

République Algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



**Université Abdelhamid Ibn Badis -Mostaganem-
Faculté des Lettres et des Arts**

**Ecole Doctorale de Français
Pôle Ouest
Antenne de Mostaganem**



L'évaluation formative des productions écrites des élèves de
classes de 3^{ème} année secondaire langues étrangères à travers
les pratiques enseignantes.

Thème :

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français

Présenté par : Missoum Benziane Hassane.

Sous la direction de : Dr. Ait Djida Mohand Amokrane

Membres du jury

BESSEKET Malika (MC. Université Abdelhamid Ibn Badis –Mostaganem)
AIT DJIDA Mohand Amokrane (MC.Université Hassiba Benbouali– Chlef)
MOKADDEM Khédidja(Pr.Université Djilali Liabès – Sidi Belabbès)
HAMIDOU Nabila (Pr.Université Mohamed Ben Ahmed –Oran 2)
AMARA Abderrezak (MC.Université Abdelhamid Ibn Badis –Mostaganem)
BELLATRECHE Houari (MC.Université Abdelhamid Ibn Badis -Mostaganem)

Présidente.
Rapporteur.
Examinatrice.
Examinatrice.
Examineur.
Examineur.

Année Universitaire 2018-2019

Résumé

Le virage des compétences pris par l'école algérienne, à la suite de la réforme du système éducatif initiée en 2003, procède de la volonté des hautes instances politiques à disposer cette dernière à relever les nouveaux défis suscités par les profonds changements qui ont affecté aussi bien le pays que le monde. Aussi, l'enthousiasme manifesté, de par le monde, à l'endroit de la pédagogie de l'intégration n'a-t-il pas laissé ces autorités indifférentes. L'Algérie est venue, en effet, grossir le peloton des pays dont le choix s'est porté, en vue de la refonte de leurs systèmes éducatifs, sur l'approche par les compétences. L'adoption d'un tel choix s'accompagne, selon l'avis de nombreux chercheurs, de bouleversements dans les pratiques enseignantes attendu qu'il est question d'un passage du paradigme de la transmission des connaissances à celui de leur appropriation. Une appropriation dans laquelle l'évaluation tient un rôle important ; elle est considérée comme son levier. Dans le paradigme d'apprentissage, l'évaluation ne se préoccupe désormais plus du contrôle des connaissances ; elle s'emploie à réguler l'apprentissage pour une maîtrise effective des connaissances.

Notre recherche s'intéresse aux pratiques évaluatives et en particulier à celles en rapport avec la production d'écrit. Elle tend à voir si les enseignants du cycle secondaire ont procédé au changement de leurs pratiques dans le sens escompté par l'approche par les compétences, à savoir l'assistance de l'apprentissage. Pour ce faire, notre attention s'est portée, d'une part, sur la détermination des critères et sur, d'autre part, les commentaires que les enseignants laissent sur les copies des élèves. Pour les critères d'évaluation, nous nous sommes attelés à voir s'ils sont donnés/imposés par l'enseignant ou bien co-construits avec l'élève. Quant aux commentaires couchés sur les productions écrites, nous avons procédé à leur examen et ce pour déterminer s'ils favorisent le retour des élèves sur leurs textes ou les en dissuadent.

Mots-clés : Evaluation – Critère – Indicateurs - Paradigme d'enseignement - Paradigme d'apprentissage - Production écrite - Pratiques enseignantes - Pratiques d'enseignement - Annotations - Commentaires.

ملخص

عرفت منظومتنا التربوية انتقالا نوعيا من حيث الأداء، فبعد التدريس بالأهداف جاء دور التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تحضر و تعد المتعلم الجزائري ليوأكب تطورات العصر على مستوى العالم في ظل العولمة. و يأمل المشرع التربوي الجزائري و هو يضبط معطيات و آليات هذه المقاربات الجديدة إلى تطوير الأداء للمعلمين و الأساتذة، بالانتقال بهم من طريقة التلقين التقليدية القائمة على معطيات جاهزة إلى تمكين المتعلم من تفجير طاقاته الاستيعابية المتمثلة في طريقة الأداء الإجرائي الذي يسمح له بتوظيف مكتسباته القبلية، و بتوجيه من المربي وفق تلك المقاربات...

إن المقاربة بالكفاءات و هي تعمل على تشجيع الأداء الإجرائي الذي ينتج لنا متعلما مبدعا، أعطت للمربي آليات تثمين هذا الإبداع، و المتمثل في التقويم التكوينيان التقويم الذي تريده البيداغوجيات الحديثة هو تقويم لا يكتفي بمراقبة الحشد المعلوماتي لدى المتلقي بل يتجه به إلى عملية التنبيه القائمة على تنظيم لدى المتلقي حتى يتمكن من توظيفها في صورة سليمة بعيدا عن ظاهرة التكديسو عليه يتجه هذا البحث إلى تسليط الضوء على طرائق التقويم البيداغوجي المتجه أساسا إلى نشاط التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: التقويم - المعايير - المؤشرات - نموذج التدريس - نموذج التعلم - التعبير الكتابي - ممارسات التدريس - ممارسات التدريس - التعليقات التوضيحية.

Summary

The shift in skills taken by the Algerian school, following the reform of the education system initiated in 2003, is the result of the will of the high political authorities to have the latter to meet the new challenges caused by the profound changes that have also affected well the country as the world. Also, the enthusiasm shown around the world for the pedagogy of integration has not left these authorities indifferent. Algeria has indeed come to swell the pack of countries whose choice, with a view to overhauling their education systems, the approach by skills. The adoption of such a choice is accompanied, according to the opinion of many researchers, of upheavals in the teaching practices expected that it is a question of a passage from the paradigm of the transmission of knowledge to that of their appropriation. An ownership in which evaluation plays an important role; it is considered as its lever. In the learning paradigm, evaluation is no longer concerned with the control of knowledge; it works to regulate learning for effective mastery of knowledge. Our research focuses on evaluative practices and in particular those related to writing production. It tends to see whether secondary school teachers have changed their practices in the sense expected by the skills approach, namely learning assistance. To do this, our attention was drawn, on the one hand, to the determination of the criteria and, on the other hand, to the comments that the teachers leave on the pupils' copies. For the evaluation criteria, we tried to see if they are given / imposed by the teacher or co-constructed with the student. As for the comments written on the written productions, we proceeded to their examination and this to determine if they favor the return of the pupils on their texts or the deterrents.

Keywords: Assessment - Criteria - Indicators - Teaching Paradigm - Learning Paradigm - Written Production - Teaching Practices - Teaching Practices - Annotations - Comments

Dédicace

Toute ma reconnaissance à celle qui s'est privée de tout pour
que je ne manque de rien : ma mère
A ceux qui nous ont quittés et dont la douleur de la séparation
demeure encore :
Mon frère Hadj
Mon directeur de thèse monsieur Mahmoudi Amar
Mes amis Tahar khellil et Lakhdar Ferradji.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier monsieur Mahmoudi Amar, mon directeur de thèse, pour le soutien indéfectible qu'il m'a manifesté tout au long de la réalisation de ce travail doctoral. Ses encouragements réitérés, dont les retombées ont salutairement profité à cette recherche, ont eu pour effet de maintenir à flot la force de désespoir qui, parcimonieusement dépensée, m'a permis de mener à terme le présent ouvrage. Les voies de la recherche se sont révélées sinueuses, parfois même abruptes, tant et si bien qu'il me venait, par découragement, des velléités de renoncer à cette recherche doctorale. Qu'il trouve également ici l'expression de toute ma gratitude pour l'aide compétente qu'il m'a apportée ; ses précieux conseils aussi bien que ses remontrances éclairées, – et elles ont été fréquentes –, m'ont amené à emprunter les sentiers les moins battus, à révoquer en doute les idées toutes faites et à aller au fond des choses.

Mes remerciements vont également à Monsieur Ait Djida Mohand Amokrane pour ses conseils avisés. Nos discussions lors des journées d'étude, qu'il avait pris le soin d'organiser régulièrement à l'intention des doctorants du département de français, ont suscité en moi des interrogations quant au bien-fondé de mon questionnement ainsi qu'à l'à-propos de la démarche adoptée en vue de sa vérification. Ces interrogations sont allées en s'intensifiant à la suite des éclaircissements qu'il m'était demandé d'apporter, au cours de ces journées d'étude-, et très souvent, en dehors-, à propos de ma question de recherche, des hypothèses sous-jacentes, de la collecte des données et éventuellement de leur analyse. Cette recherche a tiré tout le parti des critiques dont elle avait fait l'objet ; c'est à leur épreuve qu'elle s'est, en effet, affinée. Aussi voudrais-je exprimer toute ma reconnaissance à Bellakehal Abdelkader, Harichane Hamidett et Hocine Naima qui, à travers les échanges à propos de nos thèses respectives, m'ont permis de progresser dans ma réflexion.

Au plan personnel, je tiens à remercier ma femme, Hafidha, pour son soutien et sa compréhension dans les moments difficiles. Sans le cadre propice à la recherche qu'elle s'est préoccupée de mettre à ma disposition, il ne fait aucun doute que cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Merci également à mes enfants, Imane, Mehdi, Abderrahmane, Amina et Rédha, pour leur grande tolérance face aux nombreux sauts d'humeur de leur père au cours des huit dernières années et du temps restreint que j'ai pu leur accorder. Merci aux amours de ma vie ! Un dernier merci à toute ma famille pour m'avoir soutenu et encouragé tout au long de la réalisation de cette recherche doctorale

Table des matières

Résumé.....	2
Dédicace	Error! Bookmark not defined.
Remerciements	Error! Bookmark not defined.
Table des matières	6
Liste des figures.....	10
Introduction générale	12

Chapitre 1 : De la correction à l'évaluation

1.1. La recherche : une collaboration nécessaire entre chercheurs et enseignants ...	21
1.2. Représentations des non-initiés en rapport avec la correction.	23
1.3. Les enseignants et la correction.....	27
1.3.1. La correction	30
1.3.1.1. La correction : une opération complexe	32
1.3.1.2. Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites.....	34
1.3.1.3. Le processus de correction selon Roberge.....	35
1.3.1.3.1. La lecture	37
1.3.1.3.2. La révision	39
1.3.1.3.3. L'écriture	43
1.4. La réforme et l'évaluation	46
1.4.1. Les enseignants et les nouvelles orientations de l'évaluation	46
1.4.1.1. Qu'est-ce qu'évaluer ?.....	48
1.4.1.2. Comment se déploie le processus d'évaluation	53
1.4.1.2.1. Remarques préliminaires	53
1.4.1.2.2. Etape 1 : Déterminer des objectifs pertinents	56
1.4.1.2.3. Etape 2 : Déterminer des critères opérationnels et des indicateurs ..	57
1.4.1.2.4. Etape 3 : Déterminer les informations à recueillir.....	58
1.4.1.2.5. Etape 4 : Déterminer une stratégie appropriée.....	58
1.4.1.2.6. Etape 5 : Recueillir l'information nécessaire.	59
1.4.1.2.7. Etape 6 : Confronter informations recueillies et critères posés.....	60
1.4.1.2.8. Etape 7 : Formuler les conclusions de façon claire et précise.....	61
1.5. Evaluation ou correction ?.....	62
1.6. La problématique	65
1.6.1. Définition de la problématique	66

Chapitre 2: Vers la construction d'un cadre de référence

2.1. Construction du cadre théorique.	72
2.1. Les pratiques pédagogiques : une question déjà ancienne	78
2.1.1. Quelle est la place de la recherche dans ce débat ?.....	80
2.1.2. Une école en phase avec les exigences du siècle	81
2.2. Les pratiques enseignantes : tentative de définition.....	88
2.2.1. Que sont donc les pratiques ?.....	90
2.2.1.1. Discours commun et pratiques	91

2.2.1.2. Recherche scientifique et pratiques	98
2.2.1.2.1. Pratiques enseignantes/Pratiques d'enseignement.	99
2.2.1.2.2. Les pratiques enseignantes vues par la recherche scientifique.....	102
2.2.1.2.2.1. Echec scolaire n'est pas une affaire d'école.....	103
2.2.1.2.2 Efficacité des pratiques d'enseignement : une question lancinante .	110
2.2.1.2.1.1. Le paradigme processus- produit	111
2.2.1.2.1.2. Le paradigme des processus médiateurs.....	115
2.2.1.2.1.3. Le paradigme écologique.....	120
2.3. Les recherches heuristiques.....	126
2.3.1. Le modèle des « interactions enseignement-apprentissage en contexte »	127
2.3.2. L'analyse plurielle.....	130
Conclusion.....	133

Chapitre 3: D'une évaluation holistique à une évaluation particularisante

3.1. L'évaluation diagnostique	137
3.2. L'évaluation sommative.....	143
3.3. Evaluation formative.....	147
3.3.1. Origine et évolution du concept.....	148
3.3.1.1. L'évaluation formative : chaînon entre enseignement et apprentissage	151
3.3.2. L'évaluation formative au service de l'apprentissage	155
3.3.2.1. La régulation proactive	156
3.3.2.2. La régulation interactive.....	156
3.3.2.3. La régulation rétroactive	157
3.3.3. L'évaluation formative au service de l'enseignement.....	157
3.4. Le critère	159
3.4.1. Le critère : un pied dans l'évaluation formative	162
3.4.1.1. Evaluation critériée	164
3.4.1.2. Evaluation normative	166
3.5. Le critère : deux pieds dans l'évaluation formative	170
3.5.1. Elaboration et appropriation des critères.....	171
3.5.1.1. L'élaboration des critères dans l'action	173
3.5.1.2. Détermination et nombre des critères.....	178
3.6. Les indicateurs.....	184
Conclusion.....	188

Chapitre 4: La didactique de l'écrit : un domaine de recherche en effervescence

4.1. Qu'est-ce qu'écrire ?	191
4.2. L'échec de l'enseignement de l'écrit	199
4.2.1. L'écriture à la fin du processus d'enseignement.....	200
4.2.2. L'évaluation des écrits.....	202
4.2.3. La rédaction : un malentendu communicationnel	208
4.2.4. Réécriture et brouillon.....	213
4.3. La production d'écrit dans les nouveaux programmes	217
4.3.1. Savoirs et savoir-faire	218
4.3.1.1. Connaissances déclaratives	218

4.3.1.2. Les connaissances procédurales	221
4.4. Le modèle de Rohmer : première approche des processus rédactionnels.....	224
4.5. Le modèle de Hayes et Flower	226
4.5.1. Le modèle de Hayes et Flower : nouvelle présentation de l'acte rédactionnel...	226
4.5.2. Présentation du modèle de Hayes et Flower	228
4.5.2.1. Le processus de planification	231
4.5.2.2. La mise en texte.....	235
4.5.2.3. La révision	236
Conclusion.....	239

Chapitre 5: Méthodologie de la recherche

5.1. Problèmes rencontrés	242
5.1.1 la documentation.....	242
5.1.2. la constitution du corpus	244
5.1.2.1. Colloque jeunes chercheurs	254
5.2. Collecte des données	257
5.3. Constellations qualitative/quantitative : méthodologie mixte	262
5.3.1. Effets de l'approche mixte sur notre recherche	266
5.4. Classes choisies.....	268
5.5. Codification	272

Chapitre 6: La détermination des critères : construction ou imposition ?

6.1. La transcription	274
6.1.1. Conventions de transcription.....	275
6.1.1.1. par rapport à l'enregistrement.....	275
6.1.1.2. Par rapport aux conventions de transcription.....	277
6.2. Les conventions de transcription	278
6.2.1. Une transcription orthographique	279
6.2.1.1. Choix d'une orthographe standard.....	281
6.3. Règles typographiques	282
6.3.1. Morphologie.....	283
6.3.2. Symboles typographiques.....	284
6.3.3. Éléments para-verbaux	285
6.4. Passages difficiles à transcrire.....	285
6.5. Analyse des pratiques enseignantes relatives à la détermination des critères d'évaluation.....	286
6.5.1. EMah.....	287
6.5.1.1. A la découverte des caractéristiques du texte : le ton du texte.....	290
6.5.1.2. L'attitude de l'enseignant	292
6.5.1.2.1. Le système d'énonciation.....	293
6.6. Compte-rendu de la production écrite	296
6.6.1. Le rôle de l'expression écrite.....	296
6.6.2. Intervention de l'enseignant stagiaire : correction des erreurs communes	299
6.6.3. La remédiation du texte.....	302
6.7. EKel	304
6.7.1. La compréhension de l'écrit.....	304

6.7.1.1. La détermination de l'antithèse.....	305
6.7.2. Compte-rendu de l'expression écrite.....	306
6.8. EBak.....	311
6.8.1. Les enjeux pragmatiques.....	311
6.8.2. Structure du texte exhortatif.....	316
6.8.3. Le compte-rendu de l'expression écrite	319
6.9. ELah.....	323
6.9.1. Compréhension de l'écrit	323
6.9.2. L'appel proprement dit	324
6.9.3. Le compte-rendu de l'expression écrite	327
6.9.3.1. Amélioration de la production écrite : Les enjeux pragmatiques	327
6.9.4. L'unité d'entrée : le texte dans son ensemble.....	329
Conclusion.....	333

Chapitre 7: Les annotations entre le formatif et le sommatif

7.1. Collecte du corpus	338
7.2. Codification du corpus	339
7.3. Les commentaires des enseignants : remarques générales	340
7.4. Analyse des commentaires recensés.....	341
7.5. Classification des commentaires : élaboration d'une grille de classification	343
7.6. Analyse des commentaires portés sur les copies de la classe1	347
7.7. Analyse des commentaires portés sur les copies de la classe2	355
7.8. Analyse des commentaires portés sur les copies de la classe3	364
7.9. Analyse des commentaires portés sur les copies de la classe4	371
Conclusion.....	382

Conclusion générale.....	383
Bibliographie	399
Annexes	408

Liste des figures

Figure 1.1 : Le processus de correction dans le modèle de l'enseignant-correcteur.....	36
Figure 1.2 : Processus d'évaluation selon De Ketele.....	55
Figure 1.3 : Evaluation des acquis scolaires selon Xavier Røgiers.....	63
Figure 1.4 : Logique contrastée de deux systèmes de référence selon Bernard Delforce...	66
Figure 2.1 : Pratiques enseignantes, pratiques d'enseignement et pratiques d'évaluation formative	75
Figure 2. 2 : Imbrication du microsystème, du mésosystème et du macrosystème dans le modèle de Donnay et Charlier ,1990.....	102
Figure 4.1 : Critères d'évaluation et transparence didactique (extrait de « Comment les élèves évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ? »)	207
Figure 4.2 : Configuration des situations traditionnelles de production scolaire (Tauveron et Sève, 2005).....	212
Figure 4.3 : Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower (1980, extrait de Garcia-Debanc & Fayol, 2002).....	229
Figure 4.4 : Représentation du processus de révision de texte dans le modèle de Hayes et Flower (1980)	237
Figure 7.1 : Pourcentage des commentaires par aspect (EMah).....	350
Figure 7.2 : Pourcentage des commentaires par type (EMah)	354
Figure 7.3 : Pourcentage des commentaires par aspect (ELah).....	357
Figure 7.4 : Pourcentage des commentaires par type (ELah).....	360
Figure 7.5 : Pourcentage des commentaires par aspect (EBak)	368
Figure 7.6 : Pourcentage des commentaires par type (EBak)	369
Figure 7.7 : Pourcentage des commentaires par aspect (ERam).....	371
Figure 7. 8 : Pourcentage des commentaires par type (ERam).....	373

Liste des tableaux

Tableau 6.1 : Grille d'évaluation proposée par Bak.....	318
Tableau 6.2 : Grille d'évaluation détaillée.....	319
Tableau 7.1 : Tableau synoptique de la codification des copies des élèves.....	339
Tableau 7.2 : Classification des commentaires de la classe I.....	348
Tableau 7.3: Répartition des commentaires par aspect (EMah).....	349
Tableau 7.4 : Répartition des commentaires par type (EMah).....	354
Tableau 7.5: Classification des commentaires de Lah.....	355
Tableau 7.6 : Répartition des commentaires par aspect (Elah).....	357
Tableau 7.7 : Répartition des commentaires par type (Elah).....	360
Tableau 7.8 : Classification des commentaires de la classe 3.....	366
Tableau 7.9 : Répartition des commentaires par aspect (EBak).....	368
Tableau 7.10 : Répartition des commentaires par type (EBak).....	369
Tableau 7.11 : Classification des commentaires de Ram.....	373
Tableau 7.12 : Répartition des commentaires par aspect (ERam).....	374
Tableau 7.13 : Répartition des commentaires par type (ERam)	379

Introduction générale

Il ressortait d'une étude menée, dans les années quatre vingt, par le Groupe « Pratiques d'Evaluation des écrits en classe » de l'INRP (désormais EVA) que les enseignants rencontraient de grandes difficultés dans l'enseignement de l'écrit (lecture et productions d'écrits). Les réponses des enquêtés sur lesquels avait porté l'étude (plus de six cents formateurs et instituteurs) laissaient, en bloc, transparaître leur malaisance à enseigner l'écrit. Cette malaisance n'avait pas tardé, quelques années après, à être nôtre. Affecté, en septembre 1987, en qualité d'enseignant de français dans le cycle secondaire, nous avons, à notre tour, goûté du malaise que ces devanciers avaient ressenti/ressentent au regard de l'enseignement de l'écrit. Il est à préciser que l'enseignement de l'écrit n'est pas pris, dans notre recherche, dans le sens qu'il lui est couramment affecté (lecture et productions d'écrits) mais bien plus, si ce n'est exclusivement, dans le sens de la production verbale d'un texte.

Ce malaise est allé en s'intensifiant car, dès notre titularisation, nous nous sommes vu charger de classes d'examen. Une intensification qui se trouve liée à la forte note dédiée à la production écrite : cette dernière représente, à titre d'exemple, pour les classes de troisième année « langues étrangères » quarante pour cent (40%) de la note globale de l'examen de français, soit huit sur vingt (08/20). L'amélioration des compétences scripturales des élèves était devenue, de par nos nouvelles responsabilités, notre préoccupation première. Car la réussite de l'épreuve de français à l'examen du baccalauréat était en partie conditionnée par la réussite de l'activité de la production écrite. Ainsi nous nous sommes ingénié, les premières années qui ont suivi notre titularisation, à proposer aux élèves des aides à même de leur permettre de produire des textes de qualité.

Comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, il nous a paru en bonne logique que c'est en écrivant qu'on devient écrivain ou, comme le dit Raymond Queneau, écriveron.

Nous nous sommes en conséquence décidé à multiplier les rencontres avec l'écriture dans le sens de produire des textes. Seule une fréquentation régulière de l'activité scripturale était susceptible, pensions-nous, de contrebalancer progressivement les difficultés que celle-ci suscitait chez les élèves et se faisant d'améliorer le rapport qui les lie à l'écrit. Les élèves se sont, même s'ils s'étaient montrés quelque peu dubitatifs quant aux retombées d'une telle démarche, prêtés à ces exercices. Les résultats que nous escomptions n'ont pas été, à notre dam et à celui des élèves, au rendez-vous. Echaudé par les mauvais résultats enregistrés, notre allant d'antan s'était réduit, les années passant, comme une peau de chagrin. Notre abattement était tel que nous nous sommes même surpris à mettre une sourdine à nos responsabilités envers les élèves et en particulier, à notre grand étonnement, envers ceux qui en avaient le plus besoin c'est-à-dire ceux qui présentaient un « risque de décrochage rédactionnel ».

La généralisation, en 2007, de la nouvelle réforme au cycle secondaire, — l'implantation de cette réforme s'est effectuée progressivement ; sa mise en place n'a concerné, dans un premier temps, que le cycle primaire et le cycle moyen —, avait ramené notre malaise relatif à la problématique de l'enseignement de l'écrit à sa vigueur première. L'introduction de la nouvelle réforme ne s'était pas, en fait, limitée à raviver notre malaise qui s'était, au demeurant, jusque-là estompée sous l'action conjuguée du temps et de l'habitude, mais elle a, de surcroît, concouru à l'exaspérer. Une exaspération qui procédait du champ notionnel auquel référait cette nouvelle réforme ; en effet celui-ci allait au rebours du champ notionnel au travers duquel nous appréhendions jusqu'alors l'exercice de l'enseignement. La différence entre les deux champs notionnels était telle que certains chercheurs, avons-nous appris de nos lectures ultérieures, n'hésitaient à parler de changement de paradigme, voire même de rupture paradigmatique (Tardif 1988). Une rupture qui se manifeste, selon ces mêmes chercheurs, par le passage d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage. Nous avons ainsi appris, à la suite de la lecture du document d'accompagnement mis à la disposition des enseignants dans l'intention de les éclairer sur la mise en œuvre du nouveau programme, que l'enseignement du français était d'ores et déjà inscrit dans une démarche de projet.

L'architecture du projet d'écriture contrastait vivement, avons-nous relevé après la lecture dudit document, avec nos conceptions relatives au déroulement de la production écrite. Ecrire est placé, premier contraste, à l'initial, passe par des états intermédiaires, deuxième contraste, sous l'influence d'une évaluation dite formative et c'est à la lumière de sa réalisation, troisième contraste, que les points de langue à enseigner sont déterminés. Cette architecture n'était pas sans interpeller nos pratiques de classe qui, par comparaison avec celles prescrites par le document d'accompagnement, étaient aux antipodes des conceptions, hypothèses et lignes de conduite sous-jacentes au paradigme de l'apprentissage. Aussi mettre nos pratiques au diapason des exigences d'un programme axé sur le développement des compétences est-il devenu nécessaire. Nous nous sommes dès lors orienté, comme solution immédiate, vers nos collègues et en particulier les plus jeunes d'entre eux. Car ces derniers faisaient montre, comparés aux anciens, d'une certaine aisance dans le maniement des concepts qui s'étaient substitués à ceux qui étaient en usage dans les programmes par objectifs. Nous avons en effet remarqué, lors des discussions que nous tenions avec nos collègues à propos des bouleversements que nous étions amenés à introduire dans nos pratiques de classe du fait de ce passage d'une pédagogie par les objectifs à une pédagogie de l'intégration ou approche par les compétences, que les nouveaux enseignants usaient volontiers du champ notionnel de la nouvelle réforme. Champ notionnel qui paraissait, pour une grande partie de ces concepts à l'image de l'objectif d'intégration terminal, d'évaluation formative, pour ne citer que ceux-là, aux anciens enseignants, dont nous faisons partie, abstrus.

L'aisance que nous avons prêtée aux nouveaux enseignants, quant à l'usage des concepts ressortant de la nouvelle réforme, s'était révélée, suite à nos questions, de façade. Il nous a été donné de constater que les explications relatives au concept d'évaluation formative, à titre d'exemple, changeaient d'un enseignant à un autre ; il y avait, en effet, autant d'explications que d'enseignants. Cette disparité s'est révélée un mal pour un bien car c'est d'elle que nous sommes venu à nous intéresser à la problématique de l'évaluation, et notamment à cette « utopie porteuse » que constitue, selon Charles Hadji, l'évaluation formative. Un intérêt lié à notre malaise relatif à l'enseignement de l'écrit : nous avons pressenti que l'introduction de cette évaluation formative, dans nos pratiques de classe, pouvait constituer une réponse aux difficultés rédactionnelles auxquelles s'achoppaient les élèves. Nos pressentiments sur une éventuelle amélioration des compétences rédactionnelles moyennant une évaluation formative n'ont pu être éprouvés

parce que nous avons quitté, début de l'année deux mille sept (2007) l'enseignement secondaire pour rejoindre l'enseignement universitaire.

Cette nouvelle destination n'a en rien affecté notre intérêt pour la problématique de l'évaluation des productions écrites. Celui-ci est demeuré intact nonobstant que nous ayons été interpellé, dans l'enseignement universitaire, par des sujets tout aussi importants que celui de l'évaluation de l'écrit. Aussi sommes-nous resté à l'affût de toute occasion nous permettant de traiter de cette problématique qui nous tenait à cœur. De ce fait, nous n'avons pas tergiversé, dès lors que nous avons soutenu notre mémoire de magistère et que la note qui s'en était ensuivie nous avait ouvert le droit à une recherche doctorale, à porter notre travail de recherche sur la production de l'écrit, et plus précisément sur son évaluation. Il a été procédé, est-il à souligner, à une réorientation de nos premières préoccupations. Initialement, nous ambitionnions, dans le cas où l'occasion se présenterait, de nous assurer si le recours à une évaluation à volonté formative participait à améliorer les écrits des élèves. Ce type de questionnement est d'ailleurs encouragé par de nombreux chercheurs entre autres Philippe Perrenoud. Ce chercheur estime, en effet, que l'observation formative doit être questionnée moins sur son intention vu qu'elle *prétend aider l'élève à apprendre* que sur l'éventualité qu'elle arrive à concrétiser cette intention : *la seule question pertinente est donc de savoir si elle* [observation formative] *y parvient* (Perrenoud, 1998 : 20). Suite à la réorientation de nos préoccupations initiales, nous avons donné préférence, pour notre part, aux intentions, quoique nous convenions de l'importance des recherches portant sur les effets de la mise en place de démarches d'évaluation formative, sur les résultats. Cette préférence est motivée par notre souci de nous rendre compte si les changements relatifs à l'évaluation des apprentissages introduits par la nouvelle réforme ont trouvé un écho dans les pratiques des enseignants. Ou autrement dit, nous nous proposons de vérifier si *la volonté d'aider qui en définitive installe l'activité évaluative dans un registre formatif* (Charles Hadji, 1997 : 19) est sous-jacente aux pratiques enseignantes au regard de l'activité de production écrite.

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous établissons d'abord une distinction entre correction et évaluation. Par cette distinction, nous escomptons dissiper toute équivoque concernant les deux notions. Car elles sont très souvent confondues alors même que l'une et l'autre réfèrent à deux démarches qui, même si elles partagent quelques analogies, restent très différentes. Une fois cette distinction établie, nous évoquons le

contexte déclencheur de cette recherche à savoir celui du passage de l'école algérienne de la pédagogie par objectifs à la pédagogie de l'intégration ou l'approche par les compétences. Un passage qui devrait, compte tenu des différences qui séparent les deux pédagogies, retentir sur les pratiques enseignantes. Ce premier chapitre se termine par notre question de recherche et les hypothèses qui en découlent.

Pour le cadre théorique et conceptuel, il se structure autour de trois pôles : la production écrite, les pratiques enseignantes et l'évaluation formative. Aussi avons-nous réservé à chacun de ces trois pôles un chapitre qui lui est propre. Il est consacré à la production écrite un chapitre à travers lequel il a été procédé, dans un premier temps, à la définition de cette activité moyennant les travaux d'Eveline Charmeux et Christine Barre De Miniac. Les difficultés que posent l'enseignement de l'écrit, dans le sens de produire un texte, sont passées, dans un second temps, en revue. Les nouveaux éclairages relatifs à la production de l'écrit et notamment ceux suscités par la psychologie cognitive ne sont pas laissés pour compte. Le modèle princeps de Hayes et Flower est, enfin, non seulement longuement décrit mais il est aussi assorti d'explications relatives aux répercussions de ce modèle sur l'enseignement de l'écrit. Un autre chapitre est dédié aux pratiques enseignantes. Cette notion ne fait pas consensus ; elle donne lieu, en effet, à des définitions diverses qui s'inscrivent, chacune d'elles, dans un arrière plan théorique et un paradigme de recherche différents. En conséquence nous avons procédé, tout d'abord, à une distinction entre pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement, ensuite, à un passage en revue des différents paradigmes ayant pris pour objet d'étude les pratiques enseignantes et, enfin, aux nouvelles orientations qui marquent les récentes approches des pratiques enseignantes. Ces dernières semblent se détourner des approches uni-référentielles pour s'installer franchement dans des analyses multi-référentielles plus à même de rendre compte de la complexité des situations d'enseignement. Le dernier chapitre est, lui, consacré à la problématique de l'évaluation. Un large panorama des différents types d'évaluation est dressé : sont ainsi discutés tour à tour les évaluations diagnostique, formative et sommative. Il est fait, à l'issue de ce panorama, la part belle à la notion d'évaluation formative. Cette notion, à laquelle s'intéresse prioritairement notre recherche, est soumise, dans le dessein de détecter son principe agissant, à une discussion circonstanciée. Une telle quête nous a amené à examiner successivement les notions de critère et d'indicateurs.

Le cinquième chapitre, affecté au cadre méthodologique, s'ouvre par le retracement des écueils auxquels nous avons été confronté lors de la réalisation de cette recherche. Collecter notre corpus s'est révélé un vrai parcours de combattants ; il nous a fallu preuve de beaucoup de patience et surtout d'industrie pour procéder à des enregistrements vidéo de séances de compréhension de l'écrit et de compte-rendu de l'expression écrite. La deuxième partie de ce cadre méthodologique traite de la collecte des données et explique les choix auxquels nous avons procédé. Concernant le choix des données à recueillir, celui-ci s'est effectué dans le sillage de notre question de recherche. Nous avons été ainsi amené, et ce pour débrouiller l'écheveau de la question afférente à l'évaluation des productions écrites, à récolter des données quantitatives mais aussi des données qualitatives. Le croisement de stratégies et d'instruments relevant de la recherche quantitative et de la recherche qualitative nous plaçait de fait en nous référant à Philippe Karsenti et Savoie-Zajc, dans ce paradigme intégrateur auquel il est attribué différentes dénominations : études triangulées ou multiméthodes, ou encore méthodes mélangées (*blended*), intégrées, multiples ou mixtes.

Les chapitres six et sept présentent l'analyse et l'interprétation des données quantitatives (chapitre 6) et des données qualitatives (chapitre 7)

Chapitre 1

De la correction à l'évaluation

L'évaluation des productions des apprenants est regardée, par bon nombre de non-initiés en la matière, comme une activité de tout repos. Cette impression procède, selon toute vraisemblance, de la nature même de cette activité car celle-ci se donne, à travers ses manifestations externes ou ses faits observables, pour une tâche ne requérant que quelques menus efforts physiques et intellectuels. L'image réfléchie par l'enseignant, lors de l'accomplissement de la correction des productions écrites, objet auquel s'intéresse notre étude, aussi n'est-elle pas pour contredire ce sens commun.

L'aspect directement perceptible de cette activité, généralement constituée d'un ensemble d'actions posées par l'enseignant au fur et à mesure de son avancée dans la correction de la copie, ne participe dès lors pas à ébranler de telles conceptions mais incline à les conforter davantage. N'est-il pas au reste très fréquent d'entendre dire que si le travail enseignant, activité de correction incluse, venait à être comparé à tout travail physique au regard de la pénibilité, il s'avèrerait, tout bien considéré, très facile d'anticiper le résultat ?

D'aucuns affirment qu'il n'y a pas commune mesure entre le travail physique et le travail des enseignants : la pénibilité est le lot, et de loin, du premier plus que du second. Cette conception fait par ailleurs preuve de beaucoup de circonspection en direction de certains discours¹ tenus à propos du travail enseignant et spécialement de celui en lien direct avec la correction des devoirs. Elle révoque en doute leurs teneurs qui, soumises au crible de son analyse, lui semblent à bien des égards verser dans l'exagération : celles-ci ne

¹L'essentiel de ces discours est le fait du corps enseignant. Ces praticiens récriment, en effet, contre la didactique de la recherche aussi bien que contre la didactique institutionnelle qui, selon leurs dires, font peu de cas des conditions difficiles dans lesquelles ils travaillent. Ils ajoutent que la première conçoit *in vitro* des théories, des approches d'enseignement qui sont difficilement applicables voire inapplicables dans les situations de classe.

s’embarrassent pas outre mesure de comparer, souligne cette conception, la correction des copies à une épreuve de force.

Notons cependant qu’il n’est pas aisé de démêler l’écheveau des représentations. Car ces dernières passent, comme le révèlent bon nombre d’écrits, pour inconstantes et surtout complexes. Aussi toute étude menée dans la perspective de tirer cette *pensée pratique*² au clair se doit-elle, en vue de réunir *pro domo* toutes les chances de sa réussite, de se garder de toute interprétation susceptible de voir le jour en dehors d’un travail patient et réfléchi. Précipitation et encore plus prévention n’ont, de ce fait, pas leur place dans la prospection d’un terrain aussi mouvant que celui des représentations.

Faire la lumière sur les représentations réclame donc, en raison de ce dynamisme et de cette inconstance qui les caractérisent, délicatesse et mesure. Ces deux attitudes constituent un préalable indispensable à tout ouvrage, estimons-nous, et encore plus, assurément, à celui se penchant sur les représentations. Délicatesse et mesure représentent en fait une précaution contre toute interprétation abusive : elles permettent, en effet, de tenir en bride toutes les dérives et tous les dérapages qui guettent toute étude se destinant à émettre un jugement sur un sujet aussi complexe que celui du travail enseignant.

Il nous paraît dès lors indispensable de revenir sur les représentations de ces non-initiés afférentes au travail enseignant et de leur apporter de plus amples clarifications. En effet, la description dont ont été l’objet, précédemment, lesdites représentations ne leur rend pas justice : elle en donne même, de par son caractère sommaire, si ce n’est grossier, une image réductrice voire même déformée. Ce retour est-il aussi dicté par le souci de lever toute équivoque, d’obvier à toute méprise qui s’ensuivrait, comme nous l’avons souligné plus haut, d’une description qui commettrait l’impair de faire l’impasse sur toute réflexion et toute circonspection.

Soulignons avant d’aller plus loin qu’il n’est dans notre intention de traiter du travail enseignant dans sa globalité— ce n’est d’ailleurs pas l’objet de notre recherche— mais de nous intéresser exclusivement à la tâche de correction des copies. Toutefois, abstraire la correction des copies du travail enseignant n’est pas tout bien considéré chose facile. Cette difficulté tient au fait que la première est intimement liée au deuxième dont

² Denise Jodelet définit les représentations sociales comme des modalités de *pensée pratique* auxquelles il assigne trois fonctions essentielles : la communication, la compréhension et la maîtrise du milieu social, matériel et idéal.

elle est une composante : il paraît, en effet, peu probable voire inenvisageable qu'un débat social s'engage sur le travail enseignant sans que celui-ci n'évoque la correction des copies et vice-versa. De plus, entre toutes les activités qui se rangent sous l'enseigne travail enseignant, il n'est pas une qui ait cristallisé le plus la polémique que celle de la correction³.

La correction, objet donc inusable de discorde, semble avoir donné en tout temps lieu à des débats enflammés. Aussi son empire sur l'imaginaire collectif, défiant l'épreuve du temps, est-il resté entier à telle enseigne qu'il suffit que la question de la correction soit à peine évoquée pour que des passions s'éveillent et que des réactions aussi passionnées que passionnantes émergent. Ainsi non seulement la question relative à la correction et à ses finalités, dans les systèmes scolaires, ne paraît pas donner des signes d'essoufflement, mais encore continue à faire partie des sujets qui enthousiasment le plus l'opinion publique en général et les protagonistes de l'école en particulier. Traiter de la correction ne laisse pas indifférent ; il provoque, bien au contraire, toutes les fois la mobilisation des différents acteurs de l'école. La ferveur des uns et des autres se mettant de la partie ; aussi la montée au créneau des parties en présence ne se fait-elle pas attendre : elle est, comme de coutume, aussi prompte et les prises de position tout autant. Ces prises de position, incarnées par les arguments à charge et/ou à décharge de l'acte de corriger, donnent à voir une duplicité dans les sentiments tenus par l'ensemble des partenaires de l'école à l'endroit de la correction. Ainsi un examen, même superficiel, des propos tenus sur la correction, qu'ils soient le fait des enseignants, des élèves ou de leurs parents, révèle des rapports difficiles : la correction inspire de l'aversion, parfois même du ressentiment qui se teintent cependant, toutes les fois, d'une certaine considération.

Nonobstant les divergences, pour ce qui est des relations, que noue chacun des partenaires de l'école avec la correction, un certain unanimisme sur l'utilité de cette dernière se montre avec évidence : tous s'accordent à dire que la correction constitue, il est vrai, une épreuve. Néanmoins un tel fait, il n'en est pas moins vrai, ne met en aucun cas en doute son utilité. La correction reste tenue en estime⁴ par l'ensemble des protagonistes de

³ La correction signifie dans nos propos un tout indivisible. Ce tout est composé, d'une part ; de la rédaction de commentaires qui touchent la forme et le fond de la production écrite et, d'autre part, de la note par l'entremise de laquelle l'enseignant attribue une valeur à cette production écrite.

⁴ Veslin et Veslin, rendant compte des représentations des enseignants ainsi que de celles des élèves relatives à la correction, expliquent que la question portant sur l'utilité de cet acte enregistre un large consensus. Enseignants comme élèves ne révoquent pas en doute, et ce en dépit des liens tendus qu'ils lient avec la correction, son utilité.

l'école ; celle-ci tient foncièrement à ses vertus pédagogiques indéniables. Ce fonds de confiance, dont la correction fait l'objet, et ce en dépit de ses différents biais, ne peut et ne doit rester sans écho ; il gagne en effet à être dûment mis à profit autant par les chercheurs que par les enseignants.

1.1 La recherche : une collaboration nécessaire entre chercheurs et enseignants

Il incombe dès lors aux premiers (chercheurs) d'apporter des éclairages nouveaux sur l'activité de correction et ce par la mise à profit des avancées théoriques provoquées concurremment par les courants cognitiviste et constructiviste. Dans le contexte actuel de l'école, – un contexte qui peut être caractérisé, à la fois, de délicat et de particulier du fait des grands changements exigés par la mise en place des réformes-, de telles recherches revêtent à ne pas douter un caractère impérieux: elles peuvent se révéler, en effet, d'une grande aide pour l'école dans la négociation du virage de l'entrée par les compétences. Des recherches d'orientation cognitiviste et/ou constructiviste sont-elles aussi susceptibles, de part les moyens d'investigation auxquelles elles recourent (entre autres, approche du sosie, clinique, protocoles verbaux, observation de classe...), d'une part, de faire avancer la recherche par la production de connaissances nouvelles sur la correction des productions écrites et, d'autre part, de co-construire, avec la participation effective des enseignants, des savoirs et des savoir-faire nouveaux à même de faire sortir les pratiques enseignantes de l'ornière de la correction « traditionnelle ». Il n'est donc pas d'autres voies, pour une compréhension fine de l'activité de correction, que celle de soumettre à l'analyse les pratiques actuelles des enseignants qui ne sont pas, à leur tour, comme le note Bernard Delforce, *indépendantes non plus de leurs conceptions de ce qu'est/doit être l'évaluation, l'enseignement, le français comme discipline*.

Ces connaissances produites dans et par l'action présentent un double avantage : elles ne sont pas, d'une part, coupées de la réalité de la salle de classe ; un travers, souvent reproché, par les enseignants aux résultats des recherches expérimentales qui se mènent dans ce milieu clos qui est le laboratoire et, d'autre part, les changements escomptés ne sont pas seulement l'œuvre d'une prescription par l'institution mais découlent d'une co-construction dans laquelle enseignant et chercheur sont partenaires. Ce changement par médiation, tel qu'il est expliqué par Arthur Gélinas, s'emploie à produire de « l'énovation »

Quant aux seconds (les enseignants), ils jouent un rôle aussi important, si ce n'est peut-être le plus important, que celui tenu par les premiers (chercheurs), dans l'amélioration des pratiques relatives à la correction des productions des élèves. Cette importance tient au fait que sans la contribution de ces praticiens ; autrement dit si ces derniers se montraient réfractaires à tout changement, les avancées de la recherche, aussi capitales qu'elles puissent l'être, demeureraient prisonnières des ouvrages qui les contiennent et resteraient en conséquence forcloses des salles de classes. Aussi la recherche est-elle tenue, pour ouvrir les portes des salles de classes et profiter au plus grand nombre, d'ouvrir au préalable les esprits des enseignants.

Or ouvrir les esprits n'est pas assurément une mince affaire : la difficulté de cette entreprise est principalement liée aux connaissances qui habitent les enseignants et auxquelles ces derniers réfèrent pour interpréter le monde extérieur. Celles-ci sont tenues en grande estime par les enseignants, et ce malgré qu'elles soient apprises de façon informelle – elles vivent et se maintiennent dans l'enseignement par mimétisme (les nouveaux enseignants reproduisent les pratiques de leurs enseignants sans les questionner) – et qu'elles ne cadrent pas, bien souvent, comme l'explique Stiggins, cité par Robert Howe et Louise Ménard, avec les pratiques que préconise, en matière d'évaluation, la recherche en sciences de l'éducation. A l'instar d'un pare-feu, ces croyances se dressent en obstacle contre toute nouvelle idée et s'emploie, dans le cas où cette dernière serait en opposition avec les idées qu'elles soutiennent, à s'en prémunir vigilement.

Partant accompagner les enseignants dans la réforme en général, et dans la correction des copies en particulier, se pose comme une entreprise incontournable. Il est, en effet, une gageure que de soutenir qu'il est possible de changer les pratiques de correction, et de façon profonde, sans chercher à comprendre les croyances qui motivent de telles pratiques. Dans le même ordre d'idée, Bernard Delforce, soutient que le changement des usages (pratiques) en matière de correction des copies reste intimement lié à celui du changement des images (croyances). Or, il ressort que ces dernières restent largement imprégnées, à la lumière des recherches sur la correction, d'une conception normative : elles s'illustrent, dans les actes posés au quotidien par les enseignants, par une intransigeance à l'égard de l'erreur qui, considérée comme une souillure entachant la production de l'élève, fait l'objet d'une traque implacable et systématique. Aussi n'est-il point étonnant que les enseignants investissent tout leur temps dans l'éradication de ses

erreurs sans même se donner la peine de s'interroger sur leur signification et leur origine. La nouvelle réforme, que le Ministère de l'Education algérien œuvre à mettre en place dans les écoles, ne peut assurément ni cohabiter avec de telles croyances, ni s'en accommoder compte tenu de leur incompatibilité flagrante avec celles dont cette réforme est porteuse. Il s'ensuit en conséquence, pour la réussite de cette réforme, la nécessité de travailler à la modification de ces croyances et à leur mise au diapason des soubassements théoriques sous-tendant ladite réforme. Cette modification n'est pas, selon Pajares (1992 dans Howe et Ménard, 1993) une entreprise facile. Car l'allégeance à des croyances préalables (guidant de nombreuses pratiques d'enseignement), précise cet auteur, est particulièrement forte chez les professeurs.

Plus les croyances d'une personne sont anciennes, plus cette personne a tendance à mettre en œuvre des stratégies cognitives qui protègent ces croyances. Cette personne agit pour que ses croyances survivent, et ce, même si on lui prouve qu'elles sont fausses. Ainsi, si l'on souhaite améliorer la compétence des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages, il faut, bien sûr, tenir compte des pratiques, de la façon dont ils font les choses, mais il faut également chercher à connaître les croyances qui fondent ces pratiques. (Pajares cité dans Robert Howe et Louise Ménard, 1994 : 22)

La correction des copies est, comme nous le verrons par la suite, diversement appréciée : diversité tenant à la diversité des cadres de référence auxquels se rapporte chacun desdits protagonistes pour donner du sens à l'activité de correction. Nous allons, dans ce qui va suivre, confronter deux cadres de référence distincts ; distinction essentiellement liée au regard porté sur l'acte de corriger : l'un externe correspondant aux représentations de non-initiés, c'est-à-dire de personnes qui ont peu ou pas du tout de relations avec le monde éducatif, l'autre interne se rapportant à celles d'experts en l'occurrence les enseignants dont la correction est le lot quotidien.

1.2 Représentations des non-initiés en rapport avec la correction.

Soutenir qu'il y a loin, pour ce qui regarde la pénibilité, entre le travail physique et la tâche de correction, n'est pas sans susciter quelques interrogations. Ce sens commun insinue-t-il que la pénibilité de la correction des copies est dérisoire, pris dans son sens moderne qui, selon le dictionnaire Le Robert, signifie « *Qui est si insuffisant que cela semble une moquerie* », par rapport au travail physique ? La lourdeur de la correction des productions écrites passerait, dans ce premier cas de figure, pour une vétille devant celle du travail physique. Ou bien sous-entend-il que l'activité de correction est exempte de toute contrainte ? La lourdeur de la correction des productions écrites, dans ce deuxième

cas de figure, non seulement elle ne tient pas la comparaison devant celle du travail physique mais encore elle ne comporte pas même une petite anicroche.

Ce sens commun renvoie, contre toute attente, les deux thèses dos à dos : il reconnaît que la tâche de correction, à l'instar de tout travail, s'accompagne, elle aussi, de son lot de difficultés. En disconvenir, souligne-t-il, c'est troquer une exagération contre une autre exagération. Faisant donc la part des choses, ce sens commun se montre quelque peu réceptif à la diversification des tâches et missions dévolues à l'enseignant dans le cadre du renouvellement de l'enseignement : différenciation pédagogique, détection des difficultés des élèves et leur remédiation par une évaluation intégrée à l'acte d'enseignement, engagement accru dans la mise en place d'un enseignement de qualité avec reddition de comptes... Attendu le renouvellement des pratiques évaluatives, et dans leur sillage celui des pratiques de correction, que les systèmes éducatifs s'appliquent à introduire dans les salles de classe, ce sens commun ne s'étonne pas, le moins du monde, que les enseignants soient sollicités, dans le dessein de rendre ce renouvellement une réalité tangible, à se défaire de ce contentement qu'ils affichent à l'endroit de leurs pratiques et à s'en affranchir par une ouverture bienveillante à l'égard des idées mises en avant par la nouvelle réforme.

Etre amenés, en effet, bon gré mal gré à ne pas suivre l'ornière des anciennes pratiques et à prendre, qui plus est, des chemins autres que ceux empruntés habituellement apparaît en soi, reconnaît ce sens commun, comme une entreprise fort ardue pour l'ensemble des enseignants. Car celle-ci ne peut advenir, ajoute-t-il, qu'au terme d'un long et douloureux travail. Ce travail est susceptible de prendre même les allures d'un véritable défi attendu que, dans le cas des systèmes éducatifs, le « qui ? » et le « quoi ? » ; c'est-à-dire le sujet du changement et l'objet de ce changement ne font qu'un. Sujet et objet ne constituent en réalité que deux facettes d'une seule et même réalité : l'enseignant.

Sachant que le sujet de cette entreprise est l'enseignant et que l'objet, sur lequel ce sujet (l'enseignant) doit agir pour l'infléchir dans le sens de ce changement, n'est autre que ses pratiques, il est dès lors concevable de parler d'un « auto-changement ». Or il s'avère que la délicatesse de cette entreprise tient au fait de cette interpénétration des rôles : être à la fois sujet et objet du changement place incontestablement l'enseignant dans une

situation inconfortable voire même embarrassante⁵. De plus un tel changement ne s'improvise pas, ni ne se produit *hic et nunc* comme par enchantement ; il nécessite temps, effort et plus que tout que conviction de l'utilité de l'engagement dans un processus de changement. Prendre du recul par rapport à ses pratiques actuelles, les soumettre au crible de la réflexion et les échanger, le cas échéant, par de nouvelles revient, pour l'enseignant, à prendre du recul par rapport à lui-même, à se soumettre au crible de sa propre réflexion et à procéder, le cas échéant, à une mue intérieure et à une extraction de lui-même. Changer ses pratiques constitue à bien des égards une opération douloureuse ; elle met en effet l'enseignant face à lui-même, l'expose à l'auto-questionnement et le jette en proie aux doutes concernant la justesse de ses conceptions, conceptions qui, à l'encontre desquelles il n'avait jusqu'alors nul grief car celles-ci lui avaient toujours donné entière satisfaction dans les réponses qu'il prodiguait à ses situations imprévues que le contexte de la classe mettait devant lui.

En ce qui a trait à l'acte de correction, des changements notables sont escomptés. Or ces changements sont eux aussi tributaires de l'évolution des conceptions que les enseignants lient avec l'acte de correction vu que celui, comme l'expliquent Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, cité par Marie-France Bishop, *ne peut être appréhendé comme une simple opération technique ; il repose toujours sur un choix de valeurs et sur des principes théoriques implicites* (Dominique Bucheton & Charles Chabanne cités par M.-F Bishop, 2005 :23). Les efforts consentis, dans le cadre de la réforme, et ce pour faire passer la correction d'une correction à charge de l'élève : conduite dans une logique normative, celle-ci se soucie prioritairement, au regard de la production de l'écrit, de la correction de la langue – elle se prédestine, de fait, à débusquer tous les écarts affectant cette langue standard et à prononcer, par la suite, un jugement, sans la moindre possibilité d'appel, sur la recevabilité du texte produit – à une correction « formative » qui s'attache moyennant l'instauration d'un dialogue pédagogique, à accompagner l'élève de la première ébauche jusqu'au texte final en passant, cela va sans dire, par les différentes étapes de son amélioration, peuvent s'avérer qu'un coup d'épée dans l'eau s'ils ne s'attèlent pas au préalable au changement de ces valeurs et de ces principes théoriques implicites. Un changement qui touche non seulement la conception de la correction mais aussi celui de l'écriture.

⁵Les enseignants craignent que leur adhésion au processus de changement soutenu par la réforme soit assimilée à une reconnaissance, d'une part, d'une responsabilité dans le phénomène de l'échec scolaire et, d'autre part, d'une inefficacité des anciennes pratiques.

Le consentement marqué par le sens commun à l'endroit de la difficulté de la correction n'est cependant pas sans réserve. Ce dernier ne manque d'ailleurs pas de faire quelques objections au regard d'un supposé accablement résultant de la correction des copies. La correction de quelques paquets de copies et de surcroît dans des situations à tout le moins idéales ne peut, selon ces conceptions, être hissée en tout état de cause au rang de fardeau sous lequel ploient les enseignants. Cette prise de distance est à mettre au compte de cet attribut non négligeable de la profession enseignante qui consiste dans l'élément temps. L'enseignement est tenu pour un métier à temps, temps dont la gestion demeure en grande partie du ressort de l'enseignant. Ce dernier a en effet quelque peu les coudées franches en ce qui concerne l'organisation du temps ; il se trouve qu'il dispose de toute la latitude de dresser un planning du temps de la correction de telle sorte que celle-ci soit moins contraignante.

Ces conceptions, supposons-nous, procèdent de l'endroit de cette activité ; c'est-à-dire de ce côté qui s'offre immédiatement au regard. Il est indéniable que la partie visible de la correction porte à penser que ladite tâche ne réclame, en aucune manière, de gros efforts physiques et encore moins intellectuels de la part de l'enseignant. La correction des copies étant le lot quasi quotidien des enseignants, il s'ensuit nécessairement que les actions que cette activité met en œuvre tendent, par la force de la répétition, à être sollicitées de façon presque entièrement mécanique. C'est cette automatisation qui fait passer à coup sûr la correction, aux yeux de ces profanes, pour une tâche à tout prendre facile. Ce fonds commun de représentations donne-t-il aussi à voir un enseignant serein s'acquittant de sa tâche avec une parfaite aisance si bien qu'il lui est possible de débusquer sans grande peine les écarts à la langue, de déterminer leurs natures et de se permettre même, dans la foulée, de prodiguer des conseils et/ou de faire des remontrances sur la qualité des productions écrites.

Cette partie visible de la correction rend-elle compte dans le menu du travail effectué par l'enseignant ? Autrement dit cet endroit de la correction correspond-t-il à son envers c'est-à-dire à sa partie cachée ? Ne donne-t-il pas une vision incomplète de la tâche de correction en faisant l'impasse sur les faits inobservables ? Cette partie émergée de la correction ne voile-t-elle pas une autre partie qui, elle, reste immergée ?

Pour répondre à toutes ces questions, nous nous attellerons, dans un premier temps, à voir si les conceptions des praticiens, dont l'évaluation des productions écrites est le pain

quotidien, s'accordent avec celles entretenues par ces profanes. Et pour compléter ce panorama nous entreprendrons, dans un deuxième temps, un détour par la recherche qui se penche sur la problématique de l'évaluation des écrits et particulièrement par les différents éclairages théoriques que celle-ci apporte.

1.3 Les enseignants et la correction

Les conceptions des enseignants en rapport avec l'évaluation des écrits contrastent vivement avec celles qui ont cours dans la société : elles semblent, en effet, ne pas avoir du tout de points communs en partage. Partant il devient possible d'inférer, en mettant les deux conceptions en parallèle, que les premières sont aux antipodes des secondes.

La correction des productions écrites n'est dès lors aucunement considérée par les enseignants comme une sinécure ; au contraire ils l'assimilent davantage à une source de frustration. Elle est ainsi tenue par de nombreux praticiens, eu égard à son caractère routinier, pour une corvée à laquelle ils s'astreignent à leurs corps défendant. Ce sentiment se vérifie dans un sondage réalisé par l'Association belge des professeurs de français (ABPF) : les enseignants, à l'unanimité, désignaient la lourdeur de la correction comme l'inconvénient majeur du métier d'enseignant.

Une étude menée par Veslin et Veslin, dans la perspective d'être au clair à propos des représentations des enseignants en rapport avec l'activité de correction, fait entendre également le même son de cloche. Les résultats du dépouillement des questionnaires, dont ont été destinataires vingt six enseignants, ne laissent d'ailleurs subsister aucun doute quant aux relations assez tendues que lient les enseignants avec la correction. Les mots associés à la correction sont, en effet, assez parlants : ils témoignent, tel qu'il est souligné par les deux chercheurs, d'un véritable malaise⁶. Les grappes d'idées qui affluent, à l'évocation de l'activité de correction⁷, ne forment pas des îlots épars sans relations aucunes entre elles mais s'attirent mutuellement ; elles se rapprochent par une sorte d'affinité les unes des autres pour se fondre en réseaux lexicaux. Le vocabulaire

⁶Par l'entremise d'un exercice de complétion de phrases inductrices en rapport avec la correction des copies, Bernard Delforce aboutit aux mêmes résultats que ceux obtenus par Veslin et Veslin. Les réponses données par les enseignants stagiaires s'organise, selon ce chercheur, autour de quatre qualifications: une activité fastidieuse, démoralisante, difficile mais incontournable.

⁷Le questionnaire proposé par Veslin et Veslin aux enseignants comportait trois grandes rubriques. La première rubrique et dont la question était « *On vous dit « correction des copies » Vous pensez...5mots* » cherchait à déceler, par le biais des associations d'idées, les conceptions des enseignants au regard de la correction des copies.

apprécatif, dont sont empreints ces réseaux lexicaux, laisse transparaître un climat de mal-être, un tiraillement entre des sentiments contradictoires. Cette ambivalence manifeste sans appel la grande détresse éprouvée par les enseignants par le fait de la correction des copies. Les enseignants tiennent, vis-à-vis de la correction des copies, un langage qui se particularise par son caractère paradoxal. Celle-ci est ainsi décrite comme une activité éreintante et de surcroît peu gratifiante : les élèves font, effectivement, peu de cas des annotations portées sur leurs copies ; ils reproduisent, au grand dam des enseignants, des erreurs que ces derniers avaient pris le soin, au prix d'un travail maintes fois répété (leçons et activités décrochées), d'explicitier les rouages et de donner dans la foulée les moyens de s'en prémunir.

Non loin d'être, bien des fois, exaspérés par cette charge aussi fastidieuse qu'ingrate – la correction dédommage peu ou pas du temps et des efforts mis dans sa réalisation – et de renoncer par découragement devant cette endémicité des erreurs, les enseignants s'interdisent cependant, toutes les fois, de se défaire du devoir de corriger les copies de leurs élèves. L'utilité de la correction est, selon Veslin et Veslin, moins mise en cause que son intérêt : les enseignants regardent le moment de correction comme un mal mais davantage comme un mal nécessaire. Les enseignants vont, il est vrai, à contrecœur à la correction des productions écrites. Mais ils se font aussi, il est vrai, le devoir de ne pas s'en dispenser. Il est tout de même important de signaler que cette règle de conduite fait bien des fois l'objet de quelques entorses : les enseignants usent de moyens détournés et ce dans l'intention de diminuer autant que faire se peut le poids de la correction (correction de quelques copies dans le paquet, espacement des devoirs...). Cette pratique, quoi qu'elle reste fort peu répandue, est ressentie tout de même par le corps enseignant comme un grave manquement à leurs devoirs vis-à-vis de leur profession et, plus encore, de leurs élèves. Véritable cas de conscience, les enseignants se trouvent bourrelés de remords.

Toute médaille a donc son revers : celui de la profession d'enseignement a sans contredit, de l'avis général des praticiens, pour nom la correction des copies. Aussi les moments d'évaluation, dont la périodicité s'est ostensiblement accrue avec l'instauration des nouvelles réformes de l'enseignement, ne sont-ils pas venus pour accorder les enseignants avec l'évaluation. En effet l'évaluation bilan, pratiquée jusque-là et qui se situait à la fin d'une séquence d'enseignement, représentait aux dires des enseignants une

charge de travail considérable qu'ils arrivaient tant bien que mal à assurer. Que dire alors d'une évaluation assistant le processus d'enseignement/apprentissage ?

Cette évaluation dont la finalité est de suivre pas à pas l'élève dans son apprentissage ne peut rester qu'un vœu pieux si les enseignants se montrent quelque peu rétifs à adhérer à un tel projet. Cette adhésion ne semble effectivement pas être acquise d'avance ; il est même possible d'affirmer qu'elle s'annonce difficile voire impossible. Car celle-ci suppose une révision à la hausse du temps jusque-là imparti à l'évaluation par le fait de la multiplication des moments alloués à la correction des productions écrites. Or investir du temps qui viendrait s'ajouter à celui qu'ils mettent déjà dans la correction des productions écrites n'est pas pour enchanter les enseignants preuve en est leurs réactions assez tranchées à l'endroit des nouvelles orientations assignées à la composante évaluation par la réforme des systèmes éducatifs. Le corps enseignant paraît, en effet, peu voire pas du tout disposé à transiger à propos de la question relative à l'évaluation et invoque à cet effet différents arguments à l'appui de son parti pris.

Avant de passer en revue les arguments mis en avant par les enseignants dans l'intention de justifier leur position au regard de l'évaluation en général et de celle de la correction des productions écrites en particulier, il nous semble opportun de lever toute équivoque susceptible d'être induite par l'utilisation tantôt de la notion d'évaluation tantôt de celle de correction. Ces deux notions quoi qu'elles entretiennent des liens très étroits, cela n'empêche pas qu'elles réfèrent à deux réalités en tous points différentes. Aussi nous gardons-nous d'appréhender évaluation et correction comme deux notions synonymes et de nous permettre, le cas échéant, de remplacer l'une par l'autre. Une interchangeabilité de ces deux notions reste inenvisageable du moins dans notre travail⁸ car celle-ci peut donner lieu à bien des heurts au regard des caractéristiques propres à chacune d'elles. Il nous incombe par conséquent, à la lumière de ce que nous venons d'énoncer, de nous atteler à montrer les particularités spécifiques à l'une et l'autre de ces notions.

⁸Dans son travail sur l'amélioration de la correction des copies des élèves, Julie Roberge ne distingue pas la correction de l'évaluation. Eu égard aux similitudes qui caractérisent ces deux processus (ils se préoccupent les deux de l'amélioration des apprentissages de l'élève), Julie Roberge explique qu'il est possible de prendre la correction et l'évaluation pour des termes synonymes.

1.3.1 La correction

La correction est, comme nous l'avons expliqué précédemment, fortement ancrée dans les mœurs scolaires. C'est pourquoi il est possible d'affirmer sans avoir à craindre d'être repris que toute personne ayant fréquenté les bancs de l'école - abstraction faite, d'ailleurs, de la durée que cette fréquentation a prise- a fait la douce et/ou l'amère expérience de la correction. Ces moments de plaisir et/ou de déplaisir ne sont pas, sans contredit, sans répercussions sur ces cohortes d'élèves: ils participent inmanquablement, en effet, au façonnement des représentations que ces derniers développent à l'égard de la correction. Aussi ne faut-il pas s'étonner que les premiers souvenirs qui se détachent de ceux en rapport avec la correction soient, bien souvent, ceux qui se rattachent aux moments fatidiques de la remise des notes.

La note reste très prégnante dans les débats en rapport avec le sujet de la correction des productions écrites. Il paraît même que celle-ci prend, bien des fois, le pas sur l'activité de correction elle-même. Différentes recherches révèlent, en effet, que les élèves sont obnubilés par la note : il suffit que la correction soit évoquée pour que celle-ci soit ramenée tout naturellement à la note. L'emprise de cet alter ego sur l'acte de corriger ne semble d'ailleurs pas défaillir : le peu d'intérêt porté aux annotations, autre manifestation de la correction, ne laisse présager aucune relégation de la note au second plan. Il est même possible de déduire que la pérennité de la correction est liée à celle de la note. Ainsi tout désintérêt de la note, dans l'imaginaire collectif, constitue le prodrome du déclin de la correction.

La correction demeure toujours vivace ; elle donne l'impression, en effet, d'être à l'épreuve du temps et surtout de celui des nouvelles technologies qui ont gagné les faveurs des responsables des systèmes éducatifs. Elle persiste ainsi, selon Xavier Røgiers, à être la pratique d'évaluation la plus répandue dans le contexte scolaire vu que les examens écrits continuent à être en grande estime auprès des enseignants dans la collecte d'informations sur l'état des connaissances des élèves.

Initier une description de l'activité de correction et rendre compte des rouages qui la sous-tendent pourrait passer aux yeux de beaucoup pour une entreprise dénuée de tout intérêt. D'ailleurs d'aucuns seraient amenés à s'interroger sur le bien-fondé des recherches s'assignant comme objectif d'entrer dans le secret d'un acte aussi trivial que celui de la

correction et d'en rendre compte par le menu. Quelles zones d'ombres dans l'acte de corriger, lequel ne semble paradoxalement pas, comme le notent Veslin et Veslin déceler de grands secrets même pour des élèves, sont susceptibles d'être révélées au grand jour par de telles recherches? Serait-ce de cette évidence voire trivialité de l'acte de correction que découle cette disette de recherches qui affecte sévèrement le champ de la correction des productions écrites?

Julie Roberge explique que l'activité de correction, en dépit de son importance aussi bien dans le processus d'enseignement que dans celui de l'apprentissage, reste avec les quelques recherches qui lui sont consacrées, et qui dans leur grande majorité, sont le fait de chercheurs américains ou français un champ d'investigation mineur. Une mise en parallèle, à titre illustratif, entre les modèles mis au point pour l'écriture et ceux pour la correction n'est pas sans révéler à coup sûr le peu d'intérêt qui touche la question relative à la correction et dont elle en a grandement pâti. Il n'y a pas photo entre l'écriture et sa profusion de modèles (Hayes et Flower, Bereiter et Scardamalia, Préfontaine...) et la correction et son unique modèle, en l'occurrence celui de Julie Roberge. La transparence apparente, sous laquelle se montre la correction, rend-elle réellement compte de l'acte de corriger dans son intégralité ? La simplicité imputée à l'acte de corriger, et qui transparait au travers de ces gestes (souligner, barrer, encercler,...) qui jalonnent cette opération et/ou les remarques (incorrect, mal dit, confus...) que porte l'enseignant sur la copie, est-elle une réalité tangible ou s'agit-il bien plutôt d'un trompe l'œil ? L'acte de corriger est-il exclusivement composé de ces actes qui s'offrent immédiatement au regard ou s'accompagne-t-il d'autres opérations qui, elles, échappent à ce même regard ?

Apporter, à chaque fois, la réponse idoine à chacune de ces questions, c'est apporter, à chaque fois, une lumière nouvelle sur l'acte de corriger. Partant, nous posons l'hypothèse que si chaque réponse concourt à éclairer une partie et uniquement une partie de l'acte de correction, l'articulation voire la mise en synergie de l'ensemble de ces réponses contribue, elle, à le révéler dans son intégralité. C'est d'ailleurs dans ce sens que nous avons construit notre questionnement. Répondre à toutes ces questions est tout bien considéré possible mais sous réserve, tout de même, que nous mettions à profit les recherches qui se sont penchées sur la problématique de la correction des productions écrites dans le cadre scolaire.

Rappelons au passage, au risque de paraître redondant, que cette problématique reste le parent pauvre des recherches entreprises dans le cadre des sciences de l'éducation. Un examen rapide et superficiel de l'inventaire des travaux français et américains, dressé par Julie Roberge, n'est pas par sa maigreur pour contredire ces propos. Les travaux français sur la correction des productions écrites (Masseron, 1981 ; Halté, 1984 ; Garcia-Debanc, 1984, 1990 ; Delforce, 1986 ; Cardinet, 1988 ; Veslin et Veslin, 1992 ; Reuter, 1996) n'abondent pas et elles commencent de surcroît, tel que il est souligné par Julie Roberge, à dater. Expliquer l'activité de correction des productions écrites dans le cadre scolaire passe tout naturellement par la mise à contribution du modèle mis au point par Julie Roberge. La référence à ce modèle s'impose d'elle-même : il n'est, en fait, en matière de correction des productions écrites d'autres modèles que celui mis au point par Julie Roberge. Il n'est cependant pas dans notre intention de nous circonscrire à cette seule référence ; elle n'est donc pas exclusive car nous comptons mettre à contribution d'autres travaux à l'instar de ceux menés par Caroline Masseron, J-F Halté et Bernard Delforce dont les apports à la recherche afférente à la correction des productions écrites des élèves demeurent incontournables.

1.3.1.1 La correction : une opération complexe

La transparence dont fait montre l'acte de correction se révèle, après la lecture des quelques recherches qui lui ont été dédiées, trompeuse : elle induit, en effet, l'observateur en erreur et l'incline à penser que la correction se réduit à une suite de gestes posés par l'enseignant de façon quasi mécanique. Cette transparence, avons-nous expliqué plus haut, donne à voir un enseignant qui, retiré dans un milieu clos à l'abri de tout tumulte susceptible de susciter une quelconque entrave à la réalisation de sa tâche, s'occupe à corriger une à une les copies de ses élèves avec minutie et sans jamais se départir de son calme. Aussi les gestes jalonnant cette opération viennent-ils doucement mais sûrement sans une grande débauche d'énergie ; les actions, à force de répétition, s'enclenchent d'elles-mêmes et s'emboîtent les unes dans les autres machinalement.

Cette image dont le sens commun est le dépositaire ne semble pas être partagée par la recherche : cette dernière révoque-t-elle aussi en doute le caractère réducteur voire même simpliste sous lequel est présentée l'activité de correction. Prenant appui essentiellement sur les nouvelles lumières apportées par le courant cognitiviste, cette recherche promeut une image à rebours de celle qui a circulation et crédit auprès du sens

commun. En effet les avancées théoriques réalisées par les cognitivistes et notamment celles en rapport avec la mémoire, marquent grandement de leur empreinte la nouvelle présentation de l'activité de correction. Reléguée au second plan par la psychologie comportementaliste, la mémoire devient l'objet de prédilection de la psychologie cognitive qui, par l'entremise des lumières jetées sur cette boîte noire, a fait la preuve que l'activité humaine n'est pas réductible aux seuls comportements observables mais que celle-ci est sous-tendue par une force mémorielle qui, elle, est indicible. L'acte de corriger est à l'image d'un iceberg, et conséquemment à cette similarité, il est composé de deux parties ; une immergée et une autre émergée.

De la métaphore de l'iceberg s'ensuit-il aussi une autre remarque non moins importante que la première : la partie cachée de la correction est de beaucoup plus importante que sa partie visible. En conséquence, les comportements observables, mis en branle lors de la correction, ne représentent que le niveau infime de l'acte de corriger. Les entrailles de cet acte ; celles dans lesquelles prennent naissance les comportements observables, sont à situer, en effet, au niveau de cette partie cachée ; une partie dont la caractéristique première semble incontestablement être son insondabilité au regard. Cette partie cachée est à lier nécessairement, en raison de cette inaccessibilité au regard, à cette activité mentale sur laquelle la psychologie béhavioriste a délibérément fait l'impasse.

L'acte de corriger inclut, en sus des actions observables, des processus cognitifs. Cette présentation de la correction contraste vivement avec celle que donne le sens commun : l'acte de corriger n'est plus appréhendé que comme une suite de gestes que l'enseignant pose spontanément mais comme la résultante d'un effort cognitif qui se manifeste dans cette suite de gestes. Il ressort de ces constations que dans l'association processus mentaux/actions observables, les liens sont de nature hiérarchique : les secondes, les actions observables procèdent des premiers, les processus mentaux. Ainsi la haute main dans l'acte de corriger revient aux processus mentaux ; c'est de leur impulsion que les actions observables s'engendrent. De même les actions observables, subséquentes aux processus mentaux, tiennent le rôle de révélateur : elles se chargent de la mise en œuvre des processus mentaux.

A la question « *qu'est-ce que corriger un texte d'élève* ⁹ », Caroline Masseron répond que l'activité de correction met en œuvre plusieurs manipulations. Au nombre de cinq, ces dernières relèvent, selon cet auteur, de natures différentes. Ces manipulations sont :

1. la lecture,
2. l'évaluation du texte par rapport à la consigne donnée,
3. la rédaction, en marge du texte, d'annotations,
4. la notation (évaluation comparée des rédactions),
5. la correction en classe.

Dans les faits, explique Caroline Masseron, ces manipulations ne se déroulent pas immanquablement dans l'ordre chronologique de leur présentation. *Par exemple, on sait bien qu'1, 2 et 3, se mènent simultanément que 4 et 5 peuvent s'inverser quand un travail systématique de réécriture du brouillon est instauré.* (Caroline Masseron, 1981 :51). Des cinq opérations relevées par Masseron, deux retiennent particulièrement l'attention de Julie de Roberge : il s'agit de la lecture et de l'écriture de commentaires. La préférence donnée à ces deux opérations, est à rapprocher des centres d'intérêt qui animent la chercheuse canadienne. Une consultation, même sommaire, des recherches menées par cette dernière révèle que celles-ci portaient dans leur grande majorité sur la question de la correction des rédactions d'élèves. Julie Roberge a d'ailleurs été récompensée de sa persévérance dans son champ d'investigation : elle a été, en effet, l'initiatrice du premier, et par ailleurs, de l'unique modèle de la correction des productions écrites.

Cette modélisation, qui a vu le jour en 2001, est manifestement marquée par la première et la troisième manipulation de Caroline Masseron : la lecture et l'écriture de commentaires ont été à l'origine des trois hypothèses émises par Julie Roberge, et qui constituent les fondements sur lesquels repose son modèle. Dans la partie qui suit, nous allons passer en revue les trois hypothèses auxquelles le modèle de Julie Roberge doit son existence. Nous escomptons, à travers l'examen tour à tour de ces hypothèses, aboutir à une définition exhaustive de l'acte de corriger.

1.3.1.2 Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites

⁹Cette question est de Caroline Masseron. La chercheuse use de ce procédé, dans lequel la question assume une fonction introductive, pour dérouler une explication détaillée de l'acte de corriger.

Tout enseignant, occupé à la correction des productions écrites, provoque un certain nombre d'opérations. Une opération ne désigne pas, dans nos propos, seulement la dimension comportementale mais aussi la dimension cognitive. Ainsi une opération, pour être on peut plus clair, équivaut toujours à l'union d'une action et d'un processus mental. Ces opérations paraissent, dans le cas de la correction d'une production écrite, incontournables. Il est en effet peu probable qu'une correction se fasse sans que celle-ci n'ait été, au préalable, précédée de la lecture de la copie. De même toute copie corrigée entraîne une appréciation qui peut prendre la forme soit d'annotations¹⁰, soit de note ou bien les deux à la fois. Ainsi toute activité de correction d'une rédaction requiert, pour sa réalisation, une phase de lecture et une phase d'écriture. A ces deux phases, Julie Roberge ajoute une troisième phase qui consiste dans celle de la révision.

Nous postulons donc que le travail effectué par l'enseignant fait appel à la lecture et à l'écriture puisqu'il *lit* la copie de l'élève et qu'il *écrit* des commentaires. Nous croyons également que le travail peut s'apparenter à la révision puisque l'enseignant utilise des stratégies de révision pour effectuer son travail de lecture du texte de l'élève. (Julie Roberge, 1999 :7)

1.3.1.3 Le processus de correction selon Roberge

Pour rendre compte du processus de correction, nous nous sommes référé au modèle mis au point par Julie Roberge. Notons que nous avons donné préférence à celui paru dans la revue *SPIRALE*- 1999- n° 23. Cette modélisation est certes moins complète que celle de 2001 mais elle présente toutefois l'avantage, selon nous, de s'intéresser au seul processus de correction

¹⁰Il est très fréquent que les enseignants n'annotent pas les productions écrites de leurs élèves. Ecrire un commentaire, et le bon commentaire- celui qui parle à l'élève dans le sens où il l'éclaire sur ses réussites et ses échecs et lui montre comment remédier à ces derniers-, est une opération très contraignante. Mettre une note ne constitue pas, comparativement à écrire des annotations, est une opération facile. Il paraît ainsi difficile, voire impossible de voir une copie sans note.

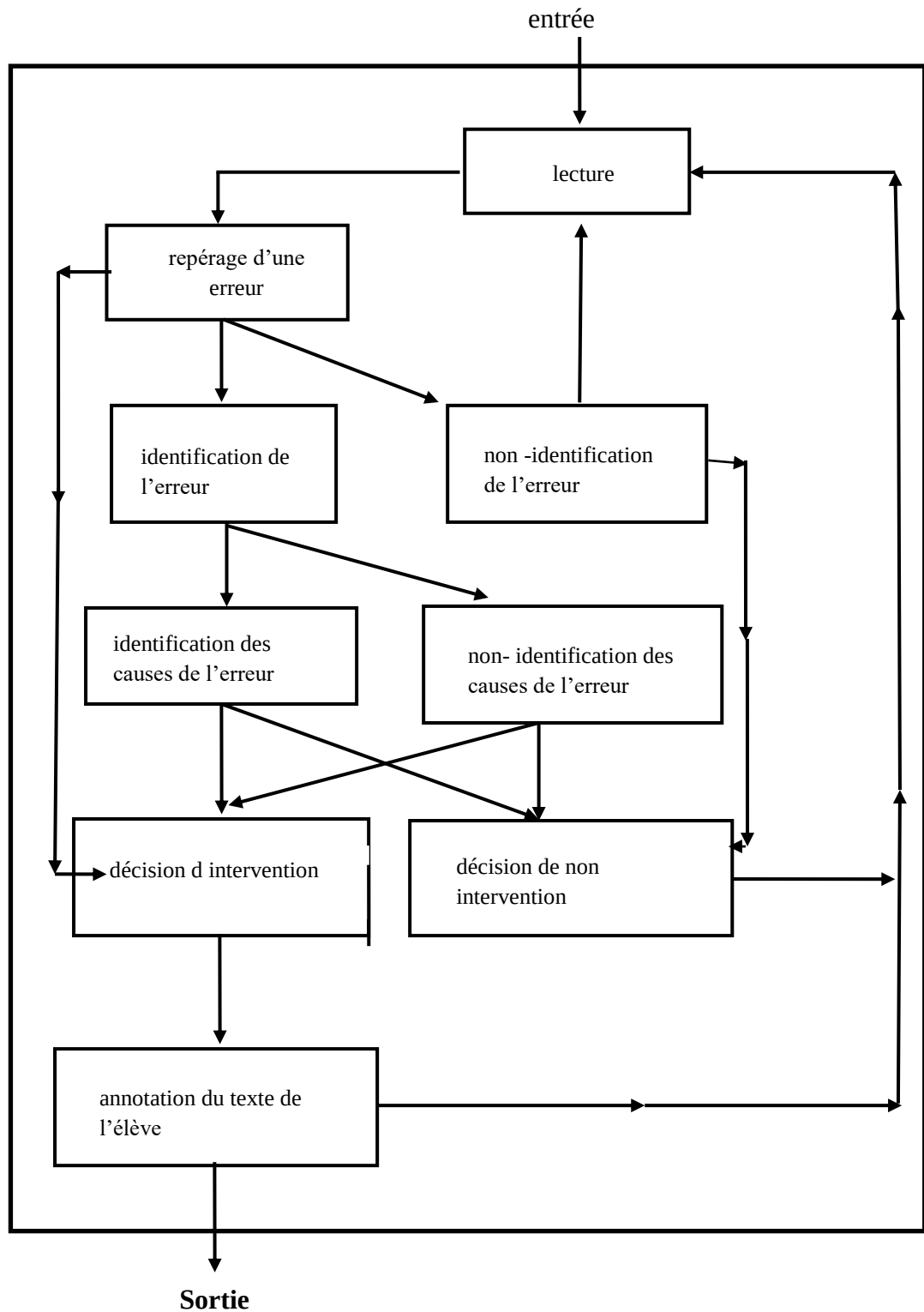


Figure 1.1 Le processus de correction dans le modèle de l'enseignant-correcteur

Ainsi le modèle de 1999 est dépourvu, à l'inverse de celui 2001, des variables accompagnant le processus de correction tels que le « *contexte de la correction* », « *paramètres qui influencent la nature des commentaires* », « *les connaissances et la décision pédagogique* »

1.3.1.3.1 La lecture

Le processus de correction s'ouvre par la lecture. Cette activité n'est plus perçue, souligne Julie Roberge, comme une activité passive : les modèles de (Kintsch et Van Dijk, 1984 ; Pagé, 1985 ; Deschenes, 1988 ; Giasson, 1995) ont montré que la lecture est un processus actif de construction de sens.

Cette construction de sens est, dans le cas de la correction d'une copie, plus que particulière. Ce particularisme est étroitement lié aux caractéristiques *sui generis* de la lecture dans le contexte scolaire. Cette lecture n'est, d'une part, pas choisie ; les enseignants n'opposeraient probablement aucune objection au cas où l'institution déciderait de les décharger de cette lecture. Nous posons même que si une telle décision venait à être prise, eu égard aux conceptions négatives des enseignants en rapport avec la correction, elle serait largement plébiscitée. Ainsi le peu qui peut être dit concernant l'état d'âme des enseignants, est que ces derniers ne vont pas volontiers à cette lecture, dont ils ne tirent d'ailleurs que peu, voire pas du tout, de plaisir, mais bien plus par contrainte. Les enseignants ne procèdent, d'autre part, pas à la lecture de la copie dans le but d'accroître leurs connaissances : ce qui importe le plus ce n'est donc pas la construction du sens du texte mais la compréhension/décèlement des moyens tant linguistique que cognitif utilisés dans la production de ce texte. Ainsi cette lecture est davantage prédestinée à la détection des erreurs et de proposer, le cas échéant, des pistes de remédiation. Pour ce faire, celle-ci suit, selon Julie Roberge, le cheminement décrit dans le modèle de Goodman et Burke (1980). La lecture est mise en train, dans ledit modèle, par une étape de prédiction lors de laquelle des attentes sont exprimées par le lecteur en regard du texte produit. Ainsi cette lecture anticipation, qui est susceptible de toucher des unités de grandeurs différentes (un mot, une phrase ou tout un texte) est essentiellement fonction, dans le cas de l'enseignant-correcteur, de la consigne donnée. L'enseignant considère, en effet, qu'il est en droit de trouver dans la production écrite de l'élève, pour un texte narratif par exemple, une structure ternaire (situation initiale, déroulement des événements et une situation finale), l'emploi du passé simple/présent de narration et utilisation du lexique du merveilleux s'il s'agit d'un conte. Une fois ces hypothèses de sens émises, s'ensuit alors une étape de confirmation dont la fonction est de vérifier si le texte produit satisfait aux attentes de l'enseignant. Si celles-ci sont comblées, le processus de lecture ne s'interrompt pas ; l'enseignant étend sa vérification aux parties non encore lues du texte. Cette lecture est suspendue aussitôt qu'une défaillance, affectant l'une des attentes, est détectée.

L'enseignant s'engage dès lors dans l'identification de cet écart. Identifier est à rapprocher, souligne Julie Roberge, de l'*identification* de Bartlett (1982) et de *diagnostique* de Scardamalia et Bereiter (1983), c'est-à-dire déterminer la nature de cette erreur (problème d'orthographe, de conjugaison, de structure...). La mise en œuvre de cette identification, et particulièrement le résultat qui en découle, détermine l'attitude de l'enseignant face à la copie de l'élève. Cette attitude se traduit, dans les faits, de deux façons différentes :

- l'enseignant a conscience que quelque chose va de travers dans la production de l'élève mais il n'est pas en mesure de déterminer la nature de cette erreur pour autant. Cette non-identification peut être imputée au *contexte de lecture* du modèle de Giasson (1990). Un enseignant s'expose sous l'effet de la fatigue, par exemple, à laisser passer une erreur. Car l'attention portée à la correction n'est/ne peut être égale de la première copie à la dernière ; celle-ci s'émousse au fil des copies. Attendu que cette identification n'a pas eu lieu, l'enseignant se rabat, en bonne logique, sur le processus de lecture momentanément interrompu et met, du même coup, de côté la défaillance perçue en ne laissant pas de trace sur la copie de l'élève.

- l'enseignant se résout à annoter la copie de l'élève et ce en dépit d'une détermination vague et imprécise de l'erreur. Cette annotation ne peut être, cela s'entend, qu'à l'image de la détermination qui lui a donné vie : imprécise et vague. Ainsi la forme que prend ladite annotation, sur la copie de l'élève, révèle l'imprécision qui la caractérise : celle-ci s'exprime, généralement, en trait ou en cercle marquant le fragment ou le mot déviant ou en *des commentaires*, selon Julie Roberge, *davantage exclamationnels*. (Julie Roberge, 1999 :22). Une erreur amène l'enseignant, dès lors qu'elle est localisée, à mobiliser ses connaissances déclaratives en vue de remonter aux causes derrière sa production. Pour le cas où les causes sont expliquées, deux voies se présentent à l'enseignant. L'engagement dans chacune de ces voies ne tient pas à la volonté exclusive de l'enseignant mais dépend essentiellement du contexte de la correction. Les facteurs retenus par Julie Roberge dans son modèle (2001), concernant le contexte de correction et que sont la fatigue, la surcharge cognitive, la position de la copie dans la pile, la graphie de l'élève, le moment de la session, le lieu de correction et les habitudes de correction ont un impact, est-il à souligner, non seulement sur l'annotation mais aussi sur le processus de correction dans sa globalité. Si l'enseignant décide de ne pas tenir compte de l'erreur

relevée et de ne, par conséquent, pas intervenir sur la copie de l'élève, il retourne à la lecture qui revient, le cycle terminé, à son état initial la *prédiction*.

Il est à rappeler que le modèle de Goodman et Burke se clôt par une phase d'*intégration*, phase occupant une place de moindre importance, dans le processus de correction, comparée aux deux phases de *prédiction*, de *confirmation*. Cette place s'explique par le processus de correction lui-même : dans le modèle de Goodman et Burke, la phase d'*intégration* assure le lien entre les anciennes connaissances et les nouvelles. Or l'enseignant-correcteur n'est pas essentiellement animé par la visée d'accroître ses connaissances.

1.3.1.3.2 La révision

La révision occupe une place de première importance dans le modèle de correction des productions écrites de Julie Roberge. Cette dernière postule que la correction entretient des similitudes contigües avec ladite composante du processus d'écriture : toutes les deux sont menées dans le but d'apporter des modifications au texte mais elles diffèrent néanmoins radicalement l'une de l'autre ; la première est le produit d'une activité exercée par un enseignant sur la copie de l'élève en vue de l'éclairer sur ses erreurs et de le mettre, ce faisant, sur la voie de leur amélioration alors que la seconde est l'œuvre du scripteur qui, par la mise en œuvre de différentes stratégies, tente de déceler ses erreurs et de les corriger par lui-même de telle sorte que son texte en cours de réalisation ou réalisé soit le plus proche du texte attendu. Julie Roberge précise que, dans le cas de la correction, il est à proprement parler plus question « hétérorévision » que de révision puisque l'enseignant ne fait pas la correction à la place de l'élève.

Les deux modèles de révision convoqués par Julie Roberge, à l'intention d'élaborer son modèle de correction des productions écrites, viennent attester de cette importance : tous les deux s'accordent sur le fait que la révision constitue un point névralgique dans l'activité rédactionnelle. Qu'il s'agisse du modèle de Bartlett (1982) ou de celui de Bereiter et Scardamalia (1983), la révision tient un rôle de première importance ; elle est en effet considérée comme partie intégrante de la production écrite verbale. Ainsi contrairement aux travaux entrepris avant 1970, — ceux-ci s'intéressaient exclusivement à l'impact de la révision sur la qualité de la production écrite —, la recherche s'est orientée, sous l'impulsion du cognitivisme, vers l'étude de la révision *pour révéler le processus d'écriture et de pensée du scripteur* (Julie Roberge, 2008 : 84) L'intégration du processus de révision, à

l'activité rédactionnelle, s'est répercutée sur la conception de celui-ci : à la conception, très répandue d'ailleurs, assimilant la révision à une activité s'opérant une fois que la production est terminée, a succédé une nouvelle conception, au rebours de la première, dans la mesure où elle présente la révision comme une étape s'effectuant non seulement à la fin de la production mais tout au long de celle-ci.

Comme expliqué précédemment, le modèle de Bartlett (1982) et le modèle CDO de Scardamalia et Bereiter (1983) reprennent ce même processus ; c'est donc dire que toute la partie centrale du processus est liée davantage à la révision puisque l'enseignant compare un segment de texte (repérage d'une erreur), diagnostique une erreur (identification de l'erreur et des causes) et opère non pas un changement, bien qu'il soit possible que l'enseignant corrige lui-même l'erreur, mais plutôt en écrivant un commentaire qui permettra à l'élève, éventuellement, d'opérer le véritable changement, que ce soit dans le même texte ou dans un texte éventuel. (Julie Roberge, 1999 : 23)

Le modèle de Bartlett, composé d'une phase d'*évaluation* et d'une autre de *correction*, éclaire partiellement le travail effectué par l'enseignant lors de la correction. La copie de l'élève est appréciée dans la phase de lecture, avons-nous expliqué précédemment, à l'aune des attentes de l'enseignant et de la consigne donnée. Il n'est dès lors pas procédé, pouvons-nous conclure, à cette lecture de façon aléatoire ; celle-ci est orientée par des attentes. Aussi s'ensuit-il, à chaque entorse faite à ces attentes, la mise en marche de la composante *évaluation* et ceci par l'activation des deux stratégies, qui la constituent, que sont la stratégie de *détection* et la stratégie d'*identification*. La stratégie de *détection* permet à l'enseignant-correcteur de repérer les insuffisances du texte produit en regard du texte attendu. Cette détection s'opère par l'entremise d'une comparaison incessante entre le texte écrit (mots, phrases, paragraphes, texte) et les connaissances déclaratives de l'enseignant. Les insuffisances relevées, au cours ou à la fin de la lecture, ne sont pas, il va sans dire, toutes de même nature ; certaines affectent la macrostructure du texte alors que d'autres sa microstructure. Dire la nature de ces insuffisances et comprendre les causes dont elles découlent est du ressort de la stratégie d'*identification*. Pour ce qui est de la *correction*, seconde composante du processus de révision, elle est employée à redresser les insuffisances détectées et ce dans le but de se rapprocher le plus possible du texte attendu. Référant à Bartlett, Julie Roberge explique que réviser un texte ne signifie pas nécessairement obtenir un texte de meilleure qualité. La qualité de la révision est de beaucoup déterminée par le degré d'expertise du scripteur. Un scripteur malhabile éprouve beaucoup de peine à détecter ses erreurs ce qui rend par voie de conséquence leur identification difficile et desserre dans son prolongement le processus

révision. Si celui-ci s'opère, dans le cas d'un scripteur malhabile, il n'affecte que la structure de surface et en particulier les problèmes d'orthographe.

Dans le processus de correction l'enseignant, s'abstient de rectifier les erreurs de l'élève ; il se limite à donner leur signalement et à proposer, au moyen de commentaires, des indications susceptibles d'aider dans leur changement. C'est dans ce sens que Julie Roberge fait mention qu'il est plus opportun de parler, dans le cas de la correction, d'« *hétérorévision* » que de révision. Le modèle de révision de Bereiter et Scardamalia, deuxième modèle de révision mis en œuvre par Julie Roberge dans l'élaboration de son modèle de correction des productions écrites, présente des similitudes avec celui de Bartlett:

- la révision se déploie, dans les deux modèles, en trois temps (détection, identification et correction) pour Bartlett et (comparer, diagnostiquer et opérer) pour Bereiter et Scardamalia.
- Ces trois temps, dans les deux modèles, ne se succèdent pas l'un à l'autre linéairement ; ils sont récursifs ce qui signifie que ceux-ci sont susceptibles de se produire à tout moment de l'activité scripturale.

Le processus de révision, dans le modèle de Bereiter et Scardamalia, est entamé par l'opération de *comparer* ; celle-ci consiste à mettre en parallèle le texte produit et le texte réalisé. Si le texte en cours de réalisation ou déjà réalisé est exempt d'écart en comparaison avec le texte attendu, l'écriture suit son cours. Cette dernière est interrompue dès lors que le scripteur s'aperçoit que son texte s'éloigne du texte attendu. S'enclenche aussitôt l'opération de *diagnostiquer* ; elle tente d'identifier la nature de l'écart et ce dans l'intention de lui procurer les solutions les plus appropriées, celles à même de le réduire et de rendre, ce faisant, le texte écrit conforme à celui attendu. Apporter de telles corrections ne va sans certaines difficultés ; elles nécessitent de la part du scripteur une charge attentionnelle intense susceptible de lui permettre d'effectuer ce va-et-vient continu entre son texte et ses connaissances aussi bien déclaratives que procédurales. Aussi n'est-il point étonnant que l'attitude devant la révision diffère suivant le degré d'expertise.

Le scripteur novice agit, faute de connaissances déclaratives—ou bien, quand elles existent, de connaissances déclaratives chancelantes—, agit, très souvent, au « flair », ce qui le conduit bien des fois à procéder à la correction d'erreurs qui en réalité ne le sont pas. Ainsi les corrections entreprises par le scripteur novice restent limitées en quantité, en

grandeur d'échelle et en qualité ; celles-ci ne sont pas, et quand elles existent, très nombreuses et se rapportent principalement à l'échelle de la phrase (orthographe, conjugaison et grammaire de la phrase). De plus l'effectuation de ces corrections ne débouche pas toutes les fois sur des écrits de bonne qualité. Le scripteur expert pose, lui, son diagnostic sur des connaissances déclaratives assurées, aussi les corrections viennent-elles à l'image des connaissances qui les sous-tendent : celles-ci sont effectivement d'une part variées ; elles concernent non seulement la phrase mais le texte dans sa globalité en ce sens que les modifications portent aussi bien sur la microstructure du texte (omission d'un s du pluriel, problème d'accord du verbe ou de l'adjectif, justesse du lexique, et syntaxe défaillante...) que sur sa microstructure (problème de cohérence, hiérarchisation des idées, structure du texte (introduction, développement et conclusion)...) et d'autre part conduisent à des écrits de qualité meilleure.

L'expertise caractérisant le scripteur le prédispose à revenir à l'étape de planification (Hayes et Flower 1980) et à procéder à une vérification du cadrage de ses buts (Ai-je tenu compte des caractéristiques du texte demandé ? Les consignes données ont-elles été respectées ?) , de telle sorte que son texte écrit ou en cours d'écriture soit en conformité avec le texte attendu par l'enseignant. Une fois l'opération de *diagnostiquer* effectuée, le relais est pris par la dernière opération du processus à savoir celle d'*opérer*. Cette dernière est destinée à apporter les corrections aux erreurs relevées et dont la nature a été déterminée dans l'opération précédente. La réalisation de ces changements est proportionnelle au coût en effort cognitif que celle-ci requiert : plus la charge attentionnelle à investir est intense moins les corrections sont nombreuses et vice versa. Aussi n'est-il point étonnant que la correction des erreurs de surface soit plus fréquente en comparaison avec celles relevant de la structure profonde car la tension cognitive est moins soutenue pour les premières que les secondes. La surcharge cognitive que provoque l'opération *opérer* contraint même certains scripteurs, en particulier les plus novices, à laisser leurs textes sans apporter de changements.

La révision effectuée lors de la correction des productions écrites partage, selon Julie Roberge, des points communs avec la révision menée pendant l'activité rédactionnelle. Les parcours empruntés par l'enseignant-correcteur et le scripteur-réviseur se confondent, selon cette chercheuse, à quelques nuances près. Une comparaison des deux parcours montre que l'enseignant-correcteur colle, quelque peu, au chemin suivi par le

scripteur-réviseur. Ainsi la révision entreprise par l'enseignant-correcteur ne s'effectue pas de façon aléatoire ; elle est orientée en ce sens que celle-ci est étroitement influencée par les attentes de l'enseignant, d'une part, et par la nature de la consigne donnée, d'autre part.

Partant la production de l'élève est soumise à une *évaluation* (Bartlett 1982) ou à une *comparaison* (Scardamalia et Bereiter 1983) en regard des attentes de l'enseignant et de la consignée donnée. Si un décalage entre les deux exigences (attentes de l'enseignant et la consigne prescrite) et le texte produit est relevé, le branle est donné à la détermination des causes à l'origine de ce décalage. La détermination de ces causes passe par l'étape *identification* (Bartlett 1982) ou *diagnostiquer* (Scardamalia et Bereiter 1983) qui consiste à nommer la nature de l'erreur détectée (orthographe, conjugaison, cohésion, cohérence) et le niveau du texte qu'elle affecte (niveau phrastique vs niveau textuel). Cette opération entraîne pour corollaire la correction du segment jugé déviant ; il s'agit, dans le cas de la correction d'une copie d'élève, d'une correction assez particulière dans la mesure où l'enseignant ne corrige pas à la place de l'élève ; celui-ci restreint son action à la rédaction de commentaires. Ces commentaires rédigés à l'intention de l'élève assument une fonction de communication ; c'est par leur entremise que l'enseignant renseigne l'élève sur ses erreurs mais aussi sur ses réussites. Les annotations portées sur la copie ne servent pas seulement à marquer, comme il est communément admis, les points négatifs dans la production écrite de l'élève ; mais elles sont aussi employées pour mettre en valeur ses bons coups. Le passage à la rédaction des annotations fait entrer en jeu l'activité d'écriture.

1.3.1.3.3 L'écriture

L'écriture de commentaires sur la copie de l'élève s'apparente, explique Julie Roberge, à l'écriture d'un texte. Présument en effet qu'une annotation ou l'ensemble des annotations est assimilable à un texte, cette chercheuse postule que leur rédaction requiert-elle aussi, de par cette comparabilité, la mise en œuvre des mêmes processus d'écriture mobilisés lors de la rédaction d'un texte.

L'acte d'écrire, qui a connu à partir des années quatre vingt, et sous l'impulsion des recherches menées par la psychologie cognitive un ébranlement des conceptions l'entourant, a vu son statut complètement modifié. Tenu, pendant très longtemps, pour la mise en mots d'une pensée préexistante ; Boileau soutenait, en effet, que ce que l'on concevait bien s'énonçait clairement et que les mots pour le dire arrivaient aisément, celui-ci est davantage vu, aujourd'hui, comme une situation problème dont la résolution passe

par l'articulation de plusieurs types de connaissances, d'une part, et par la rédaction de plusieurs jets, d'autre part. Aussi le texte écrit cesse-t-il d'être considéré comme le produit d'un don intrinsèque, apanage de quelques élus, mais apparaît, tel qu'il est expliqué par Christine Barré-De Miniac¹¹, *comme une activité humaine complexe, résultant de processus tant mentaux que physiques*. (Christine Barré-De Miniac, 1995 :99). Ces avancées théoriques concernant l'activité scripturale ne sont pas allées sans retentir sur son enseignement : considérée jusque-là comme le lieu de rencontre vers lequel confluent des apprentissages séparés (vocabulaire, grammaire, syntaxe, orthographe, etc.), elle est appréhendée, aujourd'hui, comme une situation d'intégration. Aussi la place que lui dévolue désormais l'approche par les compétences diffère-t-elle complètement de celle que lui réservait la pédagogie par objectifs. Dorénavant la production écrite ne clôt plus le projet d'écriture mais elle l'ouvre. Ou pour être plus précis, il est plus juste de dire que la production écrite traverse le projet d'écriture ; elle en constitue, en fait, le fil d'Ariane. Ainsi les activités décrochées (grammaire, orthographe, conjugaison, lexique...) ne sont plus pensées indépendamment du projet d'écriture ; celles-ci ne peuvent ainsi plus être, de quelque façon que ce soit, préprogrammées vu qu'elles s'élaborent au fur et à mesure du déroulement du projet d'écriture et ce pour répondre à des besoins ponctuels de l'apprenant à même de lui permettre de mener à terme le projet en question. Il est par conséquent possible d'affirmer que la production écrite constitue la pierre angulaire du projet d'écriture ; c'est par elle que toutes les activités mises en place par l'enseignant prennent sens. Il s'est ensuivi de ce renouvellement dans la conception de la production d'écrits, un déplacement dans l'ordre des priorités ; l'intérêt n'est plus porté, désormais, sur le seul produit c'est-à-dire le texte mais la préférence est davantage donnée aux processus rédactionnels. Les différentes modélisations de l'activité scripturale distinguent, toutes, trois grands processus : la planification, la mise en texte et la révision. Ces étapes sont présentes, estime Julie Roberge, lors de la rédaction des commentaires. Les deux premières opérations (planification et mise en texte) apparaissent sur la copie de l'élève en revanche la troisième (la révision) est difficilement décelable vu qu'elle ne laisse pas de traces.

¹¹Les travaux menés dans le cadre de la psychologie génétique ont participé, comme ceux entrepris dans une perspective cognitive, dans le renouvellement des représentations en rapport avec l'activité scripturale. L'Institut des textes et manuscrits (ITEM) dont les recherches portaient exclusivement sur des textes d'experts, ont en effet fait brèche dans cette conception assimilant l'acte d'écrire à un don et révélé par conséquent qu'un texte résulte d'un travail cognitif et passe par des états intermédiaires. Aussi tout texte quel que soit son destinataire (expert ou novice) est-il appelé infailliblement à être réécrit. Cette réécriture tient lieu de *régulation fonctionnelle* (Claudine Fabre-Cols 2004) ; l'erreur est de ce fait valorisée vu qu'elle cesse d'être regardée comme une défaillance mais comme une recherche.

Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) est mis par Julie Roberge à contribution et ce dans le but de rendre compte des facteurs concourant dans la rédaction des commentaires par l'enseignant-correcteur. Deux composantes dudit modèle participent, selon Julie Roberge, dans l'éclaircissement du cheminement de la rédaction des annotations portées sur les copies des élèves : la *mémoire à long terme* et le *contexte de la tâche*.

La composante *mémoire à long terme* tient un rôle déterminant dans la formulation des commentaires : c'est grâce au recouvrement des connaissances que cette dernière contient que la rédaction des commentaires est rendue possible. En effet comme la correction est le lot quotidien de l'enseignant, ce dernier finit par se pourvoir d'un certain nombre de commentaires qu'il emmagasine dans sa mémoire à long terme et auxquels il recourt, à chaque fois qu'il corrige, indépendamment des textes produits par les élèves. Cette réserve de commentaires, qui se distingue par sa forte récurrence, donne la possibilité à l'enseignant de commenter, sans trop chercher ses mots, l'ensemble des erreurs que font les élèves.

La composante « *contexte de la tâche* » se subdivise en deux parties : la *tâche d'écriture* et le *texte écrit jusque-là*. La *tâche d'écriture* se démarque en bien des points, dans le cas de la rédaction de commentaires, de la production d'un texte. En effet, le *sujet* se restreint à la formulation de remarques plus ou moins longues sur le contenu du texte, le *public visé* concerne un élève spécifique ; en l'occurrence celui dont la copie est en cours de correction et la *motivation* tend probablement à proposer des pistes d'amélioration du texte réalisé.

Nous venons de voir que l'acte de corriger n'est pas aussi simple que tendent à le penser beaucoup de personnes. Il s'agit, en fait, d'un acte complexe dont l'effectuation passe par l'activation de plusieurs manipulations. Le modèle de la correction de la production écrite élaboré par Julie Roberge (2001) a révélé ces manipulations que sont la lecture, l'écriture et la révision. Nous allons nous intéresser dans la partie qui va suivre à la question de l'évaluation. Nous nous emploierons, par la convocation de l'abondante littérature qui lui a été consacrée, à la définir dans un premier temps et à voir si elle est, comme la correction, un acte complexe.

1.4 La réforme et l'évaluation

La nouvelle forme d'évaluation, que la réforme entend introduire dans les salles classes et ce dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves, est regardée par bon nombre d'enseignants comme une idée saugrenue voire un non-sens. La contestation du bien-fondé de ladite évaluation prend origine dans le fait que celle-ci se veut exempte de notes ou de scores à porter sur la copie des élèves. Bien que les chercheurs en évaluation fassent montre, à l'unisson, d'une certaine ferveur à l'égard de la nouvelle forme d'évaluation et qu'ils croient déceler en elle, en raison de ses différents mérites, la réponse appropriée au problème de l'échec scolaire, les enseignants, quant à eux, affichent, à l'unisson, un profond scepticisme. Allant à rebours du discours tenu par la recherche, les enseignants dénoncent les multiples imperfections de cette nouvelle évaluation. Ce réquisitoire se singularise par une focalisation très prononcée sur deux points : l'absence de la note, surcharge de travail.

1.4.1 Les enseignants et les nouvelles orientations de l'évaluation

Les enseignants expliquent, tout d'abord, que quand bien même cette nouvelle évaluation comporterait des vertus certaines, il lui manquerait la plus grande des vertus : la note. C'est d'ailleurs là, assurent-ils, que le bât blesse : la note est en mesure, selon leurs dires, de contrebalancer, à elle seule, toutes les vertus dont les chercheurs affublent cette nouvelle évaluation. Se dispenser de la note ne reviendrait-il pas à priver l'apprentissage de son nerf ? Force est de constater que cet esprit d'émulation qui hante la salle de classe n'est que le fait de la note. Les élèves ne se soucient que peu, parfois même pas du tout, des annotations portées par l'enseignant sur la copie. Ils ne s'intéressent qu'à la note ; c'est elle qui les tient en haleine et c'est sur elle que se portent leurs regards en premier lieu. Les enseignants ajoutent qu'ils arrivent, et très souvent, difficilement par l'entremise de la note à susciter l'intérêt et à entretenir la motivation de l'élève. Qu'en est-il dès lors d'un apprentissage coupé de la note ; cette rétribution que chaque élève perçoit en regard de l'effort fourni et de la qualité du travail entrepris ?

Apporter une réponse à une telle question se passe, selon les enseignants, de toute de réflexion, et pour cause, la question apporte une partie de la réponse. Il est, en effet, explicitement signifié dans la question posée que la note tient lieu, dans le cadre scolaire, de salaire. Et c'est par le fait de cette qualité, soutiennent les enseignants, que les élèves, quelle que soit d'ailleurs leur situation scolaire, bonne ou mauvaise, travaillent. Aussi une

évaluation exempte de notes n'est-elle pas tant s'en faut, continuent les enseignants, pour améliorer le sort de l'enseignement. Enseigner sans noter c'est, partant, passer l'apprentissage en mode ralenti voire en mode arrêt. Une évaluation qui « compte pour du beurre », même si elle est habitée par cette volonté fort louable de venir en aide à l'enseignant et à l'apprenant, n'en est pas moins un coup de frein donné à cette émulation. Au-delà de la valeur matérielle dont est empreinte la note, soulignent les enseignants, cette dernière en assume une autre aussi, sinon peut être plus, importante que la première : celle-ci réfère à sa dimension morale. La note n'est pas au demeurant, expliquent-ils, le propre de l'école ; elle est partout présente (maison, sport, entreprise...). Elle ne se concrétise cependant pas sous ces formes coutumières de l'école (lettres ou chiffres). La note peut être un regard réprobateur ou approbateur que lance une mère en direction de son fils, un pouce dirigé vers le haut ou vers le bas par un entraîneur à l'intention de son joueur. L'école prépare l'élève au monde de l'entreprise par l'entremise de la note : elle tente de lui inculquer que toute peine mérite salaire. Et que ce salaire est fixé au prorata de l'effort fourni et de la qualité du travail réalisé. En somme le message que livre l'école aux élèves est le suivant : travailler plus et bien pour gagner plus.

Il est aussi fait grief de l'empiètement de cette évaluation sur le temps d'enseignement. Ainsi les enseignants assurent qu'une augmentation des prises d'informations sur l'état des connaissances des élèves n'est envisageable qu'au prix d'une réduction des moments d'enseignement/apprentissage. Attendu que l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation sont assimilés à trois moments distincts, il n'est dès lors point étonnant qu'une majoration aussi petite soit-elle du temps alloué à l'évaluation se perçoive par les enseignants comme une usurpation au détriment du temps imparti jusque-là à l'enseignement et à l'apprentissage. Ainsi la logique des enseignants se résume comme suit : consacrer plus de temps à l'évaluation, c'est consacrer moins de temps à l'enseignement et dans son sillage à moins de temps à l'apprentissage. Cette nouvelle configuration dans laquelle l'évaluation est mise au même rang que l'enseignement et l'apprentissage n'est pas, selon les dires des enseignants, sans compromettre la bonne marche de l'enseignement. Une telle réduction n'est pas sans influencer, aux dires des enseignants, sur la qualité des apprentissages des élèves. La prolifération des moments d'évaluation, assurent les enseignants, est préjudiciable à l'évaluation elle-même : trop d'évaluation tue l'évaluation.

1.4.1.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?

Evaluer, dans le contexte scolaire, c'est recueillir des informations susceptibles d'éclairer l'enseignant sur l'action à entreprendre en vue de l'amélioration des apprentissages de l'élève. Présentée sous ce jour, l'évaluation apparaît comme une aide à l'apprentissage : elle se préoccupe de trouver, grâce à cet effort de collecte d'informations et de leur traitement, les moyens les plus expédients pour faire progresser l'élève. Or tel n'a pas été toujours le cas ; l'abondante littérature consacrée à la question de l'évaluation montre un certain unanimisme quant à l'emploi abusif voire même indu de cette dernière. Dans les pratiques de classe, l'évaluation a été effectivement, bien souvent, utilisée à des fins autres que l'assistance de l'apprentissage à tel enseignant qu'elle demeure associée dans l'imaginaire collectif à l'idée de sanction.

C'est ce que montre d'ailleurs Jean Marie De Ketele dans une synthèse qu'il consacre aux paradigmes- un paradigme étant, selon Kuhn, *un cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes pour une communauté scientifique*- qui ont nourri les réflexions des différents chercheurs qui se sont penchés sur la question de l'évaluation et qui leur ont servi de cadres de références au sein desquels ils ont inscrit leurs travaux. Aussi explique-t-il, en se référant aux travaux réalisés par Perrenoud, que l'évaluation n'a pas pour unique fonction celle de la certification des acquis des élèves mais elle assume une autre fonction plus générale - elle englobe d'ailleurs celle de la certification- et qui consiste dans la fonction de la **gestion sociale**.

Comme les travaux de Perrenoud (1979, 1984, 1991) l'ont bien montré, de telles pratiques ont pour fonction première la gestion sociale : gestion de la classe par le pouvoir de motivation et de sanction de la note ; gestion institutionnelle car l'enseignant peut être jugé par ses collègues ou par les administrateurs à partir des profils de notes qui seront publiques ; gestion des relations avec les parents que l'on désire tenir à l'écart de certaines formes de pression (Montandon, 1991). Dans ce cadre, la fonction de certification n'est qu'une des fonctions secondes, subordonnée à la fonction de gestion sociale. (J-M De Ketele, 1993 :60)

Il apparaît à la lumière de cette notion de **gestion sociale** que l'acte évaluatif n'est point investi dans l'amélioration des apprentissages : il apporte, en effet, des informations à tous les partenaires de l'école, à ceux qui, par ailleurs, en ont le moins besoin (collègues enseignants, parents d'élèves) sur la situation de l'élève au regard de son apprentissage. En revanche l'élève, premier concerné par de telles informations et dont l'apport lui est, à n'en pas douter, d'une grande utilité, lui, se trouve tenu à l'écart. Nous nous trouvons en fait confronté à une situation qui se distingue, à tout le moins, par son caractère paradoxal : l'acte évaluatif ne profite pas à celui sur qui il porte, à celui dont il est en droit d'en

attendre légitimement un retour d'information, à celui qui, tout compte fait, en a le plus besoin : l'élève.

La relégation au second plan de la question relative à l'amélioration des apprentissages s'exprime pleinement dans l'usage réservé à l'évaluation en situation de classe. Celle-ci tient effectivement, dans la gestion de la classe, un rôle peu valorisant qui n'est pas *à fortiori* sans entériner la mauvaise presse dont elle fait l'objet auprès de l'opinion publique. Les pratiques enseignantes réfléchissent, il est vrai, une image assez répulsive de l'évaluation ; cette dernière incarne, par l'entremise de la note et particulièrement par cet ascendant certain qu'elle exerce sur les élèves, la carotte ou le bâton. Aussi l'évaluation se trouve-t-elle, en ce qui concerne le chapitre relatif à la réglementation de la vie à l'intérieur de la classe, c'est-à-dire à cet ensemble de règles, très souvent implicites, déterminant les règles du jeu que les parties en présence (enseignant et élèves) doivent observer dans le but de se garder de toute tension susceptible de troubler ce « vivre ensemble », tiraillée entre deux logiques antinomiques mais néanmoins complémentaires vu qu'elles se situent sur le même continuum : la récompense ou la punition.

En immersion dans la réalité de la classe, Yves Chevallard démontre, par l'entremise d'une analyse très fine des pratiques enseignantes, que l'acte d'évaluation ne peut aucunement être réduit à un simple acte de mesurage dans lequel l'a enfermé le paradigme docimologique. L'acte d'évaluation, explique le chercheur, ne peut être compris en dehors du contexte dans lequel il a lieu, en l'occurrence la salle de classe. Ce dernier participe, selon le chercheur, dans l'établissement du contrat didactique qui lie l'enseignant à l'élève et dont l'objet est le savoir.

Pour l'enseignant, l'acte ponctuel d'évaluation s'intègre dans une négociation d'ensemble, jamais achevée parce que chaque élément de savoir nouvellement introduit suppose la reprise et la continuation de la négociation. Car ce qu'il s'agit d'établir par la négociation – qui se dissimule en particulier sous les espèces de contrôle – c'est un contrat. Contrat sur le « niveau » de l'enseignement, sur les savoir-faire qu'il sera légitime d'exiger des élèves à propos de telle ou telle notion ; contrat qui exprime la conception et donne la forme à la stratégie que l'enseignant a faites siennes ; contrat qu'il ne saurait imposer aux élèves sans plus de façon (Y. Chevallard, 1986 :54)

Notons cependant que quand bien même la récompense et la punition seraient sollicitées sous le couvert de l'entretien et du renfort de la motivation¹² des élèves, ces

¹² Il s'agit, dans ce cas, d'une motivation dont les chances de maintien paraissent à bien des égards éphémères. Car elle est le produit d'une pression externe représentée ici par la note et dans son sillage la crainte de l'échec. L'effort fait par l'élève n'est en fait que la réponse à un stimulus extérieur ; il est ainsi

deux procédés n'entretenaient pas pour autant un quelconque lien avec la pédagogie. Lier la motivation de l'élève à des facteurs extrinsèques tels que, dans notre cas, l'incitation et/ou la menace n'est certainement pas sans répercussions directes sur le processus d'apprentissage : faire prendre donc à l'élève le pli de ne travailler que dans la perspective de récolter des louanges ou bien de minimiser les remontrances, c'est prendre le contresens des orientations de la pédagogie nouvelle qui estime qu'un apprentissage pérenne ne peut être que l'œuvre d'une motivation intrinsèque c'est-à-dire une motivation dont le moteur n'est et ne peut être que l'élève lui-même.

L'insistance sur la fonction sociale de l'évaluation, et notamment sur celle en lien avec la gestion de la classe, a plongé dans l'ombre son autre fonction ; celle portant sur le volet pédagogique du processus enseignement/apprentissage. La fonction sociale de l'évaluation a connu, sous la pression conjointe de l'institution et des parents — l'objectif de la première étant de s'assurer que les enseignants se tiennent au curriculum prescrit et de s'informer de la qualité de l'enseignement dispensé par les établissements dont elle est responsable et les seconds pour s'enquérir de l'avancement de leurs enfants dans l'apprentissage — un essor considérable qui s'est toutefois répercuté négativement sur la fonction pédagogique. La préséance donnée à la fonction sociale au détriment de la fonction pédagogique a desservi grandement l'élève et, à un degré moindre, l'enseignant.

Des efforts considérables sont, aujourd'hui¹³, certes déployés par la recherche dans la perspective de réhabiliter l'évaluation aux yeux des différents partenaires de l'école et notamment de ceux qui en ont le plus pâti, ceux dont le sort se scelle dans et par son action, à savoir les élèves. Une telle réhabilitation ne suppose-t-elle, en paraphrasant Philippe Jonnaert, la mise en place d'une nouvelle évaluation? Promouvoir une nouvelle évaluation qui contrecarre l'échec scolaire et favorise la réussite de tous ne reviendrait-il à caresser de folles chimères ?

L'opinion de Philippe Jonnaert en rapport avec ces deux questions se révèle assez tranchée. Il soutient que l'échec scolaire n'est pas une fatalité ; il n'est dès lors pas impossible de concevoir une école sans échec à condition que les parties en présence se

possible de parler d'effort intéressé : celui se déploie pour la note et rien que la note. Il est de ce fait hors de question de s'attendre à ce que l'élève s'investisse dans les études par plaisir.

¹³Concernant le domaine des sciences humaines, le travail de réhabilitation, explique Laurent Talbot, ne date pas d'hier ; il a commencé depuis 1968. Chaque paradigme d'évaluation a participé, comme l'explique J-M De Ketele, par les mises au point qu'il a apportées à la modification de l'image de l'évaluation.

gardent de s'accommoder de *la normalisation et de la banalisation* d'un tel phénomène et qu'elles fassent en sorte de travailler de concert à son éradication. Cet auteur se demande si l'instauration d'une école de la réussite passe par la découverte d'une nouvelle évaluation. Philippe Jonnaert soutient que ceci n'est pas nécessaire et qu'*il suffit mais la démarche est complexe de restituer à l'évaluation son sens premier celui dont elle n'aurait jamais dû se défaire*. (Philippe Jonnaert, 1995 :4)

Une mise en question, prenant à tâche de mettre l'évaluation au service d'une école de la « réussite », s'oblige de la sorte à se dépêtrer de certaines illusions et en particulier de celle de l'objectivité ou de ce que Charles Hadji appelle « *le mythe de la vraie note* ». Affranchir l'évaluation de ces illusions n'ouvrirait-il pas la voie à la résurgence de son sens premier ? Un sens premier que l'évaluation, constate Philippe Jonnaert, a eu tort de laisser. De même Abrecht semble abonder dans le sens des propos soutenus par Philippe Jonnaert : il impute en fait la perversion de l'évaluation, dont P. Bach a rendu compte et contre laquelle il s'est montré très critique, à cette perte de sens.

L'affranchissement du « *mythe de la vraie note* », c'est-à-dire de la tentation objectiviste est soumis, explique Charles Hadji, à condition ; celui-ci ne peut se concevoir que si l'évaluation passe d'une problématique centrée sur le produit à une problématique centrée sur le processus. Un tel passage est susceptible de faire, selon cet auteur, de l'évaluation un acte de communication utile vu qu'il lui permet de *renouer le fil avec le producteur, et lui dire quelque chose qui lui permette de progresser vers de meilleures productions*. (Charles Hadji, 1989 :104). Les propos de Charles Hadji, et plus particulièrement l'emploi de l'expression « *renouer le fil* », ne sont sans susciter en nous quelques interrogations. Le questionnement de la lexie « *renouer* », à laquelle le dictionnaire Le Robert attribue deux sens : *rétablir après une interruption, rétablir des liens brisés, reprendre des relations interrompues*, révèle que celle-ci donne à entendre que l'évaluation antérieure à l'évaluation mesure était liée au producteur ou, en d'autres termes, se préoccupait de l'élève. Cette évaluation dont la problématique n'est plus située, comme l'explique Charles Hadji, dans la recherche de l'objectivité mais dans la construction d'une pertinence, est-elle en lien avec le premier sens de l'évaluation ? Qu'elle est donc ce sens premier ? De quelle panacée dispose-t-il pour être de taille à extirper cette perversion qui a touché l'évaluation ? Il n'est en fait question que du sens étymologique de la lexie « *évaluer* ». Quant au pouvoir curatif qu'elle enferme, il n'est de

même que l'œuvre de la conception qu'il promeut de l'évaluation. Ce sens étymologique donné par Guignard, cité par Philippe Jonnaert, est le suivant :

Evaluer, Ce mot comporte deux racines dont l'une est absolument certaine : valere. Etre en bonne santé. Au fil du temps, ce mot s'est nuancé et s'est doublé d'un autre sens.' signifier, vouloir dire. Le préfixe laisse le choix entre deux hypothèses. E-valuer. Ce "e" provient de "eu" qui, comme en grec, veut dire bon, bien. Auquel cas, évaluer c'est donner encore plus de santé, c'est vouloir dire du bien, signifier le bon. Ou bien ce « e » trouve son origine dans, « ex », particule qui exprime l'idée d'émergence. Et dans ce cas, évaluer c'est faire ressortir ce qui est sain, ou mettre en évidence le positif latent, voire caché d'une personne. Deux hypothèses qui ne s'opposent pas si on opte pour la polysémie. Il reste encore une troisième solution : prendre pour origine d'évaluer, evalescere. Evalescere c'est prendre la force ou des forces, se fortifier, grandir, acquérir une plus grande valeur. N'est-ce pas justement le but de la pédagogie ? Au parfait, evalescere change subitement de sens et se traduit alors par avoir la force de ... être capable de ... Evidemment cette signification-là est précisément au PARFAIT! (Guignard cité Philippe Jonnaert, 1995 : 4-5)

Soutenir que ce sens premier prend le contrepied de cette évaluation dont il est fait usage dans les salles de classes ne reviendrait-il pas à enfoncer une porte ouverte ? Il est vrai qu'une mise en parallèle même sommaire de ce premier sens avec ce sens « acquis » dont l'évaluation s'est chargée au fil du temps, mettrait en évidence que les deux sens contrastent vivement à telle enseigne qu'il est loisible d'affirmer que l'un est aux antipodes de l'autre. Le sens premier se distingue, il est vrai, par cette propension prononcée à ne relever que ce qui est positif et à faire en sorte à ce que celui-ci soit rentabilisé encore plus. En revanche le sens « acquis », lui, cultive une certaine prédilection pour ce qui est négatif ; il fait d'ailleurs montre d'une intolérance très marquée à l'égard de tout écart à l'endroit de la correction de la langue.

Le sens premier de l'évaluation, à l'inverse de son sens « acquis », est mouvement. Le sens « acquis » est fonction de l'intention qui le guide ; il se destine à rendre compte, à partir d'attentes prédéterminées, de l'atteinte des apprentissages donnés antérieurement par l'enseignant. Il s'agit donc d'un constat conclusif dans la mesure où celui-ci ne se préoccupe que de dresser un état des lieux, de faire un bilan des apprentissages. Le sens premier de l'évaluation, lui, par contre ne se borne pas à voir où en est l'élève de ses apprentissages ; il ne se suffit pas de ce seul constat mais le complète toutes les fois d'une action qui vise à rendre ces apprentissages encore meilleurs. Il est préoccupé par l'identification du potentiel enfoui de l'élève, de la mise à sa disposition des conditions nécessaires à son émergence et enfin de son entretien et de sa bonification.

L'intention de mettre l'évaluation au service de l'élève suffit-elle, à elle seule, pour produire des changements dans les pratiques enseignantes ? D'aucuns ne peut nier que tout

changement est sous-tendu par une intention. De même, d'aucuns ne peut nier que cette intention est susceptible d'être inclinée dans le sens des conceptions que tiennent les enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. Aussi pour garder cette intention de toute perversion est-il indispensable qu'elle s'accompagne d'une bonne théorie. Car rien n'est aussi pratique, comme l'affirmait Kurt Lewin, qu'une bonne théorie. En effet un enseignant qui agit en référant chaque action qu'il pose à un cadre théorique est sans aucun doute meilleur qu'un enseignant qui agit par intuition ou par mimétisme. Que dit alors cette théorie à propos de cette évaluation ?

1.4.1.2 Comment se déploie le processus d'évaluation

La présentation, que nous envisageons de faire du processus d'évaluation, est motivée par deux raisons majeures. La première, et c'est la plus importante, réside dans notre souci de faire connaître le déroulement, en théorie, d'une action d'évaluation. Il s'agit donc d'une présentation qui se fonde essentiellement sur des travaux de recherche. Notre choix s'est porté, pour ce faire, sur les travaux de J-M De Ketele ; choix qui s'explique par le fait que l'évaluation de l'intégration, dont ce chercheur est l'un des initiateurs, constitue le fondement de la nouvelle réforme de l'école algérienne. La seconde raison trouve son origine dans notre prise de position en rapport avec la distinction que nous établissons entre évaluation et correction. Nous avons, en effet, énoncé précédemment que la notion d'évaluation, dans le cadre de ce travail, ne peut en aucun cas être rapprochée de la notion de correction. Comme nous avons présenté le modèle de correction de Julie Roberge, il nous a paru indispensable de faire de même pour le processus d'évaluation, et ce dans le but de faire ressortir les points différenciant les deux processus.

1.4.1.2.1 Remarques préliminaires

Dans la pédagogie de l'intégration, pédagogie à la base de la réforme du système éducatif algérien, l'évaluation tient le rôle, expliquent Xavier Røegiers et J.M De Ketele, d'aide à la décision. Influencés par le modèle de Stufflebeam, les tenants de la pédagogie de l'intégration soutiennent que l'acte d'évaluation n'a pas pour unique rôle de juger le travail de l'élève mais il est aussi tenu de préparer une décision. C'est de cette préoccupation de préparer une décision que procède d'ailleurs le changement d'orientation en matière d'évaluation des acquis des élèves que connaît le secteur de l'éducation: celle-ci passe du statut d'évaluation-sanction au statut d'évaluation- aide. L'acte d'évaluation ne

s'en tient jamais qu'à ces seuls moments de prélèvement systématique d'indices mais se donne toujours, par l'entremise de l'interprétation de ces indices, les moyens de les transcender, de se projeter dans l'avenir et de préparer, ce faisant, une décision. La **préparation de la décision** représente un attribut essentiel de l'évaluation ; elle en est même un dessein. Cette propension à travailler à l'avènement d'une décision illustre l'évaluation des autres notions, avec lesquels elle entretient des rapports d'analogie, tels que le jugement ou l'appréciation. La décision, dans le cas de l'évaluation, ne procède pas, à l'inverse du jugement et de l'appréciation, d'une idée toute faite, ou d'une quelconque prévention mais elle émane d'une collecte d'information et de son traitement.

Un premier aspect fondamental de l'évaluation réside dans le fait qu'elle est orientée vers la prise de décision, qu'elle **doit préparer la décision**. C'est ce qui différencie fondamentalement l'évaluation du jugement ou d'une appréciation. Le fait de juger, d'apprécier une personne ou une action relève souvent d'un processus empirique, souvent spontanée (voire instinctif) et basé sur des impressions ou des sur des critères implicites. Au contraire du jugement, l'évaluation est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision. (Xavier Rœgiers, 2004 : 45)

Cette définition, même si elle n'est qu'au stade de l'ébauche, se révèle, à double titre, instructive ; elle lève le voile sur deux caractéristiques essentielles de l'évaluation. Il est, d'une part, inapproprié de parler d'acte d'évaluation vu qu'il paraît, à la lumière des explications apportées précédemment, que celle-ci est constituée, à tout le moins, de deux étapes : il est par conséquent plus avenant de parler de processus dans la mesure où le jugement porté sur l'objet évalué ne se prononce pas incontinent ; il requiert, selon Hadji, un devoir de prudence qui doit se doubler d'un *devoir de réflexion préalable : prendre le temps nécessaire pour identifier le plus clairement possible ce qu'on estime précisément être en droit d'attendre, et dont « l'existence » va précisément être vérifiée par cette épreuve d'évaluation* (Charles Hadji, 1997 : 43). Il s'ensuit dès lors qu'il est plus pertinent de regarder l'évaluation comme un construit qui s'élabore progressivement par le biais d'une confrontation continue entre un être et un devoir être ; le premier concerne l'ordre du réel (production de l'élève) alors que le second relève de l'ordre du désiré (ce que l'enseignant peut légitimement attendre de cette production). Il ressort des deux caractéristiques susdites qu'il est nécessaire, dans le dessein de définir l'évaluation, de rendre compte du déploiement des différentes étapes qui la composent. C'est ce à quoi nous allons, d'ailleurs, nous atteler dans ce qui va suivre.

