

M A I
1985
N°66

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français

REPÈRES

des outils
et des procédures
pour évaluer
les écrits

SOMMAIRE

DES OUTILS ET DES PROCEDURES POUR EVALUER LES ECRITS

	Page
Evaluer les écrits : des outils et des procédures pour nos classes, par Claudine GARCIA-DEBANC	1
PROPOSITIONS POUR UNE EVALUATION FORMATIVE DES ECRITS	
Où en est la recherche-innovation ? par Claudine GARCIA-DEBANC et Maurice MAS	3
Le temps de l'évaluation, par Paulette LASSALAS	11
QUELQUES OUTILS POUR ANALYSER LES TEXTES D'ELEVES	
Le château ou comment construire un texte de sable avec une pelle et un seau, par Gilbert TURCO	19
Le compte-rendu : des outils d'apprentissage, par Janine RECORCE et Pierrette SLAMA	27
Voulez-vous jouer avec nous ? ou quand la communication de règles de jeux motive la réécriture, par Claudine GARCIA-DEBANC	37
L'évaluation de la cohésion interphrastique. De la progression thématique à l'élaboration d'outils, par Maurice MAS	53
LES INTERACTIONS LECTURE/ECRITURE	
Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes : Tri de textes au CM, par Danielle LORROT et Denise PEZENNEC	63
Entrée dans les possibles narratifs au CE1, par Catherine TAUVERON	69
ET SI LES ENFANTS ETAIENT ASSOCIES A LA FORMULATION DE CRITERES ?	
Deux moments d'échange classe à classe, par André SEGUY, Madeleine MARTON et Josette GUILLOT	79
Bonjour les correspondants, par Colette RINGOT	89
Evaluer des écrits informatifs dans un CM par confrontation avec les attentes du destinataire, par Josette GADEAU et Francette DELAGE	95

Responsable de la revue : Hélène ROMIAN, INRP
Coordination du n°66 : Claudine GARCIA-DEBANC
(Groupes "Pratiques d'évaluation des écrits")

Institut National
de Recherche Pédagogique
Centre de
Documentation-Recherche

EVALUER LES ECRITS :
DES OUTILS ET DES PROCEDURES POUR NOS CLASSES

Claudine GARCIA-DEBANC.

Nous avons décidé de consacrer ce numéro de **Repères**, le second produit par le groupe national "Pratiques d'évaluation des écrits", à des pratiques de classes. Comment mettre en place une évaluation formative des écrits produits par les élèves ? Quel temps consacrer à l'évaluation ? Quels critères prendre en compte ? Quels outils proposer aux élèves pour les aider à repérer leurs erreurs ? Pour tenter de répondre à ces questions, telles que se les posent les maîtres, nous apportons ici les témoignages des essais d'innovation réalisée par diverses équipes du groupe.

Ces expériences concernent des **niveaux variés, du cycle des apprentissages au CM.**

Ainsi Colette Ringot et l'équipe de la ZEP du Ham montrent comment, dès le CP, les enfants peuvent se référer à des critères divers (ici, à propos de la lettre, lisibilité, cohérence, ordre des informations, et surtout communicabilité), à condition qu'ils soient placés dans des situations de communication effectives.

De leur côté, André Seguy, Madeleine Marton, Josette Guillot, et l'équipe de l'Ecole Normale d'Agen, nous présentent deux échanges CE1 / grandes sections de maternelle. On y voit les enfants de CE1 élaborer eux-mêmes une grille d'observation des comportements de leurs auditeurs, puis expliciter leurs critères d'évaluation des textes des petits, au cours d'une autre séance d'échange. Au plaisir de la rencontre et aux effets positifs du décroisement, s'ajoute une réflexion sur les modalités de réception des textes, qui influe sur leur production.

Dans la situation décrite par Josette Gadeau, Francette Delage et l'équipe de Fontenay-le-Comte, des élèves d'une classe rurale de CE2, CM1, CM2 conçoivent que les lecteurs de leur journal puissent avoir certaines attentes, seulement après que certains habitants du village aient réagi à leur enquête sur les communaux. Ici aussi la "révélation décisive" de l'existence d'un récepteur est liée à un enregistrement des réactions effectives des lecteurs.

Les travaux se rapportent à des **types de textes diversifiés**, dont l'activité de tri proposée par Danielle Lorrot, Denise Pezennec et l'équipe de l'Ecole Normale d'Auxerre, permet de dégager les caractéristiques. Cet exercice aide les enfants à définir rapidement des critères et leurs indicateurs correspondants pour chacun des types de textes ; ils s'y réfèrent pour produire à leur tour des textes.

Le récit avait été privilégié dans le n°63, avec les deux articles de Thérèse Vertalier, de l'Ecole Normale de Bordeaux : Apprentissage du récit... Une démarche d'évaluation formative dans une classe de CM1. Il a fait l'objet de plusieurs comptes rendus d'expériences d'évaluation formative dans le n°44 de la revue **Pratiques**. Nous ne l'avons pas oublié dans ce numéro, puisque Catherine Tauveron et l'équipe de l'Ecole Normale de Clermont-Ferrand présentent les implications de l'outil théorique proposé par Brémont sous le terme de possibles narratifs, pour la production de récits cohérents au CE1. Mais nous abordons aussi d'autres types d'écrits, en particulier ceux qui s'inscrivent dans le cadre des activités scientifiques. Nous avons déjà cité des analyses portant sur un questionnaire géographique et une enquête en Histoire.

Janine Recourcé, Pierrette Slama et l'équipe de l'Ecole Normale de Bonneuil proposent un tableau-cadre pour une pédagogie du compte-rendu à l'école élémentaire. Il leur a fallu, pour l'élaborer, définir les caractéristiques textuelles de ce genre multiforme, analyser des productions d'enfants, recenser les difficultés les plus fréquentes.

Claudine Garcia-Debanc et l'équipe de l'Ecole Normale de Lozère abordent les textes explicatifs à propos de l'élaboration de règles de jeu. L'article décrit les divers moments de l'évaluation formative, depuis l'observation des stratégies des élèves écrivant le texte jusqu'à l'explicitation d'une liste de critères, en passant par une confrontation des auteurs avec des joueurs d'une autre classe et les deux réécritures successives auxquelles ils se livrent.

Qu'il s'agisse de récits au CE1, de comptes rendus ou de textes explicatifs, la démarche est analogue : observer les caractéristiques textuelles des écrits à lire, pour en dégager des **critères d'évaluation** et des **outils pour écrire**.

Des références théoriques diverses aident à construire ces **outils**. Elles seules permettent de définir des objectifs d'apprentissage cohérents.

Gilbert Turco dénonce, à partir de la lecture faite par divers enseignants de 5 textes du CE1, le rôle de leurre de la norme orthographique. Il s'appuie sur les travaux de narratologie pour dessiner des perspectives d'apprentissage des compétences textuelles.

De même, Maurice Mas montre l'intérêt de la progression thématique pour analyser les productions des élèves et les aider à améliorer leurs textes ; ici aussi **l'interaction lecture/écriture** est un instrument nécessaire.

Ces diverses démarches s'inscrivent dans un **dispositif global d'évaluation formative**, dont l'article de Claudine Garcia-Debanc et Maurice Mas présentent les concepts-clés. L'article qui suit, proposé par Paulette Lassalas, en illustre tous les aspects dans la vie de la classe : le temps de l'évaluation mais aussi son espace et ses outils.

Ce numéro propose donc des éléments très concrets pour aider les maîtres à innover dans le domaine de la pédagogie de l'écriture.

**PROPOSITIONS POUR UNE EVALUATION FORMATIVE
DES ECRITS.**

OU EN EST LA RECHERCHE - INNOVATION ?

Claudine GARCIA-DEBANC,
Maurice MAS,
Co-responsables du groupe national,
"Pratiques d'évaluation des écrits".

En 1984 (1), nous formulons deux grandes questions, alors sans réponses :
Quelles procédures d'évaluation, plurielles et formatives, concevoir et mettre en oeuvre dans la perspective d'une pédagogie efficace de l'écriture ?

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

Elles placent l'évaluation comme élément central dans un dispositif d'apprentissage de l'écriture.

De quelques généralités sur l'apprentissage et l'évaluation.

A quelles conditions une évaluation procure-t-elle un retour d'information utile à l'apprenant ? On peut les énumérer rapidement :

- si l'apprenant sait sur quels points va être jugé son travail,
- s'il est capable de localiser les erreurs qu'il a faites,
- s'il peut rectifier son résultat (ou sa démarche) à partir d'une intervention pédagogique appropriée,
- s'il est conscient de ce qu'il doit apprendre (à faire) et souscrit à un contrat didactique.

Ces quelques traits déterminent la nature formative d'une évaluation : "C'est une évaluation qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés pour l'aider à découvrir des procédures qui lui permettent de progresser dans son apprentissage" (2).

Qu'en est-il en pédagogie de l'écriture ?

- L'enfant sait rarement quelles caractéristiques doit présenter son écrit pour être évalué favorablement. En effet, la correction sanctionne le plus souvent des écarts par rapport à des critères restés implicites : on souligne le mal dit, mais on n'indique pas l'infraction à la règle de cohérence textuelle (3) expliquant cette impression de confusion. De plus, les divers niveaux d'évaluation du texte sont fréquemment intriqués : bien souvent, les erreurs orthographiques ou syntaxiques occultent la prise en compte de l'organisation textuelle (4).

- Comment l'enfant pourrait-il alors localiser ses erreurs et progresser dans la mise en forme textuelle au fil de ses productions, s'il pense qu'il suffit d'être bon pour produire des textes intéressants, ou que le principal critère est que le texte plaise au maître !

Sur aucun des points indiqués précédemment, la correction de rédaction habituelle ne satisfait aux exigences d'une évaluation formative. Ceci explique facilement le désarroi des maîtres, indiquant la pédagogie de la lecture/écriture au premier rang des secteurs nécessitant recherche, dans l'enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du français en 1981(5) et le désintérêt des élèves pour la matière français en CM2/6e (6).

Or le développement des analyses de textes d'une part, des travaux généraux sur l'évaluation formative d'autre part, rendent aujourd'hui possible la mise en oeuvre d'innovations pédagogiques engageant des pratiques d'évaluation formative des écrits. Depuis 1984, nos équipes ont travaillé...

De l'intérêt des critères.

Pour qu'une évaluation guide les apprentissages, il est nécessaire qu'elle repose sur des critères objectifs. Un critère peut être défini comme "un comportement observable manifesté par l'apprenant, pour lequel il a reçu une formation" (7). Le critère dénote donc un savoir-faire. L'explicitation préalable de critères aide le maître à discerner, dans la jungle des informations fournies simultanément par un texte d'enfant, les éléments pertinents pour orienter les apprentissages. Elle peut aider l'enfant à contrôler la mise en texte, par référence à des éléments stables.

Comment expliciter les critères ?

Pour élaborer ces critères, il est nécessaire de mettre à plat les caractéristiques des divers types de textes. Plusieurs typologies existent : les unes prennent en considération le référent (texte narratif / texte descriptif), d'autres se fondent sur les actes de parole (texte informatif, prescriptif, argumentatif...).

Une équipe de didacticiens suisses a entrepris d'élaborer une typologie des textes pour fonder une pédagogie de la rédaction et de la lecture (8). L'analyse de nombreux textes diversifiés permet de dégager les marques linguistiques caractéristiques de chaque type d'écrit ; ainsi par exemple, la narration se caractérise par l'emploi de l'imparfait et de passé simple et la présence d'organismes narratifs (un jour, le lendemain), tandis que le discours théorique utilise plutôt des présents, des formes passives et des organisateurs argumentatifs lexico-syntaxiques (à l'opposé, non seulement... mais en plus) ou intratextuels (renvois internes*, infra)... A partir de ces caractéristiques peuvent être élaborés des critères pour l'évaluation des écrits.

Attention, toutefois, ces critères ne sont pas une application directe des propriétés dégagées par l'analyse linguistique. Pour qu'ils deviennent opératoires pour la production de textes, ils doivent être élaborés progressivement par confrontation entre des textes, formulations provisoires, mise à l'épreuve sur de nouveaux textes. C'est ainsi que s'organise dans la classe une interaction permanente entre écrits à lire et écrits à produire.

Ces critères doivent prendre en compte les divers niveaux de fonctionnement des textes :

- Les caractères pragmatiques, en relation avec la visée du texte (on écrit pour quoi ?), sa destination (pour qui ?), ses conditions d'énonciation (qui écrit ? quand ? comment ?...).
- Les aspects textuels, en relation avec les règles de fonctionnement logique et sémantique propres à chaque type de texte (cohérence macro-structurelle).
- Les aspects linguistiques (cohésion micro-structurelle, correction morpho-syntaxique et orthographique) qu'il faut envisager dans leurs relations avec les autres points de vue.

Rendre les élèves capables de se référer à ces critères.

Apprendre à écrire c'est apprendre à réécrire, reprendre son texte, chercher à assurer le plus possible sa cohérence à travers les règles que l'on s'est données. Cette activité est possible dès le CE1, à condition que les enfants aient éprouvé directement les difficultés d'interprétation posées par leurs textes. Dans cette perspective, les échanges avec des destinataires effectifs, extérieurs à la classe, ou à l'intérieur même de celle-ci, nous paraissent présenter des intérêts multiples : non seulement ils finalisent la production des textes (on écrit des poèmes pour faire rire les petits), mais ils permettent de prendre conscience de dysfonctionnements en relation avec ces critères. Ainsi telle contradiction due au caractère implicite d'un élément d'information capital dans l'économie d'un récit, ne sera perçue que parce que les lecteurs auront dit que "ce fait n'est pas possible". Le travail d'explicitation des critères à partir de ces remarques incidentes sera plus ou moins poussé selon le niveau scolaire concerné.

En tout cas, les nombreux essais d'innovation que nous avons conduits montrent que les enfants sont sensibles à des infractions à la macrostructure, à des contradictions microstructurelles, et peuvent les détecter, à condition qu'ils pratiquent des activités ménageant des interactions lecture/écriture. Ils sont alors capables de critiquer leurs textes ou ceux de leurs pairs, et d'en améliorer le fonctionnement, par un travail de réécriture mené seul ou en petits groupes. La destination sociale des écrits ainsi produits (journal, brochure, exposition...) motive ce travail.

Qu'est-ce que réécrire ?

Ce n'est pas corriger ponctuellement les erreurs de syntaxe et d'orthographe sur le brouillon. Ce n'est pas non plus abandonner son premier jet, pour faire autre chose. C'est remédier aux dysfonctionnements du texte, qu'ils soient locaux (emplois de pronoms ambigus, manque de cohésion interphrastique...) ou macrostructurels (non fonctionnalité d'un épisode par rapport à l'intrigue centrale, contradictions entre des informations successives...). Il faut pour cela refondre totalement l'ordre des informations dans un paragraphe, expliciter des enchaînements trop rapides, ajouter un épisode, choisir une perspective énonciative et s'y tenir. De sorte que c'est une nouvelle mouture du texte qui sera produite. Comme dans le travail de l'écrivain, chaque version a le statut d'état provisoire du texte.

Fabriquer des outils.

Outil : "objet fabriqué qui sert à agir sur la matière, à faire un travail (Définition Petit Robert, Edition 1981).

Nous présentons dans ce numéro plusieurs outils. Ils ont des formes diverses : listes de critères à prendre en compte pour l'évaluation d'une production d'enfant, questionnaires utilisables par les enfants, procédure de présentation d'un texte pour visualiser les enchaînements thématiques... Ils ont comme trait commun de constituer des produits communicables, utiles aux maîtres pour orienter leurs interventions pédagogiques, aux élèves pour localiser leurs difficultés. Comme tout outil, ils sont fabriqués et testés : le matériau est ici constitué par les ressources théoriques proposées par les analyses linguistiques et textuelles, et conjointement par l'observation des difficultés les plus fréquentes et des acquisitions possibles pour un niveau donné. Produits par des équipes de recherche, ils ont plus le statut d'objets artisanaux que de prototypes : leur formulation est provisoire et évolutive. Enfin, ils ne sont efficaces que s'ils sont joints au savoir-faire de l'utilisateur, ici l'ensemble de la démarche pédagogique dans laquelle ils s'inscrivent, comportant des interactions fréquentes entre écriture et lecture, des projets d'écriture motivés par la communication à des destinataires effectifs, des consignes d'écriture facilitantes...

Dans la perspective d'une évaluation formative, les connaissances théoriques sont utilisées non seulement à des fins d'analyse, mais aussi dans la perspective d'une action, choix de la relance efficace, recherche avec l'élève des solutions possibles, interventions sur les écrits produits.

Nous distinguerons deux grands types d'outils :

- **Les outils d'analyse**, dont le rôle est d'aider le lecteur à localiser et à identifier les dysfonctionnements d'un texte et, le cas échéant, à objectiver les progrès réalisés par l'auteur.

- **Les outils d'intervention** sur les écrits, dont le rôle est d'aider le scripteur à réécrire son texte pour le transformer en fonction des constats faits et du projet d'écriture en cours. Ces outils peuvent servir soit à une réécriture immédiate, soit à une réécriture différée après un détour par des exercices (de lecture, de manipulation linguistique ou textuelle, ...) destinés à favoriser l'acquisition de structures indispensables.

Concevoir et expérimenter des procédures d'évaluation formative.

Le concept de procédure met l'accent sur l'enchaînement des opérations nécessaires pour réaliser un travail, là où le terme d'outil insiste sur les instruments utilisés. D'un point de vue psychopédagogique, par procédure, on entend "les conduites d'actions observables ou de formulation que produit l'élève" au cours de la résolution d'un problème (9). Nous désignons ici sous ce terme le système de situations qui aide les élèves à construire des apprentissages. Les modalités de lecture des écrits produits, la part réservée à l'explicitation des critères, l'organisation de la réécriture en constituent les principales dimensions. Pour promouvoir ce type de démarche, il est nécessaire d'en décrire très précisément les différents paramètres : temps consacré à l'évaluation, ordre des activités, consignes, taille des groupes, rôle de l'enseignant, effets obtenus...

Outils et procédures sont des éléments complémentaires dans un dispositif d'évaluation. En effet la conception d'outils pour la classe nécessite une réflexion sur leurs modalités d'utilisation. De même, une procédure requiert souvent des outils. Ainsi, la procédure d'évaluation en ateliers décrite par Paulette Lassalas, utilise des outils sous la forme de questionnaires, d'affichages, de classeurs collectant les états successifs des textes. Ressortissent par contre à la procédure tous les éléments matériels d'inscription de cette activité dans l'espace et le temps de la classe.

Quelques variables apparaissent déjà...

C'est la tâche de la recherche-description de dégager les caractères spécifiques des innovations entreprises. L'élaboration des variables en est l'instrument. Dans les recherches en éducation, une variable est définie comme "un caractère auquel on peut attribuer des valeurs différentes dans un ensemble

appelé domaine de variation" (10). Elles se rapportent ici au mode de concrétisation dans les classes expérimentales des hypothèses d'action pédagogique qui constituent le programme d'innovation commun aux équipes ; ces caractéristiques sont définies par opposition aux autres pratiques pédagogiques réperables.

Les variables de la recherche-description sont, à l'heure où nous écrivons cet article, en cours d'élaboration. Aussi n'en seront pas spécifiées exhaustivement toutes les modalités de réalisation. Nous en indiquerons seulement la liste provisoire. L'ordre dans lequel elles sont présentées n'a pas de signification particulière.

Variable 1 : Nature des critères d'évaluation.

qui peut se réaliser selon les modalités suivantes :

- Les critères sont diversifiés selon les écrits à produire et en relation avec des objectifs d'apprentissage discursif. Ils prennent en compte les acquis des travaux d'analyse linguistique.
- Les critères sont identiques quels que soient les écrits à produire. Ils se rapportent essentiellement aux niveaux orthographique et syntaxique.

Variable 2 : Explicitation des critères d'évaluation.

- Les critères sont explicites. Maîtres et élèves y font référence.
- Les critères sont implicites. Le maître seul en fait usage.

Variable 3 : Elaboration des critères.

- Selon des procédures variées (questionnaires, comparaison de textes, échanges inter-classes, évaluation critique de textes de pairs...), les élèves participent à une élaboration de critères d'évaluation d'ordre textuel, spécifiques à chaque type d'écrit à produire.
- Les critères sont imposés aux élèves, sans aucune réflexion sur leur raison d'être.

Variable 4 : Interaction lecture/écriture.

- Le maître propose des activités de lecture/écriture en interaction, à partir desquelles les enfants peuvent dégager les caractéristiques textuelles des écrits considérés et en tirer des critères d'évaluation pour leurs propres productions.
- Les activités de lecture et d'écriture sont traitées de façon indépendante. Le travail d'analyse porte essentiellement sur la syntaxe.

Variable 5 : Traitement des erreurs des élèves.

- Les erreurs repérées dans les écrits font l'objet de réécritures gérées en groupes, le plus souvent assorties d'outils aidant à expliciter les dysfonctionnements.
- Les erreurs pointées par le maître font l'objet de corrections ponctuelles et individuelles.

Variable 6 : Nature de la correction des textes.

- Outre la correction syntaxique et orthographique, les écrits font l'objet de modifications portant sur le composante textuelle, au plan macrostructurel ou microstructurel.

- Les corrections portent exclusivement sur le niveau linguistique.

Variable 7 : Fonction de l'évaluation des écrits.

- Les erreurs repérées dans les productions écrites donnent lieu à des séquences d'apprentissage systématique, différées, dont les contenus sont définis à partir des objectifs non atteints.
- Les productions d'écriture permettent d'évaluer les apprentissages réalisés au cours des séquences antérieures de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire...

Dans chaque cas, la première modalité indiquée nous paraît caractériser les innovations que nous avons conduites. Les modalités auxquelles elle s'oppose ne sont pas ici toujours spécifiées.

... mais le travail continue.

Il reste à compléter cette liste, tant pour l'inventaire des modalités, que pour le recensement des variables elles-mêmes. En particulier les recherches génétiques conduites en laboratoire (11) et les observations collectées sur le terrain devraient nous aider à définir les variables afférant à l'âge et au niveau scolaire des enfants.

De même, nous souhaiterions préciser le degré de hiérarchie ou de dépendance entre ces différentes variables et leurs incidences respectives sur l'apprentissage. Ce sera l'objet de la recherche-évaluation (12).

Pour l'heure, le travail porte sur la description des innovations contrôlées.

NOTES

1. Dans le précédent numéro de **Repères** produit par notre groupe national. C. GARCIA, B. LEBRUN, M. MAS, Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture, in **Repères** n°63, mai 1984, p.7.
2. Jean CARDINET, L'évaluation formative, problème actuel, in Linda ALLAL, Jean CARDINET, Philippe PERRENOUD (1979), **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**, Actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978, Peter Lang, p.11.
3. On fait ici allusion aux règles de cohérence textuelle explicitées par Michel CHAROLLES (1978), **Introduction aux problèmes de la cohérence des textes**. (Approche théorique et étude de pratiques pédagogiques) in **Langue Française**, n°38, mai 1978, pp.7 à 41.

4. Comme le montre ici même Gilbert TURCO dans son article, **Le château, ou comment construire un texte de sable avec une pelle et un seau.**
5. On consultera l'article d'Hélène ROMIAN et Gilbert DUCANCEL paru dans **Repères** n°62, février 1984, Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du français, pp.105 à 109.
6. Recherche Articulation école-collège, conduite à l'INRP depuis 1982, sous la direction de Jacques COLOMB. Une enquête sur les représentations des élèves de CM2 montre que le français est donné comme matière préférée par seulement 9% d'entre eux (contre 24% pour les mathématiques) ; de même seulement 30% des instituteurs ont le plus plaisir à enseigner le français (contre 52% les mathématiques). Les didacticiens pensent que ces chiffres sont à mettre en relation avec la clarté du contrat didactique, respectivement dans ces deux disciplines.
7. Jean-Claude MEYER, Jean-Louis PHELUT (1983), Apprendre à écrire le français au collège. Pour un plan de formation à l'expression écrite de la sixième à la troisième, **Chronique Sociale**, Lyon, p.38.
8. Dont on trouvera une présentation rapide dans un article paru dans le n°69 du **Français Aujourd'hui**, B. SCHNEVLY, J-P BRONCKART, A. PASQUIER, D. BAIN, et C. DAVAUD (1985), Typologie de texte et stratégie d'enseignement, pp.63 à 71.
9. Jean BRUN (1979), **L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématique**, in ALLAL, CARDINET, PERRENOUD (1979), op.cit., p.174.
10. G. DE LANDSHEERE, **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**, PUF, Paris, 1979.
11. Par exemple les études conduites par Michel FAYOL, de l'Université de Dijon, conseiller scientifique de notre groupe, que l'on peut consulter dans sa thèse, l'organisation du récit écrit, son évolution chez l'enfant de 6 à 10 ans, Thèse pour le doctorat d'Etat, Bordeaux II, 1981, ou l'article publié dans les **Cahiers du CIELE**, n°1, mars 1982, Approche des productions narratives en termes d'opérations sous-jacentes, p.67 à 86.
12. Pour la définition des trois pôles de la recherche-action, on consultera l'article d'Hélène ROMIAN, Vous avez dit : Recherche-Action, paru dans le n°63 de **Repères**, pp.71 à 83.

LE TEMPS DE L'EVALUATION...

Paulette LASSALAS,
Ecole Normale de POITIERS.

Dans un processus d'apprentissage de l'écriture, comment faire "tenir" dans l'horaire de la classe, celui de l'évaluation des productions, avec les enfants, par les enfants eux-mêmes ? Ce problème est celui de la gestion de l'espace/temps de la classe, qui peut, selon les solutions qu'il reçoit, refracter des dynamiques différentes lorsque l'évaluation a cessé d'être confondue avec la "correction" des "cahiers" et même l'"amélioration" des textes.

A partir de deux "histoires de classes", celle d'un CE2 (A. Marchand, Ecole E. Galois, Poitiers), celle d'un CMI-CM2 (J. Brigeon, Ecole des Roches-Prémarie) se dessinent deux "trajectoires" qui permettent chacune de saisir à un certain moment, comment les enfants ont découvert leur rôle dans l'élaboration et la mise en oeuvre de critères évaluatifs qu'ils peuvent appliquer aux textes écrits en classe, y compris à ceux dont ils sont les auteurs.

Donc deux "histoires" qui se passent dans des lieux similaires : deux classes qui ont chacune un espace pour le groupe/classe : son tableau, ses panneaux qui indiquent ce qui pour une quinzaine, une semaine et même une journée est programmé, comme impératif ou possible. Elles ont toutes les deux aussi leurs "ateliers" c'est-à-dire leurs endroits où des enfants peuvent s'installer pour travailler individuellement, à deux, à trois, etc... C'est là qu'ils "fignent" leurs projets, y compris des projets d'écriture, qu'ils "bricolent" leurs "outils" d'évaluation qui iront peut-être un jour augmenter le nombre, modifier la nature de ceux qui, dans des "boîtes", attendent la prise des amateurs d'écrits... Ils existent : l'amateurisme passionné provoque bien souvent l'émulation contagieuse. La description des lieux, pour ce qu'ils comptent dans l'histoire, serait incomplète si on oubliait les endroits proches de l'"atelier". Des étagères, des tables, des chevalets où on peut emprunter, regarder, consulter des sources documentaires, des références picturales, des livres, des albums... des expositions des dernières productions de classe... Ne pas oublier dans l'inventaire la table où sont déposés les "classeurs", où s'accumulent et se rangent les textes et leurs "amendements". Il peut aussi servir.