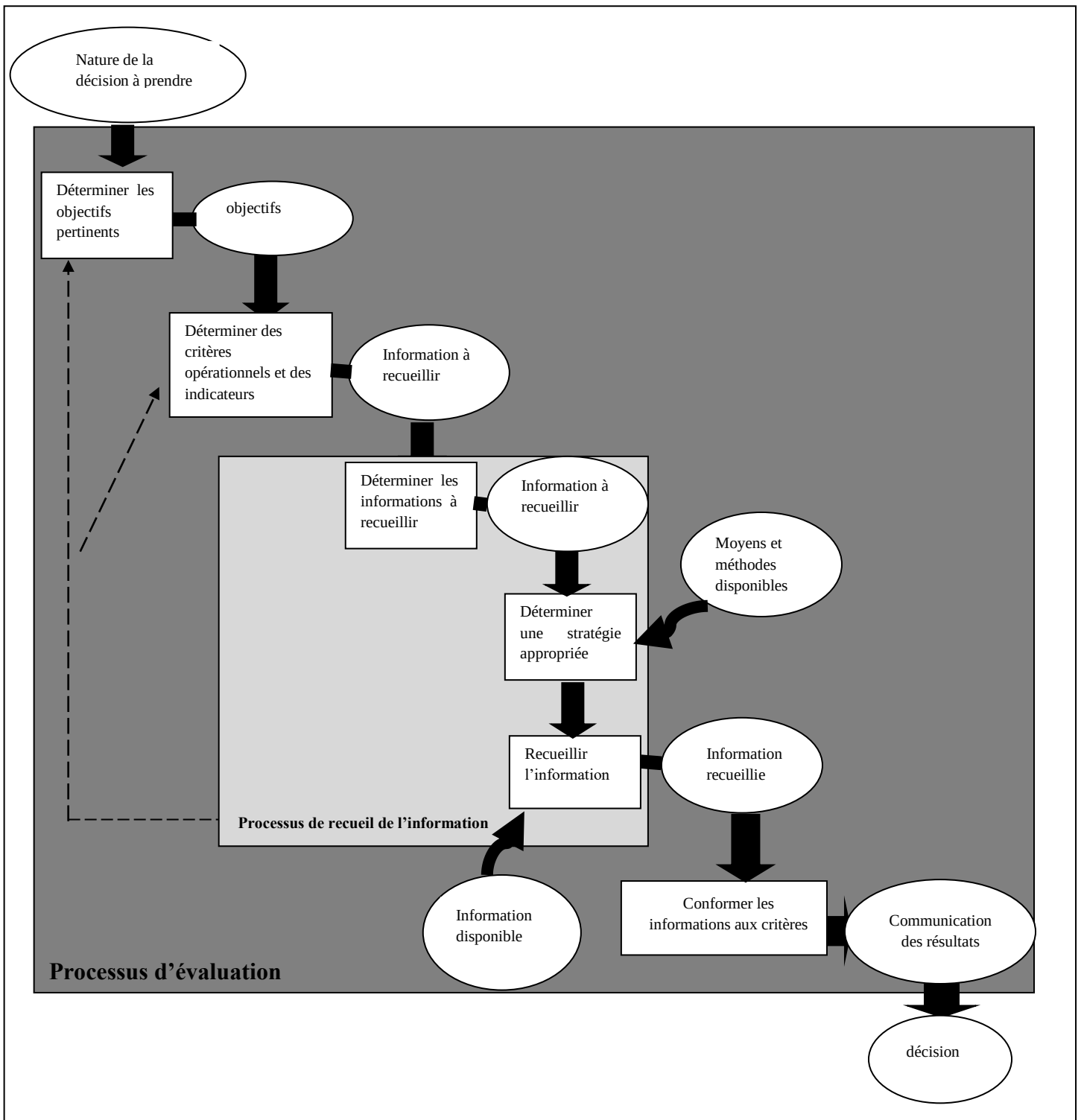


Figure1. 2 : Processus d'évaluation selon De Ketele

Le processus d'évaluation est composé, avons-nous mentionné plus haut, à tout le moins de deux étapes. Une première étape dans laquelle l'évaluateur concentre tous ses efforts sur la recherche d'indices congruents avec ses attentes. La congruence éloignée,

proche ou coïncidente de cette situation réelle avec la situation désirée entraîne *ipso facto* une décision. C'est cette prise de décision dont l'avènement parachève le processus d'évaluation, déduisons-nous, qui constitue sa deuxième étape. Or il s'avère que nos déductions, confrontées au processus d'évaluation tel qu'il est décrit par J-M De Ketele, sont très loin de rendre compte de ce processus dans sa globalité. En effet celles-ci pâtiennent de leurs caractères, à la fois, réducteur et erroné. Réducteur parce que le processus d'évaluation est complexe ; il n'est, en fait, pas seulement composé de deux étapes mais de sept, selon J-M De Ketele. Erroné parce que le processus d'évaluation ne s'ouvre par l'étape de recueil d'informations ; une autre étape, qui détermine toutes les autres étapes, la précède : il s'agit, selon cet auteur, de la fonction de l'évaluation (« Quel type de décision serai-je amené à prendre au terme de l'évaluation »). La prise de décision ne clôt pas, de même, le processus d'évaluation ; elle n'en fait, contre toute attente, même pas partie. La décision *ne fait pas partie du processus d'évaluation*, souligne Xavier Røgiers, *mais elle lui est directement associée*. (Xavier Røgiers, 2004 :45). Contrairement à la décision, le recueil d'informations, lui, fait véritablement partie intégrante du processus d'évaluation ; il constitue en fait le cœur même du processus. Aussi le recueil d'informations, eu égard à son impact direct sur la prise de décision, requiert-il délibération et discernement. La prise de décision est fonction de la qualité du recueil d'informations.

1.4.1.2.2. Etape 1 : Déterminer des objectifs pertinents

La finalité d'une évaluation, inscrite dans une conception stufflebeamienne, n'est pas tant de prouver ; elle ne se limite pas, en effet, à dresser un état des lieux, mais de préparer une décision d'action. Cette décision d'action n'est certainement pas, compte tenu de la phase de préparation dont elle procède, improvisée. Elle est en fait le résultat d'un processus de délibération ; une délibération qui trouve son origine dans la réalisation d'un objectif. Avant même d'entamer une action d'évaluation des acquis des élèves, il est indispensable que l'enseignant soit au clair à propos du type de décision qu'il serait, au terme de cette action, amené à prendre. Il est à préciser que cette décision, en elle-même, n'est pas connue au départ (sinon, il ne servirait à rien d'évaluer...), en revanche ce qui est indispensable de connaître, pour pouvoir orienter le processus d'évaluation, c'est le type de décision susceptible d'être prise au terme de l'évaluation.

Une évaluation de régulation (proposer à l'élève des remédiations, des actions correctrices en fonction de ses besoins) et une évaluation de certification (décider de la réussite ou de l'échec d'un élève), cheminent par les mêmes étapes du processus d'évaluation mais n'aboutissent pas pour autant à la même fonction d'évaluation : cette différence tient aux objectifs que chacune d'elles poursuit. La première question, que tout enseignant engagé dans une évaluation des acquis des élèves est tenu de se poser, est ainsi formulée par Xavier Røgiers : *« quel type de décision peut-on être amené à prendre ? »* et – en fonction de la réponse à cette question – *« quels types d'objectifs vais-je donner pour bien préparer ce type de décision ? »* (Xavier Røgiers, 2004 :47). La détermination d'objectifs pertinents au regard de la décision à prendre est considérée par de nombreux chercheurs comme une étape cruciale du processus d'évaluation ; celle-ci se répercute, selon J.M De Ketele, par son effet sur l'ensemble des autres opérations.

Toutes les opérations suivantes seront conditionnées par la réponse à cette première question (qui peut en corollaire en entraîner d'autres, comme par exemple : « pour qui ? », ...). En fonction du type de décision à fonder, l'évaluateur est amené à se poser la question des objectifs qu'il convient d'évaluer. (J-M De Ketele, 1993 :68)

Des mises au point sur l'accord des objectifs assignés à la tâche à réaliser avec la décision à prendre revêtent par conséquent un caractère capital. Car des objectifs mal ciblés occasionnent, tel qu'il est souligné par Xavier Røgiers, une perte à la fois de temps dans un recueil d'informations ne coïncidant pas avec la décision à prendre et de crédibilité de l'enseignant envers ses élèves et leurs parents. Pour obvier à de tels inconvénients, il appartient à l'enseignant de s'assurer de façon continue s'il a bien formulé ses objectifs, c'est-à-dire si ces derniers cadrent avec la décision qu'il escompte prendre et de procéder, le cas échéant, à des réajustements d'autant plus que ces objectifs ne sont pas, contrairement au modèle de Tyler, préalablement déterminés.

1.4.1.2.3. Etape 2 : Déterminer des critères opérationnels et des indicateurs

Dès lors que les objectifs ont été fixés, l'enseignant se confronte au problème des critères opérationnels et des indicateurs. Celui-ci doit, en effet, choisir des critères qui s'attachent sur les objectifs qu'il s'est initialement fixé d'atteindre. Ainsi chaque critère désigné est censé traduire une facette de l'objectif poursuivi ; il réfère, selon Xavier Røgiers, plus au qualitatif qu'au quantitatif. Pour le choix des bons critères, c'est-à-dire ceux qui s'assortissent avec l'objectif fixé, l'enseignant est appelé à revenir constamment, tel qu'il est expliqué par J-M De Ketele, à la question-clé : *« Mes critères me permettent-*

ils de vérifier ce que je déclare vouloir vérifier ? » (J-M De Ketele, 1993 : 52). Le critère désigne, comme nous l'avons expliqué précédemment, une caractéristique de l'objectif à atteindre ; il apporte de ce fait une information qui se reconnaît par son caractère global et abstrait. Il est dès lors nécessaire de préciser le critère : ce rôle est assumé par les indicateurs. Les indicateurs opérationnalisent le critère puisqu'ils sont, comme l'explique Xavier Røgiers, *de l'ordre de l'observable en situation, et ont une valence positive ou négative*. (Xavier Røgiers, 2004 :78). Un critère assorti d'indicateurs implique plus de transparence dans le processus d'évaluation ; il éclaire les deux protagonistes de l'acte enseigner/apprendre.

1.4.1.2.4 Etape 3 : Déterminer les informations à recueillir

Le processus de recueil d'informations fait, tel qu'il est montré par la figure, partie intégrante du processus général d'évaluation. Celui-ci s'ouvre par la détermination des informations à recueillir ; une étape considérée comme déterminante pour les autres étapes du processus de recueil d'informations et du processus général d'évaluation. Il ne peut être en conséquence procédé au recueil de ces informations de façon aléatoire ; celui-ci doit s'effectuer à l'intérieur du cadre des objectifs fixés et des critères représentatifs de l'objet évalué. Objectifs et critères servent à l'enseignant de point repères ; ils le gardent de toute erreur dans le choix des informations à récolter. L'interrogation, qui doit accompagner l'enseignant lors de la détermination des informations à recueillir et à laquelle il est tenu de se référer constamment, et ce dans le but de s'assurer de la justesse de ces choix et de procéder à leur correction, dans le cas où elles ne se révéleraient en inadéquation avec les objectifs fixés et les critères retenus, consiste, selon J-M De Ketele, dans : « *Est-ce que je ne me trompe pas d'information à recueillir ?* » (J-M De Ketele, 1993 :57)

1.4.1.2.5 Etape 4 : Déterminer une stratégie appropriée

Cette étape concerne le choix des instruments d'évaluation les plus appropriés. Ce choix est conditionné non seulement par la situation d'évaluation mais aussi par la situation d'apprentissage. Se présente alors à l'enseignant le problème de la source la plus appropriée lui permettant de récolter des informations pertinentes et suffisantes et ce afin de porter son jugement. Deux voies possibles, selon J-M De Ketele, s'offrent à l'enseignant :

- un prélèvement d'informations *in vivo*—J-M De Ketele parle de *situation naturelle adéquate* – il se fait de façon directe en situation de classe. Il est question, pour ce qui est de cette première situation, d'une observation naïve ;
- un prélèvement *invitro*— J-M De Ketele parle de *susciter ou créer la situation propice à un tel recueil* – il est réalisé au moyen d'une situation montée et provoquée par l'enseignant. Il s'agit, pour ce qui est de cette deuxième situation, d'une évaluation instrumentée.

Cette étape met l'enseignant-évaluateur, explique J-M De Ketele, dans l'obligation d'explicitier les fondements à la base de la stratégie retenue, d'une part, et de spécifier le type de méthodes auxquelles il sera fait appel, d'autre part. L'enseignant-évaluateur est ainsi appelé à élire une méthode parmi plusieurs : il lui est, en effet, possible de procéder à une *observation et /ou une interview et/ou un questionnaire d'enquête etc.* (J-M De Ketele, 1993 :58). Cet auteur réitère, à son escient, la conjonction de coordination *et/ou* ; celle-ci lui permet de montrer que toutes ces méthodes peuvent être utilisées. Mais certaines sont plus adaptées, est-il à souligner, que d'autres à l'une ou l'autre situation. Le caractère « adapté » ne peut être attribué à une stratégie, souligne François-Marie Gérard, que si celle-ci assure à l'information recueillie deux caractéristiques importantes : sa validité et sa fiabilité.

Une information recueillie est considérée valide dans le cas où un recoupement viendrait à être établi entre celle-ci et l'information recherchée. Or pour que ce recoupement se vérifie, il est indispensable que le choix de la stratégie (méthodes, techniques, outils), effectué en amont, se révèle le bon. Pour ce qui est de la fiabilité, elle a trait, selon Xavier Røegiers, à la répétabilité de l'information. Cette répétabilité se reconnaît par une similarité entre des recueils d'informations effectués par des personnes différentes, à des lieux différents et à des moments différents. Pour que les informations soient valides et fiables, autrement dit pour que la stratégie choisie soit appropriée, les enseignants doivent se reporter, selon J-M De Ketele, à la question-clé : « *La stratégie mise ne place me donne-t-elle toutes les garanties que l'information que je vais recueillir est bien celle que je déclare vouloir recueillir ?* » (J-M De Ketele, 1993 :58)

1.4.1.2.6 Etape 5 : Recueillir l'information nécessaire.

La prise de décision, à laquelle aboutit le processus d'évaluation, s'effectue à la lumière des informations recueillies. Il est effectivement difficile d'imaginer qu'un

enseignant porte des jugements, qu'ils soient en cours ou à la fin de l'apprentissage, sans qu'au préalable des informations aient été prélevées. En conséquence, le recueil d'information, comme étape dans le processus d'évaluation, revêt un caractère indispensable : une évaluation en aveugle, ou même à partir des impressions de l'enseignant, retarde voire compromet grandement l'accès de l'élève à l'auto-évaluation. La prise d'information se déroule, explique J-M De Ketele, en deux temps :

- extraction de l'information de situations naturelles (observation des comportements) ou de situations provoquées (analyse d'un questionnaire ou la lecture d'une copie...). Il appert ainsi que la source première du recueil d'informations est constituée des réponses de l'évalué, quelles soient en situation naturelle ou en situation suscitée;
- consignation détaillée et fidèle de l'information recueillie pour que celle-ci garde toute sa signification (charge informationnelle) ; charge informationnelle à même de rendre possible une analyse plus riche.

Cette étape pose, selon J.M De Ketele, le problème du recueil d'informations par des évaluateurs différents, à des moments différents et à des lieux différents. C'est le cas par exemple des classes pléthoriques dont l'évaluation nécessite, pour un examen oral, le recours à plus d'un enseignant-évaluateur. Une question s'impose, dans ce cas, d'elle-même : ces enseignants-évaluateurs portent-ils leurs jugements similairement sur les réponses apportées par le groupe-élève ? Autrement dit : recueillent-ils les mêmes informations sur lesquelles ils fondent leurs jugements ?

Pour éluder l'écueil d'une collecte d'informations disparates et assurer ce faisant une évaluation équitable, il est conseillé aux enseignants d'avoir en tête cette question-clé : « *La façon de recueillir l'information est-elle la même d'une personne à l'autre, d'une personne à l'autre, d'un moment à l'autre ?* » (J-M De Ketele, 1993 :59)

1.4.1.2.7 Etape 6 : Confronter informations recueillies et critères posés

Une évaluation prépare une décision à prendre. Cette prise de décision qui n'est certainement pas prononcée, comme l'explique Charles Hadji, à l'emporte-pièce; celle-ci requiert le jugement de l'évaluateur. Un jugement qui se fonde d'ailleurs sur des critères au regard desquels une situation réelle (une tâche ou un processus) est appréciée. En conséquence, il est loisible de penser que se prononcer sur la valeur, dans sa forme la plus

élémentaire, qu'il s'agisse d'un produit ou d'un processus, s'opère en deux temps : il est procédé, dans un premier temps, à mettre un être (une situation réelle) en regard d'un devoir-être (situation attendue) et à voir, dans deuxième temps, si les caractéristiques du devoir-être (situation attendu) se retrouvent ou non dans l'être (réel). François-Marie Gérard va ainsi jusqu'à caractériser cette étape de pièce essentielle, le nœud même du processus d'évaluation car elle est à l'origine de la production de la valeur ou du sens de l'être (réel).

Une fois l'information recueillie, il s'agit de confronter les indicateurs aux critères pour voir s'il y a adéquation ou non entre la réalité et l'idéal. Cette opération est au cœur-même de l'évaluation, car c'est à ce moment-là que va vraiment se déterminer la « valeur », c'est à ce moment-là que va être donné le sens, par l'intermédiaire d'un « jugement de valeur » de l'évaluateur. (François-Marie Gérard, 2002 :34)

Il faut se garder toutefois de penser que le sens est le produit spécifique de cette étape. Car le sens ne se révèle pas, comme par magie ; il se construit. Ainsi le sens que prend l'être (réel) ne saurait être réductible à la seule étape de confrontation des informations recueillies aux critères ; il est à relier à chacune des étapes du processus d'évaluation.

Comme l'étape qui la précède, la confrontation des informations recueillies aux critères pose, selon J-M De Ketele, le problème de la reproductibilité. Ce problème transparait d'ailleurs dans la question-clé que l'enseignant se doit de se poser lors de cette étape : « *L'utilisation que je fais des critères est-elle la même pour tout le monde ?* » (J-M De Ketele, 1993 :60). Des critères de correction, issus d'une concertation entre les enseignants et, qui plus est, sont assortis de leur pondération, souligne J-M De Ketele avec des recherches à l'appui, réduisent sensiblement les écarts dans l'utilisation de ces critères et augmentent par voie de conséquence les accords inter-correcteurs.

1.4.1.2.8 Etape 7 : Formuler les conclusions de façon claire et précise

La formulation des conclusions représente la dernière étape du processus d'évaluation. Cette étape ne concerne pas seulement les élèves et leurs parents mais intéresse d'autres intervenants du système scolaire. Partant la formulation des conclusions représente un moment crucial de la démarche d'évaluation ; il lui incombe, en effet, de soumettre à tous les intervenants une information de qualité, une information à même de leur permettre de prendre les décisions appropriées. La question-clé qui doit accompagner les enseignants tout au long de cette étape est « *Est-ce que la communication des*

conclusions aux décideurs les aidera effectivement à prendre la bonne décision ? » (J-M De Ketele, 1993 :60)

1.5 Evaluation ou correction ?

La mise en regard du déploiement de la correction de celui de l'évaluation, dissipe toute équivoque quant à la différence de ces deux processus. Il devient même possible d'affirmer, au regard de ce déploiement, qu'il est hors de propos d'assimiler correction et évaluation. Correction et évaluation sont donc deux processus distincts. Cette distinction se trouve d'ailleurs confirmée par Xavier Røgiers qui, comparant la problématique des acquis scolaires à une histoire de poupée russe, identifie la correction des copies comme un niveau de l'évaluation. En sus de la correction des copies qui coïncide avec le niveau du **traitement de l'information**, l'évaluation des acquis scolaires inclut, selon ce chercheur, trois autres niveaux :

1. le niveau de **gestion du système**,
2. le niveau d'une **évaluation** particulière ,
3. le niveau de **recueil d'informations**.

Ce niveau est traversé, selon Xavier Røgiers, de trois questions-clés ; questions auxquelles il est indispensable de recourir pour s'assurer de la qualité de la démarche. La première question « *Est-ce que je ne me trompe pas de type de correction ?* » concerne l'interprétation qui sera réservée aux informations que comporte la copie de l'élève : serait-ce une interprétation critériée ou une interprétation normative ? Elle porte aussi sur la concordance des indicateurs choisis avec les critères qui ont été fixés.

1. Evaluation

Pertinence de l'évaluation Est-ce que je ne me trompe pas d'objectif ? Validité de l'évaluation Est-ce que mes critères de décision (de délibération) sont les bons ? Est-ce que le dispositif est le bon ?	
2. Recueil d'informations Pertinence du recueil Est-ce que je ne me trompe pas d'informations à recueillir ? Validité du recueil Est-ce que j'ai les bons outils de recueil d'informations ? Fiabilité du recueil Est-ce que les informations sont recueillies dans de bonnes conditions ? J'ai les bonnes informations brutes	3. Correction Pertinence de la correction Est-ce que je ne me trompe pas de type de correction ? Validité de la correction Est-ce que mes outils de correction sont les bons outils ? Fiabilité de la correction Est-ce que ma correction se fait dans des conditions d'indépendance souhaitées ? J'ai les bonnes informations traitées
Fiabilité de l'évaluation Est-ce que mes conclusions sont les bonnes ? Est-ce que l'utilisation des critères de décision est la même partout ?	
Les décisions prises sont les bonnes décisions Sur le plan micro, - le diagnostic qui devait être fait a été fait - les élèves à aider ont été bien identifiés - les élèves qui réussissent sont bien ceux qui devaient réussir - les élèves qui échouent sont bien ceux qui devaient échouer	

Figure1.3 :Evaluation des acquis scolaires selon Xavier Roegiers

La seconde question « *Est-ce que mes outils de correction sont les bons outils ?* » a trait aux outils de correction et particulièrement à leur adéquation avec la situation : les indicateurs retenus sont-ils assez précis ? Les grilles de corrections assurent-elles les accords inter-correcteurs ?

La dernière question « *Est-ce que ma correction se fait dans des conditions d'indépendance souhaitées ?* » implique un souci d'équité ; il lui incombe de mettre la correction à l'abri de tout parti pris et de veiller à ce que l'enseignant soit à distance égale

de tous les élèves. La correction des copies fait en conséquence partie intégrante du processus d'évaluation ; elle en est un sous-processus.

Ce sous-processus n'est pas indépendant du processus général de l'évaluation qui l'enserme : la correction des copies se colorie des objectifs de l'évaluation. La correction est tellement sensible aux changements d'intentions qu'il est possible d'énoncer le fait suivant : à intentions (objectifs) différentes, corrections différentes. Claude Simard distingue dans ce sens les annotations assumant une fonction *mnémotechnique* des annotations assumant une fonction essentiellement *rédactionnelle*. Cette distinction tient aux changements dans les objectifs d'évaluation.

Dans une situation d'évaluation sommative, le texte est considéré comme une version finale qui n'aura d'autre suite que de servir à la sanction des apprentissages. Dans ce cadre, il n'est pas nécessaire de recourir à des annotations précises, car celles-ci ne sont pas destinées à aider l'élève à réviser et à améliorer son texte. Elles permettent essentiellement à l'enseignant de laisser des traces de sa correction afin d'identifier les passages saillants sur lesquels il fonde son jugement. Elles ne s'adressent pas à l'élève, mais bien à l'enseignant pour lequel elles remplissent une *fonction* seulement *mnémotechnique*. La situation est tout autre s'il s'agit d'évaluation formative. Le texte de l'élève a alors encore un avenir en ce sens que la version que l'enseignant lit et annoté n'est que provisoire et devra être retravaillée ensuite à la lumière des annotations de l'enseignant. Celles-ci s'adressent donc directement à l'élève. En s'intégrant ainsi au processus de révision du texte, elles remplissent une *fonction* proprement *rédactionnelle*. Afin de jouer pleinement ce rôle, elles doivent être assez explicites pour que l'élève en saisisse bien le sens et sache comment y répondre pleinement. (Claude Simard, 1999 :32)

La question relative au choix entre « *Correction ou évaluation des productions ?* » a été discutée par Veslin et Veslin. Une discussion que sous-tend une volonté de distinguer les deux processus. Aussi les deux chercheurs concèdent-ils à la correction des copies un rôle primordial dans l'apprentissage mais il n'empêche qu'ils lui préfèrent, en ce qui concerne la correction des productions écrites, celui d'évaluation. Aussi les deux auteurs mettent en garde contre tout réductionnisme susceptible d'être suscité par l'adoption de la lexie évaluation ; il n'est en effet pas question selon Veslin et Veslin d'un simple changement de vocabulaire (substitution de la lexie correction par celle d'évaluation) mais d'une véritable révolution culturelle dans les conceptions des enseignants et dans celles des élèves.

Il ne s'agit pas d'un simple changement de vocabulaire : **l'enseignant va modifier peu à peu sa stratégie** de correcteur, passer de *corriger une copie* à *évaluer une production*. En même temps il doit par son attitude **pousser l'élève à modifier sa propre stratégie** d'élève, c'est-à-dire à passer de *se faire corriger* à *attendre des renseignements sur les essais qu'il a consciemment faits*. (Jean Veslin et Odile Veslin, 1992 :70)

Il apparaît clairement au terme de ce chapitre qu'il est difficile de confondre correction et évaluation ; il s'agit, au vu des différentes références théoriques mises en œuvre, de deux processus différents. Cette différence n'empêche cependant pas correction et évaluation d'entretenir des relations très étroites à telle enseigne que la première se teinte de tout changement affectant les objectifs assignés à la deuxième. La correction est en fait une partie de l'évaluation ; aussi n'était-il point étonnant que l'intentionnalité donnée au tout (évaluation) se répercute-t-elle sur la partie (correction).

La problématique de l'évaluation a donné lieu, ces trente dernières années, à une abondante littérature. Ainsi les recherches menées dans le cadre des sciences de l'éducation se sont attelées à distinguer l'évaluation des termes auxquels elle était fréquemment associée à l'image de ceux de contrôle, de mesure, de jugement et de...et à surtout lui faire retrouver son sens premier. Un sens premier que les systèmes éducatifs aspirent à implanter, à la faveur des nouvelles réformes marquées par le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, dans les pratiques enseignantes. C'est dans le cadre général de la réforme de l'école algérienne que s'inscrit notre problématique et plus précisément dans le cadre particulier des pratiques évaluatives des enseignants relatives à la production des écrits par les élèves. Ces dernières sont appelées à passer de la logique de la correction à la logique de l'évaluation.

1.6 La problématique

Nous avons vu que le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ne se contente pas de saupoudrage théorique ; celui-ci tend à produire des changements dans les pratiques enseignantes tout comme dans les pratiques des élèves. Car c'est de ces changements, en profondeur, des métiers d'enseignant et d'élève que dépend l'avenir de la réforme. Produire de tels changements dans les attitudes du tandem du processus enseignement/apprentissage, tend à montrer un certain nombre de recherches, peut être assumé par l'évaluation. Celle-ci constitue, selon les dires des chercheurs, un véritable levier à même de faire incliner les pratiques des enseignants ainsi que les pratiques des élèves dans le sens de la réforme. A partir de telles idées, nous nous sommes intéressé, dans le cadre d'une recherche doctorale, aux pratiques évaluatives que compte implanter la nouvelle réforme du système éducatif algérien qui, à l'instar de beaucoup de systèmes éducatifs de par le monde, est passé à l'ère de l'approche par les compétences. Notre recherche se penche exclusivement, est-il à souligner, sur les pratiques enseignantes

en matière d'évaluation des productions écrites des élèves de troisième secondaire filière langues étrangères.

1.6.1 Définition de la problématique

En matière d'évaluation des productions écrites, Bernard Delforce suppose¹⁴ l'existence de deux systèmes contrastés. Aussi tout enseignant-correcteur se place-t-il consciemment ou inconsciemment, dès qu'il se met à la correction des copies de ses élèves, dans l'un ou l'autre système. Le contraste entre ces deux systèmes est lié aux contrastes que donnent à voir les pratiques pédagogiques actuelles, contrastes que Bernard Delforce impute aux différences de conceptions que tiennent les enseignants à l'égard de l'évaluation, de l'enseignement/apprentissage et du français comme matière et comme contenu. Cette différence dans les conceptions relatives à l'évaluation, à l'enseignement et à la matière donne lieu, continue ce chercheur, pour chaque terme, à une classification dichotomique : évaluation *sommative* vs évaluation *formative* ; enseignement comme *transmission* de connaissances vs *apprentissage* comme *appropriation* des connaissances ; et aussi *rédaction* comme *prétexte* vs *rédaction* comme *texte*. Les composants des trois termes présentent, conclut Bernard Delforce, des affinités qui les prédisposent à se mettre ensemble : une évaluation *sommative* appelle naturellement, comme le montre la figure (1.4), un enseignement *transmissif* et une *rédaction* *prétexte*.

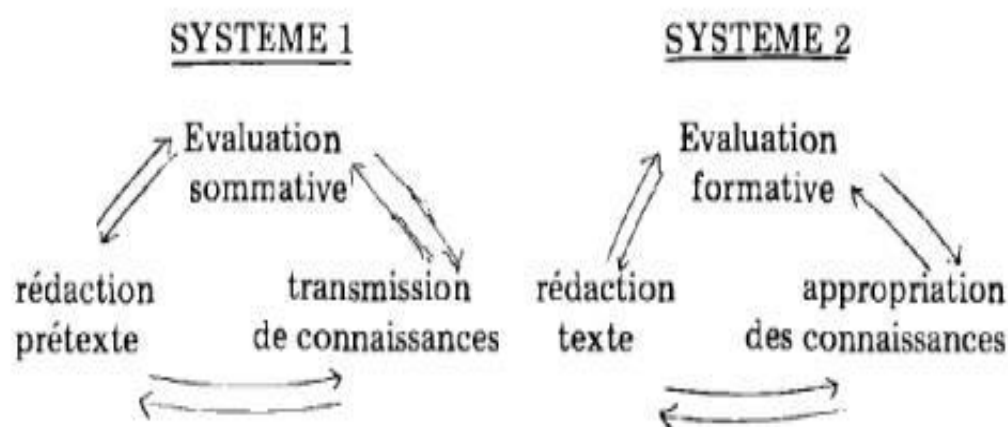


Figure 1.4 : Logique contrastée de deux systèmes de référence selon Bernard Delforce

¹⁴Les deux systèmes décrits par Bernard Delforce ne découlent pas de *pratiques réelles et concrètes* : ils résultent en fait de trois propositions émises par ce chercheur à partir de *liens d'affinité/nécessité* existant entre les positions adoptées par les enseignants quant à l'évaluation (quoi, comment, pourquoi évaluer), quant aux méthodes d'enseignement (qu'est-ce qu'enseigner et qu'est-ce qu'apprendre) et quant aux "contenus disciplinaires" (enseigner quoi et pourquoi).

Bernard Delforce soutient dès lors que l'adoption de l'un ou l'autre système détermine infailliblement les attitudes de l'enseignant vis-à-vis des activités scolaires en général et de la production écrite en particulier. La rédaction scolaire est effectivement différemment perçue d'un système à l'autre.

Ainsi, se situer dans l'optique de l'évaluation sommative et de l'enseignement comme transmission conduirait presque nécessairement à faire de la rédaction, et plus généralement des exercices scolaires, de simples prétextes ; inversement, changer cette conception des contenus disciplinaires et faire de la maîtrise d'objets-textes spécifiques le but de l'enseignement/apprentissage permettrait/imposerait de se situer, alors, dans une conception formative de l'évaluation et dans une conception de l'apprentissage comme appropriation des connaissances. (Bernard Delforce, 1986 :10)

Dans le système1, la rédaction est considérée comme l'activité qui clôture la séquence et est, en conséquence, destinée au réinvestissement de ce qui a été enseigné dans les autres activités (vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison). La rédaction est caractérisée, dans ce cas de « prétexte », dans la mesure où celle-ci fait office de moment ou plus précisément d'occasion par laquelle l'enseignant met l'élève dans l'obligation de réemployer les connaissances qui lui ont été transmises dans les cours précédents. L'évaluation est, dans le système1, terminale vu que celle-ci fait suite à la production écrite qui intervient, comme nous l'avons auparavant expliqué, à la fin de la séquence après qu'un certain nombre de connaissances aient été accumulées par l'élève. En conséquence le rôle imparti à cette évaluation est de faire le bilan des enseignements précédemment donnés ; celle-ci *portera*, explique Bernard Delforce, *sur les résultats et sa finalité sera de corriger/rectifier les fautes et les erreurs par rapport à l'enseignement transmis*. (Bernard Delforce, 1986 : 10) . Cette forme d'évaluation, qui s'enracine dans le paradigme de l'enseignement, agit tel un couperet ; elle sanctionne les acquisitions – dans le sens de récompenser/punir et d'entériner un ensemble de savoirs– au regard d'un enseignement préalablement dispensé.

Le rôle assumé par l'évaluation, dans le paradigme de l'enseignement, est contesté par le paradigme de l'apprentissage. Ce dernier lui fait en effet grief de favoriser les contenus sur les processus de pensée et les habiletés intellectuelles complexes. Or les théories sous-jacentes au paradigme de l'apprentissage, quelles soient d'obédience cognitiviste ou constructiviste, ont fait chacune la preuve de la dépendance de l'appropriation des contenus et de leur utilisation des démarches intellectuelles. Aussi l'implantation du paradigme de l'apprentissage, avec la définition de programmes axés sur les compétences, est-elle venue introduire des conceptions nouvelles relatives à

l'apprentissage/enseignement, à l'évaluation et au français comme matière et comme contenu. Ces conceptions se retrouvent dans le système² supposé par Bernard Delforce. Ainsi l'évaluation connaît, sous l'impulsion du paradigme d'apprentissage, une réelle métamorphose ; celle-ci n'assume plus dorénavant le rôle d'évaluation-sanction, elle est en effet affectée au soutien de l'apprentissage. Il est dès lors compréhensible que l'évaluation cesse d'être assimilée à une étape indépendante de l'enseignement et de l'apprentissage : elle fait désormais partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage.

Le changement entraîné par le paradigme de l'apprentissage dans les attributions de l'évaluation s'est tout naturellement répercuté sur les attributions de la correction. Cette dernière, en affinité avec l'évaluation qui l'enserme, se préoccupe davantage des processus mentaux : elle se mène, comme l'explique Bernard Delforce, dans l'intention de comprendre les difficultés de l'élève pour leur apporter, ce faisant, les réponses les plus appropriées.

L'objectif essentiel de la correction ne sera plus de *signaler/sanctionner des fautes, mais d'identifier/interpréter des difficultés* (où ? comment ? et pourquoi se produisent-elles chez cet apprenant ?). La correction portera donc moins sur la *sanction de résultats* observables que sur *l'analyse des processus* qui ont pu y conduire. De même, on s'efforcera moins de simplement *corriger/rectifier des fautes* que *d'améliorer des processus* pour modifier des performances ; on s'efforcera de *comprendre* pourquoi elles ont été commises par cet apprenant plutôt que de simplement lui *rappeler* les contenus d'enseignement qui paraissent à l'origine de l'infraction. (Bernard Delforce, 1986 : 12)

La réforme du système éducatif algérien, initiée en 2003, est sous-entendue par la volonté de rompre avec les pratiques traditionnelles de l'évaluation. A la place d'une évaluation bilan, portée sur les acquisitions des élèves et s'exprimant par l'attribution de notes, les initiateurs de la réforme ambitionnent de mettre en place une évaluation à vocation d'aide à l'apprentissage. L'implantation de cette évaluation, que les nouveaux programmes appellent de leurs vœux, dans les pratiques du corps enseignant vise à répondre à une double préoccupation : une meilleure prise en charge, d'une part, des apprentissages de l'élève en lui fournissant des indications sur ses réussites et sur ses échecs et une implication accrue, d'autre part, de cet élève dans ses apprentissages.

Notre question de recherche s'annonce dès lors de la manière suivante : **l'introduction de l'approche par les compétences, suite à la réforme du système éducatif algérien, a-t-elle changé les pratiques évaluatives des enseignants ?** En d'autres termes, nous cherchons à savoir si les pratiques évaluatives des enseignants sont

en accord avec les fondements théoriques de la pédagogie de l'intégration. Pour apporter une réponse à notre question de recherche, nous formulons les deux hypothèses qui suivent :

Hypothèse1 : le changement dans les pratiques évaluatives des enseignants est perceptible dans la construction des critères. Nous nous proposons de voir, à travers cette première hypothèse, si l'évaluation des écrits des apprenants de 3^{ème} L par les enseignants s'effectue de façon intuitive ou se fonde sur des critères. Dans le cas où celle-ci serait orientée par des critères, nous nous intéressons à leur mode de détermination. Les critères sont-ils donnés/imposés par l'enseignant ou co-construits avec l'élève ?

Un des objectifs majeurs poursuivi par l'approche par les compétences est de rendre l'élève autonome. Or l'atteinte d'un tel objectif n'est possible que si l'élève participe activement dans son apprentissage, une participation que la détermination des critères, pensons-nous, est susceptible de faire advenir. Participer activement n'est pas à prendre, est-il à préciser, seulement dans le sens de prendre part à la vie de classe – l'élève répond aux questions, fait ses devoirs, écrit ses leçons... – mais dans le sens, aussi et surtout, d'être conscient de son apprentissage. Cette conscientisation, qui se manifeste par la réflexion de l'élève sur ses connaissances moyennant la mise en jeu de processus mentaux, se trouve optimisée si elle s'accompagne d'une négociation continue, entre l'enseignant et l'élève, au regard de la détermination des critères d'évaluation. Car un critère d'évaluation participe dans l'établissement de ce que Maurice Mas appelle la *transparence didactique* : l'élève sait sur quoi il va être évalué. Des critères donnés à l'élève c'est bien, mais des critères construits par l'élève c'est encore meilleur. Des critères formulés par l'élève et dans ses propres mots sont plus transparents que des critères donnés par l'enseignant et cela même si ce dernier s'est beaucoup investi dans leur explication. En construisant les critères d'évaluation, avec le concours de l'enseignant et de ses pairs, l'élève devient son propre évaluateur et accroît corollairement sa compétence métacognitive.

Hypothèse2 : les annotations que les enseignants portent sur les copies des élèves trahissent leurs conceptions relatives à l'évaluation. Ainsi nous supposons qu'une analyse de ces discours, que les enseignants produisent à l'intention de leurs élèves, est susceptible de nous révéler si leurs pratiques évaluatives se situent dans le système1 (évaluation sommative) ou dans le système2 (évaluation formative). Concernant l'évaluation, Anne Jorro soutient que celle-ci est affaire de communication. Il ne va pas autrement, pensons-

nous, pour les annotations ; celles-ci sont elles aussi affaire de communication. Comprendre une communication n'est-il aussi possible indépendamment du contexte de sa production et, plus particulièrement, de son producteur. Traiter de la communication, dont l'établissement ressort à l'enseignant, revient immanquablement à traiter des conceptions de cet enseignant à l'endroit de cette évaluation. Ainsi nous pouvons supposer, en nous fondant sur les deux systèmes décrits par Bernard Delforce, que la communication que lie l'enseignant avec l'élève, au moyen des annotations, relève, elle aussi, de deux logiques diamétralement opposées.

La première logique, située dans le sens de la verticalité, développe un discours teinté d'une très forte hiérarchisation, hiérarchisation dans laquelle l'élève est mis dans la dépendance de l'enseignant. Dans cette configuration, nous avons d'un côté un enseignant, qui sait, censé signaler toutes les erreurs commises en spécifiant, par le biais d'une codification préalablement donnée, la nature de chacune d'elles et prescrire à l'élève de les corriger en revenant à ladite codification et de l'autre côté un élève, qui ne sait pas, censé se tenir aux recommandations de l'enseignement qui, pour peu qu'elles soient suivies, lui donnent la possibilité de corriger ses erreurs et d'avancer dans son apprentissage. Aussi n'est-il point étonnant que les annotations produites dans cette logique soient caractérisées par un discours injonctif et/ou verdictif imposant à l'élève des modifications à apporter à son texte. Il s'agit d'une communication *fermante* vu que celle-ci tient essentiellement lieu de justificatif de la note attribuée : les annotations ne participent dans la relance de la production écrite car elles ne proposent pas à l'élève des solutions en vue de l'amélioration de son texte initial.

La seconde logique s'inscrit, quant à elle, dans le sens de l'horizontalité. Son discours, à forte résonance explicative voire parfois même réflexive, n'appréhende pas la production de l'élève comme un produit fini mais comme une étape d'apprentissage. Aussi les annotations produites, dans cette deuxième logique, incitent-elles l'élève à l'auto-questionnement. Cet auto-questionnement ne se restreint pas au produit texte ; il concerne aussi, et peut-être davantage, les processus cognitifs ayant concouru dans la production de texte. Ce jugement critique, touchant à la fois le produit texte et les démarches intellectuelles, permet à l'élève via un va et vient entre sa production et le texte attendu de relever, d'une part, ses réussites qu'il lui appartient de reconduire dans ses travaux futurs et de repérer, d'autre part, ses erreurs, plus encore d'en déceler les causes et de procéder par

là même à leur correction par lui-même. L'intentionnalité guidant la rédaction des annotations, dans cette deuxième logique, est le soutien de l'apprentissage. Ainsi l'annotation assume, comme l'explique M-F Bishop, la fonction d'*une évaluation formative qui accompagne l'évolution du texte de l'élève, du brouillon, à la production finale*. (M-F Bishop, 2005 :25). Il s'agit ainsi d'une communication *ouvrante* dans la mesure où elle réserve un avenir à la production de l'élève, un avenir à venir qui, par les explications que les commentaires apportent à l'élève, s'annonce prometteur. Instaurant un véritable dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'élève, les commentaires explicatifs et réflexifs, foncièrement portés par la volonté d'inciter l'élève à la « correction-réécriture », participent dans l'amélioration de la production première de l'élève et, par là même, dans la progression dans ses apprentissages.

Chapitre 2

Vers la construction d'un cadre de référence

Dans le chapitre précédent, nous avons procédé à l'exposition de notre problématique et à la formulation de notre question de recherche. Cette dernière, s'intéressant à la réforme implantée en 2003 dans le système éducatif algérien, se penche sur l'effectivité des changements que les soubassements théoriques de la pédagogie de l'intégration, cadre de référence de ladite réforme, sont censés induire dans les pratiques évaluatives d'enseignants de troisième année secondaire relatives à la production d'écrits. Notre question de recherche s'articule ainsi autour de trois axes que sont : les pratiques enseignantes, l'évaluation et la production d'écrits. Il nous a semblé, avant de traiter de chacun de ces axes, indispensable de nous atteler à expliquer comment nous nous sommes pris pour la construction de ce cadre théorique.

2.1 Construction du cadre théorique.

Notre cadre théorique est fonction de notre problématique ; il est ainsi somme toute logique que sa construction ne puisse se concevoir qu'en tenant compte des caractéristiques spécifiques des disciplines qu'il met en présence à savoir d'un côté la production d'écrits et de l'autre l'évaluation formative laquelle prend corps à travers les pratiques enseignantes. Il s'avère donc, en accord avec une pléthore de travaux (Delory, 2002, Lester, Lambdin et Preston, 1997) qui attestent l'intérêt d'une « entrée didactique disciplinaire¹⁵ », indispensable de se référer d'une part, aux différentes théories qui alimentent la recherche se rapportant à la production d'écrits, à l'évaluation formative et aux pratiques enseignantes et, d'autre part, à la présentation de celles-ci dans les nouveaux programmes et les différents documents d'accompagnement destinés aux enseignants. Notons, cependant, que faire coexister ces différentes disciplines, lesquelles, de surcroît, pour se constituer en disciplines se sont appuyées sur diverses sciences contributives, au

¹⁵ Perrenoud abonde dans le sens d'une « entrée didactique » pour l'évaluation formative car il soutient que la reconnaissance des erreurs et leur remédiation sont soumises conjointement à la nature des savoirs et des processus cognitifs entrant dans la construction de ces savoirs.

sein d'un même cadre théorique, nous place dans une situation fort délicate et appelle une vigilance de tous les instants.

Conscient donc, d'une part que la construction d'un cadre théorique est une entreprise astreignante¹⁶; elle implique de la rigueur dans le choix des concepts opératoires lesquels, très souvent, réfèrent à des disciplines multiples, dans leur coordination en vue de former un tout cohérent à même d'éclairer notre problématique et de permettre une analyse très fine, et d'autre part, que du bien-fondé de l'assise théorique de cette construction dépend largement l'issue de notre recherche. Il nous incombe dès lors de nous garder de la réduire à un plaquage de notions, à une juxtaposition de concepts sans veiller à les mettre en perspective ; à expliquer les liens qu'ils tissent entre eux, et plus particulièrement, à montrer comment ces différentes composantes interagissent.

Ceci étant posé, le cheminement de notre raisonnement en rapport avec la conception de notre cadre théorique nous a permis de nous rendre compte que, deux voies certes opposées mais compatibles, pouvaient être empruntées. Il nous semble toutefois nécessaire de préciser, avant d'expliquer succinctement ces deux voies, que notre cadre théorique se structure autour de trois paliers qui, pour les besoins de la recherche, vont être présentés de façon dissociée alors que, dans la réalité de la classe, ils sont interdépendants.

Comme nous l'avons mentionné précédemment nos différentes tentatives de construction d'un cadre théorique adapté et complet qui, dans un premier temps, jalonnerait notre investigation ; constituant de la sorte le fil d'Ariane à même de nous permettre de rester collé à l'objet de notre recherche et, dans un second temps, nous offrirait la possibilité d'en rendre compte dans le menu, nous ont amené à éliminer, au fil de nos lectures et notamment celles en rapport avec les travaux menés en France par le groupe Pratique d'évaluation des écrits (EVA) et au Canada par le Centre de recherche sur l'Intervention Educative (CRIE) , certaines pistes et à ne garder que celles qui nous paraissaient les plus porteuses pour notre recherche. Ainsi, à l'issue de ce travail, nous avons retenu deux voies :

¹⁶Hilda Borko, citée par Yves Lenoir, explique, en se fondant sur la prise de position (2003) de l'American Educational Research Association (AERA), que les éléments clés dans une recherche ne sont pas les méthodes mais la question de recherche, le cadre conceptuel et les objectifs opératoires.

La première ascendante s'ouvrant par la production d'écrits qui est appréhendée, suite aux apports de la recherche du courant cognitiviste, comme une situation-problème à laquelle le scripteur ne possède pas une solution prédéterminée et qu'il doit résoudre en faisant appel à ses connaissances qui doivent être transformées de sorte qu'elles satisfassent aux contraintes imposées par la tâche demandée.

Cette production écrite, laquelle occupe une position basse, fait l'objet d'une évaluation formative dont le rôle premier est d'éclairer, par l'entremise de critères, l'enseignant et l'élève sur ce qui a été maîtrisé et sur ce qui pose encore problème en vue de le corriger. Cette mise au point concerne les deux acteurs du processus enseignement/apprentissage : l'enseignant par le biais des informations recueillis réalisera l'efficacité de son enseignement et procédera à la régulation de son action si le besoin se fait sentir alors que l'apprenant prendra conscience de sa situation réelle par rapport à son apprentissage ; il tâtera ses points forts ainsi que ses points faibles et travaillera par le truchement des activités décrochées, de la co-évaluation ou de l'auto-évaluation à leur amélioration. Cette évaluation formative, laquelle se situe en position médiane, prend forme à travers les pratiques enseignantes lesquelles, compte tenu du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, devraient favoriser l'installation d'une pédagogie de l'appropriation qui se traduirait, en ce qui concerne l'évaluation formative, par la construction des critères se rapportant à la production d'écrits aussi bien par l'enseignant que par l'élève. En effet, en accord avec une conception constructiviste et socio-constructiviste qui est à la base de la nouvelle réforme, la détermination des critères ne peut et ne doit plus rester du ressort exclusif de l'enseignant, comme c'était le cas dans une pédagogie de la transmission, mais concerne tout autant l'élève. L'implication de l'élève dans la construction des critères d'évaluation en particulier et de la construction de ses connaissances en général reste tributaire des pratiques pédagogiques adoptées par l'enseignant. Les pratiques enseignantes, occupant la position basse de notre cadre théorique, agissent comme un révélateur qui rend visible les conceptions de l'enseignant en rapport avec l'acte d'enseignement/apprentissage

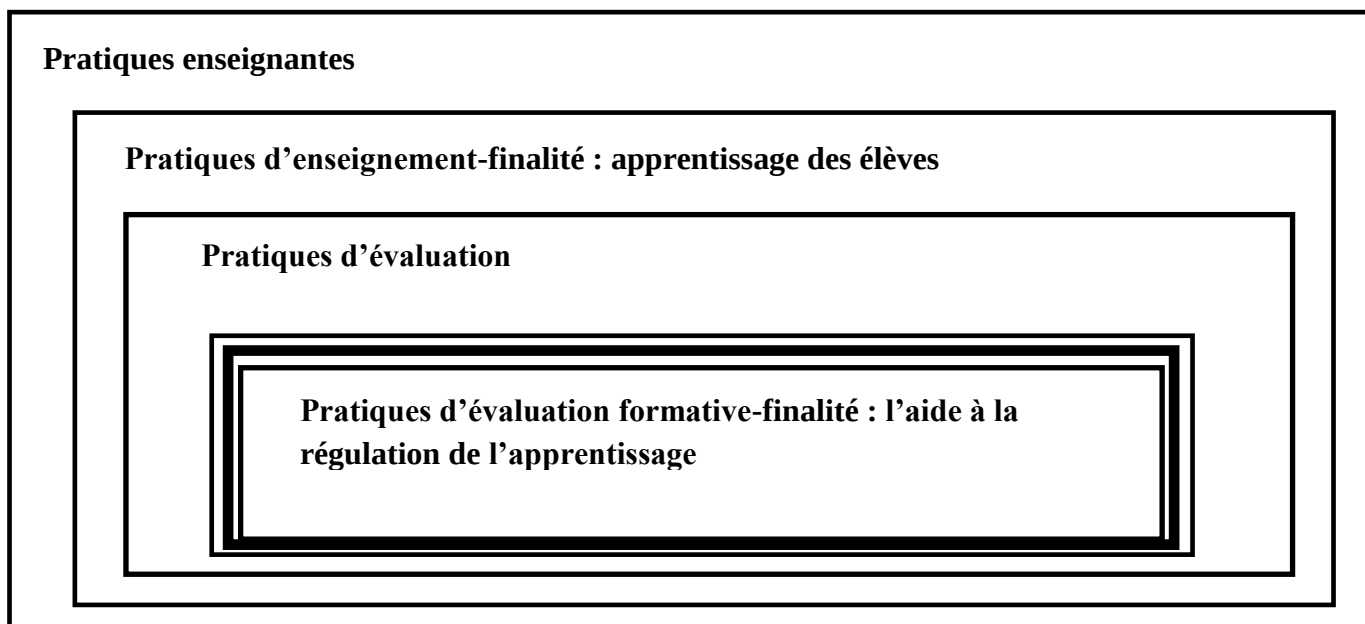


Figure 2.1 : Pratiques enseignantes, pratiques d'enseignement et pratiques d'évaluation formative

La seconde descendante commençant par les pratiques enseignantes qui concrétisent par leur mise en application les conceptions voire les cadres théoriques auxquels réfèrent les enseignants dans la gestion du groupe-classe. Ce cadrage théorique, dont l'actualisation se fait de façon consciente ou inconsciente, transparait autant dans les discours entretenus que dans les actions posées par les enseignants au regard de l'acte enseigner/apprendre. Ainsi les pratiques évaluatives, qui font partie intégrante de ce tout que représentent les pratiques enseignantes, ne peuvent somme toute déroger à cette règle et se concevoir en dehors de tout rattachement à un soubassement théorique. Il est en conséquence loisible d'affirmer que toute pratique évaluative se rapporte à une conception de l'apprentissage et que cette conception de l'apprentissage est prédestinée à se modifier dans le cas où les pratiques évaluatives viendraient à changer.

Les pratiques évaluatives agissent donc sur les conceptions et en modifient le contenu, c'est-à-dire les attitudes et les postures des enseignants afférentes à l'enseignement. Aussi un intérêt particulier est-il porté aux pratiques évaluatives, particulièrement à celles se rapportant à l'évaluation formative, compte tenu de leurs capacités à infléchir les conceptions des enseignants dans le sens du paradigme de l'apprentissage qui constitue le moteur de la nouvelle réforme.

L'observation formative¹⁷ dont l'intentionnalité est d'assister l'acte d'enseignement s'avère, en ce qui concerne notre recherche, un levier susceptible de susciter des changements pérennes quant à l'évaluation des productions écrites. Elle est en fait en mesure d'extraire la correction des copies des élèves des préoccupations de surface (grammaire, orthographe, conjugaison...) qui englobent une grande partie du temps que les enseignants consacrent à cette tâche et dont les retombées sur le développement de l'élève paraissent limitées voire labiles, et de la plonger dans les soucis de profondeur (cheminement cognitif) qui, en dépit des éclairages théoriques et notamment des apports de la psychologie cognitive, ne semble pas constituer une priorité dans l'enseignement en général et dans celui de la production de l'écrit en particulier.

L'évaluation formative s'inscrit de la sorte dans une conception de l'enseignement dont le défi majeur consiste à se pencher davantage sur la compréhension car il est certain aujourd'hui, à la lumière des avancées scientifiques, qu'un apprentissage réussi reste largement tributaire d'une compréhension de qualité. Il est donc impossible d'apprendre ce qui n'a pas été compris. De même ce qui n'a pas été compris s'oublie d'ailleurs facilement : il est volatil vu que les traces mémorielles qu'il imprime demeurent superficielles. A l'inverse, ce qui a été compris s'installe durablement, il s'enracine dans la mémoire à long terme et peut, à tout moment, être sollicité dans la résolution d'une situation-obstacle.

Toutefois la réussite d'un tel processus n'est pas aisée ; elle appelle une démarche d'appropriation de la part de l'élève qui, par la mise en marche de ressources cognitives (stratégies cognitives et métacognitives), procède au traitement de l'information qui est mise à sa disposition. Ainsi le processus de compréhension ne peut advenir indépendamment de l'engagement effectif de l'élève : comme il est souvent répété et à juste titre que personne ne peut apprendre à la place de l'élève, il est tout autant possible d'affirmer que personne ne peut comprendre à la place de l'élève. Une telle affirmation n'est pas sans répercussions sur les pratiques pédagogiques des enseignants : une évaluation formative visant la valorisation de la compréhension ne peut se satisfaire de la simple communication des critères aux élèves car une telle démarche pourrait se révéler

¹⁷ Philippe Perrenoud préfère l'appellation observation formative à celle d'évaluation formative. L'observation formative sied le plus à cette démarche car elle rend compte, à travers le vocable observation, du travail fourni par l'enseignant et l'enseigné à comprendre ce qui se passe dans une situation d'enseignement/apprentissage, d'une part, et insiste sur sa fonction aide aux deux protagonistes, d'autre part.

contreproductive ; elle priverait l'élève de ce *facere*¹⁸ indispensable à la construction de toute connaissance. La détermination des critères dans une perspective formative se condamne dès lors à ne se concevoir que dans le cadre d'une concertation entre les différents protagonistes de la salle de classe. Pour ce faire l'enseignant se doit de proposer aux élèves différents documents appartenant au même genre de texte que celui que le groupe-classe projette de produire.

Ce préalable nécessaire a pour objectif d'amener les élèves, d'une part, à relever par et dans l'action les caractéristiques à l'intersection des différents documents mis à leur disposition et à découvrir par eux-mêmes, d'autre part, que les caractéristiques retenus doivent être respectées lors de la rédaction du texte qu'ils ont à produire. Les critères prennent de la sorte de la consistance à la fois matérielle et sémantique. De la consistance matérielle par ce qu'ils ne sont plus le fait d'une instance externe, en l'occurrence l'enseignant, mais se constituent peu à peu et prennent forme à la lumière d'un faire interne, de tâtonnements constructifs dont l'élève est le moteur. De la consistance sémantique parce qu'ils émergent tous d'un commerce argumentatif. Aussi toute proposition émise, en relation avec les caractéristiques des textes proposés, est-elle soumise à l'approbation du groupe-classe qui, après délibération, retient celles qui lui paraissent coïncider avec le genre de texte à rédiger et rejette celles qui s'en éloignent.

La production écrite, occupant la position basse, fait l'objet d'une évaluation formative par la convocation de critères. Ces critères portent sur deux ordres ; ils se rapportent au résultat de la production écrite, d'une part, et aux processus cognitifs à la base de l'activité scripturale, d'autre part. Les premiers s'intéressent aux connaissances déclaratives c'est-à-dire aux connaissances théoriques (genre de texte, agencement des mots dans une phrase, emploi de temps caractérisant un genre de texte précis...) ou critères de réussite alors que les seconds s'occupent exclusivement des connaissances procédurales, c'est-à-dire les opérations nécessaires à la réalisation de cette tâche ou « critères de réalisation ».

¹⁸ Vico, cité par Ernest Von Glaserfeld, avait pour devise « *verum ipsum factum* », ce qui signifie que le vrai est le même que le fait (*factum*, fait, vient de *facere*, faire). Selon cet historien de la culture, il nous est difficile de connaître ce que nous n'avons pas fait nous-mêmes. Le « connaître » passe donc, selon Vico, par le « faire », c'est-à-dire que l'action est la seule voie par laquelle une personne peut connaître. Cette action qui s'effectue sur l'objet de cette connaissance permet à la personne de se rendre compte des caractéristiques de cet objet et comment il est conçu.

Notre cadre de référence s'étend donc sur trois chapitres. Le premier se rapporte à la notion de pratiques enseignantes que nous avons, dans un premier temps, distinguée de celle de pratiques d'enseignement. Nous nous sommes intéressé, dans un second temps, aux différents paradigmes qui ont fait des pratiques enseignantes un objet d'étude. Le deuxième chapitre est dédié à l'évaluation. Après nous être acquitté de la définition l'évaluation et de la distinction de ses différents types que sont les évaluations diagnostique, formative et sommative, nous nous sommes focalisé exclusivement sur l'évaluation formative. Ce type d'évaluation a été longuement interrogé et ce pour comprendre la large faveur dont il fait l'objet auprès de la recherche. Nous nous sommes ainsi employé, à la lumière des nombreux écrits qui lui ont dédiés, à déterminer son principe agissant. Le troisième chapitre est consacré, quant à lui, à la problématique de l'écrit dans le sens de produire un texte. Nous nous sommes ainsi préoccupé de la définition de l'écriture à la lumière de différentes recherches menées dans le cadre de la didactique de l'écrit entre autres celles de Christine Barré-De Miniac et d'Eveline Charmeux. Nous avons, ensuite, procédé à une recension des différentes difficultés liées à l'enseignement de l'écriture et montré l'impulsion que ce dernier a connu du fait de la diffusion du modèle princeps de Hayes et Flower et des travaux de la génétique des textes.

2.1 Les pratiques pédagogiques : une question déjà ancienne

Les pratiques enseignantes ont, semble-t-il, de tout temps suscité un intérêt certain chez les praticiens comme chez les chercheurs. Ainsi N L Gage, cité par Marc Bru, aurait dénombré, dès le début des années soixante, une importante littérature se rapportant à l'efficacité de l'enseignement ; elle se composerait de dix mille travaux de recherches. Marc Bru ajoute que cet intérêt ne semble pas donner de signes d'essoufflement ; celui-ci va même grandissant. Car des synthèses, dont les titres assez évocateurs¹⁹, sont régulièrement éditées. Elles tendent toutes, par l'entremise de rapports circonstanciés de pratiques éprouvées, à mettre à la disposition des enseignants quelques stratégies et techniques pédagogiques qui, dans le cas où elles viendraient à être adoptées et appliquées, seraient à même de rendre leur agir, dans la classe, plus efficace.

¹⁹ Les titres de ces ouvrages, à l'exemple de ceux cités par Marc Bru : « Accroître l'efficacité des enseignants », « L'enseignement efficace, théories et pratiques » ou « Mots de passe pour mieux enseigner », ne souffrent aucune équivoque. La finalité de ces ouvrages est clairement affichée ; elle tend à mettre à la disposition de l'enseignant des aides susceptibles d'améliorer la qualité de son enseignement et dans son sillage la qualité de l'apprentissage des élèves.

Vient par intermittence se mêler à cet intérêt pour les pratiques et les propulser au devant de la scène médiatique, une opinion publique qui, à travers des propos peu amènes, marque son désappointement envers l'école. Ainsi tout débat sur l'enseignement, le bon enseignant ou la bonne école ne saurait advenir, constatent Pascal Bressoux, Marc Bru, Marguerite Altet et Claire Leconte-Lambert, qu'en s'accompagnant de discours prescriptifs²⁰. Ces derniers, entraînant des prises de position, se manifestent par des options axiologiques qui posent ou plus exactement imposent une norme à l'école, à son objet (l'enseignement) et à son animateur principal (l'enseignant). Aussi une école, un enseignement et un enseignant coulant dans cette norme ou même se plaçant dans son sillage, sont-ils cités en modèle.

Ne dérogeant pas à cette constatation, cette opinion publique, nostalgique de l'école d'antan et de ses pratiques²¹, reproche à l'école d'aujourd'hui de manquer aux fonctions qui sont les siennes : il lui est, en effet, fait grief de mettre sous le boisseau, sous couvert de pédagogies nouvelles, dont le maître mot est la « centration sur l'apprenant », la notion de discipline (aux deux sens du terme). Aussi la récolte de l'école d'aujourd'hui, note cette opinion publique, est-elle venue à l'image de ce qu'elle a semé. Les têtes ne sont pas bien pleines; le dénuement intellectuel des élèves n'est, d'ailleurs, plus à démontrer. Quant à la discipline, préalable indispensable à la gestion de la classe et par là même à tout apprentissage, la situation se passe, elle-aussi, de tout commentaire. La civilité a déserté les classes pour laisser place à l'insolence voire même à la violence verbale qui débouche, bien des fois, sur la violence physique.

L'immixtion de cette opinion publique dans la sphère de l'école trouve son explication, selon les chercheurs susmentionnés, dans le fait que chacun a fréquenté l'école. Une telle explication donne, en conséquence, à entendre que chacun a sa propre école. Sa propre école, il va sans dire, dans sa tête. Ou, à proprement parler, une

²⁰Les discours prescriptifs, soulignent Pascal Bressoux, Marc Bru, Marguerite Altet et Claire Leconte-Lambert, ne sont le propre de la *vox populi* ; les ouvrages dédiés à l'enseignement abondent, très souvent, eux aussi en prescription (il faut partir de l'intérêt de l'élève, il est nécessaire de faire travailler les élèves sur des tâches complexes, évitez au tant que faire se peut un enseignement *ex cathedra*...)

²¹La polémique suscitée, en France, autour de l'apprentissage de la lecture constitue à bien des égards un exemple parlant de cette nostalgie pour les méthodologies traditionnelles. La publication, en Février 2005, d'une étude sur la situation peu reluisante des enfants en lecture- 15% des enfants rentrant en sixième ont des difficultés à suivre devant la lecture-, a participé indirectement au retour aux devant de la scène d'un débat vieux de trente ans. Un débat qui avait mis aux prises, en son temps, les conservateurs et les novateurs : l'objet de la controverse portait sur « Quelle méthode utilisée pour apprendre à lire aux enfants ? ». Les mesures prises par le ministère de l'éducation concernant la question de la méthode la plus appropriée pour aborder la lecture a participé dans la pérennisation de la polémique.

représentation d'une école, très souvent idéalisée, qui réfléchit le souvenir de celle que ce chacun a fréquentée. Erigée en référence, c'est à son aune que l'école est mesurée. Il suffit pour s'en convaincre de voir ces expressions, fort répandues et unanimement reprises telles que « L'école n'est plus l'école », « L'école n'est plus ce qu'elle était », « De mon temps, les enseignants étaient... », « Aujourd'hui, les enseignants n'apprennent rien aux enfants », « Le niveau des élèves baisse ». Les discours énoncés, clairement en défaveur de l'école, des enseignants et de l'enseignement, sont révélateurs de ce scepticisme voire de ce rejet des nouvelles orientations assignées à l'institution scolaire.

2.1.1 Quelle est la place de la recherche dans ce débat ?

Les sciences de l'éducation, explique Marc Bru, ont tout intérêt à ne pas rester en marge de ce débat. De par cette rigueur méthodologique qui les caractérise, celles-ci sont susceptibles de faire la part des choses dans cette question des pratiques. Cette participation est néanmoins, ajoute ce chercheur, soumise à des conditions qui doivent être préalablement déterminées.

Les sciences de l'éducation ne sauraient ignorer ce débat mais non sans expliciter de quelle(s) manière(s) elles peuvent y participer. Les modes de participation des sciences de l'éducation sont multiples ; ils ont cependant en commun la prise en compte des conditions, des exigences et des limites de la validation scientifique ce qui revient à reconnaître que la connaissance produite ne peut se poser en arbitre de choix politiques, pédagogiques ou symboliques bien présents dans l'action éducative et non réductibles à des questions que la science, seule, pourrait trancher. (Marc Bru , 2002 : 63)

Nous venons de voir que la question relative aux pratiques pédagogiques ne laisse pas indifférent ; elle soulève, à chaque fois, des controverses où il n'est pas rare que la passion prenne le pas sur la raison. L'implication de la recherche dans ce genre de débat est plus que nécessaire car celle-ci est susceptible par la prise de distance qui la caractérise de rendre compte de ce qui se passe réellement dans les classes.

Concernant la recherche, objet qui nous préoccupe prioritairement, Marc Bru et Pascal Bressoux soulignent, non sans quelques regrets, que cet intérêt s'est porté principalement sur la mise au point de modèles *pour* la pratique. Ces modèles à visée prescriptive s'attachaient, selon les deux chercheurs, à déterminer prioritairement les attributs d'une pratique enseignante efficace et ceci dans le but de les généraliser par le biais de la formation. Ces modèles *pour* la pratique, obéissant à des préoccupations utilitaires ; ils se donnent, en effet, pour objectif d'apporter des réponses immédiates, en l'occurrence former des enseignants efficaces, en mesure de faire face efficacement à

l'échec scolaire. L'abondance de ces études *pour* la pratique a grandement pénalisé l'émergence d'études visant à concevoir des modèles *de* la pratique ; des modèles qui s'emploient à comprendre comment l'acte d'enseignement influe sur celui de l'apprentissage, à mettre à jour les rapports intriqués entretenus par les deux processus et de décrire par le menu leurs rouages.

2.1.2 Une école en phase avec les exigences du siècle

S'ouvrir au monde revêt pour l'école un caractère indispensable ; il constitue même une condition nécessaire à sa survie. Aussi l'intérêt porté aux pratiques d'enseignement ne peut-il s'envisager, supposons-nous, en dehors de cette volonté travaillant à ce que l'école soit en phase avec cette évolution continue de la société. Garder l'école de vivre en vase clos, l'intéresser aux changements qui marquent la vie sociale, quels que soit d'ailleurs leur importance, et la rendre apte à répondre à ces changements constituent autant de questions qui ont traversé l'histoire de l'école. Il ne s'agit ainsi pas de préoccupations nouvelles ; elles existaient déjà en germe dans l'investissement de J.-H. Pestalozzi et de J.-M. Itard dans la mise de l'école à la portée de tous²². Ces deux héritiers de la tradition rousseauiste ont montré qu'il était de la responsabilité de l'institution scolaire d'assurer à tous les élèves, sans discrimination aucune, les conditions propices à leur épanouissement.

La question de l'identification et de la compréhension de la pratique est aujourd'hui devenue une préoccupation centrale des recherches sur l'enseignement comme elle constitue depuis plusieurs décennies la pierre angulaire des principaux travaux qui étudient l'action humaine dans différentes professions. L'une des raisons centrales qui peuvent expliquer cet engouement croissant pour l'analyse de l'action humaine, et en particulier pour l'analyse de la pratique enseignante, est la volonté d'adapter l'action professionnelle aux évolutions de la situation éducative, voire du contexte professionnel vécu par les enseignants. Si l'on veut analyser la pratique enseignante, on doit donc chercher en premier lieu à identifier et à comprendre les principes organisateurs de cette pratique, d'une part, et les savoirs professionnels mobilisés, d'autre part. Cette double compréhension nécessite une prise en considération préalable des transformations des contextes professionnels et une évaluation des évolutions des perceptions, par les acteurs concernés, de ce contexte en changement. Philippe Maubant, 2007 :18)

Il est par conséquent impensable que l'école du vingtième et unième siècle ne prenne pas en compte les spécificités des cohortes d'élèves qui la fréquentent et continue à

²² J.-H. Pestalozzi est considéré par P. Meirieu comme le précurseur de cette généreuse idée de l'« éducation universelle ». Ce pédagogue helvétique aurait, en accueillant les enfants déshérités de la ville de Stans, donné corps à cette idée, qui était connue de ces devanciers, à l'instar de J.J. Rousseau, mais n'était restée qu'à l'état de théorisation. Cet acte symbolique romprait avec cette conception, autrefois fort répandue, laquelle soutenait que l'accès aux savoirs se devait d'être l'apanage de la noblesse tandis que le peuple n'avait d'autres choix que de s'accommoder de la catéchisation. Quant à J.-M. Itard, médecin de son état, il a apporté par son travail avec les enfants sourds-muets et plus particulièrement avec Victor l'enfant sauvage, la preuve qu'il n'était pas impossible de faire accéder les enfants nés avec un handicap aux savoirs.

les former de la même façon que celles du siècle passé. Aussi n'y aurait-il pas lieu de s'interroger sur les raisons qui sont derrière ce manque d'entrain — lequel peut prendre, dans des cas extrêmes, des formes de rejet — dont font montre les élèves à l'égard des études ? Ne résulteraient-elles pas de cette discordance entre les attentes d'un élève bien installé dans son siècle et une école qui, en manque d'inspiration, répond à ces attentes en mettant à contribution des pratiques venant d'un autre siècle ?

L'enjeu premier de l'intérêt pour les pratiques d'enseignement est de rendre somme toute l'école réceptive aux attentes d'une clientèle qui, sous l'effet de la démocratisation de l'enseignement, se caractérise par la diversité de ses profils, de ses aspirations et de ses motivations. Il est à souligner toutefois que le développement de cette réceptibilité se confronte à certains problèmes dont la résolution nécessite la participation de tous les acteurs du système éducatif et plus particulièrement celle de l'enseignant. Celui-ci reste, même si nous nous plaçons dans une approche systémique, la clé voûte du renouvellement de l'école. Ces conditions peuvent être résumées dans les points suivants :

- l'adhésion du corps enseignant aux nouvelles réformes est un préalable indispensable à leur réussite. Cette adhésion dépend, elle-même, de la prise de conscience de ce corps de l'utilité à s'engager dans la voie du changement. Or, force est de constater que la culture du changement peine encore à entrer dans les mœurs des enseignants car ces derniers affichent une certaine réticence à remplacer leurs pratiques actuelles par de nouvelles. Il est, dès lors, impératif de prendre en considération ces appréhensions en faisant en sorte de ne pas imposer des changements par le haut, c'est-à-dire promulguer des textes de loi lesquels, compte tenu de leur caractère coercitif, contraindraient les enseignants à prendre le chemin des changements. Une telle attitude, quand bien même revêtirait un caractère indispensable, elle pourrait se révéler contre-productive ; elle risquerait d'augmenter voire de rigidifier les réticences des enseignants à l'égard des changements. Implanter des changements ne se décrète donc pas ; il se construit progressivement par la concertation entre l'ensemble des partenaires du système éducatif et surtout entre ceux qui sont aux premières lignes : les enseignants. Aussi la formation des enseignants, dans la perspective de la réforme, ne saurait-elle s'accommoder de cette conception laquelle, héritée du paradigme de l'enseignement, l'assimile, d'une part, à un acte d'information, c'est-à-dire à la

transmission d'un savoir, le plus souvent encyclopédique, et d'autre part, à un fait conjoncturel, c'est-à-dire à des rencontres qui, soumises au bon gré du calendrier scolaire, tendraient à répondre à une demande ponctuelle. Il devient, dès lors, nécessaire de promouvoir une nouvelle conception de la formation des enseignants qui devrait être en communion avec les références théoriques sous-jacentes au paradigme sous-tendant la nouvelle réforme à savoir le paradigme d'apprentissage. En effet, le paradigme d'apprentissage soutient que former c'est rendre une personne compétente. Or pour agir avec compétence, il est vrai que les connaissances constituent un préalable nécessaire mais elles restent néanmoins insuffisantes. Aussi accumuler des connaissances ne signifie-t-il pas pour autant être compétent car une compétence ne se mesure pas à l'aune des connaissances glanées ça et là mais de leur combinaison judicieuse en fonction des différents paramètres de la situation rencontrée ou du problème à résoudre. La formation doit, de ce fait, se libérer de cette appétence pour les savoirs et rien que les savoirs et s'intéresser davantage, comme le signale Guy Le Bortef, aux « savoir-y-faire²³ ». De plus le paradigme de l'apprentissage ajoute qu'une compétence est soumise à la loi de la fréquence ; son efficacité serait proportionnelle à son utilisation répétée et dans des contextes riches et variés. Ainsi est-il loisible d'affirmer qu'une compétence se maintient, se développe ou décline en fonction de son étayage : plus celui-ci est continu et de qualité, plus la compétence se consolide et s'affûte crescendo ; et vice versa moins il est régulier et de qualité intense moins la compétence s'affermir et s'affine. Il est par conséquent indispensable d'accompagner les enseignants dans l'introduction de nouvelles pratiques dans les salles de classes ;

- les nouvelles pratiques sont assimilées, dans beaucoup de cas révélés par la recherche²⁴, à une simple opération d'étiquetage ; elles se traduisent dans la

²³Guy Le Bortef explique que la pratique professionnelle entremêle des savoir-faire autant que des « savoirs-y-faire ». Les « savoir-y-faire » seraient, selon Guy Le Bortef, cette aptitude du corps à faire face à toutes sortes de situations, à les anticiper parfois et surtout à leur trouver souvent des solutions. Cette « intelligence pratique » ou « intelligence du corps » comme la nomme Guy Le Bortef s'exerce dans le feu de l'action ; elle est une réponse immédiate et instinctive à une sollicitation extérieure.

²⁴Marie Françoise Legendre (2004), Xavier Roegiers (2001) expliquent que les nouvelles réformes risquent de ne pas produire les effets escomptés si deux risques majeurs, auxquels elles pourraient se confronter, ne sont pas désamorcés : d'une part les réformes sans changements ; elles se traduisent dans la salle de classe par l'usage de pratiques courantes sous le couvert de pratiques nouvelles, d'autre part les changements sans fondements ; elles se limitent à l'introduction de nouvelles pratiques sans pour autant expliciter les soubassements théoriques qui les sous-tendent.

conduite de la salle de classe par la reconduction des anciennes pratiques mais sous une dénomination autre ; laquelle réfère à une pratique innovante. Il s'agit de changements superficiels ; ils transparaissent dans cette discordance entre « le faire » et « le dire » : « le faire » reste englué dans la reproduction de pratiques courantes en revanche « le dire » renvoie volontiers à des pratiques nouvelles. Ces changements *ne modifient pas les façons de faire, mais uniquement la manière dont on en parle*. (Marie Françoise Legendre, 2004:19) L'infléchissement des nouvelles pratiques, par les enseignants, dans le sens des anciennes pratiques résulte, dans la plupart des cas, de la méconnaissance voire de la connaissance superficielle des principes fondateurs qui les sous-tendent. Cet état de fait vient appuyer derechef le caractère pressant que revêt la formation des enseignants car continuer à présenter les anciennes pratiques, sous le label de celles qui sont à la base des nouvelles réformes de l'enseignement, compromet gravement ces dernières et laisse présager le pire quant à leur implantation ;

- les enseignants se transforment en partisan de l'immobilisme ou, plus encore, en foyer de résistance à l'implantation de pratiques innovantes. Les raisons mises en avant par le corps professoral, quand bien même elles témoigneraient de leurs difficultés à mettre en circulation les pratiques innovantes dans la salle de classe, elles ne devraient pas, pour autant, constituer un obstacle à leur implantation. L'examen minutieux des différentes raisons invoquées, par ce corps professoral, révèlent dans leur ensemble que ce dernier développe une certaine peur vis-à-vis des nouvelles pratiques. Cette peur est somme toute compréhensible ; elle dénote, d'une part, ce sentiment d'appréhension à l'égard de tout ce qui est nouveau lequel est perçu comme une menace et, d'autre part, du peu de cas que réserve l'école à l'esprit d'initiative et aux prises de risque. La substitution des pratiques anciennes par de nouvelles n'est donc pas sans poser de réels problèmes aux enseignants et plus particulièrement à ceux qui n'ont pas reçu une formation préalable les préparant à une telle entreprise comme c'est le cas dans le contexte algérien. Il est dès lors indispensable, comme l'explique Margaret Rioux-Dolan, d'atténuer cette appréhension par l'accompagnement des enseignants dans le renouvellement de leurs pratiques. Elle ajoute qu'un tel renouvellement devrait se fonder sur les

principes²⁵directeurs de la nouvelle réforme. Quant aux prises de risques dans le changement des pratiques, Rosée Morissette, préconise de redonner à l'erreur sa pleine place. Une place que l'erreur peine, d'ailleurs, à se frayer dans l'école, bien plus qu'ailleurs, et ce en dépit des travaux de Gaston Bachelard lesquels ont insisté sur son caractère essentiel dans le processus d'apprentissage par la réfutation des connotations péjoratives auxquelles elle était associée. Rosée Morissette, ajoutant que le réel danger qui pèse sur le système éducatif actuel serait, peut être, cette frilosité à prendre des risques, exhorte les enseignants à ne pas être des reproducteurs du système mais à travailler à en être des modificateurs par justement la prise de risques. Il faut néanmoins signaler qu'il s'agit de prises de risque calculé. Ces pesanteurs de l'école sont essentiellement dues, selon certaines recherches, à l'institution éducative elle-même ; laquelle a, comme tout système, vocation à sauvegarder et à perpétuer le legs du passé bien plus qu'à le remettre en cause et à s'en départir.

Luce Brossard, passant en revue les dernières avancées²⁶ des sciences cognitives, explique que la présentation sous un nouveau jour de l'acte d'apprendre devrait interpeller les enseignants en leur qualité d'expert du faire apprendre et les porter à s'interroger sur la pertinence de leurs pratiques pédagogiques. L'incursion de nouveaux concepts à l'exemple de ceux de situation-problème ou de conflit cognitif, n'est pas sans quelques incidences sur les rapports que lient les enseignants avec l'apprentissage. De tels concepts mettent par conséquent les enseignants dans l'obligation de se former ou, à tout le moins, de s'informer des implications qu'ils impliquent sur leurs pratiques pédagogiques. Luce Brossard argumente sa position par une mise en parallèle entre le monde médical et le monde éducatif. Il soutient ainsi que comme il est inconcevable de soupçonner qu'un médecin tourne le dos aux découvertes de la biologie et continue à soigner ses patients à l'ancienne, il est de même inconcevable de se figurer qu'un enseignant s'obstine à perpétuer des

²⁵Margaret Rioux-Dolan affirme qu'une réforme ne se décrète pas d'en haut mais elle se construit avec le concours de tous les partenaires du système éducatif. Cette construction vise l'installation de nouvelles croyances en accord avec l'actuel paradigme sous-tendant la réforme. Aussi ce changement mené, dans une démarche constructiviste, doit-il se faire, à l'instar de la démarche préconisée pour la formation de l'élève, en s'appuyant sur les connaissances et les croyances antérieures des partenaires du système éducatif.

²⁶Luce Brossard explique que les propositions retenues ne sont pas nouvelles ; d'autres, avant lui, les ont traitées tels que Claude Paquette et Andréa Paré. Les neuf principes d'apprentissage, autour desquels s'articule l'article de Luce Brossard, portent sur l'acte d'apprentissage lui-même ou sur le comment qui doit sous-tendre cet acte d'apprentissage.

pratiques obsolètes plutôt que de les actualiser par l'implication des récentes découvertes afférentes aux mécanismes d'apprentissage de l'être humain.

Dans un article intitulé « *Informons et cherchons moins, mais implantons plus..* » Claude Paquette soutient que, compte tenu de la demande d'un personnel de plus en plus qualifié par les différents secteurs de la vie et plus particulièrement par celui de l'économie, la question des pratiques de classe constituera, de l'avis d'une grande partie de la communauté scientifique, la préoccupation première de la prochaine décennie. Il ajoute, non sans une certaine amertume, que les solutions aux problèmes auxquels se confronte le système éducatif actuel sont connues depuis trente ans mais que ces dernières, comme l'acte pédagogique s'est montré récalcitrant à tout renouvellement, ne sont pas parvenues à modifier le quotidien de la salle de classe. Cet état de fait découlerait, selon Claude Paquette, de cette disparité patente entre savoir théorique et savoir pratique : une importante littérature, s'intéressant aux « *hauts sommets de la théorie*²⁷ » qui rend compte de l'élaboration, grâce à une démarche rationnelle, de nouvelles connaissances, a pour vis-à-vis, une insignifiante production portant sur les « *marécages de la pratique* » qui tend à construire des connaissances procédurales à même de répondre aux différents problèmes de la salle de classe.

Depuis 30 ans, nous savons que c'est la clé d'un changement pédagogique en profondeur. Désormais, il faut cesser de dissocier discours et action. Il faut agir avec inspiration, et ce, suffisamment longtemps pour que des effets réels soient observés dans la majorité des salles de classe. Il faut cesser de croire que le changement en profondeur est possible par un saupoudrage de quelques techniques qui sont souvent en contradiction les unes par rapport aux autres. (Claude Paquette, 1999 :111)

En vue de dépasser ce problème, l'auteur préconise, d'une part, de donner préséance à l'action sur les discours ; ce qui équivaldrait dans les faits à moins s'investir dans les savoirs théoriques et à plus se préoccuper des savoirs pratiques, et d'autre part, de renoncer à cette conception idiosyncrasique de l'acte d'enseignement ; ce qui signifierait que le renouvellement de l'acte pédagogique ne pourrait, en aucun cas, être l'affaire de quelques chercheurs ou praticiens avant-gardistes mais concernerait l'ensemble des partenaires du système éducatif. Aussi, eu égard aux transformations profondes attendues

²⁷Marc Schön, fondant son épistémologie de la pratique, distingue les « hauts sommets de la théorie » des « marécages de la pratique » afin de faire ressortir ce rapport antinomique entre théorie et pratique. La première référant à la philosophie platonicienne, commente Marc Boutet, se situe dans le monde des idées alors que la seconde s'adossant à la philosophie aristotélicienne, se place plutôt dans le monde des sens. Marc Boutet ajoute, cependant, que cette conception tend à céder la place à une tout autre conception laquelle conçoit théorie et pratique comme complémentaire.

par la réforme, les actions posées, au fur et à mesure, dans la salle de classe, doivent-elles résulter d'une co-construction concertée entre, d'une part, une communauté scientifique maîtrisant des savoirs théoriques et, d'autre part, des praticiens connaissant, de part leur implication sur le terrain, les subtilités des situations d'enseignement/apprentissage. Il est dès lors souhaitable de couper les ponts avec cette conception traditionnelle qui appréhende recherche et expérience professionnelle comme deux entités antinomiques ; chacune d'elles évoluant dans sa propre sphère et de lui substituer une nouvelle qui les considérerait comme deux entités certes distinctes mais complémentaires ; il s'agit en fait d'une association, d'un mutualisme dont l'une et l'autre tireraient réciproquement bénéfice.

De même cette nouvelle conception n'est pas sans incidences sur le métier d'enseignant, métier qui est d'ailleurs présenté, sous un nouveau jour, par la nouvelle réforme. Ainsi l'enseignant cesse-t-il d'être un simple exécutant, c'est-à-dire un consommateur passif de connaissances théoriques dont il se fait l'écho auprès de ses élèves, pour devenir un praticien réflexif, c'est-à-dire un enseignant qui, prenant du recul à l'endroit de ses connaissances théoriques, juge de leur viabilité dans le contexte de la salle de classe en les confrontant à son expérience personnelle des vicissitudes de la situation de l'enseignement/apprentissage. La transposition didactique, opération par laquelle l'enseignant travaille à mettre les programmes à la portée des élèves, ne constituerait-elle pas un indice révélateur de l'exercice de cette pensée réflexive ? L'enseignant, par l'entremise de son jugement critique, passe du référentiel institutionnel au référentiel réel. Le praticien réflexif ne saurait être réduit, de ce fait, à un simple praticien réfléchissant des connaissances ; il serait beaucoup plus un professionnel réfléchissant par et sur des connaissances dans l'intention d'améliorer ses pratiques enseignantes qu'il destine à être au service de l'élève. Les connaissances sont donc à fois le moteur de ce jugement critique et l'objet sur lequel porte ce jugement critique.

L'enseignant n'est plus considéré comme un technicien, applicateur de démarches préétablies, mais comme un professionnel capable d'analyser les situations et de déterminer les stratégies pédagogiques appropriées à ses intentions pédagogiques et au contexte de sa pratique (Carbonneau et Legendre, 2002 : 16).

Se mettre au service de l'élève, c'est se dépenser pour assurer un climat propice à son épanouissement, c'est s'auto-former ou s'engager dans des sessions de formation continue pour se mettre au diapason des exigences de la nouvelle réforme, c'est confronter

ses connaissances à celles des autres pour juger de leur pertinence et les rajuster le cas échéant. C'est en définitive se mobiliser volontairement dans l'intention de contribuer à la réussite de l'autre en se tenant au courant de tout ce qui est en rapport avec le métier d'enseignement et d'adapter ses démarches et ses stratégies en fonction de cette culture pédagogique.

Or une telle entreprise est semée, comme le soulignent de nombreux travaux, d'embûches ; elle nécessite de la part de l'enseignant de la détermination et plus que tout un questionnement du bien fondé de ses pratiques et de leur appariement avec le soubassement théorique du paradigme d'apprentissage qui sous-tend la nouvelle réforme. Autant la première condition ne semblerait pas poser de problèmes car les enseignants, même s'ils apprécient peu les tâches surrogatoires, ils ne rechignent cependant pas à suivre des sessions de formation, autant la deuxième condition paraîtrait susciter des interrogations, des appréhensions et, le plus souvent, des résistances. Parce que les enseignants assimilent leurs pratiques actuelles à une « valeur refuge » et avancent qu'il n'est point utile de les changer par de nouvelles qui n'auraient d'ailleurs pas, selon eux, encore fait leur preuve. Une telle résistance vis-à-vis des pratiques innovantes ne nous laisse pas indifférent et nous amène à tenter de comprendre le pourquoi de cette attitude. Pourquoi le corps enseignant, même après s'être engagé dans des sessions de formation aux nouvelles pratiques qui sont associées par la nouvelle réforme comme par les travaux de recherche à un enseignement de qualité, persiste-t-il inexorablement à réitérer les anciennes pratiques ?

Pour répondre à cette question, nous nous attacherons, tout d'abord, à montrer cette différence entre pratiques d'enseignement et pratiques enseignantes eu égard à son incidence sur notre recherche. Ensuite nous nous intéresserons à ce concept sans cesse repris qui a fait, comme nous l'avons souligné précédemment, florès dans les sciences de l'éducation en l'occurrence celui de pratiques. Nous tenterons de l'appréhender à partir des différents paradigmes qui ont fait des pratiques pédagogiques leur objet d'étude. Cette étape nous permettra de déboucher sur la préoccupation première de notre recherche : les pratiques évaluatives.

2.2 Les pratiques enseignantes : tentative de définition

Il n'est pas facile de définir les pratiques enseignantes. Le premier problème, d'ailleurs, auquel nous nous confrontons – même si pour certains, un tel problème paraît

anodin –, lors de cette entreprise de définition, se rapporte à l'utilisation du singulier ou du pluriel. Faut-il ainsi parler d'une pratique enseignante ou de pratiques enseignantes ? Comme nous pensons que le cas de la désinence casuelle singulier/pluriel (pratique ou pratiques ?) mérite d'être posé, il est somme toute logique que nous donnions la préférence – même si, certaines fois, nous serons amené à utiliser le singulier (pratique) – dans le cadre notre travail, à la notion de « pratiques²⁸ enseignantes ».

La difficulté²⁹ qui caractérise la définition des pratiques enseignantes, se mesure particulièrement, lors de rencontres mettant en présence différentes équipes de recherches se partageant, comme objet d'étude, les pratiques. Il en est ainsi de la rencontre qui a réuni, à Nantes (2002), les équipes de recherche rattachées au réseau OPEN. Les échanges de vues, entre ces différentes équipes, avaient en effet laissé percer des divergences sensibles quant à la notion de « pratiques enseignantes ». Aussi la définition de cette notion de « pratiques enseignantes » s'est-elle considérablement ressentie : à un seul objet d'étude (pratiques enseignantes) était associé non pas une et une seule définition mais plusieurs. Dans le cas du réseau OPEN, Nantes (2002), chaque équipe de recherche présentait une définition qui lui était spécifique des pratiques enseignantes. Le nombre des définitions venait conséquemment s'aligner sur celui du nombre d'équipes présentes : autant d'équipes de recherche, autant de définitions.

Les différences dont sont empreintes les définitions développées par chacune des équipes du réseau OPEN ne tiennent pas exclusivement, explique Marguerite Altet, aux champs théoriques de référence utilisés ; elles procèdent également des problématiques et des visées de la recherche. Faisant face à cette multiplicité de lectures à laquelle se prête la notion de pratiques enseignantes, les chercheurs ont-ils aussi jugé utile d'interroger certaines notions notamment celles dont le sens s'approche de celui de pratiques à l'exemple d'action, d'activité, de travail et de préciser, dans le prolongement, les relations

²⁸ Dans l'introduction de l'ouvrage collectif intitulé « *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* », Laurent Talbot explique qu'il est difficile de parler de « la » pratique d'un enseignant. De même Colette Deaudelin, Julie Desjardins, Olivier Dezutter, Lynn Thomas, Annie Corriveau, Josée Lavoie, Fatima Bousadra et Monique Hébert, ont adopté dans leur recherche, qui avait porté sur l'évaluation formative, le pluriel. Cette difficulté prend son origine, selon ces chercheurs, dans la variabilité des conduites « inter-maître » et les variations « intra-maîtres ». L'emploi du pluriel s'avère en conséquence plus expédient, pour Laurent Talbot et l'équipe de chercheurs canadiens, pour rendre compte de cette diversité dans les conduites des enseignants.

²⁹ Il est fait mention de cette difficulté dans de nombreux ouvrages traitant du problème des pratiques enseignantes. Celles-ci se trouvent caractérisées de concept *flou* (Bressoux, 2001) et de *polysémique* (Tupin, 2003).

que nouent entre elles ces notions. L'effet escompté à travers le démêlement de ces nœuds, est bien sûr de faire la lumière sur les liens entre ces différentes notions mais aussi, comme le précise Marguerite Altet, de déterminer la notion la plus englobante³⁰, pratique ? activité ? action ?

2.2.1 Que sont donc les pratiques ?

La notion de pratiques a été consacrée par l'usage : elle a en effet été préférée à celles d'activité ou d'action. Cette prédilection se vérifie dans le discours commun tout autant que dans le discours scientifique. Il est, par conséquent, plus courant d'entendre parler, concernant les sciences de l'éducation, de « pratiques enseignantes » que d'activité ou d'action enseignante.

La vogue que connaît actuellement cette notion de pratiques, dans les sciences de l'éducation, est selon toute vraisemblance, explique Jacky Beillerot, très récente. Néanmoins, la question des pratiques, et notamment celle des liens entre le savoir théorique et le savoir pratique, n'est pas nouvelle : celle-ci avait divisé, 400 ans avant Jésus-Christ, explique Marc Boutet, les philosophes grecs. Cette division avait même inspiré, presque deux mille ans plus tard, Raphaël pour son tableau *L'école d'Athènes*. Etaient alors représentées deux doctrines antinomiques de la connaissance ; l'une incarnée par Platon, l'autre par Aristote.

Pointant son doigt vers le ciel³¹, Platon affirmait que l'accès à la science véritable s'effectue moyennant l'exercice de la contemplation dont l'action vertueuse permet à l'esprit de se détacher de la connaissance des ombres, de se défaire de l'empire des sens qui ne sont qu'illusion et de s'élever à celle des idées. Quant à Aristote, montrant la terre, les sens avaient, pour lui, préséance sur les idées. En ce sens la doctrine de la connaissance développée par Aristote diffère fondamentalement de celle de son maître Platon. En effet, l'accès à la connaissance s'opère, selon Aristote, au moyen des sens ; c'est par leur action, seulement, que les idées peuvent être induites.

La réforme de l'école et notamment son corollaire obligé, à savoir le chapitre relatif à la professionnalisation des enseignants, ont donné ces dernières années, de l'avis de

³⁰ Sur le vu des définitions données à la notion de pratiques enseignantes, il ressort que celle-ci est considérée, par la majorité des équipes du réseau, comme la notion la plus englobante. Il en va, cependant, tout autrement pour LIRDEF et IUFM de Montpellier qui, eux, voient que l'activité c'est elle qui englobe les pratiques.

³¹ En accord avec les idées de son maître Socrate, Platon expliquait, à travers la théorie de la réminiscence, que l'âme avait autrefois pour demeure le ciel. Celle-ci vivait, aux côtés des dieux, dans la contemplation.

nombreux chercheurs, plus d'entendue à la notion de pratiques et à son analyse. Il a été, en effet, constaté que le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, suite à l'implantation dans les écoles de l'approche par les compétences, a donné un nouvel essor, dans le cadre de la formation, à l'analyse des pratiques enseignantes. La notion de pratiques, très cotée donc auprès de la recherche, et en particulier auprès des sciences de l'éducation, a fait l'objet, avec le mouvement de réforme de l'enseignement, de nombreuses théorisations qui, en dépit de leur abondance, n'ont pas été en état de donner un sens précis à cette notion.

Cet intérêt grandissant pour les pratiques, tant en formation qu'en recherche, s'accompagne d'une certaine confusion. D'une part, la terminologie est mal stabilisée : les termes d'action, d'activité(s), de pratique(s), de travail... sont parfois utilisés comme synonymes, parfois distingués mais sans que ces distinctions ne rencontrent un véritable consensus. (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002 : 136).

Loin de toute spéculation et de toute abstraction qui imprègnent les débats philosophiques et scientifiques, le sens commun, lui, dans la spontanéité de ses propos et leur dépouillement, confère différentes significations à cette notion de pratiques. Une polysémie qui semble d'ailleurs être le lot de la notion de « pratiques » : discours scientifique ainsi que discours du sens commun convergent sur le caractère plurivoque de cette notion.

Il (concept de pratique) peut être utilisé comme adjectif ou nom commun. Lorsqu'il est utilisé à titre d'adjectif, il a un sens de "relatif à l'action" ou "utile et ingénieux" et lorsqu'il est utilisé comme nom, il fait référence à l'application des règles et des principes [...] d'une science. (De Villiers, 1997 : 1147)

2.2.1.1 Discours commun et pratiques

Concernant la première acception, le sens commun³² perçoit la notion de pratiques comme un faire, ou une suite de faires, qui se constitue, au fil des années, de façon empirique. Ce savoir pratique procède de/par tâtonnements : celui-ci, ouvert par un exercice diligent et déterminé, s'extrait progressivement de son état brut et gagne en affinement, en

³²Si on analyse les recherches et les travaux sur les pratiques enseignantes et qui visent à décrire et comprendre l'agir enseignant, nous pouvons dès lors considérer que trois modèles s'affrontent. 1) Le modèle de sens commun, celui définissant l'acte enseignant comme une relation entre théorie et pratique ; l'enseignant est un être dont la pensée précède l'action. 2) Un modèle valorisant la *poièsis* dans une perspective utilitariste et fonctionnaliste ; l'enseignant agit et c'est cette action, dans son intention et sa mise en œuvre, qui nourrit et justifie sa pensée. 3) Enfin un modèle cherchant à établir un rapport dialectique entre *praxis* et *poièsis*, entre action et activité. (Fondements des pratiques professionnelles des enseignants, D'une approche impressionniste des pratiques enseignantes à une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants, Philippe Maubant, p 48, Les Presses d'Université d'Ottawa, 2011)

assurance et en efficacité. L'enrichissement de ce savoir s'explique par ce constant retour qu'il effectue sur lui-même : il lui est en effet exigé dans toute prétention de maintien, de faire la preuve, toutes les fois qu'il est sollicité, de son efficacité. Si la pratique, comme l'explique Gérard Malglaive, *obéit à la logique du succès*, (G. Malglaive, 1982 : 21.), il n'est dès lors point étonnant que celle-ci soit constamment soumise à l'épreuve des faits. Des épreuves dont les effets, dans le cas où elles seraient surmontées avec succès, retentiraient non seulement sur la pratique mais aussi sur le praticien : la première se dépouille de ses doutes et gagne en maturité alors que le second se taille, au fil des actes posés avec justesse, une certaine autorité auprès de sa corporation.

Ce savoir d'expérience n'est donc pas sans incidences sur le statut de son détenteur : celui-ci passe de praticien à expert. Cette expertise, qui le place au dessus du lot de ses pairs, lui procure la considération de tous- parfois même celle de ses pairs³³-, et participe de là à lui faire un nom. Passant ainsi pour maître dans son domaine, il lui est fait appel et ce dans le but de tirer profit de son expérience. Une expérience qui, faut-il le rappeler, n'est pas en lien avec un savoir mais avec un savoir faire ou, mieux, avec un savoir agir. Car l'expert comme le définit Blau(1955) cité par Yves Lenoir *n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation*.

Est donc expertus l'être humain qui experirit, qui a essayé, qui a fait l'essai, qui a mis à l'épreuve, qui a tenté, risqué, bref qui a appris par l'expérience. Il détient de l'experientia, c'est-à-dire qu'il a pratiqué des essais en suffisance et qu'il les a mis à l'épreuve par le biais d'observations et/ou de manipulations répétées. Il est alors experiens, entreprenant, actif, mais aussi on lui reconnaît avoir de l'expérience, de la pratique. L'experientia – avoir de l'expérience par accumulation empirique, qui désigne l'expérience vécue par tâtonnement empirique dans le cadre de pratiques sociales, se différencie évidemment de l'experimentum, c'est-à-dire faire une expérience reposant sur une hypothèse mise à l'épreuve à partir d'un protocole de validation découlant d'un cadre conceptuel préalablement élaboré. (Yves Lenoir, 2004 : 11)

Ainsi ce savoir forgé à force d'improvisation et de bricolage, dans le feu de l'action - même s'il lui est reproché d'être dénué de toute rationalité et qu'il se trouve relégué au rang de pensée prélogique³⁴-, il n'en reste pas moins que ses utilisateurs lui témoignent un

³³Il ne fait aucun doute qu'il est témoigné aux personnes expertes, dans un quelconque domaine, de la considération. Mais il est, cependant, illusoire de croire que le savoir-faire de ces experts n'inspire que de l'estime : il n'est, en effet, pas rare que cette expertise déclenche la jalousie et alimente des rivalités au sein de la corporation.

³⁴L'expression de hauteur donnée par le discours savant vis-à-vis de la pratique renseigne de la mésestime dans laquelle ce discours tient la pratique. Cette dernière est assimilée volontiers par ce discours savant à du folklore dans les deux sens du mot (ensemble de traditions, aspect pittoresque sans signification profonde). Arguant de la rationalité qui le fonde, le discours savant incline à confiner la pratique, comme le souligne Pierre Bourdieu, dans une position de dominée, de pensée alogique.

attachement inébranlable. S'expliquent dès lors les réactions assez vives, que déclenche toute remise en cause de l'efficacité de ce savoir pratique et, plus encore de sa légitimité, auprès de ses utilisateurs. Ces derniers, faisant corps avec leurs pratiques, se (re)connaissent dans et par ce savoir aléatoire et inventif ; il leur sert en fait d'identité. Ainsi tout dénigrement adressé à l'encontre de ce savoir d'expérience est vécu par ses utilisateurs comme le dénigrement de leur propre identité.

Pour ce qui est de la deuxième acception, ce sens commun assimile la notion de pratiques à l'application de règles, de principes, de préceptes en lien avec un savoir déjà produit. Cette façon d'agir particulière à un individu ou à une collectivité fait, à l'inverse de la première acception, fond sur un savoir résultant d'une démarche rationnelle. Il est à signaler toutefois que même si ces pratiques s'engrènent sur cette rationalité, il n'empêche que l'inventivité autant que l'improvisation restent de mise dans les gestes quotidiennement posés.

D'un point vue général, explique Legendre, la pratique, est « *une manière d'appliquer une approche, une méthode, une technique, un procédé. Façon d'agir habituelle et empirique propre à un individu ou à une collectivité* » (Rénald Legendre, 1990 : 1007). Partant ce savoir théorique dont la finalité première réside dans l'uniformisation des pratiques, au moyen de la description/prescription de compétences attendues, se trouve dans l'incapacité de comprimer l'apparition de différences interpersonnelles et même intra-personnelles. L'émergence de ces variations, à l'insu de ce bouclier de descriptions/prescriptions, procède essentiellement de l'intrusion du vécu, de l'expérience, de l'industrie de chaque personne ou, en un mot, de ce que Marguerite Altet désigne sous le concept de « style » qu'elle définit comme suit : « *manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire l'enseignement* » (Altet, 1996 : 79)

Il appert de l'examen des deux acceptions susdites que celles-ci ne diffèrent l'une de l'autre que par un seul trait. Mais celui-ci tient toutefois lieu de ligne de démarcation tant la séparation qu'il marque est fondamentale : elle ressort à l'origine de la génération de ce savoir pratique. Ainsi ce savoir pratique, concernant la première acception, s'engendre dans l'action exercée par une personne sur une situation posant, d'une part, problème, et survenant, d'autre part, très souvent, de façon imprévue. En conséquence, ce savoir échafaudait à la hâte, dans l'intention de répondre à une situation problématique, se marque du sceau de l'intériorité ; il est en effet le propre de la personne qui le produit.

Cette intentionnalité sous-jacente à ce savoir pratique donne néanmoins à entendre que celui-ci ne saurait aucunement être regardé comme un savoir survenant *ex-nihilo* ; partant il ne serait que la conséquence d'une idée qui lui serait préexistante. Il n'est, par conséquent, de savoir pratique que dans une pensée, une pensée qui lui est la cause et de laquelle il n'est que l'effet. Le savoir pratique se trouve de ce fait inféodé à un savoir théorique.

Dans un article qu'elle dédie aux sens du mot « pratique », paru dans la revue *Recherche et Formation*, Michèle Guigue explique qu'il est inenvisageable de traiter de la notion de « pratique » en faisant l'impasse sur la question de la théorie. Aborder la théorie devient même un passage obligé car le mot « pratique » ne s'éclaire que par son opposition à celui de la « théorie ». Aussi le mot « pratique » est-il ce qu'est le mot « théorie » ne l'est pas et vice versa. Ces deux mots sont donc comme le jour et la nuit ; l'un est aux antipodes de l'autre. Cette position n'est pas le propre de Michèle Guigue, elle est partagée par de nombreux chercheurs, entre autres Gérard Malglaive. Ce chercheur, abondant dans le sens de Michèle Guigue, soutient que l'identité propre à chacune des deux parties du tandem théorie/pratique s'établit par contraste de l'une avec l'autre.

Dans le couple théorie/pratique, la théorie se définit en fait en référence et en opposition à la pratique et se trouve abusivement assimilée à tout savoir, à toute réflexion et même à tout discours sur le réel et sur l'action. Nous réservons, quant à nous, le terme de théorie ou de savoirs théoriques à ceux des savoirs qui portent sur la connaissance du réel et de son mouvement, et nous parlerons de savoirs pratiques lorsqu'il s'agira de connaissances relatives à l'action sur ce réel. (G. Malglaive, 1982 : 19)

Il ressort de cette mise en contraste une asymétrie dans la relation qui lie la théorie à la pratique. Ainsi dans cette prérogative de rang, la théorie aurait eu, semble-t-il, de tout temps préséance sur la pratique. Cette asymétrie, qualifiée d'ailleurs de « *relation domination / dépendance* » par Michèle Guigue, confine la pratique dans la condition de satellite de la théorie. Cet ordre établi – à l'abri selon toute vraisemblance des avancées scientifiques – n'a pas été beaucoup bousculé à preuve que la pratique continue à être regardée comme étant dans la tenure de la théorie. Ainsi la théorie, fief dominant, occupant la position haute dans ce lien chronologique et causal, constitue le substratum du savoir pratique ; en effet, explique Michèle Guigue, « *le binôme théorie / pratique suggère une forme de relation entre le savoir et l'action dans laquelle, la théorie précéderait et déterminerait la pratique* » (Guigue, 1998 : 115). Alors que la pratique, fief servant, tenant la position basse, est étroitement liée à la théorie ; elle lui est tributaire pour son existence

même. Car il semble impensable qu'une pratique naisse et se développe indépendamment de la théorie. Subordonnée à la théorie, la pratique semble astreinte à *n'exister que sous la dépendance d'une théorie dont elle constituerait en quelque sorte la conséquence ou l'effet.* » Présenter sous cet angle, la pratique tient lieu de révélateur à la théorie : *la pratique est pensée comme ce qui fait exister une idée dans la réalité par contraste avec celle qui n'aurait d'existence qu'abstraite.*

La deuxième acception appréhende, pour sa part, la pratique comme l'application d'un savoir théorique préalablement pensé ; en conséquence elle n'est pas le fait de la personne qui agit. Aussi cette pratique s'empreint-elle, à l'inverse de la première, d'une certaine extériorité en ce sens que l'agent de l'action se trouve tenu à une exécution conformiste d'un savoir imaginé et construit, bien souvent, par un autre que lui. Ce dernier passe, effectivement, de géniteur d'un savoir, dans la première acception, à celui d'un simple applicateur d'un savoir, dans la deuxième acception. Partant le savoir pratique n'est – ou plutôt il est requis qu'il ne soit – que la voix de son maître : le savoir théorique. Il n'est, en effet, en aucune façon fait grand mystère, dans ce cas où *la pratique est pensée plutôt en termes de mise en œuvre avec une connotation de conformité à des prescriptions* » (Guigue, 1998 : 116) que l'action s'appliquant à se régler sur la théorie et ceci par une stricte observation de ses modèles, augmente considérablement ses chances de s'améliorer et de gagner en efficacité. Inversement, l'action tournant le dos à la théorie et attribuant privilège exclusif au savoir d'expérience gâche toute possibilité de s'affranchir de la sujétion de l'empirisme et se condamne de là à rester empêtrée dans la logique de l'échec.

Cette conception, dans laquelle la pratique est tenue de se conformer à la théorie, présuppose qu'une pratique, qui se montre réfractaire, dans le cas de l'enseignement, au savoir théorique, c'est-à-dire qui se refuse à s'imprégner de ces recherches et à s'en remettre à leurs résultats, se répercute négativement sur l'apprentissage des élèves. Dépourvue de cette rationalité et de cette scientificité, que seul le savoir théorique est à même de conférer, cette pratique se trouve non seulement dans l'indisponibilité, faute de qualités intrinsèques, – les atouts dont celle-ci peut d'ailleurs se prévaloir constitue, aux yeux du savoir théorique, le défaut de la cuirasse – de résorber l'échec scolaire mais encore à le juguler.

Nous avons vu que la notion de « pratiques » prenait, pour le sens commun, deux sens différents. La pratique résulte, pour ce qui est du premier sens, de la façon de l'agent

de l'action. Revêtant ainsi un caractère personnel, – la pratique est du propre cru de l'agent de l'action- celle-ci prend de fait naissance dans/par une action qui, en général, se destine à répondre incontinent à une situation problématique. Cette action ne procède pas, faut-il le préciser, d'elle-même ; elle n'est par conséquent pas autogène. C'est une idée la précédant qui est à son origine. La pratique est chargée, dans cette perspective, de rendre concrète la pensée, en somme, de la faire exister.

La pratique, concernant le deuxième sens, est le fait d'une personne autre que l'agent de l'action : celle-ci s'empreint, en conséquence, d'une certaine extériorité. La pratique se distingue, de là, par son caractère de « seconde main » : le siège de celle-ci se situe effectivement, au dehors de l'agent de l'action, il s'établit, en amont, dans un savoir théorique résultant d'une activité cognitive menée par une personne autre que l'agent de l'action. Ainsi le rôle dévolu à l'agent de l'action peut être rapproché, dans ce cas, de celui échu à un sous-traitant : l'un comme l'autre sont chargés de l'exécution d'un travail sous l'autorité d'un autre (le donneur d'ordre). Et il est exigé, de l'un comme de l'autre, de se conformer aux prescriptions de ce donneur d'ordre : aussi est-il escompté que les actes posés, par chacun d'eux, viennent se mouler sur les modalités décidées et définies par l'instigateur de ce savoir théorique. C'est pourquoi une hostilité patente est témoignée à l'endroit de l'esprit d'initiative, de cet « agir » de son propre chef ; il est reproché à celui-ci de s'entacher d'irrationalité qui, dans le cas où elle n'est pas réfrénée, risque de faire sombrer la pratique dans les abysses de l'approximation, de l'improvisation, en somme, de l'empirisme. Ainsi la pratique est tenue, dans ce deuxième sens, de se réduire à une reproduction fidèle d'un savoir théorique qui la précède et auquel elle est subordonnée.

La notion de « pratiques » réfère, dans les deux sens que lui attribue le sens commun, au monde du « faire ». Elle est, en effet, décrite comme une action dont la survenue est décidée par une pensée qui lui est antérieure. Théorie et pratique se trouvent, de ce fait, liées l'une à l'autre par une relation verticale, par une filiation directe même. Venant toujours en premier, la théorie se situe en amont : elle occupe la sphère de la raison, des idées et de la spéculation. Descendant de la théorie, la pratique, par contre, se trouve en aval : elle habite la sphère de l'action, de l'improvisation et de l'industrie.

Nous venons de voir la conception que se fait le sens commun de la notion de « pratiques ». La recherche scientifique, en particulier celle menée dans le champ des sciences de l'éducation, rejoint-elle la conception tenue par le sens commun ? Autrement

dit le discours développé par les sciences de l'éducation afférent à la question des pratiques se recoupe-t-il avec celui du sens commun ? Nous serions fondé à conjecturer—compte tenu des caractéristiques propres à chacune des deux parties en présence—une réponse à ces interrogations. Le degré de prévisibilité de cette réponse est au prorata, en fait, de l'écart qui sépare science et sens commun. Sachant, en effet, que le sens commun, dans l'épistémologie traditionnelle, *apparaît comme la pure négation de la science, la non-science. [...]. C'est un concept opérationnel qui englobe l'ensemble de tout ce qui n'est pas la science*, la réponse se trouve, par conséquent, fatalement vouée à n'être que négative. Il est dès lors permis d'affirmer, au regard de cette différence substantielle entre science et sens commun, que la science ne peut, en aucune façon, s'accommoder au sens commun et porter le même regard sur les pratiques. Nous pouvons même, à la lumière de cette incompatibilité, présager que ce regard porté par les sciences de l'éducation sur les pratiques va être à l'opposé de celui du sens commun.

Cet état de fait n'est pas, toutefois, resté en l'état ; des transformations notables ont été relevées depuis que certaines disciplines sont venues contester le monopole exercé par la philosophie sur la question de la connaissance. Ainsi, sous l'impulsion des sciences sociales³⁵, cette connaissance particulière, qui est le sens commun, est présentée sous un jour plus favorable. Celle-ci est déliée, en effet, de cette image d'antithèse de la science dans laquelle l'a figée l'épistémologie traditionnelle. Aussi ce *sensus communis* se voit-il prêter, pareillement à la science, une logique. Une logique qui est autre, cela va sans dire, que celle sous-jacente à la philosophie et à la science.

C'est qu'à la différence de la connaissance scientifique (et philosophique) qui a comme idéal la vérité indubitable, le sens commun est la cognition de l'agir, un type de connaissance qui s'oriente vers un autre idéal de vérité que le savoir théorique. Car le sens commun est par sa nature avant tout un savoir pratique, qui peut ensuite avoir une application dans le savoir scientifique et philosophique : il assure le fondement de la connaissance discursive. [...] L'épistémologie traditionnelle donne ainsi une définition insuffisante du mode cognitif du sens commun. Ce dernier ne partage pas l'idéal de vérité du savoir théorique, c'est-à-dire qu'il ne vise pas le savoir pour le savoir. Plus encore, il n'a pas parmi ses caractéristiques cette préoccupation de la justification et de la certitude logique des prépositions qui caractérise le savoir scientifique et philosophique. Le sens commun, étant la cognition engagée dans l'action, vise à la certitude d'agir et à l'efficacité pratique. Son idéal régulateur est la vérité pratique. (Valentina Gueorguieva, 2004 : 6)

³⁵ Le problème de la connaissance a été, pendant très longtemps, du ressort exclusif de la philosophie. Celui-ci a constitué, il est vrai, le centre d'intérêt de la philosophie grecque quia donné, explique Valentina Gueorguieva, la préférence, entre tous les modes du connaître, à l'*épistémè*. Cette priorité n'est d'ailleurs pas tombée en désuétude car elle se perpétue, jusqu'à ce jour, dans la philosophie moderne qui a consacré l'épistémologie, discipline s'intéressant à la connaissance scientifique, comme unique objet d'étude.

Composant avec ces changements apportés à la définition du sens commun – passage d’une pensée alogique à celui de pensée logique – nous sommes porté à reconsidérer notre première supposition. Il serait maladroit de faire l’impasse sur de tels changements compte tenu de leurs retombées sur le statut même du sens commun : soutenir que le sens commun est pourvu d’une logique qui lui est propre revient à dire, n’est-ce pas, que celui est affranchi de la condition de « non-science » dans laquelle l’a jetée l’épistémologie traditionnelle. Il faut toutefois se garder de penser que le sens commun est une science car ce dernier suit une démarche autre que celle de la science dans la construction du monde. Nous sommes dès lors amené à penser que la conception du sens commun afférente à la notion de « pratiques » est susceptible de coïncider avec celle entretenue par la recherche scientifique ou de partager, à tout le moins, avec elle quelques similitudes.

2.2.1.2 Recherche scientifique et pratiques

Les recherches menées en sciences de l’éducation, et se rapportant à la notion de pratiques, présentent des points de convergence avec le discours soutenu par le sens commun sur ce même sujet. Ces derniers se manifestent, à travers une mise en regard des deux discours, dans les points suivants :

- Le discours de la recherche de même que celui du sens commun assimilent la notion de pratiques à une notion plurivoque. Concernant le discours de la recherche, cette plurivocité saillit, avons-nous expliqué précédemment, lors de la confrontation de travaux réalisés par des équipes de recherches différentes ;
- Les pratiques sont réduites, par certains discours scientifiques, aux seuls faits observables. Il en est ainsi pour le paradigme processus-produit. Ce dernier, d’inspiration behavioriste, fait en effet peu de cas des processus cognitifs. Ainsi le discours du sens commun comme celui des tenants du paradigme processus-produit confinent les pratiques dans leur partie émergée c’est-à-dire *les gestes, les conduites et les langages* ;
- Les pratiques sont réductibles, dans ce que Marguerite Altet désigne sous l’expression « entrée par les méthodes », à un applicationnisme primaire vu

qu'il est expressément recommandé aux enseignants de s'astreindre à la reproduction d'un savoir construit par un autre, en l'occurrence le concepteur de la méthode. Un tel applicationnisme passe par le musellement de la réflexion ; reléguant de la sorte l'enseignant à un psittaciste docile.

Le discours tenu par le sens commun, sur les pratiques, n'est ainsi pas dénué de tout sens : il se recoupe, mais en partie seulement, avec le discours de la recherche. Aussi comme le parallélisme entre le discours du sens commun et le discours scientifique, en rapport avec les pratiques enseignantes, n'est-il que partiel, il nous semble indispensable de s'intéresser aux dissemblances. L'entreprise de dévoilement de ces dissemblances constitue, nous semble-t-il, la voie royale pour dresser un panorama de la recherche sur les pratiques enseignantes. Pour ce faire, il nous paraît plus expédient de suivre le cheminement suivant : commencer par distinguer, dans un premier temps, les pratiques enseignantes des pratiques d'enseignement puis passer en revue, dans un second temps, les différents paradigmes qui ont marqué la recherche sur les pratiques enseignantes. Il nous paraît, de même, tout indiqué de dérouler ces différents paradigmes par référence à la distinction établie par Marc Bru entre les modèles *pour* la pratique et les modèles *de* la pratique (Bru, 1994) *c'est à dire des modèles susceptibles de rendre compte du déroulement de l'acte d'enseigner, de son intention à sa réalisation, dans sa diversité, ses réussites, ses incertitudes, ses difficultés et de rendre également compte des dimensions et facteurs qui permettent de situer cet acte dans son contexte.* (Marc Bru, 1997 :4)

2.2.1.2.1 Pratiques enseignantes/Pratiques d'enseignement.

Le travail de l'enseignant ne se limite pas aux seuls cours donnés en face à face avec les élèves : celui-ci déborde, et largement, le cadre restreint de la salle de classe. Un enseignant peut/doit, sans prétendre à l'exhaustivité, assumer différentes tâches : il est appelé à rencontrer des parents d'élèves et ce pour les informer de la situation scolaire de leurs enfants, à prendre part à des réunions de coordination mettant en présence, soit des enseignants de la même matière que celle qu'il assure et ce pour harmoniser les contenus, soit les différents enseignants du groupe classe et ce pour apprécier les résultats de l'ensemble du groupe ainsi que les résultats individuels, à corriger des copies et ce pour se rendre compte des réussites et des échecs de ses élèves et apporter l'aide qu'il juge la plus appropriée à chacun d'eux, à suivre une formation et ce pour actualiser ses pratiques et les mettre en accord avec celles attendues par la nouvelle réforme et... Ces tâches

accomplies, hors du temps scolaire et en l'absence des élèves se présentent sous deux formes bien différentes : une publique et une autre domestique. Partie visible de l'activité enseignante, la forme publique met l'enseignant en présence d'une personne ou d'un groupe de personnes, par exemple les réunions avec les parents d'élèves, stages de formation... Celle-ci se tient, le plus généralement, à l'intérieur de l'école.

Partie intime de l'activité enseignante, la forme domestique, quant à elle, confronte l'enseignant à ce « travail extensible et invisible » (Tardif et Lessard, 1999) que représente la correction des copies, la préparation des cours. Celle-ci se déroule hors des regards extérieurs. Ces deux formes de l'activité enseignante représentent les pratiques enseignantes. En situation de classe, l'enseignant, quelle que soit le type de pratiques auxquelles il s'identifie³⁶, fait sa classe : il travaille et fait travailler autant que faire se peut ses élèves. C'est à lui que revient indubitablement la tâche de susciter l'intérêt des élèves, de provoquer la participation de tous à la construction des savoirs et d'œuvrer à la mise en place d'un cadre propice à l'apprentissage. Toutes les tâches effectuées dans la classe et en présence des élèves réfèrent à une notion autre que celle de « pratiques enseignantes ». Il est en effet plus question, dans cette situation, de pratiques d'enseignement.

Sur le vu de cette antonymie qui caractérise les mots contenus par chacune des deux définitions (hors/dans, absence/présence), nous serions fondé à déduire que pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement sont deux concepts antinomiques. Or, nous semble-t-il, rien n'est moins vrai. Car, selon Marguerite Altet, le concept de « pratiques enseignantes » concerne d'abord le travail effectué par l'enseignant dans la classe et en présence de ses élèves. Mais celles-ci, précise-t-elle, ne se bornent pas au seul face à face pédagogique : elles le dépassent et réfèrent, comme il a été expliqué plus haut, à d'autres pratiques.

Les nouvelles lumières jetées, par Marguerite Altet, sur les liens que nouent les pratiques enseignantes avec les pratiques d'enseignement, contredisent voire même réfutent notre présomption. Les pratiques enseignantes n'entretiennent pas, comme nous l'avons erronément supposé, des rapports d'exclusion mais bien plus des rapports d'inclusion avec les pratiques d'enseignement. Aussi s'avère-t-il nécessaire de reconsidérer

³⁶ Il s'agit, explique Marc Bru, de typologies au moyen desquelles des distinctions sont établies entre les pratiques des enseignants. L'opposition de ces caractéristiques les unes aux autres établit des tendances dans les pratiques des enseignants. Nous avons ainsi les traditionnels, directifs, novateurs, pédagogues, animateurs ...etc.

notre déduction et de procéder par là au redressement de sa défectuosité par la mise à profit des éclaircissements apportés par Marguerite Altet.

Les pratiques d'enseignement comme les pratiques enseignantes sont à déterminer, nous semble-t-il, à travers deux questions : les finalités et l'envergure. Les pratiques d'enseignement sont bordurées par les murs de la salle de classe. Celles-ci se limitent, en conséquence, aux seules actions menées par l'enseignant, dans la salle de classe, en présence de ses élèves. Leur envergure se restreint ainsi, en recourant au modèle META (Matière, Environnement, Temps, Apprentissage) imaginé par J. Donnay et E. Charlier, au *microsystème*³⁷, niveau qui met en présence l'enseignant et les élèves. Pour ce qui est des finalités, il nous paraît plus approprié, dans le cas des pratiques d'enseignement, d'utiliser le singulier et de parler ainsi de la finalité. Car les actions posées par l'enseignant sont censées, dans le cadre du renouveau pédagogique, être au service de l'élève : celles-ci doivent, théoriquement³⁸, toutes concourir à faire avancer l'élève dans son apprentissage. Il est possible, au vu des réponses apportées aux questions, et en particulier à celle de l'envergure, de caractériser les pratiques d'enseignement d'intramuros.

Les pratiques enseignantes embrassent différentes finalités ; celles-ci sont fonction de la pratique en question. Recevoir des parents d'élève, corriger des copies ou suivre une formation sont autant de pratiques auxquelles correspondent autant de finalités. Chacune de ces pratiques s'apparie de ce fait à une finalité qui lui est propre. A une unicité de finalité, dans le cas des pratiques d'enseignement, fait face donc, dans le cas des pratiques enseignantes, une multiplicité de finalité.

L'envergure des pratiques enseignantes, comparativement à celle des pratiques d'enseignement, est plus grande. Celle-ci ne se restreint pas au seul niveau du *microsystème* ; en effet, elle s'étend bien au-delà couvrant ainsi une étendue plus vaste. Nommé *mésosystème*, ce niveau concerne, selon Donnay et Charlier, l'entourage immédiat de l'école (collègues enseignants et non enseignants de l'établissement, parents d'élèves etc...). Compte tenu de cette extériorité caractérisant le *mésosystème* – activités réalisées hors des murs de la salle de classe et en l'absence des élèves -, il est permis, en bonne logique, de conclure que les pratiques enseignantes, contrairement aux pratiques

³⁷Conçu dans une conception systémique, le modèle META de Donnay et Charlier, compte trois niveaux : le microsystème, le mésosystème et le macrosystème.

³⁸ Nous préférons utiliser « théoriquement » et ce dans le but de prendre de la distance par rapport à l'idéalisation des buts des pratiques d'enseignement.

d'enseignement, peuvent être caractérisées d'extra-muros. Il est à souligner toutefois que les pratiques enseignantes sont à la fois intra et extra-muros car, en nous reportant au modèle META, nous constatons que le microsystème participe dans cette constitution du mésosystème. Ainsi le premier n'est pas en opposition avec le second mais il est une partie de ce niveau qui lui est hiérarchiquement supérieur. Pareillement les pratiques d'enseignement s'insèrent dans les pratiques enseignantes ; elles en constituent de ce fait un sous-ensemble.

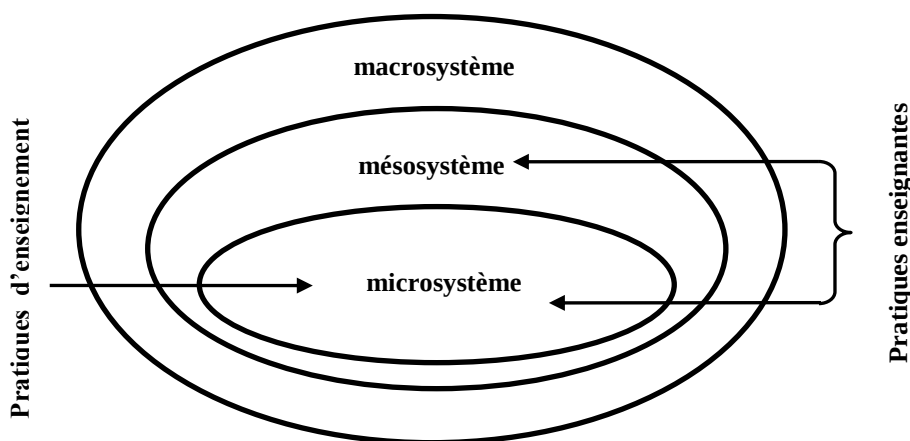


Figure 2.2 : Imbrication du microsystème, du mésosystème et du macrosystème dans le modèle de Donnay et Charlier, 1990.

Nous venons de voir que les recherches, en rapport avec la question des pratiques, distinguent les pratiques enseignantes des pratiques d'enseignement. Cette distinction apporte des éclaircissements quant aux relations entretenues par les deux notions : les pratiques enseignantes apparaissent comme une notion englobante vu que celles-ci se rapportent tout d'abord à la gestion pédagogique et didactique mise en œuvre par l'enseignant dans la salle de classe mais ne les concernent toutefois pas exclusivement. Ainsi les pratiques enseignantes couvrent, en sus des pratiques d'enseignement-apprentissage, d'autres pratiques qui se déroulent hors des murs de la salle de classe et en l'absence des élèves.

2.2.1.2.2 Les pratiques enseignantes vues par la recherche scientifique.

Nous avons expliqué précédemment que le discours commun, afférent à la question des pratiques, était loin d'être dépourvu de tout sens : celui-ci se rencontre, avons-nous

relevé, avec le discours de la recherche. Il est à souligner que même si les deux discours partagent des points communs, ils ne sont pas superposables pour autant.

2.2.1.2.2.1 Echec scolaire n'est pas une affaire d'école.

Le rapport Coleman entrepris dans les années 1960, suite à une demande du congrès américain, avait conclu que les facteurs socio-économiques pesaient bien plus sur la réussite ou l'échec des élèves que l'école fréquentée. Rappelons que cette enquête, la plus grande en sociologie de l'éducation, estime Mohamed Cherkaoui, après le Project Talent, avait porté sur les égalités³⁹ de chances à l'école. L'expression « schools make no difference⁴⁰ », passée à la postérité, donnait le ton des grandes orientations du rapport Coleman : celui-ci éloignait, d'une part, toute implication de l'école dans les difficultés scolaires des élèves et imputait, d'autre part, ces dernières à la défavorisation socio-économique. Selon les termes de ce rapport, la disqualification de la vie scolaire qui touche certains élèves et particulièrement ceux issus de milieux défavorisés, ne serait pas réductible à l'école ; celle-ci serait le fait, et en grande partie, de facteurs sociaux.

Un élève socialement défavorisé est irrévocablement destiné, selon le rapport Coleman, quelle que soit la qualité de l'école qu'il fréquente « bonne » ou « médiocre », à l'échec scolaire. Il n'est dès lors qu'un leurre que de croire qu'il suffirait de faire passer cet élève d'une école « médiocre » à une école « bonne » pour le soustraire à la fatalité de l'échec. Par comparaison avec le milieu familial, l'école n'a que peu, voire pas du tout, d'incidence sur les résultats de l'élève.

La parution en 1966 d'*Equality of Educational Opportunity Research*, ou le rapport Coleman, n'est pas allée, tout naturellement, sans susciter des remous aussi bien dans les milieux politiques que dans les milieux scientifiques : celle-ci s'est effectivement ensuivie

³⁹Mohamed Cherkaoui note à propos de l'expression égalité des chances, telle que formulée par le congrès américain, que celle-ci était floue et laissait par conséquent une grande part à l'interprétation. Ainsi égalité des chances pouvait, selon lui, signifier une égalité des moyens dont sont dotées les écoles (dépenses par élève, qualité pédagogique des enseignants, composition ethnique du milieu scolaire) ou égalité des résultats entre élèves provenant d'un même ou de milieux sociaux différents. Coleman et ses collaborateurs se sont intéressés, ajoute Mohamed Cherkaoui, dans leur enquête à la réussite scolaire comme un indicateur d'égalité des chances de sorte que les ressources et la composition étaient devenues des variables indépendantes

⁴⁰La formule de « *Schools make no difference* » est l'œuvre, explique Cherkaoui, de Hodson. Cette formule résume les résultats auxquels ont abouti les recherches de type input-output : l'école ne crée pas les différences.

d'une grande polémique⁴¹ dont le brandon de discorde se rapportait à l'école et notamment à son efficacité. La question de la fatalité de l'échec scolaire qui semble être le lot exclusif des élèves provenant de milieux minoritaires et l'impuissance de l'école à la contrecarrer divisait l'opinion publique tout autant que le monde de la recherche. L'école et sa place dans la société sont véhémentement interrogées. L'école n'aurait-elle pas pour mission d'assurer la réussite de tous ses pensionnaires ? L'égalité d'accès à l'école étant assurée, celle-ci ne devrait-elle pas avoir pour corollaire une égalité de réussite ? A quoi servirait une école qui, incapable de lutter contre l'échec scolaire, présenterait celui-ci comme une fatalité ? Le rôle de l'école ne serait-il pas d'œuvrer dans le sens de la diminution des inégalités sociales que dans celui de leur renforcement ? L'école ne serait-elle pas tenue d'ouvrir les portes de la culture scolaire à laquelle leur milieu social ne les a préparés ?

Le débat sur le handicap socioculturel⁴², dans les années soixante, aux Etats-Unis a imprimé le branle à des recherches dont les premières ont pris, selon Pascal Bressoux, un caractère militant de lutte contre les inégalités sociales. Celles-ci se menaient donc dans l'intention de montrer l'inconsistance des résultats des recherches de type input-output. Ainsi « Schools do make a difference », faisant contrepoids à « Schools do no make a difference », a impulsé durant, ces trente dernières années, des recherches, dans les pays anglo-saxons, qui tendent à déterminer les conditions nécessaires à un apprentissage de qualité pour tous. Le déterminisme de la théorie du handicap socioculturel, son poids sur le destin scolaire de l'élève et son hégémonie sur l'action de l'école sont ainsi révoqués en doute. Lorin W Anderson s'est ainsi interrogé sur l'utilité de mener des recherches dans le but d'améliorer l'efficacité des enseignants si celle-ci n'est pas en mesure de faire le poids face à la composition génétique de l'élève ou à son milieu familial.

Après tout, si la composition génétique, le milieu familial et l'expérience scolaire antérieure de l'élève comptent davantage que l'école qu'il fréquente ou que les enseignants qui l'instruisent et s'il n'est pas possible d'identifier un ensemble normalisé de comportements, de méthodes, de techniques et de pratiques susceptibles de définir un enseignement plus efficace, à quoi bon s'interroger sur les moyens d'améliorer l'efficacité des enseignants ? (Lorin W. Anderson, 2004 : 26)

⁴¹ Le rapport Coleman est l'objet d'une controverse, souligne Mohamed Cherkaoui, tant politique que scientifique. Cet auteur renvoie, pour la partie scientifique, à l'annuaire *Social Sciences Citation Index* : plus de six cents auteurs ont cité ou traité un ou des points d'Equality of Educational Opportunity Research.

⁴² Le concept de « handicap socioculturel » postule que le nœud de l'échec scolaire touchant en particulier les élèves issus des milieux populaires réside dans la culture de leur groupe social d'origine. Cette culture héritée de son groupe d'appartenance dessert l'élève dans la mesure où elle ne le prédispose pas, de par son éloignement de la culture scolaire, à suivre l'enseignement dispensé par l'école. L'accès au savoir n'est ainsi pas dû à une insuffisance de l'école mais à un déficit relevant de l'élève et de sa culture d'appartenance.

Jean-Yves Rochex, traitant de la théorie « du handicap socioculturel », dénonce, d'une part, son caractère ethnocentriste et révèle, d'autre part, son inconsistance : il lui reproche d'être une théorie qui n'explique rien. En passant les difficultés scolaires au compte de l'élève et de la culture de son milieu d'origine, la théorie du « handicap socioculturel » *exempte et exonère* [ainsi] *le fonctionnement social de l'Ecole et les pratiques de ses professionnels de toute responsabilité dans la production de ces inégalités*. L'immunité donnée à l'école, à son personnel, et en particulier aux enseignants, soustrait les pratiques de ces derniers à tout questionnement. Or il est à noter que Coleman a mentionné dans son rapport, en dépit de la forte corrélation qu'il établit entre difficultés scolaires et milieux défavorisés, que cette situation n'était pas irrémédiable ; elle peut être renversée par l'action de l'école pour peu que celle-ci soit de qualité. Chez des élèves socialement désavantagés et fréquentant des écoles ayant supprimé la ségrégation raciale, Coleman a relevé des gains significatifs en apprentissage, gains qu'il attribue d'ailleurs à la qualité de l'enseignant.

À cet égard, le chercheur américain a pu mettre en évidence que la variable «enseignant» produit un effet plus marqué sur la réussite scolaire pour des élèves d'origine modeste et d'ethnie minoritaire. En effet, il indique que les bons enseignants apportent plus aux élèves appartenant à des minorités aux prises avec des déficiences éducatives. Coleman souligne aussi que, peu importe le groupe ethnique de l'élève, les bons enseignants ont une influence plus grande sur la réussite d'élèves issus de milieux socioculturellement faibles (Crahay, 2000). (Clermont Gauthier, M'hammed Mellouki, Denis Simard, Steve Bissonnette et Mario Richard, 2004:4).

La théorie du « handicap socioculturel » n'explique pas de plus, souligne Jean Yves Rochex, pourquoi à situation familiale ou sociale « *équivalente* », il n'est pas rare de rencontrer des parcours scolaires très différents. Les élèves de milieux populaires ne sont dès lors pas tous voués à l'échec ; certains d'entre eux réussissent et parviennent même à obtenir des résultats qui rivalisent avec ceux des élèves des milieux privilégiés. Toute infime que soit la proportion de cette réussite, elle participe néanmoins à infirmer voire à discréditer la théorie du handicap socioculturel. Ainsi Jenck et Philipps, qui avaient considéré, dans les années 1960-1970, que l'école ne tenait pas un rôle prépondérant dans l'amélioration des résultats scolaires et dans la réduction des inégalités de chances, ont revu leur position, à la lumière de données plus récentes, expliquent Clermont Gauthier et al, et soutiennent que **le facteur-école est le meilleur prédicteur du rendement scolaire, spécialement pour les élèves de milieux défavorisés**⁴³.

⁴³ Ce sont les auteurs qui soulignent

L'avènement d'une école qui promeut la réussite de tous est tributaire ainsi de la détermination des conditions les plus efficaces de la gestion de la classe ; celles concourant à un apprentissage de qualité. En effet, Steve Bissonette et Mario Richard, s'appuyant sur une étude américaine intitulée *What Helps Students Learn*⁴⁴ ?, ont tenté de déceler, lors de sessions de formation continue qu'ils animaient à l'intention d'enseignants ainsi que de membres de directions, quels étaient, selon ce public, les facteurs susceptibles d'améliorer substantiellement l'apprentissage des élèves. Les réponses les plus récurrentes de l'échantillon composé d'une trentaine de groupes, a permis de constater une cristallisation autour des thèmes suivants⁴⁵ : *la motivation, l'estime de soi, le sens des apprentissages proposés, les stratégies et techniques d'enseignement, la relation maître-élève, le climat qui règne en classe, le milieu familial et le potentiel intellectuel*. Poussant davantage leur investigation, les deux chercheurs ont estimé qu'il était important de connaître, à partir d'une seconde question, celui ou celle qui était en charge de réunir les conditions propices pour que ces thèmes puissent exister et s'exprimer pleinement. Les réponses obtenues attribuaient, à l'unanimité, cette responsabilité à l'enseignant⁴⁶.

De tels résultats interpellent les enseignants et les invitent à reconsidérer leurs positions à l'égard des difficultés d'apprentissage des élèves et de l'échec scolaire : les conceptions du corps professoral semblent, comme le montrent de nombreuses recherches⁴⁷, assez tranchées ; elles s'adjugent uniquement les réussites et endossent tous les échecs aux élèves et à des facteurs extérieurs à l'école. Cette attitude est jugée par de nombreux chercheurs comme ambivalente. Philippe Perrenoud, à titre d'exemple, explique que les enseignants s'attribuent les réussites des élèves et s'en félicitent même alors qu'ils récuse toute responsabilité dans les échecs de ces mêmes élèves et les mettent, sans ambages, sur le compte de facteurs extérieurs.

⁴⁴Il s'agit d'une recherche de grande envergure ; elle a porté sur cinquante ans de recherches de toutes sortes en rapport avec l'éducation. Ses auteurs Margaret Wang, Geneva Haertel et Herbert Walberg sont parvenus, suite à cette recherche publiée en 1993, à identifier 28 facteurs qui contribuent le plus à aider les élèves à apprendre.

⁴⁵Nous citons les thèmes tels qu'ils ont été énumérés par Steve Bissonette et Mario Richard.

⁴⁶Ces résultats se recoupaient avec ceux de l'étude américaine qui plaçait en tête de peloton des facteurs soutenant l'apprentissage la gestion de la classe et en seconde position les processus métacognitifs.

⁴⁷Passant en revue différentes études sur les conceptions des enseignants en rapport avec les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire, Pierre-André Doudin, Laurent Pfulg, Daniel Martin et Jean Moreau concluent que celles-ci aboutissent toutes aux mêmes résultats. Ces conceptions se distinguent par leur immobilisme ; elles sembleraient résister au changement. En effet, les nombreuses recherches citées par ces auteurs : Marc (1977), Hauser-Hennard et Conne (1993), Chauvet et Gentil (1993) et Leboulanger (1995) montrent que les explications avancées par les enseignants concernant les difficultés des élèves et l'échec scolaires ne diffèrent pas à travers le temps : les enseignants réduisent l'origine de ces difficultés à des caractéristiques relevant de l'élève et à des facteurs extérieurs et dégagent leur responsabilité et celle de l'école.

Aussi les raisons mises en avant, par les enseignants, pour rendre compte des problèmes d'apprentissage ne sont-elles pas sans soulever certaines interrogations quant à leur bien fondé. Ainsi déterminer les causes de phénomènes complexes tels que le décrochage scolaire ou l'analphabétisme fonctionnel en ne retenant que celles relevant de facteurs extra-muros et de comportements des élèves, n'est-il pas regardé ces phénomènes par le petit bout de la lorgnette ? Car il est vrai qu'il paraît, de prime abord, difficile voire impossible, même pour un observateur non averti, de dénier les effets négatifs des facteurs mis en cause par les enseignants sur l'apprentissage des élèves. Mais il est, néanmoins, moins facile, après un examen minutieux, d'imputer ces difficultés d'apprentissage aux seules causes extérieures et aux attitudes des élèves. De même soutenir que les difficultés d'apprentissage ne sont que la conséquence de forces situationnelles⁴⁸, ne donne-t-il pas à entendre qu'un apprentissage de qualité ne peut advenir qu'à la condition que lesdites forces soient neutralisées ?

Il devient de ce fait essentiel de se demander si l'institution scolaire dispose d'un quelconque moyen à même de lui permettre de contrecarrer, ou du moins, d'amortir les effets de ces forces. La réponse à cette question est sans équivoque : l'école n'a, en fait, qu'un pouvoir restreint voire inexistant sur les facteurs désignés comme cause des difficultés d'apprentissage.

Vu que l'école se trouve dans l'impossibilité d'influer sur les facteurs susmentionnés, abonder dans le sens de la thèse défendue par les enseignants ne signifie-t-il pas opter pour l'immobilisme ? Un immobilisme qui ne s'embarrasse, d'ailleurs, pas de composer avec cet état de fait, et souvent, bien plus encore, de travailler à son maintien par son opposition⁴⁹ à toute entreprise s'attachant à y apporter des changements. L'école, dans cette optique, sous le couvert de réduire autant que faire se peut les inégalités quelles

⁴⁸Heider, cité par Pascal Bressoux, a relevé, après une étude qui s'est attachée à voir comment les personnes procédaient pour déterminer les causes des événements quotidiens, deux modes explicatifs différents. Le premier attribue ces causes à des forces personnelles ; il s'agit d'une causalité interne alors que le second les attribue à des forces situationnelles ; il est question ici de causalité externe.

⁴⁹Se fondant sur leurs recherches en rapport avec les causes avancées par les enseignants pour expliquer l'échec de l'élève, Chauvet et Gentil (1993) dressent le portrait de deux catégories d'enseignants. Il s'agit, dans le premier portrait, d'enseignants en exercice depuis plus de dix ans dont la grande composante revient aux enseignants des filières scientifiques et littéraires. Ces enseignants, peu enclins à remettre leurs pratiques pédagogiques et à adopter de nouvelles, rejettent en bloc toute responsabilité dans l'échec de l'élève. A l'inverse, dans le second portrait, il est question d'un groupe minoritaire composé d'une part les enseignants en exercice depuis moins de dix ans et d'autre part par les enseignants des disciplines sportives et artistiques. Ce groupe, animé d'une volonté de changement, reconnaît son implication dans les difficultés des élèves.

qu'elles soient leurs natures et de rester à distance égale de tous les élèves, sert à toute sa clientèle sans distinction aucune la même chose.

Or cette façon de faire, bien qu'elle procède d'une intention louable ; procurer à l'ensemble des élèves une égalité de traitement, recèle un inconvénient majeur qui s'incarne dans cette indifférence à la différence qui caractérise le groupe classe. Passer sous silence les inégalités entre les élèves et faire comme s'ils étaient tous égaux alors que, dans les faits, ils ne le sont pas, ne participe pas à atténuer, comme l'ont montré les tenants du paradigme sociologique de l'évaluation à l'instar de Passeron et Bourdieu (1964, 1970) et de Philippe Perrenoud (1984), ces inégalités mais bien au contraire à les accentuer davantage.

Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu transmis, dans les méthodes et techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture (Bourdieu, 1966 : 366)

La porte de sortie à cette impasse passe inexorablement par le dépassement de cette école égalitaire qui, frappée de cécité aux différences sociales, propose à sa clientèle la même chose, pour l'édification d'une école efficace qui, sensible à ces différences, s'évertue à leur proposer autre chose.

Une école efficace, qui s'emploie à proposer des solutions au problème de l'échec scolaire et à saisir à bras le corps la question de l'hétérogénéité, peut-elle advenir sachant que les premiers concernés par l'application de ces solutions à savoir les enseignants pensent que le sort des élèves se décide hors des murs de l'école ; il est déterminé par le milieu social et les qualités intellectuelles des élèves et que l'institution scolaire n'a aucune prise sur de tels facteurs ? L'école, tout bien considéré, ne se dirige-t-elle pas vers d'autres désillusions ? Pourquoi les chercheurs des sciences de l'éducation, à titre d'exemple, s'ingénient-ils à mettre en place de nouvelles approches de l'acte enseigner/apprendre ou à améliorer celles qui existent déjà alors que les enseignants persévèrent à ne rien changer dans leurs pratiques ? Quelle est, dès lors, l'utilité d'investir et de s'investir dans une réforme scolaire compte tenu du fait que, tant que les facteurs incriminés ne seront pas complètement extirpés, une telle entreprise, en toute logique, est vouée à l'échec ? Ne serait-il pas plus judicieux, pour éviter la désillusion et pour épargner effort et argent, de changer la société avant de changer l'école ? Changer la société est une utopie. Et même si,

comme le suggère Charles Hadji, une utopie demeure possible à réaliser, changer la société reste une entreprise nécessitant, à tout le moins, temps et abnégation. Ne sommes-nous pas dès lors en droit ou plutôt n'est-il pas de notre devoir de nous interroger sur le temps que prendrait une telle entreprise, sur l'adhésion volontaire de tout un chacun, à sa mobilisation et plus que tout sur ces laissés pour compte, ces élèves qui sont contraints à quitter précocement les bancs de l'école ?

Exciper de facteurs sociaux et de qualités intrinsèques à l'élève dans l'intention de justifier les difficultés d'apprentissage constitue, en fait, pour les enseignants, l'excuse la plus appropriée à même de les dispenser de toute critique et de leur donner, par la même occasion, bonne conscience. La position des enseignants par rapport à l'échec scolaire est cependant battue en brèche par différentes recherches, menées en Europe et en Amérique du nord, dont les résultats ont apporté la preuve que la réussite de l'élève est étroitement liée aux conditions de scolarité. La recherche menée par Steve Bissonette et Mario Richard, en accord avec celle de Margaret Wang, Geneva Haertel et Herbert Walberg, ne plaçait-elle pas la gestion de la classe en tête des facteurs aidant dans l'apprentissage de l'élève ? De même les récentes recherches conduites par des équipes françaises sur l'effet-établissement et l'effet-maître ne sont-elles pas venues corroborer les résultats des différentes méta-analyses (Fraser *et al.*, 1987; Waxman et Walberg, 1991 ; Wang *et al.*, 1993 ; Walberg et Haertel, 1997; Walberg et Lai, 1999)? Il est aujourd'hui un fait certain, à la lumière de ces différentes recherches, que la qualité des apprentissages reste grandement dépendante de la qualité de l'enseignement. La réussite tout autant que l'échec scolaire sont ainsi pétris non, comme il a été très longtemps soutenu, par l'effet de la culture du milieu d'appartenance de l'élève mais par l'effet de l'enseignement.

Pourtant des recherches ont montré que les acquisitions scolaires sont construites avant tout à travers les interactions entre l'enseignant et ses élèves (Doudin et Martin, 1999). Ainsi, plutôt que de considérer exclusivement l'élève comme porteur de l'inadaptation scolaire ou d'en attribuer la cause à ses origines sociales, il serait préférable de mettre en place des mesures destinées à soutenir et à renforcer la relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves (Doudin, 1996). Cela ne signifie pas que l'enseignant puisse tout faire et réussir dans chaque situation. Cependant, la modification des pratiques pédagogiques peut avoir des répercussions positives sur le comportement et les acquisitions des élèves. (Doudin, 2001 : 173)

Se sont développées alors, et ce dans l'intention de déterminer les pratiques enseignantes les plus efficaces, différents types de recherches. Nous parlons de typologie de recherches car celles-ci sont marquées par les théories qui leur sont sous-jacentes. Ainsi dans son article « *les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres* », Pascal

Bressoux parle volontiers de paradigmes de recherche. En conséquence, nous allons consacrer la section qui suit pour traiter des différents paradigmes qui se sont penchés sur l'effet-maître.

2.2.1.2.2 Efficacité des pratiques d'enseignement : une question lancinante

Les premières recherches, consacrées à l'étude des pratiques, se souciaient, selon toute vraisemblance, peu des pratiques d'enseignement : celles-ci, en effet, se dédiaient dans leur intégralité à déterminer les attributs d'un enseignement efficace. La question de « l'enseignant efficace » n'est en elle-même pas nouvelle ; elle traverse, semble-t-il, l'histoire de l'école. Gauthier explique ainsi, en se référant à Kratz, que des interrogations, en rapport avec « Qu'est ce qui fait un bon enseignant ? », commençaient, dès la fin du 19^{ème} siècle, à se faire entendre. Ces questions encore balbutiantes ont pris avec le temps, comme le témoigne l'abondante littérature, force et vigueur. En effet à la première pierre posée par les béhavioristes, à qui faut-il concéder le mérite d'avoir été les premiers, à travers le paradigme de recherche processus-produit, à avoir pénétré dans la classe et à, surtout, en avoir fait un champ d'étude, sont venues s'ajouter, bien d'autres pierres, à l'édifice des pratiques enseignantes. En conséquence une floraison de recherches, soutenues par des fondements théoriques différents, est constatée. Aussi précise Doyle, concernant la question de l'efficacité des enseignants, que trois paradigmes ont été spécifiés par Crahay et Lafontaine : le paradigme « processus-produit », le paradigme des « processus médiateurs » et le paradigme « écologique ».

Concernant les publications ayant porté sur la question des pratiques de façon directe ou indirecte, Marc Bru constate leur grand nombre ainsi que la diversité des préoccupations, des orientations et des problématiques les sous-tendant à telle enseigne qu'il n'est pas aisé, souligne-t-il, d'en dresser un inventaire exhaustif. Ce chercheur distingue toutefois, dans cette abondante recherche, deux grandes tendances : une première à orientation prescriptive et une seconde à orientation descriptive, explicative et compréhensive. Même si ces deux tendances poursuivent des objectifs différents et réfèrent à des cadres théoriques distincts, elles ne sont pas pour autant, affirme Marc Bru, exclusives l'une de l'autre.

Ces deux orientations ne sont pas forcément exclusives l'une de l'autre. Par exemple, une étude descriptive et explicative peut d'abord permettre d'identifier les caractéristiques différenciatrices entre plusieurs pratiques, puis permettre de savoir comment chaque enseignant en vient à mettre en œuvre telle pratique particulière à tel moment de son intervention. L'étude

peut ensuite être prolongée par une mise en relation des caractéristiques des pratiques préalablement identifiées et des progressions des élèves. Le repérage des liens significatifs fait alors apparaître les modalités d'enseignement jugées les plus favorables aux apprentissages. Des indications, voire des prescriptions sont ensuite habituellement formulées à destination des enseignants en vue d'améliorer les effets de leurs pratiques. C'est la démarche assez souvent reprise notamment dans le cadre de travaux de pédagogie expérimentale visant, sur la base de comparaisons des effets, à identifier la méthode d'enseignement la plus efficace. (Marc Bru, 2007 :8)

Pendant longtemps ont dominé les textes et les travaux à orientation prescriptive ; la préoccupation d'alors était de former des enseignants efficaces. Cette efficacité, dont les attributs seraient à déterminer par des recherches empiriques et auxquels les enseignants seraient instruits par la formation, est présentée comme le meilleur moyen pour augmenter le rendement des systèmes éducatifs. Une vision techniciste de l'enseignement s'est dès lors installée : les pratiques efficaces révélées par la recherche se devaient d'être, pour contrecarrer le problème de l'échec scolaire, suivies par les enseignants. L'application stricte des résultats issus des travaux à orientation prescriptive, qui étaient censées contribuer à la réussite de tous les élèves, n'a toutefois pas produit les effets escomptés. Se sont alors développées des recherches qui étaient animées par une volonté autre que celle de déterminer des pratiques efficaces ; leur ambition était de comprendre ce qui se passait dans le contexte de la classe. Ces recherches, s'inscrivant dans une orientation plus descriptive/explicative, semblent aujourd'hui avoir la faveur de la recherche dans les sciences de l'éducation. Prenant souci du respect de l'ordre chronologique d'apparition des deux tendances, nous avons choisi d'ouvrir notre présentation par les paradigmes subsumant la recherche à orientation prescriptive et de passer ensuite à la recherche à orientation descriptive/explicative.

2.2.1.2.1.1 Le paradigme processus- produit

Les recherches menées, dans une perspective processus-produit, postulent qu'une amélioration de l'apprentissage des élèves passe par la détection, au préalable, de pratiques enseignantes efficaces. En conséquence, celles-ci se sont penchées exclusivement sur les comportements observables : d'un côté les processus référant aux comportements de l'enseignant, de l'autre les produits renvoyant aux performances de l'élève.

Dans une note de synthèse, consacrée aux recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, Pascal Bressoux explique que, dans cette association processus/enseignant-produit/élève, la balance n'est pas égale ; celle-ci penche distinctement du côté du processus /enseignant. Le regard porté par le paradigme processus/produit, précise ce

chercheur, sur le côté processus/enseignant tranche avec celui de son prédécesseur le paradigme du critère d'efficacité⁵⁰ : l'intérêt est désormais porté à ce que l'enseignant fait et non à ce que l'enseignant est. En effet le désabusement, qui s'est ensuivi de la faillite des recherches entreprises dans le cadre du paradigme critère d'efficacité, a renforcé la conviction de la recherche que l'efficacité se situait ailleurs que dans les variables de présage. Aussi l'intérêt porté, jusque-là à la personnalité et aux caractéristiques de l'enseignant (âge, sexe, formation professionnelle, connaissances...), commence-t-il à s'estomper et à céder la place aux variables de processus : il est ainsi plus question de la relation entre le comportement de l'enseignant en situation de classe et l'apprentissage des élèves. Les recherches entreprises dans le cadre du paradigme processus-produit se sont, comme l'explique Durand, employées à comprendre ce qui fait un enseignant efficace et non ce qu'est un enseignant efficace.

Les études « processus-produit » s'efforcent de repérer des lois, c'est-à-dire des régularités dans la relation entre deux séries de variables : le processus, c'est-à-dire les comportements des enseignants ou d'autres variables quantifiables, et le produit, c'est-à-dire les performances, connaissances et attitudes des élèves. Elles sont basées sur le raisonnement suivant : les enseignants 'efficaces' sont ceux dont les élèves obtiennent systématiquement de bons résultats. Une part de ces résultats est due à l'action des enseignants, à la manière dont ils enseignent. Il importe donc de connaître ce que font ces enseignants efficaces, pour savoir ce qui est efficace en enseignement. (Durand, 1996 : 10-11)

Enseignement et apprentissage semblent être liés, dans le cadre du paradigme processus-produit, par une relation causale et linéaire orientée dans le seul sens enseignant-élève. L'apprentissage est ainsi fonction de l'enseignement : la mise en œuvre, par l'enseignant, de modalités pédagogiques et didactiques de qualité conduit nécessairement à des apprentissages de qualité et vice versa.

Les recherches de type processus-produit se sont dès lors attachées à déceler les ressorts d'un enseignement efficace par la mise en relation des processus (modalités

⁵⁰ Le premier paradigme dans les travaux sur les effets-maîtres, qui en comptent quatre (processus-produit, processus médiateurs et écologiques), explique Pascal Bressoux, est le paradigme du critère d'efficacité. Les recherches menées, dans le cadre du paradigme du critère d'efficacité, postulaient que le métier d'enseignant requerrait un certain type de personnalité ; elles tendaient en effet à déceler ce critère d'efficacité dans la personnalité et les qualités des enseignants. Ces recherches qu'étaient en somme une variable cachée, une sorte de panacée du « bon » enseignement qui donnerait en toutes circonstances et quels que soient les élèves et leurs niveaux de bons résultats. Laurent Talbot note, dans un article qu'il a consacré aux recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, qu'il n'a pas été établi une réelle corrélation entre les résultats des élèves et les critères de présage en rapport avec les caractéristiques personnelles des enseignants. Gage, cité Pascal Bressoux, traite des préjudices subis par la recherche par le fait du paradigme du critère d'efficacité « Ledit problème du critère [d'efficacité] a égaré toute une génération de chercheurs sur l'enseignement et les a embrouillés dans une controverse stérile et sans fin, les a menés à se leurrer dans des tentatives ambitieuses et sans espoir de prédire l'efficacité de l'enseignant [...] ». (Gage, cité par Pascal Bressoux, 1994 :93)

d'enseignement) et des produits (apprentissage des élèves). Sont en conséquence isolées, de ce magma des comportements des enseignants, les actions dont les retombées sur les progrès des élèves se révèlent les plus significatives. Ces recherches, d'inspiration béhavioriste⁵¹, se fixent donc comme objectif d'expliquer les variations dans les apprentissages des élèves (produit) à l'aune des caractéristiques et des comportements des enseignants en classe (processus).

Notons cependant que de telles recherches ne se sont pas limitées à la seule visée descriptive des comportements des enseignants réputés efficaces : celles-ci se sont attelées, de plus, à augmenter le rendement de l'école, comme le fait remarquer Doyle, par une amélioration de l'enseignement. La généralisation des connaissances produites sur les spécificités d'un enseignement efficace va constituer la deuxième préoccupation du paradigme processus-produit.

les recherches de type processus-produit n'ont pas pour seule ambition de décrire le processus d'enseignement-apprentissage, elles visent son amélioration. Gage (1966) est explicite sur ce point : ceux qui entreprennent ce type de recherche espèrent pouvoir en appliquer directement les conclusions à la formation et au perfectionnement des maîtres. (Doyle, 1986 :439)

Une généralisation échue à la formation : c'est en effet par la voie de la formation tant initiale (programmes de formation) que continue (stages, séminaires...), que les promoteurs du paradigme processus-produit ont tenté d'implanter l'usage de modalités d'enseignement les plus efficaces dans les salles de classe. Le paradigme processus-produit a été, selon Stefania Casalfiore, le premier à avoir introduit la recherche dans la classe et à avoir collecté, de l'intérieur de la classe, des mesures objectives sur les comportements des enseignants. De même Marguerite Altet concède à ce paradigme une autre qualité, en sus de celle soulignée par Stefania Casalfiore : ce dernier a participé, selon cet auteur, à soulever le voile ou, à tout le moins, un coin du voile de l'influence exercée par la pratique de l'enseignement sur les apprentissages de l'élève. Soulignons que les deux qualités susmentionnées ne mettent pas pour autant le paradigme processus-produit à l'abri de toute critique. La première qualité peut même constituer, comme nous allons le voir, une charge contre le paradigme processus-produit.

⁵¹ Les recherches processus-produit sont rattachées à l'école de pensée béhavioriste, explique Altet, du fait de leur rapprochement de l'association stimulus-réponse. Le lien causal et linéaire qui caractérise l'association stimulus-réponse fonctionne à l'identique dans l'association processus-produit.

Les données recueillies sur les pratiques d'enseignement proviennent, avons-nous vu précédemment, de la classe. Or il est, paradoxalement, fait peu de cas dans le traitement de ces données de la classe. Aussi n'est-il point étonnant que ces comportements, coupés du contexte dans lequel ils ont été produits, perdent subséquemment une grande partie de leur valeur informationnelle en rapport avec leur sens.

Il est aussi reproché aux recherches de type processus-produit de s'être principalement, pour ne pas dire exclusivement, focalisées sur le versant processus d'enseignement : les progrès de l'élève sont systématiquement ramenés au seul facteur enseignant. Cette valorisation du versant processus/enseignant au détriment de celui du produit/élève se manifeste dans l'utilisation des relations processus de façon linéaire et dans le seul sens descendant, c'est-à-dire enseignant → élève. Privilégier une démarche de type top-down pour expliquer les acquisitions cognitives de l'élève ne revient-t-il pas en soi à nier l'élève en tant qu'acteur de ses propres apprentissages? Une telle démarche ne participe-t-elle à faire perdurer cette image traditionnelle, et qui est censée être tombée en désuétude, de la relation enseignement-apprentissage? L'image répercutée par cette relation univoque s'ancre résolument dans un enseignement de type transmissif : l'élève apprend du seul fait que l'enseignant enseigne. Il paraît ainsi bien difficile de souscrire à une explication aussi réductrice de la relation enseignement/apprentissage. Car celle-ci minore le rôle joué par l'élève dans ses apprentissages. L'apprentissage est assurément l'affaire de l'enseignant. Mais il n'en est pas moins vrai que c'est l'affaire, et de beaucoup, de l'élève. Ce dernier aurait droit⁵², serions-nous même tenté de dire, et de vie et de mort sur cet apprentissage. Car l'apprentissage dépend, aux dires de Tyler, des activités de l'élève : *l'élève apprend grâce à ce qu'il fait non à ce que son enseignant fait ; soit il est attentif, soit il ne l'est pas ; soit il construit son savoir en conformité avec la construction du savoir voulue par l'enseignant soit il ne fait pas*. (Tyler, 1949, in Anderson, 2004 :26). Le sort de l'enseignement est scellé donc par l'élève et non pas par l'enseignant. Car les comportements de ce dernier, quelle que soit leur efficacité, s'annihileraient pour peu que l'élève use de son pouvoir de veto⁵³.

⁵²Les enseignants ont peu ou pas de prise sur les processus d'apprentissage de l'élève. Ils ne peuvent de ce fait, comme l'explique Lorin Anderson, contraindre l'élève à suivre leurs explications ni à construire sa compréhension.

⁵³Rothkopf, cité par Anderson, souligne que *l'élève a un pouvoir de veto absolu sur la réussite de l'enseignement*. Aussi est-il loisible d'affirmer que l'élève ne tient pas dans le processus d'enseignement/apprentissage, le rôle de figurant. Ce pouvoir de veto le met sur le même pied d'égalité que l'enseignant avec qui il partage désormais la vedette.

Elle définit l'activité des enseignants en classe comme la gestion de l'apprentissage par une activité consistant à résoudre des problèmes en appliquant des comportements dont l'efficacité a été éprouvée (Gauthier, 1997). D'un point de vue behavioriste, l'enseignant se base sur un savoir qu'il aurait acquis en formation initiale ou au cours de sa pratique quant aux comportements susceptibles d'être efficaces face à un problème particulier. Sans être niée, la dimension réflexive de l'activité enseignante est absente des préoccupations de recherche. (Stefania Casalfiore, 2000 :5)

Gaston Mialaret dénonce les dérives de ce type de formation⁵⁴ qui, selon lui, a nui à la formation initiale tout autant qu'à la formation continue. Cet auteur reproche au paradigme processus-produit d'avoir élevé, via les recherches menées sous sa houlette, l'imitation servile au rang de modèle de formation. Cette conception de la formation a, en effet, réduit les enseignants à l'état de psittaciste ; ces derniers se contentent de reproduire à l'identique un ensemble de procédures et de techniques mises à leur disposition par les recherches empiriques. Les pratiques d'enseignement ne sont ainsi que la duplication d'un savoir préalablement établi.

On peut repérer les conséquences de telles attitudes aussi bien en amont qu'en aval. En amont, c'est la formation professionnelle des enseignants qui a consisté à apprendre aux élèves-maîtres des recettes, des façons de faire comme si le système éducatif reproduisait des situations immuables dans l'espace et dans le temps. La formation pédagogique s'est réduite à une série de «Comment faire?». On donne l'exemple du «bon maître» et les élèves-maîtres doivent s'appliquer à lui ressembler. En aval, c'est la formation des élèves qui est en jeu; une telle pédagogie de la recette évite de faire réfléchir les élèves, de les acheminer eux-mêmes à la solution des problèmes. (Gaston Mialaret, 1995 :170)

Ce modèle de l'enseignant ingénieur, technologue..., élaboré dans le cadre de la recherche appliquée, a été mis en doute par les travaux entrepris par Schön. Le caractère inédit de la situation de classe, explique ce chercheur, fait que les actions posées par les enseignants ne peuvent être, comme tend à le penser les tenants de la science appliquée, essentiellement rationnelles et normatives ; celles-ci s'inscrivent, en effet, *dans un processus intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante, quelle que soit la qualité de l'anticipation créatrice qui opère lors de la phase préactive* (Lenoir, Y. & Vanhulle, S, 2006 : 217)

2.2.1.2.1.2 Le paradigme des processus médiateurs

⁵⁴ Se référant à Legendre et Lessard, Paquay explique que deux épistémologies se disputent le champ de la recherche de la formation à l'enseignement. La première, empreinte de la pensée positiviste, privilégie une approche techniciste de la formation ; elle s'emploie ainsi à former des enseignants capables de mettre en œuvre la théorie. Quant à la seconde, marquée par le courant socioconstructiviste, défend l'idée d'un enseignant réflexif capable de moduler son intervention au regard du contexte.

Le paradigme des processus médiateurs est né en réaction contre le paradigme des processus-produit. Aussi une nouvelle orientation est-elle imprimée aux recherches concernant les pratiques d'enseignement. Celles-ci tournent le dos, il est vrai, aux comportements observables de l'enseignant mais restent néanmoins préoccupées par l'identification des pratiques efficaces. Ainsi le paradigme des processus médiateurs n'est pas, comme tendent à le croire beaucoup de personnes, aux antipodes du paradigme processus-produit : tous les deux partagent la même finalité ; en l'occurrence la recherche des pratiques d'enseignement efficaces. Cependant tous les deux, aussi, ne partagent pas la même vision quant à la localisation de cette efficacité ou plus précisément aux ressorts qui la sous-tendent.

L'efficacité est liée, avons-nous déjà expliqué, pour les tenants du paradigme des processus-produit aux comportements des enseignants. Il en est tout autrement pour les tenants du paradigme processus médiateurs. Ces derniers révoquent en doute la thèse, avancée par les recherches de type processus-produit, qu'ils jugent par trop réductrice du processus enseignement-apprentissage. L'efficacité des pratiques d'enseignement n'est et ne peut pas être, pour les initiateurs du paradigme des processus médiateurs, le fait des comportements des enseignants. Celle-ci trouve sa source, selon eux, dans les processus médiateurs. Que sont donc ces processus médiateurs ? Répondre à cette question pose comme préalable, jugeons-nous, le rappel des conceptions à la base dudit paradigme. Car *toute recherche, explique Stefania Casalfiore, est menée à partir d'une ou plusieurs conceptions du chercheur quant au fondement épistémologique de l'objet de son étude.* (Stefania Casalfiore, 2000 : 5). La théorie de la connaissance dans laquelle s'ancre le paradigme des processus médiateurs est le cognitivisme ; il s'intéresse de ce fait aux processus mentaux sous-jacents aux comportements observables. Aussi les recherches de type processus médiateurs postulent-elles que la relation entre les comportements de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève n'est pas directe – l'enseignant enseigne et l'élève apprend- mais que celle-ci est médiatisée par *des processus intermédiaires de traitement de l'information* » (Doyle, 1986 :446)

Soutenir l'existence de processus *humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage*" (Levie et Dickie, cités par Doyle, 1986) n'est pas sans, pensons-nous, incidences sur l'appréhension des pratiques d'enseignement. Effectivement ces incidences portant essentiellement, d'une part, sur la

conception des pratiques d'enseignement elles-mêmes et sur le rôle, d'autre part, de l'élève dans son apprentissage, se sont répercutées sur les relations que lie l'enseignement à l'apprentissage.

Les études menées dans le cadre du paradigme des processus médiateurs ont le mérite, concernant la conception des pratiques d'enseignement, d'avoir quelque peu dégagé celle-ci de cette conception restrictive qui, assez répandue jusque-là dans le discours commun comme dans celui du discours scientifique, l'enfermait dans le geste et le faire. La dissipation progressive de cette conception a eu pour résultat la levée du voile sur la dimension cachée des pratiques d'enseignement, celle en rapport avec les processus mentaux. La dimension cognitive, s'étant ajoutée à la dimension comportementale, a parachevé la notion de pratiques et lui a, dans le prolongement, conféré ce caractère précieux souligné par Jacky Beillerot.

La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. (Jacky Beillerot, 1996 :12)

Quant au rôle joué par l'élève dans son apprentissage, le statut que lui réserve le paradigme des processus-produits diffère sensiblement de celui que lui attribue le paradigme des processus médiateurs. La qualité de l'apprentissage est, dans le paradigme processus-produit, au prorata de la qualité de l'enseignement (conditions de l'enseignement). Les corrélations entre les comportements des enseignants et les résultats des élèves sont jugées à l'aune des processus d'enseignement auxquels est conféré le statut de variables indépendantes. Il est somme toute naturel que l'élève, dans le paradigme processus-produit, n'occupe que peu voire pas de place du tout. L'enseignant est seul maître de la place.

La situation se présente, par contre, différemment dans le paradigme processus médiateurs. Cette différence trouve son origine dans le postulat de recherche adopté par le paradigme processus médiateurs : l'effet de l'enseignement n'est désormais plus dépendant des caractéristiques de l'enseignant ; celui-ci découle du traitement de l'information réalisé par l'élève. Les processus cognitifs de l'élève, hissés au statut de variables indépendantes, entraînent un renversement dans la relation enseignement-apprentissage : la relation enseignement-apprentissage est privilégiée. Aussi le statut de l'élève, suite à ce

renversement, change-t-il radicalement : celui-ci passe, par la mise en œuvre de démarches cognitives, d'objet de l'enseignement (conception behavioriste) à sujet de l'apprentissage (conception cognitiviste).

Il faut nous garder de nous méprendre sur la place de l'enseignant dans cette nouvelle relation enseignement-apprentissage : l'élève en est certes l'acteur principal mais, contrairement à la relation enseignement-apprentissage, il partage la vedette avec l'enseignant. Le paradigme des processus médiateurs élargit en fait le cadre d'investigation ouvert par les processus-produit. En effet le rôle de l'enseignant ne se trouve pas trop affecté, du fait du glissement du paradigme processus-produit aux processus médiateurs, il reste toujours perçu comme un facteur influant sur les apprentissages des élèves, avec cette différence toutefois qu'il ne les détermine pas.

Si l'approche « processus-produit » valorisait de manière abusive le seul lien enseignement-apprentissage, l'approche des processus médiateurs valorise en retour le lien apprentissage-enseignement. C'est donc ce double plan de variables (maître et élève) qui est rendu par un modèle bipolaire en interaction au sein duquel deux causalités linéaires se répondent et s'enrichissent mutuellement. Il est aussi entendu que les deux polarités dominantes — l'enseignement et l'apprentissage — peuvent tisser entre elles de nombreux liens causals. Le modèle des « processus médiateurs » rejette le réductionnisme explicatif et propose une multicausalité bipolaire qui enrichit considérablement la théorie (Philippe Sarremejane & Yannick Lémonie, 2011 :293)

Pour ce qui est de l'élève, son rôle, dans son apprentissage, s'est ostensiblement modifié : il n'est plus regardé, de par la mise en œuvre de ses processus médiateurs, comme un simple récepteur. Il est donné à entendre, concernant le paradigme des processus médiateurs, que non seulement l'élève réagit aux sollicitations de l'enseignant (approche processus-produit) mais bien plus encore agit sur elles. L'action exercée sur les sollicitations de l'enseignant via des opérations mentales ordonnancées entérine l'implication de l'élève dans son apprentissage. C'est de l'élève — plus précisément de l'interprétation des signes issus de son environnement— que les pratiques de l'enseignant prennent sens : l'élève est par conséquent le maître d'œuvre de son apprentissage.

L'impact des recherches de type processus médiateurs sur l'appréhension des pratiques d'enseignement est indéniable. Celles-ci ont battu en brèche cette conception, claquemurant les pratiques dans les gestes, et mis en lumière sa dimension cognitive. Elles ont de plus participé, pensons-nous, à valoriser le rôle de l'élève dans son apprentissage et à attirer, dans le prolongement, l'attention sur le problème des styles d'apprentissage. Les

élèves n'apprennent pas tous de la même ; il appartient de ce fait aux enseignants de procéder à un enseignement différencié.

Or toute médaille a son revers et le paradigme des processus médiateurs ne fait, semble-t-il, pas l'exception à cette règle. Précisons que le sens que nous prêtons à « revers » diffère de celui que lui a consacré le proverbe : il est plus question, pour nous, de montrer les limites (sens de revers dans notre démonstration) que les inconvénients (sens de revers dans le proverbe), du paradigme processus médiateurs. Nous avons expliqué précédemment que les recherches, inscrites dans la perspective des processus médiateurs, se préoccupaient, elles aussi, de la question relative à l'efficacité dans l'enseignement. Effectivement l'attention des tenants de ce paradigme s'est portée essentiellement sur les procédures médiatrices. L'efficacité est ainsi recherchée du côté des capacités de mémorisation, des capacités d'attention, des capacités de concentration... Les résultats ainsi obtenus débouchent généralement sur des prescriptions à l'intention des praticiens : il leur est en effet préconisé de recourir à tel ou tel procédé dont l'efficacité a été éprouvée...mais en laboratoire. Présumer qu'un procédé efficace en laboratoire est susceptible d'être implanté, dans le contexte de la classe, n'est-il pas un peu réducteur ? Le contexte du laboratoire contraste, ne fait-il aucun doute, vivement avec celui de la salle de classe : chacun d'eux possède ses caractéristiques propres. Transplanter un procédé efficace dans le laboratoire ne revient-il à faire litière des caractéristiques spécifiques à la salle de classe ? Il n'est dès lors point étonnant que les résultats de laboratoire, aussi probants soient ils, ne prennent pas dans le contexte de la classe.

Attribuer cet écart à la seule difficulté pour les enseignantes et enseignants d'appliquer des modèles théoriques aux situations de pratique dont ils assument la responsabilité équivaut à mal poser le problème de la liaison théorie pratique dans la profession enseignante. Les vrais obstacles résident plutôt, à nos yeux, dans la complexité des situations d'enseignement-apprentissage réelles, complexité dont les enseignantes et enseignants ont l'expérience et qui exige de leur part une reconstruction en contexte des propositions conceptuelles. (Marc Boutet, 2004 :3)

Outre le problème de la transférabilité des résultats de la recherche en situation de classe, le paradigme des processus médiateurs pêche, comme le paradigme processus-produit d'ailleurs, par sa forte tendance à décrire plutôt qu'à expliquer. Il est vrai que les études menées, dans le cadre du paradigme des processus médiateurs, ont révélé l'existence de processus cognitifs internes s'intercalant entre les actions de l'enseignant et les résultats de l'élève. Mais il est tout aussi vrai que celles-ci sont restées confuses quant au comment ces processus influent sur la qualité de l'apprentissage de l'élève.

2.2.1.2.1.3 Le paradigme écologique

La propension de la recherche sur les pratiques d'enseignement à sortir de l'étroitesse de la causalité linéaire, entamée dans le paradigme des processus médiateurs, se confirme dans le troisième paradigme. Celle-ci se manifeste, effectivement, dans l'élargissement de plus en plus grand de l'horizon de la recherche. Cette dernière se tourne, après s'être intéressée tour à tour à l'enseignant et à l'élève, à la classe dans sa globalité. Ainsi la réalité classe, objet de défaveur dans le paradigme processus-produit comme dans celui des processus médiateurs⁵⁵, est en honneur dans le paradigme écologique.

Le paradigme écologique, postule que la compréhension des relations enseignant/élève a pour préalable indispensable la prise en compte du contexte qui leur sert de cadre, en l'occurrence, la salle de classe. Ainsi ce paradigme, nourri des thèses développées par Lucy Suchman dans son ouvrage référence *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication* publié en 1987, défend l'idée que l'action ne peut être assimilable à la simple exécution d'un plan préalablement établi mais que celle-ci s'élabore au coup par coup en fonction de l'interaction avec le contexte.

J'introduis l'expression " action située " pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente. (Suchman, 1987 : 50, traduit par Béguin et Clot).

Cet auteur explique, à travers le concept d' « action située⁵⁶ » dont la paternité lui est d'ailleurs attribuée par Béguin et Clot, que l'issue d'une action ne dépend pas d'un plan car celui-ci, selon elle, ne peut en aucun cas constituer un élément indispensable à sa réalisation. Elle argumente sa position par le fait que l'accès aux présupposés d'arrière-

⁵⁵ Il est à souligner que nos propos sur la défaveur, qui a frappé l'environnement, méritent d'être quelque peu nuancés. Il est en effet erroné que de soutenir que le sort réservé à l'environnement était le même dans le paradigme des processus-produit et celui des processus médiateurs. Aussi est-il vrai que l'environnement jouissait dans le paradigme des processus médiateurs, comparativement avec le paradigme des processus-produit, d'une certaine considération. Cette considération se trouve confirmée par la position de Pascal Bressoux au regard du paradigme écologique. Cet auteur appréhende en effet le paradigme écologique comme le prolongement du paradigme des processus médiateurs car, selon lui, ces derniers se produisent dans un contexte qui leur donne sens.

⁵⁶ Concernant les débats sur la détermination du lieu de l'organisation de l'action, Conein et Jacopin, cités par Béguin et Clot, soutiennent que, dans le cas des actions situées, « l'organisation de l'action est entendue comme un système émergent in situ de la dynamique des interactions ». Questionnant deux termes de cette argumentation, en l'occurrence « dynamique des interactions » et « émergent », Béguin et Clot affirment que ceux-ci peuvent recevoir plusieurs réponses et même différentes traditions. Ils en distinguent, ce faisant, trois : « Une première, que l'on qualifiera « d'interactionniste », trouve surtout ses origines dans la sociologie. Une seconde, qualifiée ici d' « écologique », est plus directement ancrée dans la psychologie. Une troisième, « culturelle », qui se réfère à l'anthropologie cognitive ». (Béguin et Clot, 2004 :37)

plan auxquels nos attitudes et nos actions sont des réponses, selon la sociologie fonctionnaliste et la psychologie cognitive computationnelle, ne s'effectue pas, dans les situations expérimentales, immédiatement : celui-ci requiert de la part des sujets le détour par la réflexion.

Suchman en déduit que le plan est engendré dans le champ rationnel pour rendre compte de l'action, mais qu'il n'est en rien nécessaire à sa réalisation. D'autant que l'agent aura beau tout planifier, envisager les alternatives entre lesquelles choisir à chaque étape, l'accomplissement de l'action ne pourra être la simple exécution d'un plan. Il faudra s'ajuster aux circonstances, traiter les contingences, agir au bon moment en saisissant les occasions favorables. [...] Bref, le plan est soit une ressource (quand il est produit avant l'action), et il joue alors un rôle d'orientation de l'action (elle prend l'exemple d'un kayakiste qui prévoit d'engager telle action lorsqu'il arrive sur tel repère), soit un produit a posteriori, une reconstruction sui generis qui vise à prendre l'action pour objet de réflexion après son effectuation. Mais, en aucun des cas, il ne rend compte de l'action effective. Cette dernière émerge des « circonstances ». (Béguin et Clot, 2004 :38)

Dans la même veine, Riff et Durand expliquent que les enseignants, durant *la tâche d'interaction* [qui] *a lieu en contact avec la réalité mais en condition de **crise temporelle*** (Riff, J., Durand, M. 1993 :96), ne se bornent pas seulement à ce qui a été initialement conçu – il n'est en effet pas question d'une duplication fidèle de ce qui a été préparé durant la tâche de planification⁵⁷ – mais usent, sous les sollicitations ou l'indifférence des élèves, d'improvisation et de tour de main et ce dans le dessein de s'adapter aux contingences de la classe. Ceci contredit la conception classique qui, aux dires de ces deux auteurs, avait fait de la tâche de planification le moment privilégié de l'activité d'enseignement à telle point que la tâche d'interaction était considérée comme la simple application de ce qui a été préparé.

A l'inverse, les études descriptives montrent qu'un enseignant est amené à réviser ses plans, à s'adapter, à improviser ou modifier le cours de la séance en fonction des événements. Il y est contraint non parce que ses planifications sont insuffisantes ou lacunaires, mais en raison du caractère par essence incertain et imprévisible de l'environnement dans lequel il évolue. (Riff, J., Durand, M. 1993 :88).

La décontextualisation⁵⁸ des pratiques d'enseignement, avons-nous montré précédemment, a été indéniablement au préjudice du sens de ces mêmes pratiques. En effet

⁵⁷ L'activité d'enseignement inclut, selon Riff et Durand, deux tâches distinctes. La planification est la préparation rationnelle – elle est présentée par ces deux chercheurs comme une activité cognitive **sous hypothèse** – de ce qui devrait se faire et la tâche d'interaction qui correspond à la situation de classe.

⁵⁸ Marcel Crahay souligne, dans ses notes de synthèse, la sous-estimation des variables de contexte dans les recherches antérieures au paradigme écologique. Celles-ci s'attachaient, selon ce chercheur, à neutraliser les variables de contexte en recourant, dans ce sens, à deux procédés. Les observations sont menées, explique Marcel Crahay, dans des situations standardisées (même leçon ou même type d'activité, échantillon d'élèves aussi semblables que possible, même type d'école) et dans un grand nombre de situations choisies aléatoirement.

ce dernier s'est trouvé estropié, dans les deux paradigmes précédents, du fait de l'extraction de ces pratiques d'enseignement du milieu qui les enserme et duquel elles puisent leur sens. Il s'en est dès lors suivi une présentation – quelle soit l'œuvre du paradigme processus-produit ou de celui des processus médiateurs – des pratiques d'enseignement qui, de l'avis de nombreuses recherches, était étriquée voire simpliste. Cet état de fait s'explique par cette parcellisation dont la réalité classe a fait l'objet : une étude diachronique de la recherche sur les pratiques d'enseignement montre que celle-ci s'est intéressée successivement à l'enseignant et ses caractéristiques personnelles puis à l'élève et ses processus mentaux. Le paradigme écologique est venu, partant, remédier à cette vision morcelée des pratiques d'enseignement et lui substituer, ce faisant, une vision plus complète par *la contextualisation des rapports maître-élèves, leur signification devant émerger de la situation particulière où ils s'opèrent*. (Pascal Bressoux, 1994 : 94)

Appréhendées conséquemment aux fondements théoriques du paradigme écologique, les interactions enseignant/élève s'éclairent sous un jour différent : celles-ci sont désormais présentées comme dépendantes des circonstances dans lesquelles elles sont produites. Aussi l'intégration de l'environnement, dans lequel se tiennent les pratiques d'enseignement, n'a-t-elle pas été sans se répercuter sur l'étude de ces dernières. D'inspiration ethnographique, les études du paradigme écologique ont montré qu'il était illusoire de penser pouvoir rendre compte des pratiques d'enseignement en se confinant à la salle de classe, à l'école et même à l'institution éducative. Cette compréhension nécessite de la recherche, selon différents chercheurs cités par Crahay, (Jackson (1968), Kounin (1970), Kounin et Gump (1974), Kounin et Doyle (1975), Doyle et Ponder (1975), entre autres), une extension de son champ d'investigation à cet environnement structurant que constitue la société.

En définitive, les faits éducatifs échappent – au moins partiellement – à l'intelligibilité si on ne leur applique pas une grille d'analyse éco-systémique, qui articule dans leur temporalité le niveau macrosystémique propre à l'analyse sociologique et le niveau microsystémique propre à l'analyse psychologique. À cet égard, le cadre conceptuel élaboré par Bronfenbrenner (1979) est particulièrement fécond. [...] Dans ce modèle théorique, l'individu comme son environnement sont en évolution permanente et, par conséquent, la nature des phénomènes socio-psychologiques relève toujours d'un processus à causalité circulaire. Par ailleurs, l'environnement social est structuré de façon hiérarchique. Chaque individu est l'épicentre d'un système enchevêtré d'écosystèmes s'emboîtant à la manière des poupées russes. (Marcel Crahay, 2002 :263)

Enseignant et élève cessent, dès lors, d'être considérés comme des sujets épistémiques : ils deviennent, l'un et l'autre, des sujets sociaux, des sujets psychologiques,

somme toute, des sujets nantis d'une historicité. Aussi les deux protagonistes du processus enseignement/apprentissage ne sont-ils plus regardés, du fait de cette historicité, comme des sujets souverains décidant, chacun de son côté, de son propre chef de la conduite à tenir dans la situation de classe. Le pouvoir décisionnaire, de l'un comme de l'autre, n'est donc pas absolu ; il est restreint par des contraintes sociales. Aussi *les comportements des uns et des autres sont [-ils] régis, explique Marcel Crahay, par des conventions implicites, appelés scripts ou encore habitus. Ce qui se passe en classe ne dépend donc que très peu de la personnalité des acteurs ; leurs marges de manœuvre sont étroites.* (Marcel Crahay, 2002 :269).

L'interaction enseignant/élève se trouve, dès lors, grandement soumise à l'influence du contexte. Il est à souligner toutefois que cette influence n'est pas totale : enseignant et élève peuvent, de même, influencer à leur tour sur cet environnement. De part cette action exercée sur l'environnement, le tandem enseignant/élève fait montre d'une liberté qui, elle aussi, n'est pas totale vis-à-vis de l'environnement. Par ce jeu d'influence, entre l'environnement d'un côté et le tandem enseignant/élève de l'autre, se trame dans la situation de classe une double contextualisation : les pratiques d'enseignement sont contextualisées par l'environnement (influencées par le contexte) mais celles-ci agissent aussi sur le contexte et le modifient ; elles sont ainsi contextualisantes.

Dans l'approche écologique, « situé » signifie qu'une partie de l'organisation de l'action est prise en charge par l'environnement. Néanmoins, plusieurs versions sont possibles. On peut chercher dans l'environnement les éléments qui orientent et structurent l'action du sujet, ou au contraire rechercher comment l'environnement est exploité par le sujet. (Béguin et Clot, 2004 :39)

Il est indéniable que le paradigme écologique a participé au renouvellement de la recherche sur les pratiques d'enseignement. En rapatriant le sujet dans la situation, comme l'expliquent Béguin et Clot, celui-ci a remplacé une psychologie du sujet par une psychologie de la situation. A une vision parcellaire des pratiques d'enseignement (insistance sur les caractéristiques de l'enseignant dans une conception processus-produit ou sur les mécanismes mentaux de l'apprenant dans une conception processus médiateurs), le paradigme écologique a substitué une vision globalisante et ceci par son attachement, comme l'expliquent Formel et Quéré cités par Béguin et Clot, à « *remettre dans l'environnement ce qui avait été indûment enlevé pour l'attribuer à l'esprit ou au sujet* » (Formel et Quéré cités par Béguin et Clot, 2004 : 42).

Constatons que même si Béguin et Clot ne contestent pas les apports du paradigme écologique⁵⁹, il n'en demeure pas moins qu'ils n'y adhèrent pas complètement. Ces deux auteurs trouvent à ce paradigme quelques limites dont la plus importante est celle de ramener tout à la situation. Une tendance qui serait susceptible, selon eux, de susciter, une pure « logique des situations » dans le sens que lui attribue Poppers. Pour ce chercheur, la compréhension de l'action du sujet agissant est liée à une analyse minutieuse de la situation : son sens réside essentiellement dans la situation où se déroule cette action elle-même. L'action et son sens se trouvent ainsi mis dans la dépendance de la situation. La prééminence donnée par le paradigme écologique à la situation s'est traduit, dans la recherche en éducation, par l'établissement de liens entre l'influence du contexte et les apprentissages des élèves. Ces recherches s'apparentent, mise à part leur extension au contexte et extra-scolaire, aux recherches de type processus- produit : elles restent dans la configuration des relations causales et linéaires.

Nous venons de voir que la détermination des attributs d'un enseignement efficace a constitué l'objet de recherche de différents paradigmes. L'intérêt s'est porté, dans un premier temps, aux caractéristiques intrinsèques de l'enseignant. Aussi les recherches menées dans cette perspective se sont-elles attelées à identifier dans les comportements de l'enseignant (variables de présage) ceux susceptibles d'accroître l'apprentissage des élèves. Les résultats enregistrés se sont révélés toutefois en deçà de ceux escomptés ; ils ont été par conséquent décevants. Cet échec n'a pas plié tant s'en faut la recherche dans sa quête de l'enseignement efficace; partant d'autres voies ont été empruntées. Ainsi sous l'impulsion de la psychologie cognitive, la recherche s'est orientée, dans un deuxième temps, vers les processus mentaux. L'élève est à l'honneur : celui-ci cesse d'être l'objet de l'enseignement pour devenir désormais le sujet de l'apprentissage. Un grand pas est-il aussi franchi dans la compréhension des pratiques d'enseignement. Celles-ci ne sont plus perçues, effectivement, que comme des comportements observables ; la dimension cognitive, frappée jusqu'alors d'ostracisme du fait de son caractère introspectif, commence à avoir droit de cité. En conséquence les pratiques d'enseignement ne sont plus seulement expliquées à travers les comportements observables mais le sont aussi, et surtout, à travers les processus mentaux.

⁵⁹Béguin et Clot recourent davantage, dans leur texte, à l'hyperonyme « action située ». Le paradigme écologique est une des composantes de ce classificateur qui est l'« action située ». Aussi postulons-nous que si des réserves sont formulées à l'encontre de tout, c'est-à-dire l'hyponyme « action située », celles-ci affectent inévitablement les parties en l'occurrence, dans notre cas, le paradigme écologique.

De l'intégration de cette dimension cognitive s'est ensuivie une redéfinition de la notion de pratiques d'enseignement. Celles-ci sont désormais appréhendées comme une notion à deux faces unissant une dimension comportementale et une dimension cognitive. Ces deux dimensions ne sont pas, est-il à souligner, mises sur le même plan : la dimension comportementale, reléguée au second plan, est considérée comme le support matériel à travers lequel la dimension cognitive, mise au premier plan, se révèle. Autrement dit la relation qui lie la dimension comportementale à la dimension cognitive est de type vertical : les actions visibles découlent d'un traitement de l'information dont elles ne sont que la mise en œuvre. Conséquemment la recherche a fait la part belle, sans grande surprise, aux processus médiateurs. Celle-ci s'est, en effet, engagée dans la détermination des variables de médiation susceptibles de favoriser/défavoriser l'apprentissage. Les résultats des recherches entreprises étaient, dans le contexte de leur effectuation, en l'occurrence le laboratoire, porteurs de belles espérances. Ces derniers donnaient à augurer, dans le cas de leur implantation dans le contexte de la classe, un accroissement significatif du rendement de l'apprentissage. Or, dans la situation de classe, il en est tout autrement : l'enthousiasme des laboratoires a laissé place au désenchantement de la salle de classe. La « panacée éducative » ne prend pas ; elle se distingue paradoxalement par son inefficacité.

Cette situation a participé dans la révélation d'un fait capital : la salle de classe n'est pas un milieu neutre. Aussi, la greffe de situations expérimentales aussi probantes qu'elles soient, sur la situation de la classe, n'est-elle pas à l'abri d'un rejet. Car l'environnement de la classe n'est pas passif aux éléments extérieurs ; il n'assiste pas impuissant aux changements. Partant une conviction nouvelle commençait, dans le monde de la recherche, à poindre ; celle-ci postulait, en substance, que situation de classe et situation expérimentale sont incompatibles l'une à l'autre. Cette conviction et l'adhésion qu'elle a suscitée autour d'elle dans le monde de recherche marquait l'avènement du paradigme écologique. Celui-ci trouve son origine, comme l'expliquent Béguin et Clot, *dans un ensemble de doutes sur la validité des situations expérimentales à rendre compte de la pensée dans les situations de la vie quotidienne*. La recherche, sous la houlette du paradigme écologique, s'oriente dans un troisième temps vers l'environnement de la classe. Dans la perspective de la conception écologique, la signification des interactions enseignants/élèves est tributaire de la situation dans laquelle elles se déroulent. Les pratiques d'enseignement cessent par ricochet d'être désincarnées ; celles-ci ne peuvent se comprendre indépendamment de la situation de classe.

Les paradigmes qui viennent d'être passés en revue présentent, il est vrai, tous des limites. Mais il n'est pas moins vrai aussi que tous ont eu le mérite d'avoir attiré l'attention sur le fait que la réussite comme l'échec de l'élève ne peuvent être imputés aux seuls facteurs sociaux ou génétiques. L'école et en particulier l'enseignant assume une part non négligeable dans la réussite ou l'échec de l'élève. Aussi toutes ces recherches se sont-elles données comme objectif de déterminer des pratiques efficaces et de les injecter, par la formation initiale et continue, dans les pratiques des enseignants afin de contrebalancer le phénomène de l'échec scolaire. Se sont développées, cette dernière décennie, explique Marguerite Altet, des modèles interactionnistes et intégrateurs. Ces derniers s'inscrivent, à l'inverse des paradigmes susdits, dans une démarche heuristique : ils cherchent tous à décrire les pratiques enseignantes et à comprendre leurs fonctionnements. Il s'agit dans ce cas, selon Marc Bru, de recherches sur les pratiques.

2.3 Les recherches heuristiques

Le bien fondé de l'approche par les méthodes est de plus en plus remis en cause : un objet de recherche aussi complexe que celui des pratiques enseignantes, et notamment leur efficacité, ne peut être ramené à la simple exécution d'une méthode. Il est ainsi peu probable ou à tout le moins difficile de réduire les pratiques enseignantes et les retombées qu'elles entraînent sur les apprentissages des élèves à l'application rigoureuse d'une méthode. L'effet maître, mis en lumière ces dernières années en France, et les variances⁶⁰ qui en découlent sur les résultats scolaires des élèves du primaire et du secondaire (Bressoux, 1994, Duru-Bellat, 2002), ne peut pas se comprendre par la seule approche des méthodes pédagogiques. Aussi, dès 1985, une conviction largement partagée par la recherche et notamment française (Altet, 1986 ; 1988 ; Bru, 1986 ; 1991 ; Kempf, 1990) s'est-elle cristallisée : comprendre les pratiques enseignantes passe par l'observation de l'enseignement tel qu'il est effectivement dispensé en situation de classe. Comprendre les pratiques enseignantes a donc pour préalable indispensable l'identification des processus organisateurs qui leur sont sous-jacents. Nous avons choisi de traiter, dans la section qui suit, de deux approches qui se définissent comme des approches s'inscrivant dans le modèle « des processus interactifs contextualisés ».

⁶⁰Les recherches sur l'effet-maître et sur l'effet école sont, explique Pascal Bressoux, issues de préoccupations différentes: les premières, motivées par l'identification des caractéristiques des enseignants réputés efficaces, s'intéressaient à l'amélioration des pratiques enseignantes alors que les secondes, menées dans une perspective sociologique, se sont penchées sur les questions relatives à l'égalité des chances à l'école.

2.3.1 Le modèle des « interactions enseignement-apprentissage en contexte »

Le modèle des interactions en contexte, élaboré par Marc Bru (1991), rompt radicalement avec le modèle processus-produit. Cette modélisation servant de cadre de référence, à l'intérieur duquel se conçoivent et prennent corps les travaux du Groupe Pratiques Enseignantes du Centre de Recherches en Education, Formation et Insertion (GPE-CREFI) de Toulouse, est le produit de préoccupations tendant à *une meilleure connaissance des caractéristiques des pratiques d'enseignement, de leur dynamique et de leurs processus organisateurs*. (Marc Bru, 2007 :12). Conséquemment les recherches menées au sein du GPE-CREFI récusent tout étiquetage⁶¹ des pratiques fondé sur une catégorisation posée *à priori* tant et si bien qu'elles s'éloignent de toute orientation prescriptive — elles ne disent pas ce que les pratiques enseignantes devraient être — pour s'installer davantage dans une orientation descriptive, explicative et compréhensive. Le rejet de la démarche prescriptive n'empêche pas pour autant les différentes équipes du GPE-CREFI de s'intéresser au développement des pratiques enseignantes.

L'ambition de comprendre les pratiques effectives des enseignants par le biais de l'identification des processus organisateurs qui les sous-tendent, s'est accompagnée pour Marc Bru du problème du choix de l'ancrage théorique le plus favorable à la concrétisation de cette ambition. Le paradigme systémique s'est imposé pour lors comme le cadre de référence le plus adéquat ; ce dernier passe pour être en communion avec les conceptions des chercheurs du (GPE-CREFI) relatives aux pratiques enseignantes. Cette communion se manifeste dans les points suivants :

- remise en cause de la causalité linéaire soutenue par le modèle processus-produit (l'enseignant enseigne (cause) et l'élève apprend (effet)) et adoption d'une causalité circulaire dont la notion d'interaction est l'incarnation. Les différentes composantes du système sont présentées, à travers la notion d'interaction, comme liées les unes aux autres et s'influençant mutuellement — elles sont, selon J-F Marcel, *simultanément modifiées et modifiantes* — et aussi par rapport à l'environnement ;

⁶¹Les premiers travaux du GPE-CREFI se sont intéressés à l'enseignement de la langue écrite maternelle en début de scolarité, domaine dans lequel les pratiques enseignantes se concevaient à partir de grandes catégories de méthodes : syllabiques, alphabétiques, synthétiques, phonomimiques, idéographiques, globales, etc. Ces travaux visaient à établir une typologie non plus *a priori* mais à partir de données empiriques et ce par l'identification de caractéristiques différenciatrices dans les pratiques de plusieurs enseignants observés en situation de classe.

- repli en conséquence de la corrélation mono-causale (variable explicative et variable expliquée) et montée de la corrélation multi-causale accrue d'une interdépendance entre les causes et les effets ;
- introduction et valorisation de la composante environnement, négligée jusque-là par le modèle processus-produit, dans les recherches sur les pratiques enseignantes.

Influencé par le paradigme systémique, qui lui sert de cadre de référence, le modèle des interactions en contexte a pris, souligne J-F Marcel, les caractéristiques suivantes :

- l'enseignement et l'apprentissage sont considérés comme deux processus distincts ;
- cette distinction met en relief le caractère autonome de chacun des deux processus mais elle insiste aussi sur le caractère d'interdépendance qui lie enseignement et apprentissage ;
- l'inscription du modèle dans l'approche écologique a contribué à la revalorisation du rôle du contexte. Prolongeant « l'environnement » de l'approche systémique, l'introduction du contexte s'accompagne d'une caractéristique d'imprévisibilité du système.

Le processus enseignement/apprentissage est appréhendé par Marc Bru comme un système global incluant à la fois l'enseignement, l'apprentissage et leur environnement. Ce chercheur identifie-t-il aussi trois grandes sortes de variables qui structurent la pratique enseignante. Nommés par Marc Bru « variables d'action », ces organisateurs sont :

- « les *variables de structuration des contenus* (transposition didactique, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus)
- les *variables processuelles* (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation)
- les *variables relatives au dispositif* (organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériels et supports utilisés » (Bru, 1994 : 106).

Dans le modèle des interactions en contexte, les pratiques enseignantes ne sont pas considérées, à l'inverse du modèle processus-produit, comme des objets « figés » ; elles sont en effet sujettes à des changements dans le temps. Le caractère dynamique et évolutif qui est prêté aux pratiques de l'enseignant permet de déceler dans ces dernières des variations mais aussi des régularités. Il s'agit, selon Marc Bru, de configurations pratiques qui, dans une orientation explicative, amène le chercheur à se questionner sur ce qui peut

expliquer *la réalisation de telle configuration au temps « t1 », de telle autre au temps « t2 », etc. Ou, formulé autrement, comment se produit la réduction-extension de la variabilité potentielle⁶² des pratiques ?* (Marc Bru, 2007 :12) Les variations comme les régularités dans les pratiques d'enseignement ne procèdent pas, pour le (GPE-CREFI), du simple effet du hasard ; il est par conséquent nécessaire/possible, dans une perspective compréhensive des pratiques d'enseignement, de déterminer les causes qui ont amené ces variations et ces régularités. Cette compréhension est tributaire, explique Marc Bru, de l'identification des organisateurs des configurations de ces pratiques d'enseignement et de leur évolution dans le temps. Aussi propose-t-il, pour ce faire, d'approcher les processus de contextualisation sous trois angles :

- *La contextualisation interne pour chaque configuration de pratique* : il s'agit des différentes modalités d'action pédagogique et didactique mises en œuvre en situation de classe et de leur interaction. Comme ces modalités forment un système, toute modification au temps « t » d'une des modalités d'action, se répercute sur l'ensemble du système en entraînant la modification de la configuration générale des autres modalités d'action de l'enseignant (modalités d'interactions avec les élèves, etc.).
- *La contextualisation temporelle (inter-configurations) de la pratique* : le profil de la pratique d'enseignement en un temps « t » ne peut se comprendre qu'à partir des différentes séances d'enseignement-apprentissage. La configuration d'une pratique au temps « t » tire ainsi sa signification des configurations passées (événements passés) et futures (projets d'action) auxquelles elle est intimement liée.
- *La contextualisation environnementale* : les configurations des pratiques d'enseignement sont déterminées par les éléments du contexte proche ou lointain de la situation de classe (cadre réglementaire ; contraintes et ressources ; rapports avec les parents, etc.).

Ces trois processus de contextualisation seraient des organisateurs de la configuration des pratiques d'enseignement. Ils permettent de proposer des hypothèses

⁶² Chaque enseignant possède un répertoire potentiel de pratiques qui lui est propre. Ce dernier rassemble, explique Marc Bru, les ressources personnelles et professionnelles de l'enseignant. Lorsqu'un enseignant opte, à un temps « t », pour une pratique parmi d'autres possibles, il est question d'une réduction-extension de la variabilité potentielle. Alors que l'introduction d'une configuration au moins partiellement nouvelle et n'appartenant pas antérieurement au répertoire de cet enseignant donne lieu à une extension de la variabilité potentielle.

explicatives, relativement heuristiques, en rapport avec le fonctionnement et l'organisation des pratiques d'enseignement

2.3.2 L'analyse plurielle

Une compréhension optimale de ce qui se passe, dans la salle de classe, entre l'enseignant et l'élève requiert, soutient Marguerite Altet, la mise en œuvre de plusieurs approches disciplinaires. Comme l'attribut premier des pratiques enseignantes s'avère leur complexité, il ne peut être somme toute que réducteur de rendre compte de cette complexité à travers la mobilisation d'une seule discipline. Le présupposé théorique sous-jacent à l'analyse plurielle peut être ainsi formulé: la compréhension d'une réalité aussi complexe que celle des pratiques enseignantes, au moyen d'une seule discipline, se condamne à n'être que parcellaire. Il est par conséquent indispensable, pour couvrir la totalité des facettes des pratiques enseignantes, de recourir à plusieurs disciplines. A chaque variable des pratiques enseignantes correspondant une discipline et chacune de ces disciplines apportant, avec ses concepts propres, un éclairage particulier de la séquence de classe étudiée.

Ce choix d'une approche de la pratique enseignante respectant sa multidimensionnalité amène à reconsidérer une distinction entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et d'un autre côté, les recherches sur la pédagogie qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement ainsi que les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux, longtemps présentés comme antagonistes et conduits séparément, apparaissent comme complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante. Tel est l'objet d'une analyse plurielle qui se propose de croiser les approches disciplinaires et de contribuer à les relier. (Marguerite Altet, 2002 :86)

L'analyse plurielle ne s'intéresse pas, est-il à souligner, aux variables de la pratique⁶³ enseignante prises isolément mais elle se préoccupe davantage de leur articulation. Car c'est dans l'articulation des dimensions constitutives de la pratique enseignante, en l'occurrence *les variables personnelles, processuelles et contextuelles en*

⁶³L'équipe CREN recourt davantage, dans la désignation de la notion de « pratique », au singulier qu'au pluriel. La préférence accordée au singulier sur le pluriel découle de la définition que donne cette équipe à la notion de « pratique ». Ainsi Marguerite Altet, membre de l'équipe CREN, insiste, dans sa présentation de l'analyse plurielle, sur le caractère singulier de la pratique. Un caractère singulier qui touche à la fois l'enseignant, l'élève et la situation mettant ces deux protagonistes en présence. Marguerite Altet définit la pratique enseignante dans les termes suivants : « Nous définissons le processus enseignement-apprentissage mis en œuvre dans la pratique enseignante comme « un processus interactif situé » (Altet, 1991, 1994, 1999 ; Lave, 1988). Ce processus renvoie à une situation singulière au sein de laquelle interagissent des acteurs singuliers – un enseignant, des apprenants –, des champs différents – celui de la communication et celui des savoirs – qui mettent en jeu les deux dimensions composant le travail enseignant – la dimension interactive de la communication et la dimension finalisée de l'apprentissage ». (Marguerite Altet : 2002, 86-87)

interaction, variables psychiques (C. Blanchard-Laville), variables concernant l'enseignant, mais aussi l'élève et la situation (Marguerite Altet, Marc Bru et Claudine Blanchard-Laville, 2009: 11), que réside son sens. Aussi l'analyse plurielle se place-t-elle, attendu que son étude porte sur plusieurs variables et sur leur articulation, dans des modèles interactionnistes et intégrateurs.

Se préoccupant de la compréhension, selon les propos de Marguerite Altet, de *l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage couplés en situation* (Marguerite Altet, 2002 :84-85), l'interactionnisme, paradigme ayant fait florès cette dernière décennie en France et au Québec, a battu en brèche l'approche prescriptive des « méthodes pédagogiques ». Rompre avec le « *fixisme typologique* ⁶⁴ », c'est-à-dire avec une catégorisation des pratiques enseignantes s'appuyant sur les méthodes que les enseignants disent utiliser dans leurs classes (traditionnelles/innovantes, directives/non-directives, impositives/actives, expositives/interactives...), est d'ailleurs perçu par Marc Bru comme un préalable indispensable à l'avènement d'un renouvellement dans la recherche sur les pratiques enseignantes. L'enseignant et l'enseignement ne sauraient, en effet, être réduits à un(e) applicateur/application serviles d'une méthode. Car les enseignants s'approprient différemment une méthode et cette dernière n'est pas en conséquence mise en application, en situation de classe, de la même façon. Des recherches ont révélé, en effet, des écarts interindividuels importants et une grande variabilité dans des pratiques observées de plusieurs enseignants supposés utiliser la même méthode. A partir d'une étude⁶⁵ menée sur deux années scolaires avec les mêmes enseignants du primaire, M. Altet, M. Bru, P. Bressoux et C. Leconte-Lambert ont même montré que la variabilité

⁶⁴En outre du fixisme typologique, Marc Bru présente trois autres conditions sans lesquelles le renouveau escompté en matière de recherche sur les pratiques enseignantes ne peut avoir lieu. Marc Bru explique qu'il est, d'une part, indispensable que la recherche se libère du carcan de l'orientation prescriptive ; celle qui se soucie de déterminer les pratiques les plus efficaces et d'aller vers une orientation descriptive, une orientation qui ambitionne de comprendre ce qui se passe dans la salle de classe, qu'elle se dégage, d'autre part, de cette image d'Epinal qui donne à voir enseignant rationnel maîtrisant à l'excès l'évolution de sa classe et qu'elle coupe, enfin, avec la vision trop caricaturale des finalités de la pratique enseignante qui serait complètement dévouée à la réussite de l'élève, un élève, quiserait plus que disposé, en situation en classe, à se conformer aux conseils de son enseignant pour progresser.

⁶⁵Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un dispositif baptisé OGP (Observation de la Gestion Pédagogique). Ce dispositif a été formalisé pour observer les trois catégories de variables (les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus, les variables processuelles et les variables relatives au cadre et au dispositif) que distingue Marc Bru dans son modèle du système d'enseignement/apprentissage dit « des interactions en contexte ». Le modèle des interactions en contexte, proposé par Marc Bru 1991, a pour caractéristiques principales : la distinction entre le processus d'enseignement et le processus, une distinction qui, même si elle reconnaît l'autonomie des deux processus qui sont présentés comme des sous-systèmes évoluant dans un système plus large, insiste sur leur mise en relation. Une importance particulière est conférée au contexte vu que le modèle est appréhendé comme écologique.

intramaître, à conditions de travail différentes, est plus élevée que la variabilité intermaîtres à conditions égales.

Il est ainsi mis en évidence le caractère situé (la pratique a lieu dans un contexte qui influe sur cette pratique, laquelle pratique est, elle aussi, susceptible d'agir sur le contexte et de le modifier à son tour) et singulier (cette singularité touche l'enseignant, l'élève ainsi que la situation dans laquelle se tient l'interaction entre les deux protagonistes du processus enseignement/apprentissage) de la pratique enseignante. Le paradigme intégrateur allie diverses disciplines qui passent, d'une part, expliquent Isabelle Vinatier et Marguerite Altet, pour inconciliables et qui se doivent, d'autre part, eu égard à cette inconciliableté, d'être menées séparément. De même l'approche pluridisciplinaire, empruntée par le Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), regroupe plusieurs chercheurs de sciences de l'éducation qui ne partagent pas les mêmes références théoriques ; ils sont issus en effet de disciplines différentes (didacticiens, épistémologues, psycho-pédagogues, psychologues, sociologues, linguistes).

Ces disciplines constituent autant de regards qui sont portés sur le processus d'enseignement/apprentissage en contexte : chacune de ces disciplines apporte un éclairage spécifique à ce travail interactif situé et ce en mettant en œuvre ses concepts propres. Le corpus recueilli, objet d'une entente préalable entre tous les chercheurs, est ainsi *soumis*, soulignent Jean-François Marcel, Paul Olry, Éliane Rothier-Bautzer et Michel Sonntag, à *cinq lectures différentes (entrée par la pratique enseignante, entrées épistémologique, didactique, psychologique et sociologique) chaque chercheur construisant son objet et utilisant ses méthodologies à partir de l'enregistrement de départ*. (Jean-François Marcel, Paul Olry, Éliane Rothier-Bautzer et Michel Sonntag, 2002 :158). L'analyse par les approches disciplinaires, qui constitue la première phase du déploiement de l'analyse plurielle, est suivie d'une seconde phase lors de laquelle ces approches disciplinaires sont confrontées entre elles. Temps fort de l'analyse plurielle, la confrontation des approches disciplinaires constitue un moment de partage entre les chercheurs : la vision particulière de l'approche disciplinaire et le cloisonnement qu'elle suscite cède la place à une vision commune qui, par l'entremise du dialogue qu'elle instaure entre les chercheurs et leurs disciplines spécifiques, conflue des disciplines différentes vers un même objectif : une intelligibilité maximale des pratiques enseignantes. L'interaction de ces différentes disciplines, leur mise en synergie permet de révéler des rapprochements possibles mais

aussi des différences, de *reconstruire ensemble une problématique nouvelle acceptée par tous, prenant en compte les différentes approches et les croisant, pour mieux comprendre l'articulation fonctionnelle des différentes dimensions*. (Isabelle Vinatier et Marguerite Altet, 2008 :16)

Conclusion

Travailler à rendre l'école efficace —, une efficacité que sous-tend la préoccupation de mettre en place les conditions propices à la réussite de tous les élèves—, ne constitue pas en soi une problématique nouvelle. Des pédagogues, à l'instar de Pestalozzi et d'Itard, s'étaient en effet souciés, au travers de leurs contributions, de l'ouverture de l'école et de sa mise à la portée du grand nombre. Aujourd'hui, le pari de l'élargissement de l'accès à des études de plus en plus longues et à un nombre d'élève toujours croissant, ou de ce que Pierre Merle qualifie de démocratisation « quantitative » semble être gagné ; celui-ci s'est, suite au développement croissant de l'économie, progressivement imposé. Cette démocratisation « quantitative » n'a pas mis l'école, bien qu'elle ait été unanimement saluée, à l'abri de toute critique : à cette dernière, il lui est fait grief de ne pas mettre tous les élèves à égale distance de la culture scolaire et de participer de la sorte au maintien, voire à la perpétuation des inégalités sociales. Aussi est-il, actuellement, exigé de l'école la réussite d'un autre challenge non moins important que celui de la démocratisation « quantitative » ; il s'agit de celui de la démocratisation « qualitative ». Désormais l'école est tenue de persévérer, d'une part, dans l'ouverture de ses portes à tous les enfants et de se pencher, d'autre part, sur les moyens à même de favoriser la réussite de chacun d'eux et ce indépendamment de l'origine sociale. Ainsi les variations constatées dans les apprentissages des élèves, imputées jusque-là à un déficit soit mental (Alfred Binet et Théodore Simon) soit culturel (Baudelot et Establet, 1975) sont d'ores examinées au travers de facteurs liés à l'école elle-même.

L'enseignant et ses pratiques de classe sont l'objet de recherches qui se sont employées, toutes, à déceler, malgré leur inscription dans des paradigmes différents, dans les pratiques de cet enseignant les comportements susceptibles de susciter des apprentissages pérennes et de qualité. En effet, chacun de ces paradigmes de recherches est évertué, suivant les présupposés théoriques qui lui sont sous-jacents, à déterminer les traits caractéristiques de l'enseignant efficace. Il s'agit d'une détermination qui ne prétend pas, est-il à préciser, à l'exhaustivité car celle-ci était, à chaque fois, menée conformément au

cadre théorique général que chaque paradigmes'était fixé de suivre afin de mener ses travaux et de répondre à ses hypothèses. Aussi n'est-il pas étonnant que tous ces paradigmes, que Marc Bru qualifie de paradigmes « pour » la pratique d'enseignement, aient été l'objet de critiques. Se sont développés ensuite d'autres paradigmes que sous-tendait une orientation épistémologique toute différente de celle qui était à la base des paradigmes « pour » la pratique d'enseignement : les recherches inscrites dans le cadre des nouveaux paradigmes tendaient à décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement.

Chapitre 3

D'une évaluation holistique à une évaluation particularisante

Introduction

L'évaluation a été, pendant très longtemps, considérée comme une activité annexe de l'acte d'enseignement/apprentissage. Elle est sollicitée, comme le note Jean Cardinet, pour satisfaire des exigences extérieures : les autorités scolaires, les parents d'élèves et parfois même le collègue enseignant. Il est à noter ici un fait intrigant : les deux premiers concernés par l'acte évaluatif à savoir l'enseignant et l'élève n'ont pas droit de cité, et s'ils sont évoqués, ils entretiennent, très souvent, une relation conflictuelle voire pernicieuse. Le premier, occupant une position haute, incarne le sujet investi des pleins pouvoirs et dont la mission première est de juger ; alors que le second, confiné dans une position basse, est l'objet sur lequel s'exerce ce jugement par l'intermédiaire de tests et de contrôles.

Il semble néanmoins que cette évaluation, suite aux éclairages théoriques et notamment les critiques émises à l'encontre de la **pédagogie de la maîtrise**, est entrain de céder le pas à une évaluation plus soucieuse de l'émancipation de l'apprenant. Il s'agirait, selon Charles Hadji, d'une évaluation à la première personne ; c'est-à-dire une évaluation tendant à établir des relations plus saines entre l'élève et l'enseignant et dont l'avènement transiterait inéluctablement par une révision des rapports que ces deux derniers entretiennent. Ainsi l'évaluation, en affranchissant le premier de sa passivité et le second de son autoritarisme, se départira de ses représentations négatives⁶⁶ qui l'assimilent très

⁶⁶ H.Romian, E.Charmeux, S.Djebbour, J.Gadeau, s'interrogeant sur l'opportunité d'évaluer en maternelle, expliquent que ces représentations négatives sont associées au modèle d'évaluation le plus courant à savoir l'évaluation normative dont le souci premier est de classer les élèves.

souvent à des notions de sanction, de sélection voire parfois même d'exclusion et assumera de nouvelles plus positives qui scandent le progrès et la réussite.

Ainsi dans le but de jeter des ponts entre l'enseignant et l'enseigné, ou autrement dit rapprocher l'enseignement de l'apprentissage, l'évaluation, et plus particulièrement la question relative à son statut, a été soumise à examen. Un examen dont il s'est suivi, d'ailleurs, l'émergence d'une conception renouvelée de l'acte d'évaluation. Cette nouvelle conception de l'évaluation est à inscrire, est-il utile de le rappeler, dans un cadre plus large à savoir le renouvellement dont a fait l'objet l'acte d'apprentissage. En effet, le passage d'une pédagogie par les objectifs, d'inspiration béhavioriste, à une approche par les compétences, d'inspiration, elle, constructiviste, s'est répercuté sur la conception de l'apprentissage et a conduit, en conséquence, à une reconsidération des pratiques en matière d'évaluation.

Alors que la pédagogie par objectifs avait conduit à une centration excessive sur les résultats de l'apprentissage au détriment de la démarche elle-même, une approche plus constructiviste conduit donc à se recentrer sur la démarche de l'élève et à faire de l'évaluation une partie intégrante du processus d'apprentissage (Marie-Françoise Legendre, 2004 :83)

Cessant de ce fait d'être prise pour une activité d'appoint dont l'unique et principale fonction consiste dans le contrôle des acquis, l'évaluation est considérée comme partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage. Cette intégration n'est pas allée sans influencer sur la fonction qui lui était dévolue jusque-là. Le champ d'action de l'évaluation s'est, en effet, élargi⁶⁷ ; celle-ci est passée d'une évaluation restreinte à la vérification des apprentissages à une évaluation tenant le rôle d'assistant de l'apprentissage. Ce nouveau statut d'assistant de l'apprentissage que l'évaluation s'est vue conférer a entraîné pour corollaire la diversification de ses fonctions. Il a été, en effet, adjoint à la fonction déjà en place, en l'occurrence l'évaluation sommative, deux autres fonctions dont il est escompté un meilleur encadrement et accompagnement du processus d'enseignement/apprentissage. A la première, il est confié le rôle de prévention ; aussi est-

⁶⁷ Cette vision élargie de l'évaluation dans les apprentissages est la conséquence des travaux de Bloom et al (1981) En effet, partant des travaux de Scriven (1967) et d'autres chercheurs qui ont mis en évidence la mission et le rôle de l'évaluation dans l'amélioration des apprentissages, Bloom et al. [1981] adoptent une vision élargie de l'évaluation des apprentissages. Selon ces auteurs, l'évaluation doit faire appel à des procédures d'observation variées, tout en clarifiant les buts et les objectifs pédagogiques visés.

elle caractérisée de « diagnostique » alors qu'à la seconde, il est attribué la charge de régulation de l'apprentissage ; c'est pourquoi elle est qualifiée de « formative⁶⁸ ».

Dans le présent chapitre, que nous dédions exclusivement à la question de l'évaluation, nous nous proposons de dresser un large panorama de l'évolution des conceptions relatives aux fonctions que celle-ci a assumées et continue d'assumer encore. Traiter de l'évolution de l'évaluation et des différentes fonctions qui lui ont été dévolues va inexorablement nous amener à traiter des théories de l'enseignement et de l'apprentissage car celles-ci entretiennent des relations étroites avec l'évaluation. L'évolution des conceptions de l'évaluation n'est pas indépendante, comme nous allons le voir, de l'évolution des conceptions de l'enseignement/apprentissage.

3.1L'évaluation diagnostique

La fonction diagnostique ne s'est intégrée à l'acte d'évaluation que tardivement. Dans la typologie de Scriven (1967), l'évaluation diagnostique n'est pas citée ; il n'y est effectivement fait mention que des évaluations sommatives et formatives. L'évaluation diagnostique apparaît, pour la première fois, aux côtés de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative, dans la typologie de B. Bloom, J. Hastings et G. Madaus (1981). Cette intégration, même tardive, s'est révélée bénéfique au processus d'évaluation ; elle a quelque peu participé à l'atténuation de cette dichotomie manichéenne, dénoncée par Annie Barthélémy-Descamps, présentant les évaluations formative et sommative comme deux évaluations qui s'excluent mutuellement. Ainsi cette croyance qui s'est instillée progressivement parmi les praticiens et qui s'est même, dans certains cas, fossilisée opposait/oppose l'évaluation formative à l'évaluation sommative. Il est attribué à la première le bon rôle ; l'évaluation formative, réputée être au profit de l'élève, est regardée comme l'évaluation qui se soucie de la qualité des apprentissages et qui s'emploie à leur amélioration alors qu'il est prêté à la seconde le mauvais rôle ; l'évaluation sommative, estimée être au détriment de l'élève, est assimilée à l'évaluation qui juge les apprentissages et qui prononce à l'issue de ce jugement une sentence qui s'avère, bien souvent, sans appel.

⁶⁸ Nous tenons à lever toute équivoque susceptible d'être induite par nos propos concernant l'adjonction de l'évaluation formative au processus d'évaluation. C'est à la pédagogie de la maîtrise et à la pédagogie par les objectifs, deux pédagogies issues du courant behavioriste, que revient le mérite de l'introduction de l'évaluation formative dans les apprentissages et non à l'approche par les compétences. La pédagogie de l'intégration, qui est à la base des nouvelles réformes, adhère au principe de l'évaluation formative, produit du behaviorisme, mais met en doute la pertinence du modèle feedback -correction avancé par la pédagogie de la maîtrise. Son caractère linéaire, qui se présente ainsi : test formatif → activités de correction → évaluation sommative, ne convient pas, selon les tenants de la pédagogie de l'intégration, aux situations de résolution de problème ou de découverte.

N'est-il d'ailleurs pas fréquemment soutenu, et même quelques fois dans certains discours scientifiques⁶⁹, que l'évaluation formative a été initialement pensée dans le dessein de contrebalancer les effets jugés négatifs de l'évaluation sommative ?

Il semble plus de vingt ans après les textes fondateurs qui ont donné les premières définitions opérationnelles de la distinction à établir (et non de l'opposition ou de l'exclusion à forcer) entre évaluation sommative et évaluation formative, l'opposition manichéenne dans lesquelles on les laisse s'installer continue à engendrer contresens et difficultés (Jean Jacques Bonniol, 2009 : 143)

Les évaluations sont, sans exception aucune, toutes foncièrement utiles pour peu qu'elles ne soient pas détournées de leurs essences premières, c'est-à-dire des conceptions qui leur donnent sens. Aussi faut-il se garder de croire que les critiques formulées à l'encontre de l'évaluation sommative, ou de toute autre évaluation, concernent cette évaluation en elle-même, mais portent essentiellement sur ses usages, et particulièrement ceux détournés qui sont faits de cette évaluation.

Qu'est-ce donc une évaluation diagnostique ? Qu'elle est la finalité de ce type d'évaluation ? Pour répondre à cette question, deux voies s'offrent à nous. Nous pouvons nous appuyer, d'une part, sur ce découpage opéré par la recherche dans la temporalité du processus d'apprentissage et ce pour déterminer les différents types d'évaluations. Il a été rattaché, suite à ce découpage, à chacun des moments de l'apprentissage retenus un et un seul type d'évaluation : la diagnostique en début, la formative au cours et la sommative à la fin de l'apprentissage. Comme il nous est, de même, possible d'interroger, d'autre part, l'intentionnalité qui motive chacune de ces évaluations. Une évaluation est essentiellement mise en place, ne l'oublions pas, pour préparer une décision. Cette décision est fonction d'objectifs d'évaluation. Le questionnement de ces objectifs est à même de nous permettre, présumons-nous, de déterminer de façon précise chaque type d'évaluation.

Pour rendre compte de la notion d'évaluation diagnostique et des deux autres notions, en l'occurrence l'évaluation formative et l'évaluation sommative, nous avons opté pour la deuxième voie sans pour autant exclure la première. Cette préférence est liée au fait que la distinction entre toutes ces formes d'évaluation est plus fonction des objectifs poursuivis, autrement dit de la décision qu'elles préparent, que du moment de leur

⁶⁹S'appuyant sur Yvan Tourneur qui avait relevé que la distinction fondamentale « évaluation formative » versus « évaluation sommative » n'est pas intégrée aux cadres conceptuels des instituteurs, J-J. Bonniol s'interroge si celle-ci était intégrée à ceux des chercheurs.

effectuation. La présentation qui va suivre des différents types d'évaluation est fondée sur la typologie de B. Bloom, J. Hastings et G. Madaus (1971). Cette dernière inclut trois grandes fonctions de l'évaluation : la diagnostique, la formative et la sommative. Précisons que, même si notre choix s'est porté sur la typologie de B. Bloom, J. Hastings et G. Madaus, il n'est pas dans notre intention de nous circonscrire à ce seul cadre de référence. Ainsi des cadres de références autres que celui de B. Bloom, J. Hastings et G. Madaus seront sollicités à chaque fois que nous sentons que ces derniers sont à même d'éclairer davantage la notion présentée et/ou de rendre compte de son évolution.

Ayant lieu, généralement, en début d'apprentissage, l'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de se rendre compte de l'état des connaissances de ses élèves avant de les engager dans l'étude d'une nouvelle notion ou dans la réalisation d'un nouveau projet. Comme l'enseignant sait que certaines connaissances constituent un préalable indispensable à la compréhension de la notion en question ou à la réalisation du dudit projet, celui-ci prend le soin de vérifier la présence ou l'absence de ces connaissances. L'évaluation diagnostique est prospective en ce sens qu'elle anticipe les chances de réussite et/ou d'échec de l'élève moyennant l'établissement d'un état des lieux de ses pré-requis. Que savent déjà ces élèves ? Sur quelles compétences est-il possible de compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien installés pour l'ensemble des élèves ? A qui font-ils défaut ? Quelles représentations erronées, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il soumettre à discussion dans le groupe classe ?

Ce caractère prospectif prépare cette évaluation à assumer une fonction dont l'importance n'est plus à prouver en matière de lutte contre l'échec scolaire : il s'agit de la prévention. L'évaluation diagnostique préserve les élèves— prioritairement ceux qui sont en situation de difficultés scolaires—, du fait d'être au fait de l'état de leurs pré-requis, d'être confrontés à des apprentissages qu'ils ne sont pas en mesure de réussir. Inscrivant ainsi ces élèves dans une logique de réussite, l'évaluation diagnostique procure à ces derniers cette estime de soi tant nécessaire à leur engagement dans l'apprentissage. L'assistance ciblée, et par la même différenciée, que ce type d'évaluation apporte aux élèves en difficulté scolaire les aide à prendre progressivement le dessus sur ce regard négatif, produit d'échecs répétés, qu'ils portent sur eux-mêmes et qui agit comme un frein dans leur investissement dans les études. Cette évaluation diagnostique, qui promeut la réussite de tous, est définie par Laurent Talbot dans ces termes :

C'est une évaluation qui est mise en place quand on entame l'enseignement d'une notion et qui a pour objectif de faire le point sur les connaissances antérieures et spontanées des élèves. Elle établit un pronostic et un diagnostic qui ont pour fonction de déterminer quelles sont les ressources cognitives disponibles pour un apprentissage nouveau. Elle analyse les besoins, les profils, les représentations ou les prérequis des élèves. Il s'agit, pour l'enseignant, à partir de ces informations, de définir une stratégie qui se fixe pour but de remplacer ou de corriger les représentations des élèves. (Laurent Talbot, 2009 :88)

La promotion de la réussite pour tous nécessite dès lors non seulement une attention particulière aux résultats des élèves mais aussi aux processus mentaux qu'ils mettent en œuvre. Car un résultat quel qu'il soit bon ou mauvais n'est que le produit de processus cognitifs utilisés à bon ou à mauvais escient. Aussi l'évaluation diagnostique, lorsqu'elle intervient pendant une séquence d'enseignement, s'attache-t-elle à détecter les difficultés qui entravent l'accès à l'apprentissage, à en comprendre les causes et à déterminer de mesures correctives.

L'évaluation diagnostique ne peut se satisfaire d'une information de surface qui ne concerne que les résultats obtenus. Le but d'un diagnostic est de saisir le sens d'un blocage de l'apprentissage ou de la répétition de certaines erreurs. Pour ce faire, le diagnostic doit nécessairement s'appuyer sur une connaissance des processus mentaux qui sous-tendent l'apprentissage évalué. Il faut donc aller vérifier plus loin que le résultat immédiat et explorer le cheminement qui amène l'élève à agir de telle ou telle façon. Dans la mesure où l'on peut saisir les caractéristiques cognitives et affectives d'un élève ainsi que ses besoins spécifiques, il sera possible d'adapter les conditions d'enseignement aux particularités de chacun. (Sylvie Grisé et Daniel Trottier, 2002 :114)

Les difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves sont loin d'être représentées, dans leur globalité, par leurs productions scolaires. Celles-ci n'en constituent en fait qu'une partie, et que la partie immergée d'ailleurs. Interpréter ces productions scolaires permet certes à l'évaluation diagnostique de comprendre ces difficultés mais cette compréhension reste limitée à l'image d'ailleurs de la nature limitée du corpus (productions des élèves) sur laquelle elle porte. Aussi l'évaluation diagnostique se doit-elle de s'intéresser, en vue d'élaborer des stratégies de remédiation à ces difficultés et à leur persistance, non seulement à la collecte de faits⁷⁰ mais aussi à la collecte de représentations. Car il est aujourd'hui un fait indéniable que les élèves n'arrivent pas *tabula rasa* à l'école, comme le suggéraient les tenants du modèle transmissif de l'apprentissage, mais ils se construisent des images, acquièrent des croyances, très souvent en dehors des murs de l'école, dont ils se servent pour comprendre les situations

⁷⁰Les informations recueillies, lors du processus d'évaluation, relèvent de deux ordres distincts : nous avons d'un côté les faits et de l'autre les représentations. Les faits sont, expliquent De Ketele et Roegiers, des informations objectivables et évaluables lorsqu'ils sont recueillis dans des conditions de pertinence, de validité et de fiabilité. Combinés aux représentations, ils donnent une information riche et porteuse de sens.

d'apprentissage qui leur sont proposées. Ces pré-acquis déterminent, comme l'explique Marie-Françoise Legendre, l'apprentissage. Car dans une optique constructiviste, l'apprentissage n'est plus considéré comme un processus cumulatif ; celui-ci est davantage appréhendé comme le résultat de l'interaction entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. Il est ainsi plus question d'un processus intégratif.

Dans cette perspective, l'apprentissage ne dépend pas uniquement des prérequis, au sens de connaissances préalables jugées nécessaires à un nouvel apprentissage, mais plus généralement des pré-acquis ou connaissances antérieures, c'est-à-dire des structures d'accueil, des représentations préalables ou des schèmes mentaux qui peuvent avoir un effet tout autant perturbateur (notion d'obstacles) que facilitateur (idée d'ancrage ou de point d'appui) sur les apprentissages à réaliser. (Marie-Françoise Legendre, 2004 :83)

A cet effet, il est recommandé aux enseignants, par la Commission Nationale des Programmes, de recourir à une situation-problème. Cette dernière est tenue pour un prétexte opportun pour accéder aux représentations des élèves, d'une part, et pour avoir une idée, même si celle-ci demeure approximative, de leurs connaissances antérieures, d'autre part.

On propose aux apprenants une situation-problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants « **dans leur niveau** » pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer, les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats » (Commission Nationale des Programmes, Français 3ème année secondaire, février 2006 : 20)

La situation-problème à laquelle sont confrontés les élèves débouche généralement, voire toutes les fois sur une production écrite. Une production écrite constitue, à ne pas douter, de par son caractère complexe un terrain d'investigation très riche ; elle permet, en effet, d'identifier les points forts de l'élève qu'il appartient à l'enseignant de valoriser et les points faibles qui doivent être, le cas échéant, corrigés. La production écrite constitue le meilleur moyen pour relever des faits (informations objectivables) mais, présumons-nous, pas celui pour révéler des représentations. Comme *le rôle essentiel de l'évaluation diagnostique sera de révéler ces « représentations cognitives » qui animent l'élève* (Michel Minder, 1999 :46), il est à prévoir dès lors, à côté de la production écrite, des tests diagnostics. Ce test, soulignent Sylvie Grisé et Daniel Trottier, *sera construit   l'aide de questions ouvertes permettant   l'élève d'afficher clairement ses perceptions sans sentir de la part de l'enseignant un jugement ou l'expression de buts non avoués* (Sylvie Grisé et Daniel Trottier, 2002 : 114)

Avant de clore ce passage, il est à préciser que nous avons rencontré lors de nos lectures des évaluations partageant des points de similitude avec l'évaluation diagnostique. Il s'agit de l'évaluation *prédictive/pronostique* dans la typologie de De Ketele et de l'évaluation *d'orientation* dans celle de Xavier Røgiers. Le recours aux adjectifs *pronostique/prédictive* et au syntagme *d'orientation* s'explique par le fait, comme l'explique Charles Hadji, que la caractéristique diagnostique n'est pas possédée en propre par une seule évaluation mais que celle-ci se retrouve dans toute évaluation, *dans la mesure où elle identifie certaines caractéristiques de l'apprenant, et fait un bilan, certes plus ou moins approfondi, de ses points forts et de ses points faibles.* (Charles Hadji, 1997:16). De même De Ketele et Røgiers déclarent que, sur le plan de la terminologie, il se trouve une ambiguïté dans l'utilisation du terme « évaluation diagnostique » pour désigner une évaluation d'orientation dans la mesure où cette évaluation couvre deux fonctions ; une fonction d'orientation et une fonction de régulation.

- **Évaluation pronostique (prédictive)**

C'est une évaluation qui a pour principal objectif de prévoir la réussite d'un apprenant avant le début d'une formation ou d'un apprentissage. Elle sert à vérifier si un apprenant possède les acquis nécessaires pour pouvoir suivre les différents apprentissages avec succès.

Son objectif est de prévoir la réussite de l'élève dans une formation. On se propose alors d'estimer les chances de réussite d'un élève. Elle peut prendre place aussi en fin de formation, le problème est alors de pronostiquer les chances de réussite dans des formations ultérieures.» (Guide méthodologique en évaluation pédagogique, novembre 2009 : 67).

De ce fait, il est constatable que l'évaluation diagnostique, contrairement à l'évaluation pronostique ne se suffit pas seulement de mesurer les réussites, mais aussi les lacunes et les difficultés d'apprentissage auxquelles l'élève fait face. Ainsi, à travers cette activité, il est essayé de faire émerger les prérequis des élèves en proposant une situation-problème. Cette situation-problème comporte une gamme de questions à propos de connaissances que l'apprenant est censé connaître. Elle est établie dans le but de voir si les élèves possèdent effectivement les connaissances requises pour débiter un nouvel apprentissage.

• Évaluation d'orientation

C'est une évaluation qui se déroule, en général, en début d'année ou de cycle. Elle a une fonction d'orientation. Elle vise à analyser les performances et les représentations des élèves pour déterminer de quelle manière seront organisés les apprentissages. Røgiers la définit comme étant une évaluation visant *à détecter les forces et les faiblesses d'un élève en vue d'y remédier, ou d'orienter l'élève vers un type d'apprentissage plus adapté. Elle procède par un diagnostic des forces et des faiblesses de l'élève. C'est la raison pour laquelle certains auteurs parlent d'évaluation diagnostique.* (Xavier Røgiers, 2004 : 56)

3.2 L'évaluation sommative

C'est le type d'évaluation le plus répandu et le plus connu parmi les enseignants. Il était de coutume, autrefois, dans les systèmes éducatifs de soumettre les élèves, à l'issue d'un cours ou d'un ensemble de cours, à des examens de contrôle des enseignements déjà dispensés. Cette tradition s'est perpétuée, semble-t-il, jusqu'à nos jours et ce en dépit des fortes critiques émises à son encontre. De même l'émergence de nouveaux types d'évaluation, et particulièrement celui à volonté formative, s'est avérée incapable de modifier de façon significative les pratiques évaluatives des enseignants : celles-ci restent ancrées, selon de nombreuses recherches, dans une logique sommative. La mainmise de cette évaluation sur les pratiques enseignantes serait le fait de son association viscérale à la notion de note. Levons incontinent toutes équivoques susceptibles d'être induites par la notion de note : cette dernière ne correspond plus, aujourd'hui, exclusivement à la note chiffrée ; elle se décline, en effet, en diverses formes (des lettres, émoticônes...). Ainsi une évaluation sommative intervient, d'une part, au terme d'un processus d'enseignement et elle est provoquée, d'autre part, dans le dessein de sanctionner le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage. Elle s'accompagne généralement de symboles (chiffre, lettres,...) et/ou de commentaires indiquant la qualité de la maîtrise de l'apprentissage des élèves.

Charles Hadji définit l'évaluation sommative ainsi :

Enfin l'évaluation est dite *sommative* lorsqu'elle se propose de faire un bilan (une somme) après une ou plusieurs séquences ou, d'une façon plus générale, après un cycle de formation. C'est pourquoi elle est le plus souvent ponctuelle, effectuée à un moment déterminé (bien que l'on puisse aussi mettre en œuvre un processus cumulatif, le bilan terminal prenant en compte une série de bilans partiels), et publique. Les élèves sont souvent classés les uns par rapport aux autres (évaluation normative) et les résultats sont communiqués à l'administration et aux parents. (Charles Hadji, 1989 :60)

L'évaluation sommative sert donc à rendre compte du degré de maîtrise des apprentissages qui ont été préalablement donnés. Pour ce faire, celle-ci procède à une confrontation entre les apprentissages effectifs de l'élève et les exigences prescrites par le programme. Le processus d'évaluation sommative ne se suffit pas de cette seule phase de contrôle des apprentissages, celui-ci se poursuit, en effet, par une prise de décision relative à la qualité de ces apprentissages. De type dichotomique, – la présence des apprentissages implique la réussite de l'élève, par contre leur absence entraîne son échec –, la décision découlant de cette évaluation sommative ne fait pas que statuer sur degré de réussite ou d'échec de l'élève mais elle intervient dans son cursus scolaire et en détermine même le cheminement. Comme l'explique L.M Bélair, *pour tous les partenaires de l'action, les peurs et les angoisses que soulèvent les gestes d'évaluation surgissent souvent en fonction des conséquences qui s'y rattachent* (L.M Bélair, 1999 :22), l'évaluation sommative s'est ainsi trouvée associer dans l'imaginaire collectif aux notions de récompense et de punition. Or rien n'est moins vrai car la réussite comme l'échec ne constituent pas la finalité de l'évaluation sommative ; ils n'en sont que la conséquence. La finalité première de l'évaluation sommative, qui tient un rôle d'informateur ; c'est par son entremise que l'institution vérifie si les objectifs qu'elle a assignés (curriculum prescrit) sont atteints par les élèves, est d'attester ce que l'élève peut faire effectivement, de certifier la maîtrise d'une compétence au terme d'un apprentissage.

Notons que la dénomination « évaluation sommative », héritée des typologies de Scriven et de Bloom, Hastings et Madaus, est remise en cause par les tenants de l'approche par les compétences. Ces derniers lui préfèrent la dénomination « évaluation certificative ». Pour J.M De Ketele, la préférence qu'il donne au terme certificatif découle d'un souci de rigueur dans la caractérisation des différents types d'évaluation et dans leur classement. Invoquant le critère sur lequel il s'appuie pour distinguer les différents types d'évaluation à savoir celui de l'objectif poursuivi, ce chercheur explique que le terme sommatif est en accord avec les moyens utilisés pour évaluer mais pas avec la décision à prendre.

Souvent, on associe l'évaluation certificative à l'établissement d'un bilan. C'est la raison pour laquelle on parle alors d'évaluation **sommative**. En fait le terme sommatif fait principalement référence aux moyens à mettre en œuvre pour évaluer, et non à l'objectif visé par l'évaluation (la prise de décision) : une évaluation sommative n'est d'ailleurs pas utilisée au seul service de l'évaluation certificative. Le choix de privilégier dans notre découpage le concept « évaluation certificative » à celui de « évaluation sommative » n'est pas un choix qui s'exprime en termes d'importance relative. C'est seulement un choix de cohérence, lié au choix du critère principal de classement des différents types d'évaluation, à savoir le critère de l'objectif poursuivi. (J-M De Ketele, 1993 :44)

Comme une compétence est, selon Goulet, plus que la somme des parties, il est par conséquent illusoire de penser que cette dernière puisse être évaluée par le biais d'une évaluation sommative. Partant du caractère *intégrateur, global et terminal* d'une compétence, Goulet conclut que l'évaluation sommative ne se concilie pas avec une approche par les compétences ; elle se montre, selon lui, inappropriée « *lorsqu'on cherche à mesurer la maîtrise d'une compétence* » (Goulet, 1993 : 36). La sommation des résultats obtenus lors des examens partiels est loin, il est vrai, de témoigner de la compétence d'un élève. Le phénomène des réussites abusives ne constitue-t-il pas une preuve édifiante de l'inefficacité de cette *pratique d'évaluation sommative dite continue, où des résultats partiels obtenus au long du trajet sont accumulés arithmétiquement (voire additionnés) pour constituer un bilan "sommatif"* » (Gérard Scallon, 2000 :17)

Les nombreuses recherches, qui se sont intéressées à la question de la réussite abusive, ont montré que les élèves parvenaient, très souvent, à obtenir la note de passage à un cours mais sans pour autant apporter la preuve d'une maîtrise effective de la compétence. Aussi les tenants de l'approche par les compétences sont-ils, à la lumière des résultats desdites recherches, plus favorables à une *évaluation terminale* (évaluation certificative) qu'à une *évaluation continue* (évaluation sommative). L'appellation évaluation certificative a été proposée, explique Gérard Scallon, par Tourneur (1985) comme substitut à celle d'évaluation sommative. Cette proposition trouve son origine, explique cet auteur, dans le fait que parmi les fonctions attribuées à l'évaluation sommative (notation, attestation, feed-back, etc.), la certification des compétences est de loin sa fonction la plus prégnante. Il paraît dès lors inapproprié voire erroné d'utiliser, concernant le champ notionnel de l'approche par les compétences relatif au chapitre de l'évaluation, évaluation certificative et évaluation sommative comme des dénominations synonymes. Bien des points différencient, en effet, les deux évaluations. L'évaluation certificative est terminale en ce sens qu'elle n'intervient qu'à la fin d'un processus d'apprentissage. Donnant lieu à une seule prise d'informations, du fait de ce caractère terminal, sur l'état des apprentissages des élèves, celle-ci prépare deux sortes de décision qui peuvent être, en nous référant à Tourneur, l'une interne et l'autre externe. La **certification externe** tend à s'assurer des compétences des élèves en regard des profils attendus par le programme, d'une part, et des exigences de la vie sociale et du monde professionnel, d'autre part. Elle se clôt, en cas de conformité du profil de l'élève avec ceux fixés par le programme, par le

décernement d'un diplôme (enseignant, médecin, maçon, boulanger...). La **certification interne** s'emploie à vérifier les apprentissages de l'élève à divers moments, dans le but de s'assurer si celui-ci est en mesure de progresser dans sa formation. Elle débouche sur l'admission ou le refus de l'élève dans une classe, un cycle ou une formation subséquente.

L'évaluation sommative est, à l'inverse de l'évaluation certificative, continue c'est-à-dire elle se produit à différents moments du processus d'apprentissage. Il n'est par conséquent pas question d'une seule prise d'information, comme c'est le cas dans une évaluation certificative, mais de plusieurs. Ces différentes prises d'informations, mises les unes à côté des autres, sont utilisées pour dresser un profil des compétences de l'élève.

La variété des prises d'informations s'est naturellement accompagnée d'une variété de fonctions. Bloom, Hastings et Madaus (1971) et Bloom, Madaus et Hastings (1981) ont été les premiers à souligner que les évaluations menées dans une optique sommative assument différentes fonctions. Les examens dits sommatifs sont utilisés selon ces auteurs dans les buts⁷¹ suivants : (1981, pages 88-93) :

- L'attribution de notes (*grades*) souvent exprimées en lettres. (attribution qui peut être critériée ou normative)
- La prédiction de la réussite d'un cours subséquent. (recherche des composantes critiques d'un examen)
- La détermination du point d'entrée dans un cours subséquent. (un recouvrement avec la fonction diagnostique de l'évaluation)
- L'information en retour aux étudiants. (un recouvrement avec la fonction formative; il s'agit d'un feed-back d'une tout autre nature).
- La certification (attestation, confirmation) d'habiletés et de compétences (le domaine des compétences minimales - - - résultat séparé pour chaque cellule d'un tableau de spécifications).

Dans son cours intitulé « L'évaluation sommative et ses rôles multiples » (1999), deuxième révision, mai 2000, Gérard Scallion met en garde contre toute confusion entre les buts de l'évaluation sommative et ceux de l'évaluation formative. Car entreprise en cours

⁷¹Nous avons repris les différents buts attribués, par Bloom, Madaus et Hastings (1981), à l'évaluation sommative tels qu'ils figuraient dans les notes de cours donnés par Gérard Scallion sur le site de l'Université de Laval <http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallion/>

de formation, l'évaluation sommative s'éloigne quelque peu, explique cet auteur, de son caractère « sommatif », pris dans le sens premier du terme, pour se rapprocher de l'évaluation formative.

Pourtant, malgré une documentation abondante et éclairante sur le sujet, malgré une forte présence du concept d'évaluation formative dans le discours pédagogique et l'expérience des enseignants en matière de mesure et d'évaluation, l'observateur peut avoir l'impression qu'il se fait peu ou ne se fait pas assez d'évaluation formative en classe, au collégial. On en parle depuis vingt ans mais on a, semble-t-il, toujours du mal à passer à l'action. On entend des arguments donnant à croire que plusieurs enseignants trouvent difficile d'ajouter des dispositifs d'évaluation formative à l'ensemble de leur planification de cours. (Robert How, 1993 :9)

Nous venons d'expliquer ce qu'est une évaluation sommative et ce en la distinguant de l'évaluation certificative. Dans la littérature consacrée à l'évaluation, il est un fait indéniable qui est celui de la prolifération des concepts et des dénominations à tel point qu'il devient difficile, comme le souligne Christine Tagliante, de se retrouver dans cette forêt de concepts. Nous passons maintenant à l'évaluation formative, une évaluation sur laquelle la prolifique littérature relative à l'évaluation est plus que dithyrambique. Aussi de nombreux auteurs, entre autres Hadji, Abrecht, Allal ...pour ne citer que ceux-là, plaident pour que cette évaluation soit intégrée aux pratiques des enseignants. Nous allons voir dans ce qui va suivre les motifs de l'engouement que cette forme d'évaluation suscite dans le milieu de la recherche.

3.3 Evaluation formative

L'évaluation formative a donné lieu, depuis son introduction dans les systèmes éducatifs, à une abondante littérature. Cet enthousiasme dont il est fait montre à son endroit découle, selon toute vraisemblance, de la promesse que cette évaluation donne d'améliorer de façon significative les apprentissages scolaires. Il est attendu de l'évaluation, expliquent Laure Enduriez et Olivier Rey, suite à la démocratisation scolaire qui s'est développé depuis les années 60, de ne plus s'astreindre à la seule fonction de certification et de s'occuper davantage de la régulation continue de la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Les quelques ouvrages et articles afférents à l'évaluation formative, que nous avons eu l'occasion de lire sinon de consulter, insistent, en effet, tous sur les retombées positives que l'acte d'apprentissage pourrait enregistrer dans le cas où il se lierait avec cette évaluation. La recherche s'est attelée en conséquence, ces trente dernières années, à réussir le difficile pari d'unir le processus l'apprentissage à l'évaluation formative. Difficile pari parce que dans les pratiques de classe, la séparation entre

l'apprentissage et l'évaluation avait été de rigueur pendant des années. Mener de front apprentissage et évaluation tenait du paradoxe car, explique Gérard Scallon, *apprendre était une chose et évaluer ce qui avait été appris en était une autre, l'apprentissage et l'évaluation ne pouvaient avoir lieu en même temps*. (Gérard Scallon, 2004:21).

Envisager dès lors l'union de l'apprentissage à l'évaluation formative sans le préalable consentement des enseignants relève de la gageure. En effet sans ce consentement, il est loisible d'anticiper le sort de cette évaluation formative : elle est vouée à n'être qu'un vœu pieux, une « utopie porteuse » selon Charles Hadji ou une « éternelle promesse » selon Xavier Røgiers. Embarquer les enseignants dans cette utopie porteuse passe par leur accompagnement dans le changement de leurs pratiques évaluatives. Car le changement ne s'improvise pas ; il est, en effet, bien difficile de penser qu'il suffit que celui-ci soit édicté pour qu'il se produise dans les faits. Le changement est un apprentissage et en tant que tel il se construit par le sujet lui-même mais avec le concours des autres. Cet accompagnement n'est-il d'ailleurs pas consubstantiel de fait à l'évaluation formative ? Celui-ci transparait nettement dans le terme *assessment* qui s'est peu à peu substitué dans les écrits anglo-saxons, selon Gérard Scallon, au terme évaluation. L'étymologie du terme *assessment* : « s'asseoir avec » recèle en filigrane l'idée d'accompagnement. Il est ainsi demandé à l'enseignant dans le cadre de la *classroomassessment* – expression qui a pris la place de *formative évaluation* – de s'asseoir avec l'élève autrement dit de l'accompagner dans la construction de ses apprentissages. Or pour que l'enseignant, pensons-nous, s'assoie à côté de l'élève, il est impératif que la recherche s'assoie, au préalable, à côté de cet enseignant. La formation des enseignants à l'évaluation, en général, et à l'évaluation formative, en particulier, se pose dès lors comme un facteur déterminant dans la réussite de la réforme.

Nous allons dans ce qui va suivre nous intéresser à la notion d'évaluation formative. Nous projetons pour ce faire de questionner le sens de cette évaluation, de voir ses retentissements sur l'apprentissage et sur l'enseignement et de rendre compte des blocages qui entravent son introduction dans les pratiques de classe.

3.3.1 Origine et évolution du concept

Le terme évaluation formative a fait florès dans le cadre des évaluations des apprentissages des élèves ; il est en effet au centre de nombreuses recherches, soulignent Laure Enduriez et Olivier Rey, s'intéressant aux évaluations pendant l'apprentissage et

pour l'apprentissage (par contraste avec les évaluations des apprentissages). Le terme évaluation formative s'est, à l'origine, fait connaître par les travaux de Michel Scriven (1967). Ce chercheur avait postulé, dans le cadre de l'évaluation de curricula ou de plans de formation, l'existence de deux évaluations différentes : l'une sommative et l'autre formative. Cette distinction, qui est à la base de la typologie de Scriven, est établie en regard du rôle de l'évaluation, d'une part, et de la décision que celle-ci prépare, d'autre part. Ainsi il est attribué à l'évaluation sommative le rôle de juger un projet fini. Sur la base de ce jugement une décision de maintien ou de rejet de ce projet est prise. Alors qu'il est confié à l'évaluation formative le rôle d'accompagner un projet et de collecter des informations sur sa réalisation en vue de procéder à des remédiations dans le cas où des dysfonctionnements viendraient à apparaître.

La distinction de Scriven est adoptée par B. Bloom, J. Madaus et G. Hastings non sans quelques modifications. La typologie B. Bloom, J. Madaus et G. Hastings, appliquée à l'évaluation des apprentissages scolaires, donne une vision plus élargie de l'évaluation en comparaison avec celle de Scriven. En effet en sus des deux évaluations de la typologie de Scriven (sommative, formative), une troisième évaluation fait son apparition. Il s'agit de l'évaluation diagnostique. Ce processus d'évaluation en trois temps est en accord avec la philosophie éducative préconisée par la pédagogie de la maîtrise, à savoir œuvrer à l'amélioration des apprentissages et corrélativement à la réussite de tous les élèves.

L'optimisation des chances de réussite des élèves par le biais de l'évaluation est d'ailleurs clairement assumée par Bloom, Hastings et Madaus (1971), dans leur ouvrage, cité par Gérard Scallon, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Sur les trois fonctions assignées à l'évaluation, par ces chercheurs, deux sont destinées exclusivement au soutien de l'apprentissage. La troisième fonction a pour finalité, quant à elle, l'attestation des apprentissages. Ainsi l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative sont orientées, dans la typologie de Bloom, Hastings et Madaus, vers l'assistance des élèves dans leurs apprentissages : la première est chargée de prévenir les difficultés d'apprentissage alors que la seconde est affectée à la régulation de ces apprentissages. L'attestation ou la reconnaissance sociale des acquis est, pour sa part, du ressort de l'évaluation sommative. Le souci de B. Bloom et de son équipe, concernant la réussite des élèves, n'est et ne peut être mis en doute. Il n'est d'ailleurs de meilleure preuve de ce souci que le modèle du feedback-correction. Ce modèle, élaboré dans le cadre de la

pédagogie de la maîtrise, a grandement participé dans la valorisation du rôle formatif de l'évaluation dans l'amélioration des apprentissages. Sans contester les apports de ce modèle, les tenants de la pédagogie de l'intégration lui trouvent toutefois un défaut dans la cuirasse : l'évaluation formative est tenue à l'écart de l'apprentissage. La compartimentation du processus de la construction de la connaissance, héritée de l'enseignement traditionnelle, est restée en l'état. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation demeurent perçus comme des moments distincts, comme le souligne Marie-Françoise Legendre, de la démarche pédagogique.

Bref, on tend à établir une correspondance univoque entre ce qui est évalué et ce qui est appris, entre ce qui est appris et ce qui est enseigné. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation correspondent alors à trois moments bien distincts s'inscrivant dans une séquence linéaire, l'élève ne pouvant apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne devant porter que sur ce qui a été appris, et, par conséquent, enseigné! (Marie-Françoise Legendre 2001 : 19)

Cette vision restrictive de l'évaluation formative a connu cependant ces vingt dernières années, notent Laure Enduriez et Olivier Rey, de profondes modifications. Cognitivistes comme constructivistes se sont, en effet, penchés sur la problématique de l'évaluation formative. Il est ainsi plus question, aujourd'hui, suite aux travaux de Linda Allal, de régulation interactive que de rétroaction. Aussi les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation sont-elles revisitées : ces derniers ne sont plus regardés comme des moments indépendants de la démarche pédagogique mais, bien plus, comme des moments interdépendants et en constante interaction. Cette constance dans l'interaction est le fait, d'une part, de micro-régulations qui, caractérisées par leur immédiateté, permettent à l'enseignant de répondre, en situation de classe, à des besoins ponctuels des élèves et de macro-régulations, qui revêtent un caractère plus systématique et font notamment appel à une réflexion de l'enseignant sur sa pratique, ce qui lui permet d'orienter ses interventions futures.

L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage, l'évaluation devenant partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement. (Marie-Françoise Legendre 2001 : 19)

Joëlle Morrisette et Gisèle Maheux confirment cette disposition de la recherche à mettre l'évaluation formative au service de l'apprentissage ainsi que de l'enseignement :

celle-ci transparait dans le sort fait à la notion de régulation. Introduite par Linda Allal (1979), cette notion de régulation, assimilée à un ajustement et à une modification d'un processus, a fait son chemin dans le monde de la recherche ; elle est reprise et renforcée, selon ces deux auteurs, par Gérard Scallon : *L'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage* (Gérard Scallon, 2000 : 16). Joëlle Morrisette et Gisèle Maheux soulignent que, depuis plus de 35 ans, des efforts constants ont été effectivement consentis dans le sens de l'affinement de cette évaluation formative en insistant essentiellement sur sa fonction d'aide à l'apprentissage. Ce rôle d'assistance de l'apprentissage que doit pour lors l'évaluation formative prendre en charge transparait concurremment dans les écrits de Hadji et Perrenoud. Aussi allons-nous nous intéresser dans ce qui va suivre aux retentissements de ce type d'évaluation formative sur le processus d'apprentissage ainsi que celui de l'enseignement.

3.3.1.1 L'évaluation formative : chaînon entre l'enseignement et l'apprentissage

Le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage a révélé l'acuité des imperfections des pratiques d'évaluation existantes et a subséquemment posé le caractère pressant de leur changement. Ainsi le même son de cloche, quant à l'urgence de la modification de ces pratiques d'évaluation, est entendu : la voix des instances politiques s'est ralliée, même si c'est avec un peu de retard, à celle de la recherche pour l'introduction de nouvelles formes d'évaluation susceptibles de garantir la réussite de tous les élèves. Aussi le caractère sacré de la note et ses supposées vertus sur l'émulation des élèves ont-ils cessé depuis lors de faire l'unanimité et les examens à visée sommative, tenus jusque-là en haute estime, ont-ils commencé à perdre de leur crédit et à faire l'objet de plus en plus de critiques.

De nouveaux discours, en l'occurrence ceux développés par les tenants « des écoles nouvelles », jusqu'alors marginalisés commencent à s'imposer progressivement. Il y est question de l'épanouissement de l'élève, de son affranchissement de la tutelle de l'enseignant, de sa responsabilisation dans la construction du savoir, en définitive de son autonomie. Ou de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui « l'apprendre à apprendre ». Pour ce faire, la pédagogie active, davantage centrée sur l'apprenant, se devait de rompre, d'une part, avec cette évaluation qui avait prévalu durant l'éducation transmissive axée, quant à elle, sur les connaissances et de mettre, d'autre part, en place une évaluation plus

en harmonie avec la philosophie la sous-tendant. L'évaluation formative s'est posée, de par ses qualités intrinsèques, comme la voie royale du changement. Dans son article « *apologie à l'évaluation formative* », Ulric Aylwin dresse, grâce à une mise en parallèle entre évaluation formative et évaluation sommative, un inventaire assez exhaustif de ces qualités. Ces dernières peuvent être résumées dans les points suivants :

1. Primauté donnée aux **processus** sur les produits (un produit n'est que la conséquence d'un processus ; il est somme toute naturel de s'intéresser prioritairement à la cause (processus) qu'à ses effets (produit)).
2. Suscitation d'un esprit de **coopération** au sein du groupe classe (transformation de la classe en une communauté d'apprenants)
3. Etablissement d'un **climat de sécurité** (préservation de l'élève du stress suscité par le contrôle externe et la prime au rendement).
4. **Rapidité** dans l'exécution (son exemption de la charge que représentent la correction des copies et l'attribution de notes lui confère une certaine facilité dans sa réalisation).
5. Couverture par les feed-back de **toutes les dimensions de la formation fondamentale**.
6. **Réduction du fardeau des corrections** (attribution de l'essentiel du travail d'évaluation formative aux élèves).
7. **Responsabilisation de l'élève dans sa formation** (participation accrue de l'élève dans la construction de ses apprentissages).
8. Informations pertinentes sur **les qualités et les lacunes du travail**, ainsi que **les améliorations à apporter**.
9. Incitation de l'élève à **sortir des sentiers battus**, à l'expression d'une pensée **recourir** sans pour s'exposer au risque d'une pénalité.
10. Accroissement de la fréquence des **feed-back**, ce qui a pour effet de motiver les élèves.

L'introduction de l'évaluation formative, et dans le strict respect des qualités qui lui sont propres, explique Ulric Aylwin, impose une révision de l'organisation pédagogique et de la relation maître-élève. Une telle révision est susceptible, selon de nombreuses recherches, de participer dans l'amélioration de la qualité des apprentissages. Dans leur incontournable étude consacrée à la littérature anglophone en rapport avec l'évaluation

formative, Black et William montrent par la preuve que la qualité des apprentissages s'est ressentie, suite à l'implantation dans certains systèmes éducatifs, de ce type d'évaluation.

« [...] l'évaluation formative améliore effectivement l'apprentissage. Les progrès semblent tout à fait considérables et comme il a été noté plus haut, ils figurent parmi les importants dont il ait jamais été fait état pour des interventions pédagogiques. A titre d'exemple, et pour montrer l'importance de ces progrès, un effet 0.7, s'il pouvait être obtenu à l'échelle de la nation, reviendrait à hisser le score mathématique d'un pays moyen comme l'Angleterre, la Nouvelle-Zélande ou les Etats-Unis parmi les « cinq premiers » après les pays de la ceinture Pacifique –Singapour, la Corée, le Japon et Hong Kong. »

Se faisant fort de ses résultats qui se sont révélés, en situation de classe, plus que prometteurs, l'évaluation formative s'est imposée comme un véritable levier pour la relance de l'école. Ainsi l'école algérienne, ambitionnant d'endiguer l'échec scolaire et de s'installer dans une pédagogie de la réussite, a, comme le précisent les chercheurs ayant pris part au programme PARE, accordé une intention toute particulière au processus d'évaluation ; en insistant toutefois avec force sur la nécessité de mettre en synergie⁷² ses différentes composantes. Il est à souligner qu'une préférence très prononcée pour l'évaluation formative est néanmoins palpable dans les documents édités à l'intention des enseignants. Celle-ci est définie, dans le document d'accompagnement destiné aux enseignants, dans les mots suivants :

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; **elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.** (Document d'accompagnement, 2006 :22)

Cette définition situe l'évaluation formative au cœur même du processus d'enseignement/apprentissage. Elle y occupe une position charnière ; celle-ci tient lieu de ligne de suture entre enseignement et apprentissage. Aussi à l'ancienne conception, qui appréhendait l'enseignement et l'apprentissage (l'enseignement d'un côté et l'apprentissage de l'autre) comme deux moments distincts, s'est-il substitué une nouvelle conception dans laquelle enseignement et apprentissage sont désormais interdépendants. Ainsi l'acte pédagogique, à bien voir, n'est pas seulement constitué des deux seuls processus d'enseignement et d'apprentissage : il inclut un troisième processus, celui

⁷² Charles Delorme, explique que pour une intégration harmonieuse de l'évaluation au dispositif de formation et pour éviter tout risque de dérive, il est impératif de créer un juste équilibre entre les différentes fonctions qui composent le processus d'évaluation.

assurant le lien entre les deux premiers processus ; il s'agit de celui de l'évaluation. Enseignement, apprentissage et évaluation se présentent ainsi comme les parties d'un tout ; ils forment davantage un système. Dans cette conception systémique, les trois parties présentes sont, de fait, intimement liées : il suffit ainsi qu'une partie de ce tout soit sollicitée pour que les deux autres parties s'ébranlent instantanément de façon concomitante et non de façon linéaire.

Autre point révélé par la définition à propos de l'évaluation formative est que cette dernière assume, de par cette intégration aux processus d'enseignement et d'apprentissage, la fonction d'aide à l'apprentissage. Il est en effet aujourd'hui largement reconnu par le fait de nombreuses recherches, que le retour d'information⁷³ apporté par l'évaluation formative retentit sur le processus d'apprentissage. Notons cependant que le profit susceptible d'être tiré par l'élève de ces rétroactions est proportionnel à la qualité de leur formulation : une formulation vague et circonscrite dans un relevé pointilliste des erreurs est moins aidante qu'une formulation claire et suivie de commentaires proposant des pistes d'amélioration. De par son caractère lapidaire et définitif, la première clôt l'action de l'élève ; en ce sens que la rétroaction, par le fait de son déficit informationnel, ne favorise pas un retour de l'élève sur sa production. Alors que la seconde, de par son caractère transparent et bienveillant à l'égard de l'erreur, ouvre l'action de l'élève ; elle valorise ses réussites et lui révèle ses erreurs tout en mettant à sa disposition des indications pour leur amélioration.

Compte tenu de l'impact de la régulation sur l'élève, et notamment sur son affect, la régulation des apprentissages, tâche incombant à l'enseignant, se doit d'être menée avec circonspection. La régulation constitue un acte de communication, un dialogue dont la tenue passe par la levée de toute équivoque et une explicitation des critères sur lesquels elle se fonde. Comme l'expertise est plus située du côté de l'enseignant, dans la situation de classe, il revient dès lors à celui-ci de veiller à fournir à l'élève des informations de qualité à même de l'aider à surmonter ses difficultés sous peine que le dialogue ne se transforme en monologue. Un effort doit être fait par les enseignants, estime Jacques Rodet, dans la formulation des commentaires et ceci pour que les rétroactions participent positivement dans l'apprentissage de l'apprenant. Concernant la teneur de ces rétroactions, cet auteur préconise une approche qu'il décrit dans les mots suivants « *Le propos suggestif nous semble devoir être préféré au contenu informatif, qui lui même serait favorisé par*

⁷³Retour d'information, rétroaction et feedback couvrent dans notre travail la même signification ; ils sont en conséquence interchangeables.

rapport aux informations prescriptives. De même, le style constructif serait choisi, autant que possible, par rapport au style positif et négatif. » (Jacques Rodet, 2000 :63).

Nous venons de voir que l'amélioration de l'apprentissage est tributaire de la régulation et surtout d'une régulation de qualité. Celle-ci tend à assister l'élève dans sa démarche d'apprentissage mais elle concourt aussi au réajustement des actions pédagogiques de l'enseignant. Cette double rétroaction assurée par l'évaluation formative ; l'une en direction de l'enseignant, l'autre à l'endroit de l'élève, tend à confluer le processus d'apprentissage avec le processus d'enseignement, par des réajustements continus des interventions pédagogiques du premier et de la démarche d'apprentissage du second, à les faire agir avec concert dans le sens de l'atteinte de ce but ultime : la réussite de l'apprentissage. Dans ce sens Charles Hadji, citant Philippe Perrenoud, prête à l'évaluation formative trois caractéristiques majeures :

- A partir du moment où elle informe, elle est formative, qu'elle soit instrumentée ou non, accidentelle ou délibérée, quantitative ou qualitative.
- [...] et c'est le deuxième caractère que l'on retient habituellement, une évaluation formative éclaire les deux principaux acteurs du processus. L'enseignant, qui sera informé des effets réels de son travail pédagogique, pourra, à partir de là, réguler son action. L'élève, qui non seulement saura où il en est, mais pourra prendre des difficultés qu'il rencontre deviendra capable, dans le meilleur des cas, de reconnaître et de corriger lui-même ses erreurs.
- Si bien que, et c'est son troisième caractère majeur, à cette fonction de régulation en direction du maître et de l'élève, s'ajoute ce qu'on a désigné comme une fonction 'correctrice'. Car le maître, comme l'élève, doit pouvoir 'corriger' son action. (Charles Hadji, 1997 : 17-18)

La force d'impact de l'évaluation formative sur l'enseignement et l'apprentissage ne réside pas dans chaque caractère pris isolément mais dans la conjugaison des trois caractères. Informer, éclairer l'enseignant et l'élève et corriger l'action d'enseignement et la démarche d'apprentissage constituent un tout indivisible. L'évaluation formative est susceptible de perdre de son effet, sinon tout son effet, pour peu qu'un seul de ses trois caractères soit négligé.