Il reste beaucoup à "imaginer". La scène est prête toutefois pour perdre le moins possible de ce qui va se passer entre l maître/l maîtresse et des élèves qui abordent ensemble ce problème complexe qu'on peut "in fine" formuler : comment faire pour que "x" textes (entre 23 et 28) soient soumis à un traitement qui doit trouver place dans les 27 heures hebdomadaires qui sont, on le sait bien, consacrées aussi à autre chose ?

AU CE2 : OÙ LES ENFANTS DECOUVRENT QU'ILS FONT LE TRAVAIL DU MAÎTRE...

Trois semaines prélevées sur une année en cours, mais elles sont historiques, marquées par un événement : les enfants ont compris et dit quel rôle ils jouaient dans l'évaluation de leurs écrits : celui du maître... tout simplement. Mais ils ont compris aussi que c'était un peu plus compliqué.

Voici les faits :

1ère phase.

1. Un samedi matin : le projet d'écriture proposé par l'institutrice avec son cadrage : se sera un "conte". Pour écrire, les enfants disposent de quelques repères qu'ils ont assimilés :

- un titre,
- un schéma de référence (une trame de type narratif inscrite au tableau) indiquant des lieux, des personnages, des fonctions, des particularités, etc...
- un objectif : écrire le conte de telle manière qu'il n'invalide pas le schéma proposé,
- un enjeu : approcher le plus près possible du texte, du conte caché utilisé par l'institutrice pour construire la trame.

Cela se passe un samedi matin et ce travail dure 30 à 45 minutes.

2. Le lundi après-midi suivant :

Les enfants ont leur programme dans un temps d'"ateliers" :

- retrouver leur cahier d'essais : "j'écris",
- utiliser leur classeur intitulé "pou m'aider" (recueil de "trucs" disent-ils "pour écrire"),
- etc...

Certains n'ont pas terminé leur travail du samedi, d'autres ont "bouclé" leur conte. Ils peuvent donc le "relire". Une enquête de l'institutrice permet de cerner à quoi peut servir cette relecture... Les réponses balisent :

- tantôt la surface du texte : changer la ponctuation, remplacer certains mots par d'autres mots...
- tantôt sa structure puisqu'on propose des ajouts, c'est-à-dire des motifs supplémentaires et des variantes...

Implicitement, re-lire c'est déjà ré-écrire le texte en fonction d'une évaluation primitive.

3. Le mardi après-midi :

Tous les contes sont terminés. Au moment des "ateliers", les enfants peuvent relire leur texte et surtout le soumettre à la lecture de leurs pairs.

Au cours de discussions dans un petit groupe, on peut entendre formuler la fonction de cette re-lecture :

"J'aimerais mieux que tu me le lises parce que tu vois on fait des fautes et ça gêne des fois pour comprendre alors si tu me lis ton texte je les vois pas..."

Le leurre orthographique est perçu, l'attention à la cohérence éveillée.

4. Le jeudi matin :

Dans un temps collectif, l'institutrice propose la re-lecture de l'un des 28 contes qu'elle a écrit au tableau. Elle propose une tâche : compléter ensemble un panneau en cours d' "élaboration" : **"Je relis mon texte pour..."**

Au cours de cet entretien, on a pu entendre ce mot qui fera date :

"Maîtresse, on fait ton travail".

C'était à la fois vrai et faux. La suite va le prouver.

5. Le vendredi après-midi :

La classe peut examiner un nouveau conte (un autre des 28...)

- avec curiosité : ressemblera-t-il au précédent ?

- avec une consigne de l'institutrice : **"Et si vous faisiez mon travail ?"**

C'est ainsi que des mots, saisis au vol, brusquent les choses, accélèrent les événements. Tout en effet va aller maintenant très vite.

Chaque enfant dispose du texte du conte polycopié. Il a pour tâche de noter sur une petite fiche ce qu'il a remarqué. Celle-ci est destinée à William, l'auteur du conte proposé.

La lecture évaluative d'un texte de fiction donne donc lieu à l'écriture d'un texte à visée pragmatique : pour un destinataire qui n'a rien de fictif : William. Celui-ci, plus tard, fera un bel et bon usage de toutes les fiches qui lui ont été communiquées : entendons qu'il fera son tri et son miel.

L'événement au demeurant ce jour-là est ailleurs : dans ce dialogue :

- **"Bien dis donc on n'aura jamais le temps de lire les 28 contes"**

- **"Bien si, pendant les ateliers".**

Comprendre la fonction d'évaluation, comprendre comment l'inscrire dans un temps, dans un lieu, dans un système... C'est possible pour des enfants quand ils ont une part de maîtrise dans la gestion flexible de leurs activités et de leurs horaires".

Il reste à l'institutrice à aller jusqu'au bout de l'idée : concevoir le matériel qui permettra cette lecture active de tous les textes... Elle recopie chacun des textes sur une feuille blanche perforée qui prend place dans un classeur. L'évaluation de cette durée-là n'a pas été faite, mais l'institutrice escompte que le temps passé par elle à cette tâche matérielle sera temps gagné, si les enfants par la suite font de même. C'est donc un temps qui est d'investissement, en

fonction d'une rentabilité à venir (la copie du texte pour le classeur... par l'enfant lui-même...). A la suite de chaque conte une feuille de couleur recevra les appréciations des enfants lecteurs.

Ainsi constitué, ce classeur pourra être utilisé dans le temps éclaté, multiplié des ateliers... "La fabrique"... ou "l'organisation du travail".

2ème phase

Suite de l'histoire.

Dans les ateliers, les enfants disposent ainsi de ce qui va leur permettre, avec le temps nécessaire, de procéder à des évaluations des écrits recueillis dans le classeur. C'est devenu la règle, par consentement tacite, explicite ensuite... Ce fonctionnement, au cours de la quinzaine suivante, les aidera à se mieux poser eux-mêmes le problème de l'élucidation de leurs critères d'appréciation.

La classe travaille sur un autre projet d'écriture. Dans un temps collectif, l'institutrice et les enfants ont peu à peu constitué une grille qui pourrait inciter à écrire des histoires de monstres. "Les Dracs" et la "Tarasque", liés à une approche géographique du cours du Rhône, se mettent à vivre. L'imagination des enfants peut prendre appui sur cette grille. Elle est faite de "passages obligés" qui marquent quelques articulations fondamentales.

Le Drac :

- son portrait : . son aspect
 - . son corps
 - . ses yeux
 - . etc...
- son habitation
- son pouvoir : . ses ruses
 - . ses colères
- les réactions que provoque sa colère
- etc.

Au fur et à mesure que le projet se développe, des éléments apparaissent qui donnent à la "grille" plus de fluidité. On cherche par exemple des réactions provoquées par sa colère. Un inventaire paradigmatique apparaît : des gens-pleurent, s'enfuient, etc...

La "combinatoire" par sa mise en oeuvre génère de nouvelles productions écrites. Des "Dracs", on passe à la "Tarasque" et à ses ravages.

Dans un moment de regroupement l'institutrice essaie d'aboutir à la formulation de quelques critères objectifs, après la lecture évaluative des textes qui a été faite dans les ateliers. Les feuilles bleue du classeur pourront devenir des outils plus opérants pour ceux qui, à partir d'"appréciations" plus explicites, réexamineront, réécriront leur texte ou tout simplement assimileront les remarques pour infléchir leurs prochaines activités scripturales.

Cet essai se fait à partir d'un texte photocopie distribué à tous. Lors d'échanges antérieurs dans des groupes, les enfants avaient approfondi leur prise de conscience : "Maîtresse on fait ton travail". C'était un peu vite dit en effet, puisque l'un des enfants a objecté :

- "Bien non, puisqu'elle l'a sûrement fait va dans sa tête..."

- "Oui, mais on pourrait lui faire quand même. Nous, on ferait toutes les remarques, et puis maîtresse n'aurait plus qu'à écrire : Bine ou c'est Bien".

Les enfants sont au coeur du problème. L'évaluation des textes est de leur ressort. Leur rôle toutefois s'achève au seuil du passage à la "sanction externe" : c'est bien. etc... Il y a là une borne, celle qui sépare très exactement l'Ecole du dehors. Que lire là ?... Le désir sans doute d'être encore reconnu par le maître. Cette explication socio-affective est probablement valide, elle permet de se reposer le problème de toute évaluation à fonction qualifiante. Elle concerne : le texte ? ou son auteur ? Il fallait peut-être ces temps d'ateliers, pour que ces questions concrètes soient formulées...

En tout état de cause, l'institutrice peut aller plus loin et faire expliciter ce que sous-tend "c'est bien"... Or, voici ce que cela veut dire pour les enfants :

- "c'est bien" : dans l'ensemble il est bien construit, l'histoire a un sens, du sens. C'est une histoire qui a une queue et une tête". On s'attaque bel et bien au fonctionnement macro-structurel. L'apprentissage a porté des fruits. Le texte est premier.

- "à quelques phrases je mettrais bien" : c'est-à-dire bien formées avec des mots bien empilés. Et puis, une phrase ça doit se construire un peu comme un schéma, un schéma moins important bien sûr que tu fais dans la tête et après on invente, en ajoutant des petits détails..."

La discussion porte ensuite sur l'adéquation du texte au projet initial : la grille de production se transforme en grille d'évaluation. Les enfants re-balisent le projet proposé par les "pierres d'attente" qu'ils avaient d'abord posées avant de se mettre au travail. Et là on procède à une vérification minutieuse puisqu'elle est possible. Peut-on bien imaginer :

- le lieu de l'histoire,
- le moment où elle se passe,
- et l'histoire, qu'est-ce que c'est ? Ce qui arrive aux personnages, ils peuvent être :
 - . les héros,
 - . les victimes,
 - . etc.

Pour arriver à cette conclusion péremptoire :

"Si tu veux, avant l'histoire c'est la tête, la fin de l'histoire c'est la queue, mais entre les deux tout s'emboîte bien".

Un programme d'évaluation est là : vérifier que tout s'emboîte bien. Le langage des enfants est un langage imagé... premier méta-langage de la classe qui devra imaginer dans un temps à venir les moyens de cerner mieux les différents

types "d'emboîtement". Et puis il n'y a pas que l'adéquation au projet. L'histoire peut finir de manière si divergente. On explore les fins possibles, puisqu'il est clair qu'il faut finir. Un monstre, cela peut mourir, ou s'apprivoiser, ou devenir gentil.

Ce temps collectif d'élucidation ne se termine pas par une attitude figée des "évaluateurs". Ils proposent finalement comme un critère de bon fonctionnement une clôture qui n'est pas uniforme. Les possibles narratifs ont été intériorisés...

A partir de cette séance, les pages bleues rempliront un meilleur office, dans les "ateliers d'évaluation". Le temps est ouvert pour que soient appliqués et reformulés critères et projets.

Temps collectif/temps d'ateliers, temps de chacun : il a fallu que les enfants et leur institutrice arrivent à gérer ce rapport difficile et fluctuant de la qualité/quantité des textes au coût en horaire... Dilater le temps... Pas le fractionner et ce faisant le multiplier, car des ateliers cela coexiste, se combine, se diversifie et cela permet d'utiliser tant de minutes perdues...

UNE AUTRE HISTOIRE DANS UNE AUTRE CLASSE.

C'est sur une longue durée que la classe de J. Brigeon permet d'appréhender la gestion du temps de l'évaluation des textes par les enfants eux-mêmes. A côté des projets d'écriture liés à la vie de la classe et aux relations que cette classe entretient avec son environnement (correspondance, etc...) c'est de manière systématique que l'instituteur introduit des "cycles" qui ont pour objet des "projets d'écriture" orientés par des objectifs : produire par exemple des récits de fiction (durée : un trimestre), produire ensuite et c'est un autre cycle, fortement contrasté, des "essais" des formes multiples de l'écrit documentaire.

La classe a un fonctionnement coopératif : des projets de vie, des projets d'apprentissage. Ces derniers s'incrivent dans des séquences collectives d'une heure environ et surtout dans des travaux personnels et de groupe avec des "ateliers" permettant de les gérer avec rigueur et souplesse.

Dans la durée d'un trimestre le maître et les enfants à partir de l'"examen" de quelques récits d'enfants, ont élaboré peu à peu un ensemble de critères évaluatifs qui, par leur combinaison, leur association, leur cumul aussi ont ensuite permis à chacun des enfants/scripteurs de devenir le premier "évaluateur" de ses productions écrites. Il disposait pour ce faire des "outils" générés par la réflexion collective. On peut les énumérer. Ils signalent un "trajet" qui n'est pas achevé puisqu'il est hypothétiquement probable que l'apprentissage systématique du "compte-rendu" documentaire ne sera pas sans incidence sur l'efficacité de cette première panoplie. Elle comporte des grilles qui, à partir d'indices caractérisés, permettent de tester le fonctionnement du récit. Ces grilles de référence concernent :

1. Les problèmes de cohérence du texte :

l'appropriation des règles est en route. Les enfants ont pour ce faire leur propre métalangage provisoire. La progression thématique se trouve désignée par : les chaînes", les suites de "chaînes". Les ruptures de "chaînes" indiquent les endroits de dysfonctionnement.

2. L'emploi des temps verbaux : imparfait/passé simple ?

- leur répartition,
- leur fonction.

3. Les inserts dialogiques :

- qui parle à qui ?
- quels sont les verbes introductifs ou conclusifs des propos échangés ?

4. Les modes d'énonciation.

5. Les "clôtures" du texte.

A partir de cet ensemble de grilles, chaque enfant peut dans un temps libre géré par la classe effectuer un parcours évaluatif de ses textes, de ceux aussi de ses camarades. Ainsi, tous les textes de ce type, à la fin du trimestre, ont pu subir l'épreuve de ces cribles. Les enfants ont pu constater qu'ils avaient fait des progrès.. et surtout... la fonction évaluatrice qu'ils ont exercée à entraîné de nouveaux projets d'écriture... Les problèmes détectés par l'usage des grilles ont été souvent autant de pistes ouvertes pour des variations... Elles seront expérimentées dans un temps ultérieur.

Au cours du 2ème cycle d'apprentissage qui porte sur les textes à visée informative et/ou explicative (didactique) ce sont beaucoup d'essais qui vont peu à peu permettre aux enfants de tenir en main quelques "outils". L'écriture dans ce cas entre en concurrence/complémentarité avec les schémas, les organigrammes, les tableaux à double entrée et les mises en espace qu'ils exigent...

Le temps d'apprentissage, c'est-à-dire de fabrication du texte et de ses "outils" de régulation se fait dans une durée prévue à cet effet. C'est encore dans un "temps d'atelier" que chaque enfant, avec ou sans le secours de ses pairs, peut utiliser l'outil fabriqué. On peut donner deux exemples :

- un texte de ce type comporte des données qui peuvent apparaître clairement dans un tableau. Evaluer le fonctionnement du texte se fait en utilisant un tableau où figurent d'un côté les questions, de l'autre les réponses. Sont-elles en congruence ?

- inversement, un tableau qui propose dans plusieurs colonnes des informations classées peut se transformer en texte...

Au cours de ces va-et-vient s'éprouve la validité des divers modes possibles d'une communication pluri-codée à visée informative dominante. Les "outils" élaborés dans la 1ère phase ont pu être réinvestis dans celle-ci. La progression

thématique permet de mieux suivre par exemple le déroulement d'une expérience de physique...

Conclusion pas tout à fait inattendue... Mais si on veut bien passer du côté des enfants, est-il indifférent qu'ils aient pu gérer dans un temps prévu les modes d'évaluation du fonctionnement de leurs écrits qui sont de tout genre ?

Pris au jeu, ils ont ainsi pu "prendre le temps" de faire un reportage accompagné de photos pour rendre compte de la fabrication de plusieurs gâteaux. A qui ? à personne, pour quoi ? pour rien, parce que ce texte là par delà tout destinataire possible, toute destination aussi les réinscrivaient dans leur durée d'enfants...

Les textes qui "marchent" ou ne "marchent pas", il faut les réparer, les réorganiser, les réorienter, voilà bien un jeu... Il exige du "temps libre"...

Temps libre ?... il est bien évident que c'est du temps maîtrisé qu'il s'agit... Temps pris, pas temps perdu.

Dans le courrier de Repères.

QU'EST-CE QUE PARLER ?
Langue et société en Sarthe et en Mayenne

par Frank ALVAREZ-PEREYRE
Société d'études linguistiques et anthropologiques de France
Publié avec le concours du C N R S, 1984

A la recherche de l'identité linguistique de deux départements, l'auteur s'intéresse à la fois à l'identité linguistique objective (établie par le chercheur) et à l'identité subjective (proposée par les locuteurs). La démarche permet de rendre compte des facteurs de l'homogénéité linguistique comme des aspects nombreux et variés de la différenciation linguistique et sociale de cette zone réputée sans "personnalité".

QUELQUES OUTILS POUR ANALYSER LES TEXTES D'ÉLÈVES

LE CHATEAU

ou comment construire un texte de sable
avec une pelle et un seau

Gilbert TURCO,
Ecole Normale de Rennes.

I. LES TEXTES ET LEUR CONTEXTE.

Il convient en premier lieu de préciser succinctement dans quelles circonstances j'ai été amené à m'intéresser aux textes qui ont fourni le point de départ de cet article. Au cours d'un stage école dans la ZEP de Saint-Malo, les enseignants ont mis l'accent sur l'incapacité d'un grand nombre de leurs élèves à s'exprimer par écrit dans une langue correcte, ce qui constitue la cause la plus fréquente d'échec et motive la plupart des redoublements. Le stage devait tenter de répondre aux questions suivantes : comment faire progresser les élèves dans leur façon de rédiger un texte ? Comment leur proposer des sujets adaptés ? Comment corriger leurs devoirs ?

Je me limiterai ici au dernier aspect, celui de l'évaluation des textes, mais c'est aussi comme on le verra un biais intéressant pour aborder les autres questions. J'avais demandé aux maîtres de me procurer des copies d'élèves telles qu'elles sont obtenues dans le cours des activités habituelles d'écriture ; ils devaient pour chaque classe retenir 5 devoirs constituant un éventail aussi représentatif que possible, allant du très bon au très faible. L'analyse des textes de CE1 a fourni l'occasion de la discussion la plus passionnée, à propos surtout des deux extrêmes selon la hiérarchie de la maîtresse de la classe ; ce sont ces textes qui sont reproduits en **Annexe 1**. Le matériel qui a servi de support est en **Annexe 2**.

II. LES ENSEIGNANTS ET L'ÉVALUATION.

2.1. L'évaluation des maîtres du groupe scolaire de Saint-Malo.

Le débat porte essentiellement sur les points suivants : la présentation (le

texte est propre, aéré ou au contraire touffu, sale), l'écriture (elle est agréable, claire, ou bien elle est difficile à lire, les lettres sont mal formées), la ponctuation (bien, partiellement ou pas du tout maîtrisée), l'orthographe (les fautes sont peu nombreuses ou en très grand nombre).

D'autres arguments sont avancés, portant sur la "richesse" du texte, définie implicitement comme la diversité de son vocabulaire et de sa syntaxe, mais l'accord semble se faire assez vite - sans doute n'est-ce pas la première fois que le sujet est à l'ordre du jour - sur la nécessité d'exiger des enfants qu'ils maîtrisent d'abord les "structures élémentaires" avant d'aborder la rédaction de textes plus complexes.

Le **texte A** est assez rapidement désigné comme le meilleur des 5, il est clair, il comporte peu de fautes et répond bien à la consigne. Le **texte B** est reconnu presque unanimement comme le plus faible. Il est jugé illisible, son écriture rebute, "on comprend à peine ce qu'il veut dire", "c'est n'importe quoi, l'élève n'a même pas la maîtrise élémentaire de ce qu'est un texte", "comment peut-on corriger un texte comme celui-là, il n'y aurait "que du rouge !".

Après cette première approche, j'ai procédé à une lecture à haute voix des textes, mais les enseignants ont refusé de revenir sur leur premier jugement. J'étais accusé de tricher ; je leur proposais autre chose que ce qu'ils avaient sous les yeux et cela, ils n'avaient pas à le prendre en compte dans la correction des textes écrits.

2.2. L'évaluation des élèves instituteurs.

J'ai présenté les mêmes textes à des élèves instituteurs, FP2 et FIS DEUG. Pour ne pas encourir le reproche que m'avaient fait les enseignants de Saint-Malo, j'ai procédé différemment. Le groupe était divisé en deux, les uns avaient les textes photocopiés, ceux de l'**Annexe 1** et les autres les textes transcrits. J'ai dû procéder à une véritable transcription dont il est nécessaire de préciser les modalités.

Comme je voulais amener les normaliens à évaluer le texte lui-même et non son orthographe ou sa présentation, j'ai dactylographié les écrits des élèves en éliminant les fautes et en introduisant une ponctuation satisfaisante. Mais il n'est pas facile de limiter l'intervention à ce simple toilettage ; l'établissement du texte impose certaines retouches ; il faut parfois rétablir un mot omis ou choisir entre deux interprétations possibles. Le **texte A** est sans problème ; dans le **texte B**, j'ai introduit un "y" qui avait été oublié ; j'ai maintenu entre parenthèses le "aussi" alors que j'ai supprimé les autres éléments entre parenthèses. La fonction de ces signes est souvent ambiguë. Pour le verbe de la dernière phrase, j'ai proposé le présent conforme à la cohérence des temps, mais j'ai aussi indiqué entre crochets la forme de l'imparfait qui semble correspondre à la valeur phonétique du "er".

Pour ceux qui ont les photocopies à leur disposition, le **texte A** est souvent cité parmi les 2 meilleurs, voir le meilleur. Le **texte B** apparaît une fois en première position : "l'élève n'a pas surmonté toutes les difficultés, mais son texte

est de loin le plus riche", mais beaucoup plus fréquemment il est en dernière ou avant-dernière place. Dans l'un et l'autre cas, les raisons sont identiques à celles de Saint-Malo.

Dans le groupe travaillant sur les textes dactylographiés, les divergences sont moins importantes ; le **texte B** est souvent classé premier ou second ; le **texte A**, malgré une pauvreté souvent signalée dans le commentaire, est considéré comme un bon devoir, parfois même le meilleur.

III. A LA RECHERCHE DE CRITERES D'EVALUATION.

3.1. Qu'est-ce qu'un texte fautif ?

3.1.1. Dans les éléments pris en compte pour l'évaluation, l'orthographe est presque toujours citée en premier lieu et détermine pour une large part l'appréciation qui sera portée même si, comme c'est le cas dans la classe où les textes ont été produits, il y a une note de dictée.

Le **texte A** est généralement tenu pour assez bon, correspondant à ce qu'on est en droit d'attendre d'un élève de CE1 ; cependant les erreurs ne sont pas négligeables : confusions entre "a" et "à", entre l'infinitif et le participe, absence de pluriel pour le pronom de reprise, sans parler de l'orthographe d'usage.

Le **texte B** est, lui, considéré comme une catastrophe orthographique. Ce jugement a priori mériterait d'être nuancé. Certes les problèmes non résolus par l'autre texte ne le sont pas ici, mais ceux qui le sont par **A** le sont aussi par **B** et une observation plus attentive montre que presque tout le vocabulaire de **A** est inclus dans **B**.

3.1.2. Quand on parle du texte écrit, on ne peut pas ne pas parler d'orthographe, même si en principe ce n'est pas l'objet car implicitement et souvent inconsciemment, le barème de notation de la dictée apparaît comme un modèle et les grilles que réclament les enseignants traduisent souvent la nostalgie de cette loi non équivoque.

Ce qui est pris en compte, ce n'est pas la capacité des enfants à maîtriser des problèmes d'écriture, mais négativement les erreurs commises, quelle que soit leur nature, comptabilisées en déduction du capital de départ. Plus il y a de rouge, plus la balance est négative. Le texte idéal est celui de l'élève qui ne prend pas de risque, celui qu'on appelle le texte "scolaire", avec un vocabulaire limité à quelques centaines de mots, une structure syntaxique simplette et le moins d'apport personnel possible. En ce sens, le **texte A** n'est pas loin de correspondre à ce modèle.

3.2. La consigne et le texte.

Il va de soi que la nature de l'exercice proposé n'est pas sans influence sur la

représentation que l'enfant se fait du texte à écrire. En proposant le sujet, l'enseignante avait pour ambition d'amener ses élèves à maîtriser la technique du récit. Le matériel qu'elle utilise semble a priori adéquat ; il présente des situations très lisibles dont l'exploitation ne devrait poser aucun problème. Il suffit d'observer les images ; si l'on écrit une phrase correspondant à chacun des dessins, leur succession ne peut manquer de constituer le récit attendu.

En fait, les choses sont plus complexes. La distinction entre histoire et récit (au sens de Genette) serait ici opératoire, elle permettrait de ne pas confondre la situation elle-même qui sert de référent et les récits qui en rendent compte avec des moyens spécifiques : série de dessins d'une part, textes qui peuvent exploiter des options narratives très diverses d'autre part. La suite d'images n'est pas l'histoire, c'est un récit elliptique rendant compte à sa façon d'un événement que l'enfant doit reconstruire grâce à son imagination.

La consigne : "J'écris une phrase sous chaque image" détermine plutôt la rédaction d'une légende sous chaque dessin que l'élaboration d'un texte autonome : "**raconte l'histoire**" en revanche n'exclut pas cette dernière solution. Face à cette consigne ambiguë, nos deux textes sont le résultat de choix différents. Le **texte B** est bien un récit, il relate des événements, il reproduit des paroles, il comporte des éléments descriptifs et cependant la maîtrise de ces données complexes n'est pas prise en compte dans l'évaluation ; plus même, elle est sanctionnée, elle ne correspond pas à la programmation de l'apprentissage. C'est l'élève qui est considéré comme mal adapté au système scolaire, les mauvaises notes répétées risquent de le lui faire savoir.

3.3. Une autre évaluation, une autre programmation.

Un renouvellement des modalités d'évaluation passe par une prise de conscience claire des objectifs à atteindre et par voie de conséquence par la mise en oeuvre d'autres pratiques d'écriture en classe. Dans cette perspective, une formation sérieuse en narratologie est indispensable. Une telle formation devrait permettre de programmer une autre démarche d'apprentissage.

Si l'objectif est bien d'élaborer un récit, pour l'enfant qui a produit le **texte B**, la compétence est encore mal assurée, elle repose sur l'intuition et le tâtonnement ; des mises au point sont certes nécessaires, mais les éléments fondamentaux sont déjà en place. Pour l'élève qui a écrit le **texte A**, il est difficile de savoir si tout reste à faire ou si les capacités de construire un récit ont été inhibées par la consigne telle qu'elle est formulée.

Dans ce CEI, et en tenant compte de ce qui a été constaté à propos des textes produits, il est possible d'indiquer des domaines prioritaires et de suggérer des directions de travail pour parvenir à la maîtrise des compétences requises.

A titre d'exemples et sans viser l'exhaustivité, voici quelques propositions :

3.3.1. De façon générale :

- Respect de la cohérence au niveau macrostructurel (travail sur différents types de textes, lien avec la diversification des situations de production),
- Respect de la cohérence locale (travail sur l'anaphore, les pronoms de reprise...),
- Diversification dans le mode de progression du texte (progression linéaire, à thème constant...).

3.3.2. Plus spécifiquement en ce qui concerne les récits :

- Relation d'un événement : savoir en distinguer les phases (dans la terminologie de Combettes), l'action va se faire, elle est en train de se faire, elle est accomplie. (Il est à noter que le **texte B** présente déjà une remarquable diversité dans ce domaine).
- Relation de paroles : maîtrise du dialogue (emploi des guillemets, aller à la ligne et mettre le tiret ; savoir varier les verbes introducteurs : dire, répondre, penser...).
- Présence d'éléments descriptifs (alternance scène/pause, rôle de la qualification...),
- Maîtrise de la voix narrative (changement de narrateur : faire raconter l'histoire par le petit garçon, la petite fille ; par un personnage extérieur, la grand-mère qui les surveille, un autre enfant qui voudrait bien jouer avec eux...).