3.3.2 L'évaluation formative au service de l'apprentissage

La régulation se fait de façon continue, avons-nous expliqué précédemment, en ce sens que celle-ci s'enclenche aussitôt qu'un obstacle entrave le processus d'apprentissage. Planifiée ou improvisée, la mise en place d'une régulation suit toujours une situation problématique à laquelle elle se propose de trouver une réponse. Toute régulation est prédestinée, quel que soit le moment de son effectuation, à faire passer l'élève d'une situation jugée « insatisfaisante » à une autre situation qui est estimée, elle, « acceptable » :

elle travaille en définitive à faire progresser l'élève par la réduction de l'écart entre sa situation actuelle (insatisfaisante) et la situation attendue (acceptable). Linda Allal distingue trois grands moments dans la régulation des apprentissages : la régulation proactive, interactive et rétroactive.

3.3.2.1 La régulation proactive

Elle fait suite à des observations effectuées lors de situations d'apprentissage antérieures. Son antériorité par rapport à la situation d'apprentissage et au moment d'évaluation lui donne la possibilité de projeter un plan d'action, à prévoir des activités ciblées en direction des élèves en situation de difficulté comme ceux en situation de réussite. La régulation proactive se trouve, en conséquence, liée à la différenciation des apprentissages ; son action diagnostique permet de faire un inventaire assez exhaustif des besoins de chaque élève, de rendre compte de leurs forces et de leurs faiblesses et de proposer, ce faisant, un itinéraire d'apprentissage propre à chacun d'eux.

3.3.2.2 La régulation interactive

Celle-ci s'effectue, à l'inverse de la régulation proactive, au cours des activités d'apprentissage mêmes. Elle se réalise, par conséquent, non pas *in absentia*, comme c'est le cas des régulations proactives et rétroactives, mais *in praesentia* en ce sens que les deux parties concernées par cette régulation, élève et enseignant, se trouvent en situation de face à face. Cette régulation se déroule sur un mode interactif et synchrone. Interactif dans la mesure où l'élève peut réagir aux réponses données par l'enseignant et demander de plus amples éclaircissements sur un point qui est resté obscur (exemplification, reprise d'une explication, reformulation...). Synchrone en ce sens que la communication se tient en temps réel ; la réaction tant de l'enseignant que celle de l'élève se caractérise par son instantanéité. L'enseignant répond de façon spontanée aux besoins exprimés par l'élève, de même l'élève réagit à la réponse de l'enseignant, si celle-ci demeurerait incomprise, de façon spontanée. Conséquemment ces échanges sont de nature informelle ; les interventions de l'enseignant ne sont, généralement, pas planifiées vu que celui-ci propose des pistes d'amélioration aux problèmes rencontrés par les élèves au fil de leur émergence. La régulation interactive, de par ses qualités intrinsèques (interactivité, synchronie), est d'un cran supérieur aux deux autres régulations : elle tient en effet un rôle de première importance dans l'amélioration des apprentissages.

3.3.2.3 La régulation rétroactive

Elle est, comme la régulation proactive, différée au regard de la situation d'apprentissage et du moment d'évaluation. Comme le suggère l'afixe « *rétro* », il est question, dans le cas de cette régulation, d'un retour sur des apprentissages qui sont restés défailants après un certain nombre de séquences d'enseignement. Ces difficultés persistantes, et ce en dépit d'une régulation interactive, sont censées être surmontées au moyen des correctifs apportés par la régulation rétroactive (autres explications, autres exercices).

3.3.3 L'évaluation formative au service de l'enseignement

Les différentes régulations entreprises par l'enseignant en direction de l'élève ne sont pas sans influencer sur son action pédagogique. Les informations recueillies lors de ces régulations ne constituent pas, en elles-mêmes, la fin de l'évaluation formative ; le processus d'évaluation est appelé d'essence à préparer une décision. Considérée comme un processus d'évaluation continu, l'évaluation formative se préoccupe, explique Gérard Scallon, de l'amélioration des apprentissages soit par une modification de la situation pédagogique, soit par un soutien apporté à chaque individu en fonction de ses besoins. Gérard Scallon affirme, en conclusion, que *la « décision action », c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même* (Gérard Scallon, 2000 :21). Aussi des régulations coupées de l'action « correctrice » compromettent-elles l'évaluation formative, en particulier, et l'évaluation, en général, car ces dernières se trouvent de la sorte situées davantage du côté du contrôle que de l'évaluation. La régulation de la situation pédagogique n'est pas, dans une évaluation formative, superfétatoire ; celle-ci s'impose de fait comme une démarche incontournable. Le recours à une évaluation formative présente, à ne pas douter, des avantages certains pour l'enseignement. Nous avons retenu, pour notre part, de nos différentes lectures, deux avantages qui nous semblent être en droite ligne avec l'esprit de l'évaluation ou de l'observation formative :

- Les difficultés que rencontre l'élève ne sauraient être toutes imputables à une utilisation défailante de stratégies d'apprentissage. Un usage inapproprié de méthodes d'enseignement peut être, certaines fois, à l'origine de ces difficultés. Soutenir que la salle de classe est marquée, d'une part, par l'hétérogénéité des élèves, et incidente à la première, par des rythmes d'apprentissages différents, d'autre part, pourrait passer pour une lapalissade. Aussi n'est-il plus possible

aujourd'hui de soutenir, face à cette variabilité tant intra-individuelle qu'inter-individuelle⁷⁴ des élèves, qu'il suffit que l'enseignant enseigne pour que ces derniers apprennent. Il devient ainsi clair que l'enseignant a pour obligation non seulement d'identifier des méthodes de travail méritant d'être développées chez les élèves mais aussi des méthodes d'enseignement pouvant favoriser un apprentissage efficace. L'identification de ces méthodes d'enseignement efficaces passe par le traitement des informations apportées par l'évaluation formative. Etant donné que celle-ci accompagne le processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant est tenu informé, de façon continue, de l'état des connaissances et de la construction des compétences de chaque élève. Il lui appartient dès lors de tirer les enseignements nécessaires de ces informations - celles-ci sont révélatrices de la pertinence de ses méthodes et de ses choix pédagogiques – et d'agir dans le sens de l'amélioration des apprentissages de ses élèves. Dresser un portrait de chaque élève, connaître ses points forts et ses faiblesses, identifier ses centres d'intérêts, en somme proposer un enseignement différencié tenant compte de l'individualité de ces élèves et proposant des stratégies d'enseignement adaptées à leurs styles d'apprentissage.

- L'évaluation formative est un acte de communication ; elle met en relation, d'un côté, un enseignant et, de l'autre côté, un élève. Cette mise en relation est rendue possible du fait de l'association de l'évaluation formative à la notion de critère. Certains auteurs vont, dans ce sens, jusqu'à affirmer que l'évaluation formative ne peut se concevoir que critériée ou critérielle. La notion de critère met l'enseignant dans l'obligation de ne plus fonder son évaluation que sur ses seules impressions qui se caractérisent par leur hermétisme – elles sont incompréhensibles et obscures pour l'élève – mais sur des éléments observables qui réfèrent à des caractéristiques inhérentes à l'objet évalué. La critériation présente deux avantages majeurs pour l'enseignement. Elle permet, d'une part d'instaurer un climat de confiance entre

⁷⁴Des recherches menées en psychologie différentielle et en psychosociologie ont montré qu'un même individu adoptait/adaptait, en fonction du contexte, des conduites d'apprentissage différentes (variabilité intra-individuelle). Il a été, de même, constaté des différences (variabilité inter-individuelle) à l'intérieur du groupe-classe: certains élèves apprennent vite alors que d'autres mettent plus de temps pour atteindre les mêmes objectifs (rythmes d'apprentissage), confrontés à un même problème, le groupe-classe ne suit le même cheminement intellectuel dans sa résolution ; il est diversement appréhendé et par conséquent il est diversement traité (style cognitif). A ces différences, il faut ajouter celles liées au milieu social, la langue et à la culture d'origine de l'élève et celles en rapport avec ses caractéristiques psycho-affectives (attitudes, persévérance, motivation, styles relationnels...).

l'enseignant et l'élève – les élèves reprochent, très souvent, aux enseignants d'attribuer des notes suivant la « tête du client » et de participer à l'émergence de ce que Maurice Mas appelle la « *transparence didactique* » : l'enseignant informe l'élève de ses attentes par rapport au travail que ce dernier doit réaliser.

Nous venons de voir que l'évaluation formative fait l'objet d'un certain unanimité : une grande frange de la recherche en évaluation lui reconnaît des caractéristiques qui la prédisposent à impulser une nouvelle dynamique aux systèmes éducatifs et de les mettre, chemin faisant, sur les rails de la logique de la réussite. La force agissante de cette évaluation formative, celle qui constitue son principe même, participe de son association au critère d'évaluation. Expliciter la notion de critère s'impose dès lors d'elle-même. Il est en effet indispensable que nous regardions, dans ce qui va suivre, par quels ressorts le critère agit sur l'évaluation formative.

3.4 Le critère

La notion de critère a pris une importance capitale avec l'émergence de l'évaluation formative. Elle est, selon de nombreux auteurs, un préalable indispensable à la mise en place d'une évaluation plus « intelligente⁷⁵ » ; une évaluation dont la préoccupation première consisterait à soutenir les élèves dans la construction et le développement de leurs compétences. Ces mêmes auteurs insistent, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit, sur la nécessité d'une initiation⁷⁶ progressive des apprenants à la critériation. Cette dernière est rendue possible, d'une part, grâce à la fréquentation régulière des différents genres d'écrits (lecture) et surtout, d'autre part, à la confrontation continue des productions écrites (production) aux caractéristiques entrant dans la composition de ces différents genres d'écrits.

Dans un article, dont le titre assez évocateur « Hors des critères, point de salut », Maurice Mas explique qu'une évaluation de l'écrit tendant à éclairer l'enseignant tout autant que l'enseigné n'est possible que si elle s'accompagne de critères. La critériation constitue, de ce fait, pour l'évaluation une planche de secours à même de la soustraire à la logique du contrôle ; logique qui demeure prédominante dans les pratiques enseignantes et

⁷⁵ Charles Hadji explique que des enseignants — ils restent toutefois minoritaires — œuvrent à mettre l'évaluation au service l'élève. Cette volonté ne suffit pas à elle seule ; elle doit, selon l'auteur, s'adosser à une bonne connaissance de la recherche.

⁷⁶ Claude Garcia Debanc affirme qu'il est possible d'apprendre à des élèves très jeunes, comme ceux du primaire, à construire des critères.

ceci en dépit de cette aspiration⁷⁷ qui, s'affermissant et s'élargissant, suite aux avancées de la recherche enregistrées au cours des trente dernières années, incline à ce que l'évaluation devienne formative. Aussi le groupe EVA, dans le dessein de transformer les pratiques enseignantes en cours, relatives à l'enseignement de l'écrit et à son évaluation, c'est-à-dire de les mettre à hauteur de cette aspiration qui se pose comme une assistance à l'acte d'apprentissage⁷⁸, comme un trait d'union tendant à amenuiser l'écart séparant logique d'enseignement et logique d'apprentissage et, pour quoi pas un peu plus, à les faire regarder dans la même direction, s'est-il attelé prioritairement, comme le précisent les différentes équipes de la recherche⁷⁹, à la construction de la notion de **critèredidactique** et à sa mise à l'épreuve. De même Xavier Røgiers, traitant de l'évaluation dans le cadre de la pédagogie de l'intégration ; pédagogie qui constitue le fond de la refondation de l'école algérienne, réserve une large place à la notion de critère et va même jusqu'à la qualifier de pierre angulaire de l'évaluation des compétences.

Il apparaît à la lumière de ce que nous venons d'énoncer que la critériation est une opération nécessaire, tout d'abord, à l'acte d'évaluation lui-même, et ensuite, à l'acte d'enseignement/apprentissage. Pour l'acte d'évaluation, le critère fait office de rédempteur qui s'emploie à le délester de cette image négative laquelle — bien que la recherche ait enregistré des progrès considérables, reste très prégnante — assimile l'évaluation à une mesure, à une attribution de note. Pour l'acte d'enseignement/apprentissage, l'entrée en jeu de la notion de critère, dans une visée formative, vient remodeler du tout au tout les relations entre les deux parties de ce couple : la critériation, sous-tendue par les théories constructiviste et socioconstructiviste, s'assigne comme objectif prioritaire la mise en place de relations autres que celles qui ont prévaluées durant la **pédagogie de la maîtrise** qui référait aux théories behavioriste et néo-behavioriste. Ce remplacement, comme le font remarquer Odile Veslin et Jean Veslin, ne saurait être, en quelque façon, réduit à un simple changement de vocabulaire, c'est-à-dire à un émaillage des discours des enseignants de notions, dans l'air du temps, sans que celles-ci ne s'accompagnent de réelles modifications

⁷⁷ Charles Hadji parle d'une intention.

⁷⁸ Charles Hadji recourt à l'expression « *apprentissageassistéparl'évaluation* » qui désigne, selon lui, une évaluation dont l'objectif premier est d'appuyer l'acte d'apprentissage en le pourvoyant continuellement d'informations sur l'état de l'élève, et ce dans le but de valoriser, d'une part, les connaissances maîtrisées et de corriger, d'autre part, celles qui sont encore défaillantes.

⁷⁹ Les travaux menés par les différentes équipes du Groupe EVA ont abouti à l'élaboration d'un tableau désigné par l'acronyme CLID. Il s'agit d'un tableau donnant la possibilité de sérier, dans une production écrite, les différentes dysfonctions et de déterminer de la sorte avec précision les lieux d'intervention didactique.

en lien avec les interventions des enseignants, d'une part, et avec l'attitude des élèves à l'égard de ces interventions, d'autre part.

La critériation met les enseignants dans l'obligation de s'éloigner progressivement de cette tendance, lors de la correction des productions écrites, à relever tous les manquements aux modèles de textes préalablement étudiés, en les assortissant, très souvent d'annotations laconiques, lesquelles se révèlent, dans la plupart des cas, sans grande aide à l'élève. Cet éloignement reste tributaire de l'adoption de nouvelles pratiques en rapport avec l'évaluation de la production écrite. Ainsi il est question, dans la nouvelle réforme, de rompre avec cette « correction quantitative » ; celle qui tend à couvrir l'ensemble de la tâche réalisée, et à laquelle il est fait grief de se limiter aux erreurs touchant la structure de surface, c'est-à-dire à celles affectant le respect de la langue écrite (orthographe, grammaire ou vocabulaire) et d'opter pour une « correction qualitative » ; une correction qui se prédestine à assurer le rôle d'aide à l'apprentissage, par la mise à la disposition de l'élève d'informations ciblées, en fonction du type de texte traité et de ses caractéristiques, à même de lui permettre d'identifier ses erreurs et de les rectifier. Ainsi dans la masse d'informations que constitue une production écrite, le recours à des critères offre à l'enseignant la latitude de procéder à un tri, de déterminer à la lumière de ce tri des zones d'interventions prioritaires et de déclencher enfin des actions correctives lesquelles se feront en fonction de plusieurs paramètres (âge de l'élève, projet didactique, objectifs d'enseignement...).

La critériation offre, d'autre part, aux élèves la possibilité de prendre activement part à la construction de leurs savoirs. Pour cet effet, la communication des critères devient un moment fort de la situation d'apprentissage car elle contribue à éclairer les élèves sur ce qui est attendu d'eux. Ainsi se référer aux critères, en phase de réalisation, constitue un facteur aidant: passer sa production, au fur et à mesure de son élaboration, au crible des critères permet à l'élève de vérifier sa congruence avec le type de texte exigé par la consigne et de procéder éventuellement à son ajustement, au cas où il s'en éloignerait. Tandis qu'en phase de révision, l'apport des critères est aussi bénéfique : il fait office de repères qui guident l'élève dans l'identification des points qu'il a menés à bien et ceux qu'il ne maîtrise pas encore.

Le critère, au vu de ses effets salutaires, à la fois, sur l'évaluation et sur l'acte d'enseignement /apprentissage, mérite amplement l'intérêt que lui porte la recherche. Ces

effets salutaires ont, pour notre part, excité notre curiosité laquelle nous a poussé à se lancer dans des recherches tendant à comprendre ce caractère dynamogénique du critère. Deux questions ont constitué, dès lors, la trame de cette recherche. Où le critère puise-t-il toute cette force modificatrice ? Le critère serait-il l'apanage exclusif de l'évaluation formative ?

Avant de répondre à ces deux questions, il nous a paru indispensable d'explicitier la notion de critère. Ce détour obligé est dicté par le souci, d'une part, de nous rendre compte, par le biais des écrits se rapportant à cette notion, de ce qu'est le critère et de ce qui fait sa spécificité, et par le besoin de réunir, d'autre part, les conditions optimales à même de permettre au lecteur de suivre sans peine notre démarche.

3.4.1 Le critère : un pied dans l'évaluation formative

Michel Vial explique que l'acte d'évaluation est inhérent à l'être humain. La convocation de critères ne le serait-elle pas, elle aussi ? Les menus gestes du quotidien (choix d'une boisson, d'une tenue vestimentaire, d'une peinture, d'une chaîne de télévision ...) comme ceux des grands événements (adhésion à un parti politique, projet de travail, changement de vie...) ne seraient-ils pas régis par des critères ? Le critère est assimilable ici à une qualité, un idéal recherchés dans l'objet, que nous avons sous les yeux ou entre les mains et que nous examinons dans ses moindres coutures, ou dans l'action que nous soumettons à l'examen de l'imperturbable raison ou à celui de la fougue des sentiments, que nous prenons tout le temps à analyser ou, à l'inverse, l'expédions à la va-vite afin d'en apprécier les retombées. Le critère nous sert donc d'outil auquel nous recourons pour lire la réalité — il s'agit, ici, de l'objet ou de l'action —, à y prélever des indices susceptibles de coïncider avec cet idéal, avec cette qualité que nous espérons trouver dans cette réalité. La satisfaction de cette attente, somme toute légitime, de la part de cette réalité conditionne l'entérinement du choix de cet objet ou l'engagement dans cette action.

Qu'en est-il de l'évaluation scolaire ?

L'enseignant, à l'issue d'une séquence, soumet ses élèves à un contrôle, lequel peut prendre différentes formes (une production écrite, une interrogation sur table ou un devoir de maison) et dont la finalité est de faire le point sur l'état des ressources et /ou des compétences de ses élèves. Ce contrôle revêt pour l'enseignant une importance capitale ; il est, très souvent, vécu par ce dernier comme une épreuve car il tient lieu de révélateur de

l'efficacité de son enseignement, de son impact effectif sur ses enseignés. Aussi l'enseignant se met-il à l'affût, dans la production de l'enseigné, d'indices indiquant l'appropriation de connaissances et/ou la construction de compétences. Cette recherche peut emprunter deux voies diamétralement opposées : l'une se fondera exclusivement sur les impressions des enseignants qui se caractérisent, comme le note Josette Gadeau⁸⁰, par leur hermétisme ; elles ne sont pas explicitées. Une telle pratique compromet considérablement l'accès de l'évalué à l'apprentissage parce qu'elle le place sous la tutelle de la subjectivité de l'évaluateur et de ses représentations de la norme. Alors que la seconde s'effectuera en fonction d'objectifs préalablement définis lesquels, constituant des repères aussi bien pour l'évaluateur que pour l'évalué, sont à appréhender comme un acte de communication⁸¹ lequel, mettant en contact voire faisant travailler en synergie les deux protagonistes, installe un dialogue au regard duquel chacun d'eux modifie sa stratégie : l'évaluateur prendra du recul par rapport à sa démarche pédagogique et tentera de la rectifier de sorte qu'elle réponde aux sollicitations de l'évalué tandis que l'évalué jugera de la justesse de sa démarche d'apprentissage et s'efforcera de la rajuster progressivement de manière à ce qu'elle concorde avec les attentes de l'évaluateur.

Dans la perspective de cerner les particularités de cette évaluation qu'il qualifie « d'utopie porteuse », Charles Hadji, sollicitant les travaux réalisés par ses devanciers notamment ceux de D.L. Stufflebeam et Robert E. Stake, explique que l'examen des problèmes que suscite la mise en place d'une action d'évaluation conduit à s'intéresser aux différentes **variables⁸² de l'évaluation**. Aussi affirme-t-il qu'il est possible, à la lumière de l'étude de ces variables et particulièrement de celle relative à la question du « comment ? », c'est-à-dire de celle du dispositif méthodologique déployé pour mener une action d'évaluation, de distinguer deux formes d'évaluation : une qualifiée de *critériée* alors que l'autre de *normative*.

⁸⁰Josette Gadeau, évoquant la Recherche-Description du Groupe EVA laquelle s'est donnée comme objet d'étude la comparaison de classes inscrites dans la recherche à d'autres classes non inscrites, explique que ladite recherche se devait de faire ressortir deux évaluations qui contrastent largement : l'une « sans outil », appuyée sur la norme, n'explicit pas les critères auxquels elles recourent, l'autre « outillée », soutenue par les nouveaux apports de la didactique de l'écrit et notamment ceux relatifs au traitement de l'erreur, se détache de la norme par le recours à des situations problèmes. Elle ajoute que dans les faits, c'est-à-dire dans les pratiques de classe, cette distinction est très tenue : la convocation de critère ne réfère pas exclusivement aux pratiques enseignantes innovantes en matière de l'apprentissage de l'écrit.

⁸¹Odile Veslin et Jean Veslin, citant Jean Cardinet, pensent qu'il est nécessaire de voir dans l'évaluation plus un acte de communication qu'un acte de mesure.

⁸² Les variables d'évaluation réfèrent aux questions auxquelles est confrontée chaque personne cherchant à conduire une action d'évaluation. Charles Hadji explique ces questions se cristallisent autour de neuf questions : *former ? Evaluer ? Quel objet ? Avec quels outils ? Qui évaluera ? Quand ? Pour qui ? Pour prendre quel genre de décision ? Quelle utilité ?*

Evaluation normative s'oppose à *évaluation critériée* : on désigne par cette dernière expression une évaluation qui apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible (le critère, qui correspond à l'objectif à atteindre). (Charles Hadji, 1997 :15)

Qu'est-ce donc une **évaluation critériée** ? Qu'est-ce qui la distingue de son vis-à-vis l'évaluation normative ?

3.4.1.1 Evaluation critériée

Nous avons vu précédemment que l'enseignant/évaluateur apprécie une tâche réalisée par un enseigné/évalué. L'enseignant/évaluateur, en tant qu'expert, fonde cette appréciation sur sa connaissance préalable des caractéristiques que devraient comporter la production attendue ; caractéristiques qu'il escompte, d'ailleurs, retrouver dans la production de l'évalué. La lecture de ce référent qui correspond à la production réelle de l'évalué, est orientée par un référent qui est composé de l'ensemble des caractéristiques de la production attendue. Ces caractéristiques constitutives donc d'un modèle idéal se recoupent avec les objectifs d'enseignement ou critères qui constituent le point de mire auquel s'efforce l'enseignant de faire parvenir l'enseigné.

Une évaluation critériée rompt donc avec cette évaluation intuitive qui se contente, pour apprécier une production écrite par exemple, de la seule expérience de l'enseignant /évaluateur ; écartant de la sorte toute référence à des objectifs précis. Cette pratique, compte tenu de son caractère brumeux (tout se passe dans la tête de l'enseignant), s'avère dommageable à l'élève car elle ne l'associe pas à l'acte d'évaluation : l'élève est entraîné dans le jeu évaluatif sans qu'il ne soit, préalablement, informé des règles régissant ce jeu. Ainsi ce discours impressionniste lequel n'explicite pas les modalités sur lesquelles il s'appuie dans sa délibération sur la qualité des performances des élèves, grève considérablement le processus d'apprentissage. En effet certains élèves, ayant saisi les subtilités de ce discours, tentent autant que faire se peut de le débrouiller et d'en tirer profit alors que d'autres, éprouvant des difficultés scolaires, *jettent le manche après la cognée* et cèdent à l'idée qu'ils ne disposent pas des aptitudes requises à même de les mettre au diapason de ce discours abscons, de se trouver en bonne posture pour le percer et d'y accéder à leur tour.

L'évaluation critériée, par réaction contre cette évaluation intuitive, est venue, dès lors, mettre de la rigueur et, plus que tout, de la clarté dans l'acte d'évaluation. De la rigueur en laissant peu ou pas de place à la subjectivité qui caractérise le discours de l'enseignant ; discours dont la teneur informative et informationnelle limitée voire faible se

révèle, très souvent, une entrave à l'amélioration des compétences de l'élève. De la clarté en apportant à l'enseignant comme à l'élève des informations précises sur les caractéristiques du texte à produire, sur les moyens linguistiques ainsi que les compétences procédurales à mettre en œuvre dans la tâche d'écriture. L'évaluation critériée travaille donc à changer fondamentalement les pratiques de l'enseignant autant que celles de l'élève. Il est de la sorte possible de parler de critères pour l'enseignant et de critères pour l'élève.

Ces critères **aident le maître** à définir des objectifs et des contenus d'enseignement, ce qui lui permet de sélectionner dans un écrit d'élève des indices pertinents pour hiérarchiser les problèmes à traiter, organiser ses interventions... **Ils aident l'élève** à analyser les divers aspects de la tâche d'écriture c'est-à-dire : identifier les problèmes d'écriture et les savoirs à mettre en œuvre ou à acquérir, réguler les phases du processus d'écriture/lecture, vérifier l'adéquation de l'écrit au projet de production, localiser et analyser ses erreurs, repérer ses besoins d'apprentissage,... (Maurice Mas, 1991: 43)

L'évaluation critériée, à l'opposé donc de l'évaluation intuitive, se préoccupe de mettre l'élève, dans le secret des règles du jeu d'évaluation. Cette mise dans le secret peut se réaliser de deux façons différentes : dans l'optique de la pédagogie de la maîtrise, l'enseignant annonce, d'entrée de jeu, les objectifs à atteindre et veille à ce que les élèves s'y conforment alors que dans celle de l'approche par intégration l'enseignant sollicite l'élève à prendre part à la construction progressive et concertée de ces règles. Dans la première l'élève est passif ; il est sous la tutelle de ces critères auxquels il n'a comme unique alternative que de les suivre à la lettre. Le critère, dans ce premier cas, comme l'explique Michel Vial fait office de balise qui jalonne une carte à suivre. Par contre dans la deuxième l'élève est actif ; il participe grâce à la communication qui s'installe entre lui et l'enseignant, à l'interactivité qu'elle suscite au sein de cette communauté apprenante, à l'identification des caractéristiques des textes à produire et, à leur lumière, à la détermination des critères d'évaluation propres à chaque type de texte. Le critère, dans ce second cas, tient lieu, comme le fait remarquer Michel Vial, de repère. Le critère est-il le propre d'une évaluation critériée ?

Pour répondre à cette question nous allons voir si le vis-à-vis de l'évaluation critériée qui est l'évaluation normative se dispense ou au contraire se sert de critères pour se prononcer sur la qualité des compétences des élèves.

3.4.1.2 Evaluation normative

Si une évaluation critériée, comme nous venons de le voir, est associée à la notion de critère dont elle se sert pour faire ressortir la qualité de l'objet évalué, il n'est pas déplacé, au premier abord, de poser l'hypothèse que l'évaluation normative, quant à elle, se réalise en mettant à contribution la notion de norme. En effet, en nous remettant exclusivement à la dénomination de cette évaluation et en nous appuyant particulièrement sur l'épithète « normative », il nous est sensément possible de gager que la grille de lecture par le biais de laquelle cette évaluation décrypte l'objet évalué se fonde sur la norme. L'évaluation normative n'est pas sans rappeler, par ailleurs, par l'entremise de quelques réminiscences ou de la simple association d'idées, la grammaire normative dont l'impact sur la langue française demeure indélébile : elle a, à coups de règles et d'exceptions à la règle, façonné cette langue de sorte qu'elle concorde avec le « bon usage ». La norme, de par son implication directe dans l'imposition du « bon usage », s'est empreinte de connotations péjoratives ; elle est assimilée, dans l'imaginaire collectif, à une confiscation de la liberté, une subordination à des règles sociales qui seraient dans leur ensemble contestables. Mais qu'est donc, loin de toute idée préconçue, une norme ? Et comment l'évaluation peut-elle prendre appui sur cette norme pour juger les performances des élèves ? La notion de norme recouvre, explique Charles Hadji, deux acceptions différentes :

- La première acception est d'ordre social ; elle désigne un comportement communément admis, au sein d'un groupe social, comme un modèle qu'il convient de suivre. Ce comportement, socialement valorisé, est perçu dès lors comme une règle que tout membre, quelle que soit sa condition sociale, a pour devoir de travailler à sa perpétuation par sa reproduction et/ou son inculcation ;
- la deuxième acception est d'ordre statistique ; elle indique un comportement passant pour le plus répandu dans un groupe social. Aussi comme il est fréquent que les enfants, dans certaines sociétés, portent le nom du père et non celui de la mère, il devient possible de qualifier une telle pratique de norme.

Il est toutefois important de mentionner que même si les deux acceptations divergent, il arrive que, comme le souligne Charles Hadji, une fois que la valorisation sociale se fixe, la deuxième acception suit⁸³ la première.

Sur quelle acception de la norme se fonde dès lors cette évaluation à référence normative pour qu'elle se prononce sur l'objet évalué ? Pour répondre à cette question nous pensons qu'il serait judicieux de s'atteler auparavant à la définition de cette évaluation. Ce préalable nous permettra, estimons-nous, par un jeu de comparaison de déterminer de façon précise laquelle des deux acceptions de la norme sous-tend cette évaluation normative.

Est appelée évaluation normative toute évaluation qui apprécie la performance d'une personne par comparaison à une performance que nous qualifierons de « performance étalon ». Cette évaluation se tient dans l'intention de classer les performances les unes par rapport aux autres. Un enseignant délibérant sur la qualité d'une production écrite, par exemple, n'attribuera pas, à coup sûr, la même valeur à toutes les copies. La valeur octroyée à chaque copie sera proportionnelle à la concordance de la tâche réalisée avec la tâche attendue. Ainsi l'approche ou l'éloignement de la tâche attendue déterminera la valeur que l'enseignant affectera à chaque copie. La dispersion des notes se fera en référence à une valeur minimale en deçà de laquelle l'élève est déclarée en situation d'échec.

Cette définition révèle que l'évaluation normative présente deux caractéristiques majeures que nous pouvons résumer dans les deux points suivants :

- Une évaluation normative met en parallèle des performances ;
- ces performances sont classées par rapport à une performance-type.

Cette définition met en exergue une autre caractéristique, d'ailleurs non moins importante que les deux premières : il n'est à aucun moment fait mention, ni même, est-il à remarquer en passant, une évocation par allusion, à l'une ou l'autre des deux acceptions de la norme.

⁸³Il en est ainsi des règles d'usage régissant une langue ; une connaissance solide par exemple de la grammaire du français a constitué pour beaucoup d'élèves issus de milieux défavorisés un facteur de promotion sociale en leur ouvrant les portes de certains corps de fonction qui leur étaient jusque-là closes notamment celles de l'administration. Cette politique linguistique, valorisant l'usage du français aux dépens des autres langues en présence, a conduit au déclin des langues vernaculaires qui, au fil des années, se sont vidées de leurs locuteurs et à l'essor de la langue de l'état-nation.

Il est à signaler que Charles Hadji juge discutable, bien qu'il reconnaisse l'existence de ces deux types d'évaluation, les caractéristiques qui leur sont attribuées et ce dans l'intention de faire ressortir les traits distinctifs propres à chacune d'elles. En effet Charles Hadji, citant Gilbert De Landsheere qui avait jugé la rencontre de l'adjectif « normatif » avec le vocable « évaluation » de malencontreuse –leur association aurait été à l'origine d'une certaine confusion car « normatif » était utilisé, dans ce cas, dans un sens autre que celui qui lui est communément attribué –, explique que l'évaluation formative, en dépit de son caractère utopique, peut être réalisée alors qu'une évaluation ne référant à aucune norme est une impossibilité.

Il semble possible, suite à notre exposé, de déduire que l'évaluation scolaire partage des similitudes avec celle que nous sollicitons, dans notre quotidien, pour juger de la pertinence de nos choix ainsi que de nos actes. Ces similitudes peuvent être résumées dans les points qui suivent :

- elles mettent, l'une comme l'autre, en jeu des critères qui tiennent lieu de grille d'analyse à partir de laquelle, toutes les deux, apprécient l'écart⁸⁴ séparant l'objet réel de l'objet attendu. Ainsi tout acte d'évaluation (scolaire ou autre) ne peut avoir lieu que s'il appelle des critères qui lui sont propres et qui lui permettent de se prononcer sur un être en comparaison à un devoir être. Il serait même possible d'inférer, en poussant plus loin notre raisonnement, que le critère est consubstantiel à l'acte d'évaluation : le lien unissant l'acte d'évaluation au critère est à rapprocher de celui, dans la linguistique saussurienne, du signifiant au signifié. L'acte d'évaluation est solidaire de celui de la critériation ; le déclenchement du premier entraîne inexorablement l'activation du second. La critériation ne résulte donc pas, comme le fait remarquer J-J Bonniol, d'une construction ; elle est immanente à cet « implicite structurant » qui nous entoure. Attendu que le critère est partie intégrante de l'acte évaluatif, il n'est donc pas le propre d'une évaluation précise mais appartient à toute évaluation quelle que soit sa nature. Ainsi si le critère n'est pas la propriété exclusive de l'évaluation formative, il

⁸⁴Michel Vial estime qu'il serait plus judicieux de conférer à l'erreur le statut d'écart car un tel statut permettrait de ne plus appréhender l'apprentissage comme une thérapeutique mais une expérimentation. Une telle conception donne la possibilité d'installer un climat de dialogue, de négociation lequel peut s'avérer un prélude à la responsabilisation.

est donc loisible d'affirmer que la force modificatrice de cette dernière n'est pas liée à la seule présence de critères.

- elles recourent, l'une comme l'autre, à des critères qui relèvent de l'ordre de l'idéal, de l'abstrait et du général. À quoi renverrait, en effet, le critère « habit pratique » pour le choix d'une tenue vestimentaire, « une affaire juteuse » pour un investissement financier ou un « texte cohérent » pour une production écrite ?

Considérant que le critère ne désigne pas un élément matériel particulier dans l'objet évalué, une seule question lancinante nous tarabuste l'esprit : l'apprenant, dont la particularité première, convenons-nous, est qu'il ne sait pas, sera-t-il en mesure de saisir une notion aussi vague que celle de critère ? Cette facette (abstrait) qui caractérise la notion de critère vient de la sorte donner plus de crédit à notre affirmation précédente à savoir que l'atout majeur de la force modificatrice de l'évaluation formative ne réside pas dans la simple détermination de critères qui présentent, de surcroît, la qualité ou la tare d'être une « vue de l'esprit ».

Cette affirmation nous rappelle, derechef, que notre question afférente à la force modificatrice qui caractérise l'évaluation formative demeure sans réponse ; fait qui nous pousse à continuer notre quête et à fouiller davantage pour faire toute la lumière sur cette notion de critère.

Nous venons de voir que l'utilisation de critères ne coïncide pas forcément avec une évaluation à volonté formative. Il est dès lors impératif de se garder d'assimiler toute action d'évaluation se fondant sur des critères à une évaluation formative. Nous avons de plus déduit que le critère n'est pas le propre de l'évaluation formative ; il est intrinsèque à tout acte d'évaluation. Le critère constitue, tout compte fait, une condition nécessaire mais non suffisante au déploiement d'une évaluation ambitionnant d'accompagner l'élève dans la construction de ses ressources et dans le développement de ses compétences.

Nous allons, maintenant, tenter de déceler cette condition nécessaire qui permettrait d'inscrire l'acte d'évaluation dans une logique formative. Lever le voile sur cette condition va nous permettre, pensons-nous, de répondre dans la foulée à la question restée en suspens relative à celle de la force modificatrice de l'évaluation formative.

3.5 Le critère : deux pieds dans l'évaluation formative

Le critère est l'indice d'une évaluation formative en gestation⁸⁵. En effet, un enseignant, passant au crible des critères une tâche quelle qu'elle soit sa nature, est un enseignant qui sait quels sont les objectifs à atteindre. Cette entreprise le dispose à rompre avec cette évaluation impressionniste dont le seul outil d'appréciation est la norme⁸⁶ et par là même à emprunter le chemin de la **formativité** ou, pour être encore plus précis, à mettre un pied dans la formativité. Il est, par conséquent, permis de conclure que la critériation présente un avantage certain pour l'enseignant : elle modifie, d'une part, ses pratiques d'enseignement ; il ne s'agit plus, pour lui, de reconduire les anciennes pratiques mais de leur substituer de nouvelles et elle lui permet de planifier, d'autre part, le parcours qui peut être emprunté par le processus d'enseignement ; lui offrant de la sorte la possibilité d'anticiper, dans le cas où des obstacles surviendraient, les remédiations nécessaires.

La question qui surgit, dès lors, à l'esprit est de savoir si l'amélioration du processus d'enseignement entraîne *ipso facto* l'amélioration du processus d'apprentissage. Cette question cruciale peut-être reformulée de la façon suivante : la critériation participerait-elle à l'épanouissement de l'apprenant c'est-à-dire à le soustraire à cette dépendance à l'enseignant et, dans le cas échéant, à l'avènement d'une évaluation formative ?

De nombreuses études, et plus particulièrement celles menées par le Groupe EVA, ont montré que la maîtrise des critères, il ne fait aucun doute, améliore le processus d'enseignement. Ces études rappellent, toutefois, que cette maîtrise demeure inopérante si elle n'a pour corollaire une appropriation active de ces critères par les apprenants. Elles ajoutent qu'il serait réducteur⁸⁷ de penser que la seule détermination de critères est suffisante pour prétendre déployer une évaluation à vocation formative.

⁸⁵ Charles Hadji, pencherait, à propos de la proximité de l'une des deux formes (critériée, normative) de l'évaluation formative, pour la forme critériée. Cette dernière doit, selon lui, cette proximité au fait qu'elle contribue à la réussite de l'élève par la mise à sa disposition d'indications sur l'objectif ciblé.

⁸⁶ Charles Hadji voit en la norme un comportement socialement valorisé. Il explique que cette dernière n'est ni asservie ni asservissante. De même Odile et Jean Veslin soutiennent que la solution la plus appropriée à la question de la norme est d'œuvrer dans le sens d'une appropriation réfléchie de cette norme. Ils ajoutent que tourner le dos au problème de la norme est une porte ouverte au développement d'une autre norme qui échapperait à tout contrôle.

⁸⁷ Certains chercheurs du Groupe EVA, à l'instar de Josette Gadeau et de Garcia Debanc, expliquent que l'usage des critères dans l'analyse des productions écrites ne constitue à lui seul une preuve de passage à

3.5.1 Elaboration et appropriation des critères

Etre dans la formativité c'est être en accord avec son essence même à savoir assister l'apprenant dans son apprentissage. Pareillement assister l'apprenant dans la construction de ses compétences ne peut et ne doit être détourné de son sens premier lequel signifie « seconder » une personne dans l'accomplissement d'une tâche. Aussi l'enseignant, en tant qu'expert, est-il tenu de se mettre à la disposition de l'apprenant qui, en tant que novice, a besoin d'être soutenu dans ses tâtonnements, dans ses essais encore imprécis dans ce que Abrecht décrit comme *le pas précisément situable, le non (encore) défini, l'intuition vague, mais bien présente, et qu'il faut lui apprendre à faire fonctionner, risquant des tâtonnements, les évaluant, pour dégager peu à peu du plus significatif*. (Abrecht, 1991 : 45) par l'entremise d'informations précises. Il s'agit donc de ne, surtout, pas faire à la place de l'apprenant, ni de le laisser, surtout, faire tout seul mais de faire, surtout, ensemble. Il faut tout de même préciser que, dans ce travail coopératif, la primauté est à donner à l'apprenant qui, se sachant assister par les conseils éclairés et éclairants de son enseignant, se risque à se départir de ses velléités, à s'affranchir de sa passivité et à se lancer à la rencontre des savoirs, à entrer en activité avec eux. Car, comme l'explique Philippe Meirieu, c'est par et dans cette interaction dialectique avec les objets, avec lesquels il est aux prises et qu'il s'emploie à les résoudre, que l'apprenant se construit progressivement.

L'élaboration des critères, dans une perspective formative, ne doit donc en aucun cas être une imposition de l'extérieur à laquelle doit se plier l'apprenant car ce serait exonérer ce dernier de toute responsabilité — il est inconcevable de l'admonester pour un fait auquel il n'a pas pris part — et, plus grave encore, vicier l'esprit même de cette évaluation. L'élaboration des critères n'est, dès lors, viable que si et seulement si elle affleure d'un dialogue. Or force est de constater que le passage, d'une imposition externe (monologue) à une élaboration concertée (dialogue), ne va sans quelques heurts : il s'achoppe à un problème de taille, comme le notent Odile Veslin et Jean Veslin, qui consiste dans nos croyances premières ; celles-là mêmes qui déterminent la lecture, tant celle de l'enseignant que celle de l'enseigné, relative au monde et, par ricochet, influent sur leurs attitudes à l'égard de l'acte d'enseignement/apprentissage, en général, et de l'élaboration des critères, en particulier. Il est par conséquent recommandé, et en accord avec ce que préconisent les deux chercheurs précédemment cités, de s'attaquer en priorité

l'évaluation formative critériée. Elle ajoute que ce passage n'est effectif qu'une fois que les apprenants sont en mesure d'explicitier ces critères.

au problème des représentations qui se caractérisent par leur mobilité ; elles peuvent être infléchies à condition que l'enseignant et l'enseigné se détachent du « prêt à penser », du « prêt à faire » et s'engagent dans la voie du questionnement et surtout dans celle de l'auto-questionnement. Ce préalable est en butte, explique Edgar Morin cité par Hélène Trocmé-Fabre, à des résistances de la part des éducateurs qui s'arcboutent à leurs pratiques, quand bien même ces dernières seraient en dissonance avec les récentes découvertes scientifiques, et refusent le changement.

Hélène Trocmé-Fabre, passant en revue les différents obstacles auxquels se confronte l'acte d'« apprenance⁸⁸ », propose à celui en rapport avec les représentations une solution assez novatrice qui consiste dans « l'auto-éducation des éducateurs avec l'aide des éduqués ». La concrétisation d'une telle entreprise ne va, toutefois, pas de soi car il s'agit d'une véritable situation-problème qui consiste à faire confluer deux logiques ; celle de l'enseignant et celle de l'apprenant, dont la caractéristique fondamentale est qu'elles sont antinomiques. Cette entreprise requiert de la part de l'enseignant, au premier chef, une prise de conscience de la nécessité des changements à entreprendre et plus que tout des retombées de tels changements sur ses pratiques dans la salle de classe. L'évaluation formative, présumons-nous, et en particulier l'élaboration des critères pourraient offrir une réelle opportunité pour amorcer ces changements : la première, par la double régulation⁸⁹ qu'elle procure, la seconde, par le dialogue qu'elle ambitionne d'instituer et dans lequel l'enseignant se met au service de l'apprenant, devraient constituer une voie royale pour donner le branle à cette prise de conscience. Ainsi, faisons nôtre la proposition d'Hélène Trocmé-Fabre, nous avançons, en ce qui concerne l'élaboration des critères, l'idée suivante « l'auto-élaboration des critères par les apprenants avec l'aide des enseignants ». L'auto-élaboration des critères par les apprenants vient parachever l'acte d'évaluation et l'introduire dans la logique de la formativité. En effet, la convocation de critères, comme nous l'avons précédemment expliqué, donne à l'acte évaluatif accès à la

⁸⁸ Hélène Trocmé-Fabre préfère le concept d'« apprenance » à celui d'« apprentissage » car, selon elle, le premier est vaste ; il connote par le truchement du suffixe « ance » l'idée de durée par contre le second est réducteur ; il réfère, le plus souvent, au statut d'apprenti. Cette inscription dans la durée permet, selon Hélène Trocmé-Fabre, au néologisme « apprenance » de se poser comme une voie de sortie aux deux logiques d'exclusion et de compétition que l'école entretient. Il est possible à l'école, selon cette auteur de s'affranchir, de ce carcan pour peu qu'elle reconnaisse que la faculté d'apprendre est le propre du vivant.

⁸⁹ Charles Hadji explique que l'évaluation formative, par les informations qu'elle fournit, permet à l'enseignant comme à l'apprenant de porter un regard critique sur leurs démarches respectives et en fonction duquel ils entament une action correctrice. Dans la même veine, Genthon distingue les régulations externes entreprises, par l'enseignant, sur le dispositif d'enseignement des régulations internes menées, par l'apprenant, sur ses stratégies.

formativité sans pour autant l'y installer ; elle reste claudicante. Son aplomb reste tributaire de l'élaboration des critères par les apprenants. Cette élaboration représente, pour notre part, la sève dont se nourrit l'évaluation formative et qui détermine sa force modificatrice.

La formativité passe donc par la reconnaissance de l'Autre qui ne doit, désormais, plus être considéré comme un objet mais davantage comme un sujet à part entière et avec qui il faut traiter d'égal à égal. L'apprenant cesse, de ce fait, d'être celui qui est pris par la main, celui qui se résigne à suivre un chemin que les autres, animés certes de bonnes intentions, ont tracé pour lui, celui qui, au nom de la rationalisation de l'acte d'enseignement, est frustré, comme le souligne Abrecht, du plus important : apprendre.

3.5.1.1 L'élaboration des critères dans l'action

La promotion de nouvelles relations dans le couple enseignant /apprenant devient nécessaire : elles doivent se fonder sur l'entraide et le respect mutuel. Pour ce faire, il incombe à l'enseignant de créer les conditions opportunes à l'épanouissement d'une parole plurielle, émancipatrice et respectueuse des différences individuelles qui sont, aujourd'hui, une réalité incontournable compte tenu de l'hétérogénéité qui caractérise de plus en plus les cohortes d'apprenants. Elle viendrait se substituer progressivement à la parole unique, monopolisatrice et asservissante, qui dissonne avec les nouvelles orientations du système éducatif lesquelles, par la mise à contribution de différents référents théoriques, se déterminent à changer les pratiques établies en promouvant de nouvelles plus à même de répondre efficacement aux exigences auxquelles est confrontée l'école. Aussi une évaluation conçue dans une logique formative ou informative⁹⁰ ne peut-elle faire l'impasse sur la négociation des critères. Cette dernière est perçue par J.J Bonniol comme la clé de voûte de l'évaluation-régulation car elle ne se borne pas à en être, selon lui, une simple halte dans le parcours évaluatif mais elle incarne à, elle seule, un processus d'apprentissage à part entière⁹¹.

« Communiquer les critères d'évaluation aux élèves avant l'exécution de la tâche est déjà efficace. Mais ce n'est pas suffisant lorsqu'on vise les objectifs de transfert. En tant que notion instrumentale, le critère relève d'une construction active, par l'apprenant, le discours du maître

⁹⁰Françoise Raynal et Alain Rieunier constatent que l'évaluation formative est, très souvent, désignée par certains formateurs sous le nom d'« évaluation informative ». Les deux auteurs ne contestent pas cette dénomination et trouvent qu'elle se recoupe avec évaluation formative car elle dénote un retour d'information.

⁹¹J.J Bonniol explique que le processus d'apprentissage et la négociation des critères constituent des processus d'apprentissage gigognes : le second de taille inférieure est compris dans le premier lequel est de taille plus importante.

ne peut permettre l'économie de cette démarche. L'activité d'appropriation est essentiellement un exercice de verbalisation pour soi et pour les autres des démarches de la tâche » (Nunziati. G citée par Bonniol, Vial, 2009: 285)

Se mettre sur la voie de la négociation des critères ; c'est libérer progressivement l'apprenant du carcan de la passivité dans lequel l'a relégué la pédagogie de la transmission et mettre, dans la foulée, un coup d'arrêt à cet enseignement frontal dont les effets insidieux ont été maintes fois décriés. C'est transformer de la sorte la classe en un espace de partage dans lequel chacun de ses protagonistes, grâce à la parole déliée, contribue pas à pas, d'une part, à l'élaboration des critères, et plus que tout, à leur explicitation et, d'autre part, à apprendre à travailler ensemble, à mutualiser leurs efforts, loin de toute malsaine compétition. Cette mise en commun dans le dessein de faire progresser, ensemble, cette communauté apprenante.

Cette explicitation est soumise, selon Georgette Nunziati, à l'aménagement de moments de verbalisation (verbalisation externe pour les autres) et (verbalisation interne pour soi-même) lors desquels l'élève dévoile par les mots ses conceptions afférentes à la situation-problème proposée et aux démarches qu'il compte déployer pour la résoudre. Cet auteur plaide pour l'institution de ces moments de verbalisation car ils permettent, selon elle, d'une part de rompre avec l'évaluation-bilan ; celle qui ne procède au contrôle des acquis qu'à la fin de l'apprentissage et qui se solde, très souvent, par l'attribution d'une note et, d'autre part, de savoir, tout au long de l'apprentissage les idées de l'apprenant en rapport avec la tâche demandée, ce qui entraîne, le cas échéant, une première auto-régulation en se référant aux critères. Ces « *moments institués* » transcendent l'apprenant au rang d'enseignant qui, expliquant à lui-même et aux autres apprenants, assoie durablement le sens des critères qu'il sera appelé éventuellement à investir dans ses productions.

Michel Vial, abondant dans le même sens que Georgette Nunziati, explique que la négociation des critères constitue une réelle opportunité pour obvier à cette dérive, laquelle risquerait de corrompre le processus d'élaboration du critère dans sa totalité, à savoir la réduction du critère à un simple tracé que l'apprenant serait astreint à suivre *stricto sensu*. Le critère cesse, de ce fait, d'être confondu à une balise laquelle, dispensant l'apprenant de toute implication cognitive, lui indique le chemin à suivre pour devenir un repère, lequel sollicite la participation de l'apprenant qui imprime sa différence.

Claudine Garcia Debanc, figure de proue du Groupe EVA, dont les travaux tendent à installer des pratiques innovantes en rapport avec l'enseignement/apprentissage de l'écrit

assistées par l'évaluation formative, précise que l'élaboration des critères gagnerait en efficacité si elle travaillait à réunir les conditions suivantes :

- prise en compte des représentations des élèves : l'élève appréhende une tâche d'écriture à partir de ce qu'il sait du type de texte exigée et des caractéristiques qui lui sont propres. Ainsi l'élève, avant d'entamer la réalisation de sa production écrite, procède à l'analyse de la tâche demandée : cette dernière est intimement liée à l'idée que l'élève s'est constituée, à travers ses diverses expériences avec les textes sociaux, du type de texte à produire. Il sait, par exemple, qu'un texte narratif raconte une histoire alors qu'un texte prescriptif, par l'intermédiaire de rubriques, invite un récepteur à accomplir une action ou le pousse, au contraire, à s'en abstenir. Or les représentations des élèves, comme le soulignent Odile Veslin et Jean Veslin, sont rarement en accord avec celles attendues par la tâche d'écriture demandée. Il est donc nécessaire de faire avec ces représentations, de favoriser leur expression en vue de leur modification. Mésestimer le poids des représentations et ne pas les traiter de front tranchent avec les éclairages théoriques induits par les sciences cognitives lesquelles ont mis en lumière qu'un apprentissage pérenne est fonction de deux facteurs essentiels que sont une compréhension de qualité et une utilisation minimale de cette compréhension. Or le processus de compréhension est, selon les cognitivistes, la résultante de cette interaction entre les connaissances que l'élève tente d'acquérir et celles déjà acquises ;
- modification des représentations : les représentations ne sont pas rigides ; elles peuvent de ce fait être modifiées. Cette modification échoit à l'enseignant qui doit créer le climat favorable, par la mise en place de différentes activités, à même de permettre à l'élève de déceler par lui-même ses erreurs et ses réussites. L'accomplissement de cette entreprise dépend de l'implication effective de l'élève qui, dans et par l'action, interroge son premier jet en le confrontant à ceux produits par ces pairs ou à des textes repères. Cette évaluation menée à posteriori est à inscrire sous le signe de la réflexivité : l'élève, prenant de la distance par rapport à sa production, la soumet à une double analyse. Il s'agit, dans la première, d'une évaluation intrinsèque; elle est du ressort de l'élève. Ainsi, adoptant une posture critique à l'égard de son produit, l'élève s'emploie-t-il à y relever ses succès ainsi que ses échecs en comparaison avec la **tâche**

concrète⁹² souhaitée. Les premiers, indice d'une appropriation accompli sont à valoriser ; l'élève doit les appliquer, toutes les fois que l'occasion se présente, à toute tâche partageant des traits communs avec la tâche concrète ; c'est-à-dire à celles relevant du même **type de tâche**. En effet, Odile Veslin et Jean Veslin expliquent que ce qui importe le plus, dans une situation d'apprentissage, ce n'est pas qu'un élève sache, une fois, mener à bien une tâche concrète mais c'est qu'il s'approprie des démarches et des connaissances lui permettant, à chaque fois, de réaliser toute tâche appartenant au même type. Quant aux seconds, plus importants que les premiers, mettent l'élève sur les rails de l'apprentissage : ils poussent l'élève à l'auto-questionnement ; ce qui correspond à interroger ces processus cognitives, c'est-à-dire à remettre en cause les stratégies adoptées et les démarches suivies en vue de comprendre l'origine de ces fonctionnements⁹³ et de leur trouver, par ailleurs, les solutions appropriées. Remonter de l'effet à la cause, repérer les travers de son produit et les réviser, examiner sa façon de faire ainsi que sa façon de voir et les mettre à l'épreuve des textes sociaux ; en somme réfléchir sur son action nécessite de la part de l'élève la mobilisation de ressources cognitives de haut niveau dans l'intention de dissiper ces moments de doute, de répondre à ce déséquilibre cognitif induit par l'entrechoquement de ses représentations subjectives de la tâche réalisée et des représentations objectives de la tâche attendue. En effet, la réalisation de la tâche par l'élève procède, comme nous l'avons expliqué précédemment, de ses propres représentations de la tâche qui ne sont pas toujours en conformité avec celles escomptées par l'enseignant. La réduction progressive de cet écart séparant les représentations de l'élève et celles de l'enseignant équivaut donc à un apprentissage ; apprentissage lequel est d'ailleurs présenté par les cognitivistes comme la modification continue des représentations erronées de l'élève. Quant à la seconde évaluation, relevant de cette interaction entre l'élève et ses pairs et/ou entre l'enseignant et l'élève, est donc extrinsèque. Cette co-évaluation (enseignant/élève) et inter-évaluation (élève

⁹²Odile Veslin et Jean Veslin distinguent la tâche concrète du type de tâche. La tâche concrète réfère à une production spécifique ; elle est de ce fait unique et réelle à l'inverse le type de tâche renvoie à un modèle générique ; il est donc virtuel. A titre d'exemple le type de tâche « texte narratif » englobe toutes les tâches concrètes présentant des caractéristiques qui les rattachent au type de tâche « texte narratif ».

⁹³Dans l'ouvrage « Evaluer les écrits à l'école primaire », produit par l'INRP, le Groupe EVA explique que les élèves, après la relecture des textes produits dans la classe, procèdent au repérage des fonctionnements. Cette dénomination a cédé la place, après les corrections apportées au schéma du projet d'écriture, à une nouvelle dans laquelle il est mentionné « Repérer des dysfonctionnements ». En ce qui nous concerne nous avons préféré l'ancienne dénomination à la nouvelle parce qu'elle valorise l'erreur laquelle cesse d'être perçue comme un manque mais un « plein de sens » qu'il s'agit de décrypter pour accéder aux stratégies déployés par l'élève.

/élève) ne sont pas moins importantes que la première : la validation des démarches ainsi que des stratégies par les pairs et/ou par l'enseignant constituent une réelle opportunité pour dépasser les difficultés rencontrées. Car il n'est plus, aujourd'hui un secret, après la large diffusion des thèses de Vygotski et surtout de son concept phare incarné par la « zone de développement proximal », que l'élève apprend plus lorsqu'il est soutenu par une personne experte ; rôle qui peut être assumé, dans le contexte de la salle de classe, par l'enseignant ou par un pair ayant réussi sa tâche. L'implication pédagogique de cette notion de zone de développement proximal serait donc de faire travailler les élèves en groupes, de favoriser l'instauration d'un espace d'entraide et surtout de partage des compétences. Cette façon de faire faire n'est pas sans répercussions sur les pratiques de la classe : elle place, d'une part, l'enseignant dans la situation d'animateur dont le rôle premier est de relancer, en cas d'achoppement, le débat entre les élèves en proposant de nouvelles pistes et elle extrait, d'autre part, l'élève de cet enseignement par imprégnation, et le place devant le défi de construire lui-même son apprentissage. Aussi la modification des représentations ne pourrait-elle se concevoir en dehors d'une véritable implication de l'élève ;

- objectivation de cette modification : cette troisième étape revêt une importance capitale ; elle est le parachèvement du travail entamé dans les deux étapes précédentes. Faire l'impasse sur cette étape déterminante, et c'est malheureusement, comme le soulignent Steve Bissonette et Mario Richard, la pratique dominante dans les écoles, réduirait à néant l'effort consenti dans les deux premières étapes et amputerait du coup ce processus d'un moyen décisif permettant de se rendre compte, dans l'action et par l'action, si la régulation des représentations erronées, initiée dans la deuxième étape, s'est soldée par leur infléchissement dans le sens de celles attendues par la tâche d'écriture demandée. Dans le cas inverse, il revient à l'enseignant en recourant à son jugement professionnel de déceler, par le biais de collectes d'informations, les raisons qui s'opposent à leur correction et d'agir en conséquence par l'élaboration d'activités à même de créer chez l'élève un conflit sociocognitif ; fait qui l'emmènerait à revoir sa démarche et à la réajuster pour qu'elle soit en accord avec la tâche attendue. L'objectivation aurait donc pour finalité d'arrimer de façon pérenne l'apprentissage qui est, d'ailleurs, présenté par les sciences cognitivistes comme une transformation continue de représentations défaillantes. Cette étape se traduit dans les faits de la salle de classe par l'élaboration de ce que le Groupe EVA désigne sous l'appellation de

« outils de travail ». Ces « outils de travail » sont construits par et pour les élèves : ils sont le résultat des observations faites par les élèves sur des textes.

L'élaboration des critères permet de gérer la tâche d'écriture (la référence à des critères qu'il a progressivement élaborés permet à l'élève de repérer les réussites et les insuffisances d'un texte, avant d'en engager la révision. En phase de production, elle aide l'élève à être vigilant sur certaines dimensions du fonctionnement des textes qui peuvent lui faire problème donc à réguler son activité) ». Claudine GARCIA DEBANC, Aster N°6

Odile Veslin et Jean Veslin proposent, à l'intention des enseignants, en ce qui concerne l'élaboration des critères, une multitude d'activités lesquelles sont toutes sous-tendues, par cette volonté de faire de l'apprenant l'acteur incontournable de cette démarche. Ainsi la verbalisation des critères par l'apprenant constitue la pierre angulaire de toutes les activités proposées ; elles sollicitent l'implication de ce dernier dans son apprentissage par l'identification de ses réussites et de ses échecs sur ses productions ou sur celles d'autres apprenants. Les deux auteurs insistent, d'un côté, sur le fait que l'élaboration des critères ne doit être, sans aucun prétexte, une imposition extérieure car leurs effets se révéleront limités voire inefficients. En effet l'élaboration des critères est une opération laborieuse ; elle ne peut se concevoir que dans la durée, en laissant à l'apprenant l'initiative d'expérimenter différents possibles, de tester plusieurs pistes pour en dégager par lui-même ceux qui conviennent et les utiliser dans sa production. D'un autre côté, ajoutent Odile Veslin et Jean Veslin, cette élaboration doit suivre un mouvement de va et vient continu entre les critères et les indicateurs.

On peut les résumer (exemples de travaux visant l'appropriation des critères) à faire des allers et retours entre les critères (abstraits) et des indicateurs concrets correspondants. (Odile & Jean Veslin, 1992 : 103)

Ainsi il apparaît que l'élaboration des critères nécessite l'entrée en jeu d'une nouvelle notion laquelle n'a pas été jusque-là abordée : il s'agit, en l'occurrence, de la notion d'**indicateurs**. Il nous semble indispensable, avant de traiter de la notion d'indicateurs de rester sur celle du critère. Nous allons ainsi nous pencher, tour à tour, sur la détermination des critères et sur la délimitation de leur nombre.

3.5.1.2 Détermination et nombre des critères

Nous avons vu que l'élève a besoin de critères pour gérer la réalisation de sa production écrite ; ces derniers lui servent en fait de repères pour juger de la concordance de son texte avec celui attendu par l'enseignant. Aussi les enseignants sont-ils enclins à penser qu'il est indispensable de mettre à la disposition des élèves l'ensemble des critères

en rapport avec le type de texte demandé. Cette propension des enseignants à munir les élèves d'une liste exhaustive de critères découle de leur volonté à mettre ces derniers dans des conditions optimales afin de produire un texte conforme ou du moins qui s'approche de celui exigé par la consigne. Cette pensée se trouve toutefois infirmée, explique Xavier Røgiers, par la pratique : quelques critères, mais bien choisis, suffisent.

Morceler le texte en autant de critères possibles n'est pas en soi répréhensible. Bien au contraire une telle pratique mérite – pour peu que l'élève prenne part activement à la découverte des différentes facettes du texte – d'être encouragée car elle participe à faire prendre conscience à l'élève du caractère complexe d'un texte et dans le prolongement de la production écrite que, lui-même, est appelé à rédiger. Toutefois exiger ou s'attendre à ce que la totalité ou une grande partie des critères relevés se retrouve dans les productions des élèves est par contre, lui, répréhensible. Une telle pratique est, en nous nous référant au concept de zone de développement proximal développé par Vygotski, à tenir hors des salles de classe et, dans le cas où elle y serait déjà, à proscrire car elle met l'élève en face d'une tâche dont il ne peut satisfaire toutes les exigences et attentes. Se pose ainsi comme un préalable indispensable, dans une évaluation formative des écrits des élèves, la détermination des critères. Cette notion de détermination est entendue ici dans le sens que lui attribue Claudine Garcia-Debanc :

Par « détermination des critères », nous entendons l'ensemble des opérations utilisées en classe pour expliciter, inventorier, définir et classer les critères. Celles-ci s'appuient avant tout sur la lecture, l'observation d'écrits sociaux divers : coupures de journaux, publicités, documentation scientifique, textes littéraires selon les cas. Ces écrits ne sont pas fabriqués pour la circonstance ou adaptés pour les enfants, de sorte que leur fonctionnement est complexe à décrire. (Claudine Garcia-Debanc, 1988 :74)

Comment s'assurer dès lors que les critères ont été bien choisis ? Et pour combien de critères faut-il opter ?

Le choix des critères à construire avec la participation des élèves, cela va sans dire, ne se réalise pas à la légère ; celui-ci est tributaire, nous semble-t-il, de deux paramètres. La première considération doit aller, dans la démarche de construction des critères, à l'élève. Il est ainsi aberrant qu'un enseignant investisse temps et effort dans un critère que les élèves maîtrisent déjà. Si lors de l'évaluation diagnostique, qui coïncide généralement avec la production d'un texte, l'enseignant constate que l'ensemble de la classe a utilisé correctement, pour un texte narratif, la structure ternaire (situation initiale, déroulement des événements et situation finale), il serait plus approprié que temps et effort soient consacrés

à un autre critère qui pose problème. Des enseignements sont dès lors à tirer, en matière des apprentissages des élèves, de l'évaluation diagnostique et à investir dans l'évaluation formative : cette façon de faire jette des passerelles entre évaluation diagnostique et évaluation formative – c'est ce qui est recherché dans une conception systémique de l'évaluation – et promeut l'image de deux moments d'évaluation travaillant en synergie. Le deuxième paramètre conditionnant le choix des critères est celui de la typologie des textes. N'oublions pas que la typologie de textes est une classification fondée, comme l'explique Claudine Garcia-Debanc, sur *la fonction des textes et leurs traits caractéristiques* (Claudine Garcia-Debanc, 1988 :74). Des articulateurs logiques, auxquels il est recouru pour construire un raisonnement, cadrent plus avec un texte argumentatif tandis que des articulateurs chronologiques, qui marquent les différentes étapes que doit suivre la réalisation d'un projet, s'apparient avec un texte injonctif.

Le choix des critères doit être guidé d'une part par les besoins des élèves. Attendu que le critère assume, comme il est souligné par Claudine Garcia-Debanc, une double fonction, celle d'aide à la résolution des problèmes d'écriture et celle de mise en problème, il est nécessaire que celui-ci s'élabore en suivant les tâtonnements des élèves, en se fondant sur leurs représentations à l'endroit de la tâche d'écriture exigée et des caractéristiques inhérentes aux textes à produire. D'autre part le critère se rapporte toujours à un type de texte dont les caractéristiques sont à prendre en considération par l'élève en phase de production comme en phase de révision du texte.

Il est à noter que certains critères traversent les différents types de textes. Une communauté de critères ne saurait cependant légitimer certaines pratiques enseignantes qui proposent aux élèves des grilles d'évaluation standards c'est-à-dire des grilles qui passent sous silence les spécificités propres à chacun des textes à réaliser. Recourir à de telles grilles présente, pensons-nous, deux grands désavantages :

- ces grilles d'évaluation standards sont susceptibles, à force de reconduire les mêmes critères pour tous les types de textes, de transformer ces derniers en règles à suivre, de les ériger en définitive en norme ;
- la reconduction des mêmes critères dispense les élèves de toute réflexion. Or l'essence même du critère est la réflexion car, comme il a été auparavant souligné, celui-ci est concurremment une mise en problème et une résolution de problème.

Or ces deux opérations ne peuvent, l'une comme l'autre, advenir sans qu'elles soient accompagnées de la réflexion.

Le passage à une évaluation critériée fait aujourd'hui, semble-t-il, l'objet d'un large consensus, un consensus essentiellement imputable aux avantages que cette évaluation présente comparativement à une évaluation traditionnelle. Les tenants de la pédagogie de l'intégration les résument dans les points suivants :

- des notes plus justes : l'indépendance des critères constitue l'une des qualités majeures de l'évaluation dans le cadre de l'approche par les compétences, une qualité tenant essentiellement au fait que des critères indépendants préservent l'évaluation de l'arbitraire et lui confèrent subséquemment plus d'équité. Comme les qualités escomptées dans la production de l'élève sont évaluées isolément les unes des autres, celles-ci ne sont dès lors appréciées qu'une et une seule fois. Une telle évaluation sanctionne les mauvais coups de l'élève mais elle reconnaît aussi ses bons coups ;
- valorisation des points positifs : l'erreur n'est plus assimilée à un dysfonctionnement mais davantage à un fonctionnement c'est-à-dire à un apprentissage mais à un apprentissage non encore abouti. Cette conception de l'erreur amène à l'instauration de pratiques pédagogiques relatives à l'évaluation autres que celles qui ont lié jusque-là l'enseignant à l'élève. Des pratiques évaluatives qui, ne mettant désormais plus l'erreur sur le compte des caractéristiques personnelles de l'élève (dissipé, inintelligent, inepte, bête...) mais les expliquant par une utilisation erronée de ressources ou de stratégies cognitives, sont appelées à se détacher des produits et à s'intéresser aux processus. Il n'est dès lors plus question d'une évaluation sanction dont la sentence tombe comme un couperet mais d'une évaluation aide qui soutient l'élève dans ses hésitations, doutes, approximations et tâtonnements et qui valorise ses réussites pour qu'elles soient réitérées ;
- une meilleure identification des élèves à risque : une évaluation fondée sur des critères rend possible un apprentissage différencié et autorise, en conséquence, de par son caractère très ciblé, une détermination précoce des élèves en difficulté. Le

diagnostic posé par l'entremise de critères n'est pas pour laisser l'élève en difficulté de côté car incapable de suivre le cours, non concurrentiel (recherche de l'excellence) mais pour le remettre dans le cours car il est aujourd'hui communément admis, suite aux travaux de Bloom et particulièrement à son principe d'éducabilité, que tout élève peut apprendre à condition que la démarche d'enseignement s'accorde aux rythmes d'apprentissage (évaluation pour l'apprentissage). L'efficacité du diagnostic se vérifie, expliquent Allal et Perrenoud, par la mise en place d'une action appropriée.

L'utilisation de l'évaluation critériée donne lieu toutefois, constatent ces mêmes tenants de la pédagogie de l'intégration à l'image de Xavier Røgiers, J-M De Ketele et François-Marie Gérard, à des pratiques galvaudées. Car les pratiques enseignantes restent, même si celles-ci campent dans une approche par les compétences, empreintes de la pédagogie par objectifs. Les enseignants persistent à penser qu'une évaluation fine d'une production d'élève passe par une multiplication des critères d'où la récurrence, bien souvent, de la dispersion de ces critères. Une inflation de critères compromet grandement la qualité de l'évaluation : cette dernière est vouée du côté de l'enseignant, compte tenu du grand nombre de critères à vérifier, à n'être que superficielle (l'intérêt des enseignants est porté, dans une production écrite, plus sur les erreurs et particulièrement sur les plus visibles d'entre-elles, en l'occurrence l'orthographe et la syntaxe que sur la compréhension des différentes causes de ces erreurs) et du côté de l'élève, eu égard au nombre important des rétroactions apportées et qui sont de façon générale négatives, à le dissuader de reprendre son travail.

Dans la pédagogie de l'intégration, il est préconisé la mise en place d'une évaluation fondée sur un nombre réduit de critères et ceci dans l'intention de rendre cette dernière moins fastidieuse, d'une part, pour l'enseignant et plus informative, d'autre part, pour l'élève. Ainsi les retombées positives d'une évaluation, assortie d'un nombre limité de critères, ne se répercutent pas seulement sur l'enseignant et l'élève mais aussi sur l'évaluation elle-même. Il se trouve que ce type d'évaluation est prédisposé, de par ses caractéristiques intrinsèques, à rapprocher l'enseignement de l'apprentissage, à battre en brèche ces représentations qui les donnent pour antagoniques et à établir des relations de partenariat entre leurs protagonistes respectifs en l'occurrence l'enseignant et l'élève. Comme la détermination des critères, dans une conception constructiviste, est négociée, il

est escompté en effet un bouleversement dans ce lien hiérarchique qui a, jusque-là, uni l'enseignant à l'élève et incidemment une modification des perceptions que ces derniers entretiennent à l'égard de l'évaluation. Ce bouleversement à venir prendrait l'allure suivante :

- l'enseignant assiste l'élève dans l'amélioration de ses compétences par le biais de l'évaluation ; il valorise ces réussites et l'incite à les reproduire et procède, dans le cas où la tâche réalisée par l'élève ne respecterait pas certaines caractéristiques du texte attendu, à la régulation de son enseignement ;
- l'élève prend en compte les rétroactions apportées par l'enseignant et travaille à les mettre en application par la régulation de son apprentissage ;
- l'évaluation évolue désormais dans un registre autre que celui dans lequel elle a été confinée par le paradigme docimologique et, à un degré moindre, par le paradigme centré sur les objectifs avec ses deux variantes que sont l'approche Tylérienne et l'approche de la pédagogie de la maîtrise. En effet celle-ci s'est défaite, sous l'influence des cognitivistes et des constructivistes, du rôle qu'elle avait jusque-là tenu à savoir celui de la *constantemacabre*⁹⁴ : elle n'est en effet plus destinée à la seule sanction des apprentissages. Il est ainsi question d'une véritable métamorphose de l'évaluation : son regard est désormais davantage porté, dans la production de l'élève, sur le positif et ce même s'il s'agit d'erreurs. Sa bienveillance à l'égard de l'erreur et surtout de son auteur a participé dans le rétablissement de la confiance perdue dans les rapports entre l'élève et l'enseignant. Enseignant et élève sont des associés dans le processus d'enseignement/apprentissage : sa réussite tout autant que son échec incombent aux deux.

Courir plusieurs lièvres à la fois est difficile. Couvrir plusieurs critères à la fois est pareillement tout autant difficile. Le risque de rentrer bredouille est, dans les deux cas, plus que probable. Aussi est-il indispensable, pour garder l'évaluation de tout échec, – les profits tirés par l'élève sont minimes voire nuls –, concernant la détermination des critères,

⁹⁴ La notion de « *constante macabre* », mise en lumière par André Antibì, signifie que, dans le contexte scolaire, l'évaluation se doit de ne pas faire réussir l'ensemble des élèves de la classe et ceci même s'il s'agit d'une classe composée d'élèves excellents. Dans cet état d'esprit, l'enseignant est tenu, pour ne pas être étiqueté de laxiste, de sacrifier une bonne partie des élèves sur l'autel de l'évaluation. Cette « *constante macabre* » est qualifiée de tradition, par André Antibì, qui se perpétue dans l'école de génération en génération.

de délimiter le nombre. Il n'est dès lors pour l'enseignant d'autres alternatives que celles de procéder, pour optimiser l'efficacité de l'évaluation, à un choix dans la liste des critères relevés. La position de Marie- François Gérard en rapport avec ce sujet est on peut plus explicite ; il soutient d'ailleurs que les critères doivent être :

peu nombreux, non seulement pour éviter la multiplication des points de vue étudiés et l'« infaisabilité » de l'évaluation, mais aussi parce qu'on risque de chercher en vain la perfection, l'oiseau rare satisfaisant à une quantité invraisemblable de critères dont l'indépendance serait d'ailleurs douteuse. En matière d'évaluation des compétences, l'expérience que nous avons acquise nous pousse à dire que **l'idéal consiste à utiliser 3 critères minimaux et 1 critère de perfectionnement.** (François-Marie Gérard, 2009 :71)

Un choix concerté entre l'enseignant et l'élève des critères scelle les responsabilités de l'un et de l'autre dans la réussite de l'apprentissage :

- l'enseignant doit apporter, comme l'évaluation porte sur un petit nombre de critères, à chaque élève une information claire et individualisée qui lui permet de se situer par rapport à son apprentissage : celle-ci se doit ainsi de toucher ses réussites et ses échecs. Les commentaires laissés sur la copie sont à inscrire dès lors dans le type incitatif⁹⁵ bien plus que dans le type fixiste ;
- l'élève est tenu de se reporter aux indications couchées par l'enseignant sur sa copie. Car ces dernières sont susceptibles, de par les traits qui les caractérisent (claires et individualisées), de lui révéler non seulement ce qu'il maîtrise déjà mais aussi ce qu'il lui reste à maîtriser et de lui suggérer des voies à emprunter dans le dessein de les surmonter.

3.6 Les indicateurs

Xavier Røgiers, répondant à la question s'il était possible d'évaluer des compétences, explique la notion de critère en la comparant à une paire de lunettes. Aussi, comme une compétence est-elle de nature complexe, c'est-à-dire nécessitant l'articulation de plusieurs ressources, celle-ci ne pourrait en bonne logique être évaluée que s'il est recouru non pas à une seule paire de lunettes mais à plusieurs paires ; chacune servant à apprécier une et une seule qualité particulière de cette compétence.

⁹⁵ Anne Jorro distingue les appréciations de type fixiste des appréciations de type incitatif. Les premières concernent le travail réalisé ou l'élève lui-même ; il s'agit très souvent de jugements négatifs qui inhibent par leur agressivité l'élève et le dissuadent de reprendre son travail alors que les secondes, plus aidantes, portent sur la démarche intellectuelle ; il est question de propositions qui poussent l'élève à réfléchir sur sa production écrite et suscite en lui l'envie de se lancer dans la reprise de son travail.

En empruntant cette métaphore des paires de lunettes, il nous est possible de prolonger cette comparaison et d'ajouter, à notre tour, que chacune des paires de lunettes ne pourrait être opérationnelle que si elle était dotée d'un programme qui lui serait propre et lequel présenterait comme caractéristique principale de ne reconnaître que les indices matériels lesquels subsument le critère concerné. Illustrons nos propos par un exemple : soit la paire de lunettes « cohérence » laquelle réfère, dans une production écrite, à un critère lequel, comme nous l'avons expliqué plus haut, est abstrait. Il est permis, par analogie, de déduire que les verres de la paire de lunettes en question sont opaques ; opacité qui empêche de voir. Ainsi l'apprenant, quand bien même il serait doté de cette paire de lunettes, il serait dans l'incapacité, compte tenu de cette opacité, de l'utiliser pour revenir sur sa production. Cette opacité des verres de lunettes « cohérence », qui se recoupe avec le caractère abstrait du critère, ne pourrait de toute évidence, être dissipée que par l'entrée en jeu d'une somme d'indices matériels telles que, dans le cas du critère « cohérence », les reprises lexicales et grammaticales, la progression, la non contradiction ..., dans la production écrite. Ces indices concrets, « à ras de terre » contribuent à donner corps au critère — il est le produit d'une abstraction de la somme de ces indices — et en même temps à l'explicitier, c'est-à-dire à le rendre transparent. Ce faisceau d'indices repérables, dans une production écrite, est désigné sous le nom d'indicateurs.

On parle d'indices ou d'indicateurs pour désigner des aspects de l'objet évalué, des éléments cueillis dans sa réalité, est sur lesquels on va s'appuyer pour se prononcer sur la façon dont les attentes sont satisfaites. Dans le domaine de l'évaluation scolaire, ces données (c'est ainsi que l'on nomme en général ce qu'il vaudrait mieux appeler des « cueillis ») sont le plus souvent produites à l'occasion d'une tâche proposée à l'élève. (Charles Hadji, 1997 : 43)

L'indicateur joue donc un rôle essentiel dans le déploiement d'une évaluation critériée : il participe, compte tenu de ses qualités intrinsèques, à éclairer le critère. Un tel rôle ne doit et ne peut, en aucun cas, légitimer certaines pratiques qui tendraient à faire assumer à l'indicateur une fonction autre que celle qu'il remplit habituellement, à savoir celle d'être au service du critère. Charles Hadji et François-Marie Gérard mettent, en effet, en garde contre ces pratiques qui consacrent la priorité de l'indicateur sur le critère. Aussi François-Marie Gérard affirme-t-il que ce qui importe dans l'évaluation d'une situation complexe c'est la maîtrise du critère et non pas la maîtrise de l'indicateur. Il est dès lors loisible de soutenir que quelle que soit la valeur informationnelle de l'indicateur, celui-ci ne peut être, en aucune façon, mis sur le même pied que le critère. De même Charles Hadji explique qu'un indicateur ne dit ce qu'il dit que par référence à un critère. En somme,

indépendamment du critère, un indicateur, n'a pas sens : ce sens ne s'acquiert que si l'indicateur est rattaché à la fois à d'autres indicateurs et à un critère.

L'éclairage apporté par les indicateurs n'a de sens que par référence au critère. Il est donc possible d'avancer que les rapports entretenus par l'indicateur et le critère sont des rapports d'interdépendance: le critère ne dit ce qu'il dit que par l'intervention des indicateurs qui lui servent de truchement et l'inverse est vrai ; les indicateurs n'ont de sens que s'ils se rapportent à un critère. L'indicateur diffère, selon François-Marie Gérard, du critère. Ces différences peuvent être résumées dans les points suivants :

- **contextualisée** : Le critère est un tout ; il peut être composé d'une ou de plusieurs facettes. Chacune des facettes correspond, dans une tâche réalisée, à un indice matériel localisable. Cet indice contribue avec le concours d'autres indices à réaliser, d'une part, le critère et à préciser, d'autre part, son caractère **général**. Ces indices qui ressortent de l'observable en situation sont appelés indicateurs ou observables. Les indicateurs /observables se déclinent différemment d'un type de texte à un autre : soit le critère « choix et gestion des temps verbaux » celui-ci se réalise par l'utilisation du passé simple et l'imparfait dans un texte narratif en revanche dans le texte expositif, il est réalisé par le présent atemporel ;
- **concrète** : L'indicateur réfère à une réalité patente dans une production écrite ; il est, de ce fait, aux antipodes du critère qui se reconnaît par son caractère abstrait. En effet, il convient de s'interroger sur les moyens que peut mettre à contribution un enseignant, s'attachant à s'écarter de ce discours impressionniste, afin de sensibiliser ses élèves à une notion aussi abstraite que celle de la cohérence textuelle. L'enseignant serait-il en mesure de rendre compte du critère cohérence sans s'appuyer sur des éléments manifestes qui émaillent la production de l'élève ? Il est évident que tout enseignant, voulant installer son acte évaluatif dans une évaluation critériée, ne peut faire l'impasse sur la recherche d'indices palpables qui concrétisent le critère. Aussi le critère de cohérence ne peut-il s'appréhender indépendamment de la progression, la non-contradiction, la répétition et la relation qui sont les indicateurs qui font foi de la présence ou de l'absence de ce critère ;

- **ordre du réel** : Le critère est le résultat d'une abstraction ; il est ainsi une virtualité envisageable. L'indicateur, à l'inverse du critère, relève du réel ; il est donc, toujours, une actualisation discernable. Ainsi dans un récit, le critère « choix et gestion des temps verbaux » n'a de sens que s'il est assorti d'éléments saisissables, dans la production écrite de l'élève, à l'image de l'imparfait et du passé simple. L'indicateur constitue de ce fait la raison d'être du critère ; c'est à travers lui qu'il s'exprime.

Dans une évaluation à volonté formative, il est nécessaire que l'enseignant soit attentif à procéder à des allers et retours entre les indices et les critères.

Conclusion

La question relative à l'évaluation des apprentissages a, ces trente dernières années, connu des progrès significatifs. Une constante évolution, notée à ce sujet par Gérard Scallan, caractérise ce domaine. De cette évolution, la notion d'évaluation a tiré des dividendes réels entre autres celui —, il s'agit du dividende, pensons-nous, le plus important —, de son renouvellement avec son sens premier. Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-value » qui signifie « extraire la valeur de ».

Distinguée dès lors des autres notions voisines, en l'occurrence celles de la mesure, du contrôle et de la notation, la notion d'évaluation a énormément gagné en précision ; elle s'est progressivement éloignée de la connotation péjorative à laquelle elle avait été, des années durant, associée. Ainsi *l'évaluation n'est pas*, comme le souligne Michel Vial, *la seule mesure des acquis, l'évaluation n'est pas réductible à la vérification d'une transmission des savoirs, l'évaluation n'est pas la pratique de la notation*. (Michel Vial, 1997 : 52). Les rôles de l'évaluation se sont dès lors diversifiés et ce sous l'effet des nouvelles exigences assignées aux systèmes éducatifs. En effet, il est désormais requis de l'école non seulement de dispenser des savoirs mais également de faire réussir le plus grand nombre d'élèves. Dans cette perspective, il est insisté sur une face jusque-là cachée de l'évaluation ; il s'agit de sa fonction d'aide à l'apprentissage. Centrée sur l'élève, l'évaluation dans la perspective d'aide se préoccupe du soutien de l'apprentissage au moyen de la régulation. Cette *évaluation constitue*, comme le soulignent Réal Bergeron et Marie-France Morin, *un moyen parmi d'autres pour apprendre et faire apprendre* ! (Réal Bergeron et Marie-France Morin, 2005 : 50). Ainsi l'élève, dans cette nouvelle orientation

donnée à l'évaluation, n'apprend pas pour être évalué mais il est évalué pour mieux apprendre.

Le changement ayant touché l'évaluation ne s'est pas produit non sans affecter concomitamment et l'enseignement et l'apprentissage : les relations entretenues jusque-là par ces trois composantes sont entièrement configurées. Faisant, en effet, brèche dans la conception qui avait jusqu'alors prévalu—, celle-ci considérait l'évaluation comme une fin en soi—, la nouvelle conception conçoit l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, tel qu'il est précisé par Marie-Françoise Legendre, *non comme des entités indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant*. (Marie-Françoise Legendre, 2001 :15)

Pour la réussite de cet objectif « *pour apprendre et faire apprendre* », l'évaluation est dorénavant intégrée à l'apprentissage ; aussi cette dernière ne se produit-elle, comme il est de coutume dans la logique du contrôle, à la fin de l'apprentissage mais elle le traverse. Voulue comme soutien à l'apprentissage de tous les élèves, l'évaluation inscrite dans la logique de la réussite porte une attention toute particulière non pas aux résultats mais aux processus qui sont derrière ces résultats. Cette dernière est donc à vocation interprétative ; son usage comme outil d'investigation permet aux enseignants d'observer la démarche adoptée par les élèves dans l'accomplissement de la tâche et de lui donner sens. C'est sur la base de la compréhension de ce cheminement qu'il est apporté à chacun des élèves une rétroaction descriptive et personnalisée. L'évaluation comme aide à l'apprentissage favorise non seulement, comme elle est soumise à l'impératif de la réussite de tous les élèves, la régulation des apprentissages mais aussi la différenciation des enseignements : régulation et différenciation s'accomplissent l'une et l'autre à la lumière de critères d'évaluation. Il n'est de ce fait plus question dans la logique d'aide de juger la performance individuelle, comme il est le cas dans une évaluation à interprétation normative, au regard de celle des autres en vue d'un classement ou d'une sélection mais bien au regard de la distance qui la sépare d'un objectif d'apprentissage que traduisent des critères qui permettent de voir à quel degré il est atteint.

Cette évaluation critériée n'est pas l'affaire de l'enseignant seulement ; elle implique également, du fait qu'elle participe à l'instauration d'une transparence didactique, l'élève. Une double rétroaction est ainsi assurée : l'enseignant dispose d'une grille de lecture au travers de laquelle il procède à l'appréciation, d'une part, de la tâche réalisée et à

la transformation, d'autre part, de cette appréciation en commentaires qui éclairent, chacun des élèves, sur ses progrès et sur la nature de ses erreurs, les élèves ont, quant à eux, des repères au regard desquels ils évaluent leurs propres apprentissages et procèdent en faisant à leurs ajustements. L'évaluation comme aide à l'apprentissage, avec ses versants diagnostique et formatif, amène à une redistribution des responsabilités dans la salle de classe. Elle tend, en effet, à rendre les élèves autonomes par l'exercice de leurs processus métacognitifs. Une métacognition qui nécessite, en vue de son déroulement, l'adoption par les élèves d'une attitude critique à l'égard de leurs apprentissages. Cette attitude critique ne se transmet pas. Elle se construit. C'est pourquoi il revient à l'enseignant d'assurer, durant tout le processus d'apprentissage, une rétroaction constante. L'évaluation comme aide à l'apprentissage n'a pas, bien qu'elle mette l'accent sur l'élève, rogné sur les prérogatives de l'enseignant. Il se trouve que celles-ci se sont, paradoxalement, élargies. L'enseignant se doit, surtout, de faire montre d'une grande bienveillance aux tâtonnements des élèves : il doit comprendre et faire comprendre à ses élèves que l'échec, en paraphrasant Stiggins, est quelque chose d'admissible et qu'il se trouve, dans cet échec, les germes de la réussite.

Chapitre 4

La didactique de l'écrit : un domaine de recherche en effervescence

Introduction

Le rôle de la production écrite dans l'apprentissage de la langue maternelle ou de la langue étrangère a, semble-t-il, été cantonné dans des activités secondaires. L'activité scripturale aurait été, selon toute vraisemblance, traitée par les diverses approches pédagogiques, qui ont imprégné de leur influence l'histoire de l'enseignement des langues, en parent pauvre. Il apparaît de ce fait que l'écrit a évolué dans l'ombre de certains enseignements jugés, par les maître-d'œuvre de ces approches, comme plus importants. Ces constatations sont confirmées par Cornaire et Raymond qui, passant en revue les différentes physionomies prises par la didactique de la production écrite en langue seconde, expliquent que l'activité scripturale a été très longtemps assimilée à un enseignement de second ordre. Ce changement de physionomie n'a pas modifié sensiblement le rôle échu à la production de l'écrit qui est resté en l'état. Celle-ci a été envisagée, soulignent les deux auteurs, comme une activité annexe, un appoint venant compléter un enseignement fondamental.

Ce regard sur le passé nous permet également de constater que la production écrite a souvent été considérée comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique, en commençant par les règles de grammaire et d'orthographe. Une telle démarche se traduit inévitablement par une production très guidée et très contraignante (le plus souvent de phrases), comme c'est le cas dans l'approche grammaire-traduction ou dans l'approche structuro-globale audiovisuelle. (Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, 1994 :13)

Malgré la divergence patente dans les conceptions sur lesquelles fondent lesdites approches leur compréhension au regard de l'enseignement des langues, ils ont réservé, fait troublant, à quelques nuances près le même sort à la production de l'écrit. L'activité

scripturale continuait à assumer un rôle subalterne dans l'enseignement de la langue maternelle comme celui de la langue étrangère. Avant de voir la place réservée par les différentes méthodes d'enseignement, il nous paraît indispensable de définir l'acte « d'écrire » et le produit qui en découle à savoir « l'écriture »

4.1 Qu'est-ce qu'écrire ?

Le mot « écrire » paraît, comme il est d'usage courant, facile à définir. En effet, l'acte d'écrire, d'utilisation très fréquente en situation de classe, donne au premier abord l'impression de ne pas présenter, quant à sa définition, de grandes difficultés. Il s'agit en fait d'une impression plus apparente que réelle ; il a été souligné par plusieurs chercheurs, entre autres Eveline Charmeux et Christine Barré-De Miniac, le caractère très polysémique du mot « écrire ». Eveline Charmeux prête, pour sa part, au mot « écrire » deux significations:

Le verbe " écrire " a en français l'inconvénient de recouvrir deux acceptions complètement différentes, mais dont les différences ont longtemps été camouflées par cette polysémie. D'une part, en effet, il désigne une activité d'élaboration linguistique d'un texte, destiné à figurer sur un écrit social (lettre, article, affiche etc.) ; dont on peut dire qu'elle est une "activité socio et psycholinguistique". Et d'autre part, ce même verbe désigne l'activité de réalisation matérielle du support destiné à recevoir ce texte, qui est bien évidemment une activité psycho et perceptivo-motrice.⁹⁶

Ainsi le mot « écrire » renvoie, selon Eveline Charmeux, à deux activités très distinctes. Une distinction qui n'a cependant pas épargné, et ce en dépit de sa netteté, les deux activités d'être sujettes, pendant très longtemps, à un amalgame. Aussi Eveline Charmeux met-elle en avant, dans l'intention de dissiper cet amalgame, l'ordre duquel relève chacune des deux activités : l'une est d'ordre psycholinguistique alors que l'autre est d'ordre psychomoteur.

L'acte d'écrire, ressortant de l'ordre psycholinguistique, a pour sens la production d'un type écrit (en rapport avec la typologie textuelle) par un sujet écrivant⁹⁷. Ce type d'écrit, socialement marqué, contraint le sujet écrivant à agir sur la langue (composantes linguistiques), à prendre en compte la situation de communication (composante pragmatique) et à allouer à chacun des sous-processus rédactionnels la charge

⁹⁶Site d'Eveline Charmeux : <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

⁹⁷Nous avons opté à notre escient pour l'emploi de « Sujet écrivant » car le recours à cette expression et notamment la lexie « Sujet » éclaire, d'une part, le rôle actif que joue l'élève dans la réalisation de son écrit et fait ressortir, d'autre part, l'autonomie qui s'offre à ce dernier dans la régulation de son activité. Le paradigme constructiviste soutient, à l'inverse de son vis-à-vis le paradigme instructiviste, que l'apprentissage tout comme le développement passe par l'implication de l'élève dans l'action.

attentionnelle requise (processus cognitifs) dans le dessein d'incliner son texte vers le type d'écrit exigé. Il s'agit ainsi d'une activité pluridimensionnelle dont la gestion revient au sujet écrivain seul.

L'acte d'écrire, dépendant de l'ordre psychomoteur, signifie, quant à lui, tracer des lettres de l'alphabet d'une langue (ici la langue française) en vue d'obtenir des mots, mots dont l'assemblage débouche sur des phrases. Et l'association des phrases donne un texte. La ligne de démarcation entre les deux activités, pensons-nous, réside, en sus de l'ordre dont elles relèvent, dans la réflexion dont l'une et l'autre ont besoin en vue de leur réalisation. Ecrire au sens « graphique » ne nécessite que peu, voire pas du tout, de réflexion car plus l'élève avance dans ses apprentissages plus ses gestes gagnent en assurance et finissent, avec le temps et l'entraînement, par devenir des automatismes. Ecrire au sens « productif » requiert lui, à l'opposé, une réflexion allant crescendo vu que les exigences, en matière de productions écrites, s'accroissent ostensiblement avec le passage de l'élève en classes supérieures.

Christine Barré-De Miniac trouve, elle, au terme « écrire », en plus des deux sens relevés par Eveline Charmeux, un troisième sens.

Concernant le terme « écriture », une mise au point terminologique est nécessaire. Très polysémique en français, ce mot peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. (Christine Barré-De Miniac, 1995 :94)

Ce troisième sens a trait au culturel ; il permet au vu des propos de Christine Barré-De Miniac de distinguer une société scripturalisée⁹⁸ d'une société orale. Il est à noter que, par l'entremise de cette troisième acception du terme « écrire », cette chercheuse réfère, même s'il ne s'agit que d'une référence implicite, aux travaux de Jack Goody à travers lesquels cet anthropologue s'est employé à comprendre les différences entre les cultures de l'oralité et celles de l'écrit.

⁹⁸ Cette expression est empruntée à Yves Reuter dont l'article « *A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et discussion* » traite de l'imprégnation de la didactique du français par les travaux de Jack Goody. Une imprégnation qui s'est opérée, selon les propos de cet auteur, par l'intermédiaire de quatre dimensions dont les liens sont très étroits : la littéracie, la forme scolaire, la distance réflexive et l'échec scolaire.

L'écriture, mise en honneur⁹⁹ dans les années quatre-vingt, a fait l'objet ces quinze dernières années, d'une multitude de recherches attachées à des champs disciplinaires différents. Celles-ci ont investi, à l'unisson, leurs efforts dans la compréhension de l'acte d'écrire et de ses composantes en vue de le modéliser et d'en donner une définition très précise. Car la polysémie caractérisant le verbe « écrire » n'a pas profité, à l'école, concurremment aux deux sens retenus par Eveline Charmeux ; celle-ci a tourné à l'avantage exclusif du premier sur le second. Ainsi des décennies durant, l'école a porté une attention sans partage à l'enseignement de la capacité à calligraphier et à reproduire par écrit un message. Inversement la capacité à produire un message est comme, quant à elle, frappée d'ostracisme. Comme celle-ci est présumée ressortir du don — elle s'acquiert par imprégnation moyennant un contact fréquent et assidu avec la lecture — il n'est dès lors pas possible de la soumettre à un enseignement.

Or, il suffit de lire les textes officiels depuis la naissance de l'école jusqu'aux années 70 pour voir que seule la seconde était l'objet d'un enseignement : tout se passait comme si les compétences de productions naissaient toutes seules de l'apprentissage de l'écriture manuelle. Il n'en est rien évidemment, ce qui explique que les compétences des adultes en matière d'écriture soient depuis toujours inférieures aux compétences de lecture.¹⁰⁰

A l'école, l'entrée dans l'écriture, dans le sens de l'écriture comme production de textes, est remise à plus tard. Il est à noter cependant que les rapports de l'institution scolaire avec l'ordre scriptural ne sont pas aussi simples que nos propos seraient susceptibles de donner à entendre. Aussi dirons-nous, pour pallier tout réductionnisme, que ces rapports sont à la fois compliqués et complexes ; c'est pourquoi Michel Dabène va, pour tout dire, jusqu'à les qualifier d'ambigus. Attendu que l'écriture est considérée comme le moyen le plus approprié pour la perpétuation ainsi que pour la diffusion des savoirs et des techniques, il n'est somme toute pas étonnant que la primauté¹⁰¹, à l'école,

⁹⁹ Christine Barré-De Miniac explique, dans une note de synthèse intitulé « *La didactique de l'écrit : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche* », que les années quatre-vingt ont constitué, à l'image des années soixante dix qui ont été celles de la lecture, les années de l'écriture. Cette consécration est liée à l'intérêt grandissant dont des champs disciplinaires divers ont porté à la problématique de l'écrit. L'effervescence suscitée autour de l'écrit et les éclairages théoriques qui en découlèrent ont participé, souligne la chercheuse, dans la reconfiguration de la didactique de l'écriture. Cette dernière est sortie, au fil des avancées enregistrées par la recherche sur l'écriture, de sa chrysalide ; elle ne saurait en effet, note Christine Barré-De Miniac, être cantonnée dans certaines compétences : orthographiques, lexicales, syntaxiques, textuelles...

¹⁰⁰ Site d'Eveline Charmeux : <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

¹⁰¹ Les débats relatifs à la question de la primauté de l'oralité ou de la scripturalité semblent s'être cristallisés autour de deux thèses : la première, incarnée par Jean Jacques Rousseau et Lévi-Strauss, donne la primauté à l'oral qui n'est pas perçu, à l'inverse de l'écrit, dans la tradition platonicienne, comme étant inerte et stérile. Ainsi la parole vive est la seule capable de produire le vrai savoir. La deuxième porte, elle, toute son attention sur cette « technologie intellectuelle » (Goody, 1979) et confère à l'écriture, de par ses

lui soit donnée sur l'oral. Or il se trouve que cette primauté est sans retentissements réels sur les pratiques de classe ; elle *ne s'accompagne pas*, constate Michel Dabène, *de l'autonomisation graphique* (Michel Dabène, 1991 :15) : l'accès à la production écrite ne s'effectue pas, paradoxalement, par l'intermédiaire de l'écriture proprement dite et des spécificités qui lui sont propres mais par l'intermédiaire de l'ordre oral.

Ainsi dans la tradition pédagogique, l'écriture a fini par passer, à force d'être réduite à la simple transcription du son, pour le prolongement du code oral. Or comme l'explique Michel Dabène, à la suite de J. Peytard, un élève mis en situation d'écrit ou à l'inverse en situation d'oral, et ce même s'il lui est demandé, dans les deux situations, de traiter le même thème, va recourir dans sa production à des matériaux différents. Car les deux situations ne partagent pas, à l'exception de la similitude du thème abordé, de similarité. Il s'agit ainsi de deux codes relevant de deux modalités bien différentes encore que la recherche incline, aujourd'hui, volontiers à dépasser l'opposition dichotomique dans lesquels ils ont été jusque-là enfermés et à les considérer comme un continuum. L'opposition oral/écrit relèverait « *d'un continuum sur lequel se situent des activités plus ou moins formelles (rédaction scolaire ; lettre administrative mais aussi discours oral en public) ou peu contraintes (discussion entre familiers ; brouillon en vue d'une rédaction ; etc.)* » (Michel Fayol, 1990:21).

La position de Jacques Fijalkow et d'Eveline Charmeux afférente à la question de l'entrée à l'écrit ne diffère pas de celle de Michel Dabène et J. Peytard. Ainsi Jacques Fijalkow affirme que l'entrée dans l'écrit est assurée principalement par l'enseignement de la lecture, elle-même, dépendante de l'acquisition des correspondances grapho-phonétiques. Le savoir écrire, dans l'optique de l'écriture comme production d'écrit, ajoute ce chercheur, ne bénéficie pas, en tant que tel, d'un véritable enseignement ; celui-ci est imputé au compte de deux apprentissages dont la maîtrise est considérée comme un préalable indispensable à l'avènement de ce savoir, en l'occurrence le graphisme et l'orthographe. Subséquemment, l'écriture se trouve, conclut Jacques Fijalkow, dans la pédagogie française doublement desservie: elle est assimilée, dans un premier temps, à la maîtrise du geste graphique dans des situations décontextualisées et à la maîtrise, dans un deuxième temps, de l'orthographe.

caractéristiques propres, un droit de priorité. Abstraction, réflexivité et rationalité se développent, il est vrai, grâce à l'oral mais ce développement paraît, comparativement à l'écrit, moins important. Cette importance est liée, dans le cas de l'écrit, à l'impact de cette activité sur la cognition.

Il apparaît ainsi que la décision de l'institution scolaire relative à l'écrit est au report de la rencontre de l'élève avec cette activité. Ce report, que l'institution scolaire assume d'ailleurs pleinement, est prétendu agir dans l'intérêt de l'élève. Le raisonnement sous-jacent à ce report peut être ainsi expliqué : il appartient à l'école d'accompagner l'élève dans son long et difficile cheminement vers l'entrée dans l'écrit, une entrée qui, pour avoir lieu, exige au préalable la mise en place de certains enseignements jugés fondamentaux, que sont premièrement la graphie et secondement l'orthographe. L'activité d'écriture présuppose l'engagement de l'élève dans un apprentissage de type, comme l'explique Michel Dabène, initiatique.

Le raisonnement, sur lequel se fonde l'école dans l'abord de la production de l'écrit, paraît à bien des égards fragile et donc attaquable. Il est, en effet, assez difficile d'adhérer à l'idée que l'écrit est une prédisposition latente qui, sous l'action conjuguée de la maîtrise successive de la graphie et de l'orthographe, s'éveille. Il apparaît ainsi que le savoir-écrire ne se développe pas, contrairement à certaines conceptions bien ancrées dans l'institution scolaire, spontanément par la voie de capacités internes préexistantes¹⁰² ; celui-ci nécessite, soutiennent Dolz et Bronckart, un enseignement systématique. Aussi la prédilection marquée à l'endroit de l'enseignement de la graphie et de l'orthographe trouve-t-elle, suppose Jacques Fijalkow, son origine dans ces conceptions qui, en dépit des grands progrès enregistrés par la didactique de l'écriture, continuent à assimiler la scripturalité comme ressortant du génie personnel et que, par ricochet, elle reste réfractaire à tout enseignement. Il n'est partant pas étonnant que l'école circoncrive son action, en matière de la production verbale écrite, à ce qui se rapporte à l'application (exécution de gestes pour la graphie ou de règles pour l'orthographe) alors qu'elle néglige ce qui se rattache à la création vu que celle-ci, comme le note Jacques Fijalkow, *est affaire de don et non de métier*.

Limitant la scripturalité à un simple acte de transcription ou à un don, ces représentations qui, concernant les enseignants tout autant que les élèves, déterminent les rapports, souligne Christine Barré-De Miniac, de l'un comme de l'autre au regard de l'écrit.

¹⁰²La prédilection entourant l'enseignement de la graphie et de l'orthographe s'explique, note Jacques Fijalkow, par une certaine conception tenue à l'endroit de l'écriture. La production de l'écrit reste perçue, en dépit des nets progrès enregistrés par la didactique de l'écriture, comme relevant du génie individuel et qu'elle ne peut par conséquent se prêter à l'enseignement.

D'autre part, ces conceptions sont tenaces, et il est indispensable de les repérer car elles sont de nature à limiter considérablement l'amélioration de l'expertise en matière d'écriture en ce qui concerne l'élève, en matière d'aide à l'appropriation de l'écriture en ce qui concerne l'enseignant. Par exemple, on peut établir un lien entre la force d'investissement et les conceptions. Un découragement, un abandon, un refus de travailler l'écriture peut très bien être lié à une conception erronée de l'écriture. Tant que l'on considère l'écriture comme un don et tant que l'on considère que l'on n'a pas ce don imaginaire, alors on a toutes les raisons de se décourager ou d'abandonner pour garder la face. (Christine Barré-De Miniac, 39 :1998)

Une bonne compréhension de ces représentations, par une plus grande disponibilité des enseignants (consacrer du temps et des efforts) et par le questionnement de leurs propres représentations, participe dans l'amélioration des rapports, bien souvent très tendus, de l'élève avec l'écrit. Car il est, aujourd'hui, communément admis que l'apprentissage est non seulement affaire de cognition mais aussi d'affect. Ainsi connaître les représentations des élèves envers l'écriture, c'est anticiper les résistances qui sont susceptibles de faire obstacle à l'implication de ces élèves dans l'amélioration de leurs compétences scripturales. Aussi l'enseignant est-il appelé, pour ce faire, à assumer le rôle de « facilitateur », rôle qui requiert, pour être parfaitement incarné, en sus d'une connaissance de la langue et des méthodologies d'enseignement, explique Underhill¹⁰³, une capacité à « *créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité. Cette nouvelle équation comprend les relations internes des personnes et leur relation au groupe* » (Underhill, 1999 : 147-8).

L'écrit, bouleversant tous les pronostics qui l'avaient, à la suite de l'ampleur prise par les nouveaux moyens de communication, pressenti en perte de vitesse, a vu son

¹⁰³Le modèle évolutif d'Underhill éclaire le rôle que tiennent les enseignants dans la création d'un climat affectif propice à l'apprentissage. Le chercheur distingue, selon le degré d'implication dans la mise en place de ce climat, trois types d'enseignants : le « Lecteur », le « Professeur » et le « Facilitateur. Il s'agit d'une classification hiérarchique dans laquelle le statut de l'enseignant, comme l'explique le qualificatif évolutif, n'est pas arrêté définitivement : celui-ci est susceptible en effet de changer. Ainsi le « Lecteur », situé au bas de cette hiérarchie, est définie comme un enseignant ayant une maîtrise de la matière dont il a la charge. Cet enseignant peut ne pas se suffire de la maîtrise de la matière d'enseignement car celle-ci ne lui permet pas de répondre efficacement à certaines situations de classe. Aussi cet enseignant décide-t-il d'améliorer son expertise en s'instruisant lui-même ou en suivant une formation. Il passe ainsi de « Lecteur » à « Professeur ». Le « Professeur » possède, en outre de la maîtrise de la matière qu'il enseigne, une connaissance de techniques et de méthodes d'enseignement. L'accroissement de son portefeuille de compétence— de nouvelles connaissances sont venues s'ajouter à celles qu'il possédait déjà— retentit favorablement sur la qualité de ses cours ; leur qualité s'améliore, en effet, considérablement. Le geste du « Professeur » gagne, il est vrai, en assurance et en efficacité mais il est des problèmes devant lesquels l'expertise nouvellement acquise se révèle inefficace. En état de déséquilibre cognitif, le « Professeur » s'engage dans une démarche de réflexion et de recherche de réponses. Ce praticien passe, grâce à la résolution de ces problèmes, à un palier supérieur ; il accède au statut de « Facilitateur ». Le « Facilitateur » se préoccupe concurremment, à l'inverse du « Lecteur » et du « Professeur », de la dimension cognitive ainsi que de la dimension affective.

utilisation s'intensifier considérablement¹⁰⁴. Une intensification qui a non seulement modifié, note Eveline Charmeux, ses fonctions mais a également rendu son apprentissage une affaire de première importance. Une importance qui, allant crescendo, transparait d'ailleurs dans la mise sous dépendance, par la chercheuse, de l'avènement d'une démocratisation effective de l'enseignement à la maîtrise de l'écrit par tous.

L'école a pour devoir dès lors, compte tenu du haut niveau de littéracie¹⁰⁵ que le développement des sociétés exige, d'œuvrer à ce que l'accès à l'écrit cesse d'être considéré comme chasse gardée d'une minorité que la nature, voire la providence, a avantageusement gâtée et soit mis à la portée du plus grand nombre. Or il n'est aucun doute que l'accès pour tous à l'écrit a relevé jusque-là, à l'école, du domaine du vœu pieux, preuve en est cette résignation presque des enseignants devant le désintérêt quasi généralisé des élèves pour la production d'écrit, et pire encore, devant leur échec même. Désintérêt et échec semblent aller de soi ; ils relèvent l'un et l'autre, pour beaucoup d'enseignants, de l'ordre naturel des choses.

Un ordre qu'il n'est d'ailleurs pas, soutiennent ces praticiens, dans leur possibilité d'infléchir car l'accès à l'écrit ne se joue pas à l'intérieur des murs de l'école mais en dehors. Les élèves sont inégalement prédisposés, arguent-ils, à la confrontation avec l'écrit— les enfants issus de milieux cadres et professions intellectuelles paraissent mieux

¹⁰⁴ Il ressort d'une enquête, ayant touché 1800 collégiens, que l'écriture a résisté aux assauts du multimédia preuve en est sa persistance dans les mœurs des ces adolescents. Ces derniers sont férus certes des techniques modernes de communication, mais il n'en reste pas moins que, pour une grande partie d'entre eux, les liens avec l'activité scripturale sont restés intacts voire renforcés. Les réponses enregistrées lors de cette enquête confirment en effet ce maintien et opposent subséquemment un démenti cinglant aux propos largement répandus « aujourd'hui, plus besoin d'écrire, on téléphone ! ». Ces adolescents reconnaissent utiliser beaucoup le téléphone mais cela ne les empêche pas pour autant de recourir à l'écriture. La palette d'utilisation de l'écriture chez les collégiens est très large : elle va de la lettre (88%) en passant par la chanson, la poésie et le journal intime (presque 50%) et aboutit au récit (20%).

¹⁰⁵ Manon Hubert et Martine Lépine expliquent, dans un article rédigé à l'intention de la 17^{ème} conférence européenne sur la lecture et dont le titre est « *Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie* », que l'orthographe de la notion de littéracie est flottante. Ils en ont ainsi dénombré trois : littératie (Raynal et Rieunier, 2010), litéracie (Jaffré, 2004) et littéracie (Rispaïl, 2011). A cette orthographe flottante s'est greffé, ajoutent les deux chercheurs, un autre problème, non moins important que le premier, en rapport avec l'emploi de cette notion sans qu'elle soit assortie d'une définition. Le flottement dans l'orthographe de la notion de littéracie trouve son origine, selon Marielle Rispaïl, dans la traduction ou l'adaptation faite des notions anglo-saxonnes *literacy*, ou *litteracy*, notions qui, ajoute-t-elle, renvoient à des significations différentes: *literacy* s'oppose à *orality* et *Litteracy* renvoyant, de façon dérivationnelle, à *litterature*, littérature. Concernant la définition de la notion de littéracie, celle-ci semble bénéficier, contrairement à son orthographe, d'un unanimité relatif ; elle est en effet appréhendée comme l'opposé de l'illettrisme d'où son association à l'apprentissage de l'écrit. La littéracie ne concerne pas l'apprentissage de l'écrit dans le seul cadre de l'école, est-il à souligner, mais le dépasse ; elle touche également la formation des adultes. Le développement littéracique restreint, de par l'origine étymologique de la cette notion, à l'apprentissage de l'écrit doit être étendu, soutient Marielle Rispaïl, au développement de l'oral.

lotis, semble-t-il, que les enfants des milieux artisans et ouvriers — une inégalité qui tourne inexorablement au désavantage d'une grande frange de la société, en l'occurrence celle des démunis culturels. Un dénuement qui affecte, cela s'entend, le côté intellectuel mais aussi le côté matériel. Ces croyances éclairent cette promptitude dont font montre les enseignants dans la désignation du premier responsable de l'échec massif face à l'écrit ; les difficultés des élèves, en matière d'écriture, sont toutes ramenées à une seule et même cause : le génie individuel.

Cette justification, tenant lieu de paravent dont se servent les enseignants pour se préserver de toute implication dans cet échec, n'exonère pas pour autant l'école, pensons-nous, de ses responsabilités mais elle les renforce. Ces responsabilités se trouvent même, ajoutons-nous, renforcées ; un renforcement qui prend origine dans cette « non-ignorance » des inégalités des élèves face aux connaissances scolaires. Aussi les responsabilités de l'école se trouvent-elles davantage engagées envers les élèves et prioritairement ceux présentant des comportements déficitaires en rapport avec l'écrit. Il est à noter toutefois que ces responsabilités, même si elles sont entièrement assumées, seraient sans effets réels sur les apprentissages des élèves si, au préalable, l'école n'étend pas la détermination des motifs sous-jacents à cet échec au-delà de la cause du don ; cause dont l'inconsistance a été d'ailleurs finement prouvée, constate Bernard Lahire, par la sociologie de l'école, et soumet les pratiques enseignantes relatives à l'écrit à un examen.

Nous avons vu que le terme « écrire » prête, de par son caractère polysémique, à confusion. Ainsi écrire au sens « graphique » s'est développé, à l'école, aux dépens d'écrire au sens « productif ». Aussi n'est-il point étonnant de constater que l'écriture, dans le sens de produire un type d'écrit, ne fait pas objet d'enseignement; elle est rattachée à deux enseignements, que sont l'orthographe et le graphisme, censés préparer le terrain à son avènement. Cet état de fait est rejeté par de nombreux chercheurs qui, au nom des besoins littéraciques sans cesse grandissants, appellent de leurs vœux la mise en place d'un enseignement systématique de l'écriture. Il n'empêche que cette systématisation, quand bien même elle aurait lieu, a peu de chances de produire les effets escomptés ; en particulier celui de soutenir tous les élèves dans l'accès à l'écrit, si les enseignants se montrent réfractaires à tout changement concernant leurs pratiques d'enseignement de l'écrit.

4.2 L'échec de l'enseignement de l'écrit

L'échec manifeste auquel fait face¹⁰⁶ l'enseignement de l'écrit ne saurait être imputé, comme se plaisent à le répéter bon nombre d'enseignants, à la présence/absence de ce précieux sésame que constitue le génie individuel. Ainsi abonder dans le sens d'une telle explication paraît, à bien des égards, difficile ; une difficulté, que la complexité dudit phénomène, accrédite largement. Le génie individuel, tout important que soit son impact sur l'accès à l'écrit, ne peut, à lui seul, rendre compte des différentes difficultés auxquelles achoppent les élèves. En effet, l'échec de l'enseignement de l'écrit contredit, de par le caractère protéiforme qui le marque, l'explication mono-causale, explication qui soutient que les élèves sont, d'une part, inégalement prédisposés à accéder à l'écrit et que cette inégalité résiste, d'autre part, à toute intervention extérieure menée en vue de sa résorption.

Les recherches en didactique de l'écriture et en sociologie de l'école tiennent, quant à elles, des propos aux rebours de l'explication mono-causale. Elles soutiennent, d'une part, que la crise de l'écrit n'est pas réductible à une seule et unique cause mais ressort de plusieurs causes et que, d'autre part, cette situation problématique est non seulement susceptible, malgré qu'elle paraisse endémique, d'être jugulée mais également inversée. Ce changement reste toutefois dépendant, quant à sa réalisation, des enseignants et, essentiellement, de leurs croyances : il est, en effet, escompté qu'ils sortent des sentiers battus en admettant, d'une part, l'inconsistance du mythe du don et que, subséquemment, ils s'en éloignent et qu'ils fassent montre, d'autre part, de dispositions favorables à la mise en examen de leurs pratiques relatives à l'écrit. Le questionnement des anciennes pratiques et de leur vivier que sont les croyances est non seulement souhaitable mais obligatoire car seul ce retour sur soi-même, cette introspection est propice à une identification précise des dysfonctionnements en rapport avec l'enseignement de l'écrit et de là à susciter de nouvelles pratiques plus à même de répondre efficacement à ces dysfonctionnements.

La crise de l'enseignement de l'écrit ne peut être ramenée à une seule cause, et de surcroît à une cause qui exempte l'école de toute responsabilité – écrire est surtout une affaire de gènes et partant réservé à ceux que la nature a doté des bons gènes –, mais de plusieurs causes qui, à l'inverse de la première, interpellent l'institution scolaire et la

¹⁰⁶ Les difficultés rencontrées à l'écrit par les élèves perdurent encore et ce en dépit des avancées notables enregistrées par la recherche en rapport avec l'écriture. Les apports de la psychologie cognitive, de la grammaire textuel et de la génétique des textes n'ont pas suscité de changements réels dans les pratiques d'enseignement d'où la persistance de ce rapport tendu, voire conflictuel, entre les élèves et l'écrit.

mettent devant les obligations qui sont les siennes envers les élèves et en particulier ceux qui sont aux prises avec des difficultés au regard de l'écrit. L'entrée de tous les élèves dans l'écriture nécessite, pour être gagnée, deux préalables qui sont étroitement liés : un affranchissement total, d'une part, de ces conceptions assimilant l'activité scripturale à un don, apanage, comme le soulignent J.C. Chabanne et D. Bucheton, de certains élus, c'est-à-dire des élèves ayant la *bosse* de l'écriture et une reconnaissance, d'autre part, des causes objectives, et elles sont nombreuses, des difficultés des élèves face à l'écrit. Aussi allons-nous passer en revue dans le prochain point, comme notre recherche s'inscrit volontiers dans une didactique de l'écriture révoquant en doute le mythe du don, les causes réelles de l'inappétence des élèves à l'égard de la production écrite verbale.

4.2.1 L'écriture à la fin du processus d'enseignement

La production écrite intervient à intervalle régulier ; elle a toujours lieu à la fin d'une séquence d'enseignement. Cette activité fait, de par sa position terminale, office de point de ralliement d'un certain nombre d'enseignements représentant, chacun d'eux, un sous-système de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe...). Ces sous-systèmes de la langue tiennent, attendu qu'ils sont considérés comme indispensables à l'apprentissage d'une langue, le haut du pavé de l'enseignement ; il leur est, en effet, fait un sort en proportion avec le rôle qu'ils jouent dans la maîtrise de la langue.

La proportion que se taille chacun de ces sous-systèmes se trouve reflétée dans les pratiques de classe : ainsi ces derniers, bien que faisant tous l'objet d'un enseignement spécifique, sont inégalement traités ; la grammaire et l'orthographe persistent, en comparaison avec la conjugaison et le vocabulaire, à être en grande faveur chez les enseignants. Pour la réussite de ces deux enseignements jugés fondamentaux — car il est présumé que la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe augure, et même plus, garantit la production d'un écrit de qualité —, temps et efforts sont investis : des explications amples et détaillées sont dès lors données sur le fonctionnement de la notion étudiée et sur ses emplois, viennent ensuite des exercices de réemploi. Les manipulations, auxquelles se livrent les élèves sur les points de langue ainsi que les règles d'orthographe, objets d'enseignement, s'effectuent dans le cadre de la phrase.

Apprendre à écrire des phrases correctes, via la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire, constitue la préoccupation lancinante des enseignants. Une préoccupation lancinante dans la mesure où la réussite d'un texte — le texte étant, dans cette conception,

considéré comme le produit d'un assemblage de phrases — et celle de la transmission, dans le filigrane, des connaissances par l'enseignant se mesurent à l'aune de la maîtrise de la construction des phrases. Il n'est, partant, pas étonnant que l'enseignement de l'écriture paraisse superfétatoire, comme l'atteste sa relégation à la fin de la séquence, car cette dernière est *censée résulter*, explique Yves Reuter, *d'autres enseignements qu'elle-même : l'écriture se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison...C'est aux élèves à apprendre par eux-mêmes, comment les intégrer* (Yves Reuter, 1996 :15)

La rédaction doit sa place, dans la démarche d'enseignement, à une caractéristique qui lui est propre à savoir celle en rapport avec son aspect global ou intégrateur : celle-ci confronte, en effet, l'élève au problème de rassembler des enseignements qui lui ont été, initialement, donnés de façon cloisonnée (les sous-systèmes de la langue font l'objet d'un enseignement systématique et décontextualisé). Ainsi cette situation d'intégration, située en fin de séquence, est provoquée à la seule fin de vérifier à quel point l'application des règles, antérieurement données, a été suivie ; aussi n'est-il pas étonnant que cette vérification affecte exclusivement le respect de la grammaire et de l'orthographe.

On peut stigmatiser autrement les effets négatifs de ce protocole et rappeler que, le plus souvent, la rédaction apparaît **au terminal d'un processus de travail**, au lieu d'en être à l'**initiale**. Elle est, dans de très nombreux cas, le support privilégié du contrôle des connaissances : à elle toute seule, elle permet de vérifier l'acquisition d'un savoir en orthographe, en grammaire, en compréhension de texte (Caroline Masseron, 47 :1982)

Il appert ainsi que l'aspect intégrateur de la rédaction n'est pas opportunément exploité : il n'y a d'attention que pour les connaissances linguistiques et le respect de la norme. Les pratiques enseignantes se font l'écho de cette orientation donnée à l'évaluation des textes des élèves ; celles-ci sont exclusivement focalisées sur la correction de la langue et de l'apprentissage du code écrit. Cette évaluation, jugée à la fois pointilliste et impressionniste, est sévèrement critiquée par de nombreux chercheurs entre autres Claudine Garcia-Debanc qui lui fait grief de s'intéresser à l'arbre (structure de surface) et de délaisser la forêt (structure profonde). Les connaissances linguistiques, tombant dans l'escarcelle de l'élève, participent, à ne pas douter, considérablement dans la production textuelle mais ce capital, aussi important soit-il, demeure toutefois incapable de faire, à lui-seul, la textualité. Cette propension des enseignants pour l'enseignement des connaissances

linguistiques, en particulier les enseignants en langue seconde n'est en rien répréhensible, estime Jocelyne Bisailon, mais elle gagne, ajoute-t-elle, à être changée.

Ce changement s'avère salubre dans la mesure où il permet de contrecarrer l'encroûtement voire la fossilisation des conceptions des élèves à l'égard de l'écrit: les élèves seront amenés à comprendre, à force de voir les enseignants s'attardaient sur les connaissances linguistiques, que la qualité de la langue suffit à faire la qualité du texte. Or il est communément admis, aujourd'hui, que la maîtrise du code écrit n'est pas à exclure mais elle demeure insuffisante. Les recherches, toutes orientations confondues (génétique des textes, grammaire textuelle, psychologie cognitive...), s'accordent à l'unisson, d'une part, sur le caractère complexe de l'activité scripturale et sur la nécessité de la maîtrise, d'autre part, de chacune de ses composantes. Aussi le développement d'une composante aux dépens d'une autre, le texte étant perçu comme système, retentit-il sur la qualité globale de la rédaction écrite.

Nous reconnaissons la place importante qu'occupe la compétence linguistique (voir le carnet en 5.1) dans l'apprentissage de l'écrit, mais nous sommes persuadée que le bagage linguistique n'est pas le seul que l'enseignant doit fournir aux scripteurs. Il doit aussi les orienter vers le texte lui-même, c'est-à-dire son contenu. Si l'enseignant aide les scripteurs à écrire des textes mieux orthographiés et qui respectent les normes grammaticales et syntaxiques, il ne développe pas pour autant le goût d'écrire et le savoir-écrire. Les textes produits seront peut-être corrects linguistiquement, mais ce ne seront pas nécessairement de bons textes (Jocelyne Bisailon, 58 :1991)

Placée en fin de séquence et confinée dans un rôle — vérification de l'intégration des enseignements dispensés antérieurement— qui a, d'une part, considérablement galvaudé son potentiel (participer dans l'amélioration des compétences scripturales des élèves) et gravement compromis, d'autre part, ses rapports avec les élèves, l'écriture est sollicitée, tel qu'il est souligné par Yves Reuter, comme moyen et non comme une fin. Cette inscription en tant que moyen s'est répercutée sur son enseignement : la rédaction, comme objet d'enseignement, est inexistante. Ainsi l'élève se trouve, face à la consigne donnée, livré à lui-même vu qu'il ne bénéficie d'aucune intervention enseignante. C'est à lui seul que revient la charge d'intégrer les connaissances, que l'enseignant lui a préalablement transmises, pour produire le texte demandé.

4.2.2 L'évaluation des écrits

La rédaction écrite intervient, comme nous l'avons expliqué précédemment, à la fin de la séquence. Aussi dire que l'évaluation, dont est l'objet cette rédaction écrite, est

terminale ne revient-il pas à faire preuve de truisme. Dans la séquence, la place occupée par la production écrite est mineure dans la mesure où il n'est programmé qu'une seule séance d'écriture et celle-ci coïncide, pour comble, avec celle de l'évaluation. Cette coïncidence n'a pas profité, est-il à souligner, identiquement aux deux activités ; celle-ci a en effet penché, et de façon outrageuse, pour l'évaluation. Précisons, par souci de clarté dans nos propos, qu'il est fait usage du concept évaluation dans le sens de contrôle.

Reléguée au second plan et annexée, par surcroît, à l'évaluation — il est donné à l'acte d'évaluation, dans le processus d'enseignement, le pas sur l'acte de production textuelle —, la rédaction s'est trouvée, en conséquence, réduite à la portion congrue : elle est, en effet, mise hors du rang des activités à part entière comme il est, d'ailleurs, témoigné par son absence en tant qu'objet d'enseignement. La précellence accordée à l'évaluation et son vis-à-vis le peu de cas fait à la rédaction s'expliquent tous les deux, selon J.C. Chabanne et D. Bucheton, par les orientations de la société de l'époque. Cette dernière était *naïvement*, soulignent les deux chercheurs, *inégalitaire* et son école, comme elle n'est pas imperméable à l'idéologie, l'était tout autant. En effet l'école d'alors, ne s'embarrassant pas de la réduction des inégalités sociales, était foncièrement élitiste ; les élèves faisaient, très tôt, l'objet d'une sélection.

Cette sélection, ressortant à l'évaluation, s'effectuait à travers la rédaction : cette dernière tenait ainsi lieu de prétexte voire de support pour l'exercice de l'évaluation. C'est pourquoi il est des auteurs, entre autres J.C. Chabanne et D. Bucheton, qui soutiennent que la rédaction n'a pas été pensée, initialement, dans l'intention de développer les compétences scripturales des élèves mais bien plus dans celle de contrôler l'assimilation des règles d'orthographe et de grammaire qui leur ont été inculquées.

La rédaction, à l'origine, n'est ni un exercice d'invention ni un exercice d'expression, mais un contrôle de la capacité à respecter l'orthographe et la syntaxe élémentaire : la preuve, c'est que l'orthographe et la grammaire en sont les critères d'évaluation presque exclusifs, le reste étant évalué très globalement et de manière très imprécise dans les annotations. La priorité est donc donnée à la maîtrise des normes élémentaires indépendamment des usages, car on réserve à plus tard et à quelques-uns le privilège 1) d'écrire pour s'exprimer, dire ce qu'ils sont, ce qu'ils ressentent, etc. 2) d'écrire pour penser, pour réfléchir, pour discuter, etc. (Jean-Charles Chabanne & Dominique Bucheton, 2002 : 2)

La société s'est indiscutablement développée depuis et de façon considérable ; celle-ci fait effectivement montre d'une grande sensibilité à l'endroit du problème de l'égalité. Qu'en est-il de l'école ? Est-ce que ce développement et la généreuse idée, qui s'en est

ensuivie ; à savoir celle d'œuvrer à la réussite de tous, se sont-ils répercutés sur les pratiques enseignantes en matière de l'enseignement de l'écrit, en général, et de son évaluation, en particulier? L'abondante recherche relative à la question de la démocratisation de l'école — démocratisation¹⁰⁷ comprise ici dans le sens de donner aux élèves, toutes origines sociales confondues, la possibilité de réussir à l'école —, montre que l'approche naturaliste continue à être de mise dans les systèmes scolaires. La conception des élèves n'a pas, selon les propos de Pierre Merle, beaucoup évolué dans le système français ; ainsi celle du XXI^{ème} siècle n'est pas, de beaucoup, différente de celle du XIX^{ème}.

Concernant la production écrite et son évaluation, il semble que la situation n'a guère évolué ; la configuration dans laquelle se présentaient, autrefois, les deux activités, est demeurée en l'état : les élèves sont invités à produire, au terminal d'un processus de travail, un texte que l'enseignant corrige en mettant à contribution des critères, généralement, implicites voire impressionnistes. Ces constations se sont trouvées, il est vrai, corroborées par la recherche innovation que les différentes équipes du groupe EVA ont menées en vue de la rénovation de l'enseignement du savoir écrire. Il ressort d'une expérience entreprise par l'équipe de Rennes que les pratiques évaluatives des enseignants sont sommatives ; elles sont essentiellement orientées vers la détection des problèmes de surface (orthographe, syntaxe, vocabulaire, ponctuation...). Cette détection sert aux enseignants de repères dans l'élaboration d'exercices dont l'objectif premier est l'inculcation des normes linguistiques non encore acquises. Cette évaluation fait par ailleurs l'objet de critiques sévères de la part d'Eveline Charmeux ; elle lui reproche le peu d'assistance qu'elle prête à l'élève en vue de l'amélioration du texte produit. Les reproches de la chercheuse se sont cristallisés autour de trois points. Points que nous allons exposer en y apportant une explication personnelle.

- Sa situation à la fin du processus d'enseignement limite le champ d'action de cette évaluation voire le rend stérile. Cette évaluation n'est en fait d'aucune aide pour l'élève : l'efficacité du retour d'information apporté par l'enseignant expire, comme ce dernier est en rapport direct avec le type de texte étudié et les spécificités

¹⁰⁷Pierre Merle distingue la démocratisation quantitative de la démocratisation qualitative. La première concerne la massification de l'enseignement, une massification qui s'est traduite par l'ouverture des portes de l'école à un très grand nombre de jeunes. Cette diffusion de l'école a eu pour corollaire une diffusion des diplômes. La seconde a trait à la prise de distance avec cette conception naturaliste ; une conception qui lie la réussite comme l'échec scolaire à l'origine sociale. Il est ainsi question de relativiser l'impact de l'origine sociale sur le parcours des élèves : cette relativisation, révoquant en doute l'idée que le sort des élèves est fonction essentiellement de l'origine sociale, s'accompagne de la différenciation de l'enseignement.

qui s'y rattachent, avec le passage à un nouveau type de texte. Aussi les probabilités de réinvestissement des commentaires formulés à l'intention de l'élève sont-elles quasi nulles car le prochain devoir qu'il aura la charge de réaliser nécessite la convocation de savoirs nouveaux ;

- les critères auxquels réfèrent l'enseignant lors du processus d'évaluation ne sont pas explicites. Ce manque d'explicitation, se traduisant par l'emploi d'un métalangage à la fois abstrait et impressionniste — impressionniste vu qu'une même rédaction est sujette à des appréciations diverses de la part d'enseignants différents, constitue un véritable obstacle à l'ensemble des élèves et en particulier à ceux qui n'ont pas été initiés à la culture de l'école. Le caractère flou des commentaires tout comme celui de leur hermétisme s'avèrent généralement dissuasifs à la reprise par l'élève du travail réalisé ;
- cette évaluation se mène à seule fin de dévoiler les errements de l'élève au regard de la norme : il est en effet procédé, sans exagération aucune, à une véritable traque aux erreurs. Ainsi cet air de désolation que donne à voir la production écrite de l'élève— celle-ci se présente, maculée de rouge, couleur à laquelle les enseignants ont donné prédilection pour la correction des devoirs, tel un champ de bataille — s'explique par le caractère foncièrement pointilliste de cette évaluation. Il s'agit ainsi d'une évaluation à tendance normative dans la mesure où elle fait montre d'une préoccupation obsessionnante à l'égard du respect des règles régissant le code écrit. Il est à noter que si celle-ci est tournée vers la norme, une telle attitude n'est, en fait, en rien répréhensible. Mais ce qui est répréhensible, par contre, c'est son intérêt exclusif pour le produit (la rédaction écrite) ; le producteur tout comme ses processus cognitifs sont mis entre parenthèses. Amener l'élève à améliorer sa production en portant atteinte à cette image de soi, paraît à bien des égards très difficile si ce n'est pas impossible. Car un *apprentissage se construit* comme le souligne Eveline Charmeux, *sur du positif : il s'agit de faire évoluer et d'enrichir ce qu'on sait faire, non de combler des trous qui n'ont jamais existé en réalité.*¹⁰⁸

¹⁰⁸Site d'Eveline Charmeux : <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

Ne pouvant s'accommoder de cette évaluation à tendance normative, les travaux du groupe EVA menés dans l'intention de réformer l'enseignement du français, s'étaient attelés à la caractérisation d'une évaluation susceptible d'apporter à l'élève un retour d'information à même de le prédisposer à une régulation efficace de son action. Cette dernière se doit de remplir certaines conditions, selon Claudine Garcia- Debanc, pour être décrétée une évaluation au service de l'élève. Ces conditions sont ainsi présentées par la chercheuse :

- 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.
- (Claudine Garcia-Debanc, 1985 :3)

Cette évaluation conçue et mise en œuvre par le groupe EVA dans l'intention de promouvoir une pédagogie efficace de l'écriture nécessite, est-il à noter, pour qu'elle soit effective la détermination, au préalable, de critères d'évaluation. Il est entendu par détermination des critères, l'engagement et de l'enseignant et des élèves dans un travail collaboratif qui rend possible, moyennant la lecture des premiers jets des élèves et leur confrontation avec les écrits sociaux, le dégagement des caractéristiques du texte à produire et par ricochet des critères qui guident la réalisation de ce texte. Il s'agit ainsi d'un processus appropriatif car l'opérabilité comme l'opérativité des critères sont fonction du sens que ces derniers prennent dans la tête des élèves. Des critères exposés/imposés par l'enseignant ont, en effet, peu voire pas du tout de chance d'éclairer les élèves, en phase de production de leurs textes, et ils se trouvent de ce fait incapables de réguler leurs écrits. Et pour cause ils n'évoquent rien à ces élèves.

Traités en dehors de tout engagement des élèves et surtout de leurs ressources cognitives, il n'est somme toute pas étonnant que ces critères ne parlent pas aux élèves et qu'incidemment leur opérabilité/opérativité se trouve largement compromise voire caduque. Ainsi des critères imposés/exposés ne prédisposent l'élève à réguler son activité.

Pour que cette régulation ait lieu, il est, partant, impossible de faire l'impasse sur la compréhension de l'élève ; celui-ci doit être amené à découvrir progressivement, par le biais de la confrontation de ses écrits avec les textes de référence, les caractéristiques du texte à produire.

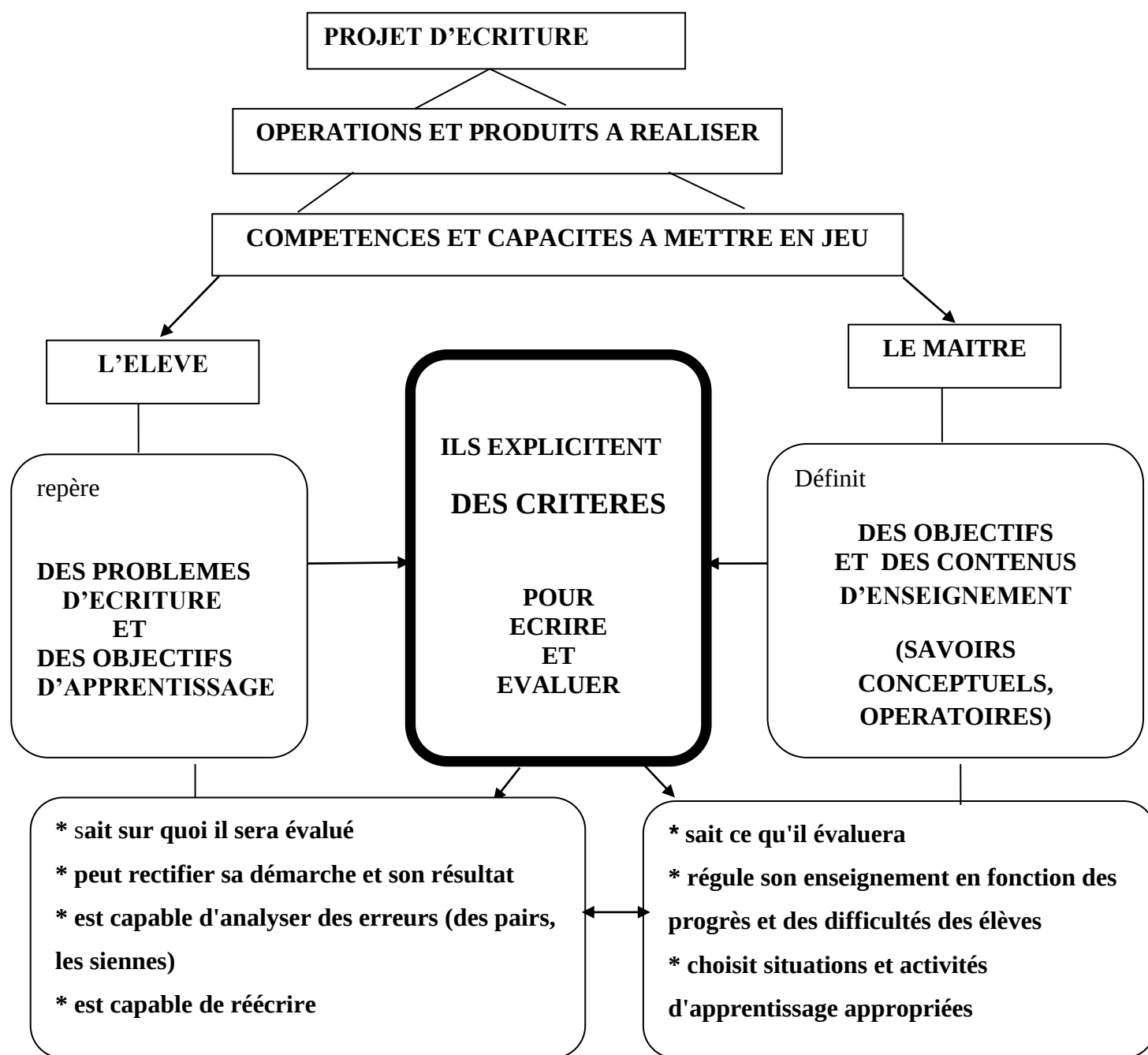


Figure 4.1: Critères d'évaluation et transparence didactique (extrait de « Comment les élèves évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ? »)

Cette découverte par l'élève lui-même constitue d'ailleurs la préoccupation première d'une évaluation formative inscrite dans un modèle cognitiviste ; il lui est en effet affecté, explique Linda Allal, le rôle d'*aider l'élève à découvrir les caractéristiques de sa propre activité et à réorienter sa démarche lorsque des problèmes surgissent* (Linda Allal, 1979 :59). L'importance capitale que revêt la phase d'appropriation des critères, qu'ils soient des critères de réussite (critères textuels) ou qu'ils soient des critères de réalisation,

par l'élève se trouve pareillement souligné par Charles Hadji. *Il nous paraît certain, de ce point de vue, soutient ce chercheur, que la bonne perception par l'élève, de la cible visée est l'une des conditions de sa réussite* » (Charles Hadji, 1997 : 16).

Les critères d'évaluation que l'enseignant élabore en commun avec les élèves constituent un cadre propice pour la régulation et de l'enseignement et de l'apprentissage ; ceux-ci concourent, explique le groupe EVA, à l'avènement d'une transparence didactique. Ainsi l'enseignant comme les élèves connaissent, de par cette transparence didactique, leurs responsabilités respectives au regard de l'évaluation. Etant ainsi au clair l'un comme l'autre sur les règles du jeu régissant cette évaluation ; il est procédé non seulement, en effet, à l'explicitation des objectifs de l'enseignant qui annonce ses attentes mais également au projet d'apprentissage de l'élève qui sait sur quoi il sera évalué. Nous assistons ainsi à un rapprochement de l'enseignement de l'apprentissage.

4.2.3 La rédaction : un malentendu communicationnel

La situation de communication, dans le cas de la rédaction scolaire, révèle un caractère qu'il est loisible de qualifier, sans pour autant verser dans l'exagération, de singulier. Celle-ci paraît, de l'extérieur, bien facile à démêler ; les deux parties qu'elle met en présence ne posent pas, quant à leur identification, de réels problèmes. Cette communication lie un élève, producteur du texte, à un enseignant, destinataire de ce texte. Or l'examen de l'aspect interne de cette situation de communication livre, pour sa part, une réalité toute différente. Une réalité différente qui rend, à bien des égards, difficile de se prononcer d'une façon tranchée sur le statut de l'élève comme sur celui, à un degré plus, de l'enseignant. Est-il en effet opportun de considérer l'enseignant comme le destinataire de l'écrit produit par l'élève ? L'enseignant se limite-t-il, à l'instar du destinataire d'un texte social, à la lecture du texte qui a été, à lui, adressé ?

Répondre par l'affirmatif, à la première question, reviendrait à *confondre*, selon Eveline Charmeux, *un destinataire avec un juge*. Ainsi la situation de communication révèle, envisagée sous l'angle de son fonctionnement (aspect intérieur), une indétermination concernant le statut de l'enseignant. Ce dernier est-il lecteur (destinataire) ou correcteur (juge) de la rédaction de l'élève ? L'enseignant lit le devoir de l'élève – l'acte de lire s'impose d'ailleurs à l'enseignant ; il lui est, en effet, impossible de faire l'impasse sur cette activité – mais cette lecture ne constitue pas, est-il à souligner, une fin en soi. L'enseignant ne lit pas à seule fin de lire ; cette lecture est régie par ce cadre

général, dans lequel elle s'insère, et que représente cette logique du contrôle des connaissances. La lecture tient dès lors lieu, dans ce cadre général, d'activité secondaire voire même d'activité satellite: celle-ci est en effet rattachée, de par cette inscription dans la logique du contrôle, à une autre activité qui passe, quant à elle, pour première. Une primauté concédée à cette activité du fait du rôle crucial qu'elle joue dans la tâche de contrôle ; l'enseignant est, à coup sûr, sans son entremise incapable de vérifier la conformité du travail réalisé avec celui attendu : il s'agit de la correction.

Du fait de la configuration hiérarchique sous laquelle se présente la situation de communication dans l'écrit scolaire – l'acte de lire est subordonné à l'acte de corriger –, il paraîtrait en conséquence bien illusoire, de soutenir que l'enseignant assume la fonction de destinataire de l'écrit de l'élève. En phase avec la logique du contrôle des connaissances, l'enseignant a propension à pencher davantage vers le correcteur que vers le lecteur.

Même en admettant que ceci soit suffisant pour définir un écrit social, on peut difficilement considérer l'enseignant comme le destinataire de la copie : c'est confondre un destinataire avec un juge. Selon une jolie comparaison de J.C. Chevalier, l'enseignant occupe dans le réseau de communication, à peu près la même place que la femme qui fouille les poches de son mari et se met à lire une lettre à lui destinée... En fait, dans la rédaction, la communication entre enseignant et élève est une *communication cryptée* qui s'exerce entre deux fonctions sociales : le locuteur est un *élève* qui écrit en tant qu'élève (pas du tout en tant que personne) et le destinataire est un *enseignant*, qui reçoit en tant qu'enseignant et non en tant que personne. Quant à l'enjeu réel, parfaitement caché, c'est de *démontrer que l'on sait écrire*.¹⁰⁹

Il est de même improbable, concernant la deuxième question, que l'enseignant lise, à la manière du lecteur d'un écrit social, la copie de l'élève. Car il n'est pas courant¹¹⁰ que le destinataire d'un écrit social, une lettre à titre d'exemple, procède à l'annotation de cet écrit, le ressorte de commentaires et le retourne à son destinataire. La rédaction scolaire obéit à des normes qui lui sont propres, normes qu'il revient à l'enseignant de respecter et de, surtout, faire respecter. Aussi n'est-il somme toute pas étonnant que l'écrit scolaire soit assimilé par Eveline Charmeux à un *écrit socio-scolaire (et non social)*, *parfaitement défini par la tradition de l'école, certes, mais sans aucun rapport avec un écrit de la société*.

Les sujets proposés aux élèves, à l'exemple de « Vous avez été victime d'une injustice. Racontez » ou de « Vous avez passé, en compagnie de votre famille, une

¹⁰⁹Site d'Eveline Charmeux : <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

¹¹⁰Certains écrits sociaux peuvent faire l'objet d'une annotation par leurs destinataires : nous pouvons citer à titre d'exemple le compte rendu.

agréable journée au bord de la mer. Décrivez cette journée », se révèlent à cet égard on peut plus éloquentes ; leurs teneurs montrent que les rédactions écrites sont dénuées de tout but communicationnel. Il est question, à travers l'exercice de rédaction, d'écrire pour écrire ou plus précisément d'écrire pour mettre à l'épreuve la justesse des connaissances linguistiques préalablement transmises à l'élève. La rédaction paraît dès lors tirailler entre deux logiques que sont celles de la transmission et du contrôle. Le rapport liant les deux logiques, quand bien même il s'agirait de tiraillement, s'orienterait davantage vers la complémentarité que vers la contradiction. Il est à noter que les deux logiques ne sont pas seulement occultées à l'élève mais il lui est, pire encore, suggéré qu'il n'est limité d'aucune contrainte et que c'est sa créativité qui est sollicitée.

Or des chercheurs, à l'exemple d'Eveline Charmeux, Jean-François Halté, Catherine Barré –De Miniac et Tauveron et Sève, ont révélé le caractère fallacieux de cette liberté que « l'expression libre » est supposée offrir aux élèves. Ainsi Eveline Charmeux juge que le texte « libre » n'est en rien libre ; elle soutient, en effet, que celui-ci est généralement obligatoire. Ce jugement est sous-tendu par trois arguments :

- soit effectivement parce qu'il est inscrit à l'emploi du temps
- soit de façon cachée et retorse, sous une apparence trompeuse de réelle liberté, par le chantage affectif dont il est l'occasion. Si le maître félicite et encourage la production de textes libres, il n'est plus libre du tout!
- De plus ces textes libres sont mal caractérisés : s'agit-il d'expression ? De communication ? Tout ceci reste en général très flou et donc bien peu formateur.¹¹¹

Dans son article « *Pour une pédagogie efficace de la production d'écrits*¹¹² », Eveline Charmeux déroule une critique assez véhémente à l'endroit de la rédaction scolaire dont le point d'orgue concerne l'« enseignement » dont elle fait l'objet : celui-ci est sans ambages qualifié de pseudo-pédagogie. Il s'agit d'une situation, selon les propos de cette chercheuse, où tout est pipé d'avance : les enseignants délaissent, une fois la correction entamée, le contenu thématique qu'ils n'ont cessé, au préalable, de présenter aux élèves comme l'objet premier de leur intérêt, et se préoccupent de l'aspect formel. Cette dissonance entre un dire répétant à satiété sa prédilection pour le contenu thématique et un faire examinant le travail de l'élève à l'aune de critères exclusivement formels a été, à travers le concept de « malentendu communicationnel », exhaustivement analysé par Jean-François Halté. Cette notion de « malentendu communicationnel », ayant fait florès

¹¹¹Site d'Eveline Charmeux : <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

¹¹²Site d'Eveline Charmeux : <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

dans le champ de la didactique de l'écriture, a été reprise par de nombreux didacticiens entre autres Yves Reuter et Christine Barré-De Miniac. L'ambivalence que caractérise le discours enseignant relatif à l'écrit serait vraisemblablement, comme l'explique Yves Reuter, la cause de cette inappétence des élèves au regard de l'activité scripturale.

La situation de communication de la rédaction est tout aussi artificielle et complexe. Il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou à quelqu'un d'autre (explicitement désigné ou non), pour l'informer ou le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué. Même si nombre de situations sociales d'écriture sont aussi complexes, on peut se demander s'il s'agit du meilleur dispositif scolaire pour apprendre, *surtout si la situation ne fait pas l'objet d'une réflexion explicite*. À ce cadre situationnel « tordu » et trop souvent implicite, il convient d'ajouter, à la suite de Jean-François Halté, la notion de « malentendu communicationnel » : l'enseignant, par la voie de la consigne (du sujet donné) sollicite des contenus, souvent très fortement reliés à la vie et à l'affectivité de l'élève, mais il lui répond, par la voie de l'évaluation, sur les codes, les formes, les manières de dire. On pourrait parler ici, sans trop forcer la note, de violence symbolique. Cela explique peut-être soit le désintérêt de certains élèves, soit leur désinvestissement et leur fuite dans les stéréotypes. (Yves Reuter, 1996 : 16-17)

Traitant du statut de l'élève dans la situation de communication de l'écrit scolaire, Tauveron et Sève démystifient la soi-disant liberté dont celui-ci bénéficie dans la rédaction traditionnelle. Les deux chercheurs trouvent qu'il est plus expédient, concernant le statut de l'élève, de parler de « scripteur » ou d'élève « producteur de texte » tant les contraintes¹¹³ auxquelles ce dernier est tenu de se conformer sont nombreuses. Cet écrit découle en effet d'une commande dont l'initiateur n'est autre, très souvent, que l'enseignant.

¹¹³ Les contraintes que doit satisfaire l'élève pour que son écrit soit considéré comme recevable sont, selon Caroline Masseron, au nombre de trois :

- les contraintes linguistiques concernent le choix des mots et leur agencement de telle sorte à obtenir des phrases correctes. Cette correction touche ainsi l'orthographe des mots tout autant que la syntaxe. La rédaction doit être, comme le souligne Caroline Masseron, *recevable d'un point de vue de la norme écrite, qu'elle soit lisible* ;
- les contraintes de contenu dans le sens où il est des sujets, dans le contexte scolaire, qui ne peuvent être librement traités ; ils sont objet d'un tabou. Parmi les tabous qui affectent l'écrit Caroline Masseron retient deux : l'humour sur un sujet particulièrement sérieux et le sexe. L'élève n'est pas libre de tout dire dans sa rédaction ; il est tenu de se conformer à la morale qui caractérise l'école ;
- les contraintes liées à la situation scolaire réfèrent à un ensemble de règles qui sont, selon Caroline Masseron, dans le cas de l'écrit scolaire totalement intériorisées. La chercheuse cite ainsi « la présentation uniformisée du support-copie », le « calibrage du texte », la « faible implication du sujet écrivant » et « l'absence de destinataire vérifiable ». A l'issue du passage en revue de toutes ses règles auxquelles doit se plier l'élève sous peine de voir son écrit déclaré non conforme, Caroline Masseron procède au démenti de cette *idée largement répandue que la rédaction serait pour tout élève un moment hautement gratifiant où il a enfin la possibilité de s'exprimer librement* (Caroline Masseron, 1981 :49)

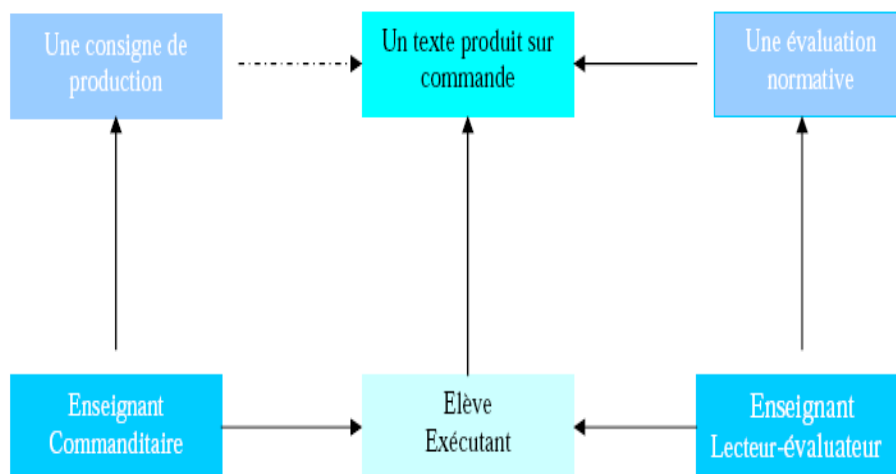


Figure 4.2 : Configuration des situations traditionnelles de production scolaire (Tauveron et Sève, 2005)

Cette commande se manifeste sous forme d’une consigne de production qui tient lieu de garde-fou ; elle balise en termes de contenu l’activité de l’élève. L’examen du modèle de fonctionnement de la rédaction traditionnelle, dont Sève et Tauveron sont les auteurs, montre l’existence d’une symétrie parfaite dans les rapports hiérarchiques entre enseignant et élève déjà présents en situation de classe et la rédaction scolaire. L’enseignant, occupant la position haute, tient le rôle de juge : au texte produit par l’élève, l’enseignant répond par des annotations auxquelles il adjoint, bien souvent, une note. La communication entre l’enseignant et l’élève est régentée, dans la rédaction traditionnelle, par la logique du contrôle : si l’écrit est conforme au gabarit que constitue la norme, il n’est fait mention que de commentaires assez sommaires et qui sont généralement dithyrambiques par contre si celui-ci s’en éloigne, les commentaires abondent et sont fréquemment dépréciatifs.

En réaction contre le caractère artificiel et « tordu » qui marque le cadre communicationnel de la rédaction traditionnelle, la démarche du projet s’est orientée vers l’installation d’une situation de communication authentique. L’enseignant n’est plus désormais le seul destinataire du texte, aussi n’est-il point étonnant que la situation communication fasse, dans la démarche du projet, l’objet d’une réflexion explicite. Les enjeux pragmatiques, réduits jusque-là à la portion congrue, occupent le devant de la scène : il est fait grand cas de la destination du texte et des effets à produire chez les destinataires supposés.

4.2.4 Réécriture et brouillon

La production d'écrit, étant considérée comme la simple expression d'une pensée préexistante, le recours au brouillon par les élèves, et particulièrement les élus d'entre eux, est jugé superflu. Un seul jet directement couché sur le propre suffit, selon cette conception de l'activité scripturale, à produire un texte, et de surcroît, de qualité. La pratique du brouillon s'est dès lors trouvée, dans le contexte de la classe, fortement marginalisée : peu courante voire même inexistante, celle-ci est négativement perçue. Le recours au brouillon¹¹⁴ est à la fois stigmatisé et stigmatisant. Stigmatisé dans la mesure où il est opposé au net ; le brouillon est confondu avec le sale, un sale qui, pour être propre à la lecture, doit être repris et porté au propre. Stigmatisant dans la mesure où il est utilisé comme étalon par l'enseignant dans la catégorisation des élèves : l'écrit des « brouillonneurs » est à l'image du brouillon qui l'a produit c'est-à-dire sale, de piètre qualité et pour comble impropre à la lecture par contre l'écrit des « non brouillonneurs » est à l'exemple du propre dont il découle c'est-à-dire clair, de bonne qualité et en plus propice à la lecture. Aussi les élèves, particulièrement ceux en difficulté au regard de la production d'écrit, préfèrent-ils faire l'impasse sur le brouillon quitte à produire un texte qui ne cadre pas avec la consigne donnée que se voir affublé de « sale ».

L'image négative du brouillon, résultante de cette opposition de la mise au brouillon et de la mise au propre, ainsi que cette conception qui, encore assez répandue parmi les enseignants, assimile le texte à un produit fini entravent, les deux réunies, toutes velléités de retour des élèves sur leurs écrits. Ce non retour compromet bien des fois, et de façon irrémédiable, les chances d'accès de ces élèves à l'écrit et aux règles qui le régissent. L'évaluation contrôle n'est pas à dire vrai pour constituer, de par sa situation à la fin de la séquence, le cadre propice à l'émergence et au développement d'une posture réflexive : les problèmes rencontrés lors de l'unique moment d'écriture — l'élève n'a droit qu'à un seul jet — demeurent en suspens à telle enseigne qu'ils continuent à réapparaître, au grand désespoir des enseignants comme celui des élèves, dans les productions ultérieures. La persistance de ces problèmes et leur accumulation, surtout, participent au fil des productions et des années à attiser les résistances que les élèves opposent à l'écrit.

¹¹⁴Il est recouru aujourd'hui à d'autres dénominations, pour éviter cette image négative qui semble encore affecter le brouillon, comme l'écrit de construction, le cahier de recherche etc.

Ces rapports tendues, qui caractérisent les relations des élèves avec l'écrit, trouvent leur origine, selon de nombreuses recherches, dans la programmation « indue¹¹⁵ » de cette activité : la rédaction apparaît au terminal de la séquence. La production d'écrit, étant considérée comme l'aboutissement de toutes les activités de langue, il n'est subséquemment laissé aucune place au brouillon et dans le prolongement à la réécriture. Brouillonner et réécrire apparaissent d'ailleurs, dans cette conception, comme deux activités superfétatoires. Il s'ensuit dès lors qu'il est exigé de l'élève, dans cette conception, de produire du premier coup un texte de qualité et qu'il lui est interdit par conséquent le droit à l'erreur.

La production de l'écrit expose l'élève, est-il aujourd'hui communément admis, à une surcharge cognitive liée à la gestion de ces contraintes inhérentes à l'activité rédactionnelle (contextuelles, situationnelles, langagières, textuelles et cognitives). Ces dernières représentent, à la lumière des éclairages théoriques apportés par la psychologie cognitive, un véritable écueil à la production d'un texte de qualité, dès le premier essai, indifféremment d'ailleurs du degré d'expertise du scripteur. La difficulté tout autant que la complexité de la production d'écrit se sont trouvées corroborer par un courant autre que celui de la psychologie cognitive : il s'agit de la génétique textuelle. Aux recherches menées dans le cadre de ce courant, revient le mérite de la démystification de cette image d'Epinal du scripteur inspiré : les brouillons d'auteurs, terrain d'investigation de prédilection des généticiens, témoignent par leur aspect à la fois confus et chaotique de la genèse, dans la douleur, du texte arrêté comme fini.¹¹⁶

Allant à rebours de la conception traditionnelle de l'écriture considérée comme un don, la génétique textuelle a fait la preuve que les scripteurs dits experts étaient non seulement en proie, lors de l'activité rédactionnelle, aux incertitudes, aux tâtonnements, aux indécisions... en définitive à l'erreur mais aussi que leurs écrits s'élaboraient progressivement et passaient par différents états jusqu'à la production d'un texte estimé fini. La génétique textuelle a participé, par la revalorisation du raturage, à la réhabilitation du droit à l'erreur. Un droit qui était jusque-là interdit, par la stigmatisation du brouillon, à

¹¹⁵Nous nous sommes autorisé de caractériser la programmation de la rédaction à la fin de la séquence de programmation « indue » par référence aux propos de Caroline Masseron. Le déplacement de l'écrit à l'initiale a apporté, constate la chercheuse, de la logique dans le déroulement de la production écrite.

¹¹⁶ Il est à noter que le texte fini n'existe pas ; il s'agit en effet d'un objet ouvert, dynamique. Ce dernier est en conséquence appelé à connaître de nombreuses transformations jusqu'à que le scripteur juge son produit atteint le stade de texte et se résigne à l'abandonner.

ceux qui en avaient le plus besoin, en l'occurrence les apprentis scripteurs ou autrement dit les élèves.

L'observation des brouillons d'écrivains a-t-elle aussi quelque peu bousculé les conceptions relatives à la production d'écrit dans le contexte scolaire. Elle a montré que l'écriture dans l'école fonctionne différemment de l'écriture dans la société : la première paraît en effet aux antipodes de la seconde. L'écriture des scripteurs experts est récursive ; le texte est, sous l'effet de cette récursivité, un objet dynamique ou selon les propos d'Antoine Culioli cité par Claudine Fabre-Cols « *un ensemble complexe d'états successifs en voie de stabilisation* ». L'écriture dans le contexte scolaire ne s'est pas soustraite de « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement* », aussi est-elle restée marquée par la linéarité : le texte de l'élève, scripteur novice, se donne comme définitif ; il ignore les états intermédiaires par lesquels passe l'écrit d'un scripteur expert. Il se trouve de ce fait que l'écrit scolaire est généralement exempt de toute modification, et si celle-ci a lieu, il est question d'un toilettage de surface dont l'envergure ne dépasse pas l'unité phrase. Brouillon et réécriture sont, dans le cas des scripteurs experts, consubstantiels à l'acte d'écrire. Alors que brouillon et réécriture sont, dans le cas des scripteurs novices, c'est-à-dire ceux qui en ont le plus besoin, étrangers à l'acte d'écrire.

Les brouillons : si on les considère sous l'angle du changement, on pense bien sûr à leur récente émergence comme objets didactiques. Les brouillons ne sont plus vus seulement comme des outils routiniers, des palliatifs marginaux, nécessaires surtout aux « mauvais »²scripteurs, ils commencent à exister du point de vue didactique (vers 1985 selon C. Boré, *Pratiques*, juin 2000). Des facteurs venus tant de la recherche que de l'institution les rendent légitimes comme témoins et moteurs d'un travail langagier et textuel dont ils sont le lieu le plus visible. Dès lors, on peut les définir comme *des instruments de constitution ou de relance du processus rédactionnel*, et leur reconnaître une place centrale dans *la formation du sujet locuteur-scripteur*. (Claudine Fabre-Cols, 2004 : 13)

Les changements qui ont fait suite à l'introduction de l'écriture en projet et notamment le repositionnement de la production de l'écrit ; cette dernière ne clôt plus la séquence mais elle l'ouvre désormais, ont été favorablement accueillis par de nombreux chercheurs entre autres Caroline Masseron. Cette chercheuse estime que l'apparition de l'écrit à l'initial de la séquence a apporté de la clarté non seulement dans le déroulement de la production écrite mais aussi dans l'apprentissage des sous-systèmes de la langue.

Renverser cette perspective, replacer **la rédaction à l'initiale du processus de travail** c'est remettre un peu de logique dans le déroulement de la production écrite ; c'est y rétablir une dynamique interne de travail sur le texte, sur la langue du texte, ce dernier redevenant lisible pour lui-même et par lui-même. On s'en rend compte ce choix n'annule pas la validité des exercices énumérés plus haut il en bouscule simplement la chronologie de même qu'il suppose

à la correction d'autres fins. Ce changement de perspective oblige à repenser la correction en termes d'amélioration de texte, de réécriture (Caroline Masseron, 1981 : 48)

Il a procédé du repositionnement de l'écriture à l'initial du projet la réhabilitation de la réécriture et par ricochet du brouillon. La réécriture apparaît désormais comme partie intégrante de l'acte d'écrire. L'activité rédactionnelle est volontiers assimilée, dans cette logique, à un processus ouvert et dynamique. Ouverture et dynamisme qui trouvent origine dans cette interdépendance qui lie l'écriture à la réécriture. Ecrire sous-entend¹¹⁷ réécrire. Une telle assertion révoque, conséquemment, en doute l'idée du don : produire un texte d'un jet unique et définitif n'est, en effet, qu'une vaine chimère et ce même pour les scripteurs dits experts. Ainsi la faveur dont jouit actuellement la réécriture procède, explique Yves Reuter, de l'étroite relation qui l'unit à l'écriture.

Si la réécriture a conquis une place importante ces dernières années, c'est en fonction des recherches qui montrent qu'écrire c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. (Y. Reuter, 1996 :170)

Nombreux sont ainsi les chercheurs ayant appelé de leurs vœux l'introduction de la réécriture à l'école. Les retombées de cette activité sur non seulement l'écriture mais également sur les autres apprentissages, semblent faire consensus dans la recherche et ceci quelle que soit son orientation¹¹⁸. Cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme estiment que la réécriture est susceptible pour peu qu'elle soit jumelée à une évaluation formative de modifier le rapport des élèves à l'écriture. La réécriture paraît en mesure de changer les conceptions des élèves relatives à l'écriture ; celle-ci reste perçue, même si les modèles itératifs ont été largement diffusés et, de surcroît, vulgarisés, comme linéaire. Montrer au moyen des avant-textes d'auteurs, qui passent pour experts, qu'un texte n'est pas le produit de la seule inspiration mais que celui advient suite à un long et incessant travail sur le langage qui, se modifiant sous l'action du scripteur, modifie les structures cognitifs de ce scripteur, est à même de mettre les élèves en situation de conflit cognitif.

La réécriture permet aussi de par le caractère réflexif, que lui prêtent beaucoup de chercheurs entre autres Claudette Oriol-Boyer, de susciter un changement dans la posture

¹¹⁷Plusieurs recherches en didactique du français montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture(Oriol-Boyer, 1990; Séguy, 1994; Bucheton, 1995, 2000; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000)

¹¹⁸La réécriture accompagnée est présentée par sa conceptrice Michèle Prince comme une démarche didactique résolument constructiviste. Pensée dans l'intention d'aider les élèves en situation d'échec scriptural, la réécriture accompagnée s'appuie, selon Michèle Prince, sur un cadre théorique multiréférentiel : une conception de l'apprentissage (l'élève est l'acteur principal de son apprentissage), une conception de l'évaluation (il s'agit d'un processus dans lequel tous les acteurs elle concerne

de l'enseignant et de l'élève. De correcteur, l'enseignant devient lecteur d'un texte aux multiples possibles. Pour ce qui est de l'élève, un changement important se produit, à son rôle de scripteur vient s'ajouter un second rôle, en l'occurrence celui de lecteur. Ce deuxième rôle prédispose l'élève à se décentrer de son texte, à se défaire de la « fascination du premier jet » (D. Bessonnat, 2000 :8) et à prendre progressivement le langage comme objet d'étude. La réécriture va, à l'inverse de la correction¹¹⁹, au delà des éléments d'ordre linguistique ; cette activité concerne également, comme l'explique Claudine Garcia-Debanc, les éléments d'ordre discursif.

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. (Claudine Garcia-Debanc, Maurice Mas, 1985 :6)

La réécriture, que Claudette Oriol-Boyer place au centre des activités de la production textuelle, permet, selon cette didacticienne du français, de passer de « l'écrit fusionnel à l'écrit distancié ». Ce passage est favorisé par la lecture ; une lecture qui avantage en effet l'émergence d'un dialogue de soi à soi : l'élève-lecteur porte un regard critique sur l'écrit de l'élève-scripteur. L'alternance des activités de lecture, écriture et activités décrochées ou réflexives¹²⁰ préconisée dans la démarche du projet vise à amener les élèves à réfléchir sur le langage ; une réflexion qui rend possible le développement de capacités métalinguistiques.

4.3 La production d'écrit dans les nouveaux programmes

Pour rendre compte de ces différentes disciplines qui proposent des outils pour la description et l'analyse des textes et auxquelles recourt l'enseignant-évaluateur, nous avons jugé utile de voir comment est présentée l'habileté production écrite dans les nouveaux programmes. En effet, la nouvelle réforme de l'école algérienne, s'inscrivant dans le sillage des approches communicatives, explique par le biais du document

¹¹⁹La réécriture diffère de la correction ; celles-ci sont pourtant très souvent à deux notions interchangeable. La correction porte sur les erreurs de surface ; elle s'intéresse essentiellement à la microstructure du texte. *Un enseignement qui privilégie la seule correction*, explique Bessonnat, *a toute chance d'obéir à un modèle transmissif, cumulatif, cloisonné, itératif, fondé sur l'accomplissement d'un programme* (Bessonnat, 2000 :7)

¹²⁰Ces activités sont désignées par le groupe d'Ecouen par « les activités de systématisation linguistique ».

d'accompagnement mis à la disposition des enseignants comment, dorénavant, la compétence textuelle devra être appréhendée.

Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs (Document d'accompagnement, 2006 :9)

Cette définition de l'activité scripturale mérite d'être soigneusement étudiée compte tenu de ces incidences directes sur l'évaluation. En effet, cette définition comporte deux expressions qui nous interpellent au premier chef et qui gagnent à être explicitées

4.3.1 Savoirs et savoir-faire

La production d'un texte exige la mobilisation de savoirs et de savoir-faire qui permettent au scripteur de concrétiser des idées sous la forme d'une trace écrite linéaire. Alamargot distingue les savoirs des savoir-faire en revenant au lieu où ils sont stockés à savoir la mémoire à long terme. Ainsi les savoirs relèvent de connaissances déclaratives alors que les savoir-faire, dont la fonction est le traitement des connaissances déclaratives, sont de l'ordre des connaissances procédurales.

4.3.1.1 Connaissances déclaratives

- Le scripteur, faisant face au libellé d'une expression écrite, sollicite des savoirs engrangés suite à un enseignement reçu ou à des recherches effectuées dans l'intention de réaliser la tâche exigée. Cette sollicitation ne procède pas de façon aléatoire mais obéit aux contraintes imposées par la tâche. Ainsi le scripteur, après la lecture du libellé du sujet proposé, effectue un tri dans ses savoirs pour ne prendre que ceux répondant aux questions « qu'est-ce qu'il m'est demandé d'écrire ? », « quel type de texte dois-je écrire ? ». Ces savoirs recouverts, appelés connaissances **référentielles**, sont donc en rapport direct avec le type de texte qui les englobe. La notion de **typologie**¹²¹ des textes (Adam 1985) est importante dans la mesure où elle éclaire sur le fait que les textes ne se construisent pas tous de la même façon ; qu'ils sont régis par des modèles, d'une part, et qu'il est impossible de les évaluer de la même sorte, d'autre part, (un texte narratif ne peut être évalué que différemment d'un texte prescriptif).

¹²¹ Dans son article intitulé « *Comment évaluer les productions écrites des élèves ?* », Garcia Debanc, illustrant son explication par un texte narratif et un texte explicatif, montre que les éléments entrant dans l'évaluation de ces derniers doivent être différents vu qu'ils ne répondent pas aux mêmes fonctions.

- Un texte est un acte de communication ; il suppose donc la présence d'un destinataire (celui qui écrit) et d'un destinataire (celui qui lit) qui peut être réel ou virtuel. Le destinataire, en s'engageant dans l'acte d'écrire, est animé d'une intention de communication qui conditionne son attitude à l'égard de son écrit et prédétermine ses choix afférents aux outils que lui offre la langue. Il faut signaler que cette intention de communication, dans le contexte scolaire, est extérieure à l'élève dans le sens où il ne s'engage pas dans l'acte d'écrire de son propre chef mais obéit à une consigne émanant de l'enseignant. Ainsi l'élève, en réalisant sa production écrite, tente de la conformer à la tâche exigée par le libellé du sujet proposé. En effet, l'écriture d'un texte narratif (un conte) dont la visée communicative est la détente du destinataire diffère de celle d'un texte exhortatif (appel) par lequel le destinataire tend à faire réagir le destinataire et le mobiliser dans la défense d'une quelconque cause. Cette différence transparaît dans les écrits produits au niveau des **marques formelles** (temps des verbes, lexique, connecteurs, la mise en page¹²²...). Ces savoirs que Suzanne Djebbour nomme savoirs de l'ordre du **situationnel** (ou **communicationnel**) relèvent de la **pragmatique**¹²³; sous-discipline de la linguistique qui s'intéresse à l'étude de la langue dans son contexte. La dimension pragmatique est explicitement reprise par la définition proposée dans le document d'accompagnement à travers l'expression « *contraintes sociales et culturelles* ». En effet, le scripteur en tant qu'être social acquiert de façon implicite, au contact des autres membres de la communauté dans laquelle il vit, ce que Dell Hymes appelle un savoir sociolinguistique¹²⁴ ; c'est-à-dire des normes d'emploi. Ainsi il sait, par le truchement de ces normes d'emploi, qu'il est inconvenant dans un texte exhortatif d'intimer un ordre en direction d'une institution ou d'un organisme. Donner une entorse à ces contraintes sociales et culturelles qui relèvent du savoir-être entraînerait, dans le cas de notre exemple, le brouillage de la

¹²²Dans le texte exhortatif à l'inverse du texte narratif, la mise en page et la typographie (recours à différents types de caractères) revêt un caractère important.

¹²³ La pragmatique a été propulsée suite aux travaux menés par Austin et Searle. Austin, à travers les *William James Lectures* 1955, jetait sans le savoir les jalons d'une nouvelle branche de la linguistique qui sera désignée sous le nom de pragmatique linguistique. L'ouvrage référence, qui a fait connaître cette branche de la linguistique, est celui écrit par Searle en 1971 intitulé « *Quand dire c'est faire* ».

¹²⁴Dell Hymes explique qu'une connaissance du système linguistique ; c'est-à-dire une maîtrise des normes de grammaire ne peut, à elle seule, aboutir au développement d'une compétence de communication. Cette dernière ne peut s'exprimer pleinement que si elle adjoint un savoir sociolinguistique. Il s'agit d'une somme de règles généralement implicites qui déterminent l'usage de la langue dans contexte social.

communication entre le destinataire et le destinataire et peut-être même plus son interruption.

- Une fois les idées se rapportant au thème réunies, le scripteur entame une opération bien délicate, à savoir la transformation de ces idées en mots puis en phrases. Il s'agit du processus de mise en rédaction. Cette opération, faisant appel aux connaissances **linguistiques** est déterminée par les deux opérations précédemment citées (typologie du texte, pragmatique). En effet un texte narratif requiert l'utilisation des temps du récit (passé simple/imparfait) et d'un lexique spécifique (fée, sorcière, potion magique, prince...etc.) ; en revanche le texte exhortatif implique le recours aux temps du discours (présent/ passé composé) et au lexique de la modalisation (verbes de modalité, verbes performatifs). L'assemblage de ces connaissances linguistiques en phrases est régi par un ensemble de règles que le scripteur se doit de suivre scrupuleusement. De ce fait, les enseignants, s'attellant à corriger les écrits de leurs élèves, accorde une grande partie de leur temps au relevé de toutes les infractions affectant la norme linguistique. Ainsi ces enseignants, obnubilés par la traque de ces manquements à la correction de la langue qu'ils identifient uniquement au niveau de l'unité phrase et tentent d'y remédier au regard d'une **grammaire de la phrase**, délaissent, relèguent au second plan les problèmes touchant l'unité texte.

Michel Charolles (1978), s'intéressant à la correction des productions écrites, a relevé une disproportion patente entre l'analyse de l'unité phrase et celle de l'unité texte : la première est assortie de remarques techniques et précises, à l'inverse, la seconde est accompagnée d'appréciations vagues voire impressionnistes. Partant de ce constat, Michel Charolles a procédé à l'élaboration d'un cadre conceptuel¹²⁵, dans le souci de mettre à la disposition des enseignants de véritables outils d'analyse des problèmes afférents à l'unité texte, sous-tendu par la notion de **cohérence** dont la discipline de référence est la **linguistique textuelle**.

Marie-Paule Péry-Woodley, se fondant sur la dichotomie saussurienne langue/parole, dresse un panorama des recherches relatives à l'apprentissage de l'écrit qui ont prévalu durant les trente dernières années. Elle explique que ces recherches ne peuvent

¹²⁵Charolles propose quelques règles garantissant une bonne formation textuelle : la répétition, la progression, la relation et la non-contradiction.

être appréhendées indépendamment de l'évolution qui a caractérisé la linguistique ; cadre général qui les englobe. En effet, le passage d'une linguistique s'adossant au principe d'immanence de la langue (Saussure) à une linguistique de l'énonciation (Benveniste) a eu pour corollaire, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit, des changements qui ont touché deux aspects : l'unité d'analyse et la prise en compte du contexte. Partant de là, Marie-Paule Péry-Woodley distingue deux tendances :

- ♦ **L'écrit-langue** : L'analyse porte exclusivement sur l'unité phrase sans aucune référence au contexte dans lequel elle est produite. Cette analyse est régie par une syntaxe qui est perçue comme un système se suffisant à lui-même ;
- ♦ **L'écrit-parole** : L'analyse concerne prioritairement l'unité texte en relation avec son contexte de production. Cette orientation s'explique par les éclairages théoriques apportés par des chercheurs se revendiquant d'une **linguistique du texte**¹²⁶ et dont les travaux ont montré que les difficultés rencontrées par les scripteurs et notamment les novices ne se bornaient pas au cadre de l'unité phrase mais le débordaient et affectaient l'ensemble du texte.

La prise en compte de ces savoirs est importante car elle permet d'apprécier la conformité du texte produit avec les caractéristiques du type de texte exigé par la consigne. Ces savoirs ainsi définis sont appelés **critères de réussite ou textuels**. Toutefois ils s'avèrent insuffisants ; ils ne rendent pas compte du travail cognitif fourni par l'élève dans la réalisation de sa production écrite.

4.3.1.2 Les connaissances procédurales

Dans les années quatre vingt, un intérêt particulier est accordé aux processus rédactionnels. L'intérêt suscité par l'étude de tels processus n'est pas nouveau ; il est déjà présent chez Rohmer (1965). Ce chercheur est présenté par un grand nombre d'auteurs, comme l'un des précurseurs en matière d'analyse des processus de rédaction. Ses expériences, menées auprès d'un public d'adultes anglophones, ont pavé le chemin à l'émergence de modèles explicatifs des processus mis en branle dans la production verbale écrite.

¹²⁶ S'inspirant des travaux de Halliday et Hasan à propos des notions de cohérence et de cohésion, les chercheurs se réclamant de la linguistique du texte ont étudié les procédés utilisés par les apprenants pour signaler les thèmes et les rhèmes ainsi que les types de progression.

Nous allons dans ce qui va suivre rendre compte des processus rédactionnels et voir leurs retombées sur la didactique de l'écrit, d'une part, et sur l'évaluation de cet écrit, d'autre part. Nous tenons à remarquer qu'il n'est pas dans notre intention de passer en revue tous les modèles des processus rédactionnels, en conséquence nous avons porté notre choix sur deux modèles descriptifs des processus cognitifs sollicités dans l'activité scripturale : il s'agit du modèle de Rohmer (1965) et de celui de Hayes et Flower (1980, 1983). La restriction de notre choix à ces deux modèles s'explique par notre souci, d'un côté, de faire ressortir l'énorme progrès enregistré par la recherche quant à l'analyse et à la compréhension de la production de l'écrit et de présenter, d'un autre côté, l'incidence de ces modèles et en particulier celui de Hayes et Flower, qui demeure sans conteste le modèle ayant le plus inspiré les spécialités de la didactique de l'écrit.

Les travaux initiés par Hayes et Flower (1980) mettent fin à certaines idées reçues¹²⁷ entourant la production d'écrits et lèvent le voile par l'entremise de la méthode des protocoles verbaux sur son caractère complexe. En effet, le modèle princeps élaboré par les deux chercheurs montre que la gestion des opérations mentales (planification, mise en texte et révision) sous-tendant l'acte d'écrire n'est pas aisée pour un scripteur novice qui, à l'inverse du scripteur expert, éprouve des difficultés énormes à coordonner ces processus rédactionnels à telle enseigne qu'il se confronte à une situation de surcharge cognitive.

La régulation inefficace donc de ces ressources cognitives se répercute sur la qualité des productions écrites qui sont réduites dans le cas des scripteurs malhabiles, comme l'ont expliqué les travaux de Scardamalia et Bereiter (1982) à une simple juxtaposition d'énoncés, souffrant de lacunes tant sur le plan local (phrase) que sur le plan global (texte). Les deux chercheurs imputent cette défaillance au recours de ces rédacteurs à un mode de planification local du contenu du texte qui se traduit par la stratégie des « **connaissances rapportées**¹²⁸ ». Cette stratégie, qui est l'apanage des scripteurs

¹²⁷La modélisation de Hayes et Flower rompt avec la rhétorique traditionnelle quant à la vision linéaire de l'acte d'écrire et propose à la place une autre récursive. Elle présente de plus l'activité scripturale comme une situation-problème.

¹²⁸Les travaux de Scardamalia et Bereiter ont mis en lumière deux stratégies rédactionnelles auxquelles recourent les rédacteurs. La stratégie des « connaissances rapportées » consiste à la mise en texte des ressources mobilisées de la mémoire à long terme sans modifications aucunes. Cette stratégie est le propre des scripteurs malhabiles. La stratégie des « connaissances transformées » se distingue, quant à elle, par des allers et retours entre le processus de mise en mots et le processus de planification. Ces allers et retours sont rendus possibles grâce à l'intervention du processus de révision. Les scripteurs experts font montre

inexpérimentés, privilégie le processus de mise en texte aux dépens de ceux de planification et de révision.

Au-regard du coût cognitif que nécessitent les processus rédactionnels et de leur impact direct sur la qualité des productions écrites, Scardamalia et Bereiter postulent que leur automatisation influerait positivement sur la régulation de l'attention mémorielle propre à l'acte scriptural ; opération laquelle favoriserait, à son tour, l'amélioration de la production écrite.

Une telle opération, si elle était dûment menée par l'enseignant, doterait l'élève de stratégies qui lui offriraient la possibilité d'administrer efficacement ses ressources cognitives ; il les allouera, lors de sa production d'écrits, en fonction de la demande de chaque processus rédactionnel de sorte à pourvoir aux exigences induites par chaque situation de production. Pour ce faire l'enseignant devrait donc s'atteler, d'un côté, à accroître les rencontres avec l'écrit (lecture/écriture) car, comme l'ont montré le sens commun et les différentes recherches scientifiques, la pratique régulière reste une condition incontournable dans la longue route menant à l'expertise rédactionnelle et, d'un autre côté, veiller plus encore à mettre en place les conditions propices pouvant permettre à l'élève de comprendre, dans l'action, les différents processus sous-tendant l'acte scriptural.

Dans cette perspective d'innombrables travaux, cherchant à éprouver l'effet de l'automatisation des processus rédactionnels sur la qualité des productions écrites, ont été mis en place. Ils reflètent, comme l'expliquent Thierry Olive et Annie Piolat, l'évolution de la recherche en matière de didactique de l'écrit et révèlent notamment les différents amendements apportés aux différents modèles rédactionnels et plus particulièrement à celui de Hayes et Flower. Se référant à Hayes (1996) et Hayes et Gradwohl Nash (1996), les deux chercheurs expliquent que, dans un premier temps, une attention particulière est accordée à la planification comme moment nodal de la production écrite (Kellogg 1988,1990 et Isnard et Piolat 1993), puis, dans un second temps, un intérêt grandissant est porté au processus de révision (Piolat, Roussey 1991, Butterfield, Hacker et Albertson (1996), enfin, et pour être en accord avec un principe fondateur du modèle de Hayes et Flower (1980) à savoir le caractère itératif des opérations , les recherches se focalisent sur les enchaînements processuels (Piolat, Olive et Roussey 1997) .

d'une maîtrise dans la gestion du coût cognitif ; ils investissent prioritairement, en effet, leur attention mémorielle dans les processus de planification et de révision.

Thierry Olive et Annie Piolat concluent, à la lumière des résultats enregistrés à l'issue des recherches citées précédemment, que le développement d'une compétence à rédiger des textes de qualité n'est possible qu'au prix d'un enseignement stratégique, lequel devrait se déployer de la façon suivante : d'une part, il gagnerait davantage en efficacité en confrontant l'élève à la production écrite non pas dans sa globalité mais en la subsumant en séquences dissociées, en insistant sur les processus qui font le plus défaut ; à savoir ceux de planification et de révision ; et d'autre part par la mise en place d'un étayage¹²⁹ procédural à même de permettre à l'élève une réduction de la surcharge cognitive et une gestion optimale de ses processus rédactionnels. Or, Martine Cavanagh, traitant de la conception d'une séquence didactique en écriture, constate qu'une intention particulière reste accordée aux connaissances déclaratives ; c'est-à-dire à celles se rapportant aux connaissances linguistiques et référentielles et répondant à la question « Quoi ? » au détriment des connaissances procédurales ; celles qui prennent en charge les différentes étapes de la réalisation de la production écrite et qui répondent à la question « Comment ? ».

Ainsi, il est possible d'affirmer que l'école fait peu de cas des innovations apportées par la didactique de l'écrit ; les enseignants continuent à s'intéresser exclusivement au résultat de l'action scripturale négligeant de la sorte la démarche adoptée par l'élève pour l'atteinte de ce résultat.

4.4 Le modèle de Rohmer : première approche des processus rédactionnels

Le modèle conçu par Rohmer se remarque par son aspect compartimenté ; il se divise en trois grands modules ; la préécriture, l'écriture et la réécriture qui sont nettement séparés les uns des autres. Les différents modules constitutifs de ce modèle, se caractérisent par leur autonomie vu que chacun d'eux se suffit à lui-même. Aussi le texte produit résulte-t-il d'un cheminement immuable auquel le scripteur ne peut déroger et durant lequel chaque module, correspondant à une halte, apporte sa quote-part à cet ouvrage commun. La production écrite s'ouvre ainsi, tout d'abord, par la préécriture dont la contribution consiste dans la planification et la chasse aux idées. S'enclenche, ensuite, l'écriture qui s'occupe de transformer, par le truchement de la linéarisation, le produit de la

¹²⁹L'étayage procédural peut prendre différentes formes ; il est fonction de la typologie du texte. Martine Cavanagh, pour désigner ces aides tendant à réduire la surcharge cognitive induite le travail sur des tâches complexes, recourt à la notion d' « échafaudage ». Elle distingue quatre types d'échafaudage qui concernent l'ensemble de la production écrite : l'échafaudage de *tâches*, l'échafaudage de *contenu*, l'échafaudage *matériel* et l'échafaudage *social*.

préécriture en texte. Cette activité se clôt, enfin, par la réécriture dans laquelle le scripteur révisé son texte en s'intéressant au fond comme à la forme. Cette succession chronologique dans l'apparition des modules susmentionnés s'impose au scripteur ; il se trouve de ce fait dans l'incapacité d'en modifier le cours ni même de solliciter une activité entamée dans un module révolu. Comme ce modèle établit une séparation absolue entre les différents modules qui le composent et ne laisse de la sorte au scripteur aucune possibilité de revenir sur l'une ou l'autre des activités de chaque module ; il est qualifié de modèle unidirectionnel.

Quoique le modèle de Rohmer ne rende pas compte des processus cognitifs sous-tendant l'activité scripturale,— il demeure par son caractère étagé un modèle rudimentaire en comparaison avec les modèles complexes qui ont, ultérieurement, vu le jour —, il présente entre autres mérites d'avoir sorti la recherche des sentiers battus ; celle-ci se préoccupait essentiellement du résultat de l'activité scripturale et se posait peu ou pas du tout de questions en rapport avec les processus cognitifs qui sont à la base de cette activité. Le modèle de Rohmer a exercé une influence certaine, comme le soulignent Cornaire et Raymond, sur la conception des modèles qui l'ont suivi, mais ce nonobstant ces derniers présentaient tous l'acte d'écrire non plus comme des étapes se succédant les unes aux autres linéairement mais davantage comme un processus complexe et itératif.

Nous avons constaté que la conception de la production écrite avait beaucoup évolué, passant d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'activités (Rohmer – 1965) à un modèle plus global où l'expression est perçue comme un processus holistique (Deschenes – 1988). L'idée de transposition passive de quelques idées, d'un seul jet, a fait place à la notion d'interaction entre le contexte, le texte et le scripteur, c'est à dire un scripteur qui crée le sens de son texte à partir d'interactions complexes entre différentes composantes, ce qui peut à l'occasion se concrétiser par des révisions continues et efficaces qui l'obligent à justifier ses choix de forme et de contenu face à un lecteur réel. (Cornaire et Raymond, 1999)

L'avènement du modèle princeps de Hayes et Flower (1980) est venu marquer la fin de l'ère des modèles linéaires et annoncer le commencement de l'ère des modèles non linéaires. Dans ce modèle, et dans les autres modèles, bien sûr, conçus dans son sillage, l'activité scripturale cesse d'être vue comme une démarche linéaire ; celle-ci est davantage, en effet, appréhendée comme un processus dont les composantes, — il s'agit d'activités cognitives—, sont, en interrelation et en interaction constante. Interrelation et interaction rendent dès lors possible, inversement aux modèles non linéaires, des allers et retours entre ces différentes composantes.

4.5 Le modèle de Hayes et Flower

Conçue par les chercheurs John R. Hayes et Linda S. Flower (1980), la nouvelle modélisation de l'activité rédactionnelle a suscité, dès son apparition, de vives discussions. Celles-ci avaient porté essentiellement sur deux questions. La première, qui s'est accaparée l'essentiel de la discussion, se rattachait à la présentation, sous un nouveau jour, de l'activité rédactionnelle. La seconde, incidente à la première, avait trait à la méthode à laquelle ont recouru les deux chercheurs pour l'élaboration de leur modèle.

Nous allons, dans ce qui va suivre, nous intéresser principalement à la première question. Cet intérêt émane de notre intention de rendre compte par le menu des apports du modèle de Hayes et Flower à la recherche s'intéressant à la production écrite verbale. Notons cependant qu'il n'est pas, non plus, dans notre intention de mettre entre parenthèses la seconde question. Cette dernière sera mise à contribution toutes les fois que nous estimons que son entremise est à même d'apporter davantage d'éclaircissement à la première question.

4.5.1 Le modèle de Hayes et Flower : nouvelle présentation de l'acte rédactionnel

La modélisation de la production écrite verbale mise au point par Hayes et Flower ne diffère pas, dès le premier abord, grandement des modélisations traditionnelles ; c'est-à-dire de celles issues de la rhétorique antique. D'aucuns s'interrogent, et avec raison, sur le bien fondé de la conception d'un nouveau modèle et de sa mise en circulation sachant que celui-ci ne se distingue pas des modélisations antérieures. Il est vrai que le modèle de Hayes et Flower présente des similitudes avec les travaux de la rhétorique antique : celles-ci transparaissent dans ce rapprochement que beaucoup de personnes établissent, notent Garcia Debanc, entre planification et *inventio*, mise en texte et *dispositio*, révision et *elocutio*. Mais il est, de même, vrai que le modèle de Hayes et Flower est en rupture¹³⁰ avec la rhétorique antique et le modèle de leur devancier Rohmer. Cette opposition peut être résumée dans les deux points suivants :

¹³⁰ Les deux chercheurs reconnaissent bien volontiers que la rhétorique classique a influencé considérablement leurs travaux. Cette influence est patente non seulement, note Sylvie Plane, dans la présentation de l'activité d'écriture en trois blocs mais encore dans la conception de l'écriture comme une situation de résolution de problèmes. Hayes et Flower signalent d'ailleurs: « There is a venerable tradition in rhetoric and composition which sees the composing process as a series of decisions and choices » et renvoient en note à *La Rhétorique* d'Aristote. (Hayes et Flower (1981) « A Cognitive Process Theory of Writing » *CollegeComposition and Communications* Vol 32 n° 4 : 365)

- Connaître le mobile qui a poussé Hayes et Flower à entreprendre des recherches sur l'activité rédactionnelle et à la représenter, plus tard, dans un modèle, représente, pensons-nous, la voie royale pour être au fait des finalités que les deux concepteurs assignent à leur modèle. Pareillement appréhender ce mobile et dans son prolongement ses finalités peut constituer, à la réflexion, un prétexte favorable pour mettre en évidence les points de divergences entre le modèle des deux chercheurs américains et les recherches menées sous les auspices de la rhétorique antique. L'intentionnalité, qui a présidé à l'élaboration du modèle de Hayes et Flower, prenait à tâche de rendre compte des processus mentaux sollicités lors de l'activité rédactionnelle par un scripteur expert. Aussi le modèle conçu par Hayes et Flower est-il venu s'aligner sur cette intentionnalité qui l'a inspirée : il se revendique en effet comme un modèle explicatif de la production écrite verbale. Le modèle de Hayes et Flower se caractérise, à l'inverse des traités de rhétorique classique, par son exemption de formules impératives et de déontiques. Il est par conséquent, à la lumière des explications apportées, une entorse à l'essence même de ce modèle que de l'assimiler à un objet à imiter, une norme à laquelle il est impératif que le scripteur, dans le dessein de produire un texte de qualité, se conforme. Or il semblerait, suite aux constatations / contestations de Garcia Debanc, que, dans l'enseignement, ce modèle, à l'instar par ailleurs d'autres modèles, est détourné de ce pour quoi il devrait répondre à savoir la finalité heuristique. La modélisation quelle qu'elle soit reste, dans l'enseignement, synonyme de *modèle*, tel qu'il est expliqué par Sylvie Plane, *au sens ordinaire du terme, c'est-à-dire qu'elles étaient destinées non pas à rendre compte de l'activité effective des scripteurs, mais à décrire des comportements attendus pouvant servir d'exemples et avoir valeur de consignes.* (Sylvie Plane, 2003 :57)
- L'activité rédactionnelle est composée, dans le modèle de Rohmer, de trois étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture. Il en est de même dans le modèle de Hayes et Flower. Celui comporte trois sous-processus : la planification, la mise en texte et la révision. Les étapes susmentionnées du modèle de Rohmer s'enchaînent dans un ordre chronologique invariable : l'activité scripturale s'ouvre toujours par la préécriture puis suit l'écriture et se clôt, enfin, par la réécriture. Ce cheminement réglé que la production verbale écrite est tenue de prendre et auquel elle ne doit pas, en tout cas, déroger sous peine d'obtenir un texte de piètre qualité, est doublement

révélateur : il informe, d'une part, sur le caractère prescriptif du modèle et, surtout, d'autre part, sur son caractère unidirectionnel. Aussi, concernant ce deuxième caractère, une étape, par exemple celle de l'écriture, ne peut-elle se mettre en branle que si et seulement si celle qui la précède, l'étape de la préécriture, achève complètement son cours. Et pareillement pour la réécriture ; son enclenchement est déterminé par l'arrivée à terme de l'étape d'écriture. Il n'est dès lors pas possible pour le scripteur, dans ce cas, ni d'interrompre une étape en cours, ni de revenir à une étape révolue. L'activité rédactionnelle se trouve ainsi dans le modèle de Rohmer bien arrêtée : ses étapes se succèdent imperturbablement l'une à l'autre si bien que tout empiètement d'une étape sur une autre se révèle impossible. Quant aux sous-processus du modèle de Hayes et Flower, eux, ils apparaissent dans une configuration toute autre de celle qui caractérise le modèle Rohmer. Aussi la planification, la mise en texte et la révision ne se présentent-elles pas comme des entités autonomes séparées les unes des autres, mais bien plus comme des parties d'un tout ou comme des rouages d'un même mécanisme. Le tout ou le mécanisme étant représenté par le processus général qui les inclut à savoir celui du processus d'écriture. Le processus d'écriture est à prendre donc, de par les liens qui unissent les trois sous-processus qui le composent, comme un système. En pareil cas les frontières qui délimitent ces sous-processus tranchent avec celles qui bornent les étapes du modèle de Rohmer. Les premières se distinguent par leur ténuité voire porosité ; elles facilitent ainsi le va-et-vient d'un processus à un autre en tout temps. Alors que les frontières dans le modèle de Rohmer, de par le caractère étanche qui les particularise, font office de lignes de démarcations ; la séparation entre chacune des étapes d'écriture est tranchée tant et si bien que, comme nous l'avons expliqué précédemment, aucune communication n'est envisageable. La récursivité est considérée, par de nombreux chercheurs, comme le trait le plus marquant du modèle de Hayes et Flower : c'est d'ailleurs par son entremise que le modèle de Hayes et Flower se démarque des modèles linéaires.

4.5.2 Présentation du modèle de Hayes et Flower

Le modèle princeps élaboré par Hayes et Flower (1980)¹³¹, à l'issue de l'analyse des protocoles verbaux¹³², se présente dans un cadre tridimensionnel. L'interprétation donnée

¹³¹ Le premier modèle de Hayes et Flower, en l'occurrence celui de 1980, a fait l'objet de plusieurs amendements. Ces dernières constituaient, d'une part, une réponse aux critiques formulées à l'encontre de ce

par les deux chercheurs aux propos des rédacteurs anglophones experts, sujet de l'expérimentation, a révélé que la production écrite verbale incluait trois grandes composantes. Une description succincte de chacune de ces composantes s'avère nécessaire. Notons cependant qu'un traitement préférentiel est accordé, dans les lignes qui vont suivre, au processus d'écriture car c'est par l'entremise de l'éclairage des différentes opérations composant ce processus qu'il nous est possible d'explicitier la notion de savoirs procéduraux.

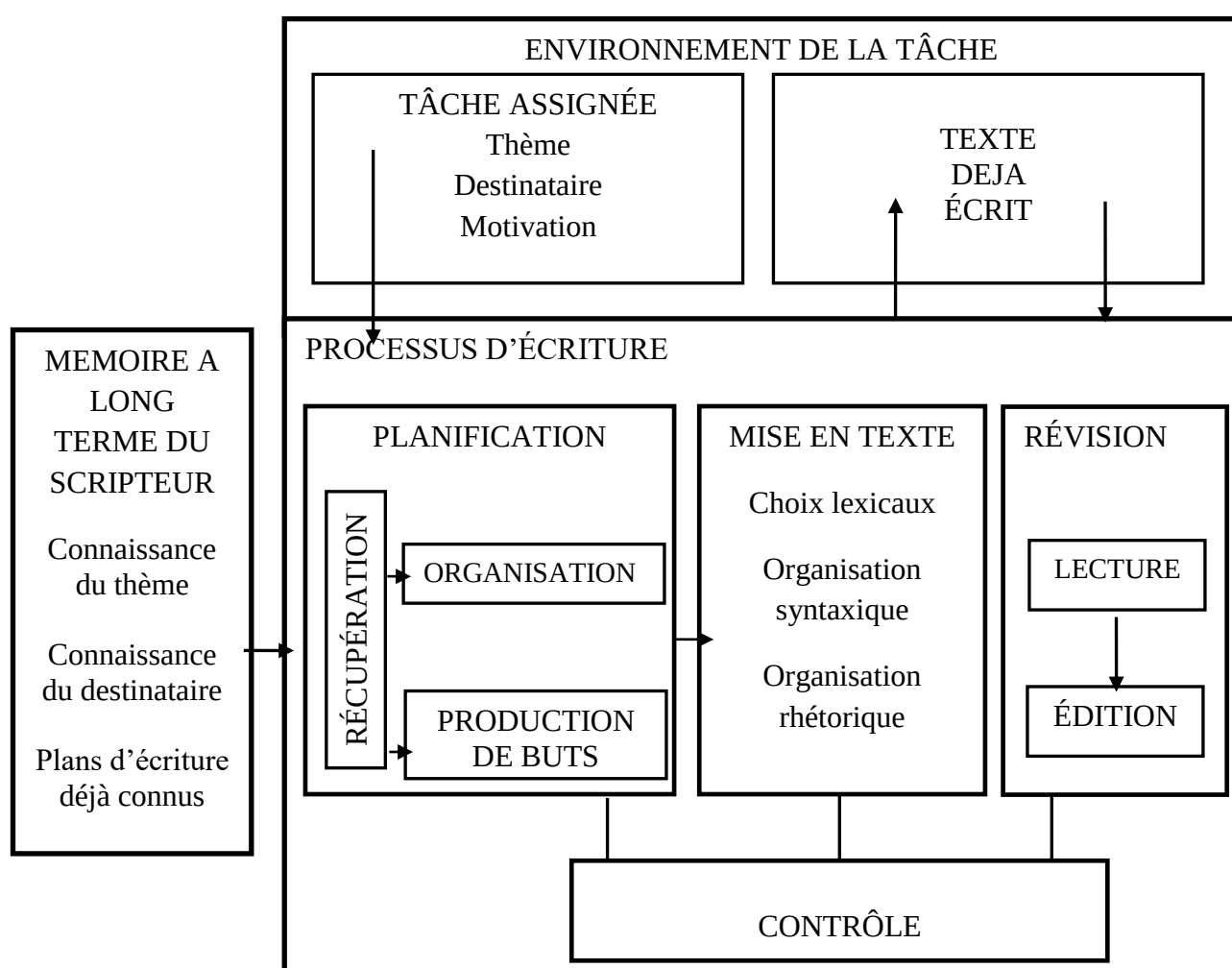


Figure 4.3 : Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower (1980, extrait de Garcia-Debanc & Fayol, 2002)

modèle et d'autre part une mise à profit des avancées des recherches des sciences cognitives. Ainsi le modèle qui a suivi celui de 1980, en l'occurrence celui de 1981, se distingue par l'ajout de flèches bidirectionnelles et ce pour rendre compte des liens étroits qui lient le processus de rédaction à la mémoire à long terme d'une part et l'environnement de tâche d'autre part.

¹³² La méthode des protocoles verbaux (thinking- aloud protocole), initialement utilisée dans le domaine d'étude de résolution de problèmes, consiste à demander au scripteur de verbaliser ce à quoi il pense pendant la composition de son texte.

Est sis, au box du bas à droite, le processus d'écriture. Ce dernier inclut la planification, la mise en texte et la révision. Ces trois sous-processus sont administrés par une instance de contrôle : celle-ci s'occupe de la régulation desdits sous-processus en fonction des besoins du sujet écrivant. Se trouve dans le box du haut à droite l'environnement de la tâche. Il concerne le contexte de la production comme par exemple les consignes, le sujet ou le thème d'écriture. Il est à signaler par ailleurs que le texte, une fois composé, vient s'intégrer, lui aussi, à cet environnement de la tâche. Et se situe en bas à gauche, la mémoire à long terme du scripteur. Celle-ci fait office de centre de stockage dans lequel sont entreposées des connaissances de natures différentes. La nature des connaissances stockées, expliquent Denis Almargot, Eric Lambert et Lucile Chanquoy, montre que la mémoire à long terme se divise en deux registres. Une division qui permet d'ailleurs de distinguer les connaissances déclaratives (savoirs) des connaissances procédurales (savoir-faire). Concernant les connaissances déclaratives, récupérées de la mémoire à long terme lors d'une production écrite, elles relèvent, selon ces mêmes chercheurs, de trois domaines : les connaissances référentielles qui sont en rapport avec le thème de la composition ainsi qu'avec le type de texte à produire, les connaissances rhétoriques et pragmatiques qui donnent au sujet écrivant d'une part la possibilité de déterminer les caractéristiques de son lecteur potentiel et de produire un texte et les connaissances linguistiques qui se rapportent à cet ensemble de règles (grammaticales, lexicales et orthographiques) qui régissent la construction des phrases.

L'architecture boxologique, sous laquelle est présentée l'activité rédactionnelle, est susceptible d'induire quelques confusions chez les personnes peu au fait des recherches concernant la production verbale écrite. Ces dernières seraient, d'une part, amenées à croire que les composantes susnommées occupent le même ordre d'importance et que, d'autre part, les étapes du processus de rédaction, ce qui est contraire à l'esprit même du modèle de Hayes et Flower, s'enchaînent dans un ordre chronologique immuable.

En ce qui concerne la première confusion, il est à préciser que l'essentiel de l'activité scripturale est représenté par le processus de rédaction. Ce fait signifie-t-il pour autant que les deux autres composantes, en l'occurrence la mémoire à long terme du rédacteur et l'environnement de la tâche, tiennent le rôle d'accessoire ? Les deux composantes susmentionnées sont certes reléguées au second plan mais il n'empêche que

cette relégation ne constitue aucunement un handicap en mesure de compromettre leur influence sur le processus de rédaction. Illustrons nos propos au moyen d'un exemple. Posons l'hypothèse, d'une part, qu'un élève concentre toute sa révision, en vue d'un examen, sur un point précis du programme, qu'il a consulté des documents autres que ses cours traitant de ce même point et, qui plus est, s'est entraîné à la rédaction de commentaires composés. Et que, d'autre part, la tâche exigée, le jour de l'examen, coïncide et avec le point révisé et enrichi par des lectures complémentaires et avec la technique de rédaction, objet de l'entraînement. Les retombées sur le texte à produire ne peuvent être, présumons-nous, que bénéfiques. La disponibilité des connaissances au niveau de la mémoire à long terme et la facilité de leur actualisation, lors de l'activité rédactionnelle, constituent assurément deux facteurs propices à la libération de ressources attentionnelles. Les ressources ainsi économisées, mettant le scripteur à l'abri d'une surcharge cognitive, sont reversées sur le chapitre des processus de haut niveau (planification, mise en texte et la révision). Ce reversement, dont les indices les plus prégnants sont un allongement significatif du temps de planification ainsi que celui de la révision, contribue à la production d'un texte de bonne qualité.

En ce qui concerne la seconde confusion, il est à spécifier que la linéarité, dans le modèle de Hayes et Flower, n'est pas de rigueur. La récursivité y est le maître mot. Cette dernière est orchestrée par une instance de contrôle qui, faisant office de régulateur, décide de l'alternance des trois processus. Ainsi un scripteur peut, par exemple, suspendre la mise en texte pour entreprendre une révision intégrale ou partielle de ce qu'il a jusque-là écrit et procéder, le cas échéant, au recadrage de sa production s'il estime que celle-ci ne prend pas en compte son destinataire de telle sorte qu'elle soit de plain pied avec la tâche demandée

4.5.2.1 Le processus de planification

La planification ne consiste pas seulement, comme inclinent à le croire beaucoup de personnes, en l'élaboration de plan. Bien que cette croyance soit quelque peu fondée, il n'en demeure pas moins qu'elle reste bien loin de rendre compte de la complexité du processus de planification. Les protocoles verbaux collectés et analysés par Hayes et Flower s'inscrivent en faux avec cette croyance bien ancrée dans l'école et révèlent son aspect réducteur. Aussi l'étape de planification décrite, dans une conception cognitiviste,

est-elle une opération complexe incluant trois sous-processus : la génération, l'organisation et le cadrage des buts.

- **La génération** : le scripteur procède, dès la prise de connaissance de la tâche exigée, à la collecte des informations en accord avec le sujet proposé. L'extraction de ces informations, stockées au niveau de la mémoire à long terme, ne s'effectue pas de manière aléatoire : il s'agit en réalité d'une recherche orientée que jalonne un certain nombre de questions : Pourquoi écrire ce texte ? A qui est adressé ce texte ? Comment écrire ce texte ? Les informations retenues sont jetées par le scripteur, au gré de leur génération, en vrac sur la feuille de brouillon.
- **L'organisation** : les informations griffonnées pêle-mêle, lors de la génération, ne sont pas laissées en l'état : elles font l'objet de profonds remaniements. Ces remaniements se destinent essentiellement à éclaircir ces informations couchées çà et là sur le brouillon : les idées qui s'éloignent quelque peu de la tâche exigée sont-elles aussi sacrifiées au profit de celles qui s'en rapprochent le plus. Les informations retenues suite à ce travail d'élagage sont mises en relation : celles exprimant une et une même idée sont mises sous une idée générale alors que celles renvoyant à différentes facettes d'une même idée sont classées sous une idée générique. Cette structuration hiérarchique ou chronologique s'effectue très souvent, tel qu'il est souligné par Thierry Olive et Annie Piolat, par l'entremise de moyens non linguistiques.
- **Le cadrage des buts** : il s'agit de la mise en question du travail réalisé dans les deux étapes précédentes. Par cette étape, le rédacteur se donne les moyens de vérifier l'opportunité des choix opérés jusque-là. Des rajustements restent toujours possibles dans le cas où le scripteur relèverait que le plan, par exemple, pour lequel il a opté ne convenait pas au texte à produire.

Ces sous-processus ne suivent pas nécessairement l'ordre chronologique dans lequel nous avons choisi de les présenter. Ils sont, à l'exemple du processus général de la production écrite verbale, récursifs.

Il appert que le modèle de Hayes et Flower fait la part belle à la planification. Celle-ci a aussi constitué pendant des années, comme le soulignent Thierry Olive et Annie Piolat, l'objet de prédilection de la recherche en rapport avec la production écrite verbale (Kellogg 1988,1990 et Isnard et Piolat 1993). Ces dernières prenaient à tâche de mettre à l'épreuve les résultats des travaux de Hayes et Flower et en particulier ceux en relation avec ce lien étroit entre l'amélioration de la production écrite et l'amélioration du processus de planification. Les deux chercheurs postulent, en effet, que tout progrès en production écrite, doit être sous-tendu par un progrès en planification « [...] *la seule façon d'améliorer le processus d'écriture des gens, c'est d'améliorer le processus de planification qu'ils suivent quand ils écrivent* » (Flower et Hayes, 1980 : 44)¹³³.

C'est le processus de planification qui distingue, en fait, les scripteurs experts des scripteurs novices : les premiers consacrent les deux tiers du temps imparti à l'activité rédactionnelle à la planification alors que les seconds planifient peu ou pas du tout. La présence de la planification pour les premiers et son absence pour les seconds transparait, selon les travaux de Bereiter et Scardamalia, dans les productions écrites respectives de chaque camp. Les travaux entrepris par les deux chercheurs canadiens, s'inscrivant dans une approche développementale, ont en effet rendu compte des différents facteurs¹³⁴ favorisant l'émergence d'une expertise rédactionnelle. Cette dernière serait étroitement liée, selon Bereiter et Scardamalia, à la complexification du processus de planification.

L'allongement du temps alloué à la planification, et ce tant sur le niveau local que global, imprègne la production écrite du sujet-écrivain : celle-ci se donne à voir sous un aspect structuré et, en prime, en accord avec les exigences pragmatiques et rhétoriques requises par le sujet proposé. Cette extension du processus de planification- d'un niveau local à un niveau global- révèle le passage, suivant la terminologie desdits chercheurs, de la (*KnowledgeTellingStrategy*) stratégie des connaissances racontées à la (*KnowledgeTransformingStrategy*) stratégie des connaissances transformées.

¹³³ La traduction des propos de John R. Hayes et Linda S. Flower, dont la teneur est «It is our thesis that one way to improve people's writing is to improve the planning process they go through as they write. », n'est pas la nôtre ; elle est l'œuvre de Julie Roberge (Le soulignement est des auteurs).

¹³⁴ L'expertise rédactionnelle serait tributaire, selon Bereiter et Scardamalia, au développement non seulement du processus de planification mais encore de celui de la mémoire de travail. La stratégie des connaissances transformées, vu qu'elle appréhende la production verbale écrite comme une activité de résolution de problème, représente un indice d'une expertise rédactionnelle en marche, requiert d'une part un traitement intense des connaissances au niveau de la planification et l'orchestration simultanée des contraintes en lien avec l'activité de résolution de problème.

La première est l'apanage des scripteurs novices. Ces derniers réduisent l'activité rédactionnelle à la seule transcription des connaissances, au fur et à mesure de leur récupération de la mémoire à long terme, sans prendre garde aux contraintes pragmatiques et rhétoriques. Les scripteurs novices portent essentiellement leur attention, soulignent Lucile Chanquoy et Denis Alamargot, sur le genre et le thème du texte et se désintéressent du contexte de la production et du destinataire. La planification est à l'état rudimentaire dans la stratégie des connaissances racontées : son champ d'action, à supposer que celle-ci se trouve sollicitée¹³⁵, ne dépasse pas le cadre de la phrase. En conséquence les écrits, qui découlent de la stratégie des connaissances racontées, se caractérisent par leur aspect décousu ; ils manquent cruellement de cohérence. Le texte produit se présente de ce fait comme une simple juxtaposition de phrases.

Les jeunes rédacteurs (aux alentours de 10 ans), contraints par les multiples demandes du processus rédactionnel, ne peuvent mettre en œuvre qu'une gestion pas à pas de leur production, en ne prenant en compte que certains paramètres rédactionnels (comme le genre et le thème du texte) et en en délaissant d'autres (comme le destinataire et le contexte de la production). Ceci les conduit à rédiger des textes se présentant comme des juxtapositions d'énoncés, sans liens clairs. Le texte est donc élaboré sans réelle réorganisation des informations récupérées et de manière assez économique. Cependant, cette économie ne fournit qu'une faible cohérence locale entre les idées. (Lucile Chanquoy et Denis Alamargot, 2003 : 17)

La seconde est le propre des scripteurs experts ; elle se démarque de la première par le recours à des procédures plus complexes. Les scripteurs experts ne restreignent pas, à l'inverse des novices, l'activité rédactionnelle à la simple transcription des connaissances mobilisées : celles-ci font l'objet de nombreuses transformations de manière à ce qu'elles cadrent avec les contraintes thématiques et rhétoriques imposées. Ces transformations sont la conséquence d'un travail soutenu de planification dont la portée déborde le cadre local de la phrase pour concerner l'ensemble du texte. Cette complexification de la planification, qui se traduit par un accompagnement de la production écrite, donne lieu à de récurrentes régulations dont l'entremise permet au sujet-écrivain d'ajuster à la fois le contenu de son texte et de sa forme linguistique en fonction des buts visés. Le texte ainsi produit se caractérise par une meilleure structuration tant sur le plan local que global.

¹³⁵ Les scripteurs novices mettent rarement à contribution le processus de planification. Différentes recherches, entre autres celle de McCutchen (1988) cité par Lucile Chanquoy et Denis Alamargot, ont montré que les jeunes rédacteurs se jetaient bille en tête dans la mise en texte : ces derniers planifient, en effet, peu ou pas du tout. La démarche observée par McCutchen consiste, telle qu'il l'a nommée « *think it, write it* » dans la récupération en mémoire des informations puis leur transcription directe.

4.5.2.2 La mise en texte

Bien que cette composante ait été traitée en parent pauvre¹³⁶ du processus de rédaction, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue un moment fort de l'activité rédactionnelle. Cette force qui caractérise le processus de mise en texte est essentiellement liée à la tâche dont il a la charge de réaliser ; c'est à lui qu'il incombe, en effet, de transformer les informations issues de la planification et qui se présentent, selon les propos de Hayes et Flower, sous la forme de « bribes non rédigées, notes ou fragments de phrases », en texte.

Un examen des brouillons d'élèves, même rapide, révèle que le produit résultant des différentes opérations de planification se particularise par son caractère chaotique : les informations mobilisées par le scripteur, à chaud, de sa mémoire à long terme sont sommairement rédigées. Ces dernières ne peuvent par conséquent prétendre au statut de texte car ce dernier, au regard des travaux de Slakta, est déterminée par quatre critères: la cohérence, la cohésion, la progression thématique et la séquentialité.

La mise en texte se mène, tel qu'il a été souligné précédemment, à seule fin de produire un texte. Or un texte ne peut être provoqué, à la lumière des travaux de Slakta, par la simple juxtaposition de phrases et quand bien même celles-ci seraient correctement construites. Il s'ensuit dès lors qu'une structuration locale ; celle qui s'occupe de l'organisation des phrases entre elles dans une perspective interphrastique, s'avère être hors d'état de faire, à elle seule, un texte. Aussi le scripteur est-il tenu, lors de la mise en texte, de ne pas se préoccuper exclusivement de cette structuration locale d'autant que cette entreprise, comme il a été mentionné auparavant, même si elle était parfaitement menée elle ne pourrait, en tout cas, déboucher sur la production d'un texte. Il revient dès lors au scripteur, dans le but d'obvier à tout risque susceptible de conduire à un « non-texte », en sus de composer des phrases conformes aux règles d'orthographe et de syntaxe, de veiller à tisser des liens entre ces différentes phrases.

La structuration locale, dont l'apport est indéniablement nécessaire mais néanmoins insuffisant à la construction de la textualité, doit par conséquent s'accompagner d'une

¹³⁶ Comparativement à la planification et à la révision, le sous-processus de mise en texte, a été de l'avis de nombreuses études, négligée par les deux chercheurs américains. Aussi cette négligence a-t-elle donné lieu à plusieurs critiques entre autres celles de Michel Fayol. D'après ce chercheur, la mise en texte est la composante la moins lotie du modèle de Hayes et Flower : celle-ci est d'ailleurs assimilée à une composante quasi vide.

structuration globale. Cette dernière ménageant, au moyen de divers procédés¹³⁷ linguistiques, des transitions d'un segment à un autre fait que le texte apparaisse non comme un amas de phrases sans aucunes corrélations mais comme un tout qui se tient.

Il est ainsi loisible d'affirmer, sur le vu des explications antérieurement données, que tout scripteur, quel qu'il soit d'ailleurs son statut (habile ou inexpérimenté), gère de front la structuration locale ainsi que la structuration globale. Aussi mener concomitamment ces deux structurations se révèle une entreprise assez coûteuse en ressources attentionnelles et en particulier pour le scripteur novice ; elle l'expose, en effet, à une surcharge cognitive. Aussi le scripteur novice, à l'inverse du scripteur habile, par manque de ressources attentionnelles, souligne Garcia Debanc, se rabat-il sur la structuration locale¹³⁸ : celui-ci s'attache exclusivement au traitement des problèmes d'orthographe, de lexique et de syntaxe. Cette tension vers la structuration locale s'effectue pour sûr aux dépens de la structuration globale à preuve que la cohérence macrostructurale se trouve négligée.

4.5.2.3 La révision

Inexistante dans les modèles issus de la psychologie cognitive, la révision est révélée par le modèle princeps de Hayes et Flower. Cette dernière est venue ainsi compléter le processus de rédaction qui n'était, jusque-là, constitué que de deux sous-processus : d'une part la *génération-planification* et d'autre part la *traduction*.

Avant la publication du modèle de Hayes et Flower 1980, explique Laurent Heurley dans une synthèse dédiée à la révision, deux approches se partageaient le champ de la rédaction écrite. La première, incarnée par le « *modèle classique linéaire en étapes du processus de rédaction* » (*traditional linear-stage model of composing*), regardait le processus de rédaction de texte comme une suite d'étapes se succédant, linéairement, l'une à l'autre : préécriture – écriture – réécriture. Cette approche fait autorité dans les systèmes éducatifs ; elle tient lieu, tel qu'il est expliqué par Garcia Debanc, d'une norme à imiter eu égard à sa finalité praxéologique (produire des textes de qualité). La seconde, découlant de

¹³⁷ Les ressources linguistiques susceptibles d'assurer l'enchaînement des phrases les unes aux autres relèvent de cinq classes d'éléments : la *référence* (anaphores et cataphores), la *substitution lexicale*, l'*ellipse*, la *conjonction* (coordinateurs et connecteurs), la *cohésion lexicale*.

¹³⁸ Simon, cité par Garcia Debanc, a constaté que les élèves accompagnent, jusqu'en CE₂, la mise en texte de remuements de lèvres. Ce fait renseigne, selon ce chercheur, sur les difficultés que rencontrent ces enfants pour trouver l'orthographe correcte des mots de leurs textes. Les enfants, obsédés par les problèmes relevant de la structuration locale, délaissent par conséquent ceux concernant la structuration globale.

la psychologie cognitive, présente l'activité de rédaction comme le processus s'occupant de la conversion du message préverbal (le message à communiquer) en un message verbal (le texte). Aussi, conformément aux conceptions qui les sous-tendent, ajoute Laurent Heurley, les modèles de cette approche incluaient-ils exclusivement deux sous-processus :

Dans les modèles représentatifs de cette seconde approche, la révision était absente et les seuls sous-processus qui étaient postulés correspondaient d'une part à la « génération – planification » du message et, d'autre part, à la « traduction » du message conceptuel en texte (Frederiksen, 1977 ; Flower & Hayes, 1977 ; Kintsch & van Dijk, 1978). (Heurley, L, 2006 : 12)

Intégrée à part entière au processus de rédaction, la révision est décrite par ses promoteurs comme un sous-processus complexe. Elle est composée, selon Hayes et Flower, de deux sous-processus : la lecture (reading) et l'édit.

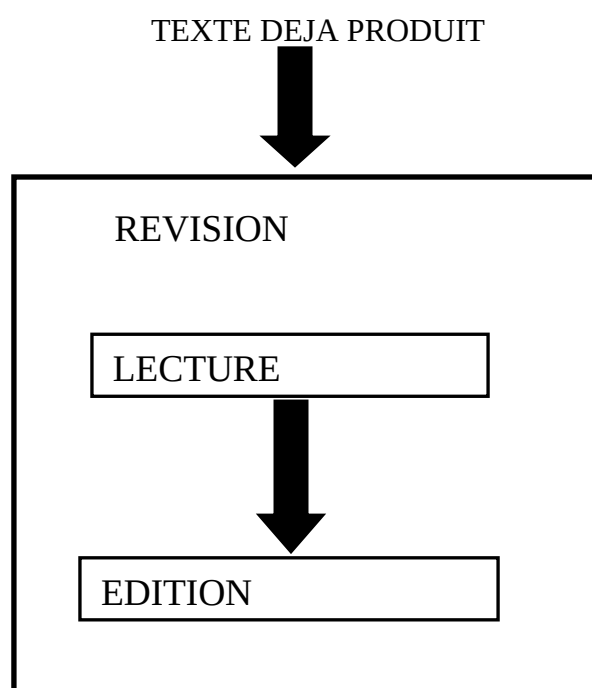


Figure 4.4 : Représentation du processus de révision de texte dans le modèle de Hayes et Flower (1980) extrait de Laurent Heurley *Langages* 164, 2006

Le sous-processus de révision est mis en branle, par le sujet-écrivain, à chaque fois qu'il juge que le produit de sa composition ne s'accorde pas avec le texte souhaité. Son entrée en action a ainsi pour finalité de réduire l'écart entre le texte déjà produit et le texte attendu par l'entremise de modifications apportées par intermittence tout le long de la production. Partant il est loisible de déduire, à la lumière de ce qui précède, que la révision s'enclenche, d'une part, après un épisode de mise en texte plus au moins long et ce dans le

but de produire des améliorations et que, d'autre part, son intervention se produit de façon récursive au cours du processus de production. Les améliorations apportées au texte produit ou en cours d'élaboration, lors de la révision, sont la conséquence de ce travail entrepris conjointement par les sous-processus de lecture et d'édition.

Le sous-processus de lecture se charge, en effet, de déceler tous les manquements aux règles de la langue et aux imprécisions sémantiques. Il veille, de plus, à ce que ce qui est mis en texte soit en adéquation avec les buts fixés lors de la planification. Le sous-processus d'édition s'occupe, quant à lui, de l'examen systématique et automatique du texte au fur et à mesure de sa mise en mots ou une fois achevé. L'édition se présente, selon les explications apportées par Laurent Heurley, comme une règle de production (*production rule*) incluant deux parties : une condition et une action. Ces deux parties fonctionnent selon le modèle « si...alors ». Ainsi si un problème d'accord est détecté, il s'ensuit alors la convocation de la forme correcte d'accord.

Conclusion

Les années quatre vingt ont donné un nouveau souffle à la problématique de l'écriture dans le sens de produire un texte. La production écrite n'était pas auparavant considérée comme une activité à part entière, de là elle ne faisait pas l'objet d'un enseignement particulier. Son enseignement était alors rattaché à d'autres enseignements, en l'occurrence les sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison..., qui étaient supposés aboutir, suite à leur combinaison les uns aux autres, à la rédaction d'un texte. L'écriture n'avait pas droit à un enseignement spécifique car elle était considérée comme relevant du don. Aussi l'école se limitait-elle à porter son enseignement, comme le remarque Fijalkow, sur *ce qui relève des normes, graphiques et orthographiques, mais pas de "l'esprit" (les muses) car ceci est affaire de don et non de métier.* (Jacques Fijalkow, 2003 :5)

Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) va concourir à présenter l'activité scripturale sous un jour nouveau. Inscrit dans une conception cognitiviste, ce modèle soutenait que l'activité rédactionnelle était traversée, dans le cas de scripteurs experts, de processus mentaux que caractérise une non-linéarité. Ces processus requièrent dans leur gestion des forces attentionnelles intenses tant et si bien qu'ils exposent les scripteurs, principalement les novices, à une surcharge cognitive. Il est à préciser que ces processus mentaux ne sont pas spécifiques aux scripteurs experts ; ils sont aussi, théoriquement,

présents chez les scripteurs novices. Théoriquement parce qu'il est, dans le cas des scripteurs novices, essentiellement fait appel au processus de mise en texte (linéarisation). Une négligence touche, en effet, les processus de planification et de révision et ceci faute de ressources cognitives. Le mérite des travaux issus de l'approche cognitiviste est d'avoir montré que l'activité scripturale est une tâche complexe dont la réussite passe inexorablement par la maîtrise de différents types de connaissances. La conception traditionnelle de l'écriture s'est trouvée de la sorte battue en brèche ; il est communément admis, aujourd'hui, que les connaissances linguistiques ne suffisent pas à elles-seules à produire un texte de qualité.

La didactique de l'écriture s'est aussi imprégnée des recherches menées dans le cadre de la génétique textuelle. L'examen des manuscrits d'écrivains a montré que la genèse des textes ne procède pas, pour ces scripteurs dits d'exception, d'un seul jet. Leurs textes sont constamment remis sur le métier ; ils passent sous l'effet de la réécriture par d'incessants états intermédiaires et ce jusqu'à l'obtention d'un texte jugé satisfaisant. De tels résultats ont mis à mal les représentations sacralisantes de l'écriture : celle-ci ne résulte pas, même dans le cas des écrivains exceptionnels, d'un don ; il s'agit d'un travail qui met, d'une part, tout scripteur, si grand soit son degré d'expertise, aux prises avec des doutes, des tâtonnements... et le contraint, d'autre part, à reprendre son texte autant de fois qu'il est nécessaire et ce jusqu'à sa stabilisation et l'atteinte d'une version du texte davantage accomplie que les précédentes. Le droit à l'erreur, interdit jusqu'alors dans le contexte scolaire, est réhabilité. Une réhabilitation qui a eu pour corollaire la levée du discrédit dont a été l'objet le brouillon. N'étant plus désormais considéré comme le lot des « mauvais » scripteurs, le brouillon, commence dès les années 1985, souligne C. Boré, à exister comme objet didactique.

En écho avec ces recherches, le protocole habituel de l'écriture scolaire s'est trouvé complètement bouleversé ; en effet, la production écrite enclenche, dans la pédagogie du /par projet, les apprentissages des élèves. C'est par elle et pour elle que tous les enseignements/apprentissages sont appelés. La production écrite n'est plus, de ce fait, située à la périphérie de la séquence didactique ; elle en constitue, dorénavant, le cœur même. Autour d'elle gravitent toutes les activités : en effet c'est à travers elle que ces dernières trouvent leurs sens. En activités décrochées, par exemple, il n'est plus question d'aborder des points de langue parce qu'ils sont exigés par le programme ; leur choix est

en fonction des erreurs constatées dans les productions écrites des élèves. Il s'agit ainsi d'un enseignement/apprentissage finalisé ; il participe dans la résolution des difficultés liées à la tâche d'écriture et, dans le prolongement, dans la réélaboration du texte. Il est aussi fait une place de choix à la réécriture : au rebours de la conception traditionnelle de l'écriture (un jet = texte final), il est accordé à l'élève, dans le cadre de l'écriture en/projet, le droit non pas à un seul jet mais à plusieurs. Les ratures cessent dès lors d'être assimilées à des ratés ; elles sont davantage associées à une compétence en devenir. Une compétence ne s'improvise pas ; elle se construit, en effet, à force de travail et surtout de compréhension. Il revient ainsi à l'enseignant de procéder par étayage à faire prendre conscience aux élèves que les retours sur les textes ne sont en rien dévalorisants, qu'ils sont dictés par le processus d'écriture qui, compte tenu de son caractère récuratif, contraint les scripteurs, mêmes les experts, à reprendre leurs textes en vue de leur amélioration et que la réécriture est, en définitive, consubstantielle à l'écriture.

La rencontre avec les avant-textes d'auteurs est à même de susciter une telle conscientisation : elle constitue, effectivement, une réelle occasion, comme ces avant-textes d'auteurs sont émaillés, contre toute attente des élèves, de ratures, de suppressions et d'ajouts, témoin des états successifs par lesquels le texte a transité jusqu'à sa finalisation, pour l'interpeller, moyennant un conflit cognitif, d'interpeller les représentations des élèves sur l'acte d'écrire. Suite à cette rencontre, les élèves découvrent avec étonnement, avait souligné Claudine Fabre-Cols, que la réalité des avant-textes d'auteurs contraste vivement avec le système de représentations à partir duquel ils leur donnaient jusqu'alors sens : la linéarité de l'écrit et son irréversibilité n'est, d'une part, pas la règle chez les scripteurs experts ; effectivement, les modifications de genèse abondent et la conception de l'écriture, par ricochet, comme fruit d'une inspiration se révèle, d'autre part, inconséquente. La découverte des difficultés des experts devant l'écrit et des retours incessants qu'ils effectuent sur leurs textes participerait probablement à détendre le rapport des élèves à l'écrit. Une détente qui se trouverait sensiblement stimulée dans le cas où la production d'écrits s'accompagnerait d'une évaluation à volonté formative. Ainsi l'élève, sentant son travail valorisé et par la même lui-même, ferait montre de moins de réticences à entrer dans l'écriture.

Chapitre 5

Méthodologie de la recherche

Introduction

Ce chapitre s'ouvre par un exposé des difficultés que nous avons rencontrées lors de la réalisation de notre recherche. Ce retour sur ces difficultés nous paraît indispensable car il retrace les circonstances dans lesquelles s'est effectuée cette recherche. Nous avons ainsi été tour à tour en proie au doute ; l'abondance des écrits sur l'évaluation, la production écrite et, à un moindre degré, les pratiques enseignantes et surtout leur excellente facture avaient exercé sur nous une telle emprise que nous révoquions en doute l'utilité même de notre recherche, et au désespoir ; la constitution de notre corpus s'est révélée un vrai parcours du combattant qui, sans le soutien de quelques proches et leurs conseils avisés, allait venir à bout de notre détermination et nous pousser, par conséquent, à renoncer par découragement à mener à terme cette thèse. Il nous a en effet fallu convaincre, d'une part, des enseignants rétifs à s'embarquer dans notre recherche et vaincre, d'autre part, des entraves administratives qui nous empêchaient d'accéder au milieu naturel dans lequel évoluent ces enseignants, c'est-à-dire les salles de classe. User de beaucoup d'industrie pour contourner ces entraves, véritable pierre d'achoppement qui, s'étant érigée entre nous et la constitution de notre corpus, mettait en péril par contrecoup l'avènement même de notre recherche, devenait nécessaire.

La deuxième partie traite de la collecte des données et explique les choix auxquels nous avons procédé. L'étape de collecte des données revêt une importance capitale dans le processus de recherche ; celle-ci ne tolère en effet aucune approximation car toute erreur, aussi infime soit elle, se répercute inmanquablement sur le processus et le compromet dans son intégralité. Aussi un recueil d'informations se doit-il d'être mené, pour se prémunir contre toute erreur, avec circonspection et toujours en rapport avec la problématique de la recherche. Concernant le choix des données à recueillir, celui-ci s'est

effectué dans le sillage de notre question de recherche. Nous avons été ainsi amené, et ce pour débrouiller l'écheveau de la question afférente à l'évaluation des productions écrites, à récolter des données quantitatives mais aussi des données qualitatives. Le croisement de stratégies et d'instruments relevant de la recherche quantitative et de la recherche qualitative nous plaçait de fait en nous référant à Philippe Karsenti et Savoie-Zajc, dans ce paradigme intégrateur auquel il est attribué différentes dénominations : études triangulées ou multiméthodes, ou encore méthodes mélangées (*blended*), intégrées, multiples ou mixtes. Il semble, aux dires de certains chercheurs entre autres les deux précédemment cités, que cette méthodologie de la recherche a le vent en poupe : son succès, quoi que récent, est lié à la souplesse dont celle-ci fait montre ; elle permet en effet la combinaison, sans restriction aucune, de méthodes différentes empruntées concurremment aux recherches quantitative et qualitative et ce dans le but de comprendre de façon optimale le phénomène étudié.

5.1 Problèmes rencontrés

5.1.1 la documentation

Il est fréquent d'entendre les thésards, dans le cas de l'école doctorale algéro-française, se plaindre du manque de documentation. Certains attendent d'ailleurs avec impatience leur stage de D₂ pour étoffer leur bibliographie et trouver, ce faisant, des ouvrages à même de les aider dans la rédaction de leurs thèses. La situation était, pour notre part, toute différente : nous avons été confronté, dès le départ, à une profusion de documentation concernant et l'évaluation et la production écrite mais un peu moins pour ce qui est des pratiques d'enseignement. Nous avons relevé, en effet, qu'une importante littérature était dédiée à la problématique de l'évaluation et de l'écrit. Des sites Internet ainsi que des revues électroniques leur sont même consacré. Même pour les pratiques d'enseignement mais, faut-il le rappeler, à un degré moindre.

Dès lors que nous nous sommes lancé dans la lecture des ouvrages se rapportant aux trois problématiques susmentionnées, nous nous sommes rendu compte du fait suivant : plus nous accroissions nos lectures, plus nous réalisions l'« indigence » de nos connaissances à propos de ces trois questions. Admettre son incompetence dans un quelconque domaine ne représente pas en soi, selon nous, un défaut. Il constitue, bien au contraire, une qualité pour peu que cette dernière s'accompagne de la volonté de redoubler d'efforts pour pallier cette « indigence ». Nous avons en conséquence multiplié nos

lectures. Nous avons ainsi découvert les écrits de Linda Allal, Charles Hadji, Anne Jorro, De Ketele, Vial, Talbot... pour la problématique de l'évaluation, les écrits de Bru, Altet, Casalfiore, Bressoux, Gigue, Malglaive, Anderson...pour la problématique des pratiques d'enseignement et les écrits de Garcia-Debanc, Tauveron, Mas, Cornaire et Raymond... pour la problématique de l'écrit. La liste des auteurs cités ne prétend pas à l'exhaustivité ; elle est donnée à titre illustratif, seulement. Tous ces auteurs, et même ceux qui n'ont d'ailleurs pas été cités, ont produit chacun dans son domaine de spécialité, des ouvrages se distinguant les uns des autres quoiqu'ils eussent traité de la même problématique. C'est dans ce cas que la notion d'économie du langage prend tout sens. Des ouvrages se différenciant les uns des autres mais partageant tous une rigueur dans l'analyse et une fluidité dans l'enchaînement des idées.

Ces deux qualités avaient suscité en nous un doute –un doute qui allait, au fil de nos lectures, grandissant – et s'était même transformé en une certitude, quant à notre capacité à produire des textes susceptibles non pas d'égaler ceux de ces auteurs mais de, à tout le moins, s'en approcher. Il nous est même arrivé de nous être interrogé, après la lecture des deux ouvrages de Charles Hadji « *L'évaluation, règles du jeu* » et « *Evaluation démystifiée* » et de l'ouvrage d'Anne Jorro, en l'occurrence « *L'enseignant et l'évaluation Des gestes évaluatifs en question* », nonpas sur la qualité de notre écrit mais sur son utilité même.

Une conviction, à l'état certes embryonnaire, commençait à poindre ; elle nous soufflait par intermittence qu'il ne servait à rien d'aborder des sujets que des auteurs ont auparavant traités et de surcroît de la plus brillante des façons. Nous passions ainsi des heures durant devant notre ordinateur, à l'affût de quelques idées, mais la page persistait, en dépit de notre obstination, à rester blanche. Précisons qu'il nous arrivait quelques fois de produire, comme par miracle, quelques phrases. Leur longévité était, faut-il le souligner, inversement proportionnelle à leur production : nous dépensions un temps considérable, en effet, à la chasse des idées, à leur mise en mots et, bien souvent, à leur reformulation pour que la dernière mouture de notre texte soit de bonne facture. Mais nous détruisions, en quelques clics, ce que nous avons durement construit car nous trouvions que nos phrases, par comparaison avec les ouvrages que nous lisions ou avons lus, étaient imparfaites voire même bancales.

Comme notre cadre théorique ne décollait pas et que cette situation commençait à peser sur notre moral, il nous a semblé judicieux de remettre sa rédaction à plus tard. Aussi avons-nous orienté, pour éviter tout désœuvrement, nos forces vers le deuxième versant de notre recherche à savoir la partie pratique. Délaisser momentanément l'écriture, couper tout contact avec les lectures et aller à la rencontre des enseignants, nous a été, à plus d'un titre, bénéfique. Le recul pris par rapport à nos difficultés dans la réalisation de notre cadre théorique, a rendu possible, d'une part, un diagnostic minutieux et serein de l'origine de ces difficultés et nous a amené à prendre conscience, d'autre part, que nous avions pris le pli, sans nous apercevoir, de vivre en reclus.

Nous avons ainsi compris que notre problème ne se situait pas au niveau du « syndrome de la page blanche » puisque nous arrivions, certes avec beaucoup de peine, à produire des phrases voire même des textes mais au niveau de notre tendance à vouloir écrire des textes à l'image de ceux des auteurs que nous avons choisis pour l'élaboration de notre cadre de référence. Ce même recul nous a révélé, d'autre part, qu'il nous était indispensable de rompre l'isolement dans lequel nous nous sommes enfermé. En effet, nous prenions tout sur nous-même ; nous ne faisons part à personne, même à notre entourage immédiat, de nos difficultés. Mener à terme notre thèse et les problèmes auxquels ce projet s'achoppait étaient devenus notre hantise. En conséquence de ce recul, nous avons décidé, concernant la rédaction de notre thèse, de garder notre souci pour la rigueur scientifique mais de nous départir cependant de notre tendance à vouloir écrire, coûte que coûte, des textes qui ressemblent aux textes des auteurs dont les ouvrages constituaient le soubassement de notre cadre de référence. Pour ce qui est de notre isolement, nous nous sommes rendu à l'évidence que la façon la plus appropriée pour le rompre était d'aller à la rencontre des autres et plus spécialement ceux partageant la même expérience que la nôtre, en l'occurrence la rédaction d'une thèse.

5.1.2 la constitution du corpus

Dès notre retour de notre stage de D₁, nous nous sommes attelé à régler toutes les questions relatives à la constitution de notre corpus. Comme nous avons exercé dans l'enseignement secondaire pendant une vingtaine d'années, nous avons supposé que cette question n'allait pas nous poser de grands problèmes. Nous avons commencé par prendre langue avec les enseignants et ce dans le dessein de les convaincre à prendre part à notre

étude. Nous avons obtenu sans grande peine, après des explications très sommaires en rapport avec notre projet de recherche, l'accord de plusieurs enseignants.

Il est à préciser que notre premier échantillon était composé, dans sa totalité, d'enseignants hommes. Cette composition ne tenait pas à un choix délibéré de notre part mais était liée à la conjoncture lors de laquelle nous avons entamé les premières démarches de la constitution de notre échantillon. C'était le mois d'août et les vacances scolaires n'étaient pas encore terminées. Cette composition ne nous dérangeait pas et nous nous en sommes même accommodé car la variable sexe ne constituait, pour notre recherche, un caractère pertinent.

Soulignons que nous avons pris, au préalable, la décision de ne pas impliquer, dans notre étude, les enseignants des établissements dans lesquels nous avons travaillé. Cette décision était motivée, d'une part, par les relations d'amitié qui nous liaient à ses enseignants et, d'autre part, par la connaissance – et c'est la raison principale – qu'ils avaient des grandes lignes de notre recherche. Ces collègues n'avaient, il est vrai, qu'une idée grossière des orientations de notre recherche, mais nous restions convaincu que leur contribution à notre recherche était susceptible d'en compromettre la crédibilité. Ces derniers pouvaient, en effet, modifier leurs pratiques d'évaluation dans le sens de celles que nous attendions et entraîner par conséquent des biais dans notre étude. Aussi avons-nous décidé, à titre préventif, de neutraliser tout biais possible en ne sollicitant pas la participation de ces collègues à notre recherche.

La rentrée scolaire 2009 / 2010

A la rentrée scolaire 2009/2010, nous avons réitéré notre demande auprès des enseignants qui nous avaient, auparavant, donné leur accord quant à leur participation à notre recherche. Ce groupe, composé initialement de seize enseignants, ne souffrait d'aucune défection. L'enthousiasme, dont a fait montre chacun de ces enseignants lors de notre première rencontre, en l'occurrence celle du mois d'août, était toujours présent. Les favorables auspices, sous lesquelles s'annonçait la construction de notre corpus d'étude, compensaient quelque peu les difficultés que nous rencontrions dans la rédaction de notre cadre théorique et permettait par là même à notre motivation de rester à flot. Nous nous sommes en conséquence résolu à jeter toutes nos forces dans la réunion des conditions

favorables à la collecte de notre corpus. Nous nous sommes mis à nous interroger sur l'outil d'investigation susceptible d'être joint à l'enregistrement vidéo.

Notre choix s'est porté, après la consultation d'une documentation relative aux outils d'investigations, sur l'entretien semi-directif. Ce type d'entretien représentait, de par ses caractéristiques intrinsèques, le moyen d'investigation le plus indiqué à notre recherche : il rendait possible, du fait de la latitude qu'il offre au répondant dans le développement et l'orientation de ses propos, un recueil d'informations plus riche. Non seulement des faits pouvaient être relevés mais aussi des représentations. L'entretien semi-dirigé est de loin, comparativement aux entretiens directif et non directif, le type préféré par la recherche. Cette préférence est d'ailleurs confirmée par Quivy et Campenhoudt qui soutiennent que l'entretien semi-dirigé est la forme la plus utilisée par la recherche. L'entretien semi-directif est, de par ses qualités, associé à la recherche de type qualitatif qui l'utilise comme moyen de collecte d'informations.

l'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2003. 296).

J-M De Ketele prête ainsi à l'entretien semi-directif deux avantages :

- les informations que l'on souhaite recueillir reflètent mieux les représentations que dans un entretien dirigé, puisque la personne interviewée a davantage de liberté dans la façon de s'exprimer ;
- les informations que l'on souhaite recueillir le sont dans un temps beaucoup plus court que dans un entretien libre, qui ne donne jamais la garantie que des informations pertinentes vont y être livrées. (J-M De Ketele, 1993)

Les travaux du groupe EVA, et particulièrement les numéros 63(1984) et 66 (1985) de la revue Repères, se sont révélés, pour ce qui est de la conception de notre guide d'entretien, particulièrement profitables. En effet, nous avons retrouvé, vu la proximité de notre recherche de celles entreprises par le groupe EVA, des inspirations dans les écrits de beaucoup de chercheurs associés au groupe. Partant la teneur de notre entretien semi-directif s'est très vite, dans ses grandes lignes, ébauchée : nous avons ainsi pris très tôt conscience qu'il nous incombait, pour apporter des réponses à notre question de recherche, d'amener notre échantillon sur le terrain des pratiques évaluatives en rapport avec la production d'écrits.

Entraîner les enseignants vers le terrain des pratiques et surtout les disposer à nous en faire part requéraient de notre part une double attention : nous étions tenu, d'une part, de bien préparer notre entretien; nos questions-guides se devaient d'être dès lors claires, bien ciblées mais relativement ouvertes, et de faire preuve, d'autre part, de beaucoup d'improvisation pour ramener, toutes les fois, les enseignants sur les thèmes que nous avions déjà fixés si ces derniers ne venaient pas être évoqués ou s'ils n'étaient que superficiellement abordés. Le choix de l'entretien semi-directif, comme outil d'investigation, ne s'est cependant pas concrétisée. Une concrétisation qui n'a pas eu lieu du fait, d'une part, du retard accumulé dans la rédaction de notre thèse, — recueillir les propos des enseignants pour ensuite les analyser représente une charge de travail que nous ne pouvions nous permettre d'ajouter à celle que nous avions déjà sur le métier—, et, d'autre part, de notre recherche qui s'intéresse à l'analyse des pratiques effectives des enseignants. Notre problématique se préoccupe moins, en effet, de faire émerger des discours sur les pratiques que de mettre en lumière *cet agir vécu, mais non décrit et non explicité par l'enseignant* (Philippe Maubant, 2007 :18).

Après la rentrée effective des élèves, qui a coïncidé avec le début du mois d'octobre, nous avons joint par téléphone tous les enseignants qui nous ont donné leur accord de principe quant à leur participation à notre recherche. Cette initiative était soutenue par notre souci de connaître les classes prises en charge par chacun de ces enseignants. Le problème des affectations des classes nous préoccupait au plus haut point car, comme il a été précédemment expliqué, nous projections de mener notre recherche avec des enseignants qui avaient en charge des classes de troisième année secondaire et spécialement ceux des filières langues étrangères. Il s'est révélé, à la suite de cet entretien téléphonique, que notre échantillon de départ s'est réduit dans son effectif de moitié : huit enseignants seulement, sur les seize qui composaient l'échantillon de départ, se sont vus confier des classes de troisième année secondaire langues étrangères.

Cette réduction avait quelque peu perturbé notre projet ; une perturbation liée non pas au nombre des enseignants participants mais à la localisation géographique des établissements d'exercice. La question du nombre ne constituait pas, pour notre part, une source de préoccupation du fait que celle-ci est laissée, dans le cas d'une recherche qualitative/interprétative, à l'appréciation du chercheur. Il ne s'agit cependant pas d'une appréciation libre, c'est-à-dire qui n'est pas soumise à des contraintes extérieures, vu que

le problème de l'échantillonnage ne peut s'abstraire, comme le souligne Savoie Zajc, du problème générale de la construction du cadre théorique. Dans un article dédié à la construction d'un échantillonnage scientifiquement valide, ce chercheur explique que la taille de l'échantillon, pour ce qui est de la recherche qualitative/interprétative, est loin de faire consensus. Ainsi les travaux de Glaser et Strauss (1967) et plus récemment ceux Creswel (1998), proposent des critères¹³⁹ différents relatifs à la validité scientifique d'un échantillon. Ces propositions aussi intéressantes soient-elles n'ont pas réglé, comme il est précisé par Savoie Zajc, de façon définitive la question du nombre.

Une considération importante est celle du nombre. Combien de personnes vais-je inclure dans mon étude? Cette question est difficile à répondre précisément dans une recherche qualitative/interprétative car il n'y a pas de paramètres statistiques pour nous dire qu'en bas d'un tel nombre le test ne sera pas applicable ou qu'en haut d'un certain nombre, cela ne vaut plus la peine statistiquement parlant. La réponse est souvent arbitraire ou vague, du genre, ça dépend... [...] La question du nombre reste cependant arbitraire car elle n'est encadrée par aucune règle précise, mais plutôt par cette forme de « jurisprudence » ou de traditions de recherches pour un objet donné. (Savoie Zajc, 104 :2006)

Les huit enseignants restants de notre échantillon de départ avaient tous en charge des classes de 3L.E, classes qui correspondaient parfaitement avec le public que nous avions initialement choisi pour notre recherche. Mais ils présentaient tous un même problème : leurs établissements d'exercice étaient situés, dans leur totalité, dans un milieu urbain. Ainsi nos craintes, en rapport avec la question de l'affectation des classes, se sont révélées fondées : notre échantillon a, en effet, été doublement entamé. Il s'est, d'une part, réduit de moitié ; de seize enseignants nous sommes passé à huit et sa représentativité s'est, d'autre part, altérée ; seul le milieu urbain était présent. Notre moral s'est trouvé, lui aussi, par contrecoup entamé ; la bonne veine qui nous avait jusque-là accompagnée, dans la constitution de notre corpus, commençait à se dérober.

Faisons contre mauvaise fortune bon cœur, nous nous sommes remis à la recherche de nouveaux enseignants susceptibles d'adhérer à notre recherche. Soulignons que nous

¹³⁹Glaser et Strauss parlent de critère de saturation théorique. Cette saturation théorique est jugée atteinte lorsque le chercheur sent qu'il a puisé/épuisé toutes les informations susceptibles de permettre une analyse riche de son objet d'étude. Le « plein » dans la collecte des données est fait lorsque les observations comme les entretiens n'apportent pas au chercheur une /des donnée(s) suffisamment nouvelle(s) à même de justifier une augmentation du matériel empirique. Pour Creswell, il en est tout autrement ; ce chercheur a établi une quantification pour les échantillons requis. Une recherche phénoménologique nécessite, selon Creswell, jusqu'à un maximum d'entrevues avec 10 personnes alors que la théorie ancrée, elle, réclame de 20 à 30 entrevues

avons procédé à de grands changements dans la façon d'aborder les enseignants : aux enseignants nouvellement contactés, nous fournissons, à l'inverse de ceux anciennement rencontrés, quelques informations sur notre recherche et sur la manière de sa conduite. Ce changement d'approche est venu suite à la lecture de la revue n°5 de l'ARQ (association pour la recherche qualitative), revue reprenant les actes du colloque tenu à l'Université McGill, le 16 mai 2006 sous le titre, qualifié par Colette Baribeau de provocateur, « *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : Les 10 questions de l'heure* ». La question relative à l'éthique y est récurrente ; elle est soit directement traitée, soit évoquée au passage par différents auteurs. Ainsi Stéphane Martineau définit l'éthique dans la recherche comme suit :

D'abord, disons d'emblée que nous définissons l'éthique en recherche scientifique comme étant l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur. Plus spécifiquement, la problématique de l'éthique dans le domaine de la recherche porte habituellement sur deux dimensions du travail du chercheur. Dans une large mesure ce sont essentiellement ces deux dimensions qui font l'objet d'interrogations de la part des comités d'éthique de la recherche des universités. En premier lieu, l'éthique aborde la question des conduites du chercheur tant dans ses comportements que dans ses attitudes (Connolly, 2003). [...] L'autre dimension du travail du chercheur concerne le respect des personnes (les sujets) ou des animaux en lien avec le processus même de la recherche et les procédures de cueillette de données. (Stéphane Martineau, 74 :2006)

En tant que chercheur, il ne fait aucun doute que nous sommes concerné par les deux dimensions de l'éthique. Mais il est à signaler toutefois que nous avons entretenu pour notre part, à dire vrai, pendant longtemps l'idée qu'il nous fallait nous préoccuper davantage de la première dimension que de la deuxième. Nous pensions qu'il nous était même indispensable, pour cette deuxième dimension, de rester dans le vague et ce pour ne pas induire les sujets participant à notre recherche à incliner leurs pratiques dans le sens de celles que nous attendions.

Stéphane Martineau présente, en se référant à Van Der Maren, quelques principes fondamentaux devant encadrer le rapport qui lie le chercheur aux sujets participants. Il présente les trois principes qui lui semblent incontournables :

- Le consentement libre et éclairé;
- le respect de la dignité du sujet;
- le respect de la vie privée et de la confidentialité.

Tous les enseignants que nous avons approchés dans le but de les convaincre à prendre part à notre recherche ont été informés sur la problématique de notre thèse et la

démarche que nous comptions suivre pour éprouver sa validité. L'accueil de ces détails, et particulièrement celui relatif à l'enregistrement des séances, par les enseignants a été plus que contrasté. L'enthousiasme témoigné jusque-là par les enseignants anciennement contactés avait, pour certains, fondu comme neige au soleil et nous ont incontinent exprimé une fin de non-recevoir alors qu'il s'est, pour d'autres, atténué progressivement et nous ont réclamé plus de temps de réflexion. Deux enseignants se sont détachés toutefois par leur attitude différente des autres éléments du groupe ; ils nous ont expliqué que les nouveaux éclairages en rapport avec notre projet de recherche ont affermi leur enthousiasme mais conditionné leur participation par l'accord préalable de leurs chefs d'établissements respectifs. Pour les nouvellement contactés, certains enseignants nous ont coupé pendant l'explication de notre objet d'étude et, avec des circonlocutions néanmoins polies, nous ont laissé entendre qu'ils n'accédaient pas à notre demande alors que d'autres nous ont laissé dérouler notre démonstration à son terme en montrant un certain intérêt – c'est du moins l'impression qu'ils donnaient lors de nos explications – mais prétextant de différentes raisons (manque de temps, inexpérience, niveau des élèves...) nous ont signifié qu'ils déclinaient notre offre.

Amener quelques enseignants à se joindre à notre recherche allait être, avions nous cru à priori, une véritable sinécure. Les longues années que nous avons passées dans l'enseignement secondaire, avons-nous gagé, allait nous rendre la tâche plus que facile. Or sur le terrain, il en a été tout autrement. Nous enchaînions les rencontres, quand notre emploi du temps le permettait, avec les enseignants, nous nous dépensions en explication à dessein de dissiper les peurs de ces derniers et les mettre en confiance par rapport à notre recherche. Mais nous essayons, à notre grand désespoir, refus sur refus. Ainsi aux tourments que nous donnait la rédaction de notre cadre théorique sont venus s'ajouter, pour comble, ceux de la constitution de notre corpus.

Alors que nous nous donnions sans mesure à notre recherche, les résultats venaient au rebours de ceux que nous escomptions : plus nous travaillons, moins nous étions rétribué de nos efforts. Ainsi le désespoir, qui avait été jusque-là contrebalancé voire comprimé par les favorables auspices sous lesquels se présentait la constitution de notre corpus, affleurait à la surface à telle enseigne que nous sentions une velléité d'abandonner notre recherche. Dans ces moments de grands doutes, nous nous sommes retourné vers nos anciens collègues car c'est de leur concours, pensions-nous, que la solution à cette impasse (convaincre des enseignants à prendre part à notre recherche) pouvait venir. Nous nous

sommes ainsi attardé, lors de cette rencontre, sur les difficultés avec lesquelles nous étions aux prises et leur contrecoup sur notre volonté qui, s'érodant à chaque fois que nous essayons un refus de la part des enseignants sollicités, vacillait tant et si bien que nous nous prenions à envisager de renoncer à notre recherche. Nous avons requis, par la suite, leur aide dans notre prospection des enseignants susceptibles d'accepter de participer à notre recherche.

Sensibles à notre requête, et surtout à la mauvaise passe où se trouvait notre recherche et nous même par voie de conséquence, ces collègues nous ont assuré de leur soutien et ils se sont tous engagés à nous assister dans la constitution de notre échantillon par la mobilisation des enseignants. La deuxième année de notre recherche doctorale venait de s'écouler sans que celle-ci connaisse un quelconque développement tant pour sa partie théorique que pour sa partie pratique. Notre troisième inscription n'était qu'une simple formalité car la conviction a laissé la place et depuis fort longtemps à la désillusion. Nous continuons à nous battre lors même que l'incertitude s'était installée dans notre esprit. Mais avec l'énergie du désespoir. Une énergie que nous prenons par ailleurs soin de dépenser parcimonieusement en entretenant l'infime espoir de vaincre ces adversités.

Nous nous sommes repris à espérer dès lors que nous avons été informé que le problème relatif à l'échantillonnage était en passe de se régler : la mobilisation de nos anciens collègues pour la persuasion des enseignants à s'associer à notre recherche avait selon toute vraisemblance fini par payer. Certains enseignants avaient, selon nos anciens collègues, exprimé leur disposition à nous recevoir dans leurs classes mais exigeaient que des explications leur soient fournies au préalable sur la recherche et la manière de la conduire. Nous avons convenu d'un commun accord, nous et nos anciens collègues, d'organiser des rencontres en fonction de la disponibilité de chaque enseignant et de mettre pour ce faire notre numéro de téléphone à leur disposition. Une première rencontre, qui s'est tenue le 5 octobre 2010, nous a réuni à un groupe d'enseignants composé dans sa totalité d'hommes. Après avoir remercié l'ensemble des enseignants de leur présence, nous nous sommes employé à éclairer autant que faire se peut notre auditoire sur notre recherche et ses objectifs. Nous leur avons expliqué que comme nous nous intéressons aux pratiques d'évaluation, et particulièrement celles relatives à l'évaluation formative des écrits, filmer des séances de classe ainsi que procéder à des entretiens avec les enseignants constituaient des données que nous devions infailliblement recueillir. La parole a été ensuite donnée aux enseignants que nous avons, au préalable, exhortés à nous parler sans ambages et à nous

faire part, en toute franchise, de toutes leurs préoccupations. Une discussion animée et conviviale s'est ensuivie. Il ressortait des questions qui nous ont été posées de façon récurrente que les enseignants étaient, dans leur majorité, lancinés par la préoccupation se rapportant au problème de la confidentialité. Ils voulaient ainsi connaître entre les mains de qui pouvaient passer les enregistrements réalisés et les personnes susceptibles de les voir et /ou de les écouter. Nous nous sommes attelés à dissiper leurs craintes en leur expliquant qu'il nous incombait d'assurer le caractère confidentiel et anonyme de données recueillies. Nous sommes tenu d'éliminer, avons-nous ajouté, toute information susceptible de révéler l'identité des participants ou des participantes.

Une semaine après, nous avons rencontré un deuxième groupe d'enseignants. Une rencontre dont le déroulement ressemblait à quelques nuances près à la première. Ces nuances étaient, en fait, au nombre de trois : la première se rapportait à la composition du groupe ; celui-ci incluait, contrairement au premier, des enseignantes, la seconde est que deux enseignantes se sont détachées de cette assemblée, sont venues à notre rencontre, se sont excusées de ne pouvoir rester mais nous ont exprimé, à notre grande satisfaction, leur volonté à prendre part à notre recherche pour peu que leur directeur nous autorise à accéder à l'établissement, la troisième avait trait aux questions posées ; celles-ci n'avaient plus trait au problème de la confidentialité mais portaient toutes sur la faisabilité de la recherche. Les enseignants affichaient, à travers leurs questions, un certain scepticisme quant à l'assentiment des services administratifs concernant l'accès aux établissements.

Nous étions pris, à l'issue de cette rencontre, d'un sentiment de satisfaction. Mais une satisfaction empreinte tout de même d'un certain abattement. L'adhésion des deux enseignantes à notre recherche a laissé entrevoir, pendant un certain instant, l'amorce du dénouement de notre problème relatif à l'échantillonnage. La constitution de notre échantillon représentait à bien des égards, pour notre part, une source de satisfaction – cette opération nous avait, des mois durant, causé bien des tourments – lors même que cette constitution ne se trouvait qu'à un stade rudimentaire. L'échantillon que nous avions jusque-là n'était composé, il est vrai, que de trois enseignants. Autant la constitution de l'échantillon nous avait contenté autant l'insistance des enseignants sur les difficultés d'accès aux établissements scolaires nous avait contrarié. Car à supposer que l'accès aux sites de la recherche venait à nous être refusé, notre échantillon, même si celui-ci était complet, perdrait toute son utilité.

Intrigué par cette difficulté, soulevée par les enseignants, quant à notre admission dans les lycées, il nous a paru indispensable d'être au clair, et dans les meilleurs délais, à propos de cette question. Nous avons pris, pour ce faire, contact avec plusieurs chefs d'établissements à qui nous avons expliqué que nous menions une recherche doctorale s'intéressant aux pratiques évaluatives des enseignants du secondaire et que nous sollicitions leur assistance dans ladite recherche et ce par la remise d'une autorisation nous donnant le droit d'accéder à leurs établissements. Tous nos interlocuteurs nous ont certifié qu'ils auraient aimé accéder à notre demande, qu'ils étaient navrés de ne pouvoir y donner une suite favorable car l'établissement de cette autorisation ne relevait pas de leur compétence et nous ont conseillé de nous adresser directement à la Direction de l'Education attendu que cette dernière est la seule habilitée à avaliser de telles autorisations. Conséquemment aux conseils prodigués, par les différents directeurs de lycées que nous avons rencontrés, nous nous sommes orienté vers les services de la Direction de l'Education. Il y avait foule. De personnes agglutinées devant les portes closes portaient des banderoles. Il s'agissait d'un sit-in organisé par un syndicat autonome de l'enseignement.

Comme la rencontre d'un quelconque responsable de la Direction de l'Education relevait de l'impossible et que nous répugnons à rentrer bredouille, il nous a paru judicieux de tirer avantage de cette situation : ce rassemblement d'enseignants représentait une véritable aubaine qu'il nous importait de ne pas manquer car elle nous offrait la possibilité d'étoffer notre échantillon. Faisant des apartés avec des enseignants de français, – nous étions, pour certains d'entre eux, une connaissance vu que nous les avons rapprochés déjà auparavant pour les amener à se joindre à notre recherche – nous les avons entretenus de l'objet de notre recherche et du besoin impérieux de cette dernière d'être intégrée par des enseignants et ce dans la perspective de sa réalisation. Un enseignant, qui paraissait très au fait des rouages de la Direction de l'Education, s'est montré très dubitatif quant à l'aboutissement de notre recherche. Cette dubitation se fondait, arguait-il, sur le fait qu'il est difficile voire impossible que cette autorisation, sésame d'accès aux établissements scolaires, nous soit accordée. Les propos de notre interlocuteur n'étaient pas pour nous rasséréner car si ceux-ci venaient à se vérifier, il en résulterait la mort dans l'œuf de notre recherche.

Dès lors que les journées de grève ont pris fin, nous prîmes le chemin de la Direction de l'Education. L'accès à l'édifice ne s'est fait pas sans difficultés ; le service

d'accueil, qui s'occupe de filtrer le passage des usagers et de leur orientation, n'avait pas compris le motif de notre présence sur les lieux. L'accès nous a été, dans un premier temps, refusé puis, devant notre insistance, nous avons été dirigé vers le service de l'enseignement secondaire. Le chef de ce service, à qui nous avons exposé l'objet de notre requête, nous a expliqué que seul le Directeur de l'Education était habilité à délivrer ledit document et ce une fois que le consentement du Ministère de l'Education a été donné. Nous nous sommes dès lors rendu au service du secrétariat du Directeur de l'Education. La salle était comble. Une secrétaire nous avait tendu un document sur lequel nous devons porter nos noms et prénoms et le motif de l'entrevue et nous a demandé d'attendre notre tour. Nous sommes reçu, après de longues heures d'attente, par le Directeur de l'Education qui nous annonça de but en blanc qu'il n'avait que très peu de temps à nous consacrer, qu'il était au courant de notre problème et qu'il avait déjà formulé une demande à sa tutelle pour qu'une autorisation d'accès aux établissements scolaires nous soit délivrée. Nous lui avons exprimé toute notre gratitude et l'avons informé que l'issue de notre recherche dépendait de cette autorisation. Il nous a cependant notifié que la réponse du Ministère de l'Education pouvait prendre beaucoup de temps, compte tenu de la conjoncture actuelle du secteur de l'éducation qui se caractérise par ces grèves à répétition, et qu'il nous fallait par conséquent patienter. .

5.1.2.1 Colloque jeunes chercheurs

Lors du colloque « jeunes chercheurs », tenu du 12 au 13 décembre 2010 à l'ILE d'Oran, il nous a été donné de constater que la question relative à la constitution du corpus s'était à maintes reprises posée. Cette question avait usurpé, en séance plénière, sur la thématique du colloque, –le thème retenu par les initiateurs du colloque avait trait au(x) métissage(s)–, tant celle-ci constituait pour l'ensemble des doctorants une véritable pierre d'achoppement. Dans l'atelier regroupant les doctorants option didactique, la question du corpus, et particulièrement le chapitre afférent à l'accès aux sites de la recherche, se sont révélés tenaces ; ceux-ci réussissaient, et ce en dépit des rappels incessants des modérateurs, à s'immiscer aux débats. A telle enseigne que, par certains moments, la thématique du colloque s'était trouvée, sans exagération aucune, éclipsée par la question du corpus.