IV. LES DIFFICULTES DE MISE EN OEUVRE.

4.1. Les situations d'écriture.

Les propositions qui viennent d'être faits entrent dans le cadre des activités de structuration . Elles doivent prendre place dans une indispensable diversification des situations d'écriture. Pour venir en aide aux enfants en difficulté, il ne suffit pas d'élaborer des grilles d'évaluation plus pertinentes ou de proposer des exercices mieux conçus. Donner une réponse "scolaire" à des enfants qui, comme c'est souvent le cas dans les ZEP, refusent précisément la démarche scolaire, risque de ne satisfaire que la bonne conscience des enseignants. Là n'est pas le lieu de développer cet aspect, mais le travail en projet apparaît comme une nécessité. Dans le cadre d'échanges de textes les plus divers entre classes et entre groupes, se manifeste aussi le besoin de la mise au point (écriture, ponctuation, orthographe...) pour qu'ils soient lisibles par leurs destinataires.

4.2. Des équipes de recherche aux équipes d'école.

Il n'y a pas de solution miraculeuse. L'école ne saurait à elle seule combler les inégalités ou redresser les injustices de la société ; mais elle peut plus qu'on ne le croit, au moins dans des domaines limités. Cependant il n'est pas facile de mettre en oeuvre ce changement en profondeur qui envisage la maîtrise langagière et textuelle à partir du point de vue de l'enfant, qui prenne en compte la façon dont il s'approprie ces compétences.

En effet, ce qui est ressenti sur le mode de l'évidence dans une équipe de recherche parce que c'est son vécu quotidien, apparaît souvent comme un pari aventureux et dont la rentabilité n'est pas évidente, eu égard à la remise en cause que cela suppose, aux yeux de ceux qui n'ont pas participé aux diverses expériences. Les stages écoles confrontent les formateurs au redoutable problème de l'articulation entre la formation et la recherche. Le passage n'est ni évident ni immédiat entre l'expérimentation par des volontaires et la généralisation à des enseignants qui ne manifestent pas nécessairement le même enthousiasme. La force de conviction ne suffit pas, il y a sans doute là aussi matière à recherche.

ANNEXE 1

Texte A

le petit garçon a une pelle et la petite
fille a un seau

il commence à faire son (château) avec du
sable d'eau

quand il est (presque) terminer il met le
le drapsau ^{presque}

Texte B

le petit garçon s'occupa construire un château
est là. petite fille l'a aidé si il sont à une
pelle est un seau il marche sur le
sable voir l' ^{font} à deux brasser en
l' ^{en}

il commence à construire un château
un grand château daniel comédie est dit
crus en longueur.

dit dit on a fine daniel dit out ^{mé} il
nou rater le drapsau à métr ^{fabrién}

ANNEXE 2

J'observe les trois dessins qui se suivent et je raconte ensuite l'histoire :

J'écris une phrase pour chaque image.



Dans le courrier de **Repères**

ECRIRE EN CLASSE

DE LA GRANDE SECTION AU CM2

Brochure réalisée par le Groupe d'écriture de l'Ecole Normale de l'Yonne, diffusée par le C D D P de l'Yonne, 25 av. Pasteur, 89000 AUXERRE.

C'est un recueil de 40 fiches, compte-rendus de séquences visant à faire produire aux enfants des écrits divers (écrits poétiques, récits, consignes, scénarios...). L'écriture s'appuie sur une observation et une explication du fonctionnement des types de textes et sur une évaluation collective des productions en fonction des consignes de départ.

L'ECRIT A L'ECOLE

Pratiques d'évaluation des écrits des élèves

Résolution de problèmes orthographiques

Groupe Régional de l'INRP

Edition : C D D P des deux-Sèvres

L'objectif de ce fascicule est de diffuser les contenus du premier stage des équipes de l'INRP de l'Académie de Poitiers organisé à Niort et Poitiers du 20 au 25 février 1984. Leur dénominateur commun : une démarche d'"éveil" qui prend appui sur des "situations-problèmes", et sur une démarche de résolution de problèmes.

Dans sa présentation, Jean-Pierre JAFFRE souligne l'importance vitale de cette structure académique des équipes INRP, en étroite relation avec les problèmes quotidiens de la classe. Tant pour les équipes, réunies au complet, que pour leurs collègues qui pourront ainsi prendre connaissance des recherches en cours.

LES LISTES ORTHOGRAPHIQUES DE BASE DU FRANCAIS (LOB)

**Les mots les plus fréquents et leurs formes fléchies
les plus fréquentes.**

par Nina CATACH, avec la collaboration de
Fabrice JEJCIC et de l'équipe H E S O
Nathan-Recherche, 1984

Les 1.600 mots de très forte fréquence communs aux quatre listes de fréquence les plus connues en France, avec leurs formes fléchies les plus fréquentes (4.000). L'ensemble couvre plus de 90% des potentialités d'occurrences de n'importe quel texte français "courant". Avec un historique et une analyse des listes de fréquence, et une présentation des fondements lexicographiques et orthographiques des LOB.

Dans le courrier de **Repères**

Des revues :

- **Enjeux**, n°6, hiver 1984

Programmes scolaires ; dossier littéraire en Terminale ; espace des librairies ; exercices structuraux ; phonologie et manuel ; analyse textuelle...

- **Pratiques**, n°45, mars 1985

"Les récits de vie"

- **Cahiers pédagogiques** n°230-231, janvier-février 1985

"Pédagogie del l'arte - des comédiens à l'école"

- **Cahiers pédagogiques**, n°232, mars 1985

"L'école métisse - Vers une pédagogie interculturelle ?"

Entre autres "La lecture : plate forme pour une pédagogie"

Liaisons :

La revue des Programmes de perfectionnement des maîtres de français au Québec.

janvier 1985 : Dossier sur l'apprentissage de la lecture.

Lecture et écriture fonctionnelles au préscolaire - Analyse expérimentale du comportement - Stratégie grapho-phonétique - des tâches de lecture diversifiées - Compréhension au niveau énonciatif...

mars 1985 : Dossier sur la communication orale

L'oral comme lien signifiant entre les activités, en classe. Des albums d'"écriture parlée" - Des mots pour observer - Discours incitatif, informatif, expressif. Interaction et symbolisation dans la communication orale : huit principes d'une pédagogie de l'oral. Et l'épineux problème de la norme.

LE COMPTE-RENDU :
DES OUTILS D'APPRENTISSAGE.

Janine RECORCE,
Pierrette SLAMA,
Equipe de l'Ecole Normale de BONNEUIL (1).

Il est fréquent d'entendre, dans les classes, spécialement à partir du CMI, les maîtres demander aux enfants des comptes-rendus : **Faites bien attention car vous aurez à faire un compte-rendu.** Cette demande est faite à l'occasion de sorties (promenades en forêt, visites de musée ou d'exposition) ou bien de travaux de classe : expérimentations, observations ; quelquefois, il s'agit de compte-rendus de réunions (conseils de classe) ou d'enquêtes menées à l'extérieur. Parfois, le compte-rendu est demandé sans préavis, à la suite d'un événement survenu dans la classe ou dans l'école.

Ces comptes-rendus ne font jamais l'objet de structuration ou de définition préalable et leur évaluation est le plus souvent sommaire (2).

Aussi, au cours de notre travail sur ce type d'écrit, nous avons été amenées à intervenir auprès d'instituteurs en proposant une réflexion sur les définitions possibles du compte-rendu et sur les situations d'emploi.

Nous nous sommes d'abord tournées vers les manuels déjà existants, non pas pour les enfants, mais pour les adultes en formation continue ou pour les étudiants de sections techniques. Les définitions données nous ont paru souvent insuffisantes ; en général, elles se présentent comme des recettes, formes préfabriquées où l'on n'a plus qu'à glisser un contenu, assorties d'une liste des situations d'emploi. On peut lire, par exemple, des conseils comme : **Ecrire des phrases courtes et simples ; Préférer l'indicatif aux participes qui sont lourds en français ; Bannir les répétitions, etc (3).**

La meilleure définition que nous ayons trouvée est celle que donne Francis Vanoye, dans **Expression et Communication** :

Le compte-rendu n'ajoute rien aux faits, il n'analyse pas, ne juge pas, ne critique ni ne loue : il expose des éléments (4).

Mais le passage qu'il lui consacre, parmi d'autres écrits référentiels, est bref.

Nous souhaitons, par une réflexion théorique, permettre aux maîtres de fixer des objectifs d'apprentissage et d'élaborer des outils, en particulier des critères d'évaluation des textes produits.

Pour cela, le premier problème qu'il nous fallait aborder était celui de la caractérisation de l'objet "compte-rendu" : caractérisation pragmatique et textuelle à la fois. Analyser des situations de production permettrait de préciser et de rendre plus fonctionnel l'emploi du compte-rendu à l'école ; déterminer des marques textuelles caractéristiques du compte-rendu permettrait d'échapper à l'aspect "recette" et de travailler réellement l'écriture du texte.

QUELLES SONT LES CARACTERISTIQUES TEXTUELLES DU COMPTE-RENDU ?

A l'intérieur du schéma classique de Jakobson sur les fonctions de la communication, le compte-rendu nous a paru se situer du côté de la "fonction référentielle" ou "dénotative" ou "cognitive", selon la terminologie de Jakobson lui-même (5). Faire un compte-rendu, c'est restituer une information de manière fidèle et précise. Le compte-rendu est donc un écrit informatif qui présente des traits communs avec de nombreux textes qui ont eux-aussi une fonction référentielle : note, procès-verbal, résumé, prise de notes : etc. ; mais il diffère d'autres types de texte : prescriptif, expressif, poétique. Quand la question posée est : "Que s'est-il passé ?", ce qui importe en situation de compte-rendu, c'est le référent et non les effets littéraires ou les commentaires personnels sur l'événement. C'est pourquoi le compte-rendu est appelé plus couramment, non par des situations de communication interpersonnelle ou à caractère esthétique, mais par des situations plus institutionnelles où il sert d'instrument de travail.

On peut être amené, dans la vie sociale, à rendre compte de faits ou d'actions : réunion, enquête, visite d'inspection, accident, etc. (référents réels) ; ou de documents (référents textuels ou audiovisuels). Le compte-rendu est fait après coup et il sert, soit à informer ; c'est à dire à mettre au courant quelqu'un de ce qu'il ignore encore (au besoin, pour permettre ou faciliter une action) ; soit à mettre en forme une information, pour mémoire.

On fait un compte-rendu pour quelqu'un (on s'en tient le plus souvent, pour soi-même, à une prise de notes) ; et ce destinataire (unique ou multiple) n'est pas neutre : le compte-rendu doit le satisfaire, en s'adaptant (choix des informations, lexic..) à ses besoins et à ses connaissances. Le destinataire était présent ou absent ; il connaît ou ne connaît pas le référent ; ses attentes dépendent de ses intérêts et de l'action qu'il prévoit : si un patron d'entreprise demande un compte-rendu sur un voyage d'étude au Japon, il ne voudra pas connaître les mêmes éléments selon qu'il vend des voitures ou des voyages.

L'émetteur doit prendre par rapport à ce qu'il a vécu, vu ou lu, pour en rendre compte avec exactitude, une certaine distance permettant l'objectivation. Il est, en quelque sorte, en position de "témoin". Il ne pourrait rendre compte d'un référent qu'il ne comprendrait pas, qu'il ne saurait pas analyser. Analyser un texte

et analyser un événement demandent certainement des compétences différentes. Mais quel que soit le référent, on ne peut le comprendre que si l'on a une certaine représentation de ce qu'il peut être (6) : connaissance des règles de fonctionnement des textes ou de la catégorie de faits observés.

L'émetteur doit rendre parfaitement compréhensible pour un destinataire déterminé, les faits ou les idées qui sont l'objet du compte-rendu ; il doit comprendre l'information, la hiérarchiser et, au besoin, choisir. Il ne faut pas tout dire et il faut dire en fonction du référent et du destinataire.

Comme tout écrit visant à l'objectivité, le compte-rendu est le lieu d'une tension entre l'objectivité et l'interprétation.

Comment ces exigences pragmatiques se traduisent-elles au niveau textuel ? Quelles sont les marques linguistiques présentes dans un compte-rendu ? Quelles sont celles qui en sont exclues ou que l'on trouve rarement ?

Le compte-rendu, comme message référentiel, dépend étroitement de son objet et peut prendre des formes diverses selon qu'il se rapporte, par exemple, à une action, une observation ou un discours théorique ; des référents différents commandent, selon l'expression de Jakobson, des "structures verbales" très différentes. Si l'on peut caractériser de manière générale la fonction d'un compte-rendu, il est difficile de donner une description unique de sa forme textuelle et de prescrire quelques règles simples, valables pour l'écriture de tous les comptes-rendus. Dès que l'on entre dans une description textuelle précise, l'on se trouve devant une très grande variété de textes : récit, description, exposé ou résumé d'idées, etc., qui présentent des organisations diverses et des marques de surface variées.

On peut, par exemple, relever l'absence comme la présence des pronoms de la première personne d'indicateurs spatio-temporels ; l'emploi du présent comme celui du passé composé ; l'ordre de présentation des informations peut être chronologique, thématique ou suivre le fil de l'argumentation rapportée, etc.

On peut parler, en principe, pour le compte-rendu, d'une exclusion des champs lexicaux de l'affectivité et de la morale ; encore faut-il se demander si ce lexique est pris ou non en charge directement par le scribeur.

Car, c'est, nous semble-t-il, dans le rapport du scribeur à son écrit, dans la distance qu'il établit à son énoncé, que se manifeste le travail d'objectivation mis en oeuvre dans tout compte-rendu : le "je" de l'énoncé n'est pas le "je" de l'énonciation ; le présent de l'énoncé n'est pas le présent de l'écriture ; le commentaire et le jugement de valeur ont leur place dans le compte-rendu s'ils font partie de l'objet rapporté et ne sont pas ceux du scribeur. On peut trouver, dans un compte-rendu de réunion : **J'ai exprimé, à la fin de la séance, la satisfaction des participants** et non : Je (moi qui écris, au moment où j'écris) trouve que la réunion s'est déroulée de manière positive.

De manière générale, on peut dire que la volonté qu'a l'émetteur d'objectiver

le référent amène à une "transprence" de l'énoncé (par effacement maximal du scribeur) et à une neutralisation stylistique.

Le compte-rendu exclut les marques données par le sujet à son énoncé : par exemple, les tournures autres que déclaratives (exclamatives, interrogatives, emphatiques ou impératives) ; les images et les comparaisons ; les modalisateurs (comme **peut-être**, **selon moi** ou **malheureusement**). Le lexique est monosémique (ou faiblement polysémique) et tend vers une certaine généralisation (par exemple, dans l'emploi de la dénomination : dans un compte-rendu d'élève, Mr. X est désigné par **le garde-forestier**). La 2ème personne (tu/vous) n'est pas employée et les éléments de discours direct sont rares (le contenu en est généralement rapporté sur le mode indirect) (7).

Des procédés de visualisation aident, sur le plan matériel, à la lisibilité du texte.

Le passé simple du "récit historique" n'est pas utilisé : le compte-rendu se rattache ainsi au "discours" tel que le définit Benveniste (8). On voit ainsi que la distance prise par le scribeur par rapport à son énoncé ne se traduit pas de la même manière dans le récit/histoire et dans le compte-rendu. Cette exclusion du passé simple témoigne peut-être du double caractère du compte-rendu : le compte-rendu d'un texte n'est pas le texte, le compte-rendu d'un événement n'est pas l'événement, mais un discours sur... ; un discours qui se veut objectif, "transparent" mais affirme en même temps qu'il est pris en charge à un moment déterminé, par un sujet déterminé, pour un destinataire déterminé (9).

Dernière caractéristique que nous avons relevée, et qui n'est pas la moins importante : à la différence de certains récits (personnels, littéraires), les comptes-rendus montrent une faible expansion des fonctions-noyaux (telles que les décrit Barthes (10), de nombreux éléments du référent n'étant pas rapportés car considérés comme parasitaires dans un compte-rendu. D'où, souvent, un effet de texte minimal, de résumé, de message "réduit". Les "indices" présents (qui recouvrent les caractéristiques des objets, des lieux, des personnes) n'expriment pas les réactions du sujet d'énonciation à l'objet mais, comme l'écrit Marcelle Péchevy dans un article sur les écrits produits lors des activités d'éveil, "ils se réfèrent surtout aux champs lexicaux de la couleur, de la matière ou notent l'appartenance à des classes propres au domaine considéré" (11).

Pour que l'information soit compréhensible, les fonctions-noyaux doivent être liées par une forte cohérence et s'enchaîner très rigoureusement. Les aspects de l'organisation des informations ("le plan" du compte-rendu), de la cohérence et de la cohésion, sémantique et syntaxique, paraissent donc particulièrement importants à travailler. Informer, c'est aussi, comme l'indique le Petit Robert, "donner une forme, une structure, une signification à" ; les liaisons serrées entre les fonctions, leur forte convergence, donnent au compte-rendu une dimension argumentative.

DE L'ANALYSE DES TEXTES A LA FORMULATION D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE.

Les critères de lecture des textes sont à traduire en **objectifs d'apprentissage**. Pour que les élèves produisent des comptes-rendus et progressent dans l'écriture de ce type de texte, il leur faut acquérir des compétences et des connaissances. Le travail, à notre avis, doit s'effectuer à un triple niveau :

- Avant d'écrire un compte-rendu, il faut rendre les enfants capables :
 - . de prendre des informations (écouter, observer, lire, prendre des notes...);
 - . de "lire" le référent (faits ou texte);
 - . de choisir, en fonction du référent et des exigences du destinataire, les traits pertinents et de les hiérarchiser;
 - . de connaître et de reconnaître la fonction et le fonctionnement du compte-rendu écrit, en le distinguant d'autres types de textes.
- Au moment d'écrire un compte-rendu, il faut rendre les enfants capables de produire un écrit clair, compréhensible et objectif :
 - . c'est-à-dire, d'assurer la cohérence et la cohésion de son texte;
 - . c'est-à-dire, de maintenir la "transparence" de son énoncé (à travers la présence et l'absence de certaines marques textuelles).
- Après l'écriture d'un compte-rendu, il faut rendre les enfants capables d'évaluer leur écrit, en se rapportant à sa caractérisation pragmatique et textuelle.

Il faut, pour pouvoir travailler réellement le compte-rendu en classe (et permettre, peut-être, l'amélioration des textes produits), lui restituer sa véritable finalité.

Or, que se passe-t-il bien souvent dans les situations de classe évoquées plus haut ? On demande aux enfants de faire le compte-rendu d'un événement, d'un document que tous connaissent. Pourquoi ? Pour qui ?

Le destinataire presque unique, c'est le maître (**Vous me ferez un compte-rendu**) et ses attentes sont loin d'être explicites. D'après ses corrections, il semble qu'elles soient de deux sortes : il veut faire écrire et écrire, pour lui, c'est essentiellement maîtriser l'orthographe et la syntaxe de la phrase ; il veut contrôler ce qui a été retenu, compris.

L'émetteur est un enfant qui écrit pour le maître (qui "sait" déjà), sans projet qui intègre le compte-rendu et le rende nécessaire (certains comptes-rendus échappent à ce sort : CR d'enquêtes, d'observations...).

Une situation scolaire, donc, qui détourne quelque peu la fonction habituelle du compte-rendu. S'il est intéressant de travailler en classe les écrits non littéraires, produire des écrits utilitaires qui ne servent à rien, paraît assez stérile.

En général, mal armés pour travailler ce type de texte, les maîtres ne savent pas comment mener des activités d'apprentissage, avant, pendant et après la production des comptes-rendus.

Les consignes d'écriture sont d'ailleurs disparates : **Faites un compte-rendu**, mais aussi : **Racontez**, **Dites ce que vous avez retenu**, et parfois : **Faites un texte sur...**

Pour transformer ces données, il faut agir sur les **situations de production**. Il nous paraît important d'intégrer la production de comptes-rendus dans des projets de travail : le compte-rendu est nécessaire pour faire progresser le travail de la classe (ou d'un groupe) : compte-rendu d'une démarche auprès de la mairie pour obtenir un car ; compte-rendu de lectures ou d'une enquête menée dans le cadre d'un projet d'éveil, etc.

Le compte-rendu oral ou écrit, est alors un élément à l'intérieur d'un projet, une étape : d'une action ou d'une synthèse de connaissances ; pas une fin en soi, mais un outil pour aller plus loin.

Le compte-rendu peut aussi servir de "mémoire" pour le groupe (ex : CR de débats divers menés en classe, de réunions de conseil de classe ou d'école, ayant amené ou non des décisions) ; il permet de conserver et sert de référence, mais il facilite aussi l'objectivation (et donc une compréhension plus fine) par tous, de ce qui a été souvent vécu par eux sans distance (c'est aussi en contestant les comptes-rendus produits que peut se construire cette objectivation).

Le destinataire doit être **impliqué** dans le projet de travail : ce sont les enfants de la classe (projet de classe) ou ceux d'une autre classe (projet d'école ou correspondance inter-classes).

Le maître est impliqué dans les projets de la classe et, à ce titre, il est l'un des destinataires des comptes-rendus (12). Il a aussi ses objectifs d'enseignement et ses critères d'évaluation, qui doivent être explicités. Un contrat de travail préalable sera établi et qui devra être tenu du début jusqu'à la fin du travail d'apprentissage pour apprendre à prendre des informations, à les analyser et à les structurer jusqu'à l'évaluation des écrits en fonction de critères clairs et en rapport avec l'activité. Les corrections du maître déborderont largement le souci de la conformité orthographique et syntaxique des textes ; il évaluera la capacité à objectiver des informations, à les présenter clairement, l'efficacité du compte-rendu : est-il ou on compréhensible par le destinataire ? lui est-il utile ? sert-il le projet ?

Les situations d'écriture des comptes-rendus scolaires doivent donc être fonctionnelles, pour permettre à chacun de poser concrètement les questions du destinataire et de la fonction de son compte-rendu, et d'en tester l'efficacité réelle (le garant de l'évaluation ne sera plus le maître seul) en passant par l'épreuve des questions, de la compréhension ou de la non-compréhension, de l'intérêt ou de l'indifférence des autres. L'élève apprendra ainsi (ou s'efforcera de le faire) "à prendre le point de vue du lecteur pour évaluer son texte" (13).

Les situations de simulation (gammes d'écriture), toujours indispensables en situation d'apprentissage scolaire, devraient, à notre avis, pour ce type d'écrit, être secondes.

Pour le CE2 et le CM (14), nous avons, sous la forme d'un tableau (voir ci-dessous), essayé de proposer des champs d'intervention pédagogique possibles pour développer les compétences et les connaissances nécessaires à la production de comptes-rendus ; il faudrait les traduire en activités précises, à expérimenter en classe.

Le travail est loin d'être achevé. Quelles sont nos perspectives ? Continuer à travailler sur le compte-rendu, mais aussi travailler plus largement sur l'écrit informatif, et, en particulier, sur la prise de notes (préalable à tout compte-rendu), le résumé (qu'est souvent un compte-rendu), le rapport (dont les conclusions s'appuient sur un compte-rendu), etc.

Le compte-rendu n'est qu'une partie des écrits informatifs. C'est un bon outil de travail qui favorise l'objectivation et la structuration des informations, et, par là, participe à la formation d'un esprit scientifique.

Sans avoir à prendre une place prédominante dans les écrits de la classe, il mérite d'être travaillé. Encore faut-il savoir de quoi l'on parle et ce que l'on fait...

L'ÉLÈVE DOIT ÊTRE CAPABLE DE...

Restituer, après coup, une information de manière précise et fidèle :

- prendre une distance par rapport à l'objet du CR, pour l'objectiver.
- comprendre et analyser l'information (réelle/textuelle), pour la restituer ; donc savoir en percevoir les différents éléments ; savoir les hiérarchiser.
- nd - organiser l'information pour la rendre compréhensible, sans la déformer.
- répondre aux attentes du destinataire et se mettre à la place du lecteur visé.
- maintenir une transparence de l'énoncé, sans marque du sujet par rapport à son objet.
- assurer la lisibilité de son écrit (cohérence globale, cohésion sémantique et syntaxique entre les phrases, orthographe, lexique, présentation matérielle du texte)
- reconnaître et analyser les divers types de texte : leur fonction et les marques linguistiques qui l'organisent.
- évaluer son écrit (et celui des autres), et y apporter des corrections, en rapport avec la caractérisation.

etc.

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Écrit produit souvent partiel, partiel, peu clair :

- difficultés d'analyse de l'information : non hiérarchisation, non tri...
- lacunes au niveau de la restitution des informations
- non prise en compte des besoins du destinataire
- manque de cohérence globale de l'énoncé
- commentaires et jugements sur l'information
- récit personnel au lieu d'un compte-rendu
- schéma au lieu d'un compte-rendu (schéma peu clair, sans écrit ou avec un écrit illisible)
- absence de marques datant et localisant les faits ou présentant le document
- manque de cohésion sémantique entre les phrases et les diverses informations
- manque de cohésion syntaxique entre les phrases (emploi des temps, des pronoms, des connecteurs)
- ponctuation incorrecte ou absente
- syntaxe de la phrase incorrecte ou maladroite
- lexique flou, peu précis, polysémique...
- orthographe incorrecte
- présentation matérielle confuse, peu lisible.

etc.

Tri. ←

grille ←

CHAMPS D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE POSSIBLES
TYPES D'ACTIVITES

(situations fonctionnelles - premières / situations de simulation secondes).

- entraînement à la reformulation, à la paraphrase
- entraînement au "témoignage"
- entraînement à la prise de notes
- travail sur le point de vue
- entraînement à l'analyse (de faits/de documents textuels ou audiovisuels)
- entraînement au résumé
- explicitation des caractéristiques de l'objet du CR et des contraintes qu'il impose (texte, texte + image, action, etc.)

---> faire varier les objets du CR

- analyse des besoins et des connaissances du destinataire

---> faire varier le destinataire pour un même objet

- observation et comparaison de plusieurs textes : CR/pas CR ? Pourquoi ? critères de différenciation et de caractérisation des divers types de texte.
- exercices de transformation de textes :
 - CR <--> récit personnel ou littéraire
 - CR <--> description littéraire
 - CR <--> schéma
 - CR <--> CR critique
 - CR <--> rapport

transformation d'un texte par modification du point de vue adopté, etc.

- correction de textes "fautifs" (et fabriqués comme tels) : CR partiels et partiiaux
- travail sur les divers types de plan, à l'occasion d'un travail de production
- travail sur les fonctions-noyaux, les catalyses, les indices (lecture/production : réduction, expansion)
- travail sur la cohérence globale de l'énoncé
- travail sur la cohésion sémantique et syntaxique entre les phrases
- travail sur la ponctuation
- travail sur l'orthographe
- travail sur le lexique : monosémie/polysémie - champs lexicaux - particularisation/généralisation - registres de langue...
- travail sur la présentation matérielle des textes (procédés de visualisation...)
- confrontation de plusieurs CR sur le même objet
 - > aller vers l'objectivation maximale
- évaluation par les autres : faire passer son texte à l'épreuve de la lecture et des questions des autres
- évaluation de son texte, de ceux des autres, à partir de critères précis et explicites, en rapport avec la caractérisation pragmatique et textuelle du CR.

champ linguistique

etc.