Exaspérés par les lourdeurs administratives quant à l'obtention d'une autorisation d'accès aux établissements scolaires, le sésame ouvre-toi pour la constitution de leurs

corpus, beaucoup de doctorants s'étaient interrogés sur le sort de leurs recherches et avaient même requis l'assistance des responsables de l'école doctorale. Certains thésards s'étaient inquiétés du retard pris par leurs recherches ; un retard qu'ils avaient, à l'unisson, imputé à cet écueil que représente la construction du corpus et avaient exprimé leurs craintes vis-à-vis de ce coupeur incarné par l'échéancier qu'ils se devaient de respecter en matière d'avancement dans la rédaction de leurs thèses. Une doctorante qui avait, selon ses propos, frappé à toutes les portes et sollicité par courrier la médiation du Ministère de l'Education, avait qualifié la situation, dans laquelle se trouvait une partie des doctorants, de paradoxale : ils sont tenus d'avancer dans leurs thèses alors même que l'accès aux écoles, collèges et lycées, soit pour la mise en place de leurs expérimentations, soit pour le recueil d'informations, leur est interdit.

Les trois modérateurs présents dans la salle, mettant en avant leurs propres expériences avec la recherche, s'étaient relayés pour apaiser autant que faire se peut les craintes de l'ensemble de l'auditoire. Tous ont ainsi affirmé qu'ils comprenaient les inquiétudes soulevées par les doctorants et les partageaient même attendu qu'ils les avaient eux-mêmes vécues. Ils ont par ailleurs ajouté que le chemin de la recherche n'était pas battu, qu'il était sinueux, parfois même chaotique et qu'il appartient au chercheur de s'adapter à ses vicissitudes. Les trois modérateurs se sont engagés, à la fin, à user de toutes leurs forces pour dénouer ces blocages administratifs et leur trouver, à bref délai, une issue à même de donner aux doctorants la possibilité de constituer leurs corpus. Les solutions invoquées, dans l'entraînement de la discussion, quoi qu'elles nous eussent paru pratiques—celles-ci pouvaient être rapidement mises en application et répondre aux besoins des doctorants—elles ne nous ont pas empêché de nous ébahir pour autant.

Cet ébahissement tenait aux caractères des solutions proposées ; celles-ci relevaient toutes de la vie relationnelle (réseau d'amis) voire de « copinage ». Elles ne se fondaient pas sur une réglementation ou un texte de loi. L'accès aux établissements scolaires, pour des fins de constitution de corpus de recherche, est ainsi soumis au bon vouloir de la personne rapprochée qui peut, selon son humeur, accepter ou refuser cet accès. Recourir à un réseau d'amitié ou au copinage à dessein de contourner les pesanteurs de l'administration n'est pas exempt, même s'il règle de façon momentanée le problème de la collecte des données, de toute critique. Il se pose en effet des questions en lien avec les aspects juridique et éthique. Un chercheur a-t-il le droit de recueillir des ressources sonores et/ou audiovisuelle sans que la population d'étude (enseignants, élèves, personnels...) ne

soit informée ? Le chercheur n'est-il pas tenu de communiquer les destinataires potentiels des données recueillies aux personnes ciblées par l'étude ?

La cueillette des informations est soumise selon divers documents, qu'il nous a été donné de lire ou de consulter, dans beaucoup de pays à une réglementation très stricte. Qu'en est-il de l'Algérie ? D'aucuns peuvent attester les efforts considérables qui ont été consentis, dans le contexte algérien, pour la promotion de la recherche en didactique, en sciences du langage et en sciences des textes littéraires. La création d'une école doctorale algéro-française représente la preuve la plus tangible de ces efforts. La promotion de cette recherche et surtout son intensification s'est-elle accompagnée de réflexions sur les questions en rapport avec la constitution des corpus et surtout sur celles en lien direct avec les problèmes éthiques et juridiques ? Notre participation au colloque « jeunes chercheurs » s'est révélée à bien égards bénéfique à notre recherche :

- elle nous a mis, d'une part, en contact avec des doctorants qui étaient confrontés, comme nous, aux problèmes de la cueillette des informations mais dont la détermination était restée, à l'inverse de la nôtre, presque intacte malgré ces difficultés ;
- elle nous a fait prendre, d'autre part, conscience qu'il nous incombait de nous « débrouiller » par nous-même pour trouver une solution au problème de la collecte des données. Etre dans l'expectative d'une réponse du Ministère de l'Education Nationale ou de l'intercession d'un quelconque responsable n'était pas pour arranger les affaires de notre recherche qui étaient, à tout le moins, mal engagées : nous étions à notre quatrième inscription en doctorat et nous n'avions pas encore le corpus sur lequel allait porter notre analyse. Nous n'avions ainsi, dos au mur, d'autre alternative que de décider de notre destin, et bien plus peut-être, de forcer ce destin.

Nous avons pris en main, dès l'année universitaire 2011/2012, la destinée de la constitution de notre corpus. Nous avons, en effet, vu dans la réalisation d'un mémoire consacrant la fin du premier palier du cycle LMD (licence, master et doctorat), en l'occurrence la licence, une aubaine dont il nous importait de tirer profit. Les étudiants du département de français étaient appelés, dès la deuxième année de licence, à réfléchir sur un thème de recherche et à le mettre sous la forme d'un avant-projet. Une matière PFE

(projet de fin d'études) a été prévue, par les initiateurs du canevas, à la seule fin d'accompagner les étudiants dans leurs réflexions ainsi que dans la difficile et rebutante tâche de mise en mots de cette réflexion. Ainsi deux étudiantes, en quête d'une problématique à traiter, s'étaient présentées à nous et ont sollicité notre aide. Nous leur avons proposé sciemment de travailler sur l'évaluation formative et plus précisément sur la construction des critères. La proposition de ce thème de recherche ne relevait pas, comme en témoigne l'emploi de sciemment, du hasard ; elle était intéressée car il nous a été rapporté que le père d'une des deux étudiantes était directeur de lycée et qu'il était, de surcroît, très apprécié de ses pairs.

Nous avons longuement expliqué aux deux étudiantes – pour nous assurer si nous avions mis dans le mille – que pour la réalisation de leur mémoire, elles se devaient de filmer des séances de classe et qu'une telle opération n'était pas exempte de difficultés. Une des deux étudiantes nous avait affirmé que l'obligation de filmer des séances de classes ne constituait pas du tout, pour elle, un problème de par la fonction de son père et les bonnes relations qui le reliaient à beaucoup de ses collègues. Sur ses propos, nous avons senti que notre chance avait tourné ; de mauvaise elle allait peut être devenir bonne. La collecte de notre corpus avait commencé dès l'entame de l'année universitaire 2012/2013 lorsque nous avons mis en rapport les deux étudiants et les enseignants qui ont donné leur consentement quant à la participation à notre recherche.

5.2 Collecte des données

La collecte des données ne saurait se concevoir indépendamment de la question de recherche. Dans un des cahiers du CRISES, écrit à l'intention des étudiants et des chercheurs désireux de se familiariser avec les outils pour l'analyse de données qualitatives, Yvan Comeau, son auteur, explique avec des exemples à l'appui que la nature des données est tributaire de la problématique que le chercheur s'emploie à résoudre. A vocation didactique, le troisième chapitre « *Questions de départ et la nature des données* » de ce cahier intitulé « *L'analyse des données qualitatives* » est consacré par son auteur à l'explication, à travers trois recherches qu'il a lui-même menées, comment les questions de départ déterminent la nature des données à recueillir. Dans leur manuel de recherche en sciences sociales, Quivy et Van Campenhoudt incitent les chercheurs et particulièrement les plus jeunes à prendre garde de se lancer dans la collecte de données sans qu'une

question de départ ait été au préalable formulée. Adopter une telle démarche mène inéluctablement, ajoutent les deux chercheurs, à une impasse.

Collecte de données et question de recherche tissent ainsi des liens indissolubles. L'indissolubilité de ces liens tient au fait que les données à collecter sont la conséquence directe de la question de recherche ; c'est dans et par la question de recherche qu'il leur est insufflé vie tant et si bien que les probabilités d'une parfaite similitude entre des données à recueillir, pour deux questions de recherche différentes, restent infimes voire impossibles. Les informations à recueillir se distinguent de ce fait par leur caractère singulier; elles portent en effet l'estampille de la question de recherche qui a rendu nécessaire leur collecte. De même la question de recherche trouve sa réponse par l'entremise des données collectées. Celle-ci est confirmée ou infirmée suite à l'analyse des données recueillies.

Conséquemment à ce qui vient d'être énoncé, il nous a semblé indispensable de nous référer, durant la longue et éprouvante entreprise de la collecte des données, à notre question de recherche. Nous visions par le biais de cette référence constante à notre question un double objectif : le premier était de rester collé à notre question de recherche et le second, subséquent au premier, tendait à nous assurer de la pertinence des informations que nous nous sommes fixé de recueillir, à voir si elles répondent bel et bien à notre question de recherche. Car toute erreur retentit, comme il a été précédemment souligné, sur l'ensemble du processus et entraîne par conséquent sa fragilisation. Rappelons notre question de recherche : la nouvelle réforme de l'école a-t-elle modifié les pratiques évaluatives des enseignants en rapport avec les productions écrites des élèves ? Autrement dit les productions écrites des élèves sont-elles corrigées, suite à cette réforme, de façon formative ? Si changement de pratiques il y a, celui-ci devra être perceptible, d'une part, dans la détermination des critères d'évaluation ; ils ne doivent plus être imposés à l'élève mais résulter d'une construction dynamique entre l'enseignant et l'élève et, d'autre part, dans la rédaction des commentaires sur les copies des élèves ; ceux-ci sont appelées à passer, comme le note Anne Jorro, d'appréciations fixistes qui se contentent de relever les erreurs des élèves sans leur proposer des voies de correction à des appréciations dynamiques qui établissent une communication entre l'enseignant et l'élève à la perspective d'améliorer la production écrite.

Notre questionnement, ou plus précisément apporter les réponses appropriées à ce questionnement, nous a amené à nous intéresser, pour notre première hypothèse, à la

manière dont les enseignants procèdent pour la détermination des critères d'évaluation. Aussi n'est-il en toute logique, pensons nous, de meilleure façon dans ce cas, que celle d'observer les enseignants dans leur milieu naturel. Car il est question, pour cette première hypothèse, de prélever des informations relatives au faire et au dire des enseignants, en rapport avec l'établissement des critères, en situation de classe. Après de longues réflexions, nous sommes arrivé à la conclusion que les séances les plus opportunes, pour appréhender l'agir professionnel avec sa facette déclarative (dire) ainsi que sa facette procédurale (faire), étaient celles de la compréhension de l'écrit et, à un degré moindre, celle du compte rendu de l'expression écrite. Des explications plus détaillées sur les raisons, qui ont motivé le choix de ces deux séances, seront ultérieurement données. Comme la cueillette de données, dans le cas de notre première hypothèse, donne préférence aux comportements observables des enseignants dans leur milieu naturel et aux sens que ces derniers leur attribuent, celle-ci s'installe par ce fait même dans ce que la recherche appelle la méthode qualitative.

Les choses se présentent, pour ce qui est de notre deuxième hypothèse, différemment. Pour cette deuxième hypothèse, la priorité est donnée, contrairement à la première, aux commentaires portés par les enseignants sur les copies des élèves. Il est ainsi question de procéder à un recensement de ces commentaires en vue de les analyser. Par l'entremise du traitement statistique des commentaires recensés, nous escomptons voir si ces derniers sont formulés par les enseignants dans la perspective d'aide à l'apprentissage de la compétence scripturale ; autrement dit si elles sont à vocation formative. Informent-ils l'élève sur ces réussites pour qu'il les reproduise ? L'éclairent-ils sur ses défaillances en lui proposant des voies d'amélioration de la tâche réalisée ? Le classement de ces commentaires est réalisé à partir des catégories établies par Jean-François Halté (1984) et par Julie Roberge (1990). Jean-François Halté distingue trois grandes catégories de commentaires : les verdictifs, les injonctifs et les explicatifs. Un quatrième, bien qu'assez rare, peut s'ajouter à cette classification : c'est le commentaire réflexif. Julie Roberge, quant à elle, définit sept types de commentaires qu'elle discrimine en deux grandes catégories : les commentaires plus ou moins aidants et les commentaires aidants. Nous nous préoccupons ainsi, dans le cas de notre deuxième hypothèse, de la quantification de la proportion occupée par chacun de ces commentaires en regard de la somme globale des commentaires recensés. Partant assimiler les données que nous envisageons de recueillir, pour la vérification de notre deuxième hypothèse, à données qualitatives se révèle

inapproprié ; il n'est, en effet, point question de s'intéresser à la signification des mots composant ces commentaires en vue de déceler la philosophie sous-jacente au choix des mots couchés par l'enseignant sur la copie de l'élève mais de mesurer, après la transposition des concepts en données observables et vérifiables, la dispersion des différentes catégories de commentaires. Comme les données à récolter, pour notre deuxième hypothèse, ne relèvent pas de la méthode qualitative ; elles ressortent donc à la méthode quantitative.

Notre recherche allie ainsi méthode qualitative et méthode quantitative, méthodes auxquelles il a été d'ailleurs prêté, depuis très longtemps, des rivalités. Cette rivalité transparaît dans le vocabulaire utilisé par les tenants de chacune des deux méthodes et par lequel qualitatistes comme quantitativistes attestent du bien-fondé de leur méthode et récusent par là même celui de la méthode rivale. Un simple regard sur les attributs caractérisant l'une ou l'autre méthode montre que la définition de l'une se fait par une opposition à l'autre. Il est en effet associé à l'approche quantitative les épithètes "positiviste", "objectiviste" et "déductive" tandis qu'il est adjoint à l'approche qualitative, les épithètes : "subjectiviste", "compréhensive", "naturaliste", "inductive" et "constructiviste".

Il faut dire que ces deux modes analytiques se sont souvent constitués en opposition l'un par rapport à l'autre. Bon nombre d'adeptes de l'approche quantitative ont longtemps exprimé du mépris pour l'analyse qualitative, la percevant comme une forme inférieure. Bon nombre de protagonistes de l'approche qualitative ont eux-mêmes dédaigné l'analyse statistique, lui reprochant de ne pas pouvoir tenir compte de divers phénomènes, voire de déformer la réalité, notamment humaine. Dans leurs manifestations les plus naïves, la critique quantitativiste réduit la recherche qualitative à une énonciation subjective et associe science à mathématisation, la critique qualitatiste, elle, assimile positivisme — entendant par là vaine prétention à l'objectivité — à statistique et nie le bien-fondé de la quantification de la vie humaine et sociale. La critique quantitativiste ignore alors que toute analyse du réel, quelle qu'elle soit, est sociale et historique et que toute modélisation, mathématique ou non, est désobjectivation dès lors qu'elle se soumet à des impératifs de logique, d'adéquation entre le discours sur l'objet et l'objet lui-même et de communication des résultats dans un champ polémique. La critique qualitatiste oublie que s'il est vrai que toute connaissance est sociale et historique, cela ne signifie pas qu'elle soit subjective et que la vision subjectiviste des sciences, même humaines, est aussi illusoire que la vision objectiviste : si la science construit l'univers qu'elle observe, elle ne le fait pas en tant que cet univers puisse être la simple expression d'un sujet. La critique qualitatiste oublie aussi de remarquer que ses modèles d'analyse, si peu mathématiques soient-ils, n'en sont pas moins des constructions du monde au même titre que le sont les modèles statistiques. Il n'y a pas d'univers observable brut. (Simon Laflamme, 2007 :141)

Arguant des caractéristiques propres à chacune de ces deux méthodes, certains chercheurs se sont sentis en droit d'établir une démarcation tranchée entre données

quantitatives et données qualitatives et sont même allés jusqu'à les présenter comme irréconciliables. Cette irréconciliabilité attribuée aux données qualitatives et aux données quantitatives nous a fait venir à l'esprit une autre bien connue ; celle décelée par Ferdinand De Saussure entre la linguistique de la langue et la linguistique de parole et dont il s'est servi comme justificatif pour affirmer qu'il était chimérique de vouloir suivre les deux voies ensemble et qu'il appartenait, par conséquent, au linguiste de choisir une et une seule voie. De même, il est crucial pour tout chercheur quelle que soit son champ d'investigation, selon les tenants de la séparation du qualitatif du quantitatif, de se garder de faire vivre ensemble les deux sortes de données.

La vision exclusive des deux approches ne semble pas être partagée par beaucoup de chercheurs dont Philippe Couty, qui s'appuyant sur des textes traitant de la question relative au recueil de données, explique qu'il *existe dans l'esprit du temps non pas une distinction claire entre recherche qualitative et recherche quantitative mais bien plutôt un système de différences opposant deux constellations de pratiques réelles ou supposées, avec leurs avantages et leurs inconvénients*. (Philippe Couty, 1983 :93) Citant en bas de page Derosières et Thevenot, qui s'interrogeaient à juste titre d'ailleurs si l'établissement d'un quelconque classement ne constituait pas une toile de fond dans laquelle se jouait des rapports de domination entre les acteurs sociaux concernés par ces classements, Philippe Couty ajoute que le clivage qualitatif/quantitatif paraît difficilement soutenable et que celui-ci tient lieu davantage de signe de ralliement derrière lequel se retranchent des groupes ou des individus *soucieux de consolider leur image en ébranlant peut être celle de rivaux réels ou potentiels*. (Philippe Couty, 1983 :93)

Traiter de la recherche qualitative et de la recherche quantitative n'a pas pour vocation ici de prendre part à la polémique opposant qualitativistes et quantitativistes – nous avons pris le parti de ne pas prendre parti pour l'une ou l'autre recherche et de rester à distance égale des deux – ; il a davantage vocation d'expliquer comment nous avons été amené, au fil de la progression de notre recherche, à opter pour une recherche « *hybride* ¹⁴⁰ » ; terme référant à une recherche dans laquelle le quantitatif s'amalgame au qualitatif.

¹⁴⁰Le terme « hybride », initié par Fielding et Schreier, réfère aux dires des deux chercheurs, à cette tendance naissante dans la recherche qui se caractérise par sa bienveillance à l'égard de la combinaison de données qualitatives et de données quantitatives.

5.3 Constellations qualitative/quantitative : méthodologie mixte

La nature des données à recueillir est déterminée, avons-nous précédemment montré, par la question de recherche. Aussi est-il indispensable à tout chercheur d'être attentif à sa question de recherche car c'est par son questionnement incessant qu'il se met sur la voie des informations à récolter. Etre à l'écoute de sa question de recherche est ainsi à même de garder le chercheur de bien des déboires ; celle-ci fait, en effet, office de tour de contrôle qui s'occupe de fournir au pilote (le chercheur) les informations nécessaires pour que le vol (la recherche) ne tourne pas à la catastrophe. En conséquence, nous nous sommes résolu à nous remettre aux indications données par notre tour de contrôle et ce quel que soit l'itinéraire que celle-ci nous recommandait de prendre. Deux voies nous ont alors été indiquées— deux voies diamétralement opposées ; l'une qualifiée de qualitative tandis que l'autre de quantitative – avec la latitude, est-il à souligner, de choisir de prendre une seule voie ou les deux en même temps.

Or la position que tient l'orthodoxie, en recherche des sciences de l'éducation, au sujet de la combinaison de l'approche quantitative et de l'approche qualitative, n'est au demeurant pas très sibylline: la tendance ayant prévalu ces quinze dernières années, note Thierry Karsenti, était à la séparation des deux approches. L'hostilité foncière entretenue par la recherche en sciences de l'éducation à l'égard de l'union de la recherche qualitative et de la recherche quantitative ainsi que des méthodes de collecte de données découlant des deux recherches, est imputée au fait que les deux positions sont considérées comme épistémologiquement contraires. Il était dès lors exigé, comme en témoigne¹⁴¹ Philippe Karsenti, des jeunes chercheurs de choisir une méthode et de s'y soumettre. Les recherches en sciences de l'éducation ne se sont défaites, précise ce chercheur en renvoi de bas de page, de cette dichotomie méthodologique : *pis encore, et n'en déplaie à plusieurs, la structure des cours offerts dans bon nombre d'universités reflète encore cette dichotomie : comme étudiant, on s'inscrit soit à la recherche qualitative, soit à la recherche quantitative.* (Philippe Karsenti, 2006 :4)

Esquissant l'évolution de la méthodologie de recherche en sciences de l'éducation, Thierry Karsenti distingue, en prenant l'année 1986 comme point de repère, trois grands moments :

¹⁴¹ Philippe rapporte qu'il a été appelé à choisir, dans le cadre de la préparation de sa maîtrise en sciences de l'éducation, entre recherche qualitative et recherche quantitative. Il avait opté, ajoutait-t-il, pour la recherche quantitative car celle-ci lui semblait à ses yeux de chercheur néophyte, plus scientifique.

- Les recherches antérieures à 1986, qu'il qualifie de version 1.0, s'ancraient toutes dans une optique quantitative. Privilégiant le raisonnement déductif ; ces dernières partent d'une hypothèse que le chercheur se doit de confirmer ou d'infirmer par l'entremise de données chiffrées et observables ;
- les recherches postérieures à 1986, qu'il nomme version 2.0, rompaient avec celles qui les ont précédées dans le sens où la mainmise de l'approche quantitative sur la recherche n'était plus totale ; le chercheur pouvait désormais choisir entre approche quantitative et approche qualitative. De telles recherches ont commencé à prendre leur envol, précise Thierry Karsenti, à partir du milieu des années 1980 ;
- la méthodologie mixte, à laquelle il est attribué le nom de version 3.0, désigne, comme laisse entendre l'épithète « mixte », une méthodologie qui n'est ni exclusivement qualitative, ni exclusivement quantitative ; il s'agit en fait d'une méthodologie qui combine volontiers les deux approches. Cette méthodologie, mise en marge¹⁴² depuis une vingtaine d'années de la recherche en sciences de l'éducation du fait des pesanteurs¹⁴³ caractérisant cette dernière, commence progressivement à se faire une place aux côtés des autres méthodes consacrées par la recherche.

¹⁴² Le débat sur la méthodologie mixte n'est pas nouveau ; depuis une vingtaine d'années, explique Philippe Karsenti, certains chercheurs s'étaient intéressés à l'apport d'une telle méthodologie à la recherche en sciences de l'éducation. Ce chercheur cite à l'appui les travaux de Mark et Shotland (1987), Reichardt et Gollob (1987), Brewer et Hunter (1989), Caracelli et Greene (1993), Van der Maren (1995), Behrens et Smith (1996) et Krathwohl (1998) qui ont montré, à l'unisson, que la propension dans la recherche était à présenter des deux approches qualitative et quantitative comme antagoniques et à occulter par conséquent les complémentarités que celles-ci partageaient.

¹⁴³ Déroger aux rites méthodologiques des recherches en sciences de l'éducation en empruntant des voies autres que celles-ci avaient balisées, souligne Philippe Karsenti, n'est pas chose aisée. Les réticences étaient telles, rapporte-t-il, de la part de son comité lorsqu'il leur avait expliqué que, pour sa recherche doctorale, il comptait marier l'approche qualitative et l'approche quantitative. Une telle démarche avait suscité ajoute-t-il, beaucoup d'interrogations : « Pourquoi cette effronterie de la part de ce doctorant ? Pourquoi un étudiant souhaite-t-il rompre avec l'orthodoxie des rites méthodologiques du doctorat en sciences de l'éducation ? Pourquoi vouloir marier deux méthodes différentes, diamétralement opposées ? me demandait-on » (Philippe Karsenti, 2006 :4) Son choix pour une méthodologie mixte était le fait, justifie Philippe Karsenti, d'une maturation subséquente à une réflexion soutenue sur la question de la méthodologie de la recherche : il avait en effet acquis, suite à la « lecture de différents ouvrages sur la méthodologie de la recherche en sciences sociales, la conviction qu'il était réducteur de regarder les deux approches comme irréconciliables et que celles-ci mises ensemble, dans le cas de sa recherche doctorale, pouvaient apporter davantage d'éclaircissements au phénomène qu'il projetait d'étudier.

La dichotomie recherche quantitative / recherche qualitative, et spécifiquement cette insistance quasi exclusive sur les différences séparant les deux approches, est de plus en plus contestée. Passer en revue les attributs des deux paradigmes, dans lesquels sont sises approche quantitative et approche qualitative, en l'occurrence le positivisme pour la première et le constructivisme pour la seconde, n'est pas en effet sans révéler des différences et ce sur plusieurs plans : ontologique, épistémologique, axiologique et téléologique. Mais il n'est toutefois pas question, tel qu'il est soutenu par Levy (1994), de différences incommensurables ; c'est-à-dire de différences à même de rendre les deux approches inconciliables vu qu'il affleure de ce passage en revue un autre fait non moins important que celui des différences. Un autre fait qui passait sous silence tant les rivalités entre quantitativistes et qualitativistes étaient tenaces, c'est celui de la complémentarité des deux approches. L'idée de la compatibilité des deux approches n'est pas nouvelle : il s'est trouvé de tout temps, explique Hubert Gérard¹⁴⁴, des chercheurs à l'instar de Paul Lazarsfeld, A. Michael Huberman et Matthew B. Miles, et de John C. Caldwell, et pour ne citer que ceux-là, pour réfuter la thèse de l'incompatibilité du quantitatif avec le qualitatif et montrer ce faisant son inconsistance.

La position défendue par ces chercheurs a constitué le terreau propice à l'éclosion et à la prospérité d'une troisième méthode de recherche. Il s'agit d'une voie intermédiaire dans le sens où celle-ci est venue s'intercaler entre les deux positions extrêmes que les paradigmes positiviste et constructiviste occupent sur le continuum de la recherche. Ce nouveau type de recherche se distingue de ces prédécesseurs par son constant souci d'apporter, aux questions qui sont posées, les données les plus expédientes à leur compréhension. Entièrement au service du but de la recherche, cette troisième voie ne se formalise dès lors pas de la nature des données : que celles-ci soient quantitatives ou qualitatives importe peu, ce qui importe est qu'elles répondent adéquatement à la question de recherche. Il n'est par conséquent point étonnant que la version 3.0 de la recherche fasse montre d'enthousiasme à l'endroit de la combinaison de stratégies quantitatives et de stratégies qualitatives.

¹⁴⁴ Il s'agit d'une communication donnée lors du séminaire méthodologique en sciences humaines et sociales qui s'est tenu du 6-10 avril 1998, à Ouagadougou. Dans cette communication intitulée « *Quantitatif, qualitatif : même combat !* », Hubert Gérard révoque en doute l'opposition radicale entre approche qualitative et approche quantitative et plaide en faveur de leur rapprochement.

Une telle association soutiennent les tenants de la version 3.0 permet d'appréhender dans sa globalité, à l'inverse des approches uniques, le phénomène étudié. Il convient d'ailleurs de lever toute équivoque pouvant s'ensuivre de la caractérisation de l'approche mixte de voie intermédiaire : l'emploi de l'épithète « intermédiaire » pourrait donner à penser que s'inscrire dans une approche mixte c'est se situer dans l'entre-deux de l'approche quantitative et de l'approche qualitative. Un entre-deux qui n'a pas d'existence propre ; une existence qu'il tient des seuls deux extrêmes entre lesquels il s'est intercalé. Or abonder dans le sens de tels propos ne fait pas justice à l'approche mixte car celle-ci est, à l'instar de l'approche qualitative et de l'approche quantitative, sous-tendue par un ensemble de croyances, de valeurs, une philosophie, en somme un paradigme. Il est ainsi réducteur de croire que l'approche mixte n'est qu'un simple composite de stratégies et de moyens puisés dans les approches quantitative et qualitative et que par conséquent elle leur est hiérarchiquement inférieure: l'approche mixte est un paradigme de recherche à part entière au même titre que les approches qualitatives et quantitatives. La définition que donne d'ailleurs Thierry Karsenti de l'approche mixte est on peut plus explicite : elle met en exergue ses qualités intrinsèques, qualités qui la distinguent des approches quantitative et qualitative.

La version 3.0 de la méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation, c'est ce que l'on appelle la « méthodologie mixte » ou la « mixed-methods research¹⁴⁵ » dans la littérature anglo-saxonne. Il s'agit de la suite naturelle et surtout pragmatique aux méthodologies traditionnelles de nature quantitative ou qualitative. La méthodologie mixte est en fait l'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche. Cette approche mixte permet en fait d'emprunter à diverses méthodologies, qualitatives ou quantitatives, en fonction d'un objectif de recherche. Il est aussi important de souligner que cette complémentarité entre recherche qualitative et recherche quantitative doit toutefois être vue dans la perspective des choix des méthodes et non des postures épistémologiques. Avec les approches mixtes, il y a en quelque sorte un pluralisme méthodologique. En outre, la méthodologie mixte de recherche facilite la triangulation des résultats de recherche : l'utilisation de diverses méthodes pour s'assurer de la rigueur des conclusions formulées par un chercheur à partir de différentes données de recherche est fort prometteuse. Johnson et Onwuegbuzie (2004) font également remarquer que les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques. (Thierry Karsenti, 2006 :4)

Cette vision *binoculaire* ou *dialogique*¹⁴⁵ tend, de l'avis de nombreux chercheurs à prendre de l'ampleur et à se constituer progressivement en paradigme de recherche, *intégrateur de différentes approches de recherche en éducation, associant à la fois des*

¹⁴⁵ Reichardt et Ellis désignent à leur escient la méthodologie mixte par les termes « vision *binoculaire* » et « *dialogique* » et ce pour faire ressortir la complémentarité des deux approches qui, apportant chacune son écot, participent dans l'éclairage de la question de la recherche.

éléments de la recherche qualitative et quantitative. (Renée Pinard, Pierre Potvin, Romain Rousseau, 2004 :62). Ainsi Johnson et Onwuegbuzie (2004) ont hissé la méthode mixte, compte tenu des résultats concluants subséquents à son emploi, au rang de paradigme au même titre que la recherche quantitative et la recherche qualitative. Philippe Karsenti, acquis entièrement à la cause de la méthodologie mixte, va jusqu'à recommander aux chercheurs quel que soit d'ailleurs leur statut, expert ou néophyte, de ne pas se limiter aux seules approches quantitative ou qualitative et de se porter à la rencontre de la version 3.0.

Selon moi, tout chercheur ou apprenti chercheur en sciences de l'éducation doit impérativement passer à la version 3.0 de la méthodologie de recherche. La version 3.0, ce n'est pas l'imposition de la méthodologie mixte. C'est plutôt la possibilité de choisir, de façon éclectique, les méthodes de collecte de données qui pourront être utilisées en fonction du problème ou des objectifs de recherche. Dans certains cas, l'approche quantitative unique sera peut-être la meilleure; dans d'autres, ce sera l'approche qualitative. Mais, souvent, ce pourrait aussi être une méthodologie mixte, à condition évidemment qu'elle soit articulée de façon rigoureuse, raisonnée, cohérente et harmonieuse, et ce, en fonction de l'objectif de la recherche. Dans ce cas, pour prétendre aux méthodes mixtes dans un projet de recherche, il faudrait nécessairement avoir apprivoisé les méthodologies qualitatives et quantitatives et, donc, faire doublement preuve de rigueur. (Thierry Karsenti, 2006 :5)

La rencontre qui nous a été arrangée par notre question de départ avec la version 3.0 de la méthodologie de la recherche, ou plus précisément sous laquelle elle nous a rangé, a-t-elle profité de quelle que manière qu'il soit à notre recherche ?

5.3.1 Effets de l'approche mixte sur notre recherche

Comme nous nous intéressons aux pratiques enseignantes en rapport avec l'évaluation des productions écrites des élèves de classes de 3^{ème} année secondaire, il nous a semblé que l'adoption d'une seule méthode de recherche, qu'elle soit quantitative ou qualitative, ne pouvait rendre compte de ces pratiques enseignantes dans leur intégralité. Les deux approches, prises séparément, ne sont pas en mesure, l'une comme l'autre, de comprendre un phénomène aussi complexe que celui des pratiques évaluatives. Elles ne peuvent apporter, en effet, qu'une compréhension restreinte du phénomène que nous projetons d'étudier. La vision restreinte qui peut être donnée, par les deux approches quantitative et qualitative, des pratiques évaluatives des enseignants est liée au caractère restreint des outils et des moyens dont usent l'une et l'autre approche. Opter pour une approche quantitative, à titre d'exemple, nous aurait contraint à exclure *ipso facto* les caractéristiques individuelles des enseignants et leurs représentations.

Or il paraît difficile voire inconcevable qu'une recherche, portant sur les pratiques évaluatives, fasse l'impasse sur les représentations des enseignants compte tenu du rôle que ces dernières jouent dans la formation de ces pratiques. Il nous a paru, en conséquence, que la conjugaison entre les stratégies qualitatives et les stratégies quantitatives constitue la voie la plus à même de répondre aux exigences de notre recherche.

Ainsi l'observation de classes nous a permis, dans un premier temps, de récolter des données qualitatives concernant le dire et le faire des enseignants à propos de leurs pratiques évaluatives et de vérifier, dans un deuxième temps, suite à l'analyse de ces données à quel degré le dire est confirmé par le faire. Ces données qualitatives ont participé à une meilleure compréhension des pratiques évaluatives : il nous a été possible d'accéder, par leur entremise, à la pratique observée des enseignants, une pratique qui correspond à l'ensemble des actes observables, à ce qui se produit effectivement à l'intérieur de la classe en présence du groupe d'élèves ou à l'extérieur et à la pratique déclarée qui, elle, réfère à des prises de décision, à des intentions que l'observation ne peut appréhender et dont la révélation passe par la verbalisation des enseignants.

L'observation électronique¹⁴⁶, c'est-à-dire l'enregistrement de la pratique d'enseignement, a porté sur deux séances : la première, intervenant au début du projet pédagogique, s'est intéressée à la séance de compréhension de l'écrit alors que la deuxième, ayant lieu à la fin du projet, avait concerné la séance de compte rendu de la production écrite. Le choix de ces deux séances a pour but de couvrir tout le processus de construction du critère didactique dont l'effectuation, explique Maurice Mas, passe par trois actes complémentaires : la détermination des critères, l'élaboration des critères et l'utilisation des critères. La séance de compréhension de l'écrit a été essentiellement orientée sur les deux premières actions.

C'est lors de cette séance qu'enseignant et/ou élève procèdent, à partir de textes supports, à l'identification de l'ensemble des caractéristiques propres à ces écrits. Une partie de cet ensemble de caractéristiques est susceptible, en fonction des objectifs de l'enseignant, d'être retenue comme critères d'évaluation de cet écrit. Cette première action

¹⁴⁶ L'observation peut prendre quatre formes différentes : la *participation observante* qui correspond à une observation qu'un enseignant porte sur sa propre pratique d'enseignement ; l'*observation participante* qui nécessite du chercheur une totale immersion dans le milieu de la classe et ce pour révéler tous les détails de ce milieu et rendre compte de toute sa complexité ; l'observation systématique se caractérise, quant à elle, par le souci du chercheur de consigner ce qui se passe dans la classe ; elle est appelée directe lorsqu'elle s'effectue sans référer à une grille d'observation et l'*observation électronique* qui se réalise par le recours à la vidéo (filmer) et aux cassettes (enregistrer).

correspond à celle de la détermination de critères. La potentialité de transformation des caractéristiques inventoriées en critères est fonction de la récurrence des manipulations des écrits (lecture et/ou écriture). Il est dès lors indispensable que l'élève soit fréquemment confronté à des écrits pour qu'il prenne conscience, par l'entremise d'un traitement cognitif, que chaque type de texte s'accompagne de caractéristiques qui lui sont propres. Le critère n'est donc pas un donné ; celui-ci suppose en effet le passage par différentes opérations psychologiques en vue de sa construction. Cette deuxième action coïncide avec celle de l'élaboration du critère.

La séance de compte rendu de l'expression écrite est tournée vers la troisième action, en l'occurrence celle de l'utilisation des critères. A travers cette séance, nous escomptons voir si les enseignants et les élèves mobilisent, dans la production et/ou l'évaluation des écrits, les critères. Précisons toutefois que notre intérêt est davantage porté sur la phase d'évaluation que sur celle de production.

Pour ce qui est de l'analyse quantitative, nous avons usé de mots pour faire parler non pas des mots, comme c'était le cas dans l'analyse qualitative, mais des chiffres, des graphes et des tableaux. Nous avons en conséquence procédé, au préalable, à la transformation de l'ensemble des commentaires recensés en statistiques numériques. Cette conversion, dont les commentaires laissés sur les copies des élèves ont fait l'objet, s'est révélée, à tous les égards, très instructive : elle nous a, en effet, permis de relever des tendances voire des régularités dans la rédaction des commentaires, d'une part, et dans le signalement des réussites et des échecs des élèves, d'autre part. Le questionnement de ces régularités et, en particulier, leur passage au crible des mots ont participé à confirmer ces liens de causalité voire de corrélation entre les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation et la rédaction des commentaires. Les pratiques enseignantes mis en lumière à la suite de l'analyse quantitative, est-il à souligner, s'alignent sur ceux révélés par l'analyse qualitative. Qu'ils découlent d'une analyse qualitative ou d'une analyse quantitative, les résultats abondent les uns dans le sens des autres, ils se confortent réciproquement et contribuent à produire de la sorte du sens et à mieux comprendre les pratiques évaluatives des enseignants.

5.4 Classes choisies

Nous avons choisi de mener notre recherche avec des classes de troisième année secondaire, filière langues étrangères, classes que nous allons, dorénavant, désigner par

3^{ème} L.E. Les raisons sous-jacentes à ce choix sont au nombre de deux. Il s'agit de deux raisons très différentes mais qui restent, au demeurant, interdépendantes. Une interdépendance qui, dans le cas de notre recherche, est assumée par la composante évaluation.

La première est en relation avec le nombre d'élève que comptent les classes de 3^{ème} L.E. Ces classes ne sont pas, comparativement aux classes scientifiques et littéraires, pléthoriques. Il s'agit de classes à effectifs réduits : la classe la plus peuplée, d'après les listes que nous ont remises les enseignants, était composée de vingt sept élèves. La petite taille de ces classes allait constituer, avons-nous pensé, un facteur aidant, dans l'évaluation des copies des élèves, pour les enseignants. L'évaluation et proprement sa qualité sont étroitement liées, présumons-nous, au nombre des élèves. L'évaluation des productions écrites est une activité fatigante et cette fatigue s'accroît au prorata des copies à corriger : la correction d'une pile d'une quarantaine de copie cause certainement plus de fatigue qu'une pile d'une vingtaine de copies. La qualité des commentaires de l'enseignant se ressent, cela va sans dire, inexorablement de cette fatigue et surtout de son accumulation : ces derniers s'émoussent au fur et à mesure de la correction ; ils perdent crescendo de leur justesse et précision et peuvent parfois même disparaître ; l'enseignant se résout à ne plus signaler, tel que le souligne Julie Roberge, des erreurs qu'il a relevées dans les vingt premières copies corrigées. Comme les classes de 3^{ème} L.E ne sont pas pléthoriques, il est loisible de supposer que les enseignants de ces classes se trouvent moins exposés à la fatigue et subséquemment la qualité des commentaires qu'ils rédigent sur les copies, à l'intention de leurs élèves, sont appelés à être de qualité.

La deuxième raison a trait à l'importance que revêt la matière langue française, et spécialement sa composante production de l'écrit, pour les classes de 3^{ème} L.E. La matière langue française est flanquée, pour l'examen du baccalauréat, d'un fort coefficient ; il est de cinq. Alors que sa composante production de l'écrit s'accapare quarante pour cent de la note globale ; soit huit points sur vingt. De ce fait, les enseignants comme les élèves s'investissent dans l'amélioration de la qualité des productions écrites : le premier démultiplie les rencontres avec l'écrit (lecture et écriture) et les seconds s'acquittent, chacun selon ses possibilités¹⁴⁷, des devoirs de productions écrites proposés. Toutefois ces

¹⁴⁷Avec l'apparition des cybercafés et leur rapide prolifération, les élèves ne se donnent désormais plus la peine, se plaignent les enseignants, de réaliser eux-mêmes leurs travaux. Ces cybercafés proposent, en plus de la connexion à l'Internet, différents services en direction des élèves. Aussi les productions écrites, censées

efforts ne sont pas, très souvent, récompensés. Les élèves ont l'impression de piétiner ; ils n'arrivent pas à se défaire des erreurs que l'enseignant a plusieurs fois corrigées et pour lesquelles il a proposé des activités décrochées¹⁴⁸. Quant à l'enseignant, il a la sensation de faire du surplace ; il a beau mettre en œuvre des solutions afin de faire progresser ses élèves mais elles connaissent toutes le même sort : l'échec. De ce fait, l'écrit est perçu comme une activité fastidieuse¹⁴⁹, qui rebute concurremment et l'enseignant et l'élève.

Les orientations nouvellement données à l'enseignement de l'écrit, et dont le curriculum subséquent à la réforme s'est fait l'écho, sont présentées comme la réponse la plus appropriée aux difficultés, en matière de production de l'écrit, que connaissent les enseignants et les élèves. Ainsi la production de l'écrit est passée de situation prétexte ; elle est provoquée, dans de nombreux cas, dans le seul but de vérifier les connaissances apprises en orthographe, en grammaire et en compréhension, et elle est même parfois susceptible d'être frappée de caducité pour peu que l'enseignant soit sûr que les élèves, voire une partie de ses élèves, ont assimilé ce qui a été antérieurement donné, à une situation d'enseignement à part entière.

Ce changement de statut a eu pour corollaire un changement de position : la production de l'écrit n'apparaît désormais plus, comme le souligne Caroline Masseron, au terminal d'un processus de travail mais à l'initial. Aussi de grands bouleversements ont-ils affecté, par le fait de ce remplacement, l'enseignement de l'écrit : l'attention particulière portée pour l'enseignement des connaissances linguistiques continue à être de mise mais sans garder pour autant l'exclusivité qu'il lui était jusque-là réservée ; les processus rédactionnels et de façon spécifique celui de la révision se sont vus attribués une part appréciable de cette attention. *Enseigner à écrire c'est [dores et déjà] enseigner à réviser* (Hirsch, (1977) cité par Jocelyne Bisailon, 1999 : 59), une révision dont l'effectuation présuppose une mise en question de l'évaluation. Les nouvelles orientations données à l'enseignement de l'écrit ne sauraient s'accommoder du rôle dévolu à l'évaluation car celui-ci est inconciliable avec les conceptions qui leur sont sous-jacentes : cette évaluation,

être l'ouvrage de l'élève, sont-elles en fait réalisées contre une petite somme d'argent par les gérants de ces cybercafés.

¹⁴⁸ Catherine Tauveron définit comme « activité décrochée » toute activité conçue dans le but de régler un problème ponctuel survenu au cours d'un projet d'écriture. Le savoir acquis, suite à cette activité, permettra de dépasser le problème et de continuer le projet.

¹⁴⁹ Dans une enquête-participation INRP de 1982, menée pour les besoins d'une recherche-innovation aux besoins de recherche en rapport avec les besoins de formations des maîtres, plus de 600 formateurs et instituteurs ont exprimé leur difficulté voire leur malaise dans l'enseignement de l'écrit (lecture et production d'écrits).

se déroulant à la fin d'un enseignement (un cours ou un ensemble de cours) sanctionne des enseignements déjà donnés et par voie de conséquence n'offre pas la possibilité d'un retour sur ces enseignements alors que l'écrit, replacé au début du processus d'enseignement/apprentissage, requiert une évaluation qui l'accompagne, qui soutient l'élève autant dans ses réussites que dans ses échecs, une évaluation dont le ressort central réside, somme toute, dans la volonté informative.

C'est cette écriture/réécriture assistée par l'évaluation, sur laquelle revient et avec insistance la nouvelle réforme avec l'intime espoir de la voir intégrée par les enseignants dans leurs pratiques enseignantes, que nous escomptons, par le biais de cette recherche, voir dans les classes de 3^{ème} L.E. Car c'est de cette écriture/réécriture que peut venir la solution aux problèmes¹⁵⁰ susmentionnés sur lesquelles butent et les enseignants et les élèves en production de l'écrit, en particulier, comme en apprentissage de la langue française, en général. Aussi est-il attendu de la correction des productions écrites, pour être en harmonie avec les nouvelles orientations prises par l'enseignement de l'écrit, qu'elle s'extraie de cette image négative dans laquelle l'a enfermée l'évaluation traditionnelle et qu'elle mue de la fonction normative/contrôle qui était jusqu'ici la sienne en la fonction critériée/informative. *Ce changement de perspective oblige*, explique Caroline Masseron, *à repenser la correction en termes d'amélioration de texte, de réécriture* (Caroline Masseron, 1980 :48). Or cette amélioration de texte, de réécriture, dont l'artisan reste assurément l'élève, — le rôle de l'enseignant n'est pas tant de corriger les textes de ses élèves que de leur donner les moyens pour le faire eux-mêmes — passe irrémédiablement par le soutien de l'enseignant et principalement par la qualité des commentaires qu'il porte

¹⁵⁰ Les résultats obtenus par la série Lettres et langues étrangères, désormais Langues étrangères, lors de l'examen du baccalauréat de 2001, constitue un exemple édifiant des problèmes que rencontrent les élèves en production de l'écrit, en particulier et en langue française, en général. Nous nous sommes intéressés aux résultats de l'examen du baccalauréat de 2001 et notamment à ceux enregistrés au niveau du centre de correction de la wilaya d'Alger (lycée Bouamama, ex lycée Descartes) parce qu'ils émanent non pas de l'Office National des Examens et Concours (ONEC) mais d'une recherche menée dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de magistère. Le corpus, que Mohamed Yakhlef, auteur du mémoire, caractérise de fiable — les résultats ne lui ont pas été fournis par l'ONEC mais il les a lui-même recueillis de l'intérieur du centre de correction — concerne les notes obtenues par des élèves provenant quatorze wilaya du pays : Adrar, Ain-Defla, Alger, Bechar, Boumerdes, Djelfa, Ghardaïa, Ilizi, Laghouat, Ouargla, Tamanrasset, Tindouf, Tipaza, Tizi-Ouzou. Il ressort des cinq jurys de la série lettres et langues étrangères sur lesquels a porté l'analyse de Mohamed Yakhlef, les résultats suivants :

- la moyenne générale en production de l'écrit était de 2,86 ;
- sur 964 candidats 237 (soit 24,59%) seulement ont réussi à obtenir leur moyenne en production écrite alors que les notes de ceux qui n'ont pas obtenu la moyenne, c'est-à-dire 727 élèves (soit 75,41 %) , variaient entre 0 et 3,5.

sur les copies de ses élèves. Les commentaires ne sont pas tous, comme le souligne Julie Roberge, de même nature : certains sont plus aidants que d'autres. Il appartient ainsi à l'enseignant de s'éloigner des commentaires impersonnels, agressifs, vagues et incompréhensibles de l'élève et de s'investir dans les commentaires personnels, explicites et compris de tous.

5.5 Codification

Le corpus que nous avons collecté a fait l'objet d'une codification, une codification qui avait pour objectif premier la préservation de l'anonymat des enseignants et des élèves ayant pris part à notre recherche. Nous avons ainsi donné, pour ce qui est des enseignants, préférence au masculin sur le féminin. Le substantif « enseignant » désigne par conséquent, dans la codification que nous avons adoptée, indistinctement¹⁵¹ les enseignants hommes et les enseignantes femmes. A l'initial du substantif « enseignant », nous avons adjoint les trois premières lettres des noms de famille : nous avons obtenu ainsi EMah, ELah, EBak, EKel, EMer.

Conclusion

Nous avons, dans le présent chapitre, exposé par le menu les différentes difficultés auxquelles nous nous sommes confrontées lors de la réalisation de cette thèse. La collecte de notre corpus nous a causée, avons-nous expliqué, tant de tracas que nous nous sommes senti des velléités d'abandonner notre thèse. Il nous a fallu, en vue de surmonter un tel écueil, s'armer de patience et, surtout, faire preuve d'industrie. Nous avons ensuite expliqué notre choix relatif à la méthode de recherche ; nous avons, à notre escient, donné prédilection à la méthode de recherche mixte. Nous sommes venu à opter pour ce type de recherche car nous avons relevé que les caractéristiques qui le constituent, - il combine des méthodes ou techniques à la fois qualitatives - qui reposent souvent sur du discours ou de l'observation - et quantitatives - qui impliquent un recueil de valeurs ou un comptage-, le prédisposent à être le cadre le plus expédient à notre recherche.

¹⁵¹ Il a été surtout fait usage de cette indistinction, entre les enseignants hommes et les enseignants femmes, dans les commentaires que nous avons développés à propos des annotations rédigées par chacun des enseignants.

Chapitre 6

La détermination des critères : construction ou imposition ?

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons procéder, dans un premier temps, à l'explication des conventions que nous avons adoptées pour la transcription de nos enregistrements sonores. Précisons d'emblée que les conventions de transcription, que nous avons retenues, découlent non pas d'une seule source mais de plusieurs. Nous nous sommes, en effet, inspiré des conventions régissant les corpus de la banque de données VALIBEL ainsi que de la grille du GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) de l'Université d'Aix-Marseille. Nous inscrivant dans la droite ligne des deux sources sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour l'élaboration de nos conventions, nous avons donné préférence à une transcription orthographique au détriment d'une transcription phonétique car celle-ci, en sus de son accessibilité, répondait parfaitement à l'objectif de notre recherche. Aussi escomptions-nous mener cette description par le menu et ce dans l'intention de permettre à nos lecteurs une compréhension optimale.

Et dans un deuxième temps, nous allons nous pencher sur l'analyse des pratiques évaluatives des enseignants et en particulier celles relatives à la détermination des critères d'évaluation. Cette analyse, s'éclairant par un recours conjoint aux enregistrements sonores et à leur transcription, tend à voir comment se mène l'élaboration des critères. Nous nous sommes, en effet, fixé de répondre, à travers cette analyse, à la question suivante : les critères d'évaluation procèdent-ils d'une imposition ou, au contraire, d'une négociation ?

La réponse à cette question nécessite l'éclaircissement, en amont, de la situation de communication dans la salle de classe et incidemment du rôle que tiennent, dans l'émergence des critères d'évaluation, l'enseignant et l'élève. Expliquer l'émergence des critères d'évaluation passe donc par la caractérisation, au préalable, de la configuration de la communication. Nous allons en conséquence nous atteler, au moyen de notre analyse, à voir si les discours tenus à l'intérieur de la salle de classe relèvent d'une communication horizontale, communication qui favorise l'échange entre l'enseignant et élève et qui, de plus, intègre l'élève dans la prise de décision ou, à l'inverse, d'une communication verticale, communication qui se distingue par sa dissymétrie ; l'élève est mis en position basse et, par voie de conséquence, se trouve mis à l'écart de la détermination des critères.

6.1 La transcription

La transcription constitue une étape charnière dans un travail de recherche ; elle ne saurait ainsi être réduite, comme il a été pendant très longtemps le cas, à une activité annexe du processus de traitement des données. Le statut dont elle bénéficie, aujourd'hui, — la transcription est reconnue comme une activité à part entière — est lié, tend à penser Lorenza Mondada, à la parution du texte pionnier « *transcription as a theory* » d'E. Ochs.

Depuis le texte pionnier de Ochs (1979), la transcription a été reconnue comme un moment crucial dans le traitement des données : loin d'être une pratique subalterne de préparation des données pour l'analyse, c'est un processus qui matérialise les présupposés théoriques de son auteur et qui effectue de nombreux choix interprétatifs ayant un effet configurant sur les possibilités d'analyse et sur ses résultats (Lorenza Mondada, 2008 :78)

Bien que la transcription ait été reconnue comme une activité à part entière, il n'en demeure pas moins qu'elle est restée, précise Lorenza Mondada, *une activité pratique qui s'intègre dans une succession d'autres activités constituant le processus de traitement de données et plus largement de recherche* (Lorenza Mondada, 2008 : 78). Cette inscription au sein d'autres pratiques n'a pas, loin de là, desservi la transcription ; ce cadre lui a même été favorable en ce sens qu'il lui a permis de se constituer un faisceau de relations dont les retombées, à court terme, ont été une revalorisation de son action et, à long terme, une révision de son statut.

Toute tentative tendant à rendre compte de cette pratique ne peut par conséquent s'envisager en dehors du cadre général qui l'enserme ; aussi l'éclaircissement des relations que celle-ci lie avec les autres pratiques dans lesquelles elle s'imbrique devient-il un préalable nécessaire. Cette nécessité se trouve d'ailleurs confirmée par les

caractéristiques¹⁵² intrinsèques de la transcription, et notamment celle de l'hétéronomie. Cette caractéristique participe à la dissipation, et de façon définitive, de toute équivoque concernant la dépendance de la transcription des autres pratiques dans la mesure où elle révèle que le principe d'action sous-jacent à cette activité n'est pas situé en elle mais hors d'elle. L'extériorité de ce principe explique en grande partie les propos de Lorenza Mondada dans lesquels elle explique que la transcription, considérée comme action située, *est loin d'être un objet autonome ou autonomisable* (Lorenza Mondada ; 2008 :79). Ce principe d'action trouve son origine, selon cette chercheuse, essentiellement dans deux causes:

- la première, consubstantielle à la transcription, concerne ce paradoxe que recèle son exercice, un exercice qui vise à produire une « fixation dynamique » ;
- la seconde touche les pratiques avec lesquelles la transcription est en relation de dépendance.

Notre intention n'étant pas de rendre compte de la transcription dans son intégralité, nous n'envisageons donc pas de traiter la première cause de l'hétéronomie. Notre attention va-t-elle aussi être essentiellement portée sur la deuxième cause et, en particulier sur le chapitre relatif aux conventions de transcription.

6.1.1 Conventions de transcription

La transcription n'est pas un objet autonome, pour ce qui est de la seconde cause d'hétéronomie, vis-à-vis de l'enregistrement et des conventions de transcription qui la rendent intelligible et des autres pratiques qui la produisent.

6.1.1.1 par rapport à l'enregistrement

La transcription résulte de la transformation d'un discours oral, se présentant généralement sous la forme d'un enregistrement, en un texte écrit. Cette activité est par conséquent subordonnée à l'enregistrement. Cette subordination se décline en deux formes différentes : la première se rapporte à l'être de la transcription alors que la seconde, incidente à la première, a trait à son statut.

¹⁵² En plus du caractère d'hétéronomie, Lorenza Mondada attribue à la transcription un autre caractère qui est celui d'hétérogénéité.

La transcription n'a d'existence, en tant qu'activité, que parce qu'au préalable un enregistrement existait. C'est en fait la disponibilité/indisponibilité de l'enregistrement qui détermine l'être/non être de la transcription. Aussi l'enregistrement est-il toujours, chronologiquement, antérieur à la transcription. La relation transcription/enregistrement peut être quelque peu¹⁵³ rapprochée de la relation cause/conséquence: en effet comme il est impossible qu'une conséquence précède une cause, il est pareillement impossible qu'une transcription ne fasse pas suite à un enregistrement.

Nous avons vu que la transcription suit, par référence au déroulement chronologique des deux activités, l'enregistrement. En conséquence avancer que la transcription peut être mise sur le même pied que l'enregistrement constitue, à bien des égards, une thèse qui paraît non seulement difficile à défendre mais aussi, passée au crible de la logique, entachée d'un certain paradoxe. La transcription est subordonnée à l'enregistrement ; elle ne peut dès lors être effective c'est-à-dire exister en tant que texte transcrit que si un enregistrement était, d'une part, présent et qu'un besoin de transformer cet enregistrement en traces écrites soit, d'autre part, lui-aussi présent. La transcription est donc hiérarchiquement secondaire à l'enregistrement qui lui est premier. Cette hiérarchie transparaît dans les données qui procèdent de l'une et l'autre activité : il est ainsi question, pour l'enregistrement, de données primaires alors qu'il s'agit, pour la transcription, de données secondaires.

Secondaire n'est pas à prendre ici dans le sens d'accessoire vu que le texte transcrit est loin d'être une simple ampliation de l'enregistrement. La transcription est reconstructive en ce sens qu'elle ne se réduit pas, en tant que « fixation dynamique » d'un événement labile, à une opération de conversion mécanique d'une bande sonore en texte mais il est davantage question d'un processus qui *matérialise*, selon Lorenza Mondada, *les présupposés théoriques de son auteur et qui effectue de nombreux choix interprétatifs ayant un effet configurant sur les possibilités d'analyses et sur ses résultats* (Lorenza Mondada, 2008 : 78). Cette dimension reconstructive agit sur le texte transcrit ; son action

¹⁵³La concordance des relations entre le couple cause/conséquence et le couple transcription/enregistrement n'est que partiellement parfaite : d'où l'emploi de quelque peu. La différence entre les deux couples ne concerne pas un trait mineur mais majeur : la conséquence trouve naissance dans la cause ou autrement dit chaque fois qu'il y a une cause, il y a inexorablement une conséquence. Pour ce qui est de la transcription, celle-ci ne découle pas directement de l'enregistrement ; elle est le résultat de la volonté du transcripateur de transformer le signal en son en signal écrit. Nous pouvons ainsi dire que la transcription existe en germe ou à l'état latent dans l'enregistrement ; elle ne devient effective que si le transcripateur décide de transformer les données premières (enregistrement) en données secondaires (transcription).

participe d'ailleurs à lui donner ses caractéristiques propres qui le distinguent de l'enregistrement. Aussi les pratiques de transcription et d'enregistrement ne peuvent-elles, eu égard aux spécificités qui leur sont propres, être assimilables l'une à l'autre. Conséquemment il est impératif de se garder, lors du traitement des données, de donner la préférence à une pratique au détriment d'une autre car l'écot apporté par l'une et l'autre à l'éclairage de la question, objet de l'étude, est d'égale importance. Ainsi mettre entre parenthèses l'enregistrement, au motif que la transcription est susceptible de le remplacer, affecte négativement la compréhensibilité de l'objet d'étude : cette dernière est vouée, en effet, à n'être qu'à la mesure du seul angle sous lequel elle a été étudiée ; c'est-à-dire partielle.

En premier lieu, la transcription n'est pas un objet autonome par rapport à l'enregistrement : loin de le remplacer, la transcription n'a de sens qu'autant qu'elle y renvoie comme instance de vérification et qu'elle en permet une consultation outillée. La transcription et l'enregistrement s'éclairent en effet mutuellement : la première permet un accès au second qui en augmente l'intelligibilité et l'analysabilité ; et le second donne à la première son caractère d'évidence. Cette relation de réflexivité, dont découle une intelligibilité réciproque est aujourd'hui matérialisé dans les alignements informatiques entre le texte transcrit et le son vidéo qui dissolvent en quelque sorte la différence entre données primaires (enregistrements) et données secondaires (leurs transformations dans des représentations (Lorenza Mondada, 2008 :79)

Il appert que les rapports que lie la transcription à l'enregistrement, quand bien même les deux activités ne partageraient pas des points de similitude, entretiennent bien plus des rapports de complémentarité que d'exclusion. Cette complémentarité fonctionne, en quelque sorte, à l'image des rapports de symbiose car ses retombées ne profitent pas à une pratique aux dépens d'une autre mais aux deux concurremment. La transcription éclaire l'enregistrement et l'enregistrement, à son tour, éclaire la transcription.

6.1.1.2 Par rapport aux conventions de transcription

L'enregistrement est un document sonore ; il relève ainsi du discours oral. Un discours dont les caractéristiques ont été, à la suite aux travaux de J. Peytard, largement décrites. La transcription se rattache, quant à elle, au discours écrit. Mais un discours écrit qui se présente, est-il à souligner, sous un aspect assez particulier dans la mesure où il est appelé à comporter, en sus de ses caractéristiques propres, les caractéristiques de l'oral. Se pose alors le problème de la représentation, dans le texte transcrit, de cette oralité : comment marquer les hésitations, les pauses, les chevauchements et les intonations des locuteurs?

Les réflexions suscitées par la problématique de l'adjonction des caractéristiques de l'oral à l'écrit se sont soldées, dans leur globalité, par la proposition d'une même solution : représenter chaque manifestation de l'oral par un symbole. Il est sous-entendu, dans cette optique, qu'à une caractéristique de l'oral correspond un et un seul symbole. Or un tel fait ne se vérifie pas dans la réalité: nous avons remarqué que les conventions de transcription étaient rarement unifiées. En fait celles-ci changeaient¹⁵⁴ d'un groupe de recherche, s'intéressant aux corpus oraux, à un autre.

Accompagner le texte transcrit d'explications relatives aux conventions, qui lui sont sous-jacentes, constitue dès lors un préalable indispensable. Car sa lisibilité, note Lorenza Mondada, est entièrement tributaire de la compréhensibilité des conventions de transcription auxquelles il a été fait appel lors de sa réalisation.

En outre la transcription n'est pas autonome par rapport aux conventions auxquelles elle obéit : sans elles, elle n'est pas lisible ; avec elles, elle est située dans un réseau plus large, de communautés scientifiques, de présupposés spécifiques, de communautés scientifiques, d'autres textes produits par les mêmes conventions et donc de phénomènes rendus reconnaissables et comparables à travers les corpus. (Lorenza Mondada, 2008 :80)

Pour que la transcription fasse sens, il est donc du devoir de tout chercheur d'explicitier, concurremment, à la communauté scientifique dans laquelle sa recherche s'inscrit et aux lecteurs, les conventions de transcription auxquelles il a eu recours pour transcrire l'enregistrement. Adopter une telle démarche c'est s'inscrire dans une perspective de partage ; une perspective qui procède de la volonté, comme il est souligné par Lorenza Mondada, de rendre public non seulement les résultats mais également les données et les procédures d'analyse. Aussi allons-nous, pour ne pas déroger à cette culture du partage, nous atteler à mettre au fait, autant la communauté scientifique que nos éventuels lecteurs, des conventions de transcription qui ont présidées à la transformation des données primaires (enregistrement) en données secondaires (transcription).

6.2 Les conventions de transcription

Tous les articles, se rapportant à la transcription, qu'il nous a été donné de lire soulignaient, à l'unanimité, le caractère fastidieux de cette activité. Ce caractère pouvait cependant, expliquaient ces articles, être contourné par le recours à des logiciels de transcription qui étaient, à notre grand soulagement, proposés en accès libre sur Internet.

¹⁵⁴Pour illustrer ce manque d'uniformité, nous citons comme exemple la représentation différente de la pause : le groupe recherche GEDO/ GARS recourt au symbole plus « + » alors que celui de VALIBEL utilise une seule barre oblique « / ».

Le logiciel TRANSCRIBER nous a beaucoup intéressé ; un intérêt qui tenait à sa disponibilité et en téléchargement, de surcroît, gratuit sur Internet, d'une part, et à la facilité d'utilisation qu'il lui était prêtée, d'autre part. Comparé à d'autres logiciels à l'instar de WINPITCHPRO, TRANSANA ou ANVIL, TRANSCRIBER n'était pas destiné, ajoutaient les susdits articles, à un usage restreint ou, en d'autres termes, le monde scientifique et professionnel n'en avaient pas l'apanage exclusif : ce logiciel ne touche pas uniquement des communautés spécifiques mais concerne aussi des usages privés.

Nous nous sommes lancé, dès le téléchargement de TRANSCRIBER, dans la lecture du manuel d'utilisation de ce logiciel d'aide à la transcription. Cette lecture s'est révélée difficile ; une difficulté que nous imputons non pas aux instructions accompagnant le logiciel mais au fait que nous étions béotien en matière de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les longues heures durant, que nous avons investies dans la familiarisation avec TRANSCRIBER, se sont avérées infructueuses vu que nous ne sommes pas, à notre grand désespoir, parvenu à nous apprivoiser avec l'utilisation de ce logiciel. Mais comme à toute chose malheur est bon, il est à noter que les heures mises dans la lecture du manuel d'utilisation de TRANSCRIBER nous ont été particulièrement profitables : elles nous ont ouvert les yeux sur les problèmes inhérents aux conventions de transcription. Faut-il adopter une transcription phonétique ou orthographique ? La granularité de la transcription doit-elle être circonscrite ou sommaire ?

6.2.1 Une transcription orthographique

Opter pour un type de transcription au détriment d'un autre est fonction de plusieurs facteurs¹⁵⁵ dont le principal reste indéniablement les objectifs visés. Comme nos enregistrements ont été réalisés en vue de l'étude de la détermination des critères d'évaluation à travers les discours des enseignants, il nous a paru tout indiqué de recourir à la transcription orthographique. Ce niveau de granularité n'est certes pas aussi fin que celui que donne une transcription phonétique ou phonémique mais il n'en demeure pas moins que les informations qui en découlent suffisent, dans le cas de notre étude, à mener une analyse assez détaillée des rouages de l'établissement des critères d'évaluation.

¹⁵⁵En outre des objectifs de la recherche, il est d'autres causes qui agissent sur le choix d'un type de transcription plus qu'un autre. Dans les causes principalement citées, nous avons retenu deux ; en l'occurrence la taille du corpus et le degré de détails recherché.

Nous avons choisi de donner une transcription orthographique à nos documents oraux parce que celle-ci présentait certains avantages. En effet, en sus de sa concordance avec notre objectif de recherche, la transcription orthographique recèle, au regard des autres transcriptions, un autre avantage, qui ne peut certes pas être mis sur le même pied que le premier mais il n'empêche qu'un tel fait n'amoindrit en rien son importance, à savoir celui de l'accessibilité.

Cette accessibilité, dont l'intervention est doublement profitable, sert concurremment le transcripteur et le lecteur : un gain de temps est tiré par le premier car la transcription orthographique ne nécessite pas, par comparaison avec la transcription phonétique et phonémique, beaucoup d'efforts dans sa réalisation alors qu'une facilité dans le décodage du texte transcrit est ressenti par le second en raison de ses affinités avec l'orthographe propre à l'écrit. La transcription que nous avons adoptée pour nos enregistrements oraux n'est toutefois pas, est-il à préciser, parente à part entière avec l'orthographe standard du français écrit. Ce non apparemment s'explique par l'intégration, dans notre transcription, de la dimension orale : la ponctuation standard de l'écrit (pas de virgule ni de point) n'a de la sorte pas été retenue ; elle a été remplacée par des signes typographiques.

Les conventions de transcription pour lesquelles nous avons optées ne s'inspirent pas exclusivement du logiciel de transcription TRANSCRIBER ; nous avons puisé dans les conventions mises au point par des centres de recherches travaillant sur les corpus oraux à l'instar de VALIBEL (Variétés Linguistique du français en Belgique) et du GEDO / GARS (Groupe d'Etude sur les Données Orales) d'Aix-en Provence. A l'image de ces transcriptions qui lui ont office de modèle, – et en particulier celle du centre de recherche GEDO / GARS –, notre transcription est prédestinée à prendre la forme d'une transcription « pauvre » dans le sens que lui donne Blanche-Benveniste à savoir qu'elle se présente *sans surcharge pour noter les mimiques, les rires, les toux, les phénomènes d'interaction, ni même les intonations.* (Blanche-Benveniste, 2003 : 310)

Pour permettre une accessibilité sans peine à notre transcription, il est primordial de procéder à l'explication de la codification des symboles que nous avons utilisés pour représenter les phénomènes propres à l'oral (hésitations, amorces, chevauchements et quelques éléments non verbaux et para-verbaux).

6.2.1.1 Choix d'une orthographe standard

Ne dérogeant pas aux principes fondamentaux¹⁵⁶ qui ont présidé à la mise au point des conventions, en matière de transcription de corpus oraux, des centres de recherche VALIBEL et GEDO/GARS, — conventions dont nous nous sommes beaucoup inspiré —, nous nous sommes, en conséquence, tout naturellement orienté, en vue de transformer nos enregistrements en objet d'étude par l'entremise de leur mise en/par écrit, vers une orthographe standard. Cette orthographe, que qualifient Blanche-Benveniste et Colette Jeanjean d'orthographe « sans trucages », se réfère pour la transcription des mots courants, des noms propres et des onomatopées, aux grands dictionnaires de langues.

"La forme graphique des mots est celle des dictionnaires, y compris pour les majuscules sur les noms propres et les onomatopées [...] Aucun trucage de l'orthographe n'est admis, même pas le procédé très répandu qui consiste à mettre une apostrophe pour signaler qu'une voyelle ou une consonne graphique, habituellement prononcée est absente." (Blanche Benveniste, 1997 : 30)

Notons qu'il a été procédé, en conformité avec l'adoption d'une orthographe standard, à la transcription des lexèmes réalisés dans une prononciation particulière et, par voie de conséquence, ne figurant dans aucun dictionnaire de langue, dans une graphie qui respecte l'orthographe française standard et qui s'approche de leur réalisation, comme « volontièrement » dans l'exemple suivant :

Exemple

Bak : exhorter très bien encore inciter demander et cetera ++ ce sont les + les synonymes du verbe appeler oui très bien ce sont les synonymes du verbe appeler on a donc le mot don de sang ++ c'est le nom d'action ++ du verbe donner ++ dans ce cas le verbe donner c'est donner **volontièrement** c'est donner une volonté voilà encore

Comme nous sommes en situation de classe de français langue étrangère, il n'est pas rare que les propos des enseignants comme ceux des élèves soient émaillés de mots appartenant à des langues autres que le français. Pour transcrire les mots, voire même les expressions en langue maternelle des élèves, en l'occurrence dans notre cas l'arabe¹⁵⁷, nous

¹⁵⁶ Les conventions de transcription élaborées par le centre de recherche VALIBEL se fondent sur quatre principes : adoption de l'orthographe standard, non-recours à la ponctuation de l'écrit, valorisation de l'oralité des corpus et compatibilité avec un traitement informatisé.

¹⁵⁷ La langue arabe est utilisée dans un sens large ; elle renvoie indistinctement à la langue de socialisation et à la langue de scolarisation.

avons choisi de recourir à une transcription phonétique. Ce choix trouve son explication dans la différence du système alphabétique utilisé par le français et l'arabe. La transcription phonétique est accompagnée d'une traduction mise entre parenthèses. Concernant les langues avec lesquelles le français partage le même système alphabétique, à l'instar de l'anglais, nous nous sommes orienté vers une transcription orthographique.

Exemples :

Lah : [nud] (lève-toi)

Lah : prime ministere

Nous astreignant à cette règle à laquelle tend à/tente de se conformer toute transcription, en l'occurrence celle de mettre en mots tout ce qui est entendu, nous avons réservé aux interjections et aux onomatopées un traitement qui ne diffère pas de celui dont font l'objet tous les modes audibles ; c'est-à-dire une transcription orthographique. Les grands dictionnaires de la langue française servent ainsi de référence pour la transcription des injections et des onomatopées.

6.3 Règles typographiques

La ponctuation orthographique est rejetée ; il est en effet reproché à cette dernière son inaptitude à représenter les phénomènes d'intonation et de pauses inhérents à l'oral. Blanche-Benveniste et Caroline Jeanjean, mettant en exergue l'écart patent entre la ponctuation écrite et les phénomènes prosodiques, ont pris le parti de recourir à une transcription non ponctuée.

On est obligé d'admettre que la ponctuation forme un système autonome de démarcations graphiques qui n'a pas de correspondance directe avec les faits de prononciation. On aimerait pourtant bien pouvoir dire que, en correspondance avec le point de fin de phrase à l'écrit, il y a régulièrement une pause bien marquée à l'oral. C'est en grande partie vrai pour la lecture d'un texte. C'est faux pour la plupart des autres situations de langue parlée. (approche de la langue parlée Blanche-Benveniste, 2008 : 192).

Conséquemment nos textes transcrits se présentent sous la forme de textes ne se conformant pas à la ponctuation standard de l'écrit. Ainsi le point et la virgule n'apparaissent pas dans notre transcription alors que le point d'interrogation, lui, est utilisé pour marquer soit une question directe, soit une intonation montante dans une question à forme déclarative. L'emploi de la majuscule est, quant à lui, dédié à la transcription, tel

qu'il est illustré dans les exemples, de noms propres, des titres d'ouvrages, des acronymes des lettres prononcées de façon isolée et des formules de politesse

1. Elève f : Monsieur **Jacques Chirac**
2. Elève f : le journal journal l'**Humanité** du trente et un octobre euh octobre deux mille
3. Elève f : **Monsieur** ils défendent un point de vue

Les chiffres sont transcrits, quel que soit le référent auquel il renvoie (âge, quantité, date, fraction,.. en toutes lettres.

1. Lah : j'ai trente six ans tu as dix huit ans le double
2. Abir : l'appel du trente et un octobre deux mille
3. Ilhem : douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie

Les mots prononcés de façon abrégée sont transcrits comme tels, sans apostrophe finale:

Elèves : **prof** prof

Les mots prononcés de façon non abrégée sont transcrits dans leur forme pleine :

Kel : malgré oui on peut or mais **et cetera** donc c'est un articulateur qui indique quoi ?

6.3.1 Morphologie

Comme chaque transcripteur se soucie de la fidélité à ce qui est dit dans les documents sonores collectés, il n'est somme toute pas étonnant qu'une attention particulière soit portée à la transcription de tout ce qui est entendu et rien que ce qui est entendu. Nous ne faisons pas ainsi mention de tous les « ne » de la négation ; il n'est de ce fait procédé à la transcription que de ceux qui sont effectivement réalisés.

Exemples

Elèves : il **ne** s'agit pas seulement de vérité historique mais aussi de l'avenir des générations suivantes et diverses communautés

Kel : de de style passez vous pouvez passer quand même un bon professeur c'est**pas** celui qui travaille mais celui qui fait travailler

Il en est de même pour l'apostrophe. Cette dernière est mise à contribution pour marquer une élision obligatoire. Ne sont subséquentement concernés que les cas d'élision apparaissant à l'écrit. L'élision facultative n'est, quant à elle, pas prise en compte ; le lexème concerné est transcrit dans l'orthographe sous laquelle il est répertorié dans le dictionnaire :

Exemples : A la place d'une élision facultative marquée dans notre cas « effectiv'ment » par l'ajout d'une apostrophe, nous optons, lors de la transcription, pour une orthographe standard « effectivement »

Les infractions aux règles de la grammaire (accord du verbe avec son sujet, le genre des noms ...) sont laissées en l'état ; il n'est ainsi pas procédé au rétablissement de la forme morphologique attendue.

6.3.2 Symboles typographiques

Une transcription dépourvue de toute ponctuation ne prête pas facilement à la lecture. Ainsi de nombreux systèmes de transcription ont recours, dans l'intention de lever cette difficulté, à des symboles typographiques. Ces derniers réfèrent, selon Lorenza Mondada, à des caractéristiques temporelles, rythmiques et prosodiques. Dans notre transcription, nous nous sommes exclusivement préoccupés des symboles temporels

- **Symboles temporels**
- **Pauses**

Les systèmes de transcription VALIBEL et GEDO/GARS distinguent trois types de pauses qui correspondent respectivement à trois durées différentes :

- pause brève +
- pause longue ++
- interruption ///

- **chevauchement de parole**

La prise de parole est régulée, en situation de classe, par l'enseignante. Il arrive, en dépit de cette régulation, que deux ou plusieurs élèves prennent la parole au même moment. L'intervention simultanée de ses élèves produit un effet de chevauchement : les paroles se superposent dans une même séquence. Pour noter ces chevauchements nous avons utilisé, comme l'équipe du GARS, le soulignement.

Elève f : il explique

Mah : il explique quelque chose un phénomène qui a quelque chose avec la vulgarisation scientifique

Amorce de morphèmes

Le discours oral se caractérise par son aspect haché. Il est en effet très fréquent qu'un locuteur entame un mot puis se rétracte pour réaliser un autre à sa place ou pour terminer celui qui a été initialement ébauché. L'interruption d'un mot avec ou sans reprise éventuelle est signalée au moyen d'un tiret.

Exemple

Bak : la Fédé— la Fédération

6.3.3 Éléments para-verbaux

Rapporter des événements en rapport avec le contexte situationnel s'est répercuté positivement sur notre analyse. Les éléments para-verbaux — la gestuelle des enseignants par exemple — se sont, en effet, révélés à plus d'un égard instructifs : ils nous ont permis de déceler les conceptions des enseignants au regard de l'apprentissage. L'exemple suivant dévoile l'attitude dirigiste de l'enseignante ; cette dernière s'inscrit dans une conception transmissive de l'acte d'apprendre.

Exemple :

Bak : *(l'enseignante pointe du doigt la réponse attendue déjà écrite au tableau)*

Ces éléments nécessaires à la compréhension de la séquence enregistrée, sont notés entre parenthèses et en italique. L'apparition de ce type de parenthèse n'implique pas un retour à la ligne.

6.4 Passages difficiles à transcrire

Une transcription est une construction ; elle s'effectue à partir d'un enregistrement qui, quelle que soit sa qualité bonne ou mauvaise, fait l'objet d'une interprétation. Une transcription fidèle à l'enregistrement relève pour ainsi dire de l'impossible car la perception auditive de tout transcripateur est limitée. Aussi le transcripateur est-il certaines fois, en raison de cette limitation auditive, partagé entre deux transcriptions possibles ou se heurte-t-il, d'autres fois, à un passage inaudible et ne se prêtant, de là, à transcription.

multitranscription

Un transcripateur, se trouvant aux prises avec un doute sur ce qui est prononcé, est tout naturellement enclin à conjecturer des solutions en fonction du contexte. Les systèmes de transcription le GARS et Valibel préconisent, afin de parer à toute indécision quant à la bonne forme à retenir, de passer par une multi-transcription. Les solutions se trouvant en concurrence les unes aux autres sont notées entre barres obliques, séparées par une virgule, en plaçant la plus probable en premier.

Passages inaudibles

Les parenthèses sont utilisées pour l'indication d'un passage incompréhensible, transcrit x (= une syllabe) ou (xx) (= un groupe de syllabes) ou (xxx) (= un passage plus long).

Après avoir éclairé notre lecteur sur les conventions sous-jacentes à la transcription de nos enregistrements, nous allons nous atteler, dans le prochain point, à l'analyse des documents transcrits. Cette analyse ne va se faire, précisons-le, à partir des données secondaires (les transcriptions) seulement; le retour aux données primaires (les enregistrements) s'avère plus que nécessaire. Il n'est, en effet, pas possible de faire l'impasse sur les données primaires vu que leur consultation participe à éclairer les données secondaires et corollairement l'analyse. Le va-et-vient entre transcription et enregistrement s'impose en fait de lui-même : les deux activités s'éclairent mutuellement et apportent conjointement, par cet éclairage réciproque, plus de précision à l'analyse.

6.5 Analyse des pratiques enseignantes relatives à la détermination des critères d'évaluation

Comme nous comptons traiter de la détermination des critères, en soumettant les pratiques enseignantes à analyse, il nous a paru dès lors indispensable de mettre au clair la signification que nous donnons à cette opération. Un critère est, avons-nous déjà expliqué, une qualité que l'enseignant escompte trouver dans la production de l'élève. Aussi certains enseignants n'hésitent pas, gageant qu'une liste de critères préalablement donnée est à même de susciter l'apparition de ces qualités attendues dans les travaux des élèves, à imposer des grilles d'évaluation critériées. Une liste de critères imposée vicie, encore que nous lui reconnaissons des avantages certains, — un élève réalisant une tâche à la lumière d'une liste de critères, même imposée, est mieux loti qu'un élève avançant à tâtons ou

autrement dit sans critères —, l'esprit même de l'évaluation formative. Cette viciation est, dans le cas des grilles d'évaluation imposées, double :

- premièrement qui dit imposition dit communication verticale ; une verticalité qui relègue, inéluctablement, l'élève dans la situation de récepteur passif ;
- secondement la communication humaine est essentiellement ambiguë et en conséquence les critères d'une grille d'évaluation imposée sont passibles d'interprétations différentes ou, dans le cas extrême, d'incompréhension.

Le critère assume, dans une évaluation formative, une **fonction didactique** ; celui-ci participe à instaurer une **transparence didactique**. Or l'avènement de cette transparence didactique est incompatible avec une communication verticale (imposition) ; celui-ci ne peut en effet se produire que dans le cadre d'une communication horizontale, c'est-à-dire une communication qui place l'élève dans le rôle d'acteur. Ainsi le critère fait l'objet, de par l'implication de l'élève, d'une négociation : cette dernière amène l'élève à s'approprier, par une fréquentation régulière des textes, des traits de fonctionnement du type de texte à produire et l'enseignant à expliciter ses attentes (objectifs d'enseignement). Le critère n'est pas donné ; il s'élabore au fur et à mesure dans et par cette interaction qui s'établit entre l'enseignant et l'élève. Claudine Garcia-Debanc définit la détermination des critères dans les termes suivants : « Nous appelons **élaboration des critères la formulation progressive par les élèves des exigences de chaque tâche d'écriture spécifique et des traits caractéristiques des textes à produire**. (Claudine Garcia-Debanc, 1988 : 77)

La détermination des critères est, même s'il n'est mis en exergue dans les propos de Claudine Garcia-Debanc que le rôle de l'élève, sous la responsabilité conjointe de l'enseignant et de l'élève ; une co-responsabilité qui la place, de par l'interaction qu'elle est supposée susciter entre ces deux partenaires de l'acte enseigner/apprendre, dans une démarche coopérative. C'est sous l'angle de cette (co)construction/responsabilité que nous allons inscrire notre analyse des pratiques enseignantes au regard de la détermination des critères d'évaluation.

6.5.1EMah.

Le texte support proposé aux élèves répond aux exigences du projet2 qui a trait à l'organisation d'un débat d'idées. Le texte en question a été, en effet, retenu en raison de

ses caractéristiques propres : il est en accord avec la séquence 2 consacrée à l'étude de la réfutation et de la concession dans l'argumentation. La séance filmée a ainsi porté sur une activité de compréhension de l'écrit d'un texte argumentatif intitulé « L'esclavage » et dont l'auteur est Denis Diderot. Les objectifs assignés à cette activité de compréhension de l'écrit sont, selon l'enseignant, connaître la structure d'un texte argumentatif, d'une part, et connaître ses caractéristiques, d'autre part.

Comme préambule à cette activité de compréhension de l'écrit, l'enseignant a jugé bon de procéder, avec le concours des élèves, à un récapitulatif des types de textes jusqu'à étudiés et de leurs caractéristiques. Chaque type de texte énuméré est toujours accompagné, dans les réponses des élèves tout comme dans les confirmations de l'enseignant, non pas de ses caractéristiques mais de sa fonctionnalité : le texte narratif pour raconter, le texte explicatif pour expliquer quelque chose. Concernant le type explicatif, certaines réserves sont cependant émises par l'enseignant ; celui-ci pense qu'il est plus juste de parler de type expositif, type sous lequel s'insèrent les textes explicatif, démonstratif et historique. L'argumentatif, bien qu'il ne soit apparu que tardivement dans les réponses des élèves, ne se trouve, pour sa part, exclu du lot des différents types énumérés.

L'évocation du type argumentatif, accueillie telle une aubaine, est cueillie au vol par l'enseignant. Un empressement qui se ressent dans le peu de cas fait à la suggestion d'une élève ; cette dernière avait proposé, quelques secondes avant que le type argumentatif ne soit cité, le type prescriptif. Le type argumentatif est passé, somme toute, dès son évocation au premier plan des préoccupations de l'enseignant. Ce passage explique le changement de posture de Mah et la nouvelle direction donnée au cours : décision de mettre entre parenthèses les autres types de texte et de se focaliser essentiellement sur le type argumentatif

Mah : nous avons discuté du texte historique qui est soi-disant entamé dans notre premier projet est-ce qu'il y a d'autres textes ?

Elève f : le texte prescriptif

Elève g : argumentatif

Mah : ah nous avons le texte

Elèves : argumentatif

Mah : argumentatif ce n'est pas la peine de discuter des autres textes maintenant on va se baser sur le texte argumentatif qu'est-ce que c'est un texte argumentatif par exemple ++ qu'est-ce que c'est un texte argumentatif ?

Le branle de cette concentration sans partage sur l'argumentation est donné par la question « qu'est-ce que c'est un texte argumentatif ? ». Cette première impulsion s'enclenche poussivement : des chuchotements s'entendent certes çà et là mais sans déboucher pour autant sur une participation effective des élèves. Contraint à revenir à la charge, devant une telle passivité, l'enseignant réitère sa question. L'insistance de Mah finit par payer car les velléités de réponses se sont, depuis lors, transformées en une participation réelle. Une première définition du texte argumentatif est en effet soumise par une élève : « c'est un texte qui contient des arguments pour euh ». Suivent ensuite d'autres propositions qui, corrigeant et amendant les précédentes jugées soit approximatives soit inachevées, apportent à chaque fois une précision à la caractérisation du texte argumentatif. Les interventions des élèves constituent, pour l'enseignant, autant d'occasions pour expliquer de nouvelles notions, ou pour rectifier une compréhension erronée de celles déjà vues, en rapport avec l'argumentation. Les paires convaincre/persuader et concéder/réfuter ont été, comme le montre le passage suivant, abordées tour à tour par Mah.

Elève f : un texte argumentatif

Mah : un texte argumentatif c'est un texte

Elève f : qui donne des arguments

Mah : ah qui donne des arguments c'est lui qui donne les arguments ou bien les lecteurs qui vont donner des arguments un autre

Elèves : pour donner des

Elève f : Monsieur ils défendent un point de vue

Mah : ce qui fait un texte argumentatif c'est un texte par lequel on va défendre son point de vue son opinion ou bien on va donner son avis sur quelque chose voilà

Elève f : convaincre

Mah : soi-disant convaincre

Elèves : et persuader

Mah : ou bien persuader convaincre pourquoi on utilise le mot le verbe convaincre pourquoi ?

Elève f : euh pour défendre

Elèves : pour ++

Mah : c'est une stratégie qui est utilisée dans le texte argumentatif vous avez convaincre et en même temps persuader convaincre lorsque on va utiliser les arguments qui précisent la raison qui évoquent la logique

Elève f : la logique

Mah : voilà la logique ou bien la raison concernant la persuasion c'est lorsqu'on va utiliser des arguments qui touchent les sentiments convaincre persuader convaincre donner des arguments qui relèvent de la logique et persuader c'est donner toucher avec les mots les sentiments de l'interlocuteur il y a le locuteur et il y a l'interlocuteur voilà vous avez ça encore + et en même temps nous avons le projet qu'on est entrain d'étudier c'est la concession et la réfutation

Elèves : la concession et la réfutation

Mah : concéder ça vient du verbe concéder être d'accord avec votre interlocuteur

Elève f : mais

Mah : par la suite vous allez utiliser des arguments qui vont contrer ses arguments et le X réfutation lorsqu'on ne peut plus accepter une thèse c'est une réfutation totale voici ce que c'est maintenant concernant pourquoi il y a des noirs aux Etats-Unis par exemple ? pourquoi on trouve des noirs aux Etats-Unis ? ++ pourquoi il y a des noirs aux Etats-Unis ?

L'amorce de la compréhension de l'écrit proposé aux élèves est effectuée au moyen de l'approche globale des textes. Ce modèle¹⁵⁸ de lecture, élaboré par Sophie Moirand, se présente comme une alternative à la lecture linéaire dans la mesure où il dispense l'élève du déchiffrement de chaque mot du texte. Comme le modèle de Sophie Moirand appréhende le texte dans sa globalité, le contexte de production n'est pas, contrairement aux modèles traditionnels, négligé : les informations recelées par les éléments périphériques agissent, pour peu qu'elles soient correctement interprétées, comme des facilitateurs à l'accès du texte.

Etant accoutumés à recourir à l'approche globale des textes, les élèves se sont lancés, avant même que l'enseignant en fasse la demande, à la traque des indices de sens que l'image du texte pouvait leur fournir. Leur regard s'est ainsi fixé successivement sur la titraison (titre sous forme de phrase nominale), la ponctuation (le point d'interrogation, d'exclamation et les deux points), le nombre de paragraphes et la source. A cette première étape d'observation de l'ensemble du texte, a suivi une seconde étape lors de laquelle les élèves, anticipant le contenu du texte, s'étaient mis à livrer à l'enseignant les prémices de leur compréhension par la formulation d'hypothèses de sens. Ces dernières sont confirmées/infirmées au moyen de la lecture du texte.

6.5.1.1 A la découverte des caractéristiques du texte : le ton du texte

L'enseignant interrompt la lecture à haute voix du texte qu'il venait à peine d'entamer. Une interruption que motive le souci que prend Mah de guider les élèves dans la découverte du sens du texte et de ses caractéristiques : l'enseignant s'étant en effet avisé que l'exploitation du ton qui caractérise l'écrit proposé pouvait faire progresser la compréhension et la caractérisation du texte, il s'est en conséquence décidé d'arrêter la lecture pour convier les élèves à s'y intéresser. La piste du ton du texte est suivie, comme

¹⁵⁸Il est rendu compte du fonctionnement de ce modèle, dans l'ouvrage « *Situations d'écrits* » paru en 1979. Développée en réaction contre les modèles traditionnels de lecture, l'Approche globale des textes propose une conception nouvelle de la compétence de lecture. Elle défend en effet l'idée que la lecture ne s'effectue pas mot à mot mais par grappes de mots voire par phrases entières. Le lecteur est-il aussi décrit comme étant inscrit dans un processus dynamique.

elle est devenue la priorité de l'enseignant, aussitôt la lecture magistrale terminée : il est ainsi demandé aux élèves de faire part de leurs impressions en rapport avec le ton du texte. Une réponse est très vite proposée ; une réponse coïncidant de surcroît avec celle attendue par l'enseignant. Il s'agit du mot polémique.

: (...) maintenant je vais lire vous écoutez (lecture magistrale) (interruption de la lecture magistrale et invitation des élèves à s'intéresser au ton du texte) alors regardez la prononciation ou bien la tonalité quoi par la suite on va voir pourquoi l'auteur a utilisé cette tonalité (reprise de la lecture magistrale) alors vous avez la ponctuation qui a été soi-disant instauré dans ce texte d'après vous d'après vous d'après ce que je viens de lire comment vous avez jugé par exemple le ton ? comment est le ton de ce texte là ?

Elève f : polémique

Mah : c'est un texte est-ce que l'auteur parle doucement ou bien ou il parle avec X ?

Elèves : non

Mah : ce qui fait qu'il est en colère donc quelle tonalité quel est le ton X ?

Elève f1 : polémique

Elève f2 : polémique

Mah : c'est un texte soi-disant polémique argumentatif polémique où l'auteur il essaie soi-disant de défendre quelque chose mais avec soi-disant des arguments qui sont virulents des arguments qui précisent la colère

Or cette proposition n'est pas, fait assez troublant, relevée. Corollairement, il n'a été procédé à aucune modification des procédures d'enseignement mises jusque-là en œuvre : Mah a persisté, lors même qu'il n'avait prêté aucune attention à la bonne réponse de l'élève, à solliciter la participation du groupe classe. Le questionnement ne s'est, en conséquence, pas interrompu. Mais il lui a été, en revanche, apporté des changements : l'enseignant a fait appel, cette fois-ci, à des mots qui allient la facilité (à la portée des élèves) à l'expressivité (susceptibles d'orienter les élèves vers la réponse souhaitée).

Les réponses données, à la suite des changements dont a été l'objet le questionnement, sont venues conformes à celle précédemment avancée : le mot polémique est par deux fois proposé. Et l'attitude de Mah à l'égard des deux nouvelles propositions est venue contre toute attente, elle aussi, se mouler sur celle tenue à l'endroit de la première : les élèves sont, encore une fois, tenus à l'écart de la détermination de ce trait caractéristique du texte argumentatif. Il est même possible d'affirmer, sans exagération aucune, que Mah se refuse à l'avènement de toute collaboration avec les élèves.

6.5.1.2 L'attitude de l'enseignant

L'attitude de Mah, quant à la participation des élèves, est en fait doublement problématique : la première vis-à-vis de sa pratique même et la seconde vis-à-vis de l'approche par les compétences, sous-bassement théorique de la nouvelle réforme du système éducatif algérien. Concernant la pratique de l'enseignement, il y a lieu de relever un décalage entre la procédure mise en place et la décision qui en découle. Mah se pose le problème de la participation des élèves ; il veille à ce que ces derniers interviennent et fassent part de leurs réflexions. Mais sa décision au regard de l'exploitation de ces interventions est au rebours de la procédure préalablement engagée : Mah sollicite des réponses ponctuelles mais il n'est pas donné à celles-ci effet. Pour ce qui est de l'approche par les compétences, il est clairement spécifié qu'un apprentissage pérenne dépend de l'implication de l'élève. Or le mode d'intervention de Mah s'inscrit, de par la mise à l'écart de l'élève de la construction de ses connaissances, dans une logique d'enseignement.

Cette attitude n'est pas allée, de par ses caractéristiques (ignorance des propositions des élèves, centration sur l'enseignement), sans se répercuter sur la communication dans la salle de classe. Il se trouve que cette dernière est placée sous la tutelle quasi exclusive de l'enseignant; c'est lui qui impulse le questionnement pédagogique, l'oriente et décide même de la suite qui lui sera donnée. Il s'ensuit ainsi que l'enjeu premier du questionnement ponctuel que Mah s'employait constamment à mettre en place n'était pas, contrairement à ce que nous croyons auparavant, d'impliquer les élèves dans la détermination de l'indice du ton du texte mais surtout de faire progresser le cours.

L'exploitation de cet indice s'est d'ailleurs, en raison de ce fait, beaucoup ressentie. Celle-ci est en effet quelque expédiée : le ton polémique du texte est ramené à la colère de l'auteur et non à son intention de communication. L'appréhension de l'indice du ton du texte indépendamment de l'intention de communication (visée pragmatique) a desservi concomitamment et l'indice du ton et l'intention de communication : le premier n'est pas transformé en indicateur et, corollairement, le second n'est pas passé en critère. Le référent sur lequel s'appuie l'enseignant lors de son évaluation n'est ainsi pas explicité. Le référent n'est pas pris dans son sens linguistique mais dans le sens que lui attribuent les théories de l'évaluation à savoir des ***dimensions que choisit de privilégier l'évaluateur en fonction des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit prioritairement.*** (Claudine Garcia Debanc, 1988 : 72)

6.5.1.2.1 Le système d'énonciation

Le système d'énonciation est abordé, à quelques nuances près, de la même façon que le ton du texte. Une discussion s'installe entre l'enseignant et les élèves : leurs propositions sont, contrairement à celles faites pour le ton du texte, entourées d'un peu plus de considération. Cette discussion se présente toutefois, est-il à préciser, à l'état larvaire vu qu'elle demeure, d'une part, quelque peu dominée par l'enseignant et que les réponses données par élèves ne sont pas, d'autre part, argumentées.

L'abord du système de communication est effectué à travers le schéma de communication de Roman Jakobson : en effet, il est procédé, quoi que sommairement, à un passage en revue des différents éléments intervenant dans une communication. Sont ainsi évoquées tour à tour, comme le montre le passage suivant, des notions telles que destinataire, destinataire, message, code et référent.

maintenant on va soi-disant le système d'énonciation on avait vu que dans la communication selon Jakobson ce qui fait le schéma de communication nous avons un émetteur ou bien un destinataire nous avons un récepteur ou bien un destinataire nous avons le message nous avons le code nous avons le référent ainsi de suite donc ce qui fait dans un texte argumentatif il y a toujours un émetteur qui s'adresse à quelqu'un d'une manière pour le convaincre ou d'une manière pour l'attaquer en lui donnant des contre arguments alors d'après on va étudier le système d'énonciation qui est le l'émetteur de ce texte ?

Les élèves sont invités, à la suite de cette entrée en matière, à définir la situation de communication ou autrement dit à répondre aux questions qui parle ?, à qui ?, quand ?, où ?, comment ?

- 1) Elève f : l'homme noir
- 2) Mah : oui c'est un homme noir est-ce qu'il a été interprété par un autre mot dans le texte ?
- 3) Elèves : oui oui l'esclave
- 4) Mah : oui l'esclave ce qui fait que l'auteur il a donné un lexique propre à l'esclavagisme selon le thème il a dit
- 5) Elève f : négrier
- 6) Mah : homme noir il a dit négrier oui c'est un terme xénophobe qui est donné au nègre ce qui fait pour préciser la peau ils sont noirs et en même temps c'est un c'est du racisme on appelle ça
- 7) Elèves : oui c'est du racisme
- 8) Mah : donc le système d'énonciation mettez système d'énonciation (l'enseignant écrit au tableau) qui parle ? à qui ? de quoi ? et comment ? donc

on va compléter ce tableau là + qui est-ce qui parle ? et bien c'est un homme noir

- 9) Elèves : homme noir
- 10) Mah : qui parle ? on peut dire un négrier on peut dire l'homme noir on peut dire l'esclave vous avez trois possibilités l'homme noir négrier virgule négrier voilà ou bien l'esclave et on appelle ça les substituts lexicaux les substituts lexicaux maintenant à qui s'adresse-t-il ? à qui parle-t-il ?
- 11) Elève f : l'homme blanc
- 12) Mah : un homme blanc ou encore
- 13) Elève f : oppresseur
- 14) Mah : oppresseur encore
- 15) Elève g : son X
- 16) Elève f : le maître
- 17) Mah : voilà le maître ou bien l'homme occidental allez Cheraitia Cheraitia (l'élève écrit au tableau sous la dictée de l'enseignant) l'homme blanc + maître l'homme occidental maintenant quel est le problème ? quel est le thème de la conversation ?
- 18) Elèves : l'esclavage
- 19) Mah : le thème de quelle sorte ?
- 20) Elèves : le code noir
- 21) Mah : ah ce qui fait soi-disant l'homme blanc il a conçu un code qu'on appelait le code noir dans le but de légitimer soi-disant l'esclavage donc c'est un code noir qui est-ce qui va passer au tableau ? Naima tu passes maintenant comment ? ah le discours de quel type de discours s'agit-il ici dans votre texte?
- 22) Elève f₁ : argumentatif
- 23) Elève f₂ : réfutation
- 24) Elève f₃ : argumentatif dialogué
- 25) Mah : oui nous avons affaire à un dialogue il y a un autre qui parle vous avez des répliques et l'autre aussi il a dit quoi ? vous avez le point d'exclamation ce qui signifie l'étonnement donc il s'agit d'un discours soi-disant argumentatif mais dialogué oui tu vas écrire tout ça (une élève passe au tableau) voilà maintenant on va lire le texte (une élève lit le texte) attention à la tonalité voilà maintenant le sujet est-ce qu'on est entrain de défendre
- 26) Elève g : il critique de l'esclavage
- 27) Mah : oui c'est une critique l'auteur il décide de critiquer l'esclavage c'est une critique maintenant on va relever les indices qui renvoient aux deux personnages dans le système d'énonciation l'émetteur le récepteur ce qui fait l'auteur il a utilisé certains modalisateurs qui précisent la présence de l'auteur dans son texte ce qui fait il y a la subjectivité et en même temps vous avez un récepteur alors quels sont les indices qui précisent les deux personnes par exemple le premier c'est le négrier
- 28) Elève f : je
- 29) Mah : oui le pronom personnel ce qui fait une implication directe c'est une implication directe et en même temps c'est un discours qui est direct lorsqu'on va regarder les pronoms personnels je ou bien les adjectifs possessifs ma mon ce qui fait l'auteur il est impliqué directement dans son discours donc c'est un discours qui est direct oui Hassiba tu vas écrire les indices qui renvoient aux deux personnages (Hassiba écrit sous la dictée de l'enseignant les indices de l'émetteur) ce sont les indices d'implication de l'émetteur ou bien de l'auteur

maintenant on va relever les indices de l'interlocuteur son adversaire l'homme blanc

30) Elèves : vous

31) Mah : oui vous vous avez vous

32) Elèves : tu

33) Mah : ah regardez il y a une chute ici il a dit vous après il a dit toi ce qui fait avant il a donné une considération à la personne dont il parle et par la suite lorsqu'il y a par exemple un discours politique ah il ne l'a pas tutoyé plutôt il ne l'a vouvoyé il l'a tutoyé toi ce qui fait il n'a pas donné une considération à son maître voilà regardez

34) Elèves : vous ton ta tes

35) Elève g : ses

36) Mah : tu lis la phrase où il y a ses ? ++ dans quel paragraphe ? ++ où ça ? ses dans quel paragraphe ?

37) Elèves : premier paragraphe

38) Mah : c'est le schéma de communication un émetteur et un récepteur ou un destinataire et un destinataire (une élève lit le deuxième paragraphe) un réquisitoire c'est un discours en principe qui est prononcé dans un palais de justice par un avocat pour défendre un accusé ou bien c'est le contraire ? alors ?

39) Elève f : pour défendre

40) Mah : ah c'est pour défendre ou bien pour accuser ?

41) Elèves : pour accuser

42) Mah : pour accuser le réquisitoire et vous avez le plaidoyer un avocat qui défend un accusé et un réquisitoire il ne défend pas au contraire il doit soi-disant l'accuser donc ce qui fait ici notre réquisitoire est basé sur quoi d'après vous par exemple

43) Elève g : sur une réfutation

44) Mah : oui sur une réfutation très bien oui c'est une réfutation totale l'homme noir n'a pas accepté les lois ou bien le code noir qui ont été instaurées par leurs X il a présenté des arguments sur quel ton ?

45) Elève f : colère

46) Elèves : colère

47) Mah : sur oui en colère il est nerveux avec nervosité on appelle ça le ton ?

48) Elèves : polémique

49) Mah : polémique c'est le ton polémique vous écrivez ça

Les éléments de la situation de communication sont correctement déterminés : il s'agit, selon les propos des élèves, d'un débat d'idées opposant un esclave à un maître. L'objet du débat a trait à la légitimité conférée par le code noir à l'esclavagisme. Cette légitimité est véhémentement contestée par l'esclave qui, par l'entremise d'une situation de dialogue, réfute les objections du maître. Les marques de l'énonciation font l'objet, dans le cadre de la détermination des éléments de la communication, d'une attention particulière : il a été, en effet, demandé aux élèves de procéder à un relevé des termes renvoyant aux deux protagonistes/antagonistes de la communication. Ces termes se trouvant sous forme

de pronoms personnels (je, me, moi, vous, tu, te, toi), d'adjectifs possessifs (mon, ma, ton, ta, tes) sont repérés sans grande peine et, de surcroît, convenablement.

Ce relevé réussi n'est pas approfondi en ce sens qu'il n'a pas été demandé aux élèves d'expliquer cette apparition du destinataire et du destinataire dans le texte. Cet approfondissement, dont les retombées auraient été, à court terme, la transformation des indices relatifs à la situation de communication en critère et, à long terme, l'installation d'un apprentissage pérenne, se trouve en fait entravé par le type de questionnement adopté par Mah. Ce dernier ne prédispose pas les élèves à accéder aux domaines situés en haut de la taxonomie de Bloom ; il est, en effet, exclusivement orienté sur le premier domaine, en l'occurrence, celui de la connaissance. Les élèves sont en conséquence dispensés de l'exercice de leurs pensées. Or par la dispense de ce sésame ouvre-toi que constitue l'exercice de la pensée, l'enseignant tient *defacto* l'élève à l'écart de la construction des critères. Pour surcroît de cette dispense, Mah sert, — croyant œuvrer dans le sens de l'intérêt des élèves (favoriser leurs apprentissages), aux élèves les réponses (29). Le ton polémique caractérisant le texte est expliqué sous le seul angle, — une explication qui n'est d'ailleurs pas, d'une part, complètement fausse mais qui se présente, d'autre part, comme quelque peu réductrice —, de l'argumentation incisive de l'auteur.

6.6 Compte-rendu de la production écrite

La séance du compte-rendu de la production écrite n'a pas été assurée dans sa totalité par Mah : il a été assisté par un enseignant stagiaire. Cette assistance s'inscrit dans le cadre du plan de l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants mis en place, à la suite de la réforme, par le Ministère de l'Enseignement. Associé à la tâche de correction des copies par son enseignant formateur, en l'occurrence Mah, l'enseignant stagiaire avait charge d'intervenir sur un point du compte-rendu de la production écrite. Cette intervention nous permettait, tout en restant dans notre problématique, de faire un parallèle entre les pratiques évaluatives de l'enseignant formateur et celles de l'enseignant formé.

6.6.1 Le rôle de l'expression écrite

Mah s'est lancé, dès l'entame de la séance du compte-rendu de la production écrite, dans la détermination du rôle de l'expression écrite. Des propos tenus à l'endroit de

l'expression écrite se dégagent, en filigrane, les conceptions de Mah afférentes à la didactique de l'écrit.

Enseignant : ce qu'on a pu constater + c'est quelque chose voilà alors l'expression écrite le compte rendu de l'expression écrite maintenant le rôle de l'expression écrite quel est le rôle de l'expression écrite comment on va y arriver à avoir une expression écrite ce qui fait l'élève ou bien l'apprenant il doit passer dans un projet quelconque par certaines étapes ces étapes-là soi-disant sont accordées l'une à l'autre et finalement le résultat final ou bien soi-disant notre but + si l'élève arrive à maîtriser ou bien à faire une rédaction convenable ce qui fait il a saisi les acquis qu'on a vus dans les séances précédentes soit dans ++ ou bien l'expression orale ou bien les points de langue concernant le lexique et en même temps la syntaxe si l'élève ou bien l'apprenant arrive à maîtriser ces écrits donc il a saisi son projet + il est arrivé à assimiler ce qu'il a vu et en même temps tout ça c'est le résultat final des séances précédentes

Ces conceptions réfèrent, au regard des modèles didactiques de l'enseignement de l'écrit décrits par Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, au modèle de la rédaction. L'activité scripturale y est repoussée à l'achèvement de certains enseignements jugés indispensables ; il est estimé, en effet, que sans la maîtrise de ces derniers, la production d'un écrit ne peut pas avoir lieu. La progression de l'enseignement est dès lors organisée de façon linéaire à telle enseigne que Mah appréhende cette progression chronologique comme des *étapes [qui] sont accordées l'une à l'autre*. La priorité est donnée aux connaissances linguistiques (orthographe, vocabulaire et grammaire de phrase) car leur maîtrise débouche, selon les propos de Mah, sur la maîtrise de la production écrite (*si l'élève arrive à maîtriser ou bien à faire une rédaction convenable ce qui fait il a saisi les acquis qu'on a vus dans les séances précédentes*).

Cette première analyse est loin, entendons-nous, d'éclairer par le menu la complexité des conceptions de Mah en rapport avec l'expression écrite. Aussi sommes-nous tenu, en raison de cette complexité, de nuancer nos propos et d'être moins catégorique quant à l'inscription des pratiques de Mah dans le seul modèle de la rédaction. Un examen un tant soit peu minutieux du dire de Mah révèle que ce dernier ne réfère pas seulement au modèle de la rédaction mais il évoque également la pédagogie du projet. Cet enseignant explique que l'élève est appelé, d'une part, à s'engager dans un projet (*il doit passer dans un projet quelconque*) et que la maîtrise des écrits constitue, d'autre part, une preuve de la maîtrise du projet (*si l'élève ou bien l'apprenant arrive à maîtriser ces écrits donc il a saisi son projet*). Mettre ensemble le modèle de la rédaction et la pédagogie du projet reste, malgré leur différence voire leur antinomie, possible dans les pratiques

déclarées. En est-il de même pour les pratiques réelles ? Le dire de Mah se retrouve dans son faire mais, faut-il le souligner, en partie seulement. Car la démarche didactique mise en place par cet enseignant n'est pas équidistante, même si la lexie projet est par deux fois reprises, du modèle de la rédaction et de la pédagogie du projet. Celle-ci incline, en effet, complètement du côté du modèle de la rédaction.

Concernant l'introduction de « projet » dans le discours de Mah, elle s'expliquerait, arguerions-nous, par l'adoption dans la perspective de la réforme curriculaire, de la démarche du projet comme cadre pour le développement des compétences des élèves. Or cette démarche est entrée, nous semble-t-il, dans le vocabulaire des enseignants sans qu'elle ne fasse, au préalable, l'objet d'un véritable questionnement. Car la dénomination projet est présente alors que les principes théoriques à la base de cette dénomination, — et c'est le plus important — sont, eux, absents. En effet, la démarche du projet ne trouve pas, hormis son évocation, d'écho dans les actes posés par Mah. Cette distorsion entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles nous incline-t-elle aussi à penser que la nouvelle terminologie ayant accompagné la réforme, est réduite à un simple étiquetage¹⁵⁹.

Les enseignants semblent en effet croire qu'il suffit de saupoudrer leurs discours de concepts suscités par la nouvelle réforme pour qu'ils soient en harmonie avec cette dernière. Or rien n'est moins vrai. Car dans l'écriture en projet, la production de l'écrit n'est pas située, comme c'est le cas dans les pratiques de classe de Mah, à la fin mais à l'initial ; un changement qui a d'ailleurs été salué, avons-nous déjà souligné, par de nombreux chercheurs entre autres Caroline Masseron. Ce changement a introduit, selon cette chercheuse, plus de logique dans l'enseignement de l'écrit ; il a participé, d'une part, au décroisement des activités de langue et ce par leur mise au service de l'écriture (les activités décrochées sont suscitées dans l'intention de régler des problèmes liés à la production de l'écrit) et à la valorisation, d'autre part, de la réécriture. Il appert ainsi que les pratiques de Mah au regard de la production de l'écrit demeurent, et ce en dépit de leur

¹⁵⁹A cet égard, deux grands pièges guettent tout particulièrement les réformes dans l'enseignement : les réformes sans changements qui consistent à donner un nouvel habillage rhétorique à des pratiques courantes ; les changements sans fondements qui consistent à introduire des pratiques nouvelles sans expliciter leurs fondements ou les principes qui leur sont sous-jacents. Les premières ne modifient pas les façons de faire, mais la manière dont on parle. Les secondes peuvent modifier les pratiques, mais ont cependant peu d'impact sur les intentions qui les sous-tendent ou les principes sur lesquelles elles reposent

caractère composite, dominées par le mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative¹⁶⁰.

6.6.2 Intervention de l'enseignant stagiaire : correction des erreurs communes

Partie prenante des différentes activités pédagogiques de la classe, l'enseignant stagiaire est de ce fait impliqué dans la tâche de correction des productions écrites. Il lui a été effectivement demandé d'effectuer un inventaire des erreurs les plus récurrentes et ce à dessein de procéder à leur correction avec la participation des élèves. Ainsi l'enseignant a ouvert son intervention, dès lors que la parole lui a été donnée, par des remarques générales au regard de la tâche exigée. Ces dernières avaient porté en premier lieu sur les réussites ; l'enseignant a ainsi expliqué que certains élèves avaient respecté le plan et les caractéristiques du texte argumentatif. Les défaillances ont été, elles, signalées dans un second temps ; il a été reproché aux élèves, en sus des erreurs de langue, l'absence des verbes d'opinion et des articulateurs logiques. Aussitôt ces remarques générales faites, l'enseignant stagiaire est passé à la correction des erreurs qu'il avait, au préalable, recensées. Il est mis, pour ce faire, à la disposition des élèves et le code de correction et les phrases fautives retenues. Pour redresser les phrases incorrectes, l'enseignant stagiaire impose dès le départ, comme le montre le passage suivant, un mode d'intervention. Ce dernier s'articule de la façon suivante : il s'ouvre par la lecture de la phrase fautive, vient ensuite l'identification de l'erreur puis sa correction et se clôt par la catégorisation de l'erreur.

maintenant je vous donne le code de correction de la production écrite en ce qui concerne les erreurs (l'enseignant donne des feuilles contenant le code de correction de la production écrite ainsi que certaines fautes commises par les élèves) donc on commence par la première phrase on lit par phrase et en même temps on corrige les erreurs après on identifie le type d'erreur la première phrase (l'enseignant demande à une élève de lire la phrase ensuite il corrige les erreurs en interagissant avec ses apprenants)

L'enseignant stagiaire semble donner préférence, à la suite de l'adoption de ce mode d'intervention, à un traitement pas à pas des problèmes d'écriture. Corollairement son intérêt est porté exclusivement, comme en témoigne le dialogue pointilliste suivant, sur

¹⁶⁰Marcel Lesne distingue trois modèles de travail pédagogique. Les traits spécifiques à chacun des trois modèles sont déterminés à la base de la situation de formation et des retombées de cette dernière sur le formé. La catégorisation des trois modèles à partir de la formation est liée aux conceptions de Marcel Lesne afférentes à la formation : ce chercheur considère la formation comme un acte de socialisation.

les faits de langue affectant l'unité phrase et prioritairement ceux en rapport avec la catégorie morphosyntaxique-phrastique.

- 1) Enseignant stagiaire : après avoir écouté la phrase qui nous donne la correction de cette phrase la liberté il commence la liberté c'est ++
- 2) Elèves : un droit
- 3) Enseignant s : c'est un droit et pas c'est une droit la liberté c'est un droit de chaque personne ou bien c'est un droit de hein c'est un droit la correction
- 4) Elèves : pour
- 5) Enseignant s : très bien pour + pour chaque personne donc (l'enseignant s écrit la bonne réponse) type d'erreur bon la liberté c'est une droit c'est un c'est une faute de quoi ?
- 6) Elèves : d'orthographe
- 7) Enseignant s : faux ++ féminin masculin
- 8) Elève f₁ : accord
- 9) Elève f₂ : masculin
- 10) Enseignant s : accord très bien accord + accord plus la liberté c'est un droit de chaque personne pour chaque personne + de chaque pour chaque personne le choix du lexique c'est une faute de ++ de lexique ou bien de vocabulaire
- 11) Elève f : de lexique
- 12) Enseignant : oui très bien oui + la deuxième phrase premièrement A mon avis je peu dire que nous somme libre
- 13) Elève f : le verbe
- 14) Enseignant s : alors premièrement on commence mot à mot premièrement
- 15) Elèves : je peux je peux
- 16) Enseignant s : premièrement
- 17) Elèves : je peux je peux
- 18) Enseignant s : non A mon avis où est la faute ?
- 19) Elève f : majuscule
- 20) Enseignant s : à/a minuscule, très bien + mon avis continue
- 21) Elèves : je peux conjugaison x
- 22) Enseignant s : je peux quoi ?
- 23) Elève f₁ : que nous sommes libre
- 24) Elève f₂ : nous sommes sommes s à la fin
- 25) Enseignant s : sommes oui s à la fin
- 26) Elèves : libre
- 27) Enseignant s : qu'est ce qui nous manque ?
- 28) Elèves : « *plusieurs réponses collectives* »
- 29) Enseignant s : attendez libre quelle est la nature grammaticale de ce mot ?
- 30) Elève f : adjectif
- 31) Enseignant s : alors l'adjectif s'accorde en genre et en nombre aussi
- 32) Elève : s
- 33) Enseignant s : s type d'erreur ?
- 34) Elève : orthographe
- 35) Enseignant s : premièrement orthographe
- 36) Elèves : conjugaison

Compte tenu de la forte stéréotypie caractérisant le mode d'intervention retenu ; les phrases fautives ont été, en effet, toutes pareillement traitées, nous avons pris le parti de ne pas rédiger un commentaire propre à chaque phrase. Une synthèse des analyses, dont chacune des phrases fautives a fait l'objet, nous a semblé plus appropriée. Cette dernière présente, nous semble-t-il, un double avantage : elle nous évite, d'une part, de tomber dans les redites, — redites qui se seraient, dans la situation d'une analyse au cas par cas, imposées—, et de dresser, d'autre part, un tableau qui montre synoptiquement les pratiques évaluatives de l'enseignant stagiaire.

Le dialogue mis en place par l'enseignant stagiaire se fonde dans la logique de la correction. Une logique dont les incidences transparaissent, d'ailleurs, dans la communication dans la salle de classe. Cette dernière se caractérise, même si elle fait place à la parole de l'élève, par une forte hiérarchisation : elle met en présence un enseignant qui sait et des élèves qui ne savent pas. Aussi le questionnement de l'enseignant stagiaire n'est-il pas là pour susciter le tâtonnement et, dans le prolongement, pour amener l'élève à penser par lui-même. Ce questionnement tend bien plus, de par son caractère très directif et inducteur, à conduire incontinent l'élève vers les réponses attendues par l'enseignant (1, 3,18, 27, 37,45). Cette directivité est, certaines fois, poussée à son paroxysme. D'où négligence voire même répression des prises de parole spontanées des élèves. Des ébauches de réflexions que certains élèves se hasardent à soumettre ne sont ainsi aucunement encouragées ; l'enseignant stagiaire semble n'admettre d'autres cheminements que celui qu'il avait, lui-même, initialement tracé. En conséquence de quoi il n'est fait place à aucun cheminement qui n'emprunte pas celui de l'enseignant stagiaire.

Ainsi une élève, ayant repéré une erreur (13) et nommé la partie affectée, voit sa réponse rejetée. Cette élève n'est pas suivie dans son raisonnement ; ce dernier est en effet entravé au motif qu'il portait sur une erreur apparaissant non pas à l'initial de la phrase mais à son milieu (14). D'autres élèves, empruntant la voie ouverte par leur camarade en (13), ne se sont pas arrêtés à l'étape de l'identification de l'erreur ; ils lui ont apporté une correction, et la bonne de surcroît (15). L'enseignant stagiaire, tenant à ce que la correction des erreurs s'effectue suivant l'ordre de leur apparition dans la phrase, ne témoigne aucun intérêt à la proposition de ces élèves et ce malgré sa justesse (16). Ces élèves, confortés par la justesse de leur réponse, réitèrent leur proposition (17). Constatant que ses objections n'étaient pas suivies d'effet, — les élèves continuaient à proposer des corrections sans se

préoccuper de l'ordre d'apparition de ces erreurs dans la phrase—, l'enseignant stagiaire décide de prendre en mains le déroulement de l'échange ; il lit le début de la phrase, objet de correction, et demande aux élèves d'identifier l'erreur (18). Une élève détecte l'erreur et propose dans la foulée la réponse que l'enseignant stagiaire avait tant attendue (19). Cette réponse est accueillie, à l'inverse des précédentes, avec ferveur ; sa productrice a eu en effet droit à des félicitations (20).

6.6.3 La remédiation du texte

Mah s'était lancé, pendant que l'enseignant stagiaire s'acquittait de l'activité dont il avait la charge, de la préparation de l'activité qui allait suivre. Cette dernière est intitulée « remédiation du texte ». La réalisation de l'activité « remédiation du texte » passe, semble-t-il, par l'écriture au tableau d'un texte d'élève. Car Mah s'était mis, alors que le groupe classe était occupé à corriger les erreurs communes, à porter un texte, vraisemblablement celui qui allait faire l'objet de la remédiation, au tableau. Ce texte est rendu en l'état ou autrement dit sans que des modifications ne lui soient apportées.

La correction des erreurs communes étant achevée, la parole est redonnée à Mah. La nouvelle activité « remédiation du texte » est amorcée par des explications en rapport avec la copie choisie : cette dernière est, selon les dires de Mah, émaillée d'erreurs. Rien n'est dit cependant sur la nature de ces erreurs qui, au dire de Mah, vont faire l'objet d'une correction collective. S'agit-il d'erreurs ressortant à la phrase ou au texte ? Dans la remédiation du texte, les phrases à corriger ne sont pas prises, à l'inverse de la correction des communes, isolément : la correction se déroule dans le cadre du texte. L'inscription de cette remédiation dans le cadre du texte signifie-t-il que les pratiques évaluatives de Mah vont être tournées davantage vers les aspects textuels que vers les aspects phrastiques ? Aspects phrastiques qui, au demeurant, ont été largement traités lors de la correction des erreurs communes.

Nos présomptions relatives à l'orientation, que la remédiation du texte allait prendre, se sont très vite trouvées dissipées. Mah a en effet, très tôt, révélé ses intentions quant à la remédiation du texte : cette dernière est placée dès sa mise en marche, comme le montre le passage suivant, dans une grammaire de phrase. Il est même possible de dire, vu cette analogie entre la correction des erreurs communes et la remédiation des erreurs, que la seconde n'est que le fac-similé de la première.

- 1) Mah : cette copie là mais simplement qu'elle présente des erreurs ce qui fait notre travail consiste maintenant à faire une correction collective on va faire une correction correctrice plutôt collective il y a quelqu'un qui va nous lire le texte
+++ Rachida tu vas nous lire le texte (Rachida lit le texte) à haute voix voilà donc ce qui fait on va voir est-ce qu'il y a des erreurs dans ce paragraphe-là qu'on vient de lire ou que vient de lire votre ami
- 2) Elève f : je vois
- 3) Mah : je vois
- 4) Elève f : X
- 5) Mah : c'est le verbe « voir » c'est un verbe d'opinion
- 6) Elève f : il faut accorder le verbe à l'infinitif
- 7) Mah : on va prendre étape par étape (l'enseignant lit la partie en question) je vois que certains dise (l'enseignant pointe son marqueur vers l'erreur) je vois que certains dise qu'il faut accorder une grande liberté au jeune et d'autre soutient le contraire.
- 8) Elève f : disent e n t.
- 9) Mah : je vois qu'il y a certains donc ça précise le pluriel donc le verbe dire il fallait mettre une désinence qui a une relation avec le mot que l'on a donc c'est le pluriel « disent » e n t (Une élève procède à la correction au tableau de l'erreur relevée) que il faut c'est un peu lourd alors qu'il faut accordé et finalement nous avons deux verbes qui se suivent donc le deuxième verbe il se met à l'infinitif
- 10) Elèves : l'infinitif
- 11) Mah : oui qui connaît la règle ? quand ++
- 12) Elève : deux verbes.
- 13) Mah : quand deux verbes se suivent le deuxième se met à l'infinitif accorder une grande liberté au jeunes
- 14) Elève : x
- 15) Mah: un x vu que c'est le pluriel d'autre soutient le contraire d'autre donc il y a beaucoup de gens, donc c'est le pluriel.
- 16) Elèves : s
- 17) Mah : et le verbe soutenir alors je soutiens tu soutiens il soutient nous soutenons vous soutenez ils soutiennent
Elèves : soutiennent
- 18) Mah : soutiennent
- 19) Elève f : deux « n ».
- 20) Mah: ce qui fait qu'on a recensé des erreurs qui ont été commises dans ce premier paragraphe. (L'enseignant demande à une élève de lire le deuxième paragraphe).
- 21) Mah : développement ah la première partie regardez bien le plan a été bien saisi l'auteur de cette copie il a bien soi-disant suivi le plan qui a été donné et finalement une introduction développement et on avait dit qu'il y avait deux thèses une thèse et une antithèse donc on a affaire à deux thèses la première thèse accorder plus de liberté il est pour la liberté oui Meriem tu vas lire (Meriem lit le texte) à ma connaissance que l'homme est né libre qu'est-ce que vous pensez de cette phrase ?
- 22) Elève f : la négation.
- 23) Mah : la négation c'est le verbe naître je suis né + vous voyez c'est le verbe naître à ma connaissance que l'homme est né libre à ma connaissance l'homme est né libre donc on enlève la conjonction de subordination.
- 24) Elève f : parce que c'est droit

25) Mah : c'est droit est-ce que c'est un droit ou bien ses droits ?

26) Elèves : c'est un droit

27) Mah : ce droit il est connu par qui ? par les religions et les constitutions donc c'est le pluriel donc c'est un droit que connaissent et les différents culturels ?

28) Elève m : les cultures.

29) Mah : oui ce sont les cultures et non pas les culturels parce qu'un jeune dont on limite la libération la libération ou bien la liberté ?

La correction des erreurs est menée phrase par phrase. Elle touche exclusivement la structure de surface du texte. Les élèves sont ainsi invités à procéder, selon le cas, au redressement de mots incorrectement orthographiés, au rétablissement des accords de verbes et à la reprise de phrases mal construites. Comme il s'agit d'une correction qui est essentiellement orientée sur des problèmes affectant le plan morphosyntaxique-phrastique, le critère évoqué par Mah est restreint à la seule norme. En effet, Mah réfère, à chaque fois qu'il est procédé à une correction d'une forme fautive, à la règle ayant fait l'objet de l'infraction. Ainsi Mah signale en (7) que le verbe dire n'est pas correctement accordé. Une rectification est alors proposée (8) par une élève ; la désinence de la troisième personne du singulier est remplacée, en conformité avec le sujet de la phrase, par celle de la troisième personne pluriel. La réponse donnée, jugée en adéquation avec la norme, est aussitôt (9) acceptée.

Cette façon de procéder est appliquée à l'ensemble des phrases ; en conséquence, la structure de surface du texte est soumise à un toilettage systématique. Cette correction pointilliste, dont la portée est limitée au niveau phrastique, trahit les conceptions de Mah à l'endroit de la production de l'écrit. Ecrire des phrases correctes et les mettre les unes à côté des autres suffit, semblerait dire Mah, à produire un texte. Or il se trouve que de telles conceptions ont été révoquées en doute par la grammaire du texte : la textualité ne résulte pas, selon cette grammaire, de la juxtaposition de phrases correctement formulées ; elle nécessite, en plus, la présence de la cohérence ou autrement dit de relations logiques et non contradictoires entre les phrases. Ainsi cette correction, tout pointilliste qu'elle soit, est loin d'être exempte de toute reproche : les La négligence des problèmes ressortant de la structure profonde s'est d'ailleurs répercutée

6.7 EKel

6.7.1 La compréhension de l'écrit

Le texte présenté aux élèves, intitulé « *Faut-il dire la vérité au malade ?* », est tiré du manuel scolaire. L'intention de communication visée, à travers l'étude de ce texte qui,

signalons-le au passage, relève du type argumentatif, est l'initiation des élèves à « dialoguer pour confronter des points de vue ». Cette intention de communication s'insère, à son tour, dans le cadre du projet² dont la finalité est, selon la fiche pédagogique de l'enseignant, « Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu ».

Kel amorce l'étude de ce texte en s'appuyant, à l'instar de Mah, sur l'approche globale des textes. Aussi avons-nous pris le parti, vu que ladite approche a été longuement expliquée lors de l'analyse du premier cas, de ne pas trop nous y attarder. Partant, nous avons fait le choix de porter notre attention sur la détermination de la structure du texte. Notre attention ne va pas, précisons-le d'emblée, concerner l'ensemble du texte mais une partie seulement, en l'occurrence la deuxième thèse.

6.7.1.1 La détermination de l'antithèse

Le texte présenté aux élèves est composé, comme ses deux auteurs P. Viansson-Ponte et L. Schwartzberg ont adopté en vue de sa réalisation le plan dialectique, d'une thèse, d'une antithèse et d'une synthèse. Pour aborder la deuxième thèse défendue dans le texte, Kel oriente, comme le montre le passage suivant, l'attention de ses élèves sur le mot de transition. Celui-ci est rapidement relevé ; il s'agit du connecteur logique « *Pourtant* ».

- 1) Elèves : pourtant
- 2) Kel : pourtant c'est un connecteur logique qui indique quoi ? + pourtant c'est un connecteur logique qui indique quoi ? que indique pourtant ? par quoi peut-on le remplacer ? ++
- 3) Elève f : par contre
- 4) Kel : par contre oui on peut le remplacer par par contre
- 5) Elève g : par ailleurs
- 6) Elève f : malgré
- 7) Kel : malgré oui on peut or mais et cetera donc c'est un articulateur qui indique quoi ?
- 8) Elève f : le contraire
- 9) Elèves : le contraire
- 10) Kel : il indique le contraire l'opposition donc on a commencé avec un articulateur d'opposition (l'enseignant écrit au tableau) donc quelle est la deuxième thèse présentée dans le quatrième et cinquième paragraphe ? quelle est la deuxième thèse présentée dans le quatrième et cinquième paragraphe ? l'opposition c'est la thèse opposée c'est l'antithèse donc c'est l'antithèse relevez la deuxième thèse la deuxième thèse quelle est la deuxième thèse relevez la deuxième thèse

Les élèves sont invités, dans le sillage de cette identification, à préciser la fonction de « *pourtant* » et/ou à proposer des connecteurs de sens équivalents. Beaucoup

d'articulateurs marquant, dans leur grande majorité, le même rapport que « *pourtant* » sont, dans un premier temps, donnés et s'en est suivi, dans un deuxième temps, la spécification de sa fonction. Kel a ensuite abordé moyennant ce travail de déblaiement, dont la finalité consistait, vraisemblablement, à attirer l'attention des élèves sur le fait que la deuxième thèse ne prenait pas de but en blanc le contrepied de la première et qu'elle requérait, par voie de conséquence, pour son développement le passage par une étape de transition, la situation de la deuxième thèse par rapport à la première. A la question « *quelle est la deuxième thèse présentée dans le quatrième et cinquième paragraphe ?* », il n'est laissé, contre toute attente, aucun temps de réflexion aux élèves ; Kel s'est, en effet, lancé dans un dialogue monologal. L'enseignant répondant à ses propres questions (cf. 10) a tenu les élèves à l'écart de la transformation des indices, préalablement, glanés à propos de la deuxième thèse en critère.

6.7.2 Compte-rendu de l'expression écrite

Kel ouvre la séance de compte-rendu de l'expression écrite par un rappel des différentes étapes que nécessite la production d'un texte argumentatif. Cinq étapes sont déterminées : introduction du sujet faisant débat (la publicité), présentation du problème, prise de position vis-à-vis du problème (dénoncer), positionnement des arguments par rapport à la thèse et l'illustration par des exemples et enfin la synthèse. Aussitôt ce rappel terminé, les élèves sont invités à relever d'une production écrite d'un élève, — cette production écrite a été préalablement photocopiée —, les erreurs et à les classer dans un tableau. Selon le tableau porté au tableau, les erreurs, faisant l'objet du recensement, sont celles se rapportant à l'orthographe, à la syntaxe, à l'expression et au style. Des explications en rapport avec ce classement sont données : celles en lien avec les erreurs d'orthographe et de syntaxe sont claires alors que celles en rapport avec les erreurs d'expression et de style sont imprécises. Témoigne de cette imprécision cette difficulté à laquelle fait face Kel lors de la définition des erreurs d'expression : initiant, en effet, une explication des erreurs affectant l'expression, Kel peine, comme il est attesté par le passage suivant, à trouver les mots : « *l'expression sont les fautes de de de euh de de de re ce sont les fautes euh euh d'interférence entre l'arabe et le français tout ce qui est mal dit* ». Après quelques hésitations, les mots tant recherchés finissent par arriver : sous la catégorie erreur d'expression, sont mises, dans un premier temps, les erreurs d'interférence (français/arabe) puis il leur est adjoint, dans un deuxième temps, toutes les erreurs relevant du mal dit.

L'interférence ne pose pas, de par sa large description par la linguistique, de réels problèmes de compréhension. Son sens s'est en effet stabilisé ; une stabilisation qui s'est traduite par une restriction de ses signifiés et a conduit, de là, à sa désambiguïsation. Qu'en est-il du « mal dit » ? Réfère-t-il, lui aussi, comme l'interférence, à une seule réalité ? Ou autrement dit son sens est-il univoque ? De nombreux chercheurs, à l'instar de Michel Charolles, Claude Simard et Jean Veslin et Odile Veslin, s'accordent à dire que des appréciations telles que « mal dit », « maladroit », « incompréhensible » et « coq à l'âne » sont à la fois impressionnistes et hermétiques. Impressionnistes parce qu'elles sont l'expression de l'intuition de l'enseignant-lecteur, c'est-à-dire de sa subjectivité. Et hermétiques parce qu'elles ne sont pas facilement interprétées par les élèves. Le « mal dit » est susceptible dès lors de recevoir non pas une seule signification mais plusieurs. Il est donc ambigu ; une ambiguïté qui n'est d'ailleurs pas sans se répercuter sur sa portée didactique. En effet, cette dernière se trouve, en raison de ses liens avec l'intuition de l'enseignant-lecteur, considérablement restreinte voire annihilée. Cette perte d'efficacité se mesure à l'aune de l'implication des élèves dans l'amélioration de leurs productions écrites : ces derniers ne reviennent pas sur leurs écrits car le « mal dit » n'est, à leurs yeux, que peu ou pas du tout significatif ; il ne les éclaire pas sur leurs difficultés et les améliorations qu'il leur propose restent vagues.

Comme la langue est vecteur de représentations ; c'est par/à travers elle qu'elles s'expriment, le vocabulaire dont use Kel incline à penser que cet enseignant tend à camper davantage la correction des erreurs dans une grammaire de phrase que dans une grammaire de texte. En effet, dès l'entame de la correction, le cap est mis en conséquence de ce vocabulaire, sur la grammaire de la phrase. La correction est déroulée de façon linéaire en ce sens que le traitement des erreurs est mené d'une phrase à une autre phrase jusqu'à la totale couverture du texte. Il s'agit ainsi d'une correction pointilliste. Un pointillisme qui profite tout naturellement, comme la correction s'insère dans une grammaire de phrase, aux erreurs ressortant de la structure de surface. Concernant les erreurs relevant de la structure profonde, c'est-à-dire celles qui nuisent à la cohérence du texte, il ne leur est fait aucun cas.

Les erreurs affectant le niveau local de la phrase s'avèrent, de loin, celles qui sont les plus clairement identifiées. Mais cette clarté n'est pas, est-il à noter, également répartie entre les différentes composantes de la phrase : les erreurs d'orthographe, étant les mieux

loties, ouvre le peloton par contre les erreurs de construction de phrase, étant les plus mal loties, le clôturé. Cette variation dans la qualité de la correction ; celle-ci oscille, en effet, entre clarté et opacité, s'explique par la nature même des critères sur lesquels Kel fonde son jugement lors de l'amélioration des productions écrites des élèves. Ainsi l'acquiescement ou le refus des corrections relatives à l'orthographe, à titre d'exemple, s'établit sur la base d'un seul critère, en l'occurrence la norme. Il n'est, en effet, retenu, dans le cas de l'orthographe lexicale, que les écritures en accord avec celles adoptées par les dictionnaires. Quant à l'orthographe grammaticale, les corrections sont, généralement, accompagnées de la règle de grammaire ayant servi de référence pour le redressement de la forme fautive. Certaines constructions de phrases, que Kel considère comme incorrectes, sont rejetées, pour leur part, non pas parce qu'elles enfreignent une quelconque règle de grammaire mais parce qu'elles ne cadrent pas avec sa sensibilité d'enseignant-lecteur.

Bien que cette sensibilité procède de l'intuition de l'enseignant, ou de cette espèce de flair qui le prédispose à détecter les constructions de phrases qui ne satisfont pas aux canons des belles phrases, il n'en reste pas moins que Kel entend mettre cette sensibilité au service des élèves afin de les amener à procéder au redressement des phrases qu'il juge mal dites. L'inscription de cette sensibilité dans une perspective d'aide aux élèves se confirme dans les propos de Kel : il se trouve que sur les trois phrases, objet de contestation, deux sont annoncées/énoncées, comme l'indique le passage suivant, sous la forme d'une interrogation (cf. 1 et 12 *est-ce c'est bien dit ? est-ce que c'est bien dire la belle vie ?*). Ce questionnement est tenu, avons-nous subodoré, dans l'intention de susciter chez les élèves une réflexion critique au regard de la formulation des deux phrases et, dans le prolongement, de les amener à proposer des corrections en vue de leur amélioration. Dans le cas de la première phrase, cette lecture prospective se trouve, à quelques nuances près, confirmée. En effet, aussitôt la lecture de cette première phrase faite, Kel soumet au moyen d'une question « *elle cache elle cache des choses est-ce c'est bien dit ?* » la justesse de ladite phrase à l'appréciation des élèves. Soulignons, au passage, que la phrase « *elle cache des choses* » n'est ni grammaticalement ni sémantiquement incorrecte. Toutefois son complément du verbe nécessite, quant à lui, compte tenu de son caractère quelque peu vague d'être plus précisé.

Les élèves répondent, de par leur connaissance du mode de fonctionnement du questionnement dans la situation de classe, par la négation. Les indices ayant mis les élèves

sur la voie de la réponse attendue par l'enseignant sont, d'une part, la formulation de la question en elle-même (si la phrase était bien dite, l'enseignant ne se serait pas, en toute logique, enquis de sa justesse) et cette interrogation est, d'autre part, posée au moyen d'une question fermée (elle attend une réponse par oui ou par non).

- 1) Kel : d'orthographe tu peux passer la corriger allez-y elle cache elle cache des choses est-ce c'est bien dit ?
- 2) Elèves : non
- 3) Kel : donc c'est une faute de quoi ?
- 4) Elèves : d'expression
- 5) Kel : d'expression donc qu'est-ce qu'on doit dire normalement? ++
- 6) Elève g : elle cache des détails
- 7) Kel : elle cache des détails
- 8) Elève g : intéressants sur le produit
- 9) Kel : intéressants sur le produit les autres
- 10) Elève f : les points négatifs
- 11) Kel : les points négatifs oui donc est-ce que c'est nécessaire de dire elle cache des choses ? c'est pas nécessaire donc on peut supprimer l'expression voilà elle cache des choses il faut la dénoncer d'abord elle pousse les gens à acheter les mêmes à acheter à acheter les mêmes qu'est ce qui manque ?
- 12) Kel : de de style passez vous pouvez passer quand même un bon professeur c'est pas celui qui travaille mais celui qui fait travailler convaincre le consommateur elle ment, convaincre le consommateur elle ment oui elle ment aussi c'est mal dit on ne peut pas dire la publicité elle ment voilà elle montre la belle vie elle montre la belle vie est-ce que c'est bien de dire la belle vie ? donc c'est une interférence comment ? donc c'est une faute d'expression elle montre la vie et la facilité donc je crois qu'on doit la dénoncer donc

Par suite de cette réponse, les élèves sont invités à déterminer le type d'erreur commise. Ce dernier est, sans grande peine, identifié; il s'agit, selon leurs propos, d'une erreur d'expression. La raison de l'apparente facilité de nommer le type d'erreur est à chercher, pensons-nous, moins du côté de la compréhension des élèves que du côté de la question posée. En effet, il s'avère que cette dernière, de par sa formulation, suggérait la réponse que l'enseignant attendait. Cette suggestion est soufflée à l'élève du fait de l'emploi de mal dit. De compte fait, nous pouvons affirmer que cette réponse ne découle pas d'une restructuration cognitive mais n'est en fait que le simple résultat d'une réaction à un stimulus. Le stimulus étant assumé, ici, par l'expression mal dit sachant que Kel avait expliqué, lors de la classification des erreurs, que les erreurs d'expression consistaient, dans un premier temps, dans les erreurs d'interférence (arabe/français) puis les a, dans un deuxième temps, étendues à tout ce qui est mal dit.

Se sont ensuivies de la catégorisation du type d'erreur des propositions de correction : celles-ci portaient toutes, et à juste titre, sur le complément du verbe « cacher », en l'occurrence « des choses ». La construction de la phrase « *elle cache des choses* » n'est pas, est-il à noter, erronée mais le complément adjoint au verbe pèche, pour sa part, par son manque d'expressivité ; il nécessite en conséquence d'être précisé. Les élèves avaient déterminé, bien que les tentatives d'amélioration qu'ils aient proposées ne fussent pas d'égale pertinence, correctement le problème. Or l'enseignant, faisant volte-face à la démarche qu'il avait jusque-là empruntée, — il s'était montré auparavant très attentif aux propositions des élèves—, décide unilatéralement de négliger, sans distinction aucune, toutes les réponses qui lui ont été soumises. La communication dans la salle de classe s'est dès lors beaucoup ressentie de ce revirement ; elle avait changé, alors que Kel venait d'acquiescer à la proposition d'un élève, — il s'agit d'ailleurs de la proposition la plus pertinente —, cap pour cap.

La communication, qui s'était jusqu'alors caractérisée par un dialogue enseignant/élèves, avait brusquement pris, en effet, une tournure toute autre, comme le montre le passage (cf. 11), car elle s'est transformée en un dialogue monologal enseignant/enseignant. Versant alors dans le dialogue impositif, Kel choisit unilatéralement, et ce même s'il feint par son questionnement solliciter l'approbation des élèves, de supprimer la phrase du texte de l'élève. Or il se trouve qu'une telle décision est doublement préjudiciable. Le premier préjudice affecte l'argumentation elle-même : comme la dénonciation de la publicité est axée sur la critique de son aspect malhonnête (aspect éthique), il paraît dès lors peu probable que l'édifice argumentatif que l'élève a élaboré ne se ressente pas de la suppression de la phrase « *elle cache des choses* ». En effet, c'est cette phrase qui, tenant lieu de pierre angulaire, assure la cohérence de l'édifice argumentatif. Aussi sa suppression est-elle susceptible non seulement de fragiliser l'argumentation dans sa globalité mais encore de la compromettre. Cette compromission est, pour comble, aggravée quelques instants après : Kel, érigeant son intuition en norme, récidive et décide de ne pas tenir compte de deux autres arguments utilisés, l'un comme l'autre, par l'élève dans la dénonciation de la publicité ; le premier concerne le caractère mensonger de la publicité tandis que le second porte sur son caractère clinquant.

Le rejet des deux arguments est imputé, concernant le premier argument, au mal dit alors qu'il est mis, pour le deuxième argument, sur le compte d'une faute d'expression (cf.

12). Il s'agit ainsi d'un rejet dont les motifs (mal dit, expression) découlent non pas d'une norme grammaticale mais davantage d'une norme intuitive propre à l'enseignant. En effet, l'examen des deux arguments, — il est question ici, cela s'entend, de l'examen de la construction syntaxique des deux phrases contenant lesdits arguments—, à la lumière de la norme grammaticale, contredit les conclusions de la norme intuitive de l'enseignant et dévoile, ce faisant, patemment leur caractère infondé. Il est vrai que la précision de la formulation penche davantage du côté de la première phrase « *la publicité ment* » que de la deuxième « *elle montre la belle vie* » mais il n'empêche que l'une et l'autre sont correctes du point de vue grammatical que du point de vue sémantique.

Le deuxième préjudice touche l'élève au regard de cette notion, élaborée par Christine Barré-De Miniac (2000, 2002), en l'occurrence celle du rapport à l'écriture. Un texte résulte d'une tâche d'écriture menée par une personne qui, dans le cas du contexte scolaire, est l'élève. Aussi prendre la décision de supprimer des phrases d'un texte, sans que des explications motivant de telles suppressions ne soient avancées, ne participe-t-il pas à exaspérer le rapport de l'élève à l'écriture et particulièrement sa dimension affective.

6.8 EBak

Le texte présenté par Bak, en activité de compréhension de l'écrit, s'intitule « Appel au don du sang ». L'objectif assigné à cette séance est, au vu de la fiche pédagogique de l'enseignante, « Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer ». Aussi l'activité de compréhension de l'écrit va-t-elle, en accord avec les objectifs qui lui ont été fixés, s'articuler autour de deux points : d'une part, l'enjeu pragmatique sous-jacent au texte exhortatif et la structuration de ce type de texte, d'autre part. Comme nous avons pris le parti de ne pas nous intéresser à l'analyse globale du texte, — ce parti pris est lié, l'avons-nous déjà expliqué, au fait que les enseignants de notre échantillon ont tous adopté pour aborder les différents textes, proposés en compréhension de l'écrit, l'approche globale développée par Sophie Moirand—, nous nous sommes focalisé sur la détermination des enjeux pragmatiques.

6.8.1 Les enjeux pragmatiques

La détermination des enjeux pragmatiques n'est pas abordée de front ; elle est, en effet, amorcée à travers l'identification des éléments de la situation de communication. Il est, en fait, plus juste de dire que Bak a mis la détermination des enjeux pragmatiques

dans la dépendance de la situation de communication. Une telle démarche n'est pas, en elle-même, critiquable ; il n'est pas impossible de traiter les enjeux pragmatiques à la faveur de la situation de communication. Situer les enjeux pragmatiques dans le cadre de la situation de communication comporte même certains avantages : il donne une meilleure visibilité des relations que lie le destinataire avec le destinataire et, ce faisant, laisse voir les effets que le premier vise à produire chez le second. Mais ce qui est, par contre, critiquable c'est s'étendre sur l'analyse de la situation de communication tant si bien que la détermination des enjeux pragmatiques se trouve réduite à une peau de chagrin.

Le peu d'intérêt porté, dans cette configuration, à la question des enjeux pragmatiques est lié à l'appréhension de la production d'écrit non pas en tant qu'écrit social mais davantage, comme l'explique Eveline Charmeux, en tant qu'écrit socio-scolaire. Qu'en est-il des pratiques de Bak relatives au traitement de la question des enjeux pragmatiques ? En vue d'apporter une réponse à cette question, nous allons nous intéresser à la localisation du point d'ancrage de ces pratiques. Une localisation qui nous conduit inéluctablement à nous demander si ces pratiques relèvent du premier cas, en l'occurrence celui où le traitement des enjeux pragmatiques est mis sur le même pied que la situation de communication ou si elles sont inscrites dans le deuxième cas, c'est-à-dire celui où la question des enjeux pragmatiques tient un rôle secondaire ; elle est assimilée à un simple prolongement de la situation de communication.

Bak s'est beaucoup appliquée dans l'identification des éléments de la situation de communication. Une application dont la manifestation se reflète dans ce souci quasi constant que l'enseignante avait porté, lors de cette tâche, à l'implication des élèves. En effet, ces derniers ont été, au moyen d'un questionnement soutenu, maintes fois sollicités. Sollicitations qui les ont d'ailleurs amenés à identifier, dans un premier temps, comme le montre le passage suivant, le destinataire (cf. 3,5) et le destinataire (cf. 9, 13, 15) et à relever, dans un deuxième temps, les termes qui renvoient à l'un (cf. 21, 23, 25) et à l'autre (27).

- 1) Mustapha : l'émetteur
- 2) Bak : l'émetteur + qui est le destinataire de ce texte ?
- 3) Mustapha : c'est la Fédération algérienne des donneurs de sang
- 4) Bak : précisément qui écrit le texte ?
- 5) Mustapha : le Secrétaire général

- 6) Bak : voilà c'est le Secrétaire général de la Fédération + de la Fédération algérienne Fédération algérienne des donneurs de sang+ maintenant qui est le destinataire ?
- 7) Mustapha : c'est l'ensemble
- 8) Bak : qui sont les destinataires de cet appel ?
- 9) Mustapha : c'est l'ensemble de la population algérienne âgée entre dix huit et soixante ans
- 10) Bak : oui très bien précisément est-ce que toute la population est considérée ?
- 11) Elèves : non
- 12) Bak : non sont la population âgée entre dix huit et soixante ans encore on a une condition
- 13) Elève g : en bonne santé
- 14) Bak : très bien en bonne santé (l'enseignante écrit au tableau) une population âgée entre on a dit dix huit à soixante on a une condition + et en bonne santé
- 15) Elèves : soixante cinq soixante cinq ans
- 16) Bak : la situation de communication + qui exprime le destinataire ?
- 17) Elève f : XXX
- 18) Bak : comment ?
- 19) Elève f : XXX
- 20) Bak : oui XX on va laisser les verbes
- 21) Halima : nous
- 22) Bak : Halima le pronom nous où ? où tu trouves le pronom nous ?
- 23) Halima : dans le troisième paragraphe
- 24) Bak : très bien dans le troisième paragraphe nous avons nous avons encore ++ encore + des justifications on a le pronom nous avec le verbe nous avons encore ++ les autres marques ++ le deuxième paragraphe
- 25) Elève f : nous pouvons
- 26) Bak : nous pouvons ou bien nous pourrions + et cetera on a par exemple avec notre troisième paragraphe deuxième phrase avec notre totale collaboration voilà c'est notre adjectif l'adjectif possessif notre collaboration maintenant dégagez du texte relevez du texte les marques de l'énonciation qui expriment le destinataire
- 27) Elèves : vous
- 28) Bak : où tu trouves vous ?

Cette phase de l'activité de la compréhension du texte s'est caractérisée par une participation accrue des élèves. Cette participation s'est distinguée, est-il à noter, non seulement par sa quantité mais encore par sa qualité. De qualité parce que les termes référant au destinataire ne sont pas restés à l'état d'indice ; ils ont été transformés en critère. En effet, du fait de l'implication du destinataire dans son discours ; une implication dont témoignent, d'ailleurs, non seulement les embrayeurs mais aussi les verbes modaux ainsi que les adjectifs qualificatifs, les élèves ont été à même de déduire que le type du texte, qui leur était proposé à l'étude, évitait la neutralité. S'aidant des marques linguistiques relevées (embrayeurs, verbes modaux et adjectifs), les élèves ont réussi à établir que le destinataire était, d'une part, subjectif (cf. 1) et qu'il s'agissait, d'autre part, vu qu'il n'est aucune distance séparant ce destinataire de son discours, d'une subjectivité explicite (cf.3).

- 1) Mustapha : il est subjectif
- 2) Bak : il est bien sûr avec une justification ++ justifiez votre réponse ? ++
Saliha la deuxième remarque aujourd'hui ++ oui qu'elle est le type de la subjectivité utilisée dans ce texte ? le type ?
- 3) Elèves : explicite
- 4) Bak : explicite très bien donc on dit l'auteur se manifeste subjectivement dans le texte c'est une subjectivité explicite c'est-à-dire directe il utilise la première personne du pluriel le nous et voilà l'adjectif possessif notre dégagez maintenant les autres éléments qui justifient la subjectivité de l'auteur

Il appert ainsi que l'émergence du critère relatif à la subjectivité du destinataire s'est opérée progressivement par le biais de ce travail concerté entre Bak et les élèves. La mutualisation des efforts de ces deux parties a soustrait la classe, pendant le temps de la construction du critère de subjectivité, à la logique de la transmission. Les élèves ont pris activement part à l'élaboration dudit critère ; ils en sont même les artisans. Mais cette élaboration a été rendue possible grâce à l'aide apportée par l'enseignant.

La détermination des enjeux pragmatiques a pris, pour sa part, une tournure autre. Le dialogue interactif dont l'enseignante s'est préoccupée de mettre en place, lors de l'identification des différents participants à la situation de communication, a cédé de but en blanc la place à un dialogue impositif. Bak, se suffisant d'un dialogue monologal, a tenu les élèves à l'écart de la recherche de l'effet que tend à produire le destinataire chez son destinataire. Une mise à l'écart qui en dit, d'ailleurs, long sur la place qui est faite aux critères d'ordre pragmatique : ces derniers, considérés comme de simples à-côtés, ne font l'objet que d'un traitement par/d'occasion. Effectivement l'enseignante est venue à traiter, contre toute attente, de ces enjeux pragmatiques non pas parce que ceux-ci étaient inscrits dans les objectifs qu'elle s'était fixée d'atteindre mais à la suite d'une question, comme en témoigne le passage suivant, qu'elle avait posée sur la dénomination du verbe « appeler ».

Bak : très bien ce sont des verbes performatifs pourquoi on s'appelle ces verbes ce sont des verbes performatifs ? performatif +++ ce sont des verbes dans laquelle on lance un appel ce sont les synonymes des verbes appeler ce sont les synonymes du verbe appeler le plus important dans notre première séquence on la comprend le but ici le but de l'appel c'est pour pousser l'interlocuteur ou bien le destinataire à faire un changement à faire un changement on parle du plan maintenant dégagez le plan de ce texte le plan on parle du plan ce texte se compose + en combien de parties ?

Passer au crible de l'analyse, ce passage lève toute équivoque quant à l'évocation incidente des enjeux pragmatiques. Celui-ci montre que Bak s'est lancée, d'une part, après

qu'elle ait marqué son acquiescement à une réponse qu'une élève lui avait donnée, — une réponse dont la teneur était un verbe performatif—, dans l'explication de la notion de verbe performatif et que de cette explication a procédé, d'autre part, la mention des enjeux pragmatiques. Le rattachement des enjeux pragmatiques aux verbes performatifs s'explique par ce rapprochement, voire par cette connexion, que l'enseignante établit entre le but que visent à atteindre les premiers et la fonction que les seconds tiennent. La logique de l'enseignante peut, dès lors, être ainsi résumée : c'est l'usage des verbes performatifs, dont la fonction est « *lancer un appel* », qui détermine le but de l'appel qui est « *pousser l'interlocuteur ou bien le destinataire à faire un changement* ». Une logique subordonnant les enjeux pragmatiques aux verbes performatifs est pour le moins passible de discussion. Les enjeux pragmatiques priment sur les verbes performatifs et non l'inverse car ces derniers ne constituent, dans le cas du texte exhortatif, qu'un outil parmi d'autres (les verbes modaux, l'injonction) auxquels celui-ci recourt pour l'accomplissement de sa visée communicative qui est celle de faire agir et réagir le destinataire.

Le passage révèle aussi que les pratiques déclarées de Bak, quant à la place faite à la dimension pragmatique, ne coïncident pas avec ses pratiques réelles. Paradoxalement, il y a loin, en effet, entre le dire et le faire : l'enseignante précise que les enjeux pragmatiques revêtent une importance capitale : « *le plus important dans notre première séquence on la comprend le but ici le but de l'appel c'est pour pousser l'interlocuteur ou bien le destinataire à faire un changement à faire un changement* ». Une importance capitale que marque d'ailleurs, dans les propos de Bak, l'emploi du superlatif « le plus ». Or dans les pratiques réelles, il en est tout autrement : il n'est, en effet, attaché que peu, voire pas du tout, d'intérêt aux attentes éventuelles des destinataires. Se situant au rebours des objectifs qu'elle s'est fixé d'atteindre à travers la séance de compréhension de l'écrit, et notamment de celui relatif à « comprendre l'enjeu de l'appel », Bak s'est suffi de glisser si ce n'est de faire l'impasse sur les enjeux pragmatiques tellement les explications qui s'y rapportent ont été superficielles et sommaires.

Cette disproportion entre le déclaré et l'effectif peut être, selon nous, ainsi expliquée : les enseignants connaissent, plus au moins, les récentes avancées théoriques de la didactique de l'écriture, — avancées que s'est faites siennes la nouvelle réforme—, et développent un discours abondant dans le sens de ces avancées. Ces discours (dire) ne trouvent toutefois pas de prolongement dans les actions (faire) des enseignants vu que ces derniers persistent à ancrer les situations d'écriture dans la tradition scolaire de la rédaction,

tradition à laquelle il est fait grief, comme nous l'avons précédemment expliqué, de ne pas prendre en compte les caractéristiques, les fonctions et les formes de l'écrit dans la société.

Les enjeux pragmatiques ont été unilatéralement définis ; Bak a pris à son compte l'explicitation de l'intention de communication sous-jacente à l'appel. Une telle démarche ne peut dès lors être rapprochée d'une évaluation à volonté formative. Car une évaluation ne peut prétendre à la formativité, avons-nous déjà vu, que si l'élaboration des critères est l'œuvre des élèves. Passons maintenant au deuxième objectif qui porte, tel qu'il était mentionné sur la fiche pédagogique de l'enseignante, sur la structure du texte exhortatif.

6.8.2 Structure du texte exhortatif

La détermination des trois parties entrant dans la composition d'un texte exhortatif a été menée de concert avec les élèves. Celle-ci s'est caractérisée effectivement par une très forte implication des élèves. Ont été ainsi dégagées successivement les parties expositive, argumentative et l'appel proprement dit. Bak s'est aussi intéressée, avec le concours des élèves, aux caractéristiques spécifiques à chacune de ces trois parties. La partie expositive se distingue, selon les élèves, par l'annonce d'un constat négatif (cf.3) ; il s'agit, dans le cas du texte proposé, du manque de sang dans les hôpitaux (cf.6). La partie argumentative consiste, quant à elle, à développer une argumentation (cf.10) dans le dessein d'amener le destinataire à modifier cette situation problématique ou insatisfaisante (cf.12). Aussi des indications sont-elles données au destinataire sur les actions à entreprendre et ce pour que le changement escompté soit bien mené. Dans la perspective de s'assurer l'adhésion du destinataire à l'idée de la nécessité de s'engager dans la voie du changement, le destinateur est tenu, ont ajouté les élèves, d'élaborer une argumentation s'appuyant soit sur la conviction, soit sur la persuasion (cf.18). Les élèves ont unanimement identifié qu'il s'agissait, comme les arguments relevés portaient tous sur les sentiments du destinataire, davantage de la persuasion que de la conviction (cf.24, 25).

- 1) Bak : comment appelle-t-on la première partie ?
- 2) Elèves : expositive
- 3) Bak : qu'est-ce que vous trouvez dans la partie expositive ? la partie expositive ? ++
- 4) Elèves : un constat négatif
- 5) Bak : très bien dégagez maintenant le constat négatif ou la remarque négative d'une situation bien sûr actuelle dans le premier paragraphe où est le constat négatif ici ? ++ un constat négatif une remarque négative

- 6) Younès : le manque de sang dans les hôpitaux
- 7) Bak : très bien Younès c'est le manque de sang dans les hôpitaux c'est le manque de sang dans les hôpitaux ++ la partie expositive qu'est-ce qu'on a dit contient un constat négatif un constat négatif ça commence par (l'enseignante dresse un tableau pour délimiter les trois parties) + à la veille c'est un indicateur de temps qui exprime c'est juste avant la célébration de l'Achoura donc à la veille plus proche le plus proche le constat négatif c'est le manque de sang dans les hôpitaux deuxième partie
- 8) Elèves : argumentatif
- 9) Bak : très bien c'est la partie argumentative + dans la partie argumentative qu'est-ce qu'on trouve ?
- 10) Elèves : les arguments
- 11) Bak : très bien les arguments donc on donne les arguments pour changer un comportement négatif ce comportement négatif c'est pour faire un changement donc dans la partie argumentative c'est la nécessité + c'est la nécessité de faire un changement
- 12) Elèves : de faire un changement
- 13) Bak : très bien de faire un changement bien sûr ce changement est positif parce que la première remarque est négative ++ un changement positif donc la partie argumentative se commence par ce geste
- 14) Elèves : survie
- 15) Bak : comment
- 16) Elèves : survie survie
- 17) Bak : c'est survie oui voilà + donc dans la partie argumentative on a dit c'est la nécessité de faire un changement positif on donne au destinataire des arguments pourquoi ? ++ pour le convaincre ou bien si on donne des arguments qui touchent la raison on dit c'est pour convaincre ou...
- 18) Mustapha : persuader
- 19) Bak : oui très bien c'est pour persuader le destinataire ++ relevez du texte les arguments de l'auteur
- 20) Elèves : XXX
- 21) Bak : comment ?
- 22) Louisa : après la cause
- 23) Bak : très bien Louisa c'est après le rapport de cause on a un rapport de cause parce que et le groupe prépositif puisque après la cause on donne la raison ce sont des arguments donc on a notre premier argument une goutte de ce liquide précieux va rendre l'espoir encore chacun de nous peut un jour en avoir besoin de ce liquide de la survie dites-moi maintenant est-ce que ce sont des arguments qui touchent la raison ou les sentiments de l'auteur ?
- 24) Elèves : les sentiments les sentiments
- 25) Mustapha : les sentiments
- 26) Bak : les sentiments très bien + donc le but de l'auteur ici c'est de pour persuader le destinataire à son point de vue la troisième partie + la troisième partie + j'efface le tableau on appelle la troisième partie du texte exhortatif la

partie exhortative +++ troisièmement + partie + exhortative qu'est-ce qu'on a dit la partie exhortative ?

27) Elèves : c'est une demande c'est l'appel proprement dit

28) Bak : c'est une demande ou l'appel proprement dit on va délimiter ensemble la troisième partie+ ça commence par

La partie exhortatif a fait, elle aussi, l'objet d'une discussion entre l'enseignante et les élèves. Sa détermination s'est, en effet, réalisée à la suite d'un travail concerté entre les élèves et Bak (cf.26). Apportant davantage d'éclaircissements afférents à cette partie, Bak a précisé qu'il s'agissait, d'une part, de l'appel proprement dit (cf.27) et qu'elle est, d'autre part, nettement discernable vu qu'elle est, généralement, annoncée par un verbe performatif.

La séance de compréhension de l'écrit s'est close par la proposition d'un sujet de production écrite dont le libellé a été ainsi formulé : « Vous n'aimez pas la guerre. Certains pays en souffrent. Rédigez en quelques lignes un texte exhortatif pour dénoncer cette situation et demander aux gouvernants d'agir pour la paix ». Ce sujet n'a pas été donné tout seul ; il a été, en effet, assorti d'une grille d'évaluation que Bak a pris le soin d'expliquer aux élèves. Précisons que l'élaboration de cette grille d'évaluation, que nous reproduisons telle qu'elle a été portée au tableau, n'a pas résulté d'une co-construction entre Bak et les élèves ; il s'agit, en fait, d'une grille imposée.

Critères	Indicateurs
Respect du plan	➤ partie expositive ➤ partie argumentative ➤ partie exhortative
Les temps des verbes	➤ le présent de l'indicatif ➤ l'impératif présent
Lexique	➤ verbes de modalité ➤ verbes performatifs

Tableau 6.1 : Grille d'évaluation proposée par Bak

L'analyse des pratiques de Bak relatives à la détermination des critères montre que celles-ci se distinguent par leur inconstance. Nous avons, en effet, relevé que les pratiques de Bak, à l'inverse de celles des deux enseignants, oscillaient entre le dialogue impositif et le dialogue interactif. Cette différence intra-individuelle n'est pas *le signe*, explique Gibert Turco, *d'une incohérence rédhibitoire. C'est souvent la marque de transformations en cours*. (Gilbert Turco, 1991 : 163). Les nouvelles directives concernant l'évaluation et la production d'écrit sont, généralement, connues des enseignants mais cette connaissance s'avère, très souvent, incapable de leur assurer une utilisation opportune de ces directives.

6.8.3 Le compte-rendu de l'expression écrite

Bak a entamé la séance du compte-rendu de l'expression écrite par l'écriture sur le tableau d'une grille qu'elle avait présentée comme étant une grille d'évaluation (voir infra). Or, il nous paraît que le titre de la troisième colonne, en l'occurrence « barèmes », fait tache, ou encore plus, n'a pas sa place dans cette grille. Car une grille d'évaluation inscrite dans une perspective formative ne peut, à la lumière de nos différentes lectures, s'accommoder de notes. Il est même possible d'affirmer, en nous référant à ces mêmes lectures, que l'évaluation formative et la notation ne font pas bon ménage parce que les intentions d'utilisation (ce pour quoi on évalue) de l'une sont incompatibles avec celles de l'autre. L'intention d'utilisation dévolue à cette grille n'est pas tant, comme elle est assortie de notes, d'aider l'élève, en tant que sujet, que de contrôler ses connaissances. Aussi est-il loisible d'affirmer que cette grille, eu égard à cette intention d'utilisation qui la sous-tend, — une intention d'utilisation qui ressort, d'ailleurs, à la logique du contrôle—, relève davantage de la correction que de l'évaluation.

Critères	Indicateurs	Barèmes
Compréhension du sujet (thème)	L'immigration clandestine	01pt
Respect du plan (texte exhortatif)	La présentation des trois parties ➤ partie expositive ➤ partie argumentative ➤ partie exhortative	01,5 pt 01,5 pt 01,5 pt
Utilisation des moyens linguistiques	➤ les marques de la subjectivité explicite • destinataire : nous, me, je, notre, nos • destinataire : vous, votre, vos..... ➤ utilisation du présent de l'indicatif et le subjonctif ➤ vocabulaire péjoratif + mélioratif ➤ emploi des verbes (d'état, modaux, d'opinion, performatif) ➤ utilisation des substituts (gram/lexic)	01pt 01pt 01pt 01pt 01pt
Correction de la langue	➤ l'orthographe ➤ la conjugaison ➤ la ponctuation	01pt 01pt 01pt
Présentation de la copie	➤ la mise en page ➤ volume de production (20lignes)	01pt 01pt

Tableau 6.2 : Grille d'évaluation détaillée

Il est de ce fait inapproprié de parler de grille d'évaluation car, comme l'explique Claire Bourguignon, l'évaluation s'intéresse à l'élève (sujet) plus qu'à la connaissance de l'objet langue et conséquemment elle se préoccupe prioritairement de la dimension pragmatique (congruence de la langue utilisée au contexte d'utilisation) mais sans pour autant délaisser la dimension linguistique (la correction formelle). Ces préoccupations ne sont pas, semble-t-il, celles de la grille proposée aux élèves : celle-ci est exclusivement tournée vers la vérification de la conformité/non conformité des connaissances sur la langue produites par les élèves avec celles données antérieurement par l'enseignante. Cette grille est ainsi résolument implantée dans la logique du contrôle. Ainsi, comme nous contestons le rattachement de cette grille à l'évaluation, nous avons pris le parti, pour l'analyse de la séance du compte-rendu, de nous intéresser uniquement au critère « Respect du plan (texte exhortatif) ». Ce parti pris est lié au fait que les élèves ont participé, en séance de compréhension de l'écrit, à la construction du critère en question. Nous escomptons

voir, à travers cette analyse, si un critère dont l'émergence a procédé d'un dialogue interactif, à l'instar de celui relatif à la structure de l'appel, est pris en compte lors de la phase de l'amélioration de la production écrite. Le texte, ayant fait l'objet de l'amélioration, est reproduit ici tel qu'il a été porté sur le tableau :

« Appel aux jeunes

Aujourd'hui dans la sossité, il y a un grand problème qui touche les jeunes c'est la Harga. Les causes sont : la povreté, les choses sont chères, le chômage ...etc.

Mais ailleur les risques sont grand et leur vie se trouve dans le danger c'est pour ça que nous devons réagir en face à ce problème pour sensibiliser notre jeunes aux dangers. A vous, qui pensez quitter votre environnement et vous cherchez un meilleur vie. Savez que vous risquez votre vie »

Les trois parties du texte exhortatif paraissent difficilement discernables dans la production de l'élève. Celles-ci persistent, pour ce qui concerne leur emploi, à poser problème : les élèves éprouvent de grandes difficultés, — encore qu'ils aient antérieurement participé de conserve avec l'enseignant à leur détermination —, à structurer correctement le texte exhortatif. Il n'est, en effet, que la partie expositive qui dissipe, comme le montre le texte de l'élève, toute hésitation quant à sa localisation. Une localisation rendue possible de par le respect des caractéristiques qui distinguent cette partie : les verbes sont mis au présent de l'indicatif et, plus que tout, la situation problématique est clairement énoncée (Harga ou émigration clandestine). La partie argumentative est, pour sa part, présente. Mais une présence qui se trouve, est-il à préciser, à l'état embryonnaire et, de plus, peu voire aucunement organisée. La partie exhortative, qui est généralement annoncée par un verbe performatif, est, elle, absente.

La mise à contribution du critère « structuration de l'appel » s'avère dès lors, — étant donné que les exigences, en matière d'organisation du texte, ne sont pas, dans leur ensemble, satisfaites—, indispensable. En effet, cette mise à contribution est à même, dans le cas où elle viendrait à être utilisée et, surtout, de façon opportune, de faire progresser les apprentissages les élèves et de façon significative. Une telle progression ne peut se concevoir, pensons-nous, qu'au prix de la confrontation des élèves à leur apprentissage ou autrement dit à ce qu'ils savent déjà. Etant confrontés à ces apprentissages, les élèves vont être, inexorablement, amenés à réfléchir sur leurs réflexions et les répercussions que celles-

ci ont sur ces mêmes apprentissages. Le décalage entre ce savoir déjà-là (les élèves ont participé à la construction du critère relatif à l'organisation du texte) et l'usage qu'ils en font (ce savoir déjà-là ne trouve pas de prolongement dans la production écrite) est en mesure, pour peu que l'enseignant le valorise, de susciter des interrogations chez les élèves et, corollairement, de les engager dans la régulation de leurs actions. Emprunter la démarche de la confrontation revient, en fait, à donner à l'élève la possibilité d'être face à son texte, de s'en détacher ; un détachement salvateur vu qu'il lui permet de prendre du recul par rapport à sa production et, par ricochet, de la soumettre à un jugement critique. Partant, les ajustements ne sont plus du ressort de l'enseignant ; ceux-ci reviennent à l'élève. Car la métacognition requiert pour sa réalisation l'implication de l'élève.

L'amélioration de la production élève est, d'emblée, placée dans une grammaire de phrase. Le critère de la structure de l'appel est, contre toute attente, relégué au rang d'accessoire : il n'est fait, en effet, que peu de cas à ce critère et ce en dépit des difficultés éprouvées, quant à son utilisation, par les élèves. L'attitude de Bak à l'égard de ce critère est à le moins paradoxale : les élèves ont pris de la peine à construire cette caractéristique du texte exhortatif alors que Bak n'en a aucunement, — bien qu'elle l'ait consigné dans sa grille de correction, — tenu compte. La structure du texte exhortatif n'a été évoquée, en effet, qu'une seule fois durant la phase de l'amélioration de la production écrite. La seule fois où l'enseignante est venue à parler de la partie expositive de l'appel ce n'était d'ailleurs pas, faut-il le préciser, pour des préoccupations en relation avec la structuration du texte : l'intervention de Bak était effectivement orientée, tel qu'il apparaît dans le passage suivant, vers la résolution d'un problème concernant la construction d'une phrase qui n'était pas, selon ses propos, correctement construite. Après avoir nommé, elle-même, le type d'erreur commis (cf.1), Bak a invité ses élèves à lui proposer une phrase autre ayant le même sens que la phrase mise en cause (cf.3). Constatant que les quelques propositions, qui lui ont été soumises, ne cadraient avec celles qu'elle escomptait, Bak s'est alors résolue à mettre les élèves sur la voie de la partie de la phrase à redresser (cf. 5) ; il s'agit de la tournure impersonnelle « il y a ».

- 1) Bak : le type on a une erreur d'expression ou bien de style donc qui peut me donner une phrase
- 2) Samira : la société
- 3) Bak : une phrase équivalente de même sens +++ une expression une phrase Mourad
- 4) Mourad : XXX

- 5) Bak : on a précisé la société dans par exemple (elle se désigne des deux mains) notre société allez-y une autre phrase (Chuchotements) n'utilisez pas la tournure impersonnelle qui est là + dans notre société ou bien une autre phrase + se X par exemple un grave phénomène ou bien dans notre société les jeunes souffrent Mâamar Djilali
- 6) Mâamar Djilali : oui
- 7) Bak : jette ça + allez-y c'est la première partie d'un texte exhortatif c'est le constat négatif un constat utilisez le verbe par exemple de perception le verbe constater + aujourd'hui par exemple nous à qui renvoie le pronom nous ici

Les nouvelles informations apportées aux élèves ne leur ont été d'aucune aide dans la mesure où ces derniers n'ont pas été en mesure de corriger l'erreur nommément signalée par l'enseignant. Bak a persévéré, en égard aux difficultés rencontrées par les élèves, dans son aide : elle a souligné, dans un premier temps, que la phrase mise en cause relevait de la première partie du texte exhortatif, c'est-à-dire celle renvoyant à un constat négatif puis elle a suggéré, dans un deuxième temps, le recours à un verbe de perception (cf.7).

Il ressort de cette analyse, qui s'est intéressée tour à tour à la séance de compréhension de l'écrit et à la séance du compte-rendu de l'expression écrite, que les pratiques de Bak oscillent entre dialogue impositif (directivité) et dialogue interactif (interactivité) et participent de l'un et de l'autre à la fois. Il est, en effet, une certaine hybridité qui se dégage de ces pratiques ; celle-ci se manifeste dans le décalage entre les stratégies d'enseignement mises en place et les critères d'évaluation convoqués. Au regard des stratégies d'enseignement, nous avons vu que Bak se préoccupait de l'apprentissage des élèves.

6.9 ELah

6.9.1 Compréhension de l'écrit

Les pratiques de Lah, en rapport avec la compréhension de l'écrit, se distinguent nettement de celles des autres enseignants composant notre échantillon. En effet, celui-ci n'a pas consacré à ladite activité, contrairement aux autres enseignants, une seule séance mais deux. Cette séance de compréhension de l'écrit, qui a porté sur un texte intitulé « L'appel du 31 octobre 2000 », s'est déroulée dans le cadre de la séquence 2 « Inciter son interlocuteur à agir » du projet 3 « Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire ».

Le temps imparti à l'activité de compréhension de l'écrit ne constitue pas la seule caractéristique qui distingue les pratiques de Lah. Il est une autre caractéristique qui est, nous semble-t-il, transcendante à la première : il s'agit de celle en rapport avec l'accompagnement des élèves dans leur réflexion. Ces deux caractéristiques ne sont pas d'égale importance ; c'est d'ailleurs de là que découle la transcendance de la seconde par rapport à la première. Comme le temps imparti à la séance de compréhension de l'écrit s'origine dans des préoccupations tendant à assister les élèves dans leur réflexion, il n'est somme toute pas étonnant qu'il soit modulé en fonction de la progression de ces élèves dans leurs apprentissages. Cette modulation éloigne, de par sa mise au service de l'apprentissage, les pratiques de Lah du discours impositif et, corollairement, les installe dans un discours interactif. Une interactivité qui marque d'ailleurs de son sceau l'intégralité de la séance de compréhension de l'écrit. En effet Lah avait propension, comme il se gardait de répondre à la place des élèves, à ouvrir de nouvelles pistes, à soutenir les tâtonnements et à aller même jusqu'à valoriser les erreurs dans le dessein de soutenir le groupe classe dans la résolution des problèmes liés à la compréhension du texte.

Pour rendre compte de cette interactivité qui n'est pas, est-il à souligner, sans répercussions sur le mode de détermination des critères d'évaluation, nous avons choisi de porter, d'une part, notre attention sur la structure de l'appel et spécifiquement sur sa troisième composante, en l'occurrence la partie exhortative ou l'appel proprement dit et, d'autre part, sur les enjeux pragmatiques. Cette interactivité n'est pas en rapport, est-il important de le rappeler et ceci pour ne pas gauchir notre analyse, avec la détermination des critères mais avec leur appropriation. En effet, les critères d'évaluation ont été, précisons-le, préalablement déterminés à travers le relevé, effectué dans la séquence¹ « Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer », des caractéristiques du texte exhortatif.

6.9.2 L'appel proprement dit

Commençons par expliciter la signification qui est donnée ici au concept d'« appropriation ». Nous désignons par « appropriation » cette action au moyen de laquelle l'élève tend à rendre les connaissances transmises par l'enseignant sa propriété. Il ne s'agit pas, en fait, que d'une simple action mais il est davantage question d'un processus qui est à la fois dynamique et finalisé. Dynamique parce qu'il implique une démarche personnelle que traduit une tension cognitive qui est différemment vécu d'un élève à un autre. Finalisé

parce qu'il est sous-tendu par une visée ; en effet, il cherche à faire siennes, dans un premier temps, les nouvelles connaissances apportées par l'enseignant et à les intégrer, dans un second temps, à celles qu'il possède déjà. Ainsi l'appropriation procède, sous l'effet de cette tension cognitive, à une structuration nouvelle des savoirs dans la tête de l'élève. Cette nouvelle structuration n'est pas, comme elle s'effectue dans la tête de l'élève, directement observable : son décèlement nécessite le passage par l'évaluation, à différents moments, des savoirs acquis par l'élève. Aussi n'est-il pas étonnant que la séance de compréhension de l'écrit de la séquence² ait été traversée, par intermittence, de moments d'évaluation des connaissances transmises durant la séquence¹. Sur l'objectif assigné à la séance de compréhension de l'écrit, à savoir éclairer les élèves sur les différents procédés argumentatifs dont use le destinateur pour inciter son destinataire à agir, est venu effectivement se greffer un second objectif lequel consiste à contrôler le degré d'appropriation de notions vues durant la séquence¹.

Préoccupé par l'appropriation des connaissances abordées précédemment et surtout de son degré d'arrimage dans les têtes des élèves, Lah a accumulé les rappels afférents aux enjeux pragmatiques de l'appel et à sa structure. Des rappels qui ont été, d'ailleurs, dans leur grande majorité, encore qu'ils aient été instigués par l'enseignant, l'œuvre des élèves. Ces derniers se sont convenablement acquittés de toutes les questions consacrées par Lah au rappel des notions déjà vues. Ainsi les élèves ont répondu, à la suite d'une question portant sur la structure de l'appel, que le texte exhortatif était composé de trois parties (cf.4) et que la première partie présentait une situation problème (cf.10). Il se trouve, d'ailleurs, que le rappel du constat négatif, lequel coïncide avec la situation problème, s'est effectué sans difficulté (cf. 16, 18) : il s'agit selon les propos des élèves, du silence des autorités françaises face à la torture durant la guerre d'Algérie (cf.12, 14, 16).

- 1) Lah : la structure du texte très bien alors euh on a dit qu'il y a eu combien de parties + combien de parties
- 2) Elèves : trois Monsieur deux premières parties deuxième partie
- 3) Lah : oui mais dans un appel l'appel contient combien de parties
- 4) Elèves : trois parties
- 5) Lah: oui selon la euh parce que la structure nous l'avons traitée dans la première séquence là c'est un rappel n'est-ce pas alors les trois parties alors la première on l'a terminée
- 6) Elèves : présentation
- 7) Lah : qu'est-ce qu'il y a dans la première partie +
- 8) Elèves : présente le
- 9) Lah : oui

- 10) Elèves : présentation du problème
- 11) Lah : on présente un problème une situation positive ? + une situation positive ?
- 12) Elèves : négative
- 13) Lah : négative c'est pas un problème là on parle de quelque chose de négatif donc + comme synonyme il y a un synonyme très simple euh il faut simplifier les choses on parle d'un problème c'était quoi ce problème ? + c'était quoi ce problème
- 14) Elèves : il n'y a pas eu de vérité historique
- 15) Lah : oui donc il n'y a pas eu de vérité historique euh vis-à-vis des algériens voilà encore + et quand il n'y a pas de vérité historique quand il y a absence de vérité historique + qu'est ce qu'on va avoir comme résultat ? euh oui
- 16) Elèves : une mémoire obscure
- 17) Lah : ah on aura une mémoire obscure le contraire d'une mémoire fin
- 18) Elèves : claire
- 19) Lah : claire vous voyez quelle mémoire on parle de quelle mémoire ?
- 20) Elèves : franco-algérienne
- 21) Lah : une mémoire franco-algérienne alors rappelez-vous on a rassemblé les des mots dans un seul hein au lieu de dire la mémoire française plus la mémoire algérienne on a dit la mémoire franco-algérienne pour que les choses deviennent claires il y aura + euh il y aura quoi vous mettez derrière le volet là est-ce que je peux vous voir
- 22) Elèves : non
- 23) Lah : à bon je peux pas vous voir, je peux pas derrière là je peux pas vous voir
- 24) Elèves : si
- 25) Lah : donc il y aura la ++
- 26) Elèves : euh ++
- 27) Lah : la transparence voilà donc si vous faites si on dit la vérité il y aura de la transparence entre les deux + les deux euh les deux peuples
- 28) Elèves : peuples
- 29) Lah : encore les deux + on agrandit
- 30) Elèves : les continents le pays
- 31) Lah : les deux pays
- 32) Elèves : l'Algérie et la France
- 33) Lah : L'Algérie et la France très bien normalement c'est fini la première partie et maintenant pour délimiter la deuxième partie comment comment peut-on délimiter la deuxième partie ? rappelez-vous
- 34) Elèves : l'argument des arguments les arguments
- 35) Lah : les arguments donc il faut avoir ces indices là d'accord faut avoir ces indices vous dites à partir du moment où on commence à annoncer des arguments là la deuxième partie commence c'est clair ? alors et quels arguments avez-vous trouvé l'autre jour ?
- 36) Elèves : les autorités françaises refusent aux algériens leur liberté

Lah s'est ensuite enquis de la façon que les élèves adoptaient pour reconnaître la deuxième partie du texte exhortatif (cf. 33). Répondant aux interrogations de l'enseignant,

les élèves avaient expliqué qu'il identifiait ladite partie avec l'entame de l'argumentation (cf.34).

A la lumière des réponses données, il est loisible d'affirmer que les élèves se sont dûment appropriés les caractéristiques du texte exhortatif et dans le prolongement les critères d'évaluation de ce type de texte. Une appropriation rendue possible, arguons-nous, du fait des stratégies d'intervention de l'enseignant qui vont dans le sens de l'implication de l'élève dans son apprentissage, d'une part, et dans le développement de son autonomie, d'autre part. *Dans un tel processus, comme le souligne C. Tauveron, l'apprenant est le moteur. Il est acteur et apprend en agissant, il s'approprie les objectifs de son apprentissage et les critères qui les régulent* (C. Tauveron, 1991 : 147)

Nous avons vu que les pratiques de Lah relatives à la compréhension de l'écrit inclinaient foncièrement du côté de l'interactivité. Qu'en est-il de l'évaluation de l'écrit ? Cet enseignant persistera-t-il à accorder sa prédilection à l'interactivité ? Ou bien penchera-t-il, changeant son fusil d'épaule, du côté du dialogue impositif ? Les réponses à toutes ces questions sont tributaires de l'analyse de la séance de compte-rendu de l'expression écrite.

6.9.3 Le compte-rendu de l'expression écrite

6.9.3.1 Amélioration de la production écrite : Les enjeux pragmatiques une question lancinante

Les enjeux pragmatiques ne sont considérés pas, à l'inverse de l'enseignante Bak, comme une question accessoire ; ils ne sont pas rattachés, en fait, à la situation de communication. Il leur est ainsi fait un sort autre ; ils jouissent, effectivement, d'un statut qui leur est propre. Un statut dont les pratiques de Lah se font, d'ailleurs, le plus bel écho ; ce dernier n'a eu point de cesse, par une multiplication des explications et des rappels durant la séance de compréhension de l'écrit et, à un cran moindre, durant la séance de compte-rendu, que les enjeux pragmatiques soient bien assimilés.

Lah n'a manqué pas de se saisir, — prodiguant de fait une attention particulière aux enjeux pragmatiques—, d'une discussion sur la justesse du titre donné par l'élève à sa production écrite « Cesser de fumer », pour se pencher derechef sur la question de la finalité du texte exhortatif. Aussi les élèves ont-ils été appelés à préciser les enjeux pragmatiques relatifs au sujet qu'ils avaient traité (cf.5). Cette précision a été non

seulement apportée sans grande peine, — inciter les fumeurs à se débarrasser de la cigarette (cf.6), mais il a été, de plus, décidé de garder le titre, objet de la discussion, et de surcroît, en l'état (cf.8). Une décision motivée par le fait que l'impératif n'a pas l'apanage de l'expression de l'ordre ; cette dernière peut être effectivement assumée, comme c'est le cas dans les notices, par un infinitif à valeur d'impératif (cf.15). Des éclairages allant dans le sens de la conformation des élèves dans leur décision sont, pour lors, apportés : le sujet n'étant pas exprimé, explique Lah, l'ordre n'est pas directement adressé au destinataire et se trouve par voie de conséquence atténué (cf.16)

- 1) Lah : les remarques pour cette expression écrite là le constat certains élèves n'ont pas terminé leurs productions je ne sais pas peut-être faute de temps l'essentiel la plupart n'ont pas mis la troisième partie ils ont exposé le problème ils ont argumenté mais pour lancer l'appel ils n'y ont pas ils ne sont pas arrivés d'accord + prenons ce produit là de votre camarade on va l'améliorer ensemble elle a commencé par le titre cessez de fumer d'abord euh euh on va demander écrire un appel à qui ?
- 2) Elève f : aux adultes
- 3) Lah : oui mais à qui précisément ?
- 4) Elèves : les fumeurs
- 5) Lah : aux fumeurs très bien donc pour qu'ils fassent quoi ? le but c'est quoi ? pour quoi écrire cet appel ?
- 6) Elève f : pour qu'ils cessent de fumer
- 7) Lah : pour qu'ils cessent de fumer c'est ça ça c'est un rappel du sujet il est clair hein élève un lycéen ou une lycéenne qui écrit un appel aux fumeurs le but c'est quoi ? l'objectif c'est pour que ces fumeurs là cessent de fumer alors cesser de fumer on l'accepte tel quel ou bien il faut le changer ?
- 8) Elèves : on l'accepte
- 9) Lah : on l'accepte votre camarade
- 10) Elève : un point d'interrogation
- 11) Elève f : non le verbe
- 12) Lah : seulement votre camarade a mis le verbe à l'infinitif rappelez-vous où est-ce qu'on trouve l'infinitif ?
- 13) Elève f : après
- 14) Lah : ça aussi exprime l'ordre oui ou non ?
- 15) Elève f : notice
- 16) Lah : très bien prospectus notice de médicament là c'est pour atténuer les paroles c'est pour que l'ordre ne soit dur cesser de fumer avec un e r c'est correct au lieu d'écrire cesser avec un z l'impératif donc il est acceptable on va réécrire le titre hein on va le réécrire hein c'est pas la peine de le changer il est correct par ici au milieu cesser de fumer seulement cesser il faut écrire le c en majuscule voilà ça ne marche pas normalement ici on va

mettre un m d'accord quand on corrige pour dire la majuscule cesser
majuscule + voilà de fumer et là on parle à tout le monde d'accord

Il ressort des pratiques de Lah qu'il est fait, d'une part, grand cas à la détermination des enjeux pragmatiques et que cette détermination est effectuée, d'autre part, au moyen d'un dialogue interactif et non impositif. Aussi la prise en compte du destinataire et de l'effet que doit produire le texte sur ce destinataire semblent-t-ils constituer, à cet enseignant, un problème lancinant à preuve qu'il n'a pas ménagé sa peine,— il a été prodigue d'explications à leur endroit—, pour que les deux notions soient intégrées par les élèves. Une telle préoccupation est susceptible, présumons-nous, d'extraire l'amélioration de la production écrite, — vu que les enjeux pragmatiques concernent le texte dans sa globalité—, du cadre étroit de la phrase et de l'inscrire par contrecoup dans le cadre plus large du texte.

6.9.4 L'unité d'entrée : le texte dans son ensemble

Le lieu d'intervention, sur lequel s'est porté le choix de Lah en vue de procéder à l'amélioration de la production écrite, a coïncidé avec nos présomptions : il s'agit du texte dans son ensemble. Un tel choix n'est pas à signifier, est-il à préciser, que les unités phrastique et interphrastique, autres lieux d'intervention que propose le tableau de Classement des Lieux d'Intervention Didactique (CLID), se trouvent exclues. Ces niveaux d'analyse ne sont pas, l'un et l'autre, mis à l'écart ; les deux participent à offrir une meilleure visibilité/localisation des erreurs et, de là à une sériation optimale de celles-ci. Il est à souligner, toutefois, que l'amélioration de la production écrite reste à dominante textuelle, lors même que les unités phrastique et interphrastique tiendraient lors de cette activité, un rôle à la fois remarquable et remarqué.

Le déroulement de la séance de l'amélioration de la production écrite s'est opéré, dans le cas de Lah, en deux temps. Ces deux temps paraissent, d'emblée, distincts. Il n'en est, en fait, rien. Car cette idée à priori s'est trouvée, au fur et à mesure de l'écoulement de la séance, battue en brèche. Il s'est avéré, en fait, que ces deux temps entretenaient des relations très étroites, alors même qu'ils donnaient l'impression d'être détachés l'un de l'autre. Le premier temps, consistant dans le toilettage de la production écrite, a pour vocation de procéder à la correction des erreurs affectant la structure de surface du texte et à prédisposer, de la sorte, le second temps à s'occuper exclusivement de l'autre structure du texte, à savoir la structure profonde.

Le toilettage du texte constitue, dans les pratiques de Lah, un réel moment d'apprentissage. La correction des écarts au regard de la norme n'y est pas, contre toute attente, menée de façon mécanique : elle s'extraie, en effet, du circuit fermé de la correction, un circuit qui s'engage dès la détection de l'erreur, une détection qui, à son tour, enclenche le redressement de cette erreur par référence à la règle enfreinte. S'intéressant à l'erreur non seulement comme résultat mais aussi comme processus, Lah, a introduit, lui, en sus de la détection et du redressement, un troisième élément, élément dont l'apport détermine grandement et l'apprentissage et la qualité de cet apprentissage : il s'agit de la réflexion. Qui dit réflexion dit fatalement implication de l'élève. Car il ne peut être question de réflexion que si et seulement si l'agent de cette réflexion, en l'occurrence l'élève, exerce lui-même cette réflexion ou autrement dit qu'il prenne à son propre compte la correction de ses erreurs. Qu'il soit aidé par l'enseignant, c'est tant mieux, — il est, d'ailleurs, souhaité et souhaitable que ce soit le cas —, mais il importe de se garder de prendre cette aide dans le sens, ce qui est, malheureusement, très souvent le cas, de mettre l'élève sous la tutelle de l'enseignant.

Le toilettage du texte, comme l'amélioration, d'ailleurs, de la production écrite, sont menés par Lah dans la perspective d'une évaluation à volonté formative : cet enseignant se préoccupe de rendre, d'une part, les élèves autonomes et ceci par l'adoption d'une posture réflexive et de développer, d'autre part, cette posture réflexive en mettant à contribution le caractère euristique de l'écriture. Dans cette perspective, l'écriture est assimilée à un processus alors que le texte, qui en découle, à un produit qui ne peut être que passagèrement figé. La réécriture d'un passage jugé problématique conduit les élèves, comme il apparaît dans l'extrait suivant, à s'intéresser au texte de façon compartimentée, c'est-à-dire d'une part sa structure de surface et de l'autre sa structure profonde, mais dans sa globalité : il est, en effet, procédé à des modifications qui concernant et la composante linguistique et la composante discursive. L'enseignant a mis les élèves sur la voie d'un problème relatif à un usage approximatif de la ponctuation (cf.1).

- 1) Lah : des produits ce sont des produits d'accord la tabac c'est un produit hein nocif ou euh pas hein c'est autre chose ce qui nous intéresse c'est le vocabulaire ici on a un problème de vocabulaire il fallait remplacer le mot tabagisme par un autre mot d'accord par tous les gens elle met virgule grands et petits hommes et femmes qu'est-ce qu'elle veut dire par là ?
- 2) Elève f : tous les êtres humains
- 3) Lah : mais elle donne quoi ? Ilhem
- 4) Ilhem : exemple

- 5) Lah : des exemples c'est une illustration et quand on donne des exemples on met virgule comme ça ?
- 6) Elève f : non deux points
- 7) Lah : il y a deux procédés à faire on met deux points et on commence à citer ou bien on ouvre la parenthèse et on met les exemples dedans
- 8) Elève f : parenthèses
- 9) Lah : d'accord deux procédés vous mettez deux points on cite ou bien parenthèse et on cite aussi c'est clair ? et qu'est-ce qu'elle veut dire par tous les gens grand et petit hommes et femmes ? qu'est-ce qu'elle cible là ?
- 10) Elève f : toutes les générations
- 11) Lah : toutes les générations encore + quand vous allez chez le pâtissier vous n'allez pas prendre une tarte toute seule ou bien tout seul qu'est-ce que vous allez demander ?
- 12) Elève f : un morceau
- 13) Lah : un morceau encore ? synonyme d'un morceau + un morceau de pâtisserie
- 14) Elèves : une tranche
- 15) Lah : une tranche mais là c'est pas tranche de pâtisserie tranche de quoi ?
- 16) Elève f : une tranche des gens
- 17) Lah : j'ai trente six ans tu as dix huit ans le double
- 18) Elève f : les adolescents
- 19) Lah : oui ? comment appelle-t-on ça ? j'ai trente six ans tu as dix huit ans il a seize ans elle a quinze ans on parle de quoi ?
- 20) Elève f : des différentes générations
- 21) Lah : mais on parle de quoi ?
- 22) Meriem : de l'âge de l'âge
- 23) Lah : l'âge donc tranche ? tranche + de quoi ?
- 24) Elève f : d'âge
- 25) Lah : de pâtisserie
- 26) Elève f : d'âge
- 27) Lah : d'âge on les appelle les tranches d'âge les petits les jeunes les adultes les vieux tout le monde fume c'est ce que tu voulais dire normalement Ilhem n'est-ce pas ? tu voulais cibler toutes les tranches d'âge qu'ils soient enfants jeunes adultes qu'ils soient qu'elles soient hein femmes ou qu'ils soient hommes c'est comme ça toutes les tranches d'âge confondues alors euh ensuite elle met un point c'est bien là hein donc votre camarade hein c'est quelqu'un qui donne de l'importance à la ponctuation ces fumeurs voient que vous l'acceptez synonyme de voir ici

Ces derniers ont proposé, après la détermination de l'erreur, de remplacer la virgule par les deux points car ils estimaient que cette ponctuation était plus appropriée à l'introduction d'une illustration (cf.5, 6). Allant dans le sens de la réponse donnée, Lah explique en apportant un complément d'information qu'il existe, en matière de ponctuation, deux procédés pour annoncer une illustration : les deux points et les parenthèses (cf.7). Lah a ensuite amené les élèves à reformuler une phrase qui nécessitait d'être, quelque peu, précisée (cf. 9). Une reformulation que les élèves vont, d'ailleurs, mener à bien suite à l'aide apportée par l'enseignant. La réussite de cette reformulation,

œuvre d'un travail conjoint entre l'enseignant et les élèves, s'explique en grande partie par le cadre dans lequel celle-ci s'est effectuée ; il s'agit d'un cadre marqué du sceau de l'interactivité. Il semble ainsi que Lah privilégie, à travers ses échanges avec ses élèves, une communication didactique que dominent, par référence aux travaux de Marguerite Altet (1991) sur les interactions dans le dialogue¹⁶¹ scolaire, les épisodes « adaptateurs ». Constatant, en effet, que les propositions des élèves étaient loin, même si elles s'approchaient de la réponse attendue (cf.10), de déboucher sur une reformulation satisfaisante, Lah ajuste son intervention au regard de cette situation. Un ajustement qui s'est d'ailleurs répercuté sur les réponses des élèves ; celles-ci sont allées en s'affinant (générations, morceau pour aboutir à tranche) jusqu'au redressement de la phrase.

Conclusion

Il apparaît, à la lumière de cette analyse, que les pratiques des enseignants, relatives à l'évaluation de la production écrite, n'ont pas beaucoup évolué. Celles-ci sont restées, tout d'abord, ancrées dans une grammaire de phrase alors même que les nouveaux programmes suscités par la réforme affirment, sans ambiguïté aucune, leur rattachement à une grammaire de texte. Cet ancrage dans une grammaire de phrase se perçoit, effectivement, dans les occurrences des erreurs relevées. Les écarts affectant les compétences linguistiques (orthographe, syntaxe et ponctuation) sont, comparativement aux écarts touchant les compétences discursives (lexique, pertinence du contenu, clarté des idées, cohérence textuelle), de loin, d'une part, les plus relevés et, d'autre part, les mieux ciblés : ils sont, en effet, assortis d'un métalangage précis. Les écarts au regard des compétences discursives sont, si d'aventure elles sont signalées, accompagnées de commentaires que caractérise, dans leur grande majorité, un certain hermétisme : ils restent d'un accès difficile pour les élèves ; fait qui ne leur permet pas, voire les dissuade de reprendre leurs écrits.

¹⁶¹M. Altet distingue trois types d'épisode : les inducteurs, les médiateurs et les adaptateurs. Les épisodes « inducteurs » se caractérisent par un échange inégalitaire ; ils sont dominés par l'enseignant qui, se préoccupant des objectifs, oriente l'échange de façon à induire les réponses attendues chez les élèves. Les épisodes « médiateurs » sont, pour leur part, plus au moins égaux ; la participation des élèves est, certaines fois, prise en considération. Même si une certaine réciprocité caractérise les épisodes « médiateurs », ces derniers restent dominés par l'enseignant. Les épisodes « adaptateurs » sont, eux, égaux ; l'ajustement au projet didactique concerne non seulement les élèves mais aussi l'enseignant. Dans les épisodes « adaptateurs », il est tenu compte des réactions des élèves, réactions qui déterminent, d'ailleurs, les attitudes des enseignants.

De plus cette évaluation est effectuée hors de tout critère. Ou pour être plus précis, — comme une évaluation ne s'appuyant sur aucun critère est, tel que l'explique Charles Hadji, une impossibilité—, il est plus expédient de dire que cette évaluation sollicite, lors de la prise de décision, un seul et unique critère : il s'agit de celui de la conformité à la norme. Aussi les caractéristiques des textes relevées en activité de compréhension de l'écrit se trouvent-elles marginalisées que ce soit lors de la production écrite ou de l'évaluation de cette dernière. La séance de compréhension de l'écrit tourne, serions-nous tenté de dire, à vide vu que les notions qui y sont traitées ne trouvent pas de prolongement dans d'autres séances. En fait seules importent, pour les enseignants, les connaissances linguistiques qu'ils ont données. Des connaissances dont ils s'estiment responsables à preuve qu'il est dévolu exclusivement, voire même inféodé, à leur contrôle toute l'activité de production écrite. Aussi est-il difficile de parler, dans le cas de certains enseignants de notre échantillon, de construction de critères. Seul Lah et à un degré moindre Bak recourent aux critères. Dans les pratiques évaluatives de Lah, les critères sont le résultat d'une construction qui est initiée

Chapitre 7

Les annotations entre le formatif et le sommatif

Introduction

Il ne fait, aujourd'hui, aucun doute que la correction des copies participe, et de façon très significative¹⁶², dans la régulation des apprentissages des élèves. Cette participation est conditionnée toutefois par les orientations apportées, au moyen des annotations, par l'enseignant. Comme l'enseignant est censé se préoccuper prioritairement de la réussite des apprentissages, – la réussite de l'apprentissage représente l'essence même de l'enseignement –, il n'est pas, par conséquent, hors de propos de s'attendre à ce que les annotations, qu'il porte sur les copies des élèves, ne viennent pas attester de cette préoccupation. Une attestation qui reste tributaire de la nature des annotations, annotations qui devraient mettre, en bonne logique, à la disposition de l'élève des informations qui sont à même de l'aider à reprendre sa production écrite et, par là même, à surmonter ses difficultés.

L'optimisation du processus de régulation des apprentissages se trouve de fait étroitement liée à la nature des annotations: des annotations rédigées sur un ton sarcastique non seulement à l'endroit de la production mais aussi de son producteur ne sont pas pour susciter l'envie chez l'élève de revoir son travail alors que des annotations écrites sur un

¹⁶²Le feedback que l'enseignant apporte à l'élève représente un bon prédicteur d'un enseignement efficace. L'enseignement n'est pas, explique Pascal Bressoux, une transmission mais une communication ; aussi le feedback tient-il un rôle un capital. La correction des erreurs a été identifiée, par les nombreuses recherches menées sur le feedback en classe et ses effets sur les apprentissages de l'élève, comme un élément essentiel dans l'amélioration des apprentissages. Cette correction des erreurs puise son efficacité, souligne Pascal Bressoux, dans deux faits majeurs. Le premier concerne la neutralité affective dont font preuve les enseignants des classes efficaces ; ils ne confondent pas l'élève et la réponse de l'élève à tel enseigne que leurs commentaires portent sur non sur la personne de l'élève mais sur la justesse de sa réponse. Le second a trait aux sollicitations pressantes et répétées que l'enseignant efficace adresse à l'élève pour que celui-ci prenne une part active dans la correction de ses erreurs. Pour ce faire, un temps suffisamment long de tâtonnement lui est accordé après que l'erreur a été détectée. Des informations supplémentaires sont parfois même proposées. L'immédiateté de la correction des erreurs doit être dans tous les cas de rigueur, souligne Pascal Bressoux, car elle permet de parer à la systématisation de ces erreurs.

ton bienveillant à l'égard non seulement du rédacteur mais aussi de ces erreurs de rédaction appellent l'élève à repenser sa production, à y identifier les points qu'il a menés à bien et ceux qu'il lui reste à améliorer. Les annotations constituent ainsi un puissant facteur de motivation/démotivation : elles peuvent, en effet, stimuler l'élève à revenir sur le travail réalisé ou l'en dissuader.

La rédaction des annotations ne saurait, eu égard à ses retombées tant positives que négatives sur la motivation de l'élève, se mener à la légère. Aussi revient-il à l'enseignant de s'appliquer, lors de la rédaction de ses commentaires, de faire en sorte que tout mot ou toute codification, auxquels il recourt, soient compréhensibles de l'élève, qu'ils lui parlent personnellement, qu'ils lui proposent des voies d'amélioration spécifiques à son travail et qu'ils aboutissent, en définitive, à la mise en place d'un vrai dialogue pédagogique.

La correction des copies passe, dans les dires des enseignants, pour une activité chronophage. Ne conviendrait-il dès lors pas de rentabiliser ce temps mis dans la correction par des annotations qui interpellent l'élève, qui le poussent à réfléchir sur les raisons de ces réussites comme celles de ces échecs et qui devraient, à chaque fois, constituer pour lui un moment d'apprentissage? Il est question d'un moment d'apprentissage car le retour pédagogique étant de qualité – les erreurs ne sont pas seulement signalées, elles sont accompagnées de commentaires qui expliquent comment les corriger – l'élève est en mesure de rectifier, de lui-même, ses erreurs.

A la suite d'une recherche qu'il avait consacrée à la nature des erreurs de français relevées pour une épreuve de résumé d'un conte littéraire et pour une interrogation de géographie de classe de sixième, Roland Eluerd avait déterminé l'existence de différentes sortes de corrigés : certains se bornent à indiquer l'erreur à l'élève, d'autres joignent par contre à l'erreur signalée ce qu'il appelle un « corrigé-modèle ». Ce « corrigé-modèle » peut prendre soit la forme d'une simple indication par exemple la suppression d'une lettre ajoutée à un mot mal orthographié, soit la forme de commentaires fournissant la règle à l'élève qui, moyennant son application, est mis en bonne posture pour corriger ses erreurs. La correction a pour rôle, soutient ce chercheur, d'assister l'élève dans la résolution de ces erreurs, une résolution qui a pour préalable l'instauration d'« *un échange continuuel entre le professeur-lecteur et l'élève-auteur. Elle mène celui-ci d'un texte considéré fautif à un texte considéré comme correct.* » (Roland Eluerd 1972 : 121). Or proposer un « corrigé-modèle », constate Roland Eluerd, n'est pas pour aider l'élève, il peut s'agir même, selon

lui, d'une pratique insidieuse dans la mesure où elle prive l'élève de la véritable correction. La véritable correction serait, selon cet auteur, le travail effectué par l'élève lui-même pour réviser sa production et arriver ainsi à un texte correct.

Michel Charolles caractérise, pour sa part, les annotations des enseignants de « pré-théoriques » ; celles-ci s'attachent uniquement à faire ressortir les erreurs de surface qui émaillent le texte sans toutefois apporter une quelconque aide à l'élève. Moffet, cité par Réal Bergeron et Bernard Hervey, confirme ce constat ; lui aussi a relevé que : « *l'erreur est pointée, soulignée mais pas expliquée* ». Cet auteur va plus loin encore concernant l'évaluation formative et la réécriture et le peu de cas que l'école leur réserve, et ce en dépit des grands espoirs que fondent les nouvelles réformes sur l'une et l'autre pour la relance de l'enseignement de l'écrit, d'une part, et pour le changement des pratiques enseignantes, d'autre part. Des pratiques enseignantes qui restent dominées pour ce qui est de l'évaluation de l'écrit, souligne Moffet, par une évaluation de type sommatif, une évaluation qui répercute d'ailleurs une image négative de la correction. Corriger consiste ainsi à débarrasser la production de l'élève de tous les écarts contre la langue correcte, à redresser ce qui est fautif et défectueux en vue de le conformer à la règle ; c'est en somme améliorer en supprimant les erreurs.

Dans une recherche qu'elle consacre aux différentes fonctions de l'écriture scolaire, saisies à travers l'analyse des annotations portées sur les productions des élèves, Marie-France BISHOP explique que l'adoption d'une grammaire textuelle par l'école s'est considérablement répercutée sur la réception et l'évaluation des écrits scolaires. Aussi les difficultés exprimées par les enseignants, concernant la production des écrits et leur évaluation, donnent-elles le branle, à partir des années quatre vingt, à de nombreuses recherches en didactique à la fois de l'écrit et de l'évaluation. En effet, des recherches de grande envergure, dont les plus connues sont celles du groupe EVA de l'INRP, se mettent sur chantier. Ces recherches, dont une large fresque¹⁶³ est dépeinte par les nombreux numéros des revues *Pratiques* et *Repères*, étaient certes à vocation heuristique — elles s'occupaient de décrire les pratiques évaluatives effectives des enseignants et de les analyser en vue de mieux les comprendre — mais il n'en demeure pas moins que la vocation praxéologique était également présente ; ces recherches visaient aussi à

¹⁶³ Le site de l'INRP de Lyon propose, en téléchargement libre, de nombreux numéros de la revue *Repères*. C'est ce site qui nous a permis, notamment grâce aux différents numéros que nous avons téléchargés, de suivre la genèse de la recherche entreprise par le groupe EVA.

transformer les pratiques des enseignants. La correction passe ainsi d'un objet de réflexion didactique à un objet de formation : il est en effet organisé, sur le thème de la correction, des stages de formation à l'intention des enseignants. Concernant les annotations, Marie-France BISHOP constate, à partir de copies d'élèves mises en annexe dans des mémoires réalisés par des enseignants en stage de formation dans les IUFM, que celles-ci sont en rupture avec les annotations rédigées dans le contexte d'une correction traditionnelle.

L'annotation n'apporte pas de jugement sur la recevabilité de cet écrit, mais cherche plutôt à aider l'élève à structurer son texte. Cette correction est conforme aux Instructions Officielles qui conseillent de traiter le texte dans son ensemble, pour permettre aux élèves d'apprendre à organiser leurs écrits de manière cohérente. L'annotation peut également être conçue sous la forme d'un dialogue pédagogique qui trouve sa place dans une pédagogie plus individualisée. Apprendre à annoter les travaux d'élèves devient une compétence professionnelle sur laquelle certains chercheurs proposent une réflexion. (M-F Bishop, 2005 :23)

Ces annotations correspondent à un moment d'enseignement ; elles se proposent d'apporter des solutions aux difficultés d'écriture que les élèves rencontrent, au fur et à mesure de leur apparition, par un retour pédagogique de qualité. La production écrite n'est plus, désormais, réalisée en un seul jet ; la réécriture, autrefois négligée ou réduite à la portion congrue, prend une place importante sous la double influence de l'évaluation formative et de la pédagogie du projet. Les annotations laissées sur une copie, de 1996, par une enseignante stagiaire montre, explique Marie-France Bishop, que le rôle dévolu à la correction est un rôle d'accompagnement de l'élève dans la production de son écrit ; rôle d'accompagnement qui inscrit d'ailleurs la correction dans le cadre d'une évaluation formative. Les annotations sur le ton de l'interrogation interpellent l'élève et l'invite à la réflexion. L'enseignant ne corrige pas à la place de l'élève mais il le seconde, dans le long et difficile chemin de la correction, en mettant à son service son expertise. Dans cette correction, enseignant et élève travaillent de connivence pour la réussite de l'apprentissage.

Pour ce qui est de la nouvelle réforme de l'école algérienne, les textes officiels insistent tout autant que les documents d'accompagnement sur le rôle qui doit être dorénavant tenu par l'évaluation : assister l'élève dans ses apprentissages. Changer les pratiques enseignantes, par une adoption effective de l'évaluation formative, constitue le grand défi que doit relever et remporter le Ministère de l'Enseignement et de l'Education sous peine de voir cette réforme connaître le même sort que celles qui l'ont précédée à savoir l'échec.

Dans le présent chapitre, nous nous intéressons à la correction en général et aux commentaires laissés par les enseignants sur les copies des élèves en particulier. Comme la correction entreprise par l'enseignant, pensons-nous, ne s'effectue pas indépendamment des conceptions que celui-ci entretient à l'endroit de l'évaluation, nous avons posé l'hypothèse que ces dernières pouvaient être, par une analyse des annotations, mises à jour. Nous supposons en effet qu'il est possible de déterminer, en parcourant les annotations, le type d'évaluation auquel réfèrent les enseignants. Le corpus, à partir duquel nous comptons procéder à la vérification de cette hypothèse, a été recueilli auprès des enseignants qui ont pris part à notre recherche.

7.1 Collecte du corpus

Il n'a été fait part aux enseignants participant à notre recherche de notre intention de nous pencher sur les annotations, qu'ils laisseraient sur les copies de leurs élèves, que le jour du compte rendu de la production écrite. Nous avons choisi, à notre escient d'ailleurs, de taire cette information et ce pour des raisons liées à notre corpus et surtout à sa qualité. Ce choix ne s'est pas, en effet, effectué inconsidérément ; il s'est imposé, au prix d'une mûre délibération, comme la voie idéale à la collecte d'un corpus exempt de tout biais. Le raisonnement, qui nous a conduit à préférer ce choix à d'autres, s'est ainsi construit : si nous apprenions aux enseignants que leurs commentaires à propos des productions de leurs élèves feraient l'objet d'un examen, ces derniers seraient amenés par une telle information à modifier leurs habitudes de correction, — ils investiraient plus de temps dans la correction et s'appliqueraient davantage dans la formulation des annotations — , une modification qui, irrémédiablement, retentirait négativement sur notre corpus ; elle entraînerait son gauchissement. Aussi avons-nous fait le choix, dans le but de collecter un corpus qui reflète assez fidèlement les pratiques habituelles des enseignants, ou à tout le moins qui s'en approche, relatives à la correction des copies de ne pas mettre dans la confidence les enseignants.

Ce choix a préservé, il est vrai, notre corpus de tout biais — l'analyse que nous comptons mener à partir des commentaires des enseignants procède d'un corpus « sain » ; ce dernier représente, gageons-nous, les pratiques « réelles » de correction des enseignants. Mais il a nonobstant mis les bonnes relations que nous entretenions, jusque-là, avec les enseignants à rudes épreuves. En effet les réactions des enseignants se ressemblaient, à quelques nuances près, toutes : alors que certains s'étaient contentés de nous exprimer leur

désapprobation, d'autres, en sus de leur désapprobation, sont allés jusqu'à nous signifier qu'ils s'étaient résolus à ne pas nous remettre les copies de leurs élèves. Devant la réaction des enseignants, à laquelle nous nous attendions cela dit quelque peu, nous nous sommes empressé de nous expliquer sur les raisons ayant motivé le choix de les mettre à l'écart de notre projet de nous livrer à une analyse des copies annotées de leurs élèves.

Les arguments que nous avons avancés — ils portaient tous sur notre préoccupation à collecter un corpus qui reproduit les pratiques réelles des enseignants — semblaient faire mouche ; nous sentions que les enseignants étaient revenus à de meilleurs sentiments. Nos impressions se sont révélées juste car quatre enseignants nous ont confié, deux jours après, les copies de leurs élèves sous condition de les rendre une fois que nous les aurions scannées alors que le cinquième a pris le parti, après de longues tergiversations, de ne pas nous remettre les copies de sa classe. Notre corpus s'est trouvé, du fait de la décision du cinquième enseignant, amoindri d'une classe.

Cet amoindrissement nous a énormément contrarié, une contrariété qui a été toutefois adoucie par la préservation de notre corpus de toute altération. En nous limitant à des informations générales à propos de notre recherche, nous avons certainement obtenu un corpus de qualité mais une qualité pour laquelle un lourd tribut a été payé : installation du doute, de la défiance voire de la discorde dans nos relations avec les enseignants. Les recherches auprès des humains confrontent très souvent, si ce n'est pas toujours, les chercheurs à de vrais dilemmes. Dire ou ne pas dire sur quoi porte la recherche ? Si le participant est informé du contenu de la recherche ne risque-t-il pas de modifier ses habitudes dans le sens de celles attendues par le chercheur et fausser ainsi ses résultats ? Faut-il être totalement ou partiellement transparent avec les participants de la recherche ?

7.2 Codification du corpus

Avant l'entame de l'analyse du corpus que nous avons recueilli, nous nous sommes attelé à la codification des copies. Cette étape constitue, dans une recherche auprès des humains, un préalable indispensable ; elle s'occupe des considérations relatives à la confidentialité qui doit être assurée aux participants. Ainsi il a été attribué, dans l'intention de préserver l'anonymat des élèves, un code à toutes les copies composant le corpus. Cette codification se décline de la façon suivante :

- E : pour élève ;

- l'initiale « E » du substantif « élève » est associée aux codes respectifs des enseignants (la codification des enseignants a été expliquée dans la partie méthodologique) ;
- numérotation de la copie : il a été joint à chaque copie un numéro.

Le tableau qui suit montre synoptiquement comment s'est opérée la codification des copies

Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV
EMah1 : copie1	ELah1 : copie1	EBaK1 : copie1	ERam1 : copie1
EMah2 : copie2	ELah2 : copie2	EBaK2 : copie2	ERam2 : copie2
EMah3 : copie3	ELah3 : copie3	EBaK3 : copie3	ERam3 : copie3
EMah4 : copie4	ELah4 : copie4	EBaK4 : copie4	ERam4 : copie4
EMah5 : copie5	ELah5 : copie5	EBaK5 : copie5	ERam5 : copie5
EMah6 : copie6	ELah6 : copie6	EBaK6 : copie6	ERam6 : copie6
EMah7 : copie7	ELah7 : copie7	EBaK7 : copie7	ERam7 : copie7
EMah8 : copie8		EBaK8 : copie8	ERam8 : copie8
EMah 9 : copie9		EBaK9 : copie9	ERam9 : copie9
			ERam10 : copie10
			ERam11: copie11
			ERam12: copie12
			ERam13: copie13

Tableau 7.1 : Tableau synoptique de la codification des copies des élèves

7.3 Les commentaires des enseignants : remarques générales

Un premier regard, porté sur les annotations recensées, révèle de grandes disparités dans la rédaction des commentaires :

- la première disparité est liée au volume des annotations. Certains enseignants sont prolixes ; d'abondantes remarques sont portées sur la copie des élèves, d'autres sont, par contre, lapidaires ; quelques mots, et parfois pas de mots du tout, leur suffisent à apprécier le travail réalisé par les élèves. La rédaction des commentaires oscille ainsi entre abondance et disette de remarques adressées à l'élève et tournant autour de la qualité de sa copie ;

- la seconde est en rapport avec le lexique auquel recourent les enseignants lors de la formulation de leurs commentaires. Ce lexique est caractérisé par une grande hétérogénéité ; il est différent d'un enseignant à un autre. Une même erreur est très souvent marquée par des commentaires différents. Il est ainsi le cas, par exemple, pour les phrases grammaticalement incorrectes ; elles sont tantôt signalées par l'annotation « mal dit », tantôt par celle de « confus » ou par celle de « maladroit » ;
- la troisième porte sur la compréhensibilité des annotations. Certains enseignants réfèrent leurs annotations à des aspects précis du texte à produire. Références qui permettent aux élèves de détecter leurs erreurs, de les corriger et d'avancer. D'autres emploient en revanche des annotations subjectives ; elles apportent aux élèves des informations sur leurs productions écrites dont il ne peuvent se servir pour corriger et améliorer leurs productions à venir. Il nous est dès lors possible de nous interroger sur la valeur informationnelle des annotations du genre de celles « *faites preuve de plus de sérieux* » « *ce travail ne vous honore pas !!!* » et sur les pistes qu'elles proposent aux élèves afin que ce derniers reprennent leurs textes.

L'analyse des commentaires rédigés par chacun des enseignants, à laquelle nous allons nous atteler dans la prochaine section, impose, estimons-nous, que certains concepts inhérents à la problématique de la correction soient préalablement explicités. Nous avons utilisé jusque-là indifféremment les concepts d' « annotation » et de « commentaire », ce qui est un relâchement de notre part dans la rigueur que nous nous sommes imposé de suivre dans l'utilisation des concepts. Les écrits sur la correction établissent en effet une distinction très nette entre commentaire et annotation.

7.4 Analyse des commentaires recensés

La correction des copies est un processus dont la réalisation, avons-nous expliqué, implique une dimension physique et une dimension cognitive. La dimension cognitive, partie immergée de ce processus de correction, n'est pas directement observable ; celle-ci se manifeste, en effet, au travers de cet écrit que l'enseignant couche sur la copie de l'élève. Cet écrit se révèle soit sous une forme verbale (inscriptions telles que « Redoublez d'efforts », « travail correct », « mal dit », etc.) soit sous une forme graphique (

profète, !!!, ?, cammarade, etc.). Les écrits verbaux, objet auquel nous nous intéressons et sur lequel va porter, et de façon exclusive¹⁶⁴, notre analyse, relèvent de natures différentes : une distinction sémantique s'est établie entre une notation, une annotation et un commentaire.

- La notation consiste, tel que son nom l'indique, à noter. Elle est définie par Rénald Legendre, dans son « *Dictionnaire actuel de l'éducation* » (1993), comme « *l'action d'attribuer une note (chiffre ou %) ou une cote (lettre ou symbole) ou encore de donner une appréciation ou un commentaire sur les apprentissages scolaires ou le développement général de l'élève* » (Legendre, 1993 : 904). Il s'agit dès lors, de par le caractère verdictif qui la distingue, d'un jugement définitif qui se prononce sur l'aire de la copie sous la forme d'une appréciation chiffrée ou sous la forme d'un simple mot par exemple : « très bien », « excellent ». Caroline Masseron (1981 citée par Pascal Lebœuf 1999) considère, quant à elle, que *la notation renvoie à des critères liés à l'évaluation en tant que jugement posé sur certains éléments de la copie de l'élève*. (Caroline Masseron, citée par Pascal Lebœuf, 1999 :?) La notation n'est donc pas pour établir un dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'élève ; elle n'incite pas, d'une part, ce dernier à reprendre son travail et ne lui indique pas, d'autre part, comment le reprendre.
- L'annotation diffère, quant à elle, en bien des points de la notation. Annoter une production écrite vise à dispenser des indications à l'élève à la seule fin de voir ce dernier améliorer cette production écrite et, par voie de conséquence, progresser dans la construction de ses apprentissages. Les annotations sont sous-tendues ainsi par l'intention de soutenir l'élève dans ses apprentissages ; elles s'inscrivent de cette façon dans une visée d'assister l'apprentissage. A volonté formative, les annotations permettent un retour pédagogique ; ce sont elles, explique Caroline Masseron (1981), qui amènent l'élève à une véritable « correction-réécriture ». Dans la même veine, Simard (1999), soutient que *le rôle de l'annotation de l'enseignant consiste essentiellement à aider l'élève à réviser son texte et non pas à le faire pour lui*. (Claude Simard, 1999 :34). Et d'ajouter que les annotations

¹⁶⁴Ne sont pas concernés par notre analyse, comme le montre l'emploi de l'adjectif « exclusif », les formes graphiques. Ces dernières, étant typiquement polysémiques, rendent l'interprétation exacte du sens de l'annotation difficile.

positives retentissent sur la motivation de l'élève positivement ; elles le rendent favorable à réviser son texte *ce qui n'est pas négligeable pour un apprentissage aussi ardu et potentiellement aussi rebutant que l'écriture*. (Claude Simard, 1999 :34). Les annotations constituent une ouverture ; elles permettent à l'élève de revenir à ses réussites pour les consolider de sorte qu'elles lui servent d'assise pour ses apprentissages à venir et de méditer sur ses erreurs lesquelles, devenant des moments d'apprentissage privilégiés, l'incitent à l'auto-questionnement. Un auto-questionnement qui ne se contente pas seulement de remplacer la forme fautive par une forme appropriée mais de remonter à sa cause et ce pour la corriger d'une façon définitive. Il incombe dès lors aux enseignants lors de la correction des copies, explique Pascal Lebœuf, de noter et d'annoter selon l'objectif qu'ils se sont assignés. Aussi un enseignant, cherchant à améliorer les compétences de ses élèves, est-il tenu de recourir plus aux annotations qu'à la notation.

- Le commentaire est, lui, englobant ; il désigne à la fois la notation et l'annotation. Terme générique, il est la trace de correction (toute marque textuelle de type appréciatif ou amélioratif) que laisse l'enseignant correcteur sur la copie de l'élève après la correction. J.F. Halté (1984) définit le commentaire, en tant qu'annotation, comme :

« Un fragment de dialogue entretenu entre le maître et l'élève ; ce commentaire, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires : marge, en tête, bas de page ». (J.F. Halté, 1984)

Roberge (2001) ajoute que *« ces commentaires, longs ou courts, touchent autant le contenu que la structure textuelle et la forme du texte (la qualité de la langue) »*.

Pour la suite de notre travail, nous avons choisi de donner préférence au terme générique commentaire sur les termes notation et annotation. Nous recourons ainsi au terme commentaire pour désigner toutes les marques écrites laissées par sur les copies des élèves. Sont exclus de ces marques écrites les signes graphiques et ne vont pas en conséquence être pris en considération lors de l'analyse.

7.5 Classification des commentaires : élaboration d'une grille de classification

Les commentaires recueillis, avons-nous constaté, ne portaient pas tous, d'une part, sur le même aspect du texte et remplissaient, d'autre part, des objectifs pédagogiques

différents. Pour rendre compte de ces différences dans le menu, il nous a été nécessaire de procéder à l'élaboration d'un tableau de classification de ces commentaires. Une élaboration qui nous a permis de mettre à profit toutes les lectures que nous avons engrangées en rapport avec la problématique de la correction. Ainsi nous avons mis, tour à tour, à contribution les travaux de C. Masseron (1981), de J-M. Halté (1984), de C. Simard (1999) et de P. Lebœuf (1999). Ainsi ce tableau de classification, empreint à chaque fois des apports respectifs de ces auteurs, est passé par plusieurs versions ; il a été en effet à maintes reprises revu et amélioré. La version finale à laquelle nous avons aboutie, et qui va faire l'objet d'un commentaire, tient compte des éclairages relatifs à la problématique de la correction apportés par tous les chercheurs précédemment cités. Notre tableau de classification se compose de deux rubriques principales: la première concerne le code de la copie corrigée alors que la seconde se rapporte aux commentaires recueillis.

La première rubrique intitulée « code » se rapporte au codage des différentes copies de notre corpus. Assurer la confidentialité et l'anonymat des données recueillis dans le cadre d'un travail de recherche, est-il utile de le rappeler, constitue une opération revêtant une importance capitale. Aussi l'objectif que nous nous sommes assigné, à travers la rubrique « code », a-t-il été de préserver l'anonymat des sujets participant à notre recherche. En conséquence les élèves, producteurs des écrits analysés, ont été désignés par la lettre « E » et les noms des enseignants correcteurs remplacés par des pseudonymes. La seconde rubrique nommée « commentaires recueillis », tient lieu d'espace affecté au regroupement de tous les commentaires inscrits sur les copies de notre corpus. Les commentaires consignés dans la rubrique « commentaires recueillis » n'ont pas fait l'objet d'un tri en regard d'une quelconque catégorisation. Autrement dit il n'a été exclu du recensement, que nous avons effectué, aucun discours écrit couché sur la copie de l'élève : d'où le report de toutes les traces graphiques, quelle que soit leur taille longue ou courte, dans la rubrique « commentaires recueillis ».

Comme les commentaires portent, avons-nous auparavant expliqué, sur différents aspects du texte et tendent, de même, à des objectifs pédagogiques différents, nous avons procédé, et ce dans l'intention de faire ressortir ces différences d'aspects et d'objectifs, à la division de la rubrique « commentaires recueillis » en deux sous-rubriques respectivement désignées par « aspects du texte » et « types de commentaires ».

La première sous-rubrique vise une identification plus au moins précise de l'aspect du texte ciblé par l'enseignant dans son commentaire. Tout texte, est communément admis, inclut un aspect formel et un aspect sens ; et de là il a été procédé à la division de la sous-rubrique « aspects du texte » en deux colonnes : l'une concernant la « forme » et l'autre portant sur le « fond » du texte. Soulignons toutefois que la classification de certains commentaires, dont voici un exemple « compte sur toi-même Mâamar ! », nous a posé un réel problème. Problème essentiellement lié à la teneur informationnelle de ces commentaires car celle-ci ne référerait ni à la forme ni au fond des textes produits. Aussi avons-nous été dans l'obligation, étant donné que notre recensement avait concerné toutes les traces verbales laissées par l'enseignant sur la copie de l'élève, d'adjoindre aux deux colonnes précédemment citées une troisième colonne afin d'accueillir ces commentaires qui ne ressortent ni de la forme ni du fond d'un texte.

La seconde sous-rubrique « types de commentaires » concerne les objectifs pédagogiques que les enseignants s'attachent à atteindre par l'entremise des commentaires. Ainsi le commentaire est défini, par Réal Bergeron et Evelyn Tran en s'appuyant sur le sens étymologique du verbe « *Commenter : ce verbe est emprunté au latin "commentari" qui signifie méditer, appliquer sa pensée à quelque chose* » (Réal Bergeron et Evelyn Tran, 1999 : 31), comme un ensemble d'interactions entre l'enseignant et l'élève. Or il ressort de la lecture de différents articles, entre autres celui de J-M Halté « *L'annotation des copies, variété ou base de dialogue pédagogique* », qu'une asymétrie patente caractérise ces interactions ; les relations qu'elles établissent entre l'enseignant et l'élève ne sont pas celles d'égal à égal mais de supérieur à inférieur. Seul l'enseignant s'exprime actuellement dans ce dialogue, ou il serait plus expédient de dire dans ce monologue.

Les commentaires et leurs contenus verbaux, c'est-à-dire ce qui est dit et le choix des mots utilisés, sont à ce propos on ne peut plus édifiants ; ils attestent tous de cette prééminence du monologue pédagogique sur celui du dialogue pédagogique. Ainsi une distinction a été établie par des chercheurs, à l'instar de Jean et Odile Veslin et de Julie Roberge, entre les commentaires utiles/aidants¹⁶⁵ et les commentaires inutiles/plus ou

¹⁶⁵Julie Roberge distingue les commentaires plus ou moins aidants des commentaires aidants. Les commentaires plus au moins aidants, dont le plus représentatif est le constat, n'apportent pas à l'élève l'aide nécessaire à l'amélioration de son texte. Ces derniers servent essentiellement de justificatif à la note attribuée à l'élève. Alors que les commentaires aidants, dont le plus représentatif est le commentaire mélioratif, fournissent à l'élève des indications sur les erreurs commises et sur la manière de les corriger. Les commentaires aidants, par opposition aux commentaires plus au moins aidants, prêtent assistance à l'élève dans la construction de ses apprentissages. Jean et Odile Veslin recourent eux à une autre dénomination ; ils

moins aidants au regard des contenus informationnels qu'ils apportent aux élèves. J-M Halté procède, lui, à une catégorisation des commentaires à partir de leur portée pédagogique. C'est cette catégorisation qui est à la base de notre classification relative aux types de commentaires. Aussi la rubrique « Types de commentaires » a-t-elle été scindée, conformément à la catégorisation de J-M Halté qui distingue trois types de commentaires soit les injonctifs, les verdictifs et les explicatifs, en trois colonnes.

Le commentaire injonctif impose à l'élève l'effectuation de corrections. Celles-ci se mènent toujours à tâtons car il n'est pas fourni à l'élève, dans ce type de commentaire, des indications susceptibles de l'aider dans la correction des erreurs signalées. Ainsi il n'est laissé à l'élève d'autre alternative que celle de se conformer aux ordres de correction donnés par l'enseignant. Le commentaire verdictif se présente, quant à lui, de par le mode définitif et péremptoire de son énonciation, comme une sentence. Cette sentence lapidaire, car écrite dans un style télégraphique, porte sur l'écart séparant le texte de l'élève du texte modèle de l'enseignant.

Des commentaires tels que « Passable! », « Excellent! », « Assez bonne analyse », « Introduction acceptable » et « Non, pas comme ça! » en sont des exemples. Le dernier type de commentaire, l'explicatif partage, lui, des points de similitude avec les deux précédents types dans la mesure où il les réunit. Mais il se différencie d'eux vu qu'il présente une caractéristique qui lui est propre: l'explicatif apporte, à l'inverse du verdictif et de l'injonctif, des indications sur l'erreur commise et la manière de la corriger. Ainsi un enseignant, dès lors qu'il s'applique à apporter des explications à ses élèves, place la correction qu'il fait de leurs productions écrites dans une optique formative. Le commentaire explicatif est à volonté formative ; il assiste l'élève dans ses apprentissages. Alors que les commentaires injonctifs et verdictifs, comme ils sont foncièrement dépourvus, pour leur part, d'explications, situent l'évaluation des copies dans une optique sommative.

opposent, en effet, les commentaires utiles aux commentaires inutiles. Les commentaires utiles sont constructifs et instructifs à la fois étant donné qu'ils l'éclairent l'élève sur ce qu'il a fait et sur ce qu'il lui reste à faire pour la maîtrise totale de ses apprentissages. Les commentaires inutiles sont, eux, par contre négatifs, impersonnels et non explicatifs : ils se limitent, généralement, à marquer les erreurs sans proposer aux élèves des pistes d'amélioration.

Nous avons relevé lors de notre analyse que quelques commentaires ne cadraient pas avec la typologie de J-M Halté. Ces quelques commentaires n'entretenaient pas, avons-nous remarqué, de lien d'affinité avec le commentaire explicatif et encore moins avec les commentaires injonctif et verdictif. Il nous a été par contrecoup nécessaire de recourir à un quatrième type que Pascal Lebœuf, son initiateur, nomme « commentaire réflexif ». Une quatrième colonne est venue subséquemment s'ajouter à la rubrique « Types de commentaires ». Le commentaire réflexif, quoi qu'assez rare, vise à susciter, tel qu'il est indiqué par son nom, des interrogations chez l'élève à propos d'un sujet ou d'une idée. Des interrogations qui impliquent pour être résolues la mise en branle d'une réflexion. Il s'agit ainsi d'un commentaire par lequel l'enseignant amène l'élève à recourir à des compétences de haut niveau (comparer, analyser, abstraire...) et à provoquer par ricochet un réel dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'élève. Attendu ces deux qualités (réflexivité, dialogue pédagogique), nous pouvons déduire que le commentaire réflexif s'installe lui aussi, à l'instar du commentaire explicatif, dans une optique formative.

7.6 Analyse des commentaires portés sur les copies de la classe1

Notre analyse a porté, pour ce qui est de cette première classe, sur neuf copies. Il s'agit de rédactions individuelles dans lesquelles les élèves, comme il est suggéré par la consigne : « Rédigez un texte exhortatif en lançant un appel contre la violence », sont invités à faire agir et réagir les autres en vue de les mobiliser à entreprendre une action dont la finalité est de changer une situation jugée problématique (il s'agit ici de la violence). Cette production est réalisée dans le cadre du projet 2 « Argumenter pour faire réagir », projet qui ne concerne, est-il précisé dans le document d'accompagnement destiné aux enseignants, que les classes lettres.

La première feuille de correction, c'est-à-dire celle que, généralement, les élèves réservent aux appréciations de l'enseignant et à la note, paraît quelque peu aérée : elle comporte, en haut à gauche, une note inscrite sur vingt, note qui a pour vis-à-vis un paragraphe de commentaires plus au moins abondant par l'entremise duquel l'enseignant livre ses appréciations sur le texte produit. Cet aspect aéré sous lequel se présentent les copies de cette classe tient essentiellement au nombreux limité des commentaires que comporte chacune des copies. L'enseignant Mah n'est pas très prolixe ; il produit en moyenne trois à quatre commentaires par copie. La notation comme les annotations sont portées dans une couleur différente de celle utilisée par les élèves dans la mise en mots de

leurs textes : il s'agit de la couleur sacrée et consacrée de la correction, en l'occurrence le rouge.

Code	Commentaires recueillis	Aspect du texte			Type de commentaires			
		forme	fond	ni forme ni fond	injonctif	verdictif	Explicatif	réflexif
EMah	- Beaucoup d'erreurs d'orthographe	+				+		
	- Ménagez la structure de vos phrases	+			+			
E2	- Beaucoup d'erreurs de conjugaison/d'orthographe	+				+		
	- Vous ne faites pas l'accord des adjectifs	+				+		
	- Toutefois, il y a de bonnes idées		+			+		
	- Vous avez respecté le plan du texte	+				+		
EMah3	- Beaucoup d'erreurs de conjugaison	+				+		
	- Ménagez votre style d'écriture !	+			+			
	- Toutefois, il y a de bonnes idées		+			+		
	- Vous avez respecté le plan de travail	+				+		
EMah4	- Beaucoup d'erreurs d'orthographe/conjugaison	+				+		
	- Ménagez les phrases de votre expression écrite	+			+			
	- Toutefois, il y a de bonnes idées à développer		+			+		
	- Vous avez respecté le plan de travail	+				+		
EMah5	- Beaucoup de répétition		+			+		
	- Evitez les phrases complexes	+			+			
	- Toutefois vous avez respecté le plan de travail	+				+		
EMah6	- Ménagez la structure de vos phrases !	+			+			
	- Des erreurs de conjugaison !	+				+		
	- Toutefois, il y a de bonnes idées		+			+		
	- Vous avez respecté le plan de travail	+				+		
EMah7	- De bonnes idées.	+				+		
	- Des phrases incomplètes .		+			+		

	- Vous ne faites pas l'accord des adjectifs	+				+		
EMah8	- Une bonne introduction		+			+		
	- De bonnes idées		+			+		
	- Une rédaction pleine d'erreurs d'orthographe	+				+		
EMah9	- Des phrases incomplètes		+					
	- Beaucoup d'erreurs d'orthographe/conjugaison	+						
	- Toutefois il y a de bonnes idées		+					
	- Vous avez respecté le plan du texte	+						

Tableau 7.2 : Classification des commentaires de la classe I

Il se dégage, dès les premières lectures des commentaires rédigés par Mah, une certaine similarité quant à leur composition. Nous avons, en effet, constaté que les commentaires portés sur les copies 2, 3, 4, 5, 6 et 9 étaient identiquement rédigés : leur composition était taillée sur le patron « *Beaucoup d'erreurs....toutefois.....* ». Les commentaires de Mah ne dérogeant pas au modèle dans lequel, toutes les fois, ils se moulaient, sont ainsi composés : ceux-ci s'ouvrent par un renvoi plus au moins exhaustif aux différents points qui n'ont pas été réussis puis suit une restriction qui, mitigeant quelque peu l'ampleur de ces échecs, vient annoncer certaines réussites. Cette remarque abonde dans le sens des conclusions tirées par Anne Jorro par suite d'une analyse menée sur des annotations portées sur des devoirs de français. Ecrites très souvent, explique cet auteur, à la seule fin de servir de justificatif à la note attribuée, les annotations se présentent sous la forme d'un jugement global qui se trouve fréquemment tempérée par une restriction.

Un autre fait nous a interpellé, dans les commentaires de Mah et nous a même vivement troublé. Troublé parce que la similitude, que nous avons observée, ne concernait pas seulement, dans le cas des commentaires produits par Mah, le patron de la phrase mais touchait aussi les mots entrant dans la composition de ces phrases. Que des commentaires soient pareillement structurés n'est en rien déconcertant, il s'agit d'une pratique, en nous reportant aux analyses d'Anne Jorro, très répandue parmi les enseignants. Mais que des commentaires, rédigés par un même enseignant, soient composés des mêmes mots — encore qu'il ne soit pas exigé de l'enseignant de faire œuvre de création — s'avère une pratique, à tout le moins, particulière.

Une particularité qui se trouve confirmée par la comparaison des commentaires formulés par Mah avec ceux rédigés par les autres enseignants de notre corpus. Le retour systématique des mêmes mots dans les commentaires de Mah a suscité en nous l'impression qu'il s'agissait de versions quelque peu différentes d'un seul et unique commentaire. Une impression que nous n'avons pas ressentie à la lecture des autres commentaires encore que ces derniers n'étaient pas caractérisés d'une grande variabilité dans le lexique utilisé.

Un parallèle entre le commentaire de la copie³ « *Beaucoup d'erreurs de conjugaison. Ménagez votre style d'écriture ! Toutefois il y a de bonnes idées. Vous respectez le plan du texte* » et celui de la copie⁴ « *Beaucoup d'erreurs d'orthographe/conjugaison. Ménagez les phrases de votre expression écrite. Toutefois il y a de bonnes idées à développer. Vous respectez le plan de travail* » — ce parallèle est susceptible d'être, d'ailleurs, étendu et établi entre les six copies précédemment cités — révèle que les mots utilisés dans l'un et dans l'autre sont, à peu de choses près, les mêmes. Aussi, comme les commentaires de Mah correspondaient presque parfaitement les uns aux autres, avons-nous été amené à déduire que les commentaires des copies 3, 4, 5, 9 et à un degré moindre les copies 6,7 et 8 ne sont qu'une duplication, avec quelques petites nuances toutefois, du commentaire de la copie². Cette déduction s'est trouvée davantage renforcer par la forte redondance qui saillit de la lecture de ces commentaires.

Nous avons dès lors entrevu dans une analyse lexicométrique le moyen le plus adéquat pour mettre à l'épreuve cette déduction. Nous nous sommes dès lors lancé dans le décompte des occurrences des mots auxquels Mah a recouru dans la rédaction de ses commentaires. Un décompte dont il s'est ensuivi les résultats suivants (ne sont mentionnés ici que les mots dont les occurrences sont les plus élevées) : « erreurs » et « bonne », 8 occurrences, « phrases », « conjugaison », « toutefois », « idée », « respecter » et « plan », 6 occurrences, « Beaucoup » et « orthographe », 5 occurrences. Nous avons constaté à la suite de ce décompte que ces mots enregistrant les occurrences les plus élevées, formaient un fonds commun à tous les commentaires de Mah à l'exclusion du commentaire de la copie EMah1. Ce fonds commun de mots se retrouve presque dans sa totalité dans le commentaire de la copie EMah2 ; de là nous avons conclu que ce commentaire constituait la matrice à partir de laquelle ont été reproduits les autres commentaires. Puisque les commentaires produits par Mah découlent presque tous d'un seule et même commentaire,

il est loisible d’affirmer que cet enseignant néglige la différenciation pédagogique. Or il est aujourd’hui unanimement admis, à la lumière des travaux de Louis Legrand, Philippe Meirieu et André de Peretti, que la classe homogène est un mythe et conséquemment servir à tous les élèves les mêmes commentaires n’est pas pour les aider—, et surtout ceux en situation de difficulté scolaire—, à surmonter leurs problèmes.

Les erreurs les plus signalées dans les commentaires de Mah concernent la qualité de la langue. L’orthographe grammaticale et lexicale qui, totalisant 7 commentaires, occupe la première place, puis suit à la seconde place, avec 5 commentaires, la syntaxe de la phrase. Il appert clairement de ces résultats que les préoccupations de Mah, en matière d’évaluation des écrits, penchent davantage vers la forme que vers le fond du texte. La lecture du tableau 1 montre que sur les 24 commentaires portés par Mah sur les copies de ses élèves 18 concernent la forme soit 75% alors que les 6 restants, soit 25%, se rapportent au fond. Ainsi le lieu d’intervention didactique de prédilection demeure pour cet enseignant, en nous référant à la grille dite CLID (Classement des Lieux d’Intervention Didactique), incontestablement la phrase et plus précisément, en reprenant les propos de Gilbert Turco, *du morphosyntaxique-phrastique*.

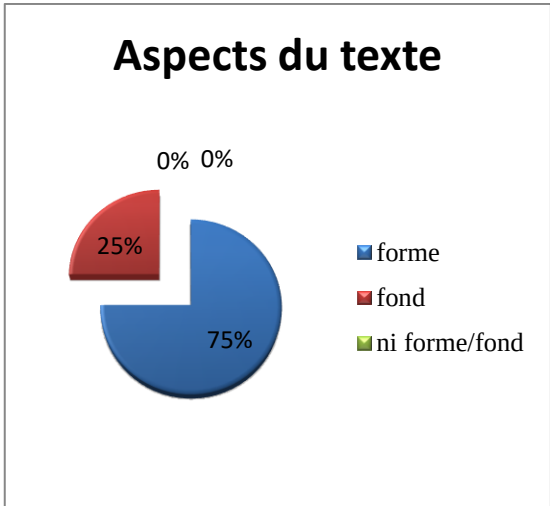


Figure 7.1 : Pourcentage des commentaires par aspect (EMah)

Aspect du texte					
Forme		Fond		Ni forme ni fond	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
18	75%	6	25%	0	0%

Tableau 7. 3: Répartition des commentaires par aspect (EMah)

L’accent n’est pas mis, dans les commentaires de Mah, exclusivement sur les erreurs des élèves. Leurs réussites sont, elles aussi, à maintes reprises relevées. Il est en

effet concédé, dans chaque copie corrigée, des points positifs aux élèves : ils sont annoncés, dans les copies 2, 3, 4, 5, 6 et 9, par l'adverbe coordonnant « toutefois ».

Reconnaitre des réussites — même s'il n'est question que de quelques réussites partielles — est en soi un élément positif dans les commentaires rédigés par Mah à l'intention de ses élèves. Car les élèves n'apprennent pas que de leurs erreurs mais de leurs réussites aussi. Ainsi, comme il est expressément recommandé de fournir aux élèves des indications claires sur leurs erreurs afin qu'ils puissent les corriger et de la sorte progresser dans leurs apprentissages, il est tout autant nécessaire d'expliquer les réussites. La compréhension des réussites par les élèves constitue un préalable nécessaire, sinon une condition *sine qua non*, pour que celles-ci soient reconduites dans des situations nouvelles. Cette reconduction signifie, dans le cas où elle se révélerait concluante, que les réussites en question ne sont pas le fruit d'un heureux hasard mais celui d'un transfert réussi.

Il est fait référence, autre fait troublant, dans toutes les copies de la classe¹, à l'exception de la première, aux mêmes réussites. Nous avons relevé, en effet, respectivement les commentaires « *Toutefois, il y a de bonnes idées. Vous avez respecté le plan du texte* » sur les copies 2, 3, 4, 6 et 9, « *De bonnes idées* » sur les copies 7 et 8 et « *Toutefois vous avez de bonnes idées* » sur la copie 6. En intersectant toutes les copies, mise à part la première, il ressort que celles-ci se partagent le même commentaire positif, en l'occurrence « *bonnes idées* ». Apprendre à ses élèves qu'ils ont de bonnes idées participe à coup sûr à rehausser cette estime de soi, fréquemment mise à mal par des commentaires négatifs, et à donner, dans le prolongement, un coup de fouet à la motivation.

Estime de soi et motivation peuvent être maintenues pour peu que l'enseignant explique les bons coups de l'élève (ici les bonnes idées) et comment les réinvestir pour aboutir à une production écrite de qualité. La compréhension de ses erreurs et même de ses réussites constitue pour l'élève l'unique garant d'un apprentissage pérenne. Or les points positifs, dans les commentaires de Mah, sont seulement annoncés ; ils ne sont accompagnés d'aucune explication. Dépourvues de toutes explications, ces réussites sont susceptibles d'être assimilées par les élèves, vu qu'il est servi à tous le même commentaire positif, à de la simple flatterie.

Annoncer des réussites à seule fin de préserver le moral du groupe classe, alors que les élèves ne les voient pas en tant que telles et arrivent même, certaines fois, à jeter hors

de créance le jugement de l'enseignant, — l'enseignant signale des réussites sans pour autant faire la preuve de leur existence effective — s'avère une pratique contre-productive. Elle compromet gravement le contrat didactique qui lie l'enseignant à l'élève : le premier a pour rôle de soutenir, il est vrai, le second dans ses apprentissages mais l'efficacité de ce soutien, est-il aussi vrai, dépend grandement de la justesse du jugement de l'enseignant. Conséquemment reconnaître aux élèves des réussites— même si cette pratique émane de bonnes intentions (entretenir la motivation et ménager l'estime de soi des élèves) — sans que celles-ci ne le soient en réalité, n'est pas pour aider ces derniers dans leurs apprentissages.

Comme l'acte d'évaluer implique une décision à prendre, l'enseignant se trouve, à chaque fois, confronté à de vrais dilemmes. Le choix de l'enseignant incline souvent si ce n'est pas toujours, pour diverses considérations, vers la solution la moins douloureuse : il admet des points positifs dans le travail des l'élèves, quand bien même ils ne le seraient en fait pas. Or ces rétroactions qui sont caractérisées, suivant la catégorisation de Hattie et Timperley¹⁶⁶ (2007), d'affectives présentent peu ou pas d'effet sur les apprentissages. Nous pensons, pour notre part, que cette pratique, présente un caractère doublement pernicieux :

- le premier a trait à l'éthique et concerne particulièrement l'enseignant dont la première responsabilité est de tenir l'élève au courant de la situation réelle de ses apprentissages. Il n'est dès lors pas de son droit de faire passer aux yeux de l'élève, et ce quel que soit le motif, des échecs pour des réussites ;

¹⁶⁶ Hattie et Timperley ont identifié, à partir d'une méta-analyse, différents niveaux de rétroaction qui, selon les précisions apportées par les deux chercheurs, ne produisent pas les mêmes effets sur les apprentissages des élèves. Les quatre niveaux déterminés, par ces deux chercheurs, sont ainsi présentés :

- le premier porte sur la tâche ; il indique à l'élève ses réussites et ses échecs sans apporter pour les seconds des indications sur les moyens et les stratégies à utiliser pour les corriger ;
- le second concerne les processus et les stratégies ; il éclaire l'élève sur l'écart séparant sa production du travail attendu et lui propose se faisant des pistes en vue de combler cet écart. Ce type de rétroaction permet de transférer les stratégies développées dans d'autres contextes ;
- le troisième a trait à l'autorégulation des élèves ; il travaille à rendre l'élève partie prenante de son apprentissage et ceci en l'obligeant à réfléchir sur la pertinence des stratégies qu'il met en œuvre pour la résolution d'un problème. Ce niveau nécessite de l'élève de se soumettre à un continuuel auto-questionnement, auto-questionnement qui va de pair avec la distanciation ;
- le quatrième touche la relation enseignant-élève ; il renvoie à l'effort fourni par l'élève, à la qualité de son travail et à sa motivation. Ce type de rétroaction n'a que très peu, voire pas du tout, d'effet sur les apprentissages.

- le second, incident au premier, concerne la relation enseignant/élève dont la clé de voûte consiste sans conteste dans la confiance. Un enseignant s'arrogeant le droit de fournir à l'élève de fausses informations sur ses connaissances, même si c'est sous couvert de nobles intentions, ne contreviendrait-il pas à cette confiance ? Ne serait-il pas permis de parler, dans ce cas, d'un abus de confiance ? *L'éducation est*, souligne Philippe Meirieu, *un lieu de la parole tenue*. Ces points prétendument positifs préservent certes les élèves du découragement. Mais il ne s'agit en fait que d'une préservation temporaire voire fugace. Car dès lors que les élèves prennent conscience des illusions dans lesquelles ils ont été bercés, le choc en retour de cette parole non tenue paraît, il est vrai, difficile à prévoir mais celui-ci ne peut être, nous risquons-nous, que proportionnel, à tout le moins, aux espoirs déçus. Aussi n'est-il nulle issue, pour ne pas décevoir les esprits et, partant, garder intact la relation enseignant/élève, que celle de dire la vérité. Une vérité qui doit s'accompagner, pour être efficace, d'un partage de la responsabilité de l'erreur entre l'élève et l'enseignant. Un partage de responsabilité qui, ne jetant pas la pierre exclusivement à l'élève, donnerait plus de sens à l'entraide enseignant/élève et renforcerait ce faisant les relations entre eux.

Concernant les types de commentaires les plus récurrents, nous avons constaté que Mah recourt davantage aux commentaires appréciatifs qu'aux commentaires amélioratifs. Le décompte relatif aux types de commentaires est venu recouper ce premier constat. Aussi est-il permis d'avancer, à la lumière de ce décompte, que la tendance de Mah en rapport avec la formulation des commentaires penche exclusivement vers les commentaires appréciatifs dont la portée pédagogique, faut-il le souligner, est restreinte voire nulle. La proportion que se taille chacun des types, sur le nombre total des commentaires, révèle effectivement une totale domination des commentaires injonctifs et verdictifs sur les commentaires explicatifs et réflexifs.

Les nombres tout autant que leurs pourcentages respectifs sont, concernant cette domination, on ne peut plus explicites : il est en effet révélé, par la figure et le tableau 2, que les types verdictifs et injonctifs s'accaparent, eux deux réunis, la totalité des commentaires rédigés par Mah. Aux 19 et 5 occurrences que comptabilisent respectivement le type verdictif et le type injonctif, soit tour à tour 79% et 21% du total

des commentaires recensés, fait face 0 occurrence qu'enregistrent conjointement le types explicatif et réflexif.

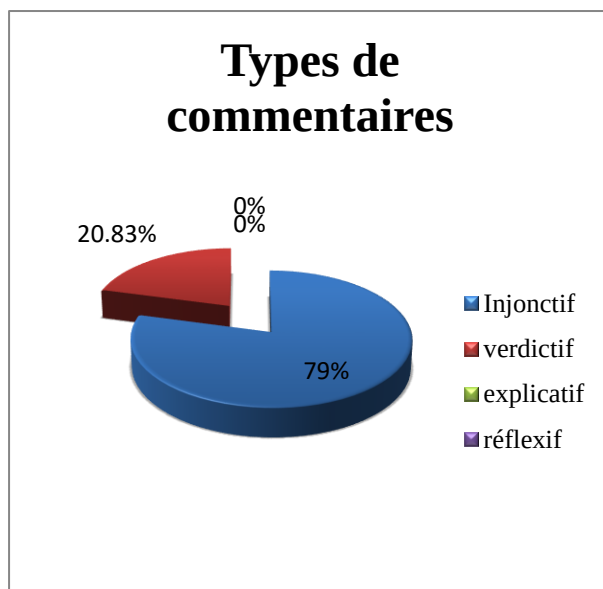


Figure 7.2 : Répartition des commentaires par type (EMah)

Types de commentaires							
Injonctif		Verdictif		Explicatif		Réflexif	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
5	20,83%	19	79,17%	0	0%	0	0%

Tableau 7.4 : Pourcentage des commentaires par type (EMah)

Il n'est ainsi apporté dans les commentaires de Mah, vu l'absence des commentaires explicatifs et réflexifs, aucune information susceptible d'amener l'élève à reprendre son travail. Nous pouvons déduire, compte tenu de la caducité des rétroactions apportées par Mah, que la correction des productions écrites est menée par cet enseignant dans une perspective sommative.

7.7 Analyse des annotations portées sur les copies corrigées de la classe2

Le corpus de la classe2 était, par comparaison avec ceux des autres classes, le moins important : il n'était, en effet, composé que de sept copies. Une lecture linéaire de la première feuille de correction donne à voir, en sus de la consigne d'écriture, une notation sur six et des commentaires sommairement rédigés. La lecture de la consigne révèle le type de texte exigé : il est question de lancer un appel en direction des jeunes en vue de les sensibiliser aux dangers du tabagisme et de les inciter à prendre activement part dans le changement de cette situation préoccupante. Les notes tout comme les commentaires figurant sur les copies de cette classe particularisent la correction de l'enseignant Lah ; ils participent tous les deux à lui imprimer un cachet propre. Ainsi les notes, elles, ne sont pas

inscrites sur vingt, comme de coutume, mais sur six, alors que les commentaires, eux, sont concisément rédigés.

Coco	Commentaires recueillis	Aspect du texte			Type de commentaires			
		forme	fond	ni forme ni fond	injonctif	verdictif	explicatif	réflexif
ELah1	Veille surtout à votre expression Youcef		+			+		
ELah2	Compte sur toi-même Mâamar			+	+			
ELah3	Où est la 3 ^{ème} partie de l'appel Karima ?		+					+
ELah4	Où est la 3 ^{ème} partie Younès ?		+					+
ELah5	La 3 ^{ème} partie de l'appel n'est pas claire Bochra ! Emploie le verbe <u>appeler</u> ou l'un de ses synonymes		+				+	
ELah6	Il n'y a pas de raison dans la dernière partie de l'appel Ilhem !		+					+
ELah7	Evite les petites erreurs pour que ton travail soit parfait Soumia		+		+			

Tableau 7.5: Classification des commentaires de Lah

Les pratiques de correction de Lah contrastent sensiblement avec celles des autres enseignants. Ce contraste saillit ostensiblement dans la formulation des commentaires. Aussi par comparaison avec les commentaires rédigés par les autres enseignants, ceux

portés par Lah sur les copies de ses élèves se particularisent-ils par leur concision, d'une part, et par un constant souci d'interpeller personnellement chacun des élèves, d'autre part.

Le recensement des annotations auquel nous nous sommes livré est venu appuyer notre premier constat concernant la concision des commentaires car nous avons relevé que les copies composant le corpus de cet enseignant étaient chacune d'elles accompagnée, contrairement à celles des autres enseignants, d'un seul et unique commentaire. Avec sept commentaires pour sept copies, Lah arrive en queue du peloton des enseignants les plus prolixes ; celui-ci ne s'arroge que 1% de la totalité des commentaires produits par l'ensemble des enseignants.

La concision qui caractérise les commentaires de Lah ne diminue pas tant s'en faut leur valeur informationnelle. En effet une analyse critique du contenu de ces commentaires montre que le laconisme que ces derniers donnent à voir, de prime abord, ne coïncide pas, comme nous serions tenté de le croire, avec une « indigence » informationnelle. Il en est, en fait, tout autrement : la concision est compensée ou plutôt accompagnée d'une teneur informationnelle riche. Les commentaires de Lah ne s'attardent certes pas sur les écarts de surface — il n'est en effet pas fait référence aux erreurs d'orthographe, de conjugaison ou de ponctuation — mais s'investissent, en contrepartie, dans la structure profonde du texte, c'est-à-dire dans les éléments qui déterminent son organisation d'ensemble.

Nous avons effectivement relevé que, dans les commentaires de Lah, la préférence était donnée aux erreurs touchant le niveau global du texte. Cette préférence se trouve confirmée par les commentaires « *La 3^{ème} partie de l'appel n'est pas claire Bochra ! Emploie le verbe appeler ou l'un de ses synonymes !* » et « *Où est la 3^{ème} partie de l'appel Karima ?* » dont les contenus sont tous tournés vers des problèmes affectant spécialement la macrostructure. Notons d'emblée que la référence, dans les commentaires de Lah, à la structure globale du texte est récurrente : celle-ci est tantôt explicitement exprimée comme le témoigne la reprise par quatre fois de la lexie « *étape* », tantôt implicitement suggérée par des lexies qui, comme « *expression* » ou « *travail* », laissent deviner qu'il est fait allusion au texte dans sa globalité.

Le décompte des commentaires, en rapport avec l'aspect du texte, est venu attester de l'intérêt porté par Lah à la structure globale du texte. Une comparaison des proportions

enregistrés, par chacun des aspects du texte, montre clairement que le fond l’emporte et de loin sur les autres aspects.

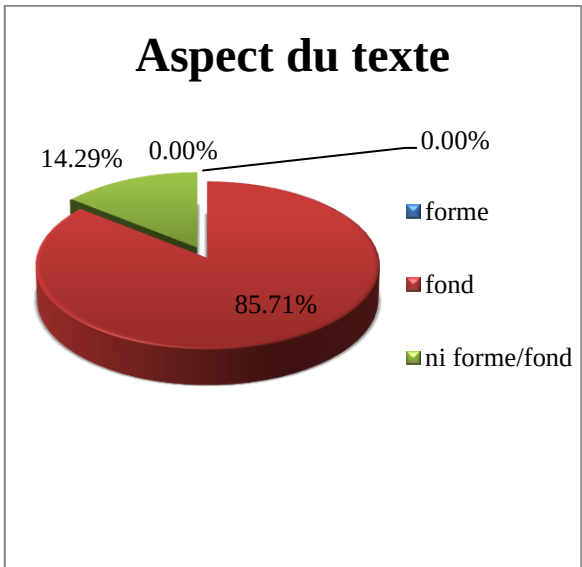


Figure7.3 : Pourcentage des commentaires par aspect (Elah)

Aspect du texte					
Forme		Fond		Ni forme ni fond	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
00	0%	06	85,71%	01	14,29%

Tableau 7.6 : Répartition des commentaires par aspect (Elah)

Il se trouve que des 07 commentaires produits par Lah, 6 portent sur des erreurs qui ont trait à la macrostructure autrement dit au contenu sémantique global du texte. Quant au commentaire restant, en l’occurrence celui de la copie2 «*compte sur toi Mâamar* », il est clair, de par son contenu, que ce ne sont ni le fond ni la forme du texte qui sont ciblés. Il s’agit davantage d’une réprimande ou plutôt d’une invite que l’enseignant adresse à l’élève, et ce dans l’intention de l’amener à se départir d’une pratique qui s’oppose aux valeurs défendues et promues par l’école. Produit à dessein pour l’élève, le commentaire «*Compte sur toi Mâamar*», même s’il ne dit pas explicitement la pratique incriminée à laquelle l’enseignant s’en prend, il laisse deviner que la copie corrigée n’est pas l’ouvrage personnel de l’élève. Avec six commentaires portant sur le fond soit 85,71% et un septième ne concernant ni la forme ni le fond, il n’y a par conséquent, comme l’indique le tableau 2, aucun commentaire se rattachant à la forme.

La restriction du champ d’action des commentaires de Lah aux composantes fondamentales du texte garde ainsi cet enseignant de tout éparpillement ou autrement dit d’une application à trop d’objets différents du texte à la fois — les lieux d’intervention dans un texte sont nombreux (orthographe, syntaxe, lexique, cohésion, cohérence, ponctuation)

—, fait dont les retombées se répercutent indubitablement d'une manière positive sur leur portée pédagogique.

La première portée pédagogique de la concision dans la rédaction des commentaires, et de notre point de vue la plus importante, réside dans le refrènement de cette propension qui incline les élèves à ne pas lire les commentaires que les enseignants ont mis temps et effort dans leur rédaction. N'est-il d'ailleurs pas très fréquent d'entendre les enseignants répéter à l'antienne que les élèves ne font que peu voire aucun cas des commentaires qu'ils rédigent à leur intention ?

Dans le cas de l'évaluation des productions écrites, la lecture des commentaires par les élèves constitue un pas que ces derniers entreprennent en direction des enseignants. Un pas qui ne serait pas sans interpeller les enseignants et les inciter à poser, de concert avec les élèves, les jalons d'un renouvellement de la relation pédagogique. Une relation pédagogique qui, actuellement, est marquée d'une forte verticalité ; l'enseignant impose, de par son expertise, à l'élève des solutions que ce dernier est tenu de suivre sinon d'appliquer.

Aussi des commentaires ne donnant pas dans le verbiage et axant leur action sur des points prioritaires, dont le choix est à déterminer en tenant compte des exigences du texte, d'une part, et des objectifs pédagogiques visés, d'autre part, sont-ils susceptibles de bouleverser cette relation pédagogique basée sur l'imposition et d'instaurer à la place une relation pédagogique fondée sur le partage.

La seconde portée pédagogique de cette concision observée par Lah dans la formulation de ses commentaires est qu'elle évite à l'élève l'éparpillement de ses efforts de correction de son écrit. Reprendre un écrit, pour un scripteur expert, est difficile. Cette difficulté est assurément, pour un scripteur novice, encore plus grande. Aussi obliger un élève à mener de front plusieurs corrections et ressortant, de surcroît, de différents aspects du texte ne reviendrait-il pas à le mettre en situation d'échec. Ainsi des commentaires concis et ciblant de façon précise des erreurs de macrostructure, à l'exemple de ceux développés par Lah, ne sont pas à dissuader l'élève de leur lecture, d'une part et de leur utilisation dans l'amélioration de leurs écrits, d'autre part.

La deuxième caractéristique distinguant les commentaires de Lah, avons-nous précédemment remarqué, réside dans l'insistance que cet enseignant met à interpeller ses

élèves. S'adressant, à chaque fois, à un élève en particulier, les commentaires de Lah se particularisent par leur personnalisation : les élèves sont, respectivement, tous destinataires d'un commentaire proprement dédié à chacun d'eux. Nous avons en effet relevé que les sept commentaires rédigés par Lah désignaient nommément chaque élève, comme le montrent ces exemples « *Veille surtout à votre expression Youcef* », « *Il n'y a pas de raison dans la dernière partie de l'appel Ilhem !* » « *Evite les petites erreurs pour que ton travail soit parfait Soumia* », concerné par le commentaire en question.

La formulation des commentaires participe, dans le cas de Lah, d'une pédagogie différenciée et contribue de là à rendre la correction le lieu privilégié d'un dialogue pédagogique. Chaque production écrite n'est dès lors pas considérée comme une simple copie dans une pile mais est plutôt vue comme une œuvre particulière d'un élève qui, en tant que telle, appelle une correction particulière.

Ces commentaires personnalisés impriment aux relations pédagogiques, à l'inverse de ceux formulés anonymement, une certaine convivialité. Une convivialité qui est à même, nous semble-t-il, de transformer profondément les relations enseignant/élève. Les élèves ne se donnent pas la peine de lire les commentaires anonymes, expliquent Veslin et Veslin, en réaction contre les enseignants qui, au lieu de s'adresser à eux personnellement, rédigent des remarques impersonnelles, sans destinataires précis. Il s'agit, dans le cas des commentaires anonymes, d'un vrai dialogue de sourds : enseignant et élèves ne se parlent pas, ils s'ignorent mutuellement. Alors que dans les commentaires personnalisés, à l'instar de ceux produits par Lah, il est témoigné un respect non seulement au travail réalisé mais aussi à son producteur.

Le message que livre le commentaire personnel à l'élève peut être ainsi décrypté : « Moi enseignant j'ai un fait un sort à ton travail ; je l'ai lu en tant qu'œuvre personnelle et je l'ai, en conséquence, assortie d'annotations toutes aussi personnelles. A toi élève de faire de même pour mon texte que j'ai produit à ton intention ». Il appert de ce que nous venons d'énoncer que les commentaires de Lah favorisent l'installation d'un dialogue pédagogique.