NOTES

1. Equipe de travail formée de 2 PEN, de CPAIDEN, de CPEN et d'instituteurs.
2. Ces renseignements nous ont été fournis par les réponses à un questionnaire que nous avons envoyé à 60 maîtres pour savoir quels types d'écrit étaient produits dans les classes.
3. Denis BARIL et Jean GUILLET, **Techniques de l'expression écrite et orale**, tome 1, chapitre 7, Sirey, pp.168-169.
4. Francis VANOYE, **Expression et communication**, Armand Colin.
5. JAKOBSON, **Essais de linguistique générale**, tome 1, Editions de Minuit.
6. "On peut dire que l'information (informare), c'est la fourniture par le récepteur des données suffisantes pour construire une forme", Abraham MOLES, **Dictionnaire de la Communication**, article : Gelstat, p.263.
7. Certains comptes-rendus (par exemple, ceux des débats à l'Assemblée Nationale) reproduisent fidèlement interventions et dialogues : nous ne nous sommes pas intéressés à ce type de compte-rendu qui pose des problèmes de transcription et ne nous paraît pas d'une grande utilité en situation scolaire.
8. Emile BENVENISTE, **Problèmes de linguistique générale**, tome 1, Gallimard.
9. D'où la présence, dans de nombreux comptes-rendus (produits en situation professionnelle), de marques qui datent et localisent l'écrit et celle de formules qui l'ouvrent et le clôturent, et désignent le destinataire et le destinataire.
10. Roland BARTHES, **Introduction à l'analyse structurale du récit**, **Communication**, n°8.
11. Marcelle PECHEVY, **Textes d'éveil et éveil aux textes**, **Repères**, n°52.
12. Le maître peut parfois être l'unique destinataire de comptes-rendus d'élèves : au cours de gammes d'écritures et parce qu'il veut, explicitement, contrôler la capacité des enfants à prendre et à restituer des informations. Mais cela ne peut être l'unique situation de production de comptes-rendus.
13. Michel FAYOL, L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, **Repères**, n°63.
14. La possibilité d'objectivation dépend évidemment de l'âge. Nous avons obtenu dans des classes de CE2, de brefs comptes-rendus sur des événements simples. Peut-être peut-on imaginer, au CP et au CE1, des jeux de témoignage et de reformulation...

VOULEZ-VOUS JOUER AVEC NOUS ?

ou quand la communication de règles de jeux motive la réécriture.

Claudine GARCIA-DEBANC,
Equipe de l'Ecole Normale de LOZERE.

La lecture et surtout l'écriture de règles de jeu sont marginales à l'école. Et pourtant ces textes appartiennent au domaine de l'enfance. En outre, d'un point de vue pédagogique, plusieurs raisons en font un support privilégié pour une évaluation formative :

- Nous faisons l'hypothèse que les enfants prennent conscience des effets de lecture produits par leurs textes s'ils sont mis en présence de destinataires effectifs. La règle de jeu impose cette communication.

- De plus, la confrontation s'opère non par le biais d'une discussion mais sous la forme d'une action observable : la règle permet ou ne permet pas de jouer. Ainsi les auteurs peuvent-ils immédiatement repérer les erreurs d'interprétation dues à leurs formulations.

- L'attrait du jeu n'est pas non plus à rejeter.

- Enfin, la formulation de règles de jeux met en oeuvre les mêmes opérations que la production d'un texte explicatif. Reprenons la définition des discours explicatifs, telle que la formule Marie-Jeanne Borel (1). Expliquer désigne "une relation de communication entre deux agents, relativement à un objet : le locuteur A fait savoir ou fait comprendre à son interlocuteur B ce qu'est un certain objet en le décrivant, en l'analysant devant lui, en en explicitant éléments ou aspects. Cette façon de parler est didactique, et la procédure en jeu une explicitation".

C'est bien, dans une certaine mesure, ce qui se passe lorsqu'on communique à quelqu'un une règle de jeu : il faut spécifier les diverses opérations pour jouer, analyser les cas possibles dans le cours du jeu, expliciter tous les éléments nécessaires au bon déroulement et à la clôture du jeu. Or la capacité de produire des textes explicatifs est constamment requise à l'école, sans faire l'objet d'un apprentissage organisé : lorsqu'on demande à l'élève de rendre compte d'une expérience, d'indiquer le mode de résolution d'un problème ou de définir un concept étudié, apprécie-t-on sa compréhension du phénomène ou aussi des capacités à produire un discours explicatif satisfaisant ? Sous une forme attrayante pour de jeunes enfants, la production de règles de jeux permet de pratiquer ce type d'écrit et d'en dégager les critères spécifiques.

Des activités similaires ont été pratiquées à des niveaux différents sur des jeux divers : jeux d'extérieur en liaison avec l'Education Physique en CE1 et en CM, jeux mathématiques papier-crayon en CE2 / CM, jeux de cartes au CM. Dans tous les cas, la démarche s'est déroulée en 4 phases successives :

- phase 1 : pratique du jeu en groupes.
- phase 2 : formulation de la règle individuellement ou en petits groupes (2 ou 3)
- phase 3 : transmission de la règle à un autre groupe d'enfants (les autres élèves de la classe ou ceux d'une classe parallèle), en présence des auteurs muets.
- phase 4 : à la lumière des observations ainsi recueillies, reformulation de la règle pour un autre destinataire, le plus souvent des correspondants.

Suivant les cas, l'ensemble de la démarche a duré de 3 à 6 heures en plusieurs séquences. La phase 2 est la plus difficile : la perspective d'une situation de communication effective ne suffit pas à motiver réellement le travail ingrat de formulation écrite de la règle. Par contre, le temps fort de la démarche est la phase 3 : les auteurs sont désolés de constater leurs omissions, ils brûlent de donner les indications supplémentaires à leurs camarades, et le maître n'est pas trop vigilant pour empêcher les communications orales à ce moment. Mais c'est la condition pour que s'opère un regard critique sur les textes produits, permettant de motiver une réécriture.

Je décrirai plus particulièrement ici les étapes de la formulation de la règle d'un jeu africain, l'awélé, par des élèves de CE2 (2).

I. LES CARACTERISTIQUES TEXTUELLES DES REGLES DE JEU.

Bien que nous ne disposions pas de travail d'analyse linguistique de ce type de texte (3) analogue à ce qui existe pour le récit (4), il est possible de dégager les caractéristiques des règles de jeux par une observation comparative de plusieurs d'entre elles. Règles de jeux de société, manuels d'arbitrage pour les sports collectifs, publications dans les journaux... Il est facile de constituer un corpus (5). Pour illustrer ces caractéristiques, je m'appuierai seulement ici sur la formulation de la règle du jeu de l'awélé, telle qu'elle a été publiée dans un journal pédagogique (6).

L'avele est sans doute le jeu le plus joué au monde.

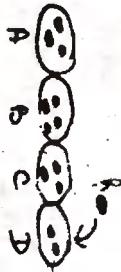
- une planche avec 2 fois 6 alvéoles ; au départ on place 4 haricots dans chaque case;
- 2 joueurs, l'un a les 6 trous Nord, l'autre les 6 trous Sud

Action. A chaque coup, qui comporte un "retour sans", le joueur prend le contenu d'une des cases non vide de son propre camp. Il sème alors les haricots 1 à 1 dans les cases suivantes, dans le sens trigonométrique.



Etat de jeu après que Nord ait fait son premier semis en ayant choisi de vider la case A.

Prise. Si le dernier pion d'un semis tombe dans une case adverse contenant 1 ou 2 pions, le joueur prend le contenu de cette case d'arrivée, y compris le pion qu'il vient de déposer. Il prend également le contenu des cases adverses précédentes si celles-ci contiennent ce nombre caractéristique de pions (c'est-à-dire 2 ou 3 à l'issue du coup) ; ces cases permettant des prises supplémentaires doivent former une chaîne ininterrompue



Quand le joueur va semer son dernier haricot à son D, il prendra les 3 haricots de D, les 3 de C mais il ne pourra prendre les 3 de A.

Les prises sont définitives. Elles constituent le gain du joueur. Si le joueur, au cours d'un semis parvient à faire plus d'un tour complet (c'est-à-dire s'il vide une de ses cases contenant plus de 12 haricots), il continue le semis mais saute sa case de départ.

But. S'approprier le plus de pions. Nous pouvons décider d'arrêter la partie quand un joueur a conquis un nombre X de haricots. Un nombre entre 17 et 20 nous paraît un bon nombre.

Il existe des variantes intéressantes à ce jeu que je ne peux malheureusement exposer faute de place.

D'un point de vue pragmatique, les règles de jeu sont des **textes prescriptifs**, centrés sur la réalisation par le destinataire des actions indiquées. Les temps verbaux utilisés sont donc des expressions de l'ordre : impératif, infinitif, plus fréquemment comme ici, présent à la 3e personne du singulier (7) : **le joueur prend, on joue**. Les acteurs sont désignés par leurs fonctions respectives dans l'action : **le joueur, le joueur suivant**. L'identité ou les particularités des joueurs ne sont pas pertinentes.

Recours en cas de litige entre les joueurs, la règle de jeu doit se prêter à une consultation rapide : aussi les diverses rubriques sont-elles mises en évidence par des sous-titres, des caractères gras, des retours à la ligne fréquents, des tirets (**action, prise, but**).

De plus, la règle doit prévoir tous les cas possibles, et indiquer la procédure à suivre dans les situations particulières : **si le joueur, au cours d'un semis, parvient à faire plus d'un tour complet, il continue le semis mais saute sa case de départ**. Une règle de jeu ne présente pas, comme un récit ou une consigne de fabrication, un simple enchaînement d'actions ; elle est constituée par une série de "noeuds", de "points de différenciation" (8) où apparaissent plusieurs possibles suivant la configuration du jeu. La structure **si... alors** est une marque linguistique privilégiée pour indiquer cette caractéristique.

Pour augmenter sa force explicative, le texte se double de **hors-textes, schémas** indiquant la position des joueurs servant à comprendre les deux points délicats du jeu : la distribution des pions en semis, et les modalités d'un gain de pions. Ils proposent des cas particuliers, exemples pertinents pour concrétiser le principe général. D'autres moyens sont utilisés pour clarifier les explications : parenthèses, **c'est-à-dire**. Ces reformulations, par exemple (**c'est-à-dire s'il vide une de ses cases contenant plus de 12 haricots**), permettent de faire vérifier au lecteur l'intégration des éléments d'information antérieurs.

La formulation d'une règle de jeu est tiraillée entre deux exigences. D'une part, elle doit spécifier toutes les opérations en détaillant leur réalisation : **le joueur prend... il sème alors**. D'autre part, la formulation doit en être économique : chaque mot spécifie une condition à remplir : **si (le dernier pion d'un semis) tombe (dans une case adverse) (contenant 1 ou 2 pions)...** Les prédicats ont donc une valeur fonctionnelle très forte. De même, les règles d'économie impliquent l'utilisation de termes techniques, supposés connus du récepteur. Il est à noter que leur emploi varie selon les caractéristiques des destinataires : la formulation sera différente dans un magazine spécialisé et dans un livre grand public. Ici l'emploi du terme **sens trigonométrique** se justifie sans doute par la publication de cette règle dans une rubrique : **Les mathématiques : activités d'éveil et de logique**.

A l'issue de cette analyse, il apparaît bien que les caractéristiques linguistiques des règles de jeu comme types de texte particulier (formes verbales, vocabulaire, structures syntaxiques, mise en page...) dépendant des conditions de réception de ces discours. Ceci confirme des analyses conduites en Suisse montrant la "dépendance des unités linguistiques par rapport aux paramètres extralinguistiques" (9).

II. LES ETAPES DE LA FORMULATION DES REGLES D'UN JEU PAR DES ELEVES DE CE2 OU LES ASPECTS MULTIFORMES D'UNE EVALUATION FORMATIVE.

J'insisterai peu sur la **phase 1 : la pratique du jeu par les enfants**. Deux mots seulement sur son introduction dans la classe. Les élèves venaient de voir un film de la série "Connaissance du monde" sur l'Afrique, dans lequel plusieurs séquences montraient des enfants jouant à l'awélé. L'équipe de recherche INRP souhaitait définir une situation de communication de règles de jeu pour l'analyser systématiquement, après des essais d'innovation dispersés au cours des mois précédents. La conjonction de ces deux désirs a fait choisir cette situation.

Les enfants ont apporté des noisettes et des haricots, le mari de la maîtresse a construit des boîtes en guise de tabliers. La maîtresse a expliqué oralement la règle, et les enfants ont aussitôt joué.

La familiarisation avec le jeu a duré une semaine : exploitations mathématiques pour l'introduction de la division, parties acharnées pendant les récréations. Lorsque nous leur avons proposé de formuler la règle par écrit pour leurs camarades d'un autre CE2, les enfants connaissaient bien le jeu.

Phase 2 : la formulation de la règle.

Celle-ci s'est opérée en deux étapes : d'une part une écriture individuelle, d'environ 45', d'autre part une mise en commun, d'une durée équivalente, aboutissant à la formulation à communiquer. Les enfants pouvaient se reporter au matériel de jeu.

L'évaluation formative commence pour le maître par l'observation des stratégies des enfants dans la résolution de la tâche d'écriture. Dans une perspective cognitiviste, "on cherchera avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée. Les données d'intérêt prioritaire seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulée par l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un certain résultat" (10). Dans le cas présent, les élèves ont-ils conscience des éléments indispensables pour pouvoir jouer ? Vont-ils prendre en compte les connaissances supposées de leurs camarades ? Vont-ils tester la règle qu'ils auront ainsi formulée ?

Quelques observations sur le moment d'écriture individuelle.

- Tous les enfants passent directement à la rédaction : aucun d'entre eux ne se livre au griffonnage de notes ou de bribes, comme le feraient des scripteurs adultes (11).
- Un enfant se reporte à la formulation antérieure d'un dispositif d'expérience en Physique, pour lui empunter son mode de présentation.
- Peu d'enfants recourent au jeu, sinon pour décrire le matériel (nombre de cases, nombre de haricots nécessaires).

Quelques éléments d'analyse sur les premiers jets.

Tous les brouillons ont été relevés et analysés. Ce travail montre que :

- La plupart des enfants, à l'exception de 2 ou 3, transfèrent les acquis d'un travail fait le trimestre précédent sur la formulation de consignes de fabrication. Ils vont fréquemment à la ligne et indiquent d'un tiret les diverses composantes du jeu.
- De plus, aucun enfant n'omet de spécifier préalablement le matériel nécessaire, ce qui dénote une bonne connaissance de ce type de textes.
- 12 enfants sur 22 structurent leur texte grâce à des sous-titres : **matériel** (12 enfants) et indications pour jouer (7 emplois, formulés de diverses manières : **explications, pour commencer, comment jouer, pour jouer, comment nous jouons, il faut...**).
- 12 enfants sur 22 indiquent un nombre de pions erroné : 24 au lieu de 48.
- Les deux difficultés principales dans la formulation résident dans le principe du semis et le gain des points. Les explications sont confuses et très incomplètes.

Reformulation à 2 : la première réécriture.

Les enfants sont regroupés par 2, de niveaux hétérogènes. On leur donne comme consigne d'essayer de jouer à partir de la règle qu'ils ont écrits, de la compléter et de la modifier, et d'élaborer ensemble la version qu'ils proposeront à leurs camarades de l'autre classe.

Observations sur le déroulement :

- Les essais ne permettent pas de détecter les lacunes de la formulation : les enfants jouent en utilisant leurs connaissances antérieures du jeu, et comblent les implicites des textes.
- Dans certains cas (le tiers à peu près des écrits), l'essai permet de regrouper des informations, ou de rajouter une précision supplémentaire.
- Les discussions entre les enfants portent principalement sur le nombre de pions à indiquer dans le matériel (24 ou 48 ?), l'indication de l'orientation du tablier par rapport aux joueurs, le mode de prise des pions. Par contre, les lacunes dans l'explication du principe du semis ne sont pas perçues.
- De la part des enseignants, la relance la plus efficace consiste à mimer l'action décrite sur la feuille, en la suivant point par point. Les élèves prennent alors conscience des oublis ou des insuffisances de leur formulation. De ce point de vue, la présence de deux intervenants extérieurs ne connaissant pas le jeu (12) a un grand intérêt. Beaucoup de corrections opérées au cours de cette phase, en particulier sur l'explication du principe du semis, ont eu lieu grâce à ce moyen.
- Un phénomène intéressant se produit à la fin de la séance : certains enfants disposant de plus de temps, décident d'illustrer leur règle de jeu. Pour la plupart, le dessin a une fonction décorative. Mais 2 groupes l'utilisent pour expliquer le principe des prises : ils matérialisent la dispersion des pions par des flèches. Ils viennent de découvrir la fonction explicative des hors-textes dans une règle de jeu. Ce document sera précieux dans la phase 3 ; il permettra de lever une ambiguïté de la formulation pour ce groupe.

Eléments d'analyse des productions :

- Le nombre de pions nécessaires est indiqué correctement dans toutes les productions sauf 1.
- Certaines productions sont en régression par rapport aux productions individuelles : ainsi Marie-Eve avait détaillé toutes les composantes constitutives du semis ; elles n'apparaissent pas dans la production de son groupe. Difficulté de fonctionnement ? Manque de confiance de l'enfant ? Ou mauvaise perception de la pertinence de ces indications ? Seule l'observation du processus aurait pu fournir des indications.
- L'ensemble des productions manifestent un progrès sensible. Toutes adoptent désormais la mise en page d'une règle de jeu. Toutes indiquent correctement le matériel nécessaire et le nombre de points pour arrêter le jeu. Alors que, dans la version initiale 10 enfants sur 22 indiquaient seulement le sens de rotation pour le déplacement en semis, 9 productions sur 12 donnent 2 ou 3 indications (sens de rotation, dispersion des haricots 1 par 1, succession des cases). Il est vrai que cette amélioration est essentiellement imputable aux relances des enseignants.
- Cependant, des confusions subsistent, en particulier sur le semis et le gain de pions. Les enfants sont rarement conscients de leurs graves oublis.

Phase 3 : la communication de la règle.

Elle est marquée par une grande effervescence : plaisir de travailler avec l'autre classe, inquiétude (vont-ils comprendre ?), fierté des auteurs qui veulent faire partager le plaisir pris à ce jeu. Les enfants se regroupent par 4 : 2 joueurs et les deux auteurs, observateurs muets, qui ont pour tâche de prendre des notes sur les difficultés rencontrées par leurs camarades.

La lecture des invités est attentive, mais ils semblent rencontrer d'assez grandes difficultés face à ce type d'écrit. Les enfants, qui ne disposaient pas au début du matériel, le cherchent assez rapidement, et le devinent dans l'environnement de la classe. Cependant, un des groupes joue sur le schéma joint à la règle. Des problèmes de lecture se posent. Richard et Nicolas avaient écrit : **Il faut 24 haricots secs ou 24 petits cailloux ou 24 noisettes chacun. Les joueurs vont chercher des haricots, puis des noisettes. Sans doute ont-ils lu et au lieu de ou. Dans la version antérieure, Nicolas n'avait-il pas écrit : Prendre 24 haricots secs, 24 petits cailloux et 24 noisettes.** Pour des enfants de CE2, la différence est mal faite à la lecture entre ces deux connecteurs. De même pour les quantificateurs, **tous les, des, les.** Les erreurs dans le jeu ne sont pas toutes imputables aux lacunes dans la formulation.

Une fois les pions installés, beaucoup de joueurs sont bloqués. Les auteurs se moquent de leurs erreurs, avant de prendre conscience brutalement de leurs propres oublis. Les crayons s'agitent alors sur la planche à prendre des notes.

Phase 4 : De la prise de conscience des erreurs à la réécriture de la règle.

Pour indiquer les effets de cette démarche, je montrerai seulement les états successifs de l'explication du principe du semis pour un groupe. La formulation proposée par Marianne et Céline rendait le jeu impossible :

Le premier joueur prend 4 haricots de n'importe laquelle de ses cases.

Après le deuxième joue. On fait toujours comme ça.

Justement, comment ? Marianne et Céline sont les seules à être surprises que leurs destinataires ne puissent pas jouer.

Voici les observations qu'elles notent au cours du jeu :

- | | |
|------------|--|
| (Céline) | Elles mettent les haricots n'importe où et n'importe combien dans les cases. |
| (Marianne) | Elles mettent pas les haricots un après l'autre dans les cases. Elles tournent pas dans l'aiguille. Elles jouent en même temps. Elles tournent pas comme l'aiguille d'une montre. |

Ce qui aboutit à la formulation suivante (phase 4) :

Le premier joueur prend 4 haricots de n'importe laquelle de ses cases, il les pose un après l'autre comme l'aiguille d'une montre dans chaque case au sens d'une montre. Après c'est l'autre qui joue.

Malgré les maladresses qui subsistent encore, la phase d'échange a été très profitable : l'écrit de Marianne montre comment le relevé des infractions commises, sous une formulation négative, prépare la formulation positive des conditions à respecter.

A cette phase du travail, certains enfants sont capables d'anticiper sur les interprétations possibles de leurs interlocuteurs. Ainsi Moustapha remarque :

Si on dit : **Celui qui termine dans une case où il y a 1 ou 2 haricots les ramasse tous**, ils vont croire qu'on peut prendre tous les haricots du jeu.

Désormais ces élèves pratiquent, dans la production d'écrit, la nécessaire décentration (13) dont il est si difficile de leur faire prendre conscience.

Les étapes de cette démarche permettent de dégager les principales caractéristiques d'une évaluation formative :

- L'analyse des produits (les textes) ne suffit pas : il est nécessaire de prendre en compte également les procédures utilisées par les élèves.
- Cette observation permet d'orienter l'action pédagogique : organisation des groupes pour la réécriture, relances opportunes. Elle est dirigée vers une prise de conscience par l'enfant de ses erreurs.
- Celle-ci est encore plus efficace lorsque les enfants sont confrontés à des destinataires effectifs. Dans cette situation, "l'évaluation résulte du succès même de l'activité significative dans laquelle s'engagent les sujets, notamment de leurs interactions en situation de communication" (14).
- La localisation des erreurs est orientée vers une remédiation immédiate par le

biais d'une réécriture motivée par la perspective d'une nouvelle situation de communication.

- La prise de conscience des interprétations du récepteur, réalisée au cours de cette situation, est transférable aux autres productions d'écriture à visée communicative.

III. DE L'INNOVATION CONTROLÉE A LA CONSTRUCTION D'OUTILS.

Du point de vue de la recherche, les résultats d'une telle expérimentation peuvent être systématisés sous la forme d'un outil, aidant à mieux analyser les composantes de l'activité. Il prend ici la forme d'un tableau récapitulatif des critères d'évaluation d'une règle de jeu. Il devra faire à son tour l'objet d'expérimentations pour en tester les possibilités de généralisation et les limites.

La formulation de critères est au carrefour de trois types de facteurs : le recensement des **caractéristiques textuelles** de l'écrit considéré, comme nous l'avons fait plus haut, la mise en relation de ces propriétés avec les **opérations mentales** correspondantes et une observation des **obstacles possibles pour l'enfant** dans la réalisation de la tâche. On spécifiera comme critères la liste des propriétés auxquelles doit satisfaire l'écrit produit pour pouvoir être utilisé comme règle de jeu.

Ces critères sont assortis d'**indicateurs**, c'est-à-dire d'éléments observables, dont la présence permet de repérer si le critère concerné est ou non satisfait. Ces indicateurs sont majoritairement d'ordre linguistique ou supralinguistique (présentation, mise en page...). Seuls apparaissent comme indicateurs les éléments caractéristiques du type d'écrit considéré.

TABLEAU RECAPITULATIF DES CRITERES D'EVALUATION D'UNE REGLE DE JEU.

NIVEAU INTERACTIF : Communicabilité.

- Les destinataires peuvent jouer
 - parce que la formulation est correcte
- ou
 - parce que les ambiguïtés ou lacunes sont comblées par les lecteurs * conformément à la règle
 - * différemment.
- Les destinataires ne peuvent pas jouer
 - parce qu'ils ont mal lu la règle
 - parce que la règle est mal formulée.
- La formulation tient compte des connaissances antérieures des lecteurs (pratiques de ce type de jeux, assimilation des termes spécialisés...).

NIVEAU DISCURSIF :

Nombre des informations.

- Toutes les informations nécessaires pour jouer sont indiquées : la règle spécifie
 - le matériel nécessaire,
 - le nombre de joueurs,
 - la disposition des joueurs,
 - la donne,
 - le principe du jeu,
 - le mode de réalisation des gains,
 - le comptage des points,
 - la fin du jeu,
 - les variantes du jeu.
- Des schémas (hors-textes) apportent des clarifications supplémentaires. Ils n'ont pas seulement valeur illustrative.
- Les diverses informations sont distinguées dans la mise en page (retours à la ligne, tirets, alinéas, marques typographiques comme *...).

Pertinence des informations.

- Les informations sont pertinentes et économiques (on précisera le nombre de pions nécessaires, mais on n'indiquera pas si ce sont des haricots, des noisettes ou des grains de café).
- Les informations sont données dans l'ordre de leur utilisation dans le jeu.

Perspective d'énonciation.

- La perspective d'énonciation est constante (infinitif ou impératif ou **il faut** ou **tu**, mais pas un mélange de ces divers procédés).

Explicitation des objets de discours et de leurs relations.

- Lorsque c'est nécessaire, les diverses composantes d'une action sont énoncées successivement. (Cf. : pour semer, il faut disperser tous les pions d'une case, 1 dans chaque case à partir de la case suivante, dans le sens des aiguilles d'une montre). La formulation dispose successivement des opérations qui s'effectuent simultanément.
- Les objets du discours sont explicites (**le joueur** et non pas **il**).
- Les pronoms réfèrent à des éléments identifiables.
- Les déterminants réfèrent à des éléments identifiables.
- Les relations conditionnelles et causales sont correctement utilisées.

NIVEAU LINGUISTIQUE :

Graphie.

- L'orthographe ne bloque pas la communication.
- L'écriture ne bloque pas la communication.

Syntaxe.

- Les opérations de détermination sont correctes (emploi du défini et de l'indéfini quantificateurs...).
- Les formes verbales sont correctes (impératif, infinitif, passif suivant les cas).

Vocabulaire.

- Des hyperonymes sont utilisés (le joueur, l'adversaire, ...).

Cette liste est évolutive : elle correspond à l'état actuel du travail.

Utilisation de cette grille pour analyser des productions d'enfants.

La présence de critères permet de focaliser la lecture. A titre d'illustration, voici comment cette liste de critères aide à analyser le texte écrit par Claude et Rabia :

Matériel.

Une plaque avec 6 cases d'un côté et 6 de l'autre.
48 haricots pour 2 joueurs.

Comment jouer ?

Poser 4 haricots secs à chaque case.

- Prenez de votre côté 4 haricots et les mettre 1 par case.

Placez dans le sens d'une aiguille de la montre.

Chaque joueur joue à son tour.

Regarder le côté de l'autre joueur.

Si vous observez bien toutes les cases, vous voyez parfois 2 haricots ou 1.

Regardez si vous pouvez tomber pile sur 1 haricot ou 2 pour les gagner.

- On ne ramasse les haricots que vous avez dans les cases de 2 haricots ou 1 de l'autre joueur.

Le joueur qui en a remporté 20 a gagné.

La mise en page et l'orthographe ont été scrupuleusement respectées (l'orthographe avait fait l'objet d'une correction ponctuelle avant communication de la règle).

Au niveau interactif, les joueurs qui reçoivent cette règle sont rapidement bloqués dans le jeu. On peut incriminer un défaut de lecture, mais les difficultés tiennent peut-être à l'impression de confusion produite par le texte. Essayons d'analyser pourquoi au niveau discursif.

Pourtant beaucoup de critères sont satisfaits : la règle indique toutes les informations nécessaires pour jouer : matériel, nombre de joueur, donne, principe du jeu, fin du jeu. La prise des pions est le point le plus discutable : le texte

indique une stratégie (regardez si vous tombez pile), ce qui figure rarement dans une règle de jeu, mais n'explicite pas réellement la prise (gagner est en position thématique et non rhématique dans l'énoncé (15).

D'autre part, les informations sont pertinentes et économiques, indiquées dans l'ordre de leur utilisation dans le jeu, les objets du discours sont le plus souvent explicites. Les auteurs de la règle ont intégré un certain nombre des caractéristiques de la règle de jeu.

Cependant l'infraction à d'autres critères gêne la communication :

- la mise en page n'est pas signifiante : les retours à la ligne sont anarchiques ; les tirets, mis au hasard, gênent la compréhension plus qu'ils ne l'aident.

- la perspective d'énonciation n'est pas cohérente : hésitation entre impératif (prenez, regardez), infinitif (placer, regarder), 3e personne du présent (chaque joueur, on) et 2e personne (vous observez, vous voyez, vous gagnez). Ceci a pour effet de bloquer la mise en relation des diverses indications pour le jeu, déjà isolées par la mise en page.

- Les objets du discours ne sont pas toujours explicites : placer dans le sens d'une aiguille de montre. Quoi ? Le jeu ? Les pions ? De même pour le on de la dernière ligne.

- Les conditions nécessaires pour qu'il y ait prise ne sont pas énoncées dans un ordre pertinent et sous une forme compréhensible. Il ne faut pas moins de 4 phrases aux enfants pour essayer d'expliquer cette opération. Ces phrases portent les traces des essais de reformulation successifs. Elles abondent en éléments substituables sur l'axe paradigmatique : **tomber pile et terminer, pour les gagner et vous gagnez tous les haricots, sur 1 haricot ou 2, dans les cases de 2 ou 1 et dans les cases de 2 ou 1 de l'autre joueur...** Or l'inscription bout à bout de ces reformulations s'apparente au fonctionnement de l'oral, où on ajoute pour corriger. Par contre, à l'écrit, c'est la rature qui permet d'effectuer les substitutions paradigmatiques. Pourtant tous les éléments nécessaires à l'explication figurent dans ce passage ; il suffit d'en réorganiser l'ordre dans l'énoncé, pour obtenir une formulation convenable : **si vous pouvez tomber pile sur une case de l'autre joueur contenant 1 ou 2 haricots, vous pouvez ramasser tous les haricots.** Mais ici, l'élaboration du texte écrit est inefficace parce qu'elle est directement calquée sur le modèle de fonctionnement de l'oral.

- Si l'orthographe est dans l'ensemble correcte, certains "détails" gênent considérablement une lecture aisée : absence de points, majuscules non appropriées (**Vous voyez**).

La présence de critères permet de dépasser la première impression subjective: elle aide à repérer non seulement les insuffisances mais aussi les éléments maîtrisés. Dans le cas analysé, il reste du travail à faire : celui-ci porte par exemple sur la prise de conscience par les enfants de l'importance de la mise en page dans la communication de l'information. Celle-ci pourra s'effectuer par comparaisons entre des règles du jeu du commerce : l'analyse fera apparaître la fonction des retours à la ligne et des alinéas, ainsi que la constance du régime énonciatif. Le recours à des critères permet donc d'orienter la suite de l'action pédagogique.

Quant à l'outil, il devient lui-même un **élément d'un dispositif d'évaluation formative**, puisqu'il permet aux maîtres de localiser plus rapidement les compétences acquises et celles qui doivent être développées. De plus, il peut être utilisé pour que les élèves situent leurs progrès dans la réalisation de ces critères. Ces derniers, progressivement élaborés dans la classe, au fil des lectures et des productions écrites, peuvent donner lieu à la construction de fiches guidant la mise en texte ou sa correction.

Pour conclure...

L'évaluation formative intervient à tous les moments du processus d'élaboration des textes. Ses implications dépassent largement la seule correction finale de brouillons voués à un recopiage sur le cahier. Elle joue un rôle doublement dynamique dans les apprentissages : d'une part, elle est toujours orientée vers la réalisation d'une version améliorée de l'écrit antérieur ; d'autre part, elle permet que se construisent ou se systématisent des savoirs-faire spécifiques à la tâche, en relation avec des objectifs d'apprentissage à long terme. Ainsi la difficulté éprouvée à expliciter le principe du "semis" est une première sensibilisation à la nécessité de dissocier les objets de discours dans la production d'un texte explicatif.

La pratique d'une évaluation formative accroît donc les exigences pour l'élève: son texte doit être remis en chantier à plusieurs reprises (2 réécritures dans l'exemple analysé), les effets d'interprétation de chacun des mots utilisés doivent être calculés, les ambiguïtés rendent les textes inutilisables... La confrontation à des destinataires effectifs, sans complaisance, produit parfois des jugements inexorables. Pourtant, ou peut-être à cause de cela, les élèves réécrivent inlassablement leurs textes. On est loin de la correction bâclée ! La destination sociale des écrits ainsi produits n'est pas une motivation négligeable pour la réalisation de ces réécritures successives. C'est parce qu'ils sont motivés par la situation de production des textes que les enfants s'imposent de plus fortes exigences.

Celles-ci existent aussi pour le maître : il doit expliciter les caractéristiques textuelles du type de texte qu'il fait pratiquer par ses élèves, observer les procédures utilisées par les enfants dans l'élaboration des textes, définir des objectifs d'apprentissage à long terme et les critères de réussite correspondants. C'est ici que le travail d'équipe apparaît comme un moyen nécessaire à la réalisation d'une telle tâche.

Ces exigences sont nettement contrebalancées par les effets positifs obtenus auprès des élèves. La règle du jeu de l'awélé, que l'on peut considérer comme très difficile à expliciter par des élèves de CE2, a finalement donné lieu à des textes satisfaisants, et tous différents. Chaque moment de la procédure a eu un effet positif sur cette réalisation.

NOTES

1. Marie-Jeanne BOREL (1981), Aspects logiques de l'explication, in **Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel**, n°38, Le discours explicatif (1^o partie), septembre 1981, pp.3-4.
2. Equipe INRP de Lozère, groupe de Marvejols, classes de Hélène Odoul pour la production de la règle, de Colette Archer pour sa mise à l'épreuve.
3. Nous ne disposons pas d'analyse textuelle des règles de jeux, à l'exception de deux analyses linguistiques traitant de la formulation de la règle du jeu de "la balle au prisonnier" par 39 élèves de CMI, parues dans le n°59 de **Langages**, septembre 1980.
Jean COHEN-BACRI, **L'expression d'une règle de jeu. Essai d'analyse**, pp.97 à 104, et Isabelle ARIAUX-MARRAUX, **Actants et actions dans l'expression d'une règle de jeu**, *ibid.*, pp.105 à 126.
Ces deux études sont conçues dans une perspective sociolinguistique d'analyse des variations des formes linguistiques suivant les milieux sociaux et les situations, conformément au titre du numéro : **Conduites langagières et socio-linguistique scolaire**.
4. Depuis les années 60, les études narratologiques sont nombreuses et diverses. Jean-Michel ADAM en propose une synthèse très complète et très claire dans **Le Récit**, Que Sais-Je, n°2149.
5. Pour ce qui se rapporte à des règles de jeux destinées aux enfants, on peut consulter les livres suivants, en collections de poche : **Tous les jeux de billes**, Editions Buissonnières ; **Les meilleures parties de cartes**, Editions Buissonnières ; **Distraire les enfants : Jeux de cour et d'extérieur**, Editions André Bonne ; **110 Jeux d'intérieur et de plein-air**, Editions Solarama... et beaucoup d'autres titres.
6. **Ecole Libératrice**, n°11 (28.11.80).
7. Quelle est la valeur exacte de ce présent ? Elle se rapproche de ses emplois dans les textes de règlement : Tout élève attend la sonnerie sous le préau, à l'emplacement réservé à sa classe.
Dans ce cas, l'assertion ne constate pas un état de fait mais le prescrit ; l'énoncé est performatif.
Pour une analyse de cet emploi, voir B. DUHAMEL (1981), En consultant le règlement, in **Pratiques**, n°30, juin 1981, pp.27-47.
8. "Dans le déroulement du jeu de la balle au prisonnier, un noeud, ou point de différenciation de la suite du récit, sera atteint quand sera envisagée la situation dans laquelle un joueur peut être fait prisonnier : on aura alors quelque chose de la forme : un joueur lance la balle sur un adversaire : s'il est touché, ou bien s'il n'est pas touché... La suite du jeu sera conditionnée par la réalisation de l'une ou l'autre éventualité ; on aura donc affaire dans ce cas

à un point de choix. J. COHEN-BACRI, op.cit., p.99.

9. B. SCHNEUWLY, J.P. BRONCKART, A. PASQUIER, D. BAIN, et C. DAVAUD (1985), Typologie de texte et stratégie d'enseignement, in *Le Français Aujourd'hui*, n°69, p.65.
10. Linda ALLAL (1979), Stratégies d'évaluation formative : Conceptions psychopédagogiques et modalités d'application, in L. ALLAL, J. CARDINET, P. PERRENOUD, *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, éd., p.136.
11. Des chercheurs américains ont essayé d'observer comment s'y prennent de bons rédacteurs adultes lorsqu'ils ont à écrire. Pour cela, ils ont utilisé l'analyse de protocole, c'est-à-dire qu'ils demandent à ces personnes de verbaliser toutes les opérations qu'elles réalisent. Ces analyses font apparaître plusieurs opérations dans l'élaboration d'un écrit : planifier, composer, rédiger, corriger avec des aller-retours permanents entre ces niveaux : une caractéristique du bon rédacteur est qu'il fait retour sur le plan à chaque étape de la rédaction. Sur ce point, consulter J.R. HAYES et Linda S. FLOWER (1980) : *Identifying Organization of Writing Processes*, in L.W. GRECO, E.R. STEINBERG Ed., *Cognitive Processes in Writing*, LEA Publishers, Hillsdale, New Jersey.
Pour une présentation en français, voir M. FAYOL (1984), L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, in *Repères*, n°63, mai 1984, pp.65-69.
12. Aux deux maîtresses des classes concernées, s'ajoutaient pour la circonstance deux autres membres de l'équipe de recherche, Claudine GARCIA-DEBANC, qui assume la rédaction de ce compte-rendu et Raymond ODOUL, CPAIDEN de la circonscription et responsable du groupe local. Cette présence a également permis d'affiner l'observation.
13. Ce qui est une des caractéristiques d'une situation d'écriture, d'après les analyses de Christian NIQUE et Claude LELIEVRE : Le texte écrit d'élève : Production d'un sujet ou produit de déterminations ? in *Langue Française*, n°38, mai 1978, p.44.
14. Jacques WEISS (1979) : L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français. Une conception de la formation à dépasser, in L. ALLAL, J. GARDINET, P. PERRENOUD, op.cit., p.201.
15. Pour une présentation de la progression thématique, voir B. COMBETTES (1983), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, A. DE BOECK, Duculot. Pour une utilisation de ces concepts pour une analyse des textes d'enfants, voir ici-même l'article de Maurice MAS, *L'évaluation de la cohésion interphrastique. De la progression thématique à l'élaboration d'outils*.

Dans le courrier de **Repères**.

L'EVALUATION

dans **Pratiques**, n° 44, décembre 1984
sous la direction de Brigitte PETITJEAN

Au sommaire :

"Formes et fonctions des différents types d'évaluation" par Brigitte PETIT JEAN "Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture", par Claudine GARCIA-DEBANC - "Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation" par Caroline MASSERON, Marie-Christine RIEDLIN - "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique", par Jean-François HALTE - "Des loups et des lecteurs ou : quand une équipe d'enseignants essaie d'observer les compétences en lecture des élèves au CM2 et en 6è", par Brigitte DUHAMEL - "Propositions pour évaluer les compétences en lecture des élèves", par Philippe Lane - "Les transformations de l'évaluation dans un travail interdisciplinaire" par Yves REUTER - "Fonctions et domaines de signification de l'évaluation pédagogique des résultats de la formation", par Gérard MALGLAIVE "Pour une autre pratique de l'erreur" par Yves REUTER.

APPRENDRE / ENSEIGNER LE FRANCAIS AUJOURD'HUI

Le Français aujourd'hui, n°69, 1985.

Numéro coordonné par J.L. CHISS et D. DELAS.

Travailler la langue dans tous ses états : "Savoir la langue/apprendre la grammaire", avec des articles de D. LEEHMAN, J.L. CHISS - "Les mots et les lettres", avec des articles de H. LESIGNE, G. DESSONS - "Des doctrines sur la lecture", avec des articles de M. VERDELHAN, J. M. ADAM - "Travailler les textes", avec des articles de M. MOUGENOT, A. BOISSINOT et M.M. LASSERRE, B. SCHNEUWLY, D. BAIN, et C. DAVAUD - "Ouvertures" par J.L. CHISS, D. DELAS et F. VANOYE, J. FILLIOLET ET R. PORQUIER, F. DARRAS.

Préparation du VIIème Congrès de l'A F E F.

L'EVALUATION DE LA COHESION INTERPHRASTIQUE. DE LA PROGRESSION THEMATIQUE A L'ELABORATION D'OUTILS.

Maurice MAS,
Equipe de l'EN de Privas.

I. PROBLEMES DE COHESION INTERPHRASTIQUE.

Entre les erreurs morpho-syntaxiques à l'intérieur de la phrase, prises en compte - voire privilégiées - par la tradition pédagogique, et la cohérence textuelle, pour l'évaluation de laquelle on commence à disposer d'outils (1), il ne faut pas négliger les dysfonctionnements dans la cohésion interphrastique, c'est-à-dire dans la maîtrise des procédés linguistiques qui assurent la continuité syntaxique et sémantique entre les phrases d'un texte.

1.1. De quels problèmes s'agit-il ?

Nous aborderons ici des problèmes d'écriture qu'un lecteur adulte perçoit sans difficulté mais qu'un élève-scripteur ne repère pas facilement dans ses propres écrits. En outre, beaucoup de maîtres ne savent pas comment les traiter efficacement, car ils mettent en jeu des concepts linguistiques difficiles à appréhender par de jeunes élèves : pronominalisations, définitivisations, substitutions lexicales, connecteurs logico-temporels...

Le texte suivant écrit par Hervé (CE2) (2) illustre partiellement quelques uns des problèmes de ce type les plus fréquents :

Un jour un petit garçon se promenait dans la forêt. Et un moment le vent se mit à souffler. Et un singe se mit à hurler. Et il courut tant qu'il put et il arriva à sa maison et il dit à sa maman : j'ai entendu un étrange bruit et avec son papa ils allèrent tuer le singe.

Outre les problèmes d'orthographe (qui ne sont pas reproduits ici), on relève :

- la présence quasi automatique de "et" comme connecteur interphrastique,
- des ambiguïtés dans les pronominalisations ("il courut" : est-ce le petit garçon ou le singe ?),
- des répétitions (ici, le "il") liées à une maîtrise insuffisante des procédés de substitution,
- la monotonie d'ensemble du texte, due à l'emploi de phrases de même structure, dont la plupart conservent pour sujet celui de la première phrase.

Certes, le plus souvent, de tels dysfonctionnements ne sont pas indépendants de ceux qui concernent le niveau macro-structurel du texte. Il nous semble cependant qu'une évaluation formative doit s'intéresser à eux de manière spécifique. Le travail dont nous présentons ici un compte-rendu provisoire a pour objectif d'élaborer des outils pour aider les élèves à repérer les problèmes de cohésion interphrastique et pour les rendre ensuite capables de leur trouver des solutions d'écriture.

1.2. Pourquoi le recours à la progression thématique ?

Nous avons simplement repris l'idée (3) que l'éclairage théorique de la progression thématique pouvait fournir le matériau d'un outil adapté au traitement pédagogique des problèmes de la cohésion interphrastique sans recourir à une norme linguistique et à un métalangage difficiles à expliciter et à mettre en oeuvre avec des élèves de l'école élémentaire.

Rappelons brièvement que, d'après Slakta (4) :

- On peut observer, dans une phrase, la **dynamique communicative**, c'est-à-dire "la qualité manifestée par la communication dans son développement". On pose alors, dit Slakta, "que la D.C. augmente par degré du début à la fin de la phrase. Ainsi, le premier groupe (le plus à gauche) - qui constitue le Thème (Th) - porte le plus bas degré de D.C. ; au dernier (le plus à droite) - ou Rhème (Rh) - est assigné le plus haut degré de D.C."

- Le développement d'un texte est sous-tendu par une contradiction entre **cohésion** et **progression** (5) et, du point de vue de la cohésion - aspect qui nous intéresse particulièrement ici - "un texte s'organise comme une séquence de thèmes, l'introduction de nouveaux rhèmes assurant la progression".

On peut ainsi décrire et/ou représenter schématiquement un texte de manière à visualiser sa progression thématique : il est alors possible de suivre de phrase en phrase le cheminement du sens qui assure la cohésion du texte et de localiser, le cas échéant, les points de dysfonctionnement ou de rupture dans cette continuité. On trouvera des exemples plus loin, avec des textes d'élèves.

Un court entraînement, en situation, permet à des élèves, dès le CE2, d'exploiter progressivement les ressources de cette manière de "voir" le fonctionnement et les dysfonctionnements de leurs écrits.

II. QUELQUES EXPLOITATIONS SIMPLES.

2.1. Pour visualiser les connections interphrastiques.

En demandant à Hervé (CE2) de présenter son texte en disposant une phrase par ligne et en essayant de mettre les uns au dessus des autres les thèmes (avec des élèves de CE2, on peut dire "les sujets" car dans la plupart des cas il y a correspondance), on met en évidence la cascade des "et" :

	Un jour	un petit garçon	se promenait dans la forêt
et	un moment	le vent	se mit à souffler
et		un singe	se mit à hurler
et		il	courut tant qu'il put
et		il	arriva à sa maison
et		il	dit à sa maman : j'ai entendu...
et	avec son papa	ils	allèrent tuer le singe.

Bien sûr, la première fois la présentation n'est pas aussi nette que la reproduction ci-dessus. Pourtant, face à une nouvelle image de son texte, Hervé peut distinguer les "et" qui sont utiles et ceux qui ne servent à rien. Et comme il n'est pas le seul concerné par ce problème, il peut, avec tous les élèves de la classe, rechercher dans des lectures d'autres moyens pour relier des phrases l'une à l'autre. Cet inventaire, évolutif, est matérialisé par une petite fiche "aide-mémoire" qui, en situation d'écriture ou de réécriture lui rappelle qu'il faut éviter les excès de "et" et propose quelques substituts possibles : tout à coup, alors, ensuite, puis, enfin, pendant ce temps, mais...

Pour conclure provisoirement sur ce point, voici un texte écrit par Hervé quatre mois après le premier :

Un sauvetage mal récompensé. Un jour, je me promenais, j'ai vu une abeille évanouie. Alors je la ramasse et je la ramène chez elle quand ! tout à coup les autres abeilles me courent après. Deux minutes plus tard, je les avais semées, ouf !

2.2. Pour établir le réseau des pronominalisations.

Dans le texte d'Hervé, le référent du premier **il** n'est pas évident : le **singe** ou le **petit garçon** ? A la lecture, seule la suite peut lever l'ambiguïté. Mais une observation du texte recopié comme ci-dessus met en relief la cause de l'ambiguïté : **un singe / il court**.

Au CM ce genre de dysfonctionnement est fréquent, lié à une augmentation des tentatives d'emploi des pronoms. Ainsi l'extrait suivant d'un texte de Valérie (CM2) qui raconte la périlleuse traversée d'un ruisseau. Une disposition phrase par phrase et une visualisation des relations entre les pronoms et leurs référents fait apparaître les supports de la continuité et permet de localiser les lieux de discontinuité dans la progression du texte :

Les jumeaux arrivent de l'autre côté de la rive.

Quand vint le tour de la fille, catastrophe. Une pierre glissa.

En bas il y avait une cascade et des pierres dessous. (Elle) tomba.

Qu'allait-elle faire ?

Les jumeaux avaient repéré une grande perche.

Ils l'attendirent au bas de la cascade.

Ils la repêchèrent presque à moitié évanouie.

La progression fonctionne bien sûr sur **les jumeaux** ; mais dans les pronominalisations de **la fille** elle se heurte à des ambiguïtés dues au voisinage d'autres noms au féminin singulier (une pierre, la perche).

A partir de ces observations, l'auteur, seul ou en petit groupe, cherche des solutions pour rétablir une meilleure continuité. Par exemple, pour le premier **elle** (elle tomba) deux pistes sont envisagées :

- soit garder le texte tel quel et mettre **autre chose** à la place de **elle** : **la fille** (mais : répétition), **Christiane** (le prénom de la fille), **la malheureuse...**
- soit transformer légèrement le texte, par exemple :
 - . **une pierre glissa et la fit tomber**
 - . **elle glissa sur une pierre et tomba.**

III. DE LA LECTURE A L'OUTIL D'ECRITURE ET D'EVALUATION.

Il s'agit ici d'une utilisation plus complète des ressources de la progression thématique, exploitées pour lire - écrire - évaluer - réécrire des portraits. Ce travail d'innovation a commencé il y a deux mois : on n'en décrira ici que les premiers résultats provisoires.

Inutile de donner des exemples pour prouver que beaucoup d'élèves de CM ne maîtrisent pas l'art du portrait écrit : presque toutes les phrases de leurs essais commencent par **il** ou **elle** sujet d'un verbe **être** ou **avoir** et sont juxtaposées ou coordonnées par **et**.

Les élèves d'une classe de CM1 (6), lisant "Le faiseur de pluie" de W. Camus (7) ont remarqué les nombreux portraits qu'il contient ; et le maître a voulu exploiter cet intérêt pour les conduire à améliorer leur technique de ce genre d'écrit. L'objectif des activités mises en route est d'élaborer avec eux **un outil** qui pourrait servir à la fois **pour l'écriture** et **pour l'évaluation** des écrits produits, en vue d'une réécriture. Le travail entrepris peut s'analyser en trois phases, présentées ci-dessous.

3.1. Observer l'organisation interphrastique des textes lus.

Voici deux exemples de portraits étudiés dans le livre de W. Camus. Ils sont présentés ici de manière à visualiser les remarques faites par les élèves. On remarquera que, à la différence des textes précédents, une barre verticale sépare, parfois approximativement, le thème du rhème.

Portrait d'homme (p.114)

Le bord d'un vieux chapeau de paille
mais

Sa chemise d'un bleu délavé
Son pantalon, retenu tant bien que mal
par une paire de bretelles lilas

Ses gros orteils

/ lui cachait les yeux
lissait voir la barbe
qui lui mangeait les yeux.
/ s'ouvrait sur son maigre torse.

/ tirebouchonnait autour de ses
jambes en cerceau.
/ sortaient de ses chaussures
bâillantes.

L'observation du texte donne lieu à d'intéressantes remarques :

- le portrait se développe de la tête (**un vieux chapeau**) aux pieds (**chaussures bâillantes**).

- le début des phrases (thème) parle des vêtements, la fin des phrases (rhème) parle des détails physiques de l'homme, jusqu'à la dernière phrase qui inverse l'ordre des éléments. La continuité thématique est ainsi assurée par le développement, de phrase en phrase, du thème général "habillement".

- dans l'ensemble les phrases sont équilibrées autour du verbe (alors que dans les portraits des élèves le thème est le plus souvent réduit à sa plus simple expression: il).

Autre portrait d'homme (p.35)

Il/était grand, très charpenté.

Ce qui attirait surtout l'attention
dans son visage

/ c'étaient ses yeux bridés
qui encadraient le haut
de son nez en bec d'aigle.

Ses pommettes / étaient saillantes

et sa peau / bronzée comme celle des trappeurs,
brûlée par le soleil des plaines du Nord-Ouest.

Ce colosse / ne devait pas en être à son premier voyage.

Ici la continuité thématique s'organise essentiellement autour des aspects physiques du personnage ("il --> son visage --> ses pommettes --> sa peau --> ce colosse"). Dans la phrase 2, le renvoi en position de rhème du détail physique ("ses yeux bridés") permet d'une part de ménager un certain effet de surprise et surtout de "thématiser" un rhème (par qui) pour relancer la phrase.

Insistons ici sur le fait qu'il ne s'agit pas - et c'est un risque qu'il ne faut pas cacher aux élèves de faire un inventaire de "trucs" à réutiliser, mais d'observer

les effets de certaines techniques d'écriture (ici le "développement thématique") qu'une visualisation permet de mieux appréhender.

De l'observation de ces portraits, se dégagent, pour l'instant, deux points qui peuvent constituer un outil (aide-mémoire provisoire pour le travail de l'écriture) pour écrire des portraits :

- l'éclatement du thème (ici "habillement" et/ou du rhème (ici "détails physiques") permet d'assurer une continuité dans le texte.

- le développement du thème permet un meilleur équilibre thème/rhème.

3.2. Faire un portrait de Lucky Lucke.

La consigne d'écriture est de faire un portrait de Lucky Lucke (dont une reproduction graphique est proposée) en s'interdisant de commencer des phrases par il : ce qui est une manière indirecte mais simple d'induire, sans recours à un métalangage, une certaine variété dans les thèmes des phrases.

Voici deux portraits réalisés dans la classe. Nous les présentons phrase par phrase en prévision des commentaires du paragraphe suivant.

Texte de Brigitte.

Un chapeau blanc / lui cache les yeux.
Ceux-ci/sont bleus.
Son visage / est allongé.
A son cou / un foulard rouge est enfilé.
Un gilet noir / est posé sur sa poitrine.
Son pantalon / est bleu.
A sa taille / pend son ceinturon.
Son pistolet / est mis.
Des bottes marrons / sont à ses pieds.

Texte de Chrystel.

Son vieux chapeau blanc / cache ses cheveux noirs
mais, laisse échapper une mèche noire.
Son visage / est bronzé
Ses yeux / sont bleu clair
et, son nez / en bec d'aigle.
Son foulard rouge / fait ressortir sa chemise jaune.
Sa ceinture / pend sur un pantalon bleu clair.
Lucky Lucke / est prêt pour se battre.
car, la fumée de son cigare / se transforme en tête de mort.

3.3. Evaluer les écrits produits et prévoir la suite du travail.

C'est précisément à ce point qu'en est le déroulement du travail dans la classe au moment où cet article fait un premier compte rendu. Ce qui suit est le projet des activités qui seront mises en oeuvre après les vacances de Pâques.

Précisons en outre que, à ce stade de l'innovation, les activités prévues ont pour objectif premier de permettre au maître de "lire autrement" les écrits des élèves, en utilisant les ressources de la progression thématique pour mieux cerner certaines caractéristiques de la continuité interphrastique. Il est bien dans nos objectifs de rendre les enfants capables d'évaluer leurs propres écrits, mais chacun conviendra que, même avec un outil simple, il faut un certain entraînement pour visualiser un texte, en évaluer la progression thématique, l'équilibre thème / rhème. Le plus urgent est donc d'**apprendre à utiliser l'outil**, et la médiation du maître nous semble ici indispensable.

Voici donc, à titre d'exemple, ce que le maître peut, à la lumière de tout ce qui a été dit jusqu'ici, et dans la perspective de les aider à regarder autrement leurs écrits, relever dans les textes de Brigitte et de Chrystel

- Texte de Brigitte :

Ce portrait respecte la consigne donnée. Il reste cependant quelques problèmes, que la présentation phrase par phrase permet de mieux voir. Par exemple :

- . la phrase 2 thématise le rhème de la phrase 1 : procédé en général intéressant pour relancer la phrase ; l'utilisation, ici maladroite, peut faire l'objet d'un entraînement ultérieur ;
- . les thèmes sont nombreux, variés (éclatement du thème général) mais très peu développés, ce qui donne un portrait "haché" ;
- . il semble que parfois le respect de la consigne engendre des phrases maladroites, comme les deux dernières (problème de vocabulaire ?).

- Texte de Chrystel :

Malgré la contrainte de la consigne, ce portrait manifeste une certaine souplesse d'écriture, qui semble due en particulier :

- . à un effort d'équilibre entre thème et rhème,
- . à la présence de connecteurs phrastiques variés.

Après l'observation en classe de cette série de textes (dont nous n'avons présenté ici que deux exemplaires) le maître envisage de poursuivre les activités de lecture-analyse de portraits et de prolonger les situations d'écriture-évaluation, en proposant pour ces dernières des consignes d'écriture en rapport avec des organisations thématiques découvertes et approfondies au cours des premières :

- relance d'un rhème en le transformant en thème de la phrase suivante,
 - éclatement d'un thème général,
- en essayant de constituer un inventaire des procédés linguistiques mis/à mettre en oeuvre, améliorant ainsi l'outil au fur et à mesure des besoins et des découvertes.

IV. EN CONCLUSION.

A partir de ces quelques exemples concernant l'utilisation de la progression thématique, nous voudrions tenter de cerner le concept d'**outil** en matière d'**écriture** et d'**évaluation** des écrits. Il nous semble qu'un tel outil :

- **ce n'est pas :**

- . une transposition plus ou moins directe d'un concept ou d'une technique de la description linguistique,
- . un "truc" applicable automatiquement, partout et toujours pour être sûr de "bien écrire" ou "bien évaluer" un écrit.

- **c'est plutôt :**

- . **pour celui qui écrit**, un guide, un aide-mémoire qui, sous une forme concrète (fiche individuelle, tableau collectif, consigne explicite du maître...) et adaptée à son degré de maîtrise des problèmes d'écriture, lui permet de résoudre les difficultés qu'il est susceptible de rencontrer dans la tâche d'écriture qui lui est proposée. Le rôle pédagogique de l'outil est alors de permettre ou de provoquer une écriture réfléchie, consciente des moyens linguistiques mis en oeuvre ;
- . **pour celui qui évalue** l'écrit (maître ou élève), un moyen pratique de repérer les dysfonctionnements en rapport avec les objectifs d'apprentissage assignés à la tâche d'écriture. Le rôle pédagogique de l'outil est alors, pour l'élève, d'orienter la re-lecture de son texte en vue d'une réécriture ; pour le maître, de pouvoir aider l'élève dans les difficultés précises qu'il rencontre et de prévoir la suite des activités à organiser.

En raison de ce qui précède, l'outil d'écriture - outil d'évaluation - est un **élément fondamental** dans une démarche d'évaluation formative des écrits,
- et, à ce titre, doit être considéré comme **provisoire et évolutif** car, pour être efficace, il doit être adapté aux capacités des élèves et à la situation d'écriture.

NOTES

1. Cf. ici même les articles de Paulette LASSALAS, Janine RECORCE, Claudine GARCIA-DEBANC, etc...
2. Classe de André DUMAS, Ecole de Paste à Privas.
3. Idée empruntée à Bernard LEBRUN, équipe de Saint-Quentin. Cf. ses deux articles sur ce problème :
. Progression thématique et évaluation des productions écrites des enfants, in **Repères** n°52.
. Progression thématique et mise au point de textes, in **Repères** n°55.

4. D. SLAKTA, L'ordre du texte, in *Etudes de linguistique appliquée*, n°19.
5. Cf. M. CHAROLLES, Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, in *Langue Française*, n°38.
6. Classe de Guy CHAMBON, Ecole de Paste à Privas.
7. Ed. Le Livre de Poche - Jeunesse.

Dans le courrier de Repères.

LA CONVERSATION QUOTIDIENNE
(Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation)

par Danielle ANDRE-LAROCHEBOUVY
ENS de St Cloud, CREDIF
Ed. Didier, 1984

"Tous les jours, tout le monde pratique la conversation.

C'est par la conversation qu'un enfant acquiert sa langue, qu'il apprend à vivre dans sa société et qu'il en intègre les règles... Le rôle capital de la conversation, activité verbale première et primordiale dans le tissu social, justifie bien qu'on tente d'en analyser le fonctionnement".

Dans le courrier de **Repères**

LA POESIE DANS TOUS SES ETATS

par Jacques CHARPENTREAU

Les Editions Ouvrières, Coll. Enfance Heureuse, 1984

La poésie des poètes, des gens, du temps qui passe, des comptines et des chansonnettes, des légendes, des hymnes et des chants.

Des poèmes et un dictionnaire des formes poétiques où J.C. vend la mèche à qui veut, à son tour, la mettre à feu.

FRANCIS PONGE

Actes ou textes

par Jean-Marie GLEIZE et Bernard VECK
Coll. Objet, Presses Universitaires de Lille,
avec le concours du CNRS, 1984

"La poésie n'est pas dans les recueils poétiques (...) la poésie se trouve dans les brouillons acharnés de ceux qui espèrent, qui militent pour une nouvelle étreinte de la réalité".

Francis Ponge.

..."Il est à craindre que la crispation unitaire (le poème, le livre) et son double (le refoulement systématique du brouillon comme déchet) restent longtemps encore les points de fixation forts de notre mythologie culturelle"...

LES INTERACTIONS LECTURE / ECRITURE

**POUR UNE PRISE DE CONSCIENCE DE LA DIVERSITE
DES TYPES DE TEXTES : TRI DE TEXTES AU CM.**

Danielle LORROT, PEN,
Denise PEZENNEC, CPAIDEN,
Equipe de l'Ecole Normale d'Auxerre.

La séquence qui va être décrite constitue une étape préliminaire dans un processus qui va amener les enfants à mieux dominer les divers aspects de l'écrit. Elle vise plus particulièrement à mettre à jour une connaissance de la diversité des types de textes, connaissance essentiellement fondée dans un premier temps sur l'intuition.

Telle qu'elle est construite ici - abondance des textes à lire au départ - elle s'adresse à des élèves de Cours Moyen.

I. CONSTITUTION DU CORPUS.

Il s'agit donc d'un corpus de 23 textes portant tous sur le thème de la nourriture.

Les types de textes sont variés : listes, textes d'information (dont définitions), descriptions, récits, argumentations, consignes, écrits poétiques.

Certains de ces textes offrent cependant des difficultés d'identification : poèmes en forme de listes, informations évoquées à travers une chronologie qui peut faire croire à un récit, description organisée elle aussi selon l'ordre du temps. Ces textes mixtes ou ambigus sont présents pour éviter une simplification hâtive qui ne s'appuierait, par exemple, que sur la typographie et la mise en page. Nous avons cependant pris le soin de présenter, le plus souvent, les textes comme ils le sont dans le support d'origine pour que les enfants puissent puiser les indices dans la présentation, sans toutefois s'y fier aveuglément.

II. DEROULEMENT DE LA SEQUENCE.

2.1. Lecture silencieuse.

Les textes photocopiés sont distribués aux enfants à raison d'une série de 4. La consigne est de les parcourir rapidement sans s'attacher aux détails et de tenter d'en faire un tri (aucun critère pour cela ne leur est fourni au départ). Un temps relativement bref leur est laissé pour obliger à une lecture cursive.

2.2. Echange collectif.

Un échange collectif suit cette première approche.

Les enfants ont tous essayé de trier les textes selon des thèmes (ex. les aliments, le repas, les mangeurs, la boisson, les desserts). Un rapide tour d'horizon permet de constater qu'on a à faire en fait à un thème commun : la nourriture.

Il leur faut donc chercher autre chose. L'institutrice incite alors les enfants à observer "la manière dont fonctionnent les textes" et à regrouper "ceux qui leur semblent obéir aux mêmes règles d'écriture".

2.3. Travail de groupes.

Cette recherche s'effectue par groupes. Elle est très active, les enfants confrontant leurs points de vue avec animation. Ils s'attachent de plus près aux textes et apprécient mieux l'humour, l'originalité de certains d'entre eux.

2.4. Mise en commun.

Le premier type de texte identifié est l'**écrit poétique**. L'institutrice fait préciser les critères de reconnaissance. Les élèves nomment la disposition, la présence de majuscules en début de vers, les rimes éventuelles. Un groupe a classé un texte parmi les poèmes malgré son aspect de prose ; les enfants de ce groupe justifient leur décision en s'appuyant sur la reprise d'une structure lyrique et le vocabulaire riche et coloré qui, à leurs yeux, contraste avec la banalité du sujet, le hareng. Leur proposition, bien argumentée, est acceptée.

Les textes publicitaires sont eux aussi bien repérés. Les enfants en sentent l'objectif - faire vendre un produit en mettant en valeur ses qualités - et la discussion collective permet de faire apparaître la présence d'**arguments** qu'on énumère alors avec précision.

Les enfants regroupent spontanément la recette et le menu - persistance de la notion de thème -. Les deux textes sont donc relus, confrontés, distingués : l'un est reconnu comme une simple **liste** (resituée dans son contexte historique) et l'autre comme une **consigne** que les enfants rapprochent alors des consignes de jeux, de fabrication dont ils ont l'expérience. Certains font remarquer la présence d'une liste, l'énumération des ingrédients utiles, à l'intérieur même de la recette. Ils sont invités à rechercher dans le corpus d'autres textes du type liste et du type

consigne. Le texte "comment déboucher correctement une bouteille de champagne" est repéré comme consigne mais non sans difficulté car plusieurs enfants toujours prisonniers du thème hésitent à associer l'ouverture d'une bouteille de champagne à la confection d'un plat. Les listes sont bien identifiées. Une discussion s'engage à propos des poèmes (1-22) et les enfants sont amenés à constater l'imbrication de deux types de textes : énumération et poésie.

Les textes définissant des mots sont associés pour des raisons de typographie et de mise en page mais l'institutrice doit interroger les enfants sur le type de livres dont ces textes sont issus pour aller plus loin ; les dictionnaires sont cités de même que leur usage : donner des définitions et plus largement des **informations** sur les mots et sur les choses. Ceci permet aux enfants de raccrocher un texte près tant la fabrication de la semoule au même type en dépit des différences de présentation et de sa longueur. Certains font référence à leurs propres productions écrites en éveil.

Reste un ensemble de textes (4-8-10-13-15) que les enfants réunissent sous le terme d' "histoires". L'institutrice essaie de faire émerger ce qui caractérise une histoire. Les enfants s'appuient sur leurs lectures les plus courantes pour dire **qu'on y raconte un événement, qu'il s'y passe quelque chose** nécessairement. Il leur est alors suggéré de reprendre les cinq textes cités et d'en extraire l'événement raconté. L'un des textes qui leur semble répondre le mieux à l'intuition qu'ils ont du **récit** (terme introduit par l'enseignante et désormais retenu). Son observation va permettre de mettre en évidence l'existence d'une action principale se déroulant sur un certain temps, ayant un début et une fin, action que fait évoluer ici l'intervention de personnages.

A la lumière de cette première approche, les enfants parviennent à distinguer les récits des **descriptions** ; à ce premier stade, la distinction n'est sans doute qu'imparfaitement installée, les récits comportant des descriptions et les descriptions parfois un changement dans le temps.

Un entrefilet de journal présentant la plus grosse galette du monde continue à poser problème aux enfants. Ils y perçoivent des traits du récit, de la description mais notent qu'il évoque un événement qui s'est réellement passé. L'institutrice propose de l'intituler **compte-rendu** au regard de ce dernier critère.

Ce bilan collectif se termine par une récapitulation des divers types d'écrits rencontrés dans le corpus.

La séquence a été longue mais il est à noter qu'à aucun moment l'intérêt des enfants n'a faibli.

2.5. Production individuelle d'écrits.

Dans un second temps, proche du premier, l'institutrice demande aux enfants de produire eux-mêmes, individuellement, 2 textes dont ils doivent, au départ, annoncer les types, le thème pour tous étant les sports et les jeux.

Spontanément, les enfants ont une préférence marquée pour la liste, écrit le

plus facile à réaliser. Il leur est demandé d'introduire leur énumération dans un contexte qui en justifie l'existence. Leur seconde production doit appartenir obligatoirement à un autre type.

2.6. Evaluation.

Aussitôt leur rédaction terminée, les textes produits sont lus par leurs auteurs à l'ensemble de la classe et évalués en fonction du type annoncé et de ses critères. Les jugements portés par les enfants se révèlent très critiques et les textes observés lors du tri servent souvent de référence.

Tous les types de textes sont présents parmi l'ensemble des productions de la classe avec prédominance des argumentations et des descriptions. Dans leur majorité, les enfants ont respecté leur projet d'écriture.

* * *

Une telle séquence offre plusieurs intérêts. D'une part, elle décentre les enfants des signifiés pour les intéresser au fonctionnement des textes. Encore est-il utile, dans un premier temps, d'accepter les regroupements thématiques qui ont besoin d'être exprimés (ainsi, cette petite fille qui voulait à tout prix mettre ensemble des textes parce que **ça paraît dégoûtant** !). Certains enfants "mordent" très vite à l'approche morphologique des textes car ils devinent qu'elle va leur donner davantage de prise sur l'écrit. Pour d'autres, ce sera beaucoup plus long.

D'autre part, un tel travail amène les élèves à expliciter les critères leur permettant de reconnaître tel type de texte. Jusque là, ces éléments de reconnaissance étaient restés du domaine de l'intuition parfois même de l'ignorance.

Si l'on tente de répertorier les indices utilisés pour caractériser les divers types de textes, à la suite de la séquence analysée, on peut identifier les éléments suivants :

- la présentation des textes (mise en page, majuscules) qui, pour les enfants, permet de repérer les textes poétiques (seulement partiellement d'ailleurs puisqu'ils découvrent un poème en prose) ;
- les éléments syntaxiques : l'énumération des groupes nominaux leur permet d'identifier les listes ;
- le registre de langue utilisé : l'emploi répété des interjections, l'importance des notations de couleur, la recherche du lexique incitent les enfants à classer un texte en prose parmi les textes poétiques ;
- l'objectif visé par le texte : ils repèrent que parler d'un objet pour en "vanter les qualités" isole une sorte de texte, de même que la volonté de **donner des renseignements** en isole une autre ou encore celle de "faire quelque chose" ;
- la cohérence du texte : ainsi s'amorce la prise de conscience de ce qu'est un récit. **On raconte quelque chose, il se passe quelque chose, il y a un début**

et une fin. Il s'agit là de critères encore très approximatifs qui ont besoin d'être précisés.

Chaque type de texte (essentiellement consigne, compte-rendu, récit, écrit poétique) sera repris et donnera lieu à un travail approfondi où, par le jeu de lectures écritures croisées, l'explicitation des critères de fonctionnement textuel va s'affiner. Ainsi seront conduites des observations de textes visant à mettre en relief les traits spécifiques du type concerné. Exemples :

- corpus de comptes-rendus variant par l'événement traité (fait divers, conseil municipal, lecture d'un livre, visite d'une usine, découverte archéologique...),

- corpus de descriptions diverses d'un même élément, les unes à caractère scientifique, les autres à caractère scientifique, les autres à caractère poétique, certaines engagées dans un récit où elles jouent un rôle indicatif, d'autres encore vues à l'intérieur d'une même narration mais de plusieurs points de vue différents...

Par de multiples activités de lecture critique, de comparaison entre types de textes parfois difficiles à délimiter (récit et compte-rendu offrent parfois des proximités complexes à élucider), d'écriture (réécriture d'un texte d'un certain type dans un autre type : compte-rendu en récit, argumentation en information, information en consigne, etc...), les enfants vont pouvoir perfectionner leur maîtrise des fonctionnements textuels.

Le constat de la réelle difficulté éprouvée par des élèves de CM. à réfléchir sur le fonctionnement des textes en essayant de faire abstraction du thème abordé nous a amené à penser qu'une sensibilisation à ce problème pourrait peut-être se faire plus tôt, au CE. La mise en place d'un tri de textes dans des classes de CE1, avec un corpus simplifié (ni argumentation ni compte-rendu) mais comportant deux thèmes très différents nous a confortées dans notre hypothèse, ce qui ouvre de nouvelles perspectives de travail.

ENTREE DANS LES POSSIBLES NARRATIFS AU CEI

Catherine TAUVERON,
Equipe de l'Ecole Normale
de Clermont-Ferrand.

Entrée à pas de loup... Approche graduelle et sans doute peu orthodoxe par rapport au modèle théorique de référence (Brémond).

Entrées au pluriel aussi, ce qui a un autre sens : portes ouvertes par les maîtres de l'équipe, çà et là, mais conduisant toutes, quand bien même ce serait par des voies différentes, au même point : la découverte d' "une loi de la narrativité", c'est-à-dire "la faculté ou plutôt l'obligation qu'elle a de se développer comme une suite d'options opérées par le narrateur, à chaque instant du récit, entre plusieurs façons de continuer son histoire" (1).

La nécessité de cette découverte s'impose lorsque l'on sait que dans les textes d'enfants de CEI :

- ou bien la problématique de l'état initial se perd en cours de route et corrélativement la fin n'arrive jamais (logorrhée),
- ou bien la problématique de l'état initial n'est pas perdue de vue, mais le réseau des possibles ne s'étend pas suffisamment (aphasie).

A cet égard, nous constatons (comme d'autres avant nous) chez les enfants, un refus constant de tout processus qui aboutirait à une dégradation achevée. Mais bien plus encore, le refus même, par peur qu'il arrive à son terme, d'ouvrir seulement le processus de dégradation (2). Comme si les enfants n'étaient pas maîtres de leur matière, comme s'ils avaient le sentiment de n'avoir pas prise jusqu'au bout sur leur histoire, comme si cette histoire, lancée sur une piste dangereuse, allait d'elle-même courir à la catastrophe. Or le conteur "doit de temps en temps feindre de s'engager sur une mauvaise route. Même si le héros triomphe toujours (dans les contes et les textes d'enfants...) cette victoire n'a d'intérêt dramatique qu'autant que les chances d'un échec, entrant en concurrence avec la forte finalisation du récit, réussissent à le tenir en haleine jusqu'à la fin du combat : la lutte présentera des alternances d'avantages et de revers qui feront tour à tour craindre le succès du méchant et espérer celui du héros (...). Ce sont autant de bras morts en marge du récit : l'action s'y engage, bute sur un cul de sac, rebrousse chemin et rentre dans son lit" (3).

Nous avançons l'hypothèse que cette censure de l'imaginaire, perçu comme autonome, concourt pour une grande part à la brièveté des histoires racontées par les enfants de 6 à 8 ans et peut-être même à l'absence d'histoire. Comme s'il

valait mieux encore ne pas introduire l'événement, c'est-à-dire le désordre, l'imprévisible, et donc à la limite ne rien raconter, plutôt que de risquer d'introduire le loup dans la bergerie et d'être impuissant à l'en faire sortir. L'un de nos objectifs ponctuels est donc d'apprendre aux enfants à retarder, par un "système d'aiguillage", la fin du récit et à faire en sorte, qu'une fois là, cette fin satisfasse la logique.

Rappelons notre hypothèse de travail :

une pédagogie d'éveil aux textes, dans la perspective d'un transfert lecture/écriture, est possible dès le cours préparatoire. Elle doit permettre, chez l'enfant, la saisie implicite et l'objectivation :

- de critères de fonctionnement des textes de type narratif,
- et, corrélativement de critères d'évaluation pour ses propres productions.

Nous comptons vérifier cette hypothèse à travers la mise en place de certaines activités :

- de lecture/relecture actives, c'est-à-dire supposant des directions déclarées d'observation et d'expérimentation et débouchant sur une visualisation ou radiographie du texte qui pourra éventuellement servir de référence aux élèves dans l'évaluation de leurs propres textes.

- de lecture/écriture appelant des comportements diversifiés et favorisant par là une étude comparative des textes produits et l'élaboration de critères d'évaluation.

Pour la seule approche de la logique du récit, faute de place pour décrire les activités du premier type, je ne donnerai ici qu'un exemple d'activité du deuxième type.

UNE ENTREE PARMIS D'AUTRES.

De l'écriture comme acte dépendant de la lecture. Un outil déclencheur d'écriture et de réactions à l'écriture. Ce qu'en ont fait les enfants. (Trois classes de CE1, 68 enfants - Ecole Nestor Perret - Clermont-Ferrand).

1. L'outil : son fonctionnement.

Il s'agit d'un didacticiel très simple, élaboré (par Patrick Roumagnac) à partir du conte **La petite, petite bonne femme, la mouche et le commissaire** (adapté de Mathilde Leriche, Heures enchantées, Armand Collin dans Le temps de Lire, CE1, Bordas, p.17).

Les enfants doivent lire sur l'écran de l'ordinateur le début de l'histoire et choisir ensuite entre trois façons de continuer :

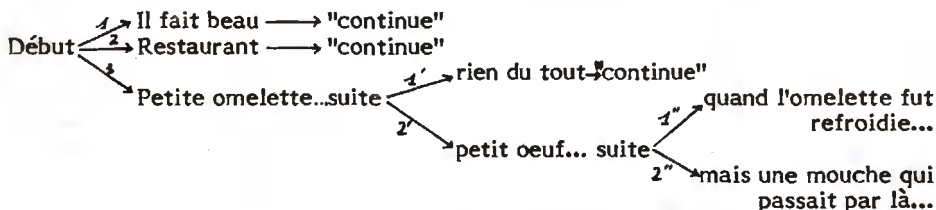
1 - **Tiens ! Il fait beau aujourd'hui.**

2 - **Tiens ! Je vais aller au restaurant.**

3 - **Tiens ! Je vais me préparer une toute petite, petite omelette** (solution de l'histoire).

Le choix des solutions 1 et 2 conduit à la consigne : "Continue l'histoire tout(e) seul(e)".

Le choix de la solution 3 entraîne l'apparition sur l'écran d'une partie de la suite de l'histoire et à nouveau se présentent deux possibles... ce que dira mieux le schéma suivant :



Il y a donc cinq versions possibles (voir document annexe).

Chaque enfant repart à sa place avec la version qu'il a choisie, dactylographiée, et se lance dans son travail d'écriture.

Remarque : l'ordinateur n'est pas ici un gadget, mais le seul outil adapté au projet. Sa fonction est une fonction d'appel, il incite à la lecture et propose des pistes d'écriture.

2. Son intérêt.

L'outil est un outil à fonctions multiples. Il peut servir aux maîtres :

- à créer une situation d'écriture où la notion de possibles narratifs est en jeu ;
- à observer les comportements des enfants dans une activité où lecture et écriture sont liées, c'est-à-dire éventuellement :
 - . à tester la qualité de la lecture,
 - . à tester l'interaction lecture / écriture.
- à créer dans la classe et pour elle les conditions d'une étude contrastive des textes produits pouvant conduire à l'élaboration de critères d'évaluation.

2.1. Un outil qui crée une situation d'écriture.

La chose allant de soi, je n'apporterai aucun commentaire supplémentaire.

2.2. Un outil pour tester la qualité de la lecture (au niveau du premier choix).

L'exercice proposé aux enfants est un exercice de lecture et d'écriture où la qualité de la lecture détermine la qualité de l'écriture, au moins dans sa cohérence macrostructurale.

Il permet d'observer le comportement des enfants lorsqu'il s'agit de construire le principe organisateur d'un récit.

Il faut avoir bien lu, c'est-à-dire bien compris, le début de l'histoire et sa problématique de départ :

un héros : la petite bonne femme (4)

un autre personnage qui, parce qu'il est cité, devra nécessairement jouer un

rôle (d'aide ? d'opposant ?) dans l'histoire : la poule

le problème à résoudre : quoi manger

pour pouvoir continuer de manière cohérente. Il faut aussi avoir remarqué la **reprise** de "toute petite petite" (bonne femme, poule, omelette) qui assure une isotopie sémantique. De ce point de vue, seul le possible 3 s'intègre sans autre aménagement au texte lu :

omelette renvoie à **avoir faim**

renvoie à **poule**

toute petite fait écho à **toute petite**.

Cela ne laisse en rien entendre l'impossibilité ou l'incongruité de 1 ou 2. L'intégration de ces deux possibles peut se faire par des réajustements divers. Inversement, un bon point de départ (choix n°3) ne conduit pas automatiquement à une fin logique et surprenante à la fois. Et l'on pourrait même dire qu'une amorce difficile peut obliger le scripteur à emprunter des voies détournées pour retrouver la cohérence et rendre ainsi le récit plus palpitant.

Néanmoins, nous avons constaté, sans pour autant l'avoir mesuré scientifiquement, une corrélation entre lenteur de lecture et choix 1 et 2 (1 surtout). Comme si ce qui manquait dans la réception du texte et par voie de conséquence dans sa production était ce cadre d'attente, ce sentiment de reconnaissance dont parle André Petitjean (5). De même pour JM Adam, on ne comprend bien que ce que l'on reconnaît : "Tout lecteur-auditeur aborde un récit avec dans l'esprit un schéma global préconstruit. Comprendre, c'est reconnaître et opérer un remplissage des cases vides d'un schéma textuel" (6). Si les "structures cognitives qui gouvernent la production aussi bien que la compréhension et la mémorisation des récits" (7) ne sont pas mises en place chez un enfant, il va de soi qu'il ne peut pas plus adopter une conduite d'anticipation efficace au moment de l'acte de lecture (--> lenteur) qu'au moment de choisir une suite à ce qu'il vient de lire. **Pouvoir mettre une fin en rapport avec un début et lire le début comme promesse de la fin** (8) deviennent des opérations également impossibles. (9)

2.3. Un outil pour tester l'interaction lecture / écriture.

(relation entre le choix et les suites données) :

analyse rapide des choix opérés et des suites données dans trois classes de CE1.

1 - Cas de **Il fait beau**.

Cette proposition n'est pas directement reliée à ce qui précède. Reste donc à se demander :

si les enfants qui en font le choix sont capables de se trouver des moyens de sauvetage (auquel cas, la mauvaise lecture ne serait pas en cause)

ou

si l'incohérence de l'option va de pair avec l'incohérence de la suite donnée (auquel cas, mauvaise lecture et "mauvaise" écriture seraient liées).

Sur 14 textes construits à partir de **Il fait beau**, 9 perdent entièrement de vue la problématique de départ (**quoi manger - deux acteurs : PBF + Poule - reprise de: petite, petite**). Il s'agit dans l'ensemble de récits de promenade avec changement des modalités énonciatives, des caractéristiques des personnages (PBF par

exemple devient une petite fille), introduction brutale de personnages étrangers (un mari, une mère, un cochon, avatar de la poule, ...). Les cinq restants intègrent **Poule** ou **quoi manger**, rarement les deux, mais ne relient pas les faits à **il fait beau**.

Tout se passant comme si, pour leurs auteurs, il n'était pas possible de suivre, tant dans la lecture que dans l'écriture, tous les fils de l'histoire à la fois. Si le fil **Il fait beau** est suivi dans l'écriture, le fil **manger** et **poule** est oublié (a-t-il été vu à la lecture ?). Si le fil **manger** et **poule** est suivi, c'est le fil **Il fait beau** qui reste sans suite, planté là au milieu du texte comme une parenthèse. Un seul enfant semble penser à la possibilité d'un pique-nique (et la poule fournirait alors les oeufs durs) mais il n'écrit pas le mot, il faut le deviner.

Le choix n°1, bien que non significatif a priori, le devient dans les faits. Mais il va de soi qu'une telle conclusion mériterait d'être confirmée par une étude menée sur une plus grande échelle.

2 - Cas de **Au restaurant**.

Le choix du restaurant (opéré 20 fois) (10) implique au moins chez les enfants qu'ils ont saisi le thème "quoi manger". De fait, 16 textes se réduisent à une pure description du menu du jour. La poule est oubliée, ce qui confirme nos remarques précédentes. Trois fois seulement la poule est intégrée au récit, mais de manière détournée et insolite (par ex. PBF va au restaurant - mange une poule - revient chez elle - regarde sa poule). Une seule fois, le thème de la poule est relié de manière pertinente à celui du restaurant (PBF mange trop au restaurant - malade, elle se couche - le lendemain elle décide de ne plus aller au restaurant et de faire un régime - elle se fait une omelette).

3 - Cas de **L'omelette**.

Le choix de l'omelette est en soit le signe d'une bonne lecture. Les textes développant ce choix sont-ils pour autant plus cohérents que les autres ?

Pas nécessairement. Les choses ne sont jamais aussi simples. Sur 34 enfants ayant fait ce choix (soit la moitié tout de même), 3 sont incapables de proposer une suite (consigne mal comprise ? impuissance à écrire ?), 2 proposent des suites, non point totalement incohérentes mais pour lesquelles le rétablissement de la cohérence suppose un calcul de la part du lecteur (ex. quand l'omelette fut refroidie... omelette trop froide - PBF va au magasin - achète deux poules. Question : vivantes ? ou mortes ? pour tenir compagnie à la première poule ? et alors on ne comprend pas - ou pour les manger ? et l'on peut à la rigueur comprendre...).

Il est toutefois possible de dire que les textes obtenus à partir du choix n°3 sont dans leur ensemble plus longs, plus inventifs. Ils suivent, comme on pouvait s'y attendre, jusqu'au bout les fils conducteurs, y compris **la reprise de : petite, petite**, non rencontrée jusqu'ici. (ex. PBF va voir dans le nid - n'y trouve rien - pleure - un tout petit, petit bonhomme lui donne un tout petit, petit coq qui plaît à poule - celle-ci se met alors à faire de tout petits, petits oeufs - PBF se fait une toute petite, petite omelette). Un texte, au moins, dans la phase de résolution, joue même sur l'opposition **petite/grosse** (Quand omelette refroidie - PBF la mangea - mais avait encore faim - plus d'oeufs chez la poule - va au restaurant

qui est fermé - retourne au nid - des oeufs par centaines - PBF se fait une grosse, grosse omelette).

Si l'enfant est parvenu jusqu'à l'omelette, il a déjà prouvé qu'il avait intériorisé d'une certaine manière le concept de récit et compris le principe organisateur de l'histoire particulière qui lui était présentée. Dès lors, les choix de 1', 2', 1" ou 2" qui s'offrent à lui sont différents des précédents : ils ne remettent pas en cause ce principe, ils ne sont là que comme autant de portes s'ouvrant sur des voies rapides ou tortueuses pour parvenir à la fin.

Elle n'y trouva rien du tout comme **Quand l'omelette fut refroidie** à un autre niveau, peuvent conduire à des voies de garage et impliquer la clôture (prématurée, avant complication réelle) du récit, comme ils peuvent tout aussi bien entraîner le scripteur à ouvrir une autre séquence (amélioration ou détérioration). Les enfants choisissent tous (11) la deuxième conduite et introduisent des événements divers qui donnent une véritable impulsion à leur récit (pour 1' : retour au nid - départ au restaurant - achat d'oeufs à l'épicerie ; pour 1" : mouches qui veulent se joindre au festin - omelette trop froide à refaire...).

Seule la mouche introduit directement la complication et l'on comprend que 18 enfants fassent appel à elle. La résolution se fait de diverses façons. Après le méfait (et le combat chez certains)

PBF n'a rien à manger

PBF mange ce qui reste

PBF se refait une omelette... mais ne la laisse pas refroidir.

Bien d'autres remarques pourraient être apportées sur ces productions. Nous n'avons pas la place de les faire. Que conclure néanmoins ? Par raison du nombre restreint des enfants, du mode artisanal de dépouillement des textes, une conclusion quelconque aurait une valeur scientifique douteuse. Nous nous contenterons donc de proposer l'outil en soi comme simple outil d'observation. Un fait troublant cependant, qui permet de poser quelques jalons éventuels pour une recherche-évaluation : sur les trois classes observées, une seule avait travaillé la macrostructure du récit et la notion de possibles narratifs (à travers des activités de lecture et d'écriture) au moment où les textes ont été écrits. Deux tableaux, qui se passent de commentaire résument les performances relevées dans cette classe et dans les deux autres :

Classe ayant travaillé la macrostructure du récit et la notion de possibles narratifs	
textes jugés globalement cohérents	textes jugés non-cohérents
17	7

Classes n'ayant pas travaillé la macrostructure du récit et la notion de possibles narratifs	
Textes jugés globalement cohérents	Textes jugés non-cohérents
5	14
8	17

2.4. Un outil créant les conditions propices à une évaluation formative.

L'exercice qui consiste à faire choisir parmi plusieurs propositions (dont en général une seule est possible) une suite à une histoire est un exercice connu. Il ne fait appel qu'à une interprétation superficielle des données du texte. Il n'exige, le plus souvent, qu'un simple sens de la logique, un repérage rapide de traits pertinents. L'exercice qui consiste à faire écrire la suite d'une histoire est tout aussi connu. Il n'exige qu'une extrapolation, relativement libre, à partir du traitement des informations prélevées.

En proposant aux enfants les deux exercices à la fois et un jeu d'options (dont aucune n'est rejetable a priori à condition, pour deux d'entre elles, de calculer préalablement les modalités de rattachement à l'ensemble) nous leur demandons plus qu'un choix, plus qu'un texte à fournir, nous les obligeons à **gérer leur parcours** et surtout à **assumer leur choix** jusqu'au bout.

Dès lors, la lecture mutuelle des textes produits (au sein de la classe ou entre classes) est possible et dans de bonnes conditions : le point de départ de tous les textes est le même, les chemins empruntés sont en nombre limité, l'observation est focalisée sur la seule macrostructure et les possibles et "impossibles" narratifs. La comparaison de quelques copies (choisies par le maître en fonction de leurs oppositions) doit permettre aux enfants de dégager un certain nombre de principes à suivre pour assurer la cohérence textuelle.

Une entrée, parmi d'autres possibles, qui a permis, nous semble-t-il, aux enfants de distinguer :

- les chemins des voyageurs impatientes qui mènent droit au but mais sans surprise (récit sans réelle complication ou à une seule séquence),
- les chemins des voyageurs sans carte et sans boussole qui mènent à des impasses ou à des ailleurs,
- les chemins des voyageurs organisés - peu pressés, qui réservent des détours et des surprises avant de parvenir à la dernière étape.

NOTES

1. Claude BREMOND, **Logique du Récit**, Seuil, p.99.
2. Par exemple, une classe de CP, invitée à construire un conte à partir d'une carte géographique imaginaire, refuse systématiquement d'emprunter les chemins parsemés d'embûches.
3. Claude BREMOND, **Logique du Récit**, Seuil, p.21-22.
4. Que nous abrègerons désormais sous la forme : PBF.
5. Dans **Pastiche et Parodie : Enjeux théoriques et pédagogiques, Pratiques**, n°42, juin 1984.
6. Jean-Michel ADAM, **Le Récit**, Que Sais-Je ? n°2149, p.99.
7. Idem.
8. Idem., p.18.
9. Même si G. DENHIÈRE et D. LEGROS (article : Comprendre un texte, in **Revue française de pédagogie**, n°65, 1983, pp.19-26) mettent en doute le rôle des structures formelles dans la compréhension des textes : "les résultats obtenus par la psychologie cognitive ces 10 dernières années incitent à une certaine prudence :
- rien ne dit que les modèles de structures narratives élaborés par les linguistes soient assimilables à des structures cognitives de traitement,
- il apparaît de plus en plus que le poids accordé aux structures formelles par rapport aux structures de contenu est exagéré".
10. L'attrait de la réalité restaurant a sûrement joué un rôle non négligeable. Une petite femme se délectant au restaurant inspire peut-être plus les enfants qu'une petite bonne femme devant une omelette...
11. Sauf les cas déjà cités et celui d'un enfant qui fait manger l'omelette sans autre détour mais, dans un clin d'oeil, invite la poule à partager le repas avec PBF.

DOCUMENT ANNEXE

1ère version.

Il y avait une fois une toute petite, petite bonne femme qui avait une toute petite, petite poule. Et la toute petite, petite bonne femme se demandait ce qu'elle allait pouvoir faire pour son déjeuner. Elle se dit : "Tiens ! Il fait beau aujourd'hui !"

2ème version.

Il y avait une toute petite, petite bonne femme qui avait une toute petite, petite poule. Et la toute petite, petite bonne femme se demandait ce qu'elle allait pouvoir faire pour son déjeuner. Elle se dit : "Tiens ! Je vais aller au restaurant".

3ème version.

Il y avait une fois une toute petite, petite bonne femme qui avait une toute petite, petite poule. Et la toute petite, petite bonne femme se demandait ce qu'elle allait pouvoir faire pour son déjeuner. Elle se dit : "Tiens ! Je vais me préparer une toute petite petite omelette".

Elle alla voir dans le nid de sa toute petite, petite poule et malheureusement, elle n'y trouva rien du tout...

4ème version.

Elle y avait une fois une toute petite, petite bonne femme qui avait une toute petite, petite poule. Et la toute petite, petite bonne femme se demandait ce qu'elle allait pouvoir se faire pour son déjeuner. Elle se dit : "Tiens ! Je vais me préparer une toute petite, petite omelette".

Elle alla voir dans le nid de sa toute petite, petite poule et justement elle y trouva un tout petit, petit oeuf.

Alors avec ce tout petit, petit oeuf, elle prépara une toute petite, petite omelette. Et quand la toute petite, petite omelette fut cuite, elle la posa sur le bord de sa toute petite, petite fenêtre pour la laisser refroidir.

Quand l'omelette fut refroidie...

5ème version.

Identique à la précédente. Seule la dernière phrase change : Mais une mouche qui passait par là...

Dans le courrier de Repères.

ARTICULATION ECOLE-COLLEGE

Etude diagnostique - Rapport Français Analyse des représentations des enseignants de CM2 et de 6e

par M. CAMBRA, B. COUTE, S. KARABEJIAN, M. LANGUMIER, D. TRANCART
INRP, DPI, janvier 1985.

Quelques éléments de conclusion :

L'hypothèse selon laquelle le système de représentations des instituteurs de CM2 et des professeurs de français de 6e ne serait pas le même ne se trouve pas confirmée : globalement, ils sont opposés au passage systématique en 6ème, pensent qu'enseigner c'est essentiellement transmettre des savoirs et que l'écrit renforce les acquisitions. Leurs objectifs dominants sont l'expression écrite pour une maîtrise de la langue correcte, et la lecture pour une familiarisation avec les textes des bons auteurs.

En revanche, selon leurs représentations des pratiques, l'écrit change de nature et de fonction au collège : plus important, il devient le support privilégié de l'évaluation ; un lien constant est établi entre expression écrite et lecture.

Les systèmes de représentations des instituteurs de CM2 (objectifs et pratiques) ne sont pas homogènes. Divisés au niveau des objectifs, les professeurs de 6ème sont assez d'accord sur les pratiques.

Les traitements statistiques dégagent 6 classes d'enseignants, qui privilégient respectivement :

- 33% (instituteurs et professeurs, surtout certifiés et agrégés) : l'écrit, les apprentissages précis et limités, l'explication d'extraits de textes, la correction et l'analyse de l'oral.
- 19% (instituteurs et professeurs, surtout PEGC) : le travail, l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire centrés sur un écrit normatif (lecture et rédaction).
- 15% (instituteurs) : les activités de gestion et d'organisation du travail en corrélation avec des pratiques de communication (magnétophone, correspondance scolaire) et de créativité.
- 14% (instituteurs et professeurs, surtout maîtres-auxiliaires) : l'imaginaire, la créativité, la communication, l'articulation oral/écrit, les différents usages de la langue.
- 14% (instituteurs) : l'acquisition des connaissances de base, la notion de programme, l'effort individuel, l'écrit en vue de l'évaluation (vocabulaire, orthographe).
- 4% (instituteurs) : une certaine liberté des échanges en classe, l'oral d'une part et l'orthographe, le résumé écrit pour renforcer les acquisitions de l'oral d'autre part.

**ET SI LES ENFANTS ETAIENT ASSOCIES A LA FORMULATION
DE CRITERES ?**

DEUX MOMENTS D'ECHANGE CLASSE A CLASSE.

André SEGUY,
Madeleine MARTON,
Josette GUILLOT,
Equipe de l'Ecole Normale d'Agen.

I. DEUX MOMENTS D'EVALUATION.

Les deux classes ayant participé à l'échange sont conduites par deux institutrices CPEN, Madeleine Marton pour le CE1, Josette Guillot pour la grande section de maternelle.

Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, de préciser les éléments de la pédagogie du français dans les classes en question ; on se contentera d'indiquer que sont privilégiées des démarches d'appropriation (création, imprégnation, analyse) articulées sur des textes diversifiés (narratifs, poétiques, documentaires). En outre, un travail commun (du thème au projet) explique qu'apparaît dans les classes un sujet semblable : les machines.

Par ailleurs, les maîtresses des deux classes ont organisé régulièrement des activités permettant la rencontre des enfants : bibliothèque, lecture de classe à classe... Les enfants ayant eu l'occasion d'échanger fréquemment, les moments d'évaluation sont perçus comme étant dans l'ordre normal des choses.

Les deux moments décrits ici comportent des similitudes : il s'agit dans les deux cas d'échanges lorsque les enfants sont réunis pour la communication des textes. Toutefois, plusieurs différences séparent notablement les deux moments (**séquence A**: 2 février 1984 ; **séquence B**: 22 mars 1984) :

- pour la séquence A, la rencontre est survenue de manière plutôt occasionnelle, même si elle a fait l'objet d'une préparation à court terme; en revanche, pour la séquence B, le moment d'échange-évaluation était **prévu** dès la fixation des échéances du projet d'écriture ;

- les textes de la séquence A sont des textes **poétiques** ; celui de la séquence B est **narratif** (conte) ;

- les poèmes sont présentés sous **forme écrite** alors que le conte est l'objet d'un **montage** (son : texte et musique enregistrés ; image: décors et silhouettes de personnages au rétroprojecteur) ;

- la séquence A permet des **échanges réciproques** de textes entre les deux classes ; en revanche, lors de la séquence B, le CE1 présente le conte à la GSM en situation de récepteur-évaluateur.

Enfin, autre différence sensible : le temps écoulé entre les deux séquences ; on peut penser qu'il y a eu, d'une manière ou d'une autre, attitude plus mûre de la part des "évaluant" et "s'évaluant", les progrès étant bien entendu relatifs.

II. PREMIER ECHANGE : 2 FEVRIER 1984.

Les enfants des deux classes sont réunis dans la salle de la GSM.

2.1. Du CE1 vers la GSM : des poèmes à partir du mot MACHINE - Voir ANNEXE A1.

Les enfants du CE1 ont écrit, individuellement ou en très petits groupes de courts textes poétiques (l'écriture s'est insérée dans un ensemble d'activités : recueil de matériaux, recherche de mots, imprégnation, etc.). Pour présenter les textes aux enfants de la GSM, deux étapes dans la préparation :

- donner aux poèmes une "forme" visuelle : outre un travail sur l'espace textuel déjà accompli lors de l'écriture (textes en forme de triangle, de losange, jeu sur les alinéas) les textes sont soigneusement écrits, accompagnés de dessins ;
- préparer l'évaluation : c'est l'objet d'une séquence (28 janvier).

Comment savoir si les poèmes plaisent aux enfants de GSM ?

La classe adopte deux outils :

- grille d'observation du comportement,
- questionnaire.

Observation :

"regarder leur visage :

- observer :
 - s'ils sourient
 - s'ils parlent
 - s'ils s'endorment
 - s'ils écoutent

regarder s'ils s'agitent".

Questions :

- "Est-ce que ces poèmes vous ont plu ?
- Que pensez-vous des formes des poèmes ?
- Est-ce que ces textes sont poétiques ? Pourquoi ?
- Est-ce que vous voulez qu'on relise certains poèmes ? Pourquoi ?
- Les avez-vous trouvés émouvants ? dramatiques ? intéressants ? amusants ?

Le 2 février, les poèmes du CE1 sont présentés aux enfants de la GSM. La maîtresse lit les poèmes que les enfants ont sous les yeux ; pendant ce temps, les élèves de CE1 observent les petits ; après la lecture, ils posent les questions prévues.

Quelques conclusions.

- L'observation des enfants fait apparaître une attitude étonnée, attentive, des sourires, des exclamations : **Oh, c'est joli !** etc.

Les textes étant accompagnés de dessins, l'évaluation a tendance à se déplacer vers ces derniers ; toutefois, le questionnaire amène des réactions intéressantes à analyser ; par exemple :

- perplexité devant les questions **Que pensez-vous de la forme des poèmes ?** et **Est-ce que les textes sont poétiques ?**

- en revanche : des poèmes sont redemandés

(celui de la Chine)

(celui où il y a la forme d'un losange)

Les enfants de GSM reconnaissent en eux des poèmes parce que c'est pas long.

Les textes sont "beaux"

- parce qu'il y a plein de couleurs

- parce que les mots sont jolis.

Il est difficile de séparer l'évaluation de l'effet produit par la communication (où entrent le climat, le lieu, la voix de la maîtresse aussi bien que les textes et leur illustration) de celle des textes eux-mêmes. Notons néanmoins que cette évaluation par une autre classe a du moins amené les auteurs à envisager quelques critères empiriques et textuels.

2.2. De la GSM vers le CE1 : Machines qui font rire / Machines qui font peur.

Dans le cadre du thème "Machine", la GSM a réalisé un projet d'écriture : inventer des machines à partir des matériaux rassemblés (textes, mots recueillis en "réservoirs", dessins, etc.). Des petits groupes ont successivement créé, la maîtresse notant au fur et à mesure les productions. Intuitivement sensibles au caractère ambivalent de la MACHINE, les enfants ont construit leurs créations à partir de deux inducteurs :

- machine qui fait peur ;

- machine qui fait rire.

Quatre petits textes ont été retenus (3 rire, 1 peur). La maîtresse les a écrits en grand sur des affiches (ce qui est conforme aux habitudes de la vie de la classe). Des dessins ont été réalisés, mais disjoints des textes correspondants /

(VOIR TEXTES : ANNEXE A2).

Pour préparer l'évaluation par le CE1, deux groupes de questions sont prévues:

- Est-ce que ça fait peur ou rire ? pourquoi ?
- S'agit-il de poèmes ? pourquoi ?

Au cours de la séquence du 2 février, la maîtresse lit les textes en s'efforçant d'adopter un diction peu chargée, afin de ne pas induire un comportement (peur ou rire) faussant l'évaluation.

Les enfants du CE2 classent sans erreur les quatre textes dans les catégories fait peur / faire rire. Les trois machines à rire font vraiment rire ; la machine à peur intrigue plus qu'elle n'effraie.

- Pourquoi les machines font-elles rire ? il y a des mots amusants - elles disent des choses amusantes - il y a beaucoup de "ch" (machin, macha...).
- La machine qui fait peur contient des mots comme guerre, dragon ; le robot fait peur parce qu'il est avec une sorcière...

S'agit-il de poèmes ? pourquoi ?

- ce sont des poèmes parce que :

ça a la forme de poèmes, il y a des mots jolis, il y a des mots répétés, il y a des jolies choses : comme un miroir qui fait du feu... ...machine qui a des dents de sabre...

L'évaluation des effets des textes a donc été relativement facile ; il est intéressant de noter que les enfants du CE1 ont souvent cherché à mettre ces effets en relation avec des éléments textuels (choix des mots, association de mots, jeux de sonorités...). En ce qui concerne l'identification du type poème, quelques critères se dessinent, sans pour autant être explicites.

Remarques sur la séquence du 2 février.

Il est sans doute hasardeux de généraliser après la comparaison de deux cas : toutefois on constate que la tâche d'évaluation a été mieux assumée dans le sens "grands qui évaluent des petits" que "petits qui évaluent des grands", peut-être parce qu'évaluer demande de manier des critères plus ou moins confusément explicites.

III. DEUXIEME ECHANGE : 22 mars 1984.

Histoire du beau mariage d'un chat-machine.

(VOIR ANNEXE B I)

La création de cette histoire par le CEI s'inscrit dans une démarche de projet. La classe a en effet négocié et fixé tâches et échéances. Le programme a prévu de manière explicite non seulement l'écriture du texte et la réalisation matérielle du montage, mais aussi des temps d'évaluation. Parmi ceux-ci, l'évaluation du texte par la classe après l'écriture, source de remaniements éventuels ; l'évaluation par le public constitué par le GSM qui nous intéresse ici ; enfin, l'évaluation globale du projet, après le départ du public, une fois les lampions éteints.

Le texte, relativement long, aboutissement d'un travail de longue haleine sur le conte, a été produit selon des modalités variées : écritures individuelles, répartition de tâches entre les groupes, harmonisation collective de l'ensemble. La communication du conte à la GSM a été préparée :

- par la mise en "spectacle" audio-visuel ;
- par la confection d'un questionnaire permettant de focaliser l'évaluation sur des points relativement délimités :
 - . le texte et son genre ;
 - . l'effet produit par le texte et sa communication,
 - . l'illustration, la musique et les personnages confectionnés.

(voir le questionnaire assorti d'une synthèse des réponses, Annexe B 2).

La communication : Le CEI a invité la GSM à l'école annexe, dans la salle d'étude. Le montage est projeté sans explication préalable ; il comprend :

- . texte enregistré,
- . fond sonore musical,
- . au rétroprojecteur, décor sur rhodoïd sur lequel se superposent des personnages mobiles, silhouettes noires...

Immédiatement après la projection, tout le monde se retrouve dans la salle du CEI ; on a écarté les tables, les groupes sont assis sur le sol, face à face. La maîtresse du CEI relit le conte, dépourvu cette fois de fond sonore et de support visuel.

La maîtresse de la GSM pose les questions aux spectateurs, en essayant de les amener à aller au bout de leurs idées.

Une synthèse des réponses sera effectuée a posteriori : voir l'annexe B 2.

On constate que l'identification du type du texte a été immédiate : c'est une histoire disait le titre ; c'est un conte disent les enfants ; cette identification s'appuie sur des critères assez sûrs (amorce de repérage des rôles actanciels, des éléments narratifs...).

IV. ECHANGES CLASSE A CLASSE ET EVALUATION FORMATIVE.


On ne peut pas généraliser les échanges classe à classe pour évaluer tous les textes produits : la procédure est un peu lourde ; mais elle est intéressante à plus d'un titre :

- elle confronte le texte à une communication socialisée souvent assez exigeante : écrire pour être compris, mais aussi écrire pour être écouté, discuté, critiqué.
- du côté des auteurs, l'échange classe à classe oblige à prévoir un processus, voire à confectionner des outils, même sommaires (grilles d'observation, questionnaires). Or, ces outils portent avec eux la nécessité d'être de plus en plus complets et explicites, notamment, ils amènent à distinguer l'évaluation de l'effet produit par le texte et sa communication (évaluation empirique) et le texte lui-même, le type auquel il se rattache, ses qualités éventuelles (évaluation textuelle).
- du côté des lecteurs-évaluateurs, l'évaluation oblige à formuler, chercher à aller au-delà des simples impressions ; presque toutes les questions s'accompagnent d'un "pourquoi"... réponse difficile, mais qui, là aussi, est un pas vers l'explicitation.

On peut constater l'affinement intervenu entre les séquences A et B ; les critères progressivement explicités permettront-ils d'améliorer la maîtrise de l'écriture ? C'est en tout cas notre hypothèse de travail.

Les grincements

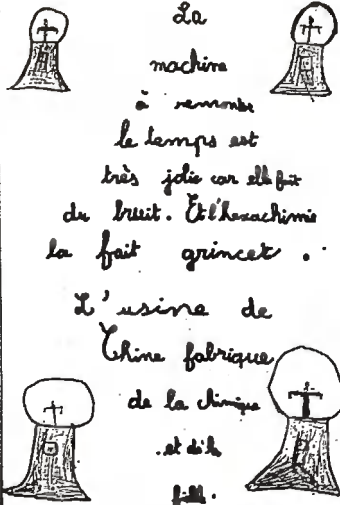
Une machine
fait beaucoup
de bruit.
Des grincements
des formes
étranges
dans le pays
orient.



La machine

à remonter
le temps est
très jolies car elle fait
du bruit. Et l'ouvrier
la fait grincer.

L'usine de
Chine fabrique
de la dinde
et de la
paille.



AMERICAN A-4 Factory du CEF
à Paris par voie postale

ANNEXE A 2. POEMES DE LA GSM
(Machines qui font rire / Machines qui font peur)

Robot, sorcière, fantôme, loup, requin, baleine,
crocodile, serpent
Géante, voleuse
Machine horrible
qui fait la guerre
qui fait trembler
qui écrase
Machine qui a des griffes
Machine qui a des dents de sabre
Machine en cristal
en verre
comme un miroir qui fait du feu
Machine rouge comme le sang
qui peint la ville
Machine verte comme le dragon
Machine noire comme la nuit
Machine qui brûle la ville
Machine qui lance des bombes
Machines qui explosent

Machine à mâcher
Machine à remonter le temps
Machine à remonter les braguettes
Machine à descendre les braguettes
Machine à culotter
Machine à déculotter
Machine Macha
Machine qui arrose,
amusante,
marrante
Machine à chatouiller
Machine chameau
Qui a une bosse plus grosse que l'autre !

Le chat machine Macha
rencontre Machin et Machine
en Chine.

ANNEXE B 1

HISTOIRE DU BEAU MARIAGE D'UN CHAT-MACHINE

Il était une fois un chat-machine bien triste. Il venait de la planète des animaux-machines et il s'ennuyait tout seul sur terre, loin de ses semblables. Il aurait bien voulu pourtant se marier avec une femme très belle. Il en rêvait ! Mais il n'en trouvait pas. Comme c'était un chat-machine-voyageur, il décida de partir faire le tour de la Terre.

Le chat était donc parti faire le tour du monde. Il préféra prendre l'avion parce que c'était plus rapide.

Un soir, il fit escale à Pékin, en Chine. Comme il était bien fatigué, il s'endormit. Il faut réveillé par un bruit étrange.

"Crr, crr, crr...".

C'étaient de mignonnes petites souris aux yeux bridés :

"Bonjour, dit le chat.

- Bonjour, répondirent les souris.

- Que fais-tu là, Chat ? Tu es bien drôle !

- Je suis un chat-machine et j'ai envie de me marier. J'en rêve !

Je suis à la recherche d'une femme.

- Oh ! Nous avons envi e de voyager. Est-ce qu'on peut venir avec toi ?

- Oh oui, dit le chat. Vous me tiendrez compagnie."

Et les voilà repartis ! Une panne de moteur les obligea à s'arrêter au Japon. Là, en descendant de l'avion, il vit un homme avec une écharpe tricolore bleu, blanc, rouge. C'était un maire en visite officielle au Japon.

Dans l'avion, le chat-machine se retrouva à côté de lui.

"Que faites-vous ici au Japon, Monsieur le Maire ?

- J'étais invité par l'Empereur du Japon. Et vous ? Voyagez-vous beaucoup ?

- Je viens d'une autre planète et je suis à la recherche d'une femme. Ces charmantes petites souris ont voulu m'accompagner. Vous pourriez venir avec nous pour me marier le moment venu.

- D'accord, j'accepte".

Soudain, le Maire cria :

- Aïe ! Ouille ! J'ai mal à l'oreille !

- Bonjour, dit une petite voix aiguë. C'est moi, le chef des perce-oreilles. J'ai entendu ce que tu disais au chat-machine.

Moi et mes soldats, nous voudrions bien faire un grand voyage. Est-ce qu'on peut venir avec vous ?

- Mais bien sûr, dirent le Maire et le Chat-machine."

Les amis survolèrent la mer pendant longtemps et aperçurent tout à coup, au loin, un petit point qui se rapprochait.

Ils virent Tahiti !

Les grands cocotiers, le bleu de la mer et du ciel les éblouirent tant qu'ils décidèrent de rester.

Pendant quelques jours, le chat-machine et ses amis visitèrent l'île. Ils la trouvèrent merveilleuse.

Un soir, dans un endroit très loin de la ville, ils découvrirent une maison abandonnée. Ils entrèrent. Dans une pièce, ils aperçurent une belle chatte-machine ! Le chat en tomba amoureux tout de suite et lui demanda de l'épouser.

Mais dans les environs vivait un cochon sauvage qui venait souvent rendre visite à la chatte-machine. Il avait fini par l'aimer.

Ce jour-là, il était venu la voir comme d'habitude et elle lui annonça qu'elle allait se marier. Alors, le cochon prit la jeune fille pour l'enlever. Le Maire se retourna, vit le cochon embarquer la jeune fille. Il monta à cheval sur l'animal et lui chatouilla le ventre. Le cochon remua tellement qu'il alla dans l'eau et se noya.

Au cours de leur voyage de retour, les amis traversèrent une région infestée de sangsues. L'une d'elles se posa sur la patte du chat :

"Au secours ! Les perce-oreilles, venez-vite !".

Les perce-oreilles se précipitèrent sur le dos des sangsues et elles éclatèrent !

Ils continuèrent à marcher... Soudain, un serpent à trois têtes tomba d'un arbre sur le chat-machine. Aussitôt, les souris l'attaquèrent partout, le griffèrent, le mordirent tant qu'elles en firent de la chair à pâté.

"Enfin ! s'écria le chat-machine, nous voilà débarrassés !".

Le lendemain, le chat et la chatte se marièrent. Heureusement que le Maire était là !

La chatte-machine n'était plus triste. Il partit rejoindre ses semblables sur la planète des animaux-machines.

Ils vécurent très heureux et eurent beaucoup de petits chatons-machines.

Conte "à rencontres" écrit par le CE1.
(1er trimestre. Année scolaire 1983-1984).

Communication du conte à la G.S.M.

Histoire du beau mariage d'un chat-machine

Qu'est-ce qu'on vient de vous présenter?
une histoire → Un conte.

Pourquoi? On retrouve les amis, les ennemis
le héros - les rencontres.

L'effet produit

Est-ce que vous le trouvez beau?
- - -
- - -
horrible?

Ça dépend des moments.
(On détermine les moments)

A quel moment vous a-t-il plu?
le chat trouve la chatte - le mariage,
la horde du dragon les "quills" du cochon.
Est-ce que nous l'avons bien communiqué?
oui.

Est-ce que vous seriez prêt(e) à lire
que le scénario?

- des dessins en relief.
- un livre
- un film en noir et blanc

L'illustration

Est-ce que les dessins vous plaisent?
- Oui

Qu'est-ce qui vous plaît dans ces dessins?
(thèmes, couleurs) - les souris
- le rouge - le bleu + le jaune - les décors (l'île)
- le perce-oreilles

Musique

Comment trouvez-vous la musique?
Explications des CE.
Les CE2 ont fait la musique.
Les CE4 ont choisi les moments.

ANNEXE B 2.

Comment trouvez-vous les animations?
- bien

Vous ont-ils fait peur?
- Non

Il's nous ont fait rire.
Le serpent nous a fait peur.

BONJOUR LES CORRESPONDANTS

Colette RINGOT
et l'équipe INRP de la ZEP de Ham.

LA SITUATION : écriture d'une lettre collective pour les correspondants, au CP.

Jeudi 10 janvier.

Sous la dictée de tous les autres, un enfant commence à écrire la date **Jeudi 10 janvier 1985** et **bonjour les correspondants**.

Mais face au nombre important de propositions faites pour la rédaction de la lettre, et devant la difficulté d'un seul élève à en écrire la totalité, la classe décide de travailler par petits groupes (chacun de ces groupes écrivant sur un sujet limité et déterminé).

Remarque : la division du travail, pour certains groupes, ne semble pas pertinente : par exemple, deux groupes pour parler de la neige.

Mais... il faut savoir qu'à l'origine, il n'y avait qu'un groupe composé de 4 enfants. N'arrivant pas à se mettre d'accord, à écrire, **ils ont décidé** que deux d'entre-eux, parleraient du bonhomme et les deux autres de la bataille de boules de neige. En réalité, un groupe a transgressé la règle puisqu'il a quand même parlé des deux activités.

Mais la démarche est intéressante.

Vendredi 11 janvier.

On fait réellement la grande lettre (et on l'envoie aujourd'hui) à partir du premier travail de groupe.

C'est cette séquence qui est analysée ici.

I. QUELQUES PROBLEMES RENCONTRES.

1. Celui de la date.

La première écriture s'est faite le jeudi. Sur la grande lettre, c'est cette date-là qui est notée et pourtant l'écriture définitive est faite le vendredi.

a) Première remarque.

Dans la re-lecture de leur travail de groupe les enfants modifient spontanément leur écrit :

est écrit	: on va manger la galette des rois...
ils lisent	: on a mangé...
même chose	: on va faire une bataille de boules de neige
devient	: on a fait...

Par contre, ils relisent parfaitement :
Stéphanie est malade - elle n'est pas à l'école.

Ce qui pourrait apparaître comme une "faute" de lecture n'est, en fait, qu'une adaptation des événements au temps, une vraie lecture. (cf. la démarche d'éveil utilisée pour l'apprentissage de la lecture : construction du sens).

b) Seconde remarque.

Dans le travail "oral" préparant la ré-écriture de certains passages en vue de la grande lettre, les enfants ont senti une gêne à propos de la date, d'autant plus que jeudi matin, ils ont écrit :

on va faire un bonhomme de neige et une bataille de boules de neige
ou encore

cet après-midi, on fait un bonhomme de neige.

Or, ils n'ont pas pu faire ce bonhomme de neige.
Problème : faut-il garder cet écrit ?

Les amis vont croire qu'on l'a fait, le bonhomme disent certains enfants.

Persone n'a eu l'idée de changer la date de la lettre et d'écrire "vendredi" et de transformer, de ce fait, certains écrits.

Malgré leur embarras, ils ont - d'une façon plus ou moins explicite - fait "comme si" l'écriture définitive s'était faite le même jeudi matin.

2. Celui de la notion de "compréhension".

Les enfants décident, dans un premier temps, de coller bout à bout sur la lettre, les travaux des groupes, au fur et à mesure qu'ils sont relus par un enfant (du petit groupe) à toute la classe.

Après re-lecture de l'ensemble par la maîtresse, à la question :

Nos correspondants vont-ils comprendre ?

Les enfants répondent "oui".

a) Ils ne semblent pas gênés par le désordre des idées. La notion de cohérence pour chaque partie de la lettre n'apparaît pas dans un premier temps.

b) Cela, d'autant moins, que jamais jusqu'à présent, les maîtres, récepteurs de leurs lettres, n'ont joué le jeu en leur disant

on ne comprend pas ce que vous voulez dire à tel endroit, etc...

Donc, pour eux, tout va toujours bien.

Par ailleurs, à la seconde question de la maîtresse, peu précise :

Est-ce qu'il n'y a pas des choses qui vont ensemble ?

ils répondent **faut mettre les rouges avec les rouges**

les oranges avec les oranges

les jaunes avec les jaunes

La réaction première des enfants est de s'attacher à la forme et non au sens. Le choix de feuilles de papier de couleurs différentes a, de notre point de vue, accentué le phénomène.

II. QUELQUES CRITERES D'ECRITURE DECOUVERTS PAR DES ENFANTS DE C.P.

En effet, une nouvelle lecture de la maîtresse permet une longue discussion, faisant apparaître des critères d'écriture.

Notons tout de suite qu'une des difficultés rencontrées dans cette phase, tient à des raisons affectives, compte-tenu de l'âge des enfants.

. Chacun tient à ce qu'il a écrit, et veut le placer en premier.

Cela témoigne néanmoins d'une grande implication de l'enfant face à son écrit dont il sait qu'il a un vrai destinataire.

. D'autre part, la plupart des enfants ont du mal à accepter que le travail de groupe (qu'ils ont signé au dos) devienne "anonyme" dans la phase collective.

Bien que sachant qu'ils allaient tous écrire leur prénom, une fois la lettre terminée, au bas de la feuille, ils auraient aimé que l'on sache "qui a fait quoi dans cette lettre".

Le critère de lisibilité.

Le critère qui revient le plus fréquemment dans la bouche des enfants quand il s'agit de l'envoi définitif de la lettre, tient à la forme :

la propreté, la disposition, pour faire beau et lisible

- ils ont été de travers
- on r'commencea
- c'est barré - ils vont recopier, etc...

Critère particulièrement pertinent dans une situation de communication d'un écrit à quelqu'un.

L'ordre des informations.

Des propositions vont peu à peu, au cours de la discussion, être formulées, concernant néanmoins le sens.

Par exemple :

ils vont décider de retenir comme critère d'énonciation des faits, l'ordre d'apparition dans le temps

- d'abord la galette, puis le chocolat
- puis la neige
- et puis après, ça n'a pas d'importance.

Le critère de communicabilité.

A tout moment de l'activité, les enfants fonctionnent bien dans une vraie situation de communication. On est loin d'un écrit "tournant à vide".

1er exemple :

Dans un groupe, une enfant est absente. Les enfants le remarquent et la M. dit : **X n'est pas là. Elle relira ce que vous avez fait ensemble quand elle sera revenue.**

un élève dit alors : **Ah! non, c'est pas possible. Elle sera envoyée** (sous entendue la lettre).

ce qui est parfaitement juste.

2ème exemple.

On vient de travailler longuement sur les écrits de groupes "galette et chocolat". Les enfants suggèrent alors un additif (non travaillé en groupe la veille):

"aux correspondants, on peut dire qu'eux-aussi, vous avez mangé la galette" (avec l'intonation correspondant à une question).

Après un travail de mise en forme, une remarque d'un élève sur : **y faut pas oublier le point d'interrogation - c'est des questions.**

Cela donne :

Est-ce que vous avez mangé la galette des rois ? Qui est-ce le roi ou la reine ?

On sent que les enfants maîtrisent bien la situation de communication, et le

type d'écrit qui en découle ici : la lettre.

Cet additif est donc partie intégrante de la ré-écriture : il y a enrichissement du contenu par un questionnement qui s'adresse au destinataire.

Le critère de cohérence ?

Les enfants travaillent plus facilement sur "la cohérence de la phrase" que sur celle du texte.

A partir de l'écrit :

on va manger la galette des rois après-midi (1)

cet après-midi on va boire du chocolat (2).

Le problème de la répétition est soulevé, mais...

un E dit : **Y a encore deux après-midi**

E : **faut en barrer un**

La M : **lequel ?**

E = **après-midi (1ère phrase)**

La M : **relit le tout**

E : **ça ne va pas - on dit pas quand on va manger la galette**

La M : **Alors ?**

E : **faut le remettre**

La M : **relit, comme au départ.**

La relecture des deux phrases avec deux fois le mot "après-midi" ne les choque pas, tous, loin s'en faut. Sans doute, nous semble-t-il, parce que nous sommes obligés ici de passer par l'oralisation pour retravailler notre écrit, et qu'à ce moment-là, ils ont l'impression d'être en situation d'oral où, ma foi, peuvent se répéter certains mots...

La maîtresse, néanmoins, relance les choses.

Nouveau tâtonnement avec la phrase (2), en retirant "cet après-midi". Mais, disent-ils, cette fois, on ne comprend pas bien qu'on va boire aussi du chocolat l'après-midi. Que faire ?

La maîtresse attendait le "et" de liaison qu'un groupe avait su utiliser dans "bonhomme de neige" et "bataille de boules de neige".

Or, ils ne l'ont jamais donné. Par contre, après de nouveaux échanges, ils ont proposé "après".

Pourquoi ? A notre avis :

- difficulté pour des enfants jeunes de s'approprier le texte des autres (et de penser l'écrit de son groupe avec l'écrit d'un autre groupe, dans une globalité).

- les enfants ont été sensibles à la succession des événements, d'abord la galette, après le chocolat.

**Une autre façon de faire, peut-être...
pour travailler davantage sur le sens de la lettre.**

Par un aspect formel : la couleur différente de la feuille de chaque groupe, et par la re-lecture successive de l'écrit de chaque groupe, on a accentué le travail de groupe ; d'où les difficultés ensuite pour travailler au niveau de l'unité de sens de la lettre.

Il aurait - peut-être - été préférable d'utiliser dans la première séquence le papier blanc, et dès le début de la seconde séquence suivre leur toute première idée : on affiche toutes nos feuilles les unes au-dessous des autres.

A ce moment-là seulement, on relit l'ensemble de la lettre.

Nous essaierons. D'autres problèmes, sans aucun doute, surgiront. Mais les enfants progressent dans un début d'évaluation de leurs écrits.

Dans le courrier de Repères.

CONDUITES LINGUISTIQUES CHEZ LE JEUNE ENFANT

par Frédéric FRANCOIS, Christiane HUDELLOT, Emilie SABEAU-JOUANNET,
P U F, décembre 1984

Au sommaire :

- I. **Problèmes et esquisse méthodologique** : Langue et langage - La langue comme code à sémiologie variable - Niveaux d'analyse.
- II. **Conduite du dialogue** : Spécificité d'une approche langagière - Dialogue et monologue - Deux pôles de la communication : contenu et relation - Les tours de parole dans l'analyse du dialogue - Codages linguistiques du dialogue - Circulation thématique - Sélection et circulation des catégories - Echanges et organisation dialogiques.
- III. **Conduites de récit** : Introduction - L'établissement des contraintes minimales du récit - Diversité et complexification de la structure narrative. L'étude des procédures du récit imaginaire.

EVALUER DES ECRITS INFORMATIFS DANS UN CM PAR CONFRONTATION AVEC LES ATTENTES DU DESTINATAIRE.

Josette GADEAU,
Francette DELAGE,
Equipe de Fontenay-le-Comte.

Si la conception interdisciplinaire des activités d'éveil a incité, dans les classes élémentaires - et particulièrement au cycle moyen - à la production d'écrits dits d'information réalisés dans des formes communicables (exposition, journal scolaire..), le caractère informatif n'est pas aussi clair qu'il y paraît et repose notamment sur deux ambiguïtés :

- on n'est pas exposé, à l'école, à une sanction économique réelle de la diffusion des écrits. Mal organisée, l'information sera néanmoins accueillie. Quelle que soit leur teneur, il n'y a guère d'inventus dans les journaux scolaires !
- les préoccupations de l'enseignant relatives à l'assimilation des informations recueillies orientent implicitement ces types de production vers une restitution des sources de l'information plutôt que vers la transmission. La situation de communication semble moins prégnante, pour les enfants, que celle du contrôle de leur compréhension ou de leur mémoire des faits à rapporter.

Faute d'une communication authentique, les écrits produits restent soumis à des appréciations purement formelles, normatives.

Une appréhension plus sûre, une prise en compte véritable des attentes du destinataire, pourraient permettre de dégager des règles d'écriture qui deviendraient, pour les enfants et pour le maître, critères d'évaluation de la pertinence des écrits : telle est, au moins, l'hypothèse sous-jacente à la démarche adoptée dans une classe rurale de CE2-CM (1) pour réintroduire, dans des situations de cette nature, une dimension de formation à l'écriture.

I. SITUATION D'ECRITURE.

Dans un contexte de gestion coopérative d'un certain nombre d'activités, les enfants ont acquis l'habitude :

- de concevoir régulièrement un journal qu'ils diffusent dans un cercle qui ne dépasse pas celui des familles et amis,

- . de proposer et d'organiser des sorties à bicyclette destinées à explorer le milieu proche et à s'y déterminer des champs d'étude.

La formulation du projet d'écriture s'est imposée d'elle-même : la classe adhère à la proposition du groupe responsable des sorties de consacrer un numéro du journal "à l'étude du communal" (2) dont la visite vient d'être programmée.

La définition des articles se précise au cours des phases successives de l'enquête (visite, interview du gardien, du maire, consultation de monographies, d'ouvrages historiques) et entraîne ainsi le recours à plusieurs supports d'élaboration du contenu de l'information : observation directe, utilisation de sources écrites, de notes prises au cours d'interview.

II. EVOLUTION DES REPRESENTATIONS DU DESTINATAIRE.

Dans la réalisation du projet d'écriture, qui s'est étalée sur un peu plus d'un mois, l'évolution de la capacité des enfants à préciser leurs intentions par rapport aux attentes du destinataire, est marquée par quatre étapes :

- **Avant toute écriture**, une première analyse est tentée sous la forme d'un débat collectif proposé par le maître et visant à faire prendre conscience de la spécificité du destinataire.

Deux représentations s'imposent spontanément :

- . le destinataire est **adulte**, ce qui autorise à aborder des phénomènes complexes, à utiliser des mots savants.
- . il s'agit de **parents**, ce qui impose des censures ; il est prudent de taire ce qui pourrait donner une mauvaise image de soi ou de la classe (les aléas de la sortie à bicyclette, les épisodes burlesques de l'enquête).

Mais concernant une éventuelle sélection du contenu de l'information en fonction des attentes du destinataire, aucune avancée possible : les enfants demeurent persuadés que l'intérêt de leurs lecteurs portera non sur les informations qu'ils donneront implicitement - relatives au communal - mais sur ce qui transparaîtra de leur travail scolaire, sans décider pour autant d'orienter leur projet en ce sens.

Cette représentation du destinataire ne manquait certainement pas de pertinence et pouvait nous amener à considérer la situation proposée aux enfants comme désespérément factice et, par conséquent, inopérante par rapport à notre hypothèse.

- **Dans l'écriture des "premiers jets"**, l'urgence d'élaboration des textes semble occulter toutes préoccupations relatives au destinataire.

- **A la lecture critique de ces premiers jets** (critique collective de productions

individuelles ou de groupes), les critères d'appréciation des textes portent d'emblée sur l'adéquation au sujet traité.

Les préoccupations relatives au destinataire sont réintroduites par le maître et prises en compte par les enfants sous trois aspects :

- un d'ordre textuel : la cohérence thématique (formulation des enfants : "il ne faut pas de mélanges", ceci entendu au niveau des thèmes abordés),
- deux situés sur le plan de la communication :
 - la transparence ("il faut que ce soit compréhensible" ; la difficulté n'en est pas moins grande à percevoir ce qui serait de nature à rendre l'information opaque).
 - l'effet sur le lecteur (premières contestations de l'opportunité de certains détails jugés sans intérêt).

- **A la lecture des réactions des lecteurs** sollicités par un questionnaire inséré au journal, une représentation réflexive des attentes du destinataire bouleverse les représentations intuitives antérieures. Les destinataire n'est pas uniquement ce lecteur suspicieux, bienveillant ou condescendant initialement supposé.

Réactions de lecteurs

Analyse des enfants

1) "Il y a erreur : Pendant plus de 150 ans, les bêtes ont eu le droit le pâturage sans que ce soit écrit : De source certaine..". Suit un extrait d'acte notarié de 1565.

- E. - On a oublié un truc dans l'histoire.
- M. - Est-ce un oubli ?
- E. - Non il dit qu'on s'est trompé.
- M. - Qui a raison ?
- E. - Il est plus vieux que nous.
- E. - Pas obligé, c'est pas parce qu'on est plus vieux qu'on connaît plus.
- E. - Il a un texte.

2) "Le journal m'a appris l'origine du communal. Je trouve intéressant les articles sur la gestion du communal et son histoire".

- E. - Les gens s'intéressent à l'histoire et à la gestion du communal.
- M. - Pourquoi ?
- E. - Parce qu'ils ne savaient pas.
- E. - Il faut parler de ce que les gens ne savent pas.

- "Le journal nous a appris l'histoire du communal"

- Ce journal est très intéressant. L'article 10 histoires du communal. Je l'ignorais".

3) "La question qui frappe après cette lecture est bien sûr l'avenir du communal, la diminution régulière, d'année en année, des bêtes" (le maire)

- E. - Il a peur qu'il n'y ait plus de bête
- M. - Pourquoi ?
- E. - Il ne sait pas quoi en faire du communal.
- E. - ça le tracasse.
- ...
- E. - (Il faut en parler) "parce que ça tracasse".
- M. - Qu'est-ce qui peut poser problème ?
- E. - Ce qui n'est pas normal.
- E. - Quand on ne sait pas quoi faire après.
- M. - Après ?
- E. - Ben, dans l'avenir.

Les enfants semblent porter cette fois un regard résolument nouveau sur leurs productions et formulent, en écho aux intérêts manifestés par les lecteurs, des problèmes d'écriture relatifs à la sélection de l'information.

Des résolutions sont prises pour la réalisation d'un nouveau journal mieux ciblé. De ces résolutions à la formulation et au respect de règles d'écriture, rien ne permet d'affirmer que la distance sera franchie.

III. EMERGENCE DE QUELQUES REGLES DE REECRITURE.

Aussi diffuse fut-elle au cours de la réalisation du journal, la focalisation sur le destinataire a permis l'explicitation et l'application de règles destinées à mettre les textes produits en meilleure adéquation avec la cible visée : informer des adultes.

1) Effacement de l'énonciateur : cette règle a procédé des nécessités de censure évoquées au départ et s'est appliquée aux textes dont le support d'information était constitué des observations effectuées au cours de la sortie. Elle a produit deux effets :

- décision d'effacement du "nous" dans les textes décrivant le communal : résurgence de la censure ou première manifestation d'un souci d'objectivité ? La seconde décision tendrait à accréditer quelque peu cette deuxième hypothèse.

- décision de consacrer un texte à la sortie elle-même, responsabilité dont il est à noter que les CE2 se sont emparés.

Deux niveaux de l'information semblent donc perçus : un dont la réalisation prendrait une forme textuelle descriptive, l'autre une forme narrative.

2) Tri de l'information au niveau thématique : cette règle, qui procédait du désir d'éviter les "mélanges" des thèmes pour des considérations de logique des faits plus que de logique du texte, fonctionne si bien qu'il pourrait être urgent de la pondérer. L'application que les enfants en font désormais prend la forme d'une référence absolue à une nouvelle norme, séduisante celle-ci, parce qu'assez facilement maîtrisée.

3) Pertinence de la paraphrase.

- Un enfant chargé de traiter des frênes bordant le communal propose une copie d'un article extrait d'une encyclopédie d'horticulture. Le maître écartant le recours à la norme scolaire d'interdiction du plagiat, le problème est posé de la pertinence de cette compilation par rapport aux attentes du lecteur et à la thématique du journal : à ces deux égards, certaines informations apparaissent saugrenues. Le texte initial n'est pas réécrit mais amputé de ce qui serait aberrant dans le texte du journal et complété par la mention d'une spécificité locale absente dans l'article de référence.

- Un groupe d'enfants éprouve des difficultés à utiliser des sources écrites relatives à l'histoire du communal et s'interroge sur la possibilité d'insérer des fragments des textes dont ils sont en possession ("est-ce-que c'est permis ?").

Le constat qu'un érudit local a procédé de cette manière lève l'interdit normatif du plagiat. Deux considérations sont alors retenues pour la sélection des sources à reproduire :

- . la longueur des extraits : l'objectif est d'éviter des surcharges du texte risquant d'ennuyer le lecteur.
- . leur lisibilité.

Deux considérations qui se traduisent par un élagage, dans l'acte retenu pour citation, des très nombreux titres de seigneurie du propriétaire donateur de la terre constituant le communal. L'insertion des sources dans la trame du premier texte proposé par le groupe ne s'est en revanche résolue que par une intervention directe de l'enseignant dans la réécriture.

Ainsi, confusément conscients de ce que leurs textes allaient être lus - avant la révélation apparemment décisive du retour du destinataire - les enfants ont pu élaborer, formuler, appliquer des règles d'écriture : règles partielles, isolant à chaque fois un aspect du texte mais relativement pertinentes et immédiatement opératoires. Trop peut-être : la tentation pourrait être forte de généraliser ce qui est spécifique de certaines types d'écrits et d'introduire ainsi une surnorme.

Il n'est possible de conclure que sur les principes d'une démarche en cours. Si l'épreuve de la lecture par le destinataire est reçue par les enfants comme une évaluation non arbitraire de l'efficacité de leurs écrits, l'explicitation et la formulation de règles d'écriture posent le problème du recours à un métalangage à leur portée.

NOTES

1. Classe de Michel BOCQUIER : classe rurale CE2, CM1, CM2.
2. Communal : survivance d'une organisation communautaire pour la pâture des troupeaux.

**Du pré-élémentaire à l'université.
Pour toutes vos recherches sur l'éducation.**

inrp

**institut national
de recherche pédagogique**

DES REVUES: Revue Française de Pédagogie, Histoire de l'Éducation, Repères pour la rénovation de l'enseignement du français.

DESCOLLECTIONS: Rencontres Pédagogiques, Cresas, etc

DES SERIES: Collèges, Collèges, Collèges...
et de nombreux ouvrages pluridisciplinaires.

Catalogue sur demande

**INRP - service des publications, 29 rue d'Ulm,
75230 PARIS CEDEX 05 - TEL. 329.21.64, Poste 420/421**

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.

REPERES DISPONIBLES

n°59 - **Et si le français était une activité d'éveil ?**

L'une des dimensions de l'indispensable cohérence pédagogique.

n°60 - **Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?**

Des contributions de linguistes, de psycho et de socio-linguistes, de sociologues de l'éducation.

n°61 - **Ils sont différents !**

Une réalité incontournable : des enfants différents en contact avec des usages différents de la langue

n°62 - **Résolutions de problèmes en français**

Qu'est-ce qui "fait problème" en français, pour les enfants ?

n°63 - **Ils écrivent... comment évaluer ?**

Vers une évaluation formative des écrits des élèves en classe.

n°64 - **Langue, images et sons en classe**

Les usages sociaux de la langue aujourd'hui : TV, théâtre, cartes et plans...

ABONNEMENT 1985

n°65 - **Des pratiques langagières aux savoirs**

On apprend à parler en parlant, à écrire en écrivant... Mais suffit-il de faire pour apprendre ?

Comment favoriser l'objectivation des pratiques ? Pourquoi ? Pour quoi faire ?

n°66 - **Evaluer les écrits-Outils et procédures**

Des projets d'écriture des enfants au travail sur leurs textes :

- . des séquences d'évaluation formative, de la maternelle au CM2
- . des outils d'évaluation (récit, prise de notes, compte-rendu)
- . des éclaircissements théoriques sur le travail d'écriture

n°67 - **Ils parlent autrement**

Eveiller les enfants aux variations de leurs propres pratiques langagières, des pratiques de leur environnement (langues régionales...), aux variations des usages scolaires de la langue (mathématique, histoire...), des usages non scolaires (TV, presse...).

TARIFS TTC

Abonnement (3 numéros) : France : 89 F. Etranger : 111 FF.

Vente au numéro : 34 F.

Commandes : Service des Publications, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05.