L'effort consenti par Lah dans la réunion des conditions favorables à l'instauration d'un dialogue pédagogique, entre lui et ses élèves, se trouve corroboré par les types de commentaires. Ces derniers manifestent, de par leur formulation, le souci de Lah à

maintenir constant ce dialogue pédagogique. Il n'est en somme point étonnant que les commentaires amélioratifs prennent le pas, dans le cas de Lah, sur les commentaires appréciatifs. La figure et le tableau 4 montrent, en effet, que les commentaires de types explicatif et réflexif s'adjugent une bonne partie (57%) du nombre total des commentaires rédigés.

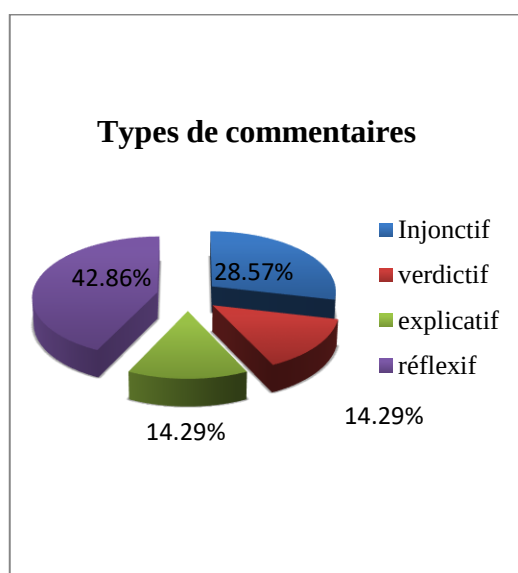


Figure 7.4 : Pourcentage des commentaires par type (Elah)

Types de commentaires							
Injonctif		Verdictif		Explicatif		Réflexif	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
02	28,57%	01	14,29 %	01	14,29%	03	42,86 %

Tableau 7.7 : Répartition des commentaires par type (Elah)

Nous avons relevé, — même si ce type de commentaire n'est pas, aux dires de Pascal Leboeuf, très fréquent —, 3 commentaires de type réflexif : deux sont exprimés sur le mode de l'interrogation « Où est la 3^{ème} partie de l'appel Karima ? », « Où est la 3^{ème} partie Younes ? » alors que le troisième est annoncé sur le mode de l'exclamation « Il n'y a pas de raison dans la dernière partie de l'appel Ilhem ! ». Nous constatons qu'il est fait référence, dans les deux questions, à des connaissances qui ont été antérieurement données (un appel est composé de trois parties) mais que les deux élèves, en l'occurrence Karima et Younes, n'ont pas correctement réinvesties. L'enseignant recourt à son escient au questionnement afin d'ouvrir un dialogue pédagogique, un dialogue qui a pour finalité d'amener les deux élèves à revenir sur ce qui a été fait ou à solliciter, pour de plus amples explications, l'aide de l'enseignant. Le commentaire réflexif tient lieu d'aide à la réécriture ; il est par conséquent sous-tendu par une évaluation à volonté formative.

Le troisième commentaire, en l'occurrence celui annoncé sur le mode de l'exclamation, nous a posé, pour sa classification, beaucoup de problèmes. Nous l'avons inséré, dans un premier temps, dans la colonne du type verdictif. Insertion qui nous a que quelque peu satisfaite et pour cause la présence du point d'exclamation. Nous avons été amené du fait de cette intonation exclamative à douter de la justesse de notre classement et à nous interroger par ailleurs sur le fait qu'un commentaire verdictif puisse être prononcé sur un ton interjectif. Comme notre réponse a été négative, nous avons estimé qu'il était plus approprié de mettre ce troisième commentaire dans la colonne des commentaires de type réflexif.

La préférence donnée au point d'exclamation sur le point, ou autrement dit au type exclamatif sur le type déclaratif, vise à produire une réaction particulière de la part de l'élève. Car dire a pris, sous l'impulsion de la philosophie du langage de Searle et d'Austin, le sens de faire ou faire faire. Le commentaire³ réfère, notons-nous, à l'instar des deux commentaires précédents à un savoir déjà donné (l'argumentation n'a pas lieu d'être dans la troisième partie du texte exhortatif) et que l'enseignant considère, par conjecture, qu'il a été assimilé par l'élève. Or l'usage erroné de ce savoir, que dénote l'apparition de l'argumentation dans la troisième partie de l'appel, s'avère à l'inverse de cette conjecture.

L'exclamation, délibérément employée, pensons-nous, par l'enseignant, marque un double étonnement: le premier concerne l'enseignant et la peine qu'il s'est donné dans l'explication des composants de chacune des trois parties de l'appel et le second se rapporte à l'élève et précisément à sa production qui, au grand dam de l'enseignant, est venue nier son efficacité, *de remettre en cause un travail dont la qualité intrinsèque n'est rien si elle n'est confirmée, ratifiée, par la réussite de celui qui apprend*. (Odile et Jean Veslin, 2000 :39). Ainsi la finalité du recours à l'exclamation, dans ce commentaire, n'est pas tant d'informer l'élève de son erreur mais c'est surtout d'attirer son attention sur son inadmissibilité. Sous l'exclamation affichée se lit en filigrane une question qui peut être de cette teneur : « Comment as-tu pu faire une si grossière erreur ? »

Le type explicatif n'est pas absent des pratiques de correction de Lah ; celui-ci fait lui aussi partie de la gamme de commentaires que cet enseignant propose à ses élèves. Ainsi l'éventail des types de commentaires, que cet enseignant met à la disposition des ses élèves, paraît en comparaison avec celui des autres enseignants plus large. Dans les commentaires des autres enseignants, seuls les types injonctifs et verdictifs paraissent.

Alors que pour Lah, sont présents, en sus des types injonctifs et verdictifs, les types explicatifs et réflexifs.

Dans son mode de fonctionnement, le type explicatif diffère et de beaucoup des types injonctifs et verdictifs. Cette différence trouve son origine dans l'intentionnalité qui lui est sous-jacente : assister l'élève dans son apprentissage. Ainsi le commentaire explicatif, agissant conformément à cette intentionnalité, pointe les défaillances dans les productions des élèves et propose dans le prolongement des pistes d'amélioration. Aussi est-il loisible de caractériser ce type de commentaire d'in-formateur vu qu'il ne se limite pas d'apporter des informations — il ne se suffit pas de tenir le rôle d'informateur — mais il assume aussi celui de formateur par cet appoint en explications qu'il apporte à l'élève sur l'erreur commise et sur la façon de la corriger. L'in-formativité, qui constitue le fer de lance du commentaire explicatif, transparait dans le commentaire qui suit « *La 3^{ème} partie de l'appel n'est pas claire Bouchra ! Emploie le verbe appeler ou l'un de ses synonymes !* ». L'enseignant attire l'attention de l'élève sur la partie qu'il estime défaillante (ici la 3^{ème} partie de l'appel), nomme le type de défaillance (non clarté) et propose le moyen d'améliorer cette défaillance par l'utilisation du verbe appeler ou de l'un de ses synonymes.

Le commentaire explicatif conjugue information et formation, une conjugaison dont le déroulement passe par deux temps. La détection et la nomination de l'erreur participent de l'information (temps 1) alors que la suggestion de pistes de remédiation se rapporte à la formation (temps 2). Ces deux temps sont, l'un comme l'autre, importants dans l'élaboration d'un commentaire explicatif. Mais un commentaire ne peut se prévaloir d'être du type explicatif, nous semble-t-il, qu'à la condition que le cours de son élaboration dépasse la première étape de l'information et s'installe dans la deuxième étape de la formation. Conséquemment le commentaire, « *La 3^{ème} partie de l'appel n'est pas claire Bouchra ! Emploie le verbe appeler ou l'un de ses synonymes !* », ne doit sa place, dans la classe du commentaire explicatif, qu'à ce retour d'in-formation pédagogique de qualité que la deuxième partie du commentaire « *Emploie le verbe appeler ou l'un de ses synonymes !* » apporte. Amputer de sa deuxième partie, ce commentaire tournerait au monologue : l'élève est confronté à ses erreurs sans autre aide que celle de se conformer aux verdicts rendus et aux injonctions prescrites par l'enseignant.

Il apparaît au terme de cette analyse que les commentaires de Lah travaillent à améliorer les apprentissages des élèves. Il est dès lors loisible de parler, dans ce cas, d'un apprentissage assisté par l'évaluation. Le souci quasi insistant d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages donne en effet toute la mesure de cette assistance. Il est ainsi porté, pour que cette implication advienne, une attention particulière à l'affect des élèves, un affect qui détermine, selon les thèses de Stephen Krashen et en particulier l'hypothèse du « filtre affectif », son rapport à l'écrit, en particulier, et à la langue, en général. Les commentaires ne versent ni dans l'agressivité, ni dans l'impersonnel : il est témoigné un respect envers les productions écrites et leurs producteurs. Nous avons relevé que Lah se préoccupe de fournir à ses élèves, par l'entremise des commentaires portés sur leurs copies, des rétroactions de qualité. Il ne se satisfait pas ainsi d'un simple relevé des erreurs commises — pratique dommageable à l'élève vu qu'elle ne le prédispose pas à surmonter ses difficultés— ; celles-ci sont accompagnées de remarques qui, adoptant la forme de l'interrogation ou de l'interjection, conduisent les élèves à réfléchir sur leurs écrits.

7.8 Analyse des commentairesportés sur les copies de la classe3

Nous avons travaillé, pour ce qui est de la classe 3, sur des productions écrites réalisées, dans leur grande majorité, en travail de groupe. Nous avons ainsi compté, dans le paquet sur lequel s'est effectuée l'analyse, 7 copies rédigées en binôme et 2 individuellement. Concernant la consigne donnée, les élèves avaient pour tâche de lancer un appel en direction des jeunes tentés par la « hargua » (émigration clandestine) et ce dans le but de les dissuader de leur projet. L'intention de communication n'est ainsi pas différente de celle des deux autres classes précédemment analysées : il est toujours question du même type de texte, en l'occurrence l'exhortatif.

La première feuille correction des copies de la classe 3 livre, au premier regard, quelques différences. Celles-ci se manifestent, en comparaison avec les deux premières classes, principalement dans deux points. Le premier concerne le nombre de commentaires ; celui-ci s'est en effet considérablement accru. Une croissance dont la première feuille de correction est le témoin: l'aspect aéré que donnait à voir cette dernière dans les deux premières classes a laissé la place, pour cette troisième classe, à un aspect encombré. Les commentaires, au nombre de 46, jonchent par grappes — 07 annotations (EBak6), 06 annotations (EBak9), 05 annotations (EBak1, EBak3, EBak5, EBak7, EBak8) et 04 annotations (EBak2, EBak4) — la presque totalité de l'aire réservée à la correction.

Le second a trait, quant à lui, à la disposition des commentaires. Ces derniers sont disposés, sur la feuille de correction, d'une façon assez singulière. Une singularité dont il n'est pas rendu compte, soulignons-le, dans notre tableau de classification. Cette disposition se présente sous la forme suivante : dans la partie gauche de la feuille de correction, une appréciation générale apparaît. Celle-ci concerne, en nous référant à la catégorisation de Hattie et Timperley, la relation enseignant/élève. Dans ce niveau de rétroaction, l'enseignant intervient aux dires des deux chercheurs, sur l'effort de l'élève, sa persévérance et sa motivation. Aussi est-il question toutes les fois, pour ce qui est de Bak, d'une appréciation constatant le peu d'effort mis par l'élève dans la réalisation de son travail ou lui intimant d'en investir davantage. Il s'agit de commentaires concis dans leur formulation et relevant tantôt du type injonctif, tantôt du type verdictif et parfois des deux à la fois. Il est porté le commentaire « *fais des efforts* » sur les copies 1, 4, 6 et 7, le commentaire « *vous pouvez mieux faire* » sur les copies 2 et 3 et le commentaire « *Insuffisant ! Fais des efforts* » sur les copies 5 et 9.

A cette appréciation générale fait face une suite de commentaires. Des commentaires que lie des relations très étroites à l'appréciation générale : ceux-ci procèdent d'un travail exégétique dont l'appréciation générale est l'objet. Aussi cette relation d'inclusion, établie entre l'appréciation générale et les commentaires que nous assimilons volontiers à des appréciations spécifiques, nous a fait venir à l'esprit une relation très renommée dans l'évaluation à savoir celle de critère et indicateurs. Nous pouvons nous risquer à dire, à la lumière de ce rapprochement, que les commentaires sont à l'appréciation ce que les indicateurs sont au critère d'évaluation. Comme l'appréciation est générale et par conséquent abstraite, celle-ci est accompagnée de commentaires dont la principale attribution consiste à situer, voire nommer les points défailants — les appréciations générales inscrites sur les copies de la classe³ portent exclusivement sur les erreurs commises — sur lesquels il est attendu de l'élève qu'il mette plus d'efforts en vue de les améliorer.

Code	commentaires recueillis	Aspects du texte			Types de commentaires			
		Forme	Fond	Ni forme ni fond	Injonctif	Verdictif	Explicatif	Réflexif
EBak1	- Améliore ton expression par des phrases cohérentes	+			+			
	- Tu négliges le plan d'un texte exhortatif	+				+		
	- Evite les fautes d'expression et de l'accord	+			+			
	- Utilise les verbes argumentatifs, le rapport de but+ subj.	+			+			
	- Conjugue les verbes correctement(présent/subj./impératif)	+			+			
EBak2	- Fais attention aux fautes de grammaire et de l'accord	+			+			
	- Tu négliges la partie argumentative		+			+		
	- Utilise les verbes d'état (description) et les verbes modaux	+			+			
	- Emploie le rapport de but (subjonctif) et le mode impératif.	+			+			
EBak3	- Fais attention aux fautes d'orthographe et d'expression	+			+			
	- Emploie les verbes d'état et les verbes modaux	+			+			
	- Conjugue correctement les verbes (présent/imper)	+			+			
	- Emploie le rapport de but +subj.	+			+			
	- N'utilise pas le code oral dans l'écrit (ça !)		+		+			
EBak4	- Tu respectes les trois parties d'un texte exhortatif	+				+		
	- Fais attention aux fautes d'expression et de conjugaison et d'orthographe	+			+			
	- Une copie impropre			+		+		
	- Emploie le rapport de but +subj. et le mode impératif	+			+			
EBak5	- Tu ne respectes pas les trois parties de l'appel	+				+		
	- Fais attention aux fautes d'expression et de conjugaison	+			+			
	- Emploie des phrases cohérentes		+		+			
	- Emploie des verbes d'état (description) et des verbes modaux	+			+			

	- Emploie les verbes performatifs et l'impératif	+			+			
EBak6	- Vous ne respectez pas le plan d'un texte exhortatif	+				+		
	- Utilisez les verbes d'état, modaux et argumentatifs	+			+			
	- Employez les rapports de but subj. et impératif	+			+			
	- Faites attention aux fautes d'orthographe et d'expression	+			+			
	- Employez correctement la ponctuation	+			+			
	- Utilisez des phrases cohérentes	+			+			
	- Améliorez votre écriture			+	+			
EBak7	- Tu respectes le plan d'un texte exhortatif	+				+		
	- Tu néglige la 2 ^{ème} partie argumentative		+			+		
	- Fais attention aux fautes d'orthographe et d'expression	+			+			
	- Emploie des phrases cohérentes et le mode impératif	+			+			
	- Une copie impropre			+		+		
EBak8	- Vous respectez le plan d'un texte exhortatif	+				+		
	- Evitez les fautes d'orthographe et d'expression	+			+			
	- Utilisez les verbes d'état, modaux et performatifs	+			+			
	- Conjuguez correctement les verbes (présent/subj. (but)/ impératif)	+			+			
	- Employez correctement la ponctuation	+			+			
EBak9	- Vous négligez les trois parties d'un texte exhortatif	+				+		
	- N'utilisez pas les phrases du sujet proposé		+			+		
	- Améliorez votre expression par des phrases cohérentes	+			+			
	- Utilisez les verbes d'état, de modalité et performatifs	+			+			
	- Conjuguez correctement les verbes	+			+			
	- Employez le mode subj. (but) et le mode impératif	+			+			

Tableau 7.8 : Classification des commentaires de la calsse3

Il ressort d'une première lecture du tableau de classification des commentaires de Bak que les préoccupations de cette enseignante, en matière d'évaluation des productions écrites, sont principalement orientées vers la structure de la phrase. Une préoccupation dont se font l'écho, d'ailleurs, les commentaires laissés sur les copies des élèves : il n'est aucune copie qui ne comporte de commentaires, avons-nous constaté, pointant explicitement des erreurs liées à l'orthographe, à la conjugaison ou à la syntaxe. Aussi avons-nous retenu, pour illustrer cette prédilection que marque Bak à l'endroit de la grammaire de la phrase, que les commentaires qui portent directement sur les savoirs grammaticaux et orthographiques : EBak1 « *Evite les fautes d'expression et de l'accord* », EBak2 « *Fais attention aux fautes de grammaire et de l'accord* » EBak3, EBak7 « *Fais attention aux fautes d'orthographe et d'expression* » EBak4 « *Fais attention aux fautes d'expression et de conjugaison et d'orthographe* », EBak5 « *Fais attention aux fautes d'expression et de conjugaison* », EBak6 « *Faites attention aux fautes d'orthographe et d'expression* » et EBak8 « *Evitez les fautes d'orthographe et d'expression* »

Au rebours de la grammaire de la phrase, la grammaire de texte paraît négligée ; celle-ci se remarque en effet par son absence. Des 46 commentaires recensés, il n'est pas un seul, avons-nous remarqué, qui fasse référence, et pas même allusivement, à des problèmes ressortant de la grammaire de texte. Les pratiques relatives à l'enseignement de l'écrit, vues sous l'angle de l'évaluation, paraissent bien éloignées des principes théoriques sous-jacents à la nouvelle réforme : celles-ci restent encore imprégnées, comme en témoignent les commentaires de Bak, d'une conception traditionnelle de la production de l'écrit. Des phrases correctement construites suffisent, selon cette conception, à produire un texte, d'où l'attachement de cette enseignante à révéler à ses élèves, par l'entremise de ses commentaires, les erreurs relevant de l'unité phrastique et à les inciter à les revoir pour que leurs productions s'améliorent.

Or cette conception réductrice de l'écrit — nous ne contestons pas, est-il à souligner, l'utilité de l'enseignement des savoirs linguistiques — est contestée par les tenants de la linguistique textuelle car, selon eux, des phrases grammaticalement et sémantiquement correctes n'aboutissent pas nécessairement à la production d'un texte. Les savoirs linguistiques sont une condition nécessaire mais non suffisante à la construction d'un texte. Car le principe constituant d'un texte n'est pas la grammaticalité (principe constituant de la phrase) mais la cohérence. Il importe ainsi de s'intéresser non seulement

aux liens syntaxiques (structure de la phrase) mais aussi aux articulations interphrastiques (structure du texte).

L'orientation que donne l'enseignante à la correction des copies (repérage exclusif des erreurs de phrases) explique en grande partie le considérable avantage que prend la forme sur le fond. Cet avantage ressort clairement de la lecture de la figure et du tableau4 : 35 commentaires sur les 46 recensés, soit 82,61%, portent sur la forme alors que 8 seulement, soit 10,87%, concernent le fond. L'origine de cet écart trouve son explication dans la facilité qui caractérise l'identification des dysfonctionnements affectant la structure de surface du texte : la détection des erreurs d'orthographe, de conjugaison ou de syntaxe est de loin plus aisée que celle des problèmes de cohérence et de cohésion.

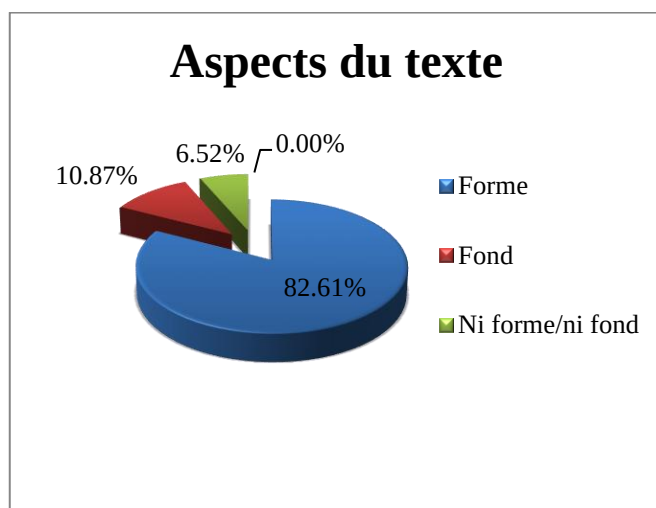


Figure 7.5 : Pourcentage des commentaires par aspect (EBak)

Aspects du texte					
Forme		Fond		Ni fond/ ni forme	
nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage	nombre	pourcentage
35	82,61%	8	10,87%	3	6,25%

Tableau 7.9 : Répartition des commentaires par aspect (EBak)

Notons que l'orientation, que prend la correction dans les pratiques d'évaluation de Bak, n'est pas spécifique à cette enseignante ; celle-ci est, de l'avis de beaucoup de chercheurs, entre autres Charolles, la tendance générale, en matière d'évaluation, dans le corps enseignant. Charolles avait relevé lors de ces recherches que les erreurs concernant le plan phrastique étaient précisément situées ; celles relevant de l'orthographe étaient les mieux délimitées alors que celles ressortant du plan textuel étaient vaguement situées ; celles qui nuisent à la cohérence du texte, par exemple, sont floues et n'ont aucune utilité pédagogique.

Sacrifier le fond à la forme desserve-t-il l'élève dans l'amélioration de sa production écrite ? Que les commentaires touchent la forme et/ou le fond importe certes mais ce qui importe le plus reste sans conteste, nous semble-t-il, la qualité de ces commentaires. Ainsi le nœud de la correction ne réside pas, pensons-nous, tant dans sur quoi les commentaires portent que dans l'aide que ces derniers apportent à l'élève. Ne sommes-nous pas en effet en droit de nous interroger sur l'utilité de commentaires vagues mais portant sur le fond ? Des commentaires vagues ne sont, indépendamment de l'aspect du texte concerné, d'aucuns secours pour l'élève.

Une aide de qualité est une aide qui offre à l'élève les moyens de revenir sur son texte. Or force est de constater que cette qualité n'est pas présente dans les commentaires de Bak. Ces derniers ressortent tous, comme le montrent la figure et le tableau5, du commentaire appréciatif. Les commentaires de types injonctif et verdictif se partagent en effet l'ensemble des commentaires formulés par Bak : le premier s'octroie, avec 34 occurrences, 73,91% des commentaires produits alors que le second ne s'en arroge, avec 12 occurrences, que 26,09%.

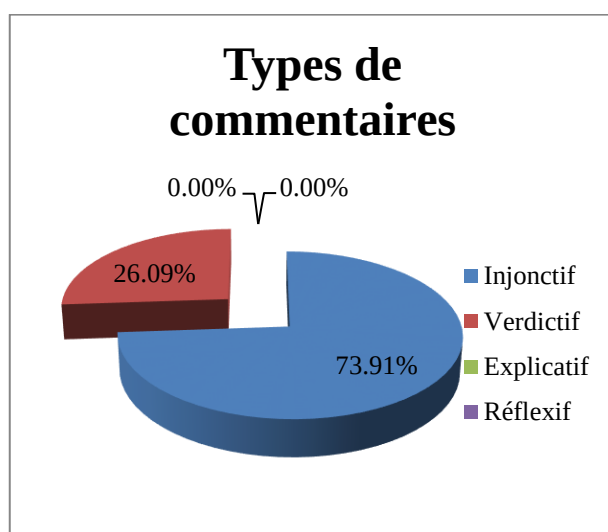


Figure 7.6 : Pourcentage des commentaires par type(EBak)

Types de commentaires							
Injonctif		Verdictif		Explicatif		Réflexif	
nombre	pourcentage	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage	nombre	Pourcentage
34	73,91%	12	26,09%	0	0%	0	0%

Tableau 7.10 : Répartition des commentaires par type (EBak)

Les commentaires de types explicatif et réflexif n'enregistrent, quant à eux, aucune occurrence. Et pourtant ce sont ces commentaires qui mettent la correction des copies au service de l'apprentissage. Et c'est aussi ces commentaires qui permettent à l'enseignant de travailler de concert avec les élèves, de les rendre partie prenante de leurs apprentissages. En somme de renouer l'enseignement et l'apprentissage qui ne sont dès lors plus

considérés comme deux moments distincts mais complémentaires. Or la propension de Bak à produire des commentaires de type injonctif et verdictif renseigne éloquentement sur les relations pédagogiques que cette enseignante lie avec ses élèves; celles-ci inclinent davantage à l'imposition qu'à la concertation.

Témoigne de cette relation d'imposition, le mode des verbes utilisés par Bak : ils relèvent, dans leur grande majorité (34 verbes sur 44 utilisés, soit 77, 27%), du mode impératif. Des relations pédagogiques fondées essentiellement sur l'imposition ne sont pas pour avantager la mise en place d'une évaluation à volonté formative. Car la volonté sous-tendant l'évaluation formative est d'un tout autre ordre : celle-ci travaille à susciter le questionnement voire l'auto-questionnement dans la salle de classe et ne peut, de ce fait, s'accommoder de la soumission dans laquelle les élèves sont susceptibles d'être jetés par le type injonctif et, à un degré moindre, par le type verdictif.

7.9 Analyse des commentaires portés sur les copies de la classe 4

La première feuille de correction des treize copies, qui composent le corpus de la classe⁴, est présente sous un même aspect. De cette uniformité, un premier élément se détache ; il s'agit du caractère diffus des commentaires. En effet notre regard se trouvait, à chaque fois que nous prenions connaissance du contenu de la première feuille de correction des 13 copies, accroché presque instinctivement par le nombre considérable de commentaires. Si nous mettions à part les copies 2, 5 et 7 qui comportent, chacune d'elles, deux commentaires seulement, il est couché, au moins cinq commentaires, sur toutes les autres des copies restantes. L'enseignante Ram se place ainsi en tête du peloton des enseignants les plus prolifiques. Cette abondance de commentaires trouve vraisemblablement son origine dans la longueur des textes produits par cette classe. Les productions écrites de la classe⁴ sont en effet, proportionnellement aux productions des autres classes, plus importantes. Une importance que nous lions au sujet que les élèves avaient à traiter ; celui-ci portait sur un sujet d'actualité, et concernant de surcroît les jeunes de la tranche d'âge de élèves de troisième année secondaire, à savoir l'émigration clandestine.

Cette abondance de commentaires nous a amené à voir si celle-ci allait de pair avec une richesse en information. Ou autrement dit si ces derniers éclairaient suffisamment les élèves sur leurs erreurs et leur permettaient, ce faisant, de les corriger. Nous nous sommes employé, pour cet effet, à vérifier si ces commentaires portaient sur toutes les parties du

texte. Par partie du texte nous entendons, est-il à préciser, les niveaux d'analyse. La correction d'une production écrite, menée dans une optique « traditionnelle », bornait son intervention à des problèmes liés à la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison et le lexique. Elle se préoccupait, en somme, de la vérification de la maîtrise de compétences linguistiques dont le cadre de réalisation se restreint à la phrase. Gouvernée dès lors par un impératif de contrôle, cette correction s'inscrivait dans une perspective sommative.

Avec les travaux de la linguistique textuelle, des lieux d'intervention autres que la phrase sont investis. Le tableau CLID (*Classement des lieux d'intervention didactique*), élaboré par Gilbert Turco et l'équipe ÉVA de Rennes, rend compte de ces lieux d'intervention : trois niveaux d'analyses sont alors déterminés (la phrase, les liaisons interphrastiques, le texte dans son ensemble) assortis de trois points de vue (les plans pragmatique, sémantique, et morphosyntaxique). Ce tableau a permis, selon Hélène Romian, de déglobaliser les problèmes d'écriture, à les hiérarchiser sans (*trop*) les dévitaliser, les réduire, de manière à rendre compte de la complexité des écrits et des processus rédactionnels (Hélène Romian, 1993 :12). Le tableau CLID, conçu dans l'intention d'apporter les réponses les plus appropriées aux problèmes d'écriture, problèmes qui ont été jusque-là circonscrits dans le seul niveau morphosyntaxique-phrastique, permet une détermination à la fois rigoureuse et idoine des critères d'évaluation. Critères qui participent, dans le cas où ils procéderaient d'une co-construction entre l'enseignant et l'élève, dans l'instauration de ce qu'Hélène Romian appelle la transparence didactique.

Code	commentaires recueillis	Aspects du texte			Types de commentaires			
		Forme	Fond	Ni forme ni fond	Injonctif	Verdictif	Explicatif	Réflexif
ERam1	- Soigne ton écriture !			+	+			
	- Respecte le plan du texte	+			+			
	- Conjugue correctement les verbes !	+			+			
	- Attention aux fautes d'orthographe et de style !	+			+			

	- Mets correctement l'accord des déterminants avec les noms, les verbes d'état et les adjectifs !	+			+			
	- Utilise les verbes d'état, modaux et performatifs !	+			+			
	- Utilise des idées pertinentes !		+		+			
ERam2	- Respecte le plan du texte !	+			+			
	- N'utilise pas des phrases du sujet proposé			+	+			
ERam3	- Attention aux fautes d'orthographe !	+			+			
	- Utilise des verbes d'état pour la description	+			+			
	- Utilise les verbes modaux	+			+			
	- Respecte le temps des verbes	+			+			
	- Attention aux fautes d'expression	+			+			
ERam4	- Attention aux fautes d'orthographe	+			+			
	- Mets correctement l'accord des noms !	+			+			
	- Utilise les verbes modaux et performatifs	+			+			
ERam5	- Ce n'est pas ton travail !		+			+		
	- Fais des efforts !			+	+			
ERam6	- Attention aux fautes d'orthographe	+			+			
	- Utilise les verbes d'état, modaux et performatifs	+			+			
	- Respecte le temps des verbes (l'imparfait, le subjonctif, présent le conditionnel présent)	+			+			
	- Utilise les articulateurs logiques qui expriment le but !	+			+			
	- Attention aux fautes d'expression	+			+			
ERam7	- Hors sujet !		+			+		
	- fais des efforts			+	+			
ERam8	- Respecte le plan du texte !	+			+			
	- Attention aux fautes d'expression !	+			+			
ERa	- Attention aux fautes de style !	+			+			

	- Utilise les verbes performatifs et modaux	+			+			
	- Utilise les articulateurs logiques de but	+			+			
ERam10	- Attention aux fautes d'expression	+			+			
	- Utilise les verbes d'état pour la description	+			+			
	- Utilise les verbes modaux	+			+			
	- Utilise correctement les déterminants avec les noms	+			+			
	- Corrige les fautes d'orthographe	+			+			
	- Utilise les articulateurs logiques de but !	+			+			
	- Respecte le temps des verbes !	+			+			
ERam11	- Respecte le plan du texte !	+			+			
	- Mets correctement l'accord des déterminants avec les adjectifs !	+			+			
	- Attention aux fautes d'expression	+			+			
	- Corrige les fautes d'orthographe	+			+			
	- Conjugue correctement les verbes au temps qui convient !	+			+			
	- Utilise les substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter la répétition !	+			+			
ERam12	- Soigne ton écriture !			+	+			
	- Mets correctement l'accord des déterminants avec les noms !	+			+			
	- Attention aux fautes d'expression !	+			+			
	- Respecte le plan du texte !	+			+			
	- Utilise les verbes d'état, modaux et performatifs	+			+			
	- Respecte les temps des verbes	+			+			
	- Soigne ton écriture !	+		+	+			
ERam 13	- Respecte le plan du texte!	+						
	- Mets correctement l'accord des déterminants avec les noms et les verbes !	+			+			
	- Attention aux fautes d'expression et d'orthographe	+			+			
	- Utilise les verbes d'état, modaux et performatifs !	+			+			
	- Respecte le temps des verbes !	+			+			
		+						

Tableau 7.11 : Classification des commentaires de Ram

Il ressort de notre analyse que l’abondance des commentaires, caractérisant les pratiques d’évaluation de Ram, présente deux inconvénients majeurs. Le premier inconvénient est lié et de façon directe au nombre important de commentaires formulé par cet enseignant à l’adresse de chacun de ses élèves. Ce dernier réfrène toute velléité des élèves à lire ces commentaires et par conséquent à revenir sur leurs textes. Ce refrènement se trouve davantage renforcé par le caractère négatif des commentaires ; nous n’avons relevé, dans les cinquante six commentaires recensés, pas un seul commentaire positif. Des commentaires denses, et en prime négatifs, ne sont pas à dire vrai pour encourager les élèves à prêter un quelconque intérêt aux remarques portées par l’enseignant sur leurs productions écrites.

Le deuxième inconvénient est, quant à lui, en rapport avec le contenu informatif de ces commentaires. Nous avons constaté, à la suite de la classification des commentaires formulés par Ram, que la répartition de ces derniers allait à l’avantage de la forme sur le fond. La comparaison des occurrences enregistrées par chacune des deux notions montre un net avantage de la forme (47 occurrences, soit 83,93%) sur le fond (3 occurrences, soit 5,36%). Comment expliquer un tel avantage ? Un premier élément de réponse est apporté, dans la revue *Correspondance* volume 6, numéro3 - février 2001, par Julie Roberge. Cet auteur établit une distinction entre la forme et le fond tout en insistant sur la ténuité de la ligne de démarcation qui sépare les deux notions.

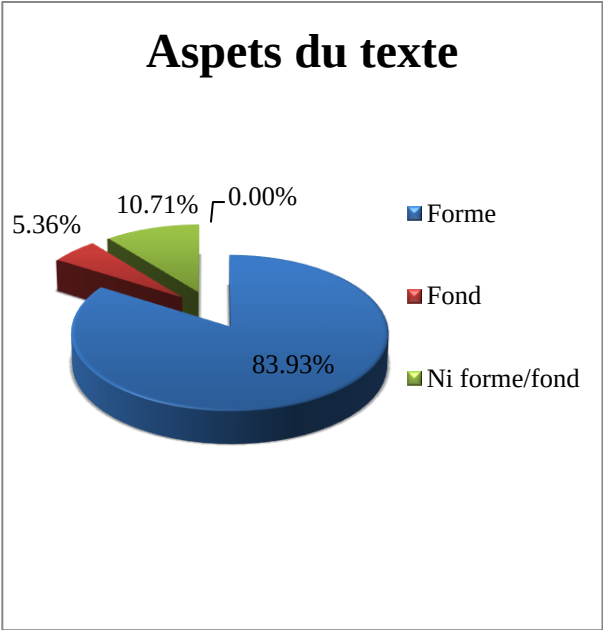


Figure 7.7 : Pourcentage des commentaires par aspect (ERam)

Aspects du texte					
Forme		Fond		Ni forme/ ni fond	
nombre	Pourcentage	nombre	pourcentage	nombre	Pourcentage
47	83,93%	3	5,36%	6	10,71%

Tableau 7.12 : Répartition des commentaires par aspect (ERam)

La forme concerne la qualité de la langue. Une qualité qui se trouve assurée par les diverses composantes de l'unité phrase : l'orthographe, la syntaxe, le vocabulaire et la ponctuation. Les erreurs qui affectent la forme, et en particulier leur identification, ne constitue pas pour les enseignants, de par leur expertise, de vrais problèmes. Celles-ci sont même qualifiées par Julie Roberge de « rassurantes » pour les enseignants. Le caractère rassurant de ces erreurs découle du fait que, lors de leur identification l'enseignant s'appuie sur des règles. L'enseignant n'est par conséquent pas tenu de les justifier, comme l'explique Julie Roberge, auprès des élèves ; *c'est la règle qui est ainsi faite*. L'erreur de forme ne prête donc pas à discussion attendu que la règle et son application n'admet qu'une seule forme et, en l'occurrence, celle qui se conforme à cette règle.

Le fond réfère, quant à lui, au contenu et à la structure du texte. Aussi le regard de l'enseignant-correcteur n'est-il pas porté, lors de l'analyse du fond (texte), sur la phrase seulement mais sur le texte dans son ensemble. Le niveau de compréhension s'est dès lors trouvé élargi. Celui-ci n'est plus limité au seul niveau de la « signification locale » qui relève de la microstructure c'est-à-dire la phrase mais va au-delà pour toucher la « signification globale » qui ressort de la microstructure c'est-à-dire le texte dans son ensemble. Ecrire un commentaire sur le fond est moins rassurant qu'écrire un commentaire sur la forme. Car autant les enseignants sont suffisamment outillés pour signaler les problèmes de forme (règles de grammaire, de conjugaison, d'orthographe...) autant ils sont totalement désarmés pour les problèmes de fond. En effet, les erreurs constatées au niveau de l'organisation textuelle sont, bien souvent, assortis de commentaires imprécis. Une imprécision qui desserve l'élève vu qu'elle ne le prédispose pas à corriger ses erreurs.

La préférence pour la forme sur le fond reste très prégnante dans les pratiques d'évaluation car la grammaire textuelle, bien qu'elle ait connu une large diffusion, peine à entrer dans les mœurs des enseignants. Aussi les commentaires, quel que soit l'aspect du texte qu'ils touchent, se distinguent par leur indigence. Ils n'apportent pas aux élèves les informations dont ils ont besoin pour améliorer leurs productions écrites. Voyons quels profits est susceptible de tirer ERam13 des commentaires que l'enseignante a rédigé, en toute logique, à son intention. L'indigence du contenu informatif n'est pas spécifique, est-il à préciser, à ERam13 mais s'étend à toutes les copies. Aussi avons-nous choisi ERam13, non que les commentaires de cette copie se démarquent de ceux des autres copies, mais à

titre illustratif seulement. Les commentaires portés sur la copie d'ERam13, « *Soigne ton écriture ! Respecte le plan du texte ! Mets correctement l'accord des déterminants avec les noms et les verbes ! Attention aux fautes d'expression et d'orthographe, Utilise les verbes d'état, modaux et performatifs ! Respecte le temps des verbes !* », prescrivent tous à l'élève de procéder à divers changements dans sa production écrite. Or les changements exigés ne sont pas, fait troublant, assortis d'explications qui, tenant lieu de repères, orienteraient l'élève dans l'effectuation de ces changements. L'enseignant apporte-t-il aux élèves, par la simple identification de leurs erreurs, l'aide qui leur est nécessaire pour s'engager dans la réécriture de leurs productions écrites ?

Répondre par l'affirmatif ne reviendrait-il pas à prendre le parti du paradigme de l'enseignement/transmission? Il est présupposé, dans ce paradigme, une relation hiérarchique entre enseignement et apprentissage. Le second étant subordonné au premier ; il suffit dès lors d'enseigner pour que les élèves apprennent. Dans cette perspective le simple contact avec les commentaires, même s'ils paraissent vaguement formulés, permet aux élèves, eu égard au travail effectué en amont par l'enseignant, de revenir sur leurs productions écrites et de les améliorer. Cette croyance trouve son explication, pour l'enseignante Bak ainsi que pour tous les enseignants dont la méthode d'enseignement est établie sur l'exposé comme stratégie de médiation¹⁶⁷, dans la qualité de l'enseignement dispensé. Ainsi comme les élèves ont reçu un enseignement de qualité — enseignement censé déboucher sur un apprentissage en proportion avec l'enseignement dont il découle ; c'est-à-dire de qualité —, ils n'auront aucune peine, en regard des connaissances et du vocabulaire préalablement accumulées à traduire ce qu'ils lisent (les commentaires sont écrits) en action.

La conception que donne le paradigme enseignement/transmission de l'acte d'apprendre paraît à tout le moins réductrice car elle néglige un élément sur lequel il n'est pas possible de faire l'impasse dans la construction de tout apprentissage : la

¹⁶⁷Cette stratégie de la médiation, qui donne la préférence à l'exposé, est fondée, selon Maria Svinicki citée par Michel Saint-Onge, sur huit postulats : 1) la matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves (l'enseignant suppose que la maîtrise qu'il a de sa discipline suffit à assurer l'efficacité de son enseignement) ; 2) les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes ; 3) les élèves apprennent en écoutant ; 4) les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes ; 5) les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés ; 6) les élèves sont capables de diriger leur propre compréhension ; 7) les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas ; 8) les élèves peuvent traduire ce qu'ils entendent en action.

compréhension. La compréhension n'est pas, comme le présuppose le paradigme enseignement/transmission, immanente de l'acte d'enseigner — ce n'est pas parce que les commentaires sont clairs pour l'enseignant, qu'ils sont nécessairement clairs pour l'élève — ; l'élève peut comprendre quelque chose d'autre que ce qu'il lui a été dit. Ainsi une erreur n'est pas réductible, comme il est très souvent présenté, à un manque d'apprentissage ; elle peut être aussi le fait d'un apprentissage mal fait. Or il nous a semblé, concernant ces erreurs et leur correction, que les commentaires de Bak pâtissaient d'un certain paradoxe. Le débrouillement de l'écheveau de ce paradoxe éclaire sur le peu d'intérêt réservé aux erreurs, d'une part, et la superficialité du traitement dont elles font l'objet, d'autre part.

Les erreurs émaillant les productions écrites des élèves renseignent sur les difficultés sur lesquelles ces derniers s'achoppent lors de leur réalisation. Difficultés qui, pour peu qu'elles soient traitées efficacement, peuvent être tournées à l'avantage de l'élève. Elles sont susceptibles, il est vrai, de constituer un véritable point d'appui à la condition que l'enseignant les impute soit à un manque de connaissances, soit à des connaissances apprises erronément et que l'assistance qu'il prête à l'élève s'inscrive dans le cadre de ces deux causes. Assister l'élève, dans la résolution de ses difficultés, revêt ainsi une importance primordiale. Or il nous a semblé que les commentaires de Ram étaient, quant à leur formulation, au rebours de cette logique : les dysfonctionnements relevés ne sont pas, d'une part, attribués aux deux causes susdites et il n'est pas fourni, de surcroît, à l'élève, d'autre part, les informations dont il a besoin pour les résoudre. En effet les commentaires de Ram donnent à penser, dans leur formulation, que la simple exigence de l'élève de procéder à la correction de ses erreurs suffise pour que celles-ci se produisent. Or il est communément admis, depuis les critiques formulées à l'encontre des thèses comportementalistes, qu'un apprentissage ne résultait pas seulement de la simple association d'un stimulus à une réponse mais qu'il requérait, pour sa pérennité, la prise en compte des processus mentaux internes.

La compréhension, le sésame indispensable à tout apprentissage, semble cependant constituer le défaut de la cuirasse des commentaires de Ram : en effet, il ne lui est pas fait, par cette enseignante, grand cas dans ses commentaires. Attendu cette stérilité qui caractérise les commentaires de Ram ; il n'est fourni aucune information susceptible d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés, n'est-il aussi point étonnant que les mêmes

erreurs soient reproduites. L'endémicité des erreurs, dont se plaignent les enseignants et contre laquelle ils s'avouent désarmés, ne peut être jugulée que dans le cas où des explications de qualité sont apportées à l'élève c'est-à-dire des explications qui lui permettent de résoudre les problèmes liés à l'écriture.

Les commentaires des enseignants s'avèrent incapables de susciter l'intérêt des élèves. Ce désintérêt est lié en grande partie, estimons-nous, au contenu même de ces commentaires. Dire que le familier ne prédispose pas à provoquer l'intérêt d'une quelconque personne s'assimilerait presque à une lapalissade. Il est en effet très difficile voire impossible d'exciter, par exemple, la curiosité du lectorat d'un journal à qui il est servi des nouvelles déjà connues. Le nouveau est susceptible, lui seul, d'accrocher l'attention. Or il est un fait commun à tous les commentaires produits par Ram à l'intention de ses élèves ; il leur est apporté des informations dont ils savent par avance la teneur.

Les commentaires agissent, dans le cas de cette enseignante, tel un miroir ; ils reflètent aux élèves les difficultés avec lesquelles ils ont été aux prises lors de la réalisation de leurs productions écrites. Ce sont ainsi des commentaires résolument tournés vers le passé ; ils tiennent en effet lieu, de rétrospection, de rappel dont les élèves ne tirent que de maigres profits. Que les commentaires soient implantés dans le passé n'est pas en soi contestable – le retour à la situation antérieure peut se révéler utile à l'élève – mais ce qui est contestable, en revanche, c'est qu'ils soient enfermés dans le passé. Car aucune amélioration substantielle des productions écrites n'est à espérer si les commentaires se limitaient, toutes les fois, à renvoyer l'élève au passé. Aussi est-il nécessaire que l'enseignant, pour que ses commentaires gagnent en efficacité, projette les élèves dans le futur. Une projection qui requiert, pour son déroulement, un apport de nouvelles informations.

La confrontation du passé (état antérieur de l'écrit) au futur (état attendu de l'écrit) peut constituer, dans le cas où le futur apporterait des explications sur les causes des dysfonctionnements du passé, un véritable moment d'apprentissage. Le décalage entre le « référé¹⁶⁸ » (texte produit par l'élève) et le « référent » (texte attendu par l'enseignant »

¹⁶⁸Nous empruntons les concepts de « référé » et de « référentiel » à Barbier. Ce chercheur présente la métacognition comme un processus cognitif de comparaison entre un référé et un référentiel. Le « référé » désigne l'objet à propos duquel l'information est prise. Cette information est jugée comblée ou défailante en regard d'un « référentiel ». Le référentiel, autrement dit ce par rapport à quoi l'objet est jugé, est constitué selon cet auteur des attentes de l'enseignant, (exigences, objectifs définis, critères d'évaluation,...etc.) ou/et de l'apprenant.

peut en effet être à l’origine d’une déstabilisation de l’élève. Une déstabilisation qui représente, dans le cadre de la conception piagétienne du développement des connaissances, une véritable source de progression dans les apprentissages.

Les types de commentaires, prévalant dans la correction de Ram, ne sont pas à dire vrai pour favoriser le déclenchement de cette déstabilisation. Car les commentaires de cette enseignant ressortent, dans leur grande majorité, du type injonctif (54 occurrences, soit 96%). Les 4% restants, soit 2 occurrences, relèvent du type verdictif. L’un et l’autre ne favorisent non seulement pas l’avènement de ces déséquilibres dont l’apprentissage a grandement besoin mais, pire encore, participent à leur inhibition. Le type injonctif qu’une forte verticalité caractérise et le type verdictif qu’un statisme marque, ne sont pas propices à l’avènement de l’auto-questionnement et la provocation, par conséquent, de ces déséquilibres dynamogènes pour l’apprentissage.

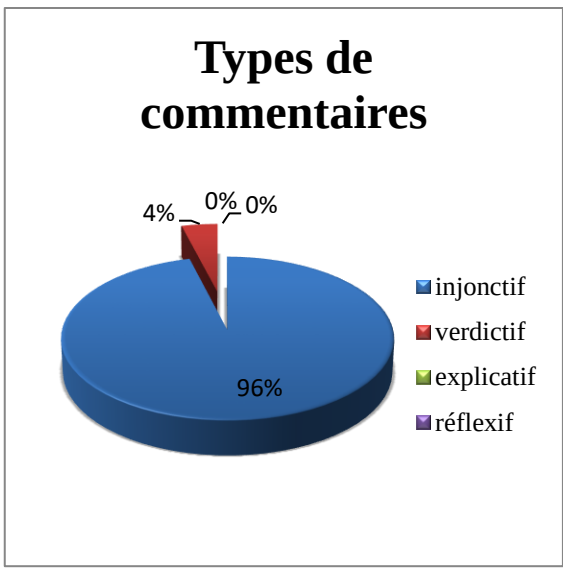


Figure 7.8 : Pourcentage des commentaires par type (ERam)

Types de commentaires							
Injonctif		Verdictif		Explicatif		Réflexif	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
54	96%	2	4%	0	0%	0	0%

Tableau 7.13 : Répartition des commentaires par type(ERam)

Au vu de cette analyse, nous pouvons affirmer que les commentaires de Ram ne procèdent pas d’une volonté formative. Ces derniers sont, tout d’abord, tournés, avons-nous relevé, vers le résultat : les processus, souci premier de l’évaluation formative, n’ont aucun droit de cité. Il s’agit, en outre, d’appréciations fixistes dans la mesure où il n’est pas proposé aux élèves des pistes d’amélioration de leurs productions écrites. La finalité de la correction n’est pas d’amener l’élève à la réécriture, dont l’évaluation formative constitue la courroie de transmission, mais le contrôle des connaissances préalablement données.

Ces commentaires ne prédisposent pas enfin à l'établissement d'un dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'élève attendu qu'ils restent, dans leur formulation, fortement marqués par le paradigme de la transmission.

Conclusion

Il appert, suite à l'analyse des annotations recensées, que les enseignants réfèrent, majoritairement, dans leurs pratiques évaluatives à une conception traditionnelle de l'évaluation. Les annotations servent ainsi, pour presque tous les enseignants de notre échantillon, de justificatif à la note attribuée. Doubant ainsi la note, les commentaires ne tiennent pas dans les pratiques d'évaluation des enseignants, à l'exception de celles de Lah, le rôle de relance de l'écriture. Il s'agit, dans trois cas sur quatre, d'une évaluation finale dont la principale voire l'unique visée est d'établir un bilan concernant les enseignements préalablement donnés.

Lah recourt comme les trois autres enseignants à la notation. Mais cet enseignant assume à la note un rôle qui se démarque sensiblement de celui qu'elle tient dans les pratiques évaluatives des autres enseignants : la note n'est pas finale. Lah décerne une note aux réussites de l'élève exclusivement. Les erreurs sont, quant à elles, signalées au moyen de commentaires explicatifs ou réflexifs. Ces deux types de commentaires favorisent l'instauration d'un dialogue pédagogique : le retour d'information fourni par l'enseignant met l'élève dans les meilleures dispositions pour détecter, d'une part, ses erreurs et pour les corriger, d'autre part. Ainsi annotation et notation sont, toutes les deux, produites dans une logique d'évaluation à volonté formative. Une formativité qui prend toute son ampleur dans ce nouveau regard porté sur l'erreur. Considérée comme inhérente à l'apprentissage, celle-ci n'est plus assimilée à un manque ou à un dysfonctionnement mais bien plus à un fonctionnement qu'il est nécessaire de comprendre car il renseigne sur les représentations de l'élève en relation avec l'apprentissage en question. Ainsi les productions écrites vont être, même si elles sont notées, retravaillées : écrire c'est, dans le cas de Lah, réécrire.

Les commentaires rédigés par les autres enseignants relèvent tous soit du type verdictif soit du type injonctif. Le contenu de ces commentaires porte exclusivement sur les erreurs des élèves. Relever les points négatifs des textes produits par les élèves n'est pas en soi un acte répréhensible mais ce qui est, en revanche, répréhensible est de ne relever que les points négatifs. Car un tel fait n'est pas pour rehausser, d'une part, cette

image négative que les élèves ont de la correction et pour les concilier, d'autre part, avec l'écriture avec laquelle ils lient des relations très souvent conflictuelles.

Les commentaires des enseignants ne touchent pas les différents aspects de la compétence scripturale. Ecrire est un acte complexe ; il ne peut en effet être circonscrit aux seules connaissances linguistiques. Comme les commentaires ont pour objectif premier de susciter chez l'élève l'envie de reprendre sa production ; il est donc indispensable qu'ils ne soient pas axés uniquement, comme il est très souvent le cas, sur les connaissances microstructurelles, mais ils doivent aussi toucher les connaissances macrostructurelles, pragmatiques et génériques, qui font également partie de la compétence scripturale.

Conclusion générale

Nous nous sommes proposé de voir, à travers cette recherche, s'il s'était ensuivi de l'implantation des nouveaux curriculums des transformations dans les pratiques d'évaluation des enseignants à l'endroit de la production d'écrit. C'est à la suite de la généralisation de la réforme au cycle secondaire que nous sommes venu, rappelons-le, à nous intéresser aux pratiques évaluatives des enseignants, plus précisément à celles relatives à l'évaluation de l'écrit. Cet événement que nous considérons comme le véritable déclencheur ayant donné le branle à cette recherche nous a amené à interroger les pratiques évaluatives des enseignants à la lumière des perspectives ouvertes par le nouveau paradigme.

Il est question de nouveau paradigme vu que les conceptions qui sont à la base du virage des compétences pris par le système éducatif algérien, et par, d'ailleurs, bien d'autres de par le monde, sont tellement différentes de celles du paradigme qui a, jusque-là, prévalu. Avec l'adoption de l'approche par les compétences, approche ayant supplanté dans les systèmes éducatifs la pédagogie par les objectifs, il a résulté un passage du paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage. Il se trouve que ce changement de paradigme ne s'est pas répercuté seulement sur la relation de la paire enseignement/apprentissage mais il a également affecté l'évaluation. Ces trois moments ne sont plus, désormais, appréhendés *comme des entités*, explique Marie-Françoise Legendre, *indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant* (Marie-Françoise Legendre, 2001 :15). Cette interrelation ne va pas d'elle-même ; celle-ci nécessite, pour qu'elle soit effective, que les enseignants dont les responsabilités se sont élargies, s'engagent dans le questionnement de leurs croyances. Or il apparaît à la lumière de notre analyse que ce questionnement ne s'est pas fait. L'évaluation persiste à ne pas être intégrée à l'enseignement et à l'apprentissage. L'évaluation suit l'apprentissage ; la production écrite constitue, comme elle est considérée comme l'aboutissement de l'étude de la langue, l'occasion idéale pour son exercice. *En poussant le raisonnement jusqu'au bout de sa logique*, explique Bernard Delforce, *il serait*

même légitime de supprimer ce moment d'évaluation, si l'on avait, par ailleurs, la garantie que l'enseignement avait porté ses fruits (Bernard Delforce, 1986 :29).

Concernant la détermination des critères, il ressort de notre analyse que celle-ci donne lieu à des pratiques différentes. Lieu de diversification des pratiques, comme le note Gilbert Turco, l'émergence des critères est fonction de la démarche que l'enseignant adopte. Cette dernière ne peut être appréhendée, elle aussi, que par référence aux représentations de cet enseignant au regard de l'apprentissage, en général et de l'évaluation, en particulier. Se sont ainsi détachés, à la suite de l'analyse des données récoltées, trois manières de faire bien contrastées. Celles-ci ne sont pas, est-il à noter, pures ; il est, en effet, possible de retrouver des caractéristiques de la première manière dans la seconde ou la troisième et vice-versa. Par manières de faire, nous entendons non seulement le faire (actions observables) mais aussi le dire (les prises de décision, les stratégies).

Dans la première manière de faire, le traitement des critères procède d'un dialogue impositif/impressionniste. En activité de compréhension de l'écrit, la détermination des caractéristiques du texte étudié, dont certaines sont destinées à faire office de critères d'évaluation, est l'œuvre exclusive des enseignants. Ces derniers se montrent, bien des fois, soucieux de la participation des élèves, — souci que nous avons relevé chez les enseignants Mah, Bak, et Kel —, mais leurs contributions ne sont paradoxalement pas prises en compte par lesdits enseignants. Il n'est fait, en fait, un sort qu'aux seules contributions qui sont mises dans la bouche des élèves. Marquées par une forte directivité, les interventions des enseignants tendent à induire par différents procédés (questions fermées pour valider, cadrer et obtenir un accord ou des questions inductives qui contiennent en elles les réponses ...) les réponses apportées par les élèves.

Cette directivité est poussée certaines fois à son paroxysme pour aboutir à un dialogue monologal. En séance de compte-rendu de l'expression écrite, il n'est fait référence à aucun critère. Leur absence se ressent : les enseignants jugent les écrits des élèves en mettant en avant leurs impressions. Il s'agit ainsi d'une évaluation qui s'appuie dans sa décision sur l'intuition de l'enseignant-lecteur. Les critères sont, — s'il est possible de parler, dans ce cas, de critères—, propres à l'enseignant ; leur lecture est difficile voire impossible à l'élève. Cette première manière de faire, que nous retrouvons chez les enseignants Mah et Kel, s'éloigne des nouvelles orientations données à l'évaluation.

La deuxième manière de faire est, pour sa part, à l'opposé de la première ; elle se caractérise en effet par un discours qui est à dominante interactive/négociative. Le critère se construit au fil des interactions entre l'enseignant et les élèves ; celui-ci n'est de ce fait pas un donné mais il résulte d'un processus négociatif qui met les deux parties en présence dans l'obligation d'expliquer leurs choix, de convaincre de leur bien-fondé pour s'assurer l'adhésion de l'autre partie. Par partie en présence, nous n'entendons pas qu'enseignants et élèves sont en opposition ; ni les premiers tirent, lors de la construction des critères, à hue ni les seconds à dia ; ils travaillent en fait de conserve. L'émergence des critères procède ainsi d'un travail collaboratif dont le nerf est la négociation. Cette négociation campe volontiers le processus de construction des critères dans le modèle appropriatif car *chacun peut alors apporter ou susciter des ajustements et à ce titre l'étymologie du mot assessement, s'asseoir avec, prend ici tout son sens* (Christine Philip, 25 :2005). Ainsi l'élève est non seulement partie prenante de son apprentissage mais il en est davantage le moteur.

Ce changement de statut de l'élève se ressent dans la communication dans la classe ; celle-ci mettant en présence un enseignant qui sait à un élève qui, désormais, lui aussi sait n'est plus asymétrique mais égalitaire. Il est dès lors fait une large place, durant la construction des critères, à l'expression des représentations des élèves en rapport avec le texte à produire. Faire surgir ces savoirs préalables requiert la libération de la parole de ceux qui la détiennent, en l'occurrence les élèves.

L'élaboration en commun des critères d'évaluation par l'enseignant et les élèves participe, selon Maurice Mas, à établir *une transparence didactique entre les objectifs d'enseignement du maître, qui annonce ses attentes, et le projet d'apprentissage de l'élève, qui sait sur quoi il sera évalué* (Maurice Mas, 1991: 42). Cette transparence didactique, qui s'origine à l'explicitation des critères, rend possible, ajoute Maurice Mas, une évaluation formative. Dans cette deuxième manière de faire, la correction cède la place à la réécriture. L'enseignant Lah, qui représente cette deuxième manière de faire, se situe lui dans ce qui est attendu de l'évaluation, c'est-à-dire être au service de l'apprentissage.

La troisième manière de faire se situe, quant à elle, à mi-chemin entre la première et la deuxième manière de faire. Aussi son affiliation à une dominante précise n'est-elle pas sans poser de problèmes. Des problèmes qui s'expliquent par la dualité qui caractérise cette troisième manière de faire ; cette dernière ne réfère pas, à l'inverse de deux autres, à un

seul noyau dur ou à un seul élément définitoire partagé. La distinction entre la première manière de faire et la deuxième s'établit, avons-nous vu, à partir du noyau dur sous-tendant chacune d'elles : la première est marquée par son caractère impositif/impressionniste alors que la seconde se signale par son caractère interactif/négociatif.

La troisième manière de faire n'est pas elle mononucléée ; il se trouve en effet qu'un tel état est lié au fait que le faire est en contradiction flagrante avec le dire. Il existe un décalage patent, dans cette troisième manière faire, entre ce qui est dit (savoir théorique) et la mise en application de ce savoir théorique (savoir pratique). Le métalangage auquel réfère l'enseignant Bak, représentante de cette troisième manière de faire, ne débouche pas sur des pratiques évaluatives renouvelées. Nous avons relevé que Bak utilise un métalangage qui ressort de l'évaluation formative, à l'exemple de ses deux concepts phares « critère » et « indicateurs », mais cette utilisation n'est pas suivie d'effets sur ce qui se fait réellement : l'unité phrastique et l'entrée morphosyntaxique restent le lieu d'intervention privilégié par l'enseignant. La troisième manière de faire qui s'incarne dans la démarche mise en place par l'enseignant témoigne certes d'une certaine évolution sauf que celle-ci n'a concerné que les savoirs théoriques. Les croyances seules susceptibles de déboucher sur des changements des savoirs pratiques, car se situant en amont des savoirs théoriques, sont restées en l'état. Elles sont toujours empreintes du paradigme associationniste qui *appliqué dans l'enseignement et dans l'évaluation, ce principe a fait en sorte que l'enseignant, comme l'explique Jacques Tardif, mette l'accent sur la performance et néglige, voire ignore, les processus qui assurent l'atteinte de tel ou tel produit.*

Il s'ensuit de cette classification qu'il est mal à propos de parler d'élaboration de critères. L'analyse des pratiques enseignantes relatives à la détermination des critères, objet de notre première hypothèse, a révélé que l'évaluation des productions continue à être menée de façon intuitive. Il appert, en effet, de cette analyse que le jugement porté sur les productions écrites des élèves ne s'appuie pas, pour une grande part des enseignants, sur des critères clairs. Et s'il est éventuellement fait mention de critères, ces derniers assument une fonction autre que celle qu'ils tiennent dans une évaluation à volonté formative. Ainsi la fonction didactique dont ils ont l'apanage dans ladite évaluation et qui consiste à *orienter et réguler l'articulation entre projet d'enseignement du maître et processus d'apprentissage de l'élève* (Maurice Mas, 1991 : 43) est largement compromise.

Corollairement l'assistance à l'apprentissage que l'évaluation formative est censée apporter au moyen des critères n'est plus assurée.

Des pratiques évaluatives qui contrastent vivement avec celles que nous venons de décrire, — même si elles restent minoritaires—, ressortent également de cette analyse. Celles-ci sont à prendre, pensons-nous, comme les prémices d'un changement en cours. Aussi la détermination des critères d'évaluation dans les pratiques de Lah s'effectue-t-elle dans l'esprit d'une évaluation formative : l'enseignant et les élèves relèvent des caractéristiques du texte étudié, lesquelles caractéristiques sont ensuite converties en critères. Il n'est par conséquent que, dans le cas de Lah, qu'il est possible de parler de construction de critère.

Concernant les annotations portées sur les copies des élèves, celles-ci sont plus inscrites, croyons-nous, dans une logique de contrôle que dans une logique d'évaluation. Claire Bourguignon lie le traitement de ces deux logiques, dans le cas de l'évaluation de la compétence en langue, à une réflexion d'ordre épistémologique. Car l'une et l'autre impliquent des choix différents quant à la nature de la connaissance. La logique du contrôle est en rapport, selon Claire Bourguignon, avec les processus d'enseignement alors que la logique de l'évaluation est liée au processus d'apprentissage. Dans les commentaires que nous avons recensés, il nous a paru que les enseignants s'intéressaient, à l'exception toutefois de Lah, prioritairement, sinon exclusivement à la qualité de la langue.

Nous avons ainsi relevé que les erreurs, que les enseignants ont le plus sanctionné, ressortaient du code, de l'objet langue. Il s'ensuit dès lors que la rédaction de ces commentaires est menée non pas dans l'intention d'assister l'élève dans son apprentissage ; elle ne lui apporte pas, en effet, les informations nécessaires à la reprise de sa production, mais dans l'intention de s'assurer de la justesse des savoirs transmis. Cette intention de vérification des acquis se ressent dans la profusion des commentaires à résonance dépréciatifs ; effectivement les enseignants ont une propension à s'attarder davantage sur les échecs que sur les réussites.

Il ressort, de plus, de notre analyse que les commentaires des types verdictif et injonctif prévalent ; ces derniers éclipsent, et de beaucoup, les types explicatif et réflexif. Le type injonctif, qui surclasse en termes d'occurrence les autres types, atteste, d'une part, de cette orientation donnée à la correction ; elle est destinée à la vérification des

apprentissages donnés et, d'autre part, de la prédilection accordée aux résultats sur les processus mentaux. De cette seconde orientation, il est présupposé que l'élève soit capable, par le fait d'une injonction, de corriger de lui-même, par un simple retour à ces cours, ses erreurs. Il s'agit, en fait, d'une présupposition qui est, à bien des égards, réductrice voire même paradoxale ; il est exigé de l'élève de corriger ses erreurs alors même que la présence même de ces erreurs dans sa production renseigne de son incapacité à entreprendre cette correction. L'erreur est dans ce cas assimilée à une anomalie, à un manquement à un programme préalablement donné dont la cause première, sinon l'unique, est l'inattention des élèves. Le commentaire injonctif tient lieu ici, conformément à la logique du contrôle, le rôle d'un moment de rappel ; celui-ci est supposé agir sur l'élève qui à son tour agit sur le programme enfreint (les erreurs commises) pour le ramener à son état initial.

Or il est communément admis aujourd'hui, à la suite des éclairages théoriques apportés par les cognitivistes, qu'il est vain de croire qu'il est possible de se défaire des erreurs sans que les rouages de leur production ne soient compris. La résurgence des mêmes erreurs, au fil des productions, n'est-elle d'ailleurs pas la cause première de ce sentiment d'échec avec lequel sont aux prises, à chaque moment de correction, les enseignants ? Les enseignants corrigent et recorrect les erreurs qui, nonobstant ce travail fourni, réapparaissent dans les devoirs ultérieurs. Une évaluation menée dans le cadre d'une pédagogie de la transmission, que fonde un rapport de causalité linéaire de cause à effet, se voue par avance, au regard du règlement de l'endémicité de l'erreur, à l'échec. Car celle-ci n'est pas en état, de par sa préférence pour les résultats au détriment des processus mentaux, *de modifier*, en reprenant les propos de Bernard Delforce, *lesystème propre au sujet*.

La compréhension, prélude indispensable à la correction des erreurs, passe par l'établissement d'un dialogue pédagogique, lequel dialogue est l'apanage des commentaires de types explicatif et réflexif. Or force nous a été de constater, lors du décompte des annotations couchées sur les copies des élèves, que les commentaires qui cadrent l'évaluation des productions écrites avec la formativité et de là avec le paradigme de l'apprentissage, en l'occurrence les types explicatif et réflexif, n'ont que rarement cours dans les pratiques évaluatives des enseignants. Il n'est, en effet, que l'enseignant Lah qui émerge du lot ; ce dernier a produit, en sus des commentaires explicatifs, des commentaires

réflexifs. A l'inverse des autres enseignants, l'évaluation des productions écrites s'assimile, dans le cas de Lah, à un moment d'apprentissage : les commentaires sont intégrés au processus rédactionnel. Les annotations sont en conséquence destinées à interpeller les élèves et ce dans l'intention de les inviter à mettre en parallèle leur production avec le texte attendu.

Ce changement de perspective, se traduisant ici par une évaluation qui n'est plus appréhendée comme une entité étrangère à l'apprentissage mais davantage comme un moment essentiel de cet apprentissage, s'est répercuté sur la teneur des commentaires : celle-ci promeut irréfragablement l'assistance de l'élève dans ses apprentissages. C'est pourquoi cette teneur scande volontiers la formativité laquelle transparait au travers de la formulation de commentaires explicatif et réflexif. Cette production écrite qui est assortie de commentaires explicatif et réflexif n'est plus regardée comme un texte final, — Lah corrige en faveur des élèves ; les échecs sont seulement signalés alors que les réussites sont affectées d'une note—, mais davantage comme un état intermédiaire. Ainsi l'écriture appelle, dans le cas de Lah, la réécriture.

L'analyse des annotations, objet de notre deuxième hypothèse, nous montre que les pratiques évaluatives des enseignants n'ont pas connu de véritable changement ; celles-ci vont même à l'encontre du renouveau que l'approche curriculaire escompte mettre en place dans les différents paliers de l'école algérienne. De telles pratiques sont, en fait, doublement problématiques car elles sont non seulement à rebours des nouvelles conceptions sous-tendant l'évaluation mais aussi de celles sous-jacentes à la production d'écrits.

La production d'écrits est censée, avec l'adoption de la démarche du projet, donner le branle au projet ; celle-ci apparaît dans le modèle du projet d'écriture, élaboré par le groupe EVA, à l'initial et non à la fin. Or force nous a été donné de constater que les enseignants recouraient dans leur grande majorité à l'écrit non pas pour mettre en marche le projet mais bien plus pour le clore. Un tel changement n'est pas entré dans les mœurs des enseignants car les conceptions que se font ces derniers de l'écrit sont restées en l'état : la production d'écrits continue, en effet, à être perçue comme l'aboutissement des autres activités : la séquence s'ouvre par une activité de lecture et se clôt par une activité d'écriture en passant irrémédiablement par les activités de langue. Le texte est-il aussi produit d'un jet unique et définitif. L'idée défendue par la démarche du projet est, pour sa

part, toute autre ; celle-ci met en exergue, de par les affinités qui la lient à la psychologie cognitive et à la génétique des textes, la réécriture. Un texte nécessite, quel que soit le statut du scripteur (expert ou novice), le passage par plusieurs jets.

L'apparition de la production d'écrits à la fin du projet s'est répercutée sur l'évaluation. Celle-ci est employée moins dans le sens d'assister l'apprentissage que dans le sens de sanctionner des contenus. L'exercice de rédaction est exploité à dessein de vérifier si les contenus transmis antérieurement et particulièrement ceux en rapport avec la langue ont été acquis. Affectée à seule fin de vérification des acquis, l'évaluation est en conséquence portée sur la microstructure que sur la macrostructure ; les erreurs les plus signalées sont celles qui ressortent de l'orthographe, de la grammaire et du lexique. Attendu que la production d'écrits est située à la fin du projet et que son évaluation l'est tout autant, il est somme toute un truisme que d'affirmer que les commentaires des enseignants ne sont pas destinés à encourager les élèves à reprendre leurs textes. Les commentaires injonctifs et verdictifs qui ont la prépondérance, tel qu'il ressort de l'analyse de notre corpus, ne constituent pas un cadre propice pour stimuler un retour des élèves sur leurs écrits.

Notre corpus révèle aussi qu'il n'est fait que peu voire aucun cas de la fonction épistémique de l'écriture, laquelle fonction constitue pourtant le centre de préoccupations de la démarche du projet. La production d'écrits tient lieu, pour presque l'ensemble des enseignants de notre échantillon, de prétexte pour évaluer les élèves et non pour les aider à construire des savoirs. L'avènement de cette construction de savoirs que suscite la fonction épistémique de l'écrit n'est possible que si l'enseignant se départ de la posture d'enseignant-correcteur et s'oriente vers la posture d'enseignant-lecteur. Une telle posture se retrouve dans les pratiques évaluatives de Lah ; cet enseignant accorde sa prédilection aux commentaires explicatifs et réflexifs, commentaires dont la teneur est à même d'amener les élèves à réfléchir sur ce qu'ils écrivent, une réflexion qui, à son tour, favorise le développement de la pensée et ce faisant la construction de nouvelles connaissances.

A la lumière des résultats enregistrés, que ceux-ci ressortent de la première hypothèse ou de la seconde, nous pouvons conclure que les pratiques évaluatives des enseignants ont quelque peu évolué mais cette évaluation n'est pas allée dans le sens des changements escomptés par la réforme. Des changements qui étaient censés toucher concurremment le statut de l'écrit, de l'évaluation et de l'élève :

- Le statut de l'écrit se devait, de par son inscription dans la démarche du projet, de changer. Un changement dont les signes les plus tangibles se perçoivent dans la mise en place d'une situation de communication authentique. Aussi l'opacité qui touchait les enjeux pragmatiques dans la rédaction traditionnelle, — l'élève s'adressait à l'enseignant tout en feignant d'écrire à quelqu'un d'autre—, s'est-elle dissipée : en effet, les élèves savent désormais à qui ils écrivent, dans quel but et quel est l'enjeu de leur écrit. Cette socialisation de la production d'écrit a grandement contribué à donner du sens à l'activité d'écriture.
- Renouant avec son sens premier, à savoir extraire la valeur d'un acte, l'évaluation assure d'ores et déjà une fonction d'aide : elle est, en effet, affectée à l'assistance et de l'apprentissage et de l'enseignement. Débarrassée de l'image négative qui lui a été, des années durant, indûment accolée, — sanctionner les apprentissages —, l'évaluation est même en passe, aujourd'hui, d'être acceptée par ceux sur qui son action est exercée, en l'occurrence les élèves. Une acceptation qui procède aux dires de nombreux chercheurs, de l'attitude bienveillante de l'évaluation à l'endroit de l'erreur. Cette dernière, perçue d'ores comme partie intégrante de l'apprentissage, *n'est plus, note Anne Jorro, un vide mais un acte qui peut tenir du bricolage dans l'élaboration de la connaissance.* Ce bricolage a sa logique propre, une logique que l'enseignant se doit de comprendre et ce dans le but de déterminer les modalités d'intervention didactique à mettre en œuvre.
- L'élève est responsable de ses apprentissages. Comme il s'est approprié les critères d'évaluation, de par son implication dans leur construction, l'élève est en mesure de réguler ses apprentissages. Aussi l'élève n'est-il plus seulement le producteur de son texte mais il en est, désormais, également l'évaluateur. Prenant du recul par rapport à son texte, l'élève soumet ce texte et, corollairement, se soumet à une lecture critique. Cette auto-évaluation met l'élève en face de lui-même ; elle le prédispose à une prise de conscience du niveau réel de ses apprentissages.

Que des changements escomptés par la réforme n'aient pas eu lieu dès sa mise en application n'est en rien problématique. L'appropriation du champ notionnel mis en circulation par le paradigme de l'apprentissage est tributaire du temps, d'une part, et surtout de l'engagement des enseignants, d'autre part. Il s'avère dès lors nécessaire, pour soutenir les enseignants dans les changements exigés par la réforme curriculaire, qu'un dispositif d'accompagnement soit mis en place. Ainsi des documents pédagogiques d'accompagnement ont été édités et mis à la disposition des enseignants. Cette opération, initiée par le Ministère de l'Enseignement National, avait pour principal enjeu de faciliter à ceux qui étaient aux premières lignes de la réforme, en l'occurrence les enseignants, la lisibilité et la compréhension des nouveaux programmes. Ce dispositif d'accompagnement s'est consolidé d'une deuxième opération qui, se distinguant de la première par sa grande envergure, avait trait à la formation des enseignants. Il est projeté de combler, par le lancement de cette deuxième opération d'accompagnement de la réforme, une formation initiale jugée déficitaire : en effet, sur 171.000 enseignants du primaire, près de 23.000 seulement, soit 13%, sont titulaires d'un diplôme universitaire et 38.000 enseignants, soit 22%, sont titulaires du baccalauréat alors que 110.000 restants, soit 65%, n'ont aucun diplôme. Quant aux enseignants du cycle moyen, la situation n'est guère mieux, il est à rappeler que sur les 108.000, 15.000, soit 14%, sont titulaires d'un diplôme universitaire, 34.000, soit 32%, sont titulaires du baccalauréat et les 59.000 autres n'ont aucun diplôme ou qualification.

Cet ambitieux projet est ainsi dédié à la mise à niveau, sur les dix années de son exercice, de 214000 enseignants des cycles primaire et moyen et, par contrecoup, à l'augmentation des titulaires d'un diplôme de graduation universitaire. Concernant les enseignants du lycée, population à laquelle s'est intéressée notre recherche, la situation est tout autre : le corps professoral, activant dans le cycle secondaire, est composé pour, sa part, dans sa grande majorité, sinon dans sa globalité, d'enseignants titulaires d'un diplôme universitaire. Pour l'enseignement du français, il est à préciser que celui-ci n'est pas exclusivement assuré par des diplômés en langue française. Pendant des années, des diplômés issus de spécialités diverses mais ayant, cependant, en partage le français comme langue de formation, avaient droit de postuler à un recrutement en qualité d'enseignant de français. Il est reproché à ceux-là —, reproche dont les diplômés en français ne sont pas, est-il à souligner, exempts—, une formation initiale déficiente. A l'intention des enseignants du secondaire, il a été décidé d'aménager, dans le cadre de l'accompagnement de la réforme,

des journées de formation dont l'animation est à la charge des inspecteurs de la matière. Il appert ainsi, de par les mesures mises en place pour l'accompagnement des enseignants dans les changements exigés par la réforme curriculaire, que le Ministère de l'Éducation s'est beaucoup investi pour réunir les conditions favorables à la réussite de la réforme. Or nous avons constaté, dans le cas de l'enseignement secondaire, que la plus-value escomptée de la formation des enseignants ne s'est pas réalisée. Les pratiques enseignantes sont restées en l'état car celles-ci penchent ostensiblement du côté du paradigme de l'enseignement. Un tel état nous interpelle et nous pousse à déceler les raisons derrière la persistance des anciennes pratiques. Ou autrement dit de comprendre les raisons de l'inefficacité de la formation proposée aux enseignants.

Nous avons vu que les formations proposées, tous paliers confondus, sont essentiellement focalisées sur le développement des connaissances encyclopédiques des enseignants. Il est d'ailleurs explicitement signifié quel'objectif visé à travers la formation, destinée aux enseignants des cycles primaire et moyen, est l'augmentation des titulaires d'un diplôme de graduation universitaire. La logique sous-jacente aux formations proposées peut dès lors être ainsi résumée : l'efficacité de l'enseignant et, cela s'entend, de son enseignement est proportionnelle aux connaissances qu'il a accumulées. Il est ainsi présumé dans cette logique cumulative des connaissances qu'une assimilation d'un nombre important de savoirs théoriques entraîne irrémédiablement un accroissement de l'efficacité des enseignants et de leurs pratiques et vice-versa. Or la conception de l'apprentissage comme le résultat d'une transmission de connaissances a été sévèrement critiquée ; il est, en effet, unanimement admis qu'il ne suffit pas de mettre un apprenant (enseignant ou élève) en face de savoirs théoriques pour qu'il se les approprie et qu'il les introduise dans ses pratiques. Les recherches inscrites dans une conception constructiviste ont non seulement fait la preuve que les connaissances enseignées ne se transféraient pas d'elles-mêmes mais que celles-ci (Glaserfeld 1994) ne sont pas transmissibles, elles sont uniquement construites par celui qui apprend. L'inefficacité des formations proposées, une inefficacité que traduit la reconduction des anciennes pratiques, serait vraisemblablement liée au fait que celles-ci sont restées, dans leur conception, rattachées aux principes théoriques du paradigme de l'enseignement. Il n'est somme toute pas étonnant que nous n'ayons relevé, de par ce rattachement à l'ancien paradigme, que des changements insignifiants en matière d'évaluation de la production d'écrits : les pratiques évaluatives

des enseignants ne se sont passées de la logique du contrôle ; elles sont restées en effet à dominante sommative.

Le renouvellement des pratiques enseignantes, en général, et des pratiques d'évaluation, en particulier, ne peut en conséquence s'imaginer en dehors des principes mêmes de la réforme. Aussi la formation des enseignants ne doit-elle pas déroger, dans sa démarche, à celle préconisée pour la formation des élèves. Ou autrement dit il est nécessaire de former le personnel enseignant de la même façon qu'il est demandé à ce personnel enseignant de former les élèves.

Il est deux principes phares dans le cadre conceptuel, sous-tendant la réforme, au regard desquels est appréhendé l'apprentissage : le premier concerne le rôle de l'élève dans l'élaboration des connaissances alors que le second se rapporte à l'influence exercée par les connaissances antérieures dans cette élaboration. Pour le premier, l'apprentissage étant considéré, dans le cadre conceptuel constructiviste et socioconstructiviste, comme un processus continu de construction de savoirs, il est en conséquence stipulé que cette construction est l'œuvre exclusive de l'élève. Piaget n'avait-il pas affirmé, à ce propos, qu'il n'y avait de connaissance que construite par l'apprenant lui-même ? Ces connaissances ne peuvent être siennes (de l'élève) si elles sont le résultat d'une transmission ; la trace mémorielle est, dans ce cas, d'une superficialité telle que son transfert dans d'autres situations s'avère difficile. C'est par son seul engagement moyennant son activité cognitive que l'élève se prédispose à l'appropriation des savoirs. Concernant le second, il est postulé que la construction de nouvelles connaissances s'effectue au filtre des anciennes ou plus précisément en interaction avec elles. L'élève, n'étant plus assimilé à une cire molle qu'il s'agit d'imprégner, ne reçoit pas les informations passivement, il les analyse au travers de ses acquis antérieurs et de son expérience. *L'apprenant apprend*, note à ce sujet André Giordan, *au travers de ce qu'il est et à partir de ce qu'il connaît déjà*. L'apprentissage ne peut dès lors se faire sans le questionnement préalable des connaissances des élèves ou de ce qu'il est appelé des représentations. Car c'est de leur contact que les nouvelles connaissances prennent sens. Un sens qui module en fonction des représentations qui peuvent être plus ou moins erronées, plus ou moins justes.

Une formation des enseignants, voulue dans le sens de la réforme, ne peut s'envisager, estimons-nous, loin de ces deux postulats épistémologiques sous-jacents à

l'apprentissage. Personne ne peut apprendre, avons-nous vu, à la place de l'élève. De même, personne ne peut se former à la place de l'enseignant. Elève et enseignant sont pareillement les seuls artisans de l'élaboration de leurs connaissances. Aussi un rôle actif doit-il être dévolu à l'enseignant lors de sa formation. Une pédagogie de la transmission, telle que celle adoptée pour la formation des enseignants en Algérie, n'est pas à dire vraie pour encourager les enseignants à prendre part activement à leur formation. Faisant peu, voire pas du tout, de place à une interactivité entre formé(s) et formateur(s), cette pédagogie relègue les enseignants au rôle de consommateurs passifs de connaissances. Une formation axée sur un enseignement frontal n'est pas à mettre les enseignants sur la voie du changement, elle apporte tout au contraire une consécration à leurs pratiques et ce faisant les conduit à s'en tenir à leur reproduction dans la classe. Un système éducatif se réclamant de l'approche par les compétences et proposant des formations basées sur des références théoriques autres que celles sous-jacentes à ladite approche, induit des lectures erronées de l'approche curriculaire et, pire encore, entame sérieusement les chances de sa réussite.

Comment placer dès lors les enseignants dans une situation de changement ? Nous avons vu qu'il est indispensable, en vue de susciter des changements dans les pratiques enseignantes, de s'éloigner, d'une part, d'un enseignement frontal car *dans une perspective constructiviste*, soulignent Louise Lafortune, Colette Deaudelin et Rollande Deslandes, *on ne peut plus vraiment parler de transmission de connaissances* (Louise Lafortune, Colette Deaudelin et Rollande Deslandes, 2001: 49) et de mettre, d'autre part, en action l'enseignant car lui et seulement lui peut construire ses connaissances. Il faut se garder toutefois de croire que le processus d'apprentissage se suffit de la seule l'action : elle en est, en effet, une condition nécessaire mais non suffisante. Admettre que l'action seule est susceptible de susciter un apprentissage ne reviendrait-il pas à admettre que l'action n'avait pas de droit de cité dans l'enseignement traditionnelle ? Or rien n'est moins vrai. A ce propos, Marcel Crahay explique que la question de l'action dans l'Education traditionnelle est affectée d'une ambiguïté qu'il est nécessaire de lever : *ce serait faire une caricature de l'Education traditionnelle que de prétendre qu'elle se fonde sur la passivité de l'enfant*. (Marcel Crahay, 1989 : 68). Il en veut pour preuve les propos de certains chercheurs entre autres ceux Alain dont la teneur reproduite ici : « *Il n'y a pas de progrès pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il fait* » (Alain (E. Chartier), cité par Marcel Crahay, 1989 : 68) conditionne le progrès de l'élève à

l'intervention de son activité. Dans l'Education traditionnelle, il est fait place à l'action de l'élève et pourtant celle-ci ne débouche pas sur un apprentissage. Que faut-il en conséquence à l'action pour qu'elle soit agissante ? Ou autrement dit que doit accompagner l'action pour que l'apprentissage soit ? L'action doit être, pour aboutir à un apprentissage, appuyée par la réflexion. Action et réflexion ne se suivent pas ; il ne s'agit pas, en fait, de deux moments distincts se succédant chronologiquement mais se produisant concomitamment. Dans la formation des enseignants, il est indispensable d'amener ce public à être le protagoniste de sa formation et ceci par l'exercice de sa réflexion sur ses pratiques de classe. D'où l'intérêt des connaissances antérieures et de ce que certains chercheurs appellent croyances, conceptions ou représentations. L'enseignant n'arrive pas à la formation *tabula rasa* ; ce dernier l'entame avec une somme de connaissances et d'expériences qu'il s'est constituée, dans l'exercice de sa profession et en dehors, et qui lui sert de filtre à travers lequel il appréhende ce qui l'entoure et lui donne sens. Aussi une formation est-elle tenue de tenir compte de ces conceptions car celles-ci, dans le cas où elles viendraient à être négligées, se fossiliseraient. De cette fossilisation, il s'en suivrait une résistance au changement : les formés, percevant toutes les idées en opposition avec celles qui leur servent de grille de lecture de leurs actions et donc de leurs apprentissages, déploieraient toutes sortes de stratégies cognitives à dessein de préserver en l'état cette grille de lecture.

La formation gagnerait donc en qualité si elle venait à être fondée sur les conceptions des enseignants. Une qualité que traduirait un apprentissage en profondeur. La construction du savoir, étant dans ce cas l'œuvre d'une confrontation entre le système des connaissances structuré du formé et les nouvelles connaissances, débouche sur un apprentissage signifiant. *C'est-à-dire un apprentissage auquel l'élève, explique Jacques Tardif, donne du sens ou auquel il pourrait donner du sens avec un soutien approprié.* (Jacques Tardif, 1997 :15). Aussi s'ensuit-il d'une formation axée sur les conceptions des enseignants une reconfiguration du contrat didactique et de la gestion de la classe : le formateur n'a plus désormais pour rôle d'instruire le formé mais de l'amener à adopter une attitude réflexive envers ce qui lui est proposé comme enseignement. Cette réflexion passe, pour qu'elle soit effective, par la confrontation du formé à une situation-problème qui le contraint à se rendre compte de l'inefficacité de ses connaissances antérieures. C'est au prix de ces échecs que le formé donne sens aux nouvelles connaissances et prend conscience de l'utilité de leur intégration aux anciennes. Le changement escompté des

enseignants n'est et ne peut être ni prescrit ni décrété ; une action externe au formé est certes susceptible de susciter des modifications des pratiques mais celles-ci sont appelées à n'être que superficielles. Le formateur ne modifie pas les pratiques des formés ; il n'y a que les formés qui peuvent réaliser ce changement. Il s'agit ainsi d'un changement interne dans lequel le formateur tient un rôle de première importance ; il en est en effet l'instigateur. Dans le contexte algérien, les formateurs se sont-ils préoccupés du questionnement, dans le cadre de la formation continue, des croyances des enseignants ? Les résultats de notre recherche nous inclinent à penser que le questionnement des croyances ne s'est pas effectué.

Perspectives de recherche

Cette recherche s'est intéressée aux pratiques évaluatives des enseignants et plus précisément à celles touchant la compétence scripturale. Nous avons montré que ces pratiques sont certes disparates mais qu'elles restent, dans leur grande majorité, imprégnées par la logique du contrôle. La formativité dont il est question dans le curriculum prescrit et qui met l'évaluation au service de l'apprentissage n'est pas encore entrée, quant à elle, dans les mœurs des enseignants. Nous avons supposé dès lors que cette absence était le fait de cet écart séparant les conceptions des enseignants du cadre référence sous-jacent à la nouvelle réforme. Il est de l'avis de plusieurs chercheurs, entre autres Robert Howe et Louise Ménard, que les conceptions déterminent les pratiques. Aussi envisageons-nous de nous pencher dans une recherche ultérieure sur les conceptions des enseignants du secondaire ainsi que des formateurs en rapport avec l'évaluation. Rendre compte de ces conceptions va nous conduire irrémédiablement à traiter, — eu égard aux liens très étroits qui unissent l'évaluation à l'enseignement et à l'apprentissage —, des conceptions des enseignants et des formateurs à l'endroit de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous sommes venu à traiter à la fin de cette recherche de la formation des enseignants. Une formation est proposée dans l'intention d'apporter des modifications à une situation jugée problématique. La formation initiale des enseignants étant considérée comme lacunaire, le Ministère de l'Education a mis en place, dans l'intention de remédier à cette situation problématique (formation initiale lacunaire), une formation continue. Or force est de constater que cette formation continue n'a pas modifié les pratiques des enseignants dans le sens de l'approche par les compétences. L'inefficacité de cette

formation, qui se devait d'accompagner les enseignants dans l'appropriation des différentes dimensions de l'enseignement dans une approche par les compétences, n'a pas été sans susciter en nous des interrogations. Interrogations qui se sont au fil du temps transformées en une problématique de recherche. Nous escomptons par l'entremise de cette seconde piste de recherche voir si la formation telle qu'elle est donnée s'effectue en accord avec le cadre de référence de l'approche par les compétences.

Bibliographie

Abrecht, R. (1991). *Evaluation formative- Une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck.

Alamargot, D. (2001). « L'acquisition des connaissances ». In C. Golder & D. Gaonac'h (Eds.), *Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie*. Coll. Profession Enseignant. Hachette Education. pp. 78-113.

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, P. (1989) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.

Altet, M. (1994). « Comment interagissent enseignants et élèves? » in *Revue Française de Pédagogie*, n°107, p.123-139

Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». in *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp 85-93.

Altet, M., Bressoux, P. Bru, M., Lambert, C. (1994). « Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 ». Les dossiers d'Education et de Formations, Ministère de l'Education Nationale, DEP, 44.

Ardoino, J. & Berger, G. (1989). « Fondements de l'évaluation et démarche critique », in *AECSE* n°6, pp. 3-11

Aylwin, U. (1992). « Les principes d'une bonne stratégie pédagogique ». in *Pédagogie collégiale*, 5, p 11-15.

Aylwin, U. (1994). « Quel niveau de compétence? Une ambiguïté fondamentale ». in *Pédagogie collégiale*, 8, p 26-27.

Aylwin, U. (1995). « Apologie de l'évaluation formative ». in *Pédagogie collégiale*, 8, p 24-31.

Aylwin, U. (1996). « Transformera-t-on enfin la pédagogie? » in *Pédagogie collégiale*, 9, p 16-20.

Barbier, J.M. (1985) *L'évaluation en formation*, Paris, P.U.F

Barré-De Miniac, C. (1995). « La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse) ». in *Revue française de pédagogie* n°33. pp. 93-113.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

1. Barré-De Miniac. C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck.

Beillerot, J. (1994). Article « savoir ». In P. Champy & C. Etévé, (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (pp. 890-891). Nathan Université.

Belair, L-M (1999), *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*, Paris : ESF

Benveniste, Blanche. (1997). *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys.

Bonniol J.J., Genthon M., *L'évaluation et ses critères, Les critères de réalisation*, Repères, 1989, n°79

Bressoux, P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». in *Revue Française de Pédagogie*, n°108.

Bisaillon, Jocelyne. (1991). Les Stratégies de révision comme objet d'enseignement. *Enjeux*, 22. pp 39-54.

Bissonnette, S. & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe- Des outils pour la réforme*, Montréal, Les Editions Chenelière/McGraw-Hill.

Bru, M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». in *Revue Française de Pédagogie*, n°138.

Bru, M (2003). « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche ». In MARCEL, J-F. (Dir). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. p. 281-300. Paris : Editions L'Harmattan.

Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). « La recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages ». in *Revue Française de Pédagogie*, n°148.

Bucheton, D. (2002). *Écrire pour penser, apprendre et se construire de l'école au collège*, CRDP de Versailles/Delagrave.

Bucheton, D. (1995). « Aider l'élève à devenir un sujet écrivain ou de quelques ingrédients à bien mélanger », in *Recherches*, n° 23, INRP, p. 107-116.

Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Casalfiore, S. (2002). « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située ». in *Revue Française de Pédagogie*, n°138, p 75-84.

Chabanne J.-Cl. et Bucheton D. dir., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, PUF « L'Éducateur », 2002.

- Clanet, J. (2005). « Actions / interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève » in L.TALBOT (Dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, p. 35-48. Toulouse : Editions Erès.
- Cornaire, Claudette, Mary Raymond, Patricia. (1994) *La production écrite*, Paris, CLE international.
- Couty, Philippe (1983)." Qualitatif et quantitatif ". (1983). *Bulletin de liaison STATECO*, n° 34, juin, p.90-97.
- Crahay, M. (1989). « Contraintes de situation et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? » in *Revue Française de Pédagogie*, n°88
- D'Amour, C. (1993). Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 28-34.256
- D'Amour, C. (1996). Changer l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 9(4), 11-15.
- Dabène, M. (1995). « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture ». in *Laproduction de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, et al. Eds. Montréal Éditions Logiques: 151-173.
- David J. et Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF.
- De Ketele, J-M (éd.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, 1986, 3^{ième} tirage.
- De Ketele, J-M, (1993), « L'évaluation conjugée en paradigmes », in *Revue pédagogique*, n°13 avril-juin, pp 59-80.
- De Landsheere, G. (1976) *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Paris Nathan.
- Delforce, Bernard. (1986). Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées: bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur?. *Bulletin du Certeic*, 7. 91-116.
- Delforce, Bernard. (1986). Les professeurs face à la correction des copies: changer les images pour changer les usages. *Bulletin du Certeic*, 7. 21-53.
- Delforce, Bernard. (1986). Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage: la logique contrastée de deux systèmes de référence?. *Bulletin du Certeic*, 7. 7-20.
- Delorme, C. (1987) (dir.) *L'évaluation en question*. Paris : ESF.
- Doyle, W. (1986). « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants ». In M. Crahay, et D. Lafontaine (éd), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.

- Eluierd Roland. (1972) « La norme et la correction des copies ». In: *Langue française*. n°16, pp. 114-123.
- Forcier, P. (1990). « Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement ». In *Pédagogie collégiale*, 3(3), 25-28.
- Forcier, P. (1991). « "Évaluation" dites-vous? Non "assessment".... ». In *Pédagogie collégiale*, 4(3), 36-39.
- Garcia-Debanc, C. (1986), « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture » in *Pratiques*, n° 49, p .23-49.
- Garcia-Debanc, C. (1988), « SAVOIR ÉVALUER : POURQUOI ? COMMENT ? » In *rencontres pédagogiques* n°19, p 70-85
- Garcia-DEBANC, Claudine. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 44. 21-52.
- Garcia-Debanc, C., Lebrun, Bernard et Mas, Maurice. (1984). « Une autre évaluation des écrits pour une autre pédagogie de l'écriture ». In *Repères*, 63. 5-12.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). L'évaluation des attitudes: guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences. Rimouski: Cégep de Rimouski, Regroupement des collèges PERFORMA.
- Groupe EVA (1984). ILS ECRIVENT ... COMMENT EVALUER ? Quelques pas pour une recherche. *Repères* n° 63
- Groupe EVA (1985) : *Des outils et des procédures pour évaluer les écrits*. *Repères* n° 66.
- Groupe EVA (1987) : *Des critères pour écrire. Elaboration et gestion des critères d'évaluation des écrits*. In *Repères* n° 73
- Groupe EVA (1989) : *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*, *Repères* n° 79
- Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette- INRP.
- Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation de la réécriture*, Paris : Hachette- INRP.
- Guide méthodologique en évaluation pédagogique, novembre 2009, ONEFD, Alger.
- Guigue, M. (1998). Autour du mot « pratique ». in *Recherche et formation*, 27, p 115-122.
- Hadji, C. (1997) *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : E.S.F.
- Halté, Jean-François. (1984). L'Annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44. 61-69.

Howe, R. et Ménard, L. (1993). « Un nouveau paradigme en évaluation ». In *Pédagogie collégiale*, 6, p 36-40.

Howe, R. et Ménard, L. (1994). « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». *Pédagogie collégiale*, 7, p 21-27.

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck Université (1re éd. 1999).

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation: des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: DeBoeck.

Jorro, A. (2005). « Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes ». in *Revue Mesure et évaluation en éducation*, n°27, 2. p.33- 47

Karsenti, T. et Demers, S. (2000). « L'étude de cas ». In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Latour, B. (1996). « Sur la pratique des théoriciens ». In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, pp. 131-146. Paris : Presses Universitaires de France.

Lebœuf, Pascal. (1999) « « Très bien Pascal, continue comme ça ! » ou la lecture de l'explication dans le commentaire » In *Québec Française* n°115

Legendre, M.-F. (2001). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages ». in *Vie Pédagogique*, 120, 15-19.

Legendre, M.-F. (2004). « Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation ». In P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, p. 13-47. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). « Etudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche ». In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. (pp. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lenoir, Y. (coord.), (2005). « Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques ». in *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14.

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. & Hasni, A. (2000). « La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 ». In *Revue des Sciences de l'Éducation*, 3, 483-514.

Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck Université.

Bishop, M.-F. (2005) « Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : Parcours historique » in *Repères* n° 31, p23.

Maurice Mas (dir.), Claudine Garcia-Debanc, Hélène Romian, André Seguy, Catherine Tauveron, Gilbert Turco (1991) *Comment les maitres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris : INRP, Rapport de recherche.

Masseron, Caroline. (1981). La Correction de rédaction. *Pratiques*, 29. 47-68.

Marc L. Pelletier et Marthe Demers (1994) « Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, p. 757-771.

Marcel, J-F, Olry, P., Rothier-Bautzer, E., Sonntag, M. (2002). « Les pratiques comme objet d'analyse ». in *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 135 – 170.

Maubant, Ph. (2007). « L'analyse de pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche ». in *Formation et Profession CRIFPE*, février, 17-21.

Meirieu, P. (1987) (5ème éd. 1990) *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.

Mialaret, G. (1996). « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation ». In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. pp. 161-187). Paris : Presses Universitaires de France.

Minder, M. (1999), *Didactique fonctionnelle*, De Boeck, Bruxelles.

Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. (f), 1990.

Noizet, G. et Caverni, J.P. (1979) *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : P.U.F.

Nunziati, G. (1990) « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». in *Cahiers pédagogiques*. n° 280. pp. 47-64.

Observatoire national de la lecture (2007). *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir. Les journées de l'observatoire*, ONL.

Olive, Thierry et Piolat, Annie.(2003). « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », *Le Langage et l' Homme*, vol. XXXVIII, n° 2, pp 191-206.

Oriol-Boyer. C : (1980) « Lire pour écrire ». Atelier d'écriture et formation des maitres. In *Pratiques* n° 26.

Paquay, L. (2004). « Les pratiques professionnelles des enseignants : actions situées, acteurs impliqués ». In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. pp.267-268. L'Harmattan.

Pastré, P. (2008). « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante ». in *Recherche et Formation*, 56, 81-93.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève-Paris : Droz.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck, Paris :Larcier.

Peytard, J. (1970). « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques ». in *Langue Française* 6: 35-48.

Philippe Sarremejane et Yannick Lémonie « expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage : un bilan épistémologique » in *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 2, 2011, p. 285-301.

Piolat, A, Pelermé, A, *La rédaction de textes – approche cognitive*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1995.

Piolat, A., & Roussey, J-Y. (1992), « Rédaction de textes. Eléments de Psychologie Cognitive». in *Langages*, n° 106, p. 106- 125.

Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, ONPS, 2006

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF.

Reuter, Y. (2006). « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion ». in *Pratiques 131/132*: 131-154.

Riff, J. et Durand, M. (1993). « Planification et décision chez les enseignants ». in *Revue Française de Pédagogie* n°103, p.81-107.

Roberge, Julie. (1999), « Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites » in *Spirale* n° 23 p 25-51.

Roberge, Julie. (2001). Remettre des rédactions corrigées aux étudiants: comment rendre l'exercice profitable. *Correspondance*, 6 (4). 10-11.

Roberge, Julie. (2001). Quelques réflexions sur la correction des textes écrits. *Correspondance*, 6. 16-18.

Roberge, Julie. (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Montréal : Chenelière-Éducation.

Roegiers, X. (2004), *L'école et L'évaluation*, De Boeck, Bruxelles.

Savoie-Zajc, L. (1997). « L'entrevue semi-dirigée ». In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (3e éd., p. 263-285). Sillery: Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1984).

Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In T. Karsenti et L.Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* p. 171-198. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée ». In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4e éd., p. 293-316). Québec: Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1984).

Scallon, G. (1988) *L'évaluation formative des apprentissages. I La réflexion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (1988) *L'évaluation formative des apprentissages. II L'instrumentation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Simard, Claude (1999). « L'annotation des textes d'élèves » In *Québec français* n°115 p 32-35

Talbot, L (2009). *Evaluation formative*. Armand Colin Paris.

Trocme-Fabre, Hélène (1987). *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. Paris, ed d'organisation.

2. Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles: DeBoeck Université (1re éd. 1995).

Veslin, J. et Veslin, O. (1992) *Corriger des copies : évaluer pour former*. Paris : Hachette.

Vial, M. « La régulation cybernétique et la régulation systémiste », *Pratiques de l'évaluation, Education* n°12, 1997, p. 52-57.

Sitographie

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série* 1, 5-16, [en ligne]. Accès : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>

Béguin, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité, *@ctivités*, 1 (2), 27-49, [en ligne]. Accès : <http://activites.org/v1n2:bequin.fr.pdf>

Claudine Fabre-Cols, « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 10 octobre 2012. URL : <http://linx.revues.org/160> ; DOI : 10.4000/linx.160

Jacques Anis et Catherine Boré, « Présentation », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 27 janvier 2011, consulté le 16 octobre 2012. URL : <http://linx.revues.org/157> ; DOI : 10.4000/linx.157

Jean-Paul Bernié, « L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline « français » », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 27 janvier 2011, consulté le 12 octobre 2012. URL : <http://linx.revues.org/163> ; DOI : 10.4000/linx.163

Lorenza Mondada, « Les effets théoriques des pratiques de transcription », *Linx* [En ligne], 42 | 2000, mis en ligne le 02 juillet 2012, consulté le 19 août 2014. URL: <http://linx.revues.org/902> ; DOI : 10.4000/linx.902

Roland Goigoux, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 10 octobre 2012. URL : <http://educationdidactique.revues.org/232>

Yves Reuter, « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 27 janvier 2011, consulté le 11 octobre 2012. URL : <http://linx.revues.org/165> ; DOI : 10.4000/linx.165

Annexes

Annexe 1 : Transcription Mah (compréhension de l'écrit)

Elève f₁ : la narration

Elève f : Le narratif

Mah : qu'est-ce qu'un texte narratif ? (xxx)

Elève f : c'est un texte qui raconte une histoire

Mah : oui c'est un texte dans lequel on va raconter une histoire est-ce que cette histoire peut être réelle ou bien fictive ?

Elèves : elle peut être réelle

Mah : oui elle peut être fictive ou bien réelle est réelle est fictive ou bien est-ce qu'il y a un autre texte ?

Elèves : oui

Elève g : le texte explicatif

Mah : le texte ah vous savez le texte explicatif il est

Elève f : il explique

Mah : il explique quelque chose un phénomène qui a quelque chose avec la vulgarisation scientifique un texte scientifique on va l'expliquer mais on va les classer ce texte là parmi les textes expositifs ce qui veut dire nous avons le texte explicatif le texte euh démonstratif et le texte

Elève f : Monsieur

Mah : historique

Elèves : historique

Mah : nous avons discuté du texte historique qui est soi-disant entamé dans notre premier projet est-ce qu'il y a d'autres textes ?

Elève f : le texte prescriptif

Elève g : argumentatif

Mah : ah nous avons le texte

Elèves : argumentatif

Mah : argumentatif ce n'est pas la peine de discuter des autres textes maintenant on va se baser sur le texte argumentatif qu'est-ce que c'est un texte argumentatif par exemple ++ qu'est-ce que c'est un texte argumentatif ?

Elève f : Monsieur

Mah : Zineb

Zineb : c'est un texte qui contient des arguments pour euh

Mah : Zineb a dit c'est un texte qui contient des arguments

Elèves : des arguments

Mah : encore

Elèves : xxx

Mah : ah tu vas développer ton idée d'une manière en concevant euh en concevant une phrase correcte

Elève f : un texte argumentatif

Mah : un texte argumentatif c'est un texte

Elève f : qui donne des arguments

Mah : ah qui donne des arguments c'est lui qui donne les arguments ou bien les lecteurs qui vont donner des arguments un autre

Elèves : pour donner des

Elève f : Monsieur ils défendent un point de vue

Mah : ce qui fait un texte argumentatif c'est un texte par lequel on va défendre son point de vue son opinion ou bien on va donner son avis sur quelque chose voilà

Elève f : convaincre

Mah : soi-disant convaincre

Elèves : et persuader

Mah : ou bien persuader convaincre pourquoi on utilise le mot le verbe convaincre pourquoi ?

Elève f : euh pour défendre

Elèves : pour ++

Mah : c'est une stratégie qui est utilisée dans le texte argumentatif vous avez convaincre et en même temps persuader convaincre lorsque on va utiliser les arguments qui précisent la raison qui évoquent la logique

Elève f : la logique

Mah : voilà la logique ou bien la raison concernant la persuasion c'est lorsqu'on va utiliser des arguments qui touchent les sentiments convaincre persuader convaincre donner des arguments qui relèvent de la logique et persuader c'est donner toucher avec les mots les sentiments de l'interlocuteur il y a le locuteur et il y a l'interlocuteur voilà vous avez ça encore + et en même temps nous avons le projet qu'on est entrain d'étudier c'est la concession et la réfutation

Elèves : la concession et la réfutation

Mah : concéder ça vient du verbe concéder être d'accord avec votre interlocuteur

Elève f : mais

Mah : par la suite vous allez utiliser des arguments qui vont contrer ses arguments et le (x) réfutation lorsqu'on ne peut plus accepter une thèse c'est une réfutation totale voici ce que c'est maintenant concernant pourquoi il y a des noirs aux Etats-Unis par exemple ? pourquoi on trouve des noirs aux Etats-Unis ? ++ pourquoi il y a des noirs aux Etats-Unis ?

Elève f : pour travailler

Elève f : non

Mah : qui est-ce qui peut ?

Elève g : on trouve des noirs dans les Etats-Unis à cause de euh l'esclavage

Mah : ah à cause de l'esclavage comment tu peux m'expliquer ça l'esclavage ? est-ce que (x)originaires des Etats-Unis ce sont les noirs ?

Elèves : non

Mah : non ce sont les indiens les peaux rouges comme on les appelle voilà comment sont arrivés les noirs là bas ?

Elève g : pour travailler

Mah : comment sont-ils arrivés ?

Elève g : le commerce

Mah : ah c'est un commerce

Elève f : la souffrance

Mah : effectivement les noirs

Elève f : travail de la force

Mah : ah ils font un travail illégal ce qui fait qu'ils font un travail illégal parce que ce sont des originaires ces noirs là ils ont été soi-disant arrachés de leurs terres et en même temps ont pratiqué à l'époque au dix neuvième siècle et au dix septième siècle un commerce qui est illégal lorsqu'on va prendre des noirs et qu'on va transporter dans un pays lointain pour quelle raison ? pour qu'ils puissent faire des besognes qui sont pénibles un travail qui est pénible voilà ce qui fait qu'ils sont soumis ces gens là alors lorsque quelqu'un qui est soumis comment appelle-t-on ça ? un ?

Elèves : un esclavage

Mah : un esclave

Elèves : un esclave

Mah : un esclave alors le thème d'aujourd'hui le texte qu'on va étudier aujourd'hui est bien c'est l'esclavage ou bien l'esclavagisme le texte support effectivement est l'esclavage (l'enseignant distribue le texte support et invite les élèves à s'intéresser aux éléments périphériques)

Elève f : le titre l'esclavage

Mah : oui c'est l'esclavage nous avons le (x) esclavage vous pouvez l'écrire nous avons un titre ++ qu'est-ce qui se dégage du titre ?

Elève g : sous forme nominale

Mah : oui

Elève g : sous forme nominale

Mah : oui vous l'avez sous forme nominale et en même temps + il précise

Elèves : l'esclavage

Mah : il précise une activité illégale il précise une activité illégale

(L'enseignant écrit au tableau)

Elève f : nous avons quatre paragraphes

Mah : oui nous avons quatre paragraphes oui nous avons des paragraphes

Elève f : la ponctuation

Mah : oui nous avons une ponctuation forte qui se limite en quoi ?

Elèves : le point d'interrogation

Mah : le point d'interrogation

Elève f : le point d'exclamation

Elève g : les deux points

Mah : une ponctuation forte nous avons point d'interrogation les deux points et

Elèves : le point d'exclamation

Mah : le point d'exclamation le point d'interrogation ça précise une réponse une question pour avoir une réponse les deux points peut être que ça précise une explication ou souvent ça précise une cause attention les deux points et nous avons le point d'exclamation ça précise l'étonnement/ est-ce que vous connaissez Denis Denis Diderot ?

Elèves : non

Mah : c'est un philosophe français voilà + après vous avez la source

Elèves : oui oui

Mah : maintenant le fait d'avoir analysé et étudié les éléments périphériques du texte on a expliqué tous les éléments maintenant l'hypothèse de sens d'après le titre et d'après les éléments périphériques que nous venons de recenser quelles sont les hypothèses xx j'ai décidé de donner un s parce qu'il y a plusieurs hypothèses

Elève g : l'esclavage

Mah : pourquoi pas l'esclavage

Elève : Monsieur les inconvénients de

Elèves : les inconvénients de l'esclavage

Mah : pourquoi pas ce sont des hypothèses les inconvénients de l'esclavage

Elèves : les droits des êtres humains

Mah : les ?

Elève f : les droits

Mah : les droits

Elève f : des êtres de l'être humain

Mah : les droits des êtres humains (l'enseignant hoche la tête) oui

Elève f : l'égalité

Mah : l'égalité pourquoi ?

Elèves : l'égalité au esclavage

Mah : l'égalité aux esclaves c'est vrai on parlait d'un commerce qui est illégal

Elève g : l'esclavagisme

Mah : (xxx)

Elève f : l'injustice entre l'homme noir et l'homme blanc

Mah : oui l'injustice entre l'homme noir et l'homme blanc alors votre texte traite l'esclavagisme ++ maintenant (xx) ce qui fait qu'on va garder une seule celle qui est pertinente qui concorde exactement avec notre texte voilà on avait bien précisé le thème c'est l'esclavage donc l'auteur a parlé de l'esclavage alors quelle est l'hypothèse de sens que vous pouvez garder par exemple parmi ces trois là ?

Elèves : l'esclavagisme

Mah : ou encore

Elèves : l'esclavage

Mah : l'esclavage ?

Elève f : non + ça concorde moins

Mah : non ça (x) moins on l'a bien précisé dans notre (x) donc on va garder celle-là le texte parle de l'esclavage ou bien l'esclavagisme la vérification

(l'enseignant écrit au tableau la vérification de l'hypothèse de sens)

maintenant je vais lire vous écoutez (lecture magistrale) (interruption de la lecture magistrale et invitation des élèves à s'intéresser au ton du texte) alors regardez la prononciation ou bien la tonalité quoi par la suite on va voir pourquoi l'auteur a utilisé cette tonalité (reprise de la lecture magistrale) alors vous avez la ponctuation qui a été soi-disant instauré dans ce texte d'après vous d'après vous d'après ce que je viens de lire comment vous avez jugé par exemple le ton ? comment est le ton de ce texte là ?

Elève f : polémique

Mah : c'est un texte est-ce que l'auteur il parle doucement ou bien ou il parle avec ?

Elèves : non

Mah : ce qui fait qu'il est en colère donc quelle tonalité quel est le ton (x) ?

Elève f1 : polémique

Elève f2 : polémique

Mah : c'est un texte soi-disant polémique argumentatif polémique où l'auteur il essaie soi-disant de défendre quelque chose mais avec soi-disant des arguments qui sont virulents des arguments qui précisent la colère maintenant on va soi-disant le système d'énonciation on avait vu que dans la communication selon Jakobson ce qui fait le schéma de communication nous avons un émetteur ou bien un destinataire nous avons un récepteur ou bien un destinataire nous avons le message nous avons le code nous avons le référent ainsi de suite donc ce qui fait dans un texte argumentatif il y a toujours un émetteur qui s'adresse à quelqu'un d'une manière pour le convaincre ou d'une manière pour l'attaquer en lui donnant des contre arguments alors d'après on va étudier le système d'énonciation qui est le l'émetteur de ce texte ?

Elève f : l'homme noir

Mah : oui c'est un homme noir est-ce qu'il a été interprété par un autre mot dans le texte ?

Elèves : oui oui l'esclave

Mah : oui l'esclave ce qui fait que l'auteur il a donné un lexique propre à l'esclavagisme selon le thème il a dit

Elève f : négrier

Mah : homme noir il a dit négrier oui c'est un terme xénophobe qui est donné au nègre ce qui fait pour préciser la peau ils sont noirs et en même temps c'est un c'est du racisme on appelle ça

Elèves : oui c'est du racisme

Mah : donc le système d'énonciation mettez système d'énonciation (l'enseignant écrit au tableau) qui parle ? à qui ? de quoi ? et comment ? donc on va compléter ce tableau là + qui est-ce qui parle ? et bien c'est un homme noir

Elèves : homme noir

Mah : qui parle ? on peut dire un négrier on peut dire l'homme noir on peut dire l'esclave vous avez trois possibilités l'homme noir négrier virgule négrier voilà ou bien l'esclave et on appelle ça les substituts lexicaux les substituts lexicaux maintenant à qui s'adresse-t-il ? à qui parle-t-il ?

Elève f : l'homme blanc

Mah : un homme blanc ou encore

Elève f : oppresseur

Mah : oppresseur encore

Elève g : son (xxx)

Elève f : le maître

Mah : voilà le maître ou bien l'homme occidental allez Cheraitia

Cheraitia (l'élève écrit au tableau sous la dictée de l'enseignant)

l'homme blanc, maître, l'homme occidental maintenant quel est le problème ? quel est le thème de la conversation ?

Elèves : l'esclavage

Mah : le thème de quelle sorte ?

Elèves : le code noir

Mah : ah ce qui fait soi-disant l'homme blanc il a conçu un code qu'on appelait le code noir dans le but de légitimer légitimer soi-disant l'esclavage donc c'est un code noir qui est-ce qui va passer au tableau ? Naima tu passes maintenant comment ? ah le discours de quel type de discours s'agit-il ici dans votre texte ?

Elève f₁ : argumentatif

Elève f₂ : réfutation

Elève f : argumentatif dialogué

Mah : oui nous avons affaire à un dialogue il y a un autre qui parle vous avez des répliques et l'autre aussi il a dit quoi ? vous avez le point d'exclamation ce qui signifie l'étonnement donc il s'agit d'un discours soi-disant argumentatif mais dialogué oui tu vas écrire tout ça (une élève passe au tableau) voilà maintenant on va lire le texte

(Une élève lit le texte)

Mah : attention à la tonalité voilà maintenant le sujet est-ce qu'on est entrain de défendre

Elève g : il critique de l'esclavage

Mah : oui c'est une critique l'auteur il décide de critiquer l'esclavage c'est une critique maintenant on va relever les indices qui renvoient aux deux personnages dans le système d'énonciation l'émetteur le récepteur ce qui fait l'auteur il a utilisé certains modalisateurs qui précisent la présence de l'auteur dans son texte ce qui fait il y a la subjectivité et en même temps vous avez un récepteur alors quels sont les indices qui précisent les deux personnes par exemple le premier c'est le négrier

Elève f : je

Mah : oui le pronom personnel ce qui fait une implication directe c'est une implication directe et en même temps c'est un discours qui est direct lorsqu'on va regarder les pronoms personnels je ou bien les adjectifs possessifs ma mon ce qui fait l'auteur il est impliqué directement dans son discours donc c'est un discours qui est direct oui Hassiba tu vas écrire les indices qui renvoient aux deux personnages

(Hassiba écrit sous la dictée de l'enseignant les indices de l'émetteur)

maintenant on va relever les indices de l'interlocuteur son adversaire l'homme blanc

Elèves : vous

Mah : oui vous vous avez vous

Elèves : tu

Mah : ah regardez il y a une chute ici il a dit vous après il a dit toi ce qui fait avant il a donné une considération à la personne dont il parle et par la suite lorsqu'il y a par exemple un discours politique ah il ne l'a pas tutoyé plutôt il ne l'a vouvoyé il l'a tutoyé toi ce qui fait il n'a pas donné de considération à son maître voilà regardez

Elèves : vous ton ta tes

Elève g : ses

Mah : tu lis la phrase où il y a ses ++ dans quel paragraphe ? où ça ? c'est dans quel paragraphe ?

Elèves : premier paragraphe

Mah : c'est le schéma de communication un émetteur et un récepteur ou un destinataire et un destinataire

(une élève lit le deuxième paragraphe)

Mah : un réquisitoire c'est un discours en principe qui est prononcé dans un palais de justice par un avocat pour défendre un accusé ou bien c'est le contraire ? alors ?

Elève f : pour défendre

Mah : ah c'est pour défendre ou bien pour accuser ?

Elèves : pour accuser

Mah : pour accuser le réquisitoire et vous avez le plaider un avocat qui défend un accusé et un réquisitoire il ne défend pas au contraire il doit soi-disant l'accuser donc ce qui fait ici notre réquisitoire est basé sur quoi d'après vous par exemple

Elève g : sur une réfutation

Mah : oui sur une réfutation très bien oui c'est une réfutation totale l'homme noir n'a pas accepté les lois ou bien le code noir qui ont été instaurées par leurs (x) il a présente des arguments sur quel ton ?

Elève f : colère

Elèves : colère

Mah : sur oui en colère il est nerveux avec nervosité on appelle ça le ton ?

Elèves : polémique

Mah : polémique c'est le ton polémique vous écrivez ça

Annexe 2 : Transcription compte-rendu de la production écrite Mah

Mah : ce qu'on a pu constater ++ c'est quelque chose, voilà alors l'expression écrite + le compte rendu de l'expression écrite /// maintenant le rôle de l'expression écrite comment on va y arriver à avoir une expression écrite. ce qui fait l'élève ou bien l'apprenant il doit passer dans un projet d'école par certaines étapes, ces étapes-là soit disant sont (xx) et finalement le résultat final ou bien soit disant notre but si l'élève arrive à maîtriser ou bien à faire une rédaction convenable ce qui fait il a saisi les acquis qu'on a vu dans les séances précédentes soit dans (xx) ou bien l'expression orale ou bien les points de langue concernant le lexique et en même temps la syntaxe ++ si l'élève ou bien l'apprenant arrive à maîtriser ces écrits donc il a saisi son projet il est arrivé à assimiler ce qu'il a vu et en même temps tout ça c'est le résultat final des séances précédentes le compte rendu ce qui fait nous avons un sujet + effectivement nous sommes toujours dans le texte argumentatif on a bien démonté et précisé l'autre fois ce que c'est un texte argumentatif il est régi par soit disant des caractéristiques, qu'on a vu et par la suite la rédaction.

(L'enseignant lit au tableau le sujet)

Mah : faut-il à votre avis accorder une grande liberté aux jeunes ou au contraire doit-on la limiter ? suivez c'est notre sujet + maintenant j'aimerais bien que quelqu'un d'entre vous qui va me lire le texte ou plutôt le sujet.

Elève f *(l'élève relit le sujet écrit au tableau)* : faut-il à votre avis, accorder une grande liberté aux jeunes ou au contraire doit-on la limiter

Mah : voilà donc ce qui fait c'est une question qu'on a posé, c'est une interrogation. Ce qui fait qu'on va y arriver à donner soit disant des solutions (xxx) en même temps on va dans notre sujet, on va souligner les mots clés ++ quels sont d'après vous les mots clés ?

Elève f : liberté

Elèves *(répétition de la même réponse par les autres élèves)* : liberté.

Mah : oui nous avons le mot liberté *(et il souligne le mot « liberté » au tableau.)* Encore

Elèves : jeunes.

Mah : la liberté au jeune *(et il souligne le mot « jeune » au tableau)*

Elève f : la limiter.

Elèves *(répétition de la même réponse par les autres élèves)* : la limiter

Mah : oui qu'est-ce qu'on va limiter la liberté

Mah : est-ce qu'il n'y a pas autre chose qui est importante aussi

Elève f : accorder

Mah : *(il souligne le mot accorder au tableau)* accorder c'est être d'accord on va opter sur quelque chose je suis d'accord sur telle chose limite ça vient du verbe limiter c'est soit disant mettre des barrières des limites pour ne pas /// d'un point à un autre maintenant j'aimerais bien que vous allez me donner la définition du mot liberté qu'est-ce que ça veut dire liberté d'après vous ? En principe c'est un thème qui va dans le cours de la philosophie.

Elèves : oui

Mah : qu'est-ce que c'est la liberté ? oui ? Qu'est-ce que c'est la liberté ? oui ?

Elèves f : vivre comme vous voulez.

Mah : vivre comme vous voulez quelqu'un qui veut vivre comme il veut mais il ne va pas piétiner la liberté des autres la liberté la liberté c'est quand vous n'êtes pas soumis à des contraintes lorsque qu'un individu n'est pas soumis à des contraintes il a le droit de s'exprimer et le droit soit disant de la propriété et le droit par exemple de s'exprimer de marcher mais attention il a des limites alors une autre question se pose est-ce que et en particulier les jeunes d'aujourd'hui est-ce que vous pensez qu'on doit leur donner une grande liberté ou on doit la limiter ?

Elèves : on va la limiter

Mah : je ne sais pas c'est à vous de me dire par la suite Donc nous avons affaire à deux propositions accorder et ne pas accorder donc ce qui fait deux propositions toute rédaction quelle que soit le type de texte vous devez premièrement faire un plan et chaque texte ou type de texte est structuré par trois parties une introduction développement et bien évidemment vous avez la synthèse ou la conclusion.

(L'enseignant lit le plan du cours écrit au tableau)

- Lecture du sujet
- Lecture individuelle des apprenants
- Amenez les élèves à souligner les mots clés
- Quelques questions de compréhension globale pour motiver les élèves.

maintenant l'élaboration du plan nous avons affaire à deux propositions il y a certains qui veulent limiter la liberté et d'autres qui ne veulent pas donc nous avons affaire à un texte argumentatif qui est structuré sur deux positions. Une ///

Elèves : thèse

Mah : et ///

Elève f : antithèse

Mah : vous savez bien que certains textes argumentatifs il y a certains textes qui précisent une seule thèse soit pour soit contre et souvent on trouve deux thèses l'auteur ou bien le scripteur ou l'écrivain va rédiger son contenu son point de vue et ensuite il va donner le point de vue des autres donc nous avons affaire à deux thèses une thèse et une antithèse.

(L'enseignant lit au tableau savoir identifier l'optique ou le plan du texte)

d'après vous si nous avons affaire à deux thèses une thèse et une antithèse d'après vous quel est le type de plan ?

Elève f : dialectique

Mah : très bien c'est le type dialectique le type dialectique lorsqu'on a affaire à une thèse et une antithèse

(L'enseignant lit au tableau)

Les étapes du texte, c'est le plan : introduction, développement, et nous avons une conclusion à la fin

Alors d'ordre général, on a remarqué quelques erreurs qui ont été commises par vous sur vos copies, d'ordre ou plutôt qui ont une relation avec la syntaxe et le lexique et ainsi de suite donc c'est le professeur (xxx) qui va faire cette étape.

Enseignant stagiaire: bon bonjour tout le monde concernant ou bien après la correction de vos copies, constater quelques appréciations positives et négatives++ on commence par les remarques positives quelques élèves ont bien respecté le plan du texte ou bien les caractéristiques du texte argumentatif mais la majorité n'a pas respecté les caractéristiques de ce type de texte. Certain n'ont pas utilisé les marques d'opinion, les articulateurs aussi beaucoup de fautes d'expression, de grammaire et de conjugaison et lexique aussi le recopiage des même idées du texte, par exemple j'ai trouvé « la liberté est un droit » comme ça

(L'enseignant Mah écrit se lance dans l'écriture du texte qui va faire l'objet de la remédiation)

maintenant je vous donne le code de correction de la production écrite en ce qui concerne les erreurs.

(L'enseignant stagiaire donne des feuilles contenant le code de correction de la production écrite, ainsi que certaines fautes commises par les élèves)

donc on commence par la première phrase on lit par phrase et en même temps on corrige les erreurs après on identifie le type d'erreur la première phrase

(l'enseignant demande à une élève de lire la phrase, ensuite il corrige les erreurs en interagissant avec ses apprenants)

Enseignant stagiaire: la liberté c'est ++

Elèves : un droit

Enseignant stagiaire : c'est un droit et pas c'est une droit la liberté c'est une droit la liberté c'est un droit féminin masculin la liberté est un droit de chaque personne ou la liberté est un droit pour chaque personne ?

Elève g : la liberté est un droit pour chaque personne.

Enseignant stagiaire: très bien pour chaque personne la liberté c'est un droit ou une droit+ faute de quoi

Elèves : d'orthographe

Enseignant stagiaire: féminin ou masculin ?

Elève f : masculin

Mah : la liberté est un droit de chaque personne/ pour chaque personne c'est une faute de lexique ou bien ++

Elève : vocabulaire

Enseignant stagiaire : la deuxième phrase premièrement à mon avis je peut dire que nous sommes libre

Elève f : le verbe ?

Enseignant stagiaire : alors « premièrement à mon avis » où est la faute ?

Elèves : à minuscule.

Enseignant stagiaire : à minuscule + très bien premièrement à mon avis je peut

Elèves : je peux conjugaison+ x

Enseignant stagiaire: je peux quoi ?

Elève f1 : que nous sommes libre

Elève f2 : nous sommes sommes s à la fin

Enseignant stagiaire: sommes oui s à la fin

Elèves : libres.

Enseignant stagiaire: qu'est ce qui nous manque ?

Elèves : « *plusieurs réponses collectives* »

Enseignant stagiaire: attendez libre ++ quelle est la nature grammaticale de ce mot ?

Elève f : adjectif.

Enseignant stagiaire: alors l'adjectif s'accorde en genre et en nombre aussi...

Elève : s

Enseignant stagiaire: s + type d'erreur ?

Elève : orthographe.

Enseignant stagiaire: premièrement + orthographe

Elèves : conjugaison

Enseignant stagiaire: plus je peux/t conjugaison + que nous sommes libres accord la phrase suivante d'abord il y a beaucoup des avantages de la liberté

Enseignant stagiaire: d'abord juste le mot ?

Elèves : juste.

Enseignant stagiaire: d'abord virgule avant il y a beaucoup des avantages de la liberté il y a beaucoup des avantages de la liberté

Elèves : des avantages

Enseignant stagiaire: il y a beaucoup on a beaucoup des

(réponse collégiale)

Enseignant stagiaire: attendez, « des » exprime pluriel « beaucoup » aussi exprime pluriel on a répétition on choisit soit beaucoup soit des alors beaucoup ///

Elève : d'avantages

Enseignant stagiaire: bon il y a beaucoup d'avantages de la liberté mais on peut changer cette phrase

Elève f : on trouve des avantages de la liberté

Enseignant stagiaire: oui on trouve des avantages de la liberté ou bien on commence d'abord par la liberté ++

Elève : a beaucoup d'avantage

Enseignant stagiaire: la liberté a beaucoup d'avantages bon maintenant les types d'erreurs qu'il y a

Elèves : ponctuation

Mah : oui il y a ponctuation+ plus ++

Elèves : *réponse collégiale*

Enseignant stagiaire: il y a un amalgame vous connaissez l'amalgame ? un mélange.

Mah : confusion.

Enseignant stagiaire : confusion oui plus la liberté a beaucoup d'avantages » est-ce qu'il y a d'autres types d'erreurs ? la phrase suivante mais nous n'oublie pas que la liberté est une nécessaire» alors ?

Elèves : n'oublions

Enseignant stagiaire : « mais nous n'oublions pas que la liberté est une nécessaire ». « est une nécessaire » ? où est la faute ici ?

Elève f : est.

Enseignant stagiaire : il manque l'accent sur « nécessaire + donc le type d'erreur ponctuation

(Mah reprend la parole)

Mah : là on dit tout simplement qu'elle présente des erreurs ce qui fait que votre travail consiste maintenant à faire une correction collective il y a quelqu'un qui va nous lire le texte

(une élève lit le texte)

Mah : à haute voix

(L'élève élève la voix)

Mah : voilà donc ce qui fait on va voir est ce qu'il y a des erreurs dans ce paragraphe-là qu'on vient de lire ou que vient de lire votre ami

Elève f : je vois

Mah : c'est le verbe « voir » c'est un verbe d'opinion étape par étape je vois que certains disent qu'il faut accorder une grande liberté au jeune et d'autre soutient le contraire

Elève f : disent.

Mah: je vois qu'il y a « certains » donc ça précise le pluriel donc le verbe dire il fallait mettre une désinence avec le mot que l'on a donc « disent » le verbe dire

(Une élève corrige le mot sur le tableau)

Mah : que il faut c'est un peu lourd++ alors qu'il faut accorder et finalement nous avons deux verbes qui se suivent donc le deuxième verbe il se met à///

Elèves : l'infinitif

Mah : oui qui connaît la règle ? quand ++

élève : deux verbes

Mah : quand deux verbes se suivent le deuxième se met à l'infinitif

Mah : accorder une grande liberté au jeunes

Elève : x

Mah : un x vu que c'est le pluriel d'autre soutient le contraire d'autres donc il y a beaucoup de gens donc c'est le pluriel

Elèves : s

Mah : et le verbe soutenir sou ++

(Mah récite la conjugaison du verbe soutenir)

Mah : alors je soutiens, tu soutiens, il soutient, nous soutenons, vous soutenez, ils sou ///

Elèves : soutiennent

Mah : soutiennent

Elève f : deux n

Mah : ce qui fait qu'on a recensé des erreurs qui ont été commises dans ce premier paragraphe.

(L'enseignant demande à une « élève de lire le deuxième paragraphe)

Mah : développement + la première partie, regardez bien, le plan a été bien saisi l'auteur de cette copie il a bien suivi le plan qui a été donné une introduction développement et on avait dit qu'il y avait deux thèses une thèse et une antithèse donc on a affaire à deux thèses la première accorder plus de liberté il est pour la liberté

(Une élève lit le texte)

Mah : à ma connaissance que l'homme est né libre qu'est-ce que vous pensez de cette phrase ?

Elève f : la négation.

Mah : la négation c'est le verbe naître je suis né vous voyez c'est le verbe naître à ma connaissance que l'homme est né libre à ma connaissance l'homme est né libre donc on enlève la conjonction de subordination

Elève f : parce que c'est droit

Mah : c'est un droit ++ est-ce que c'est un droit ou bien ses droits ?

Elèves : c'est un droit

Mah : ce droit il est connu par qui ? par les religions et les constitutions donc c'est le pluriel donc c'est un droit que connaissent

Mah : et les différentes cultures ?

Elève g : les cultures.

Mah : oui ce sont les cultures et non pas les culturels parce qu'un jeune dont on limite la libération la libération ou bien la liberté ?

Elèves : la liberté

Mah : est semblable à un exclave il ressemble à un « exclave un « x » ou bien ++

Elève f : un « s »

Mah : un s oui un s à la place de x d'une part la liberté va donner

Elève f : « donner »

Mah : puisque deux verbes se suivent au jeunes

Elèves : x

Mah : l'autonomie et la responsabilité ++ nous avons maintenant la deuxième partie.

(L'enseignant demande à une autre élève de lire la deuxième partie)

Mah : la deuxième partie limiter la liberté il faut protéger

Elève f : protéger

Mah : de les jeunes

Elève f : « les jeunes »

Mah : car ils ne sont pas murs il y a mûr et mur ça c'est un mur

(Mah pointe du doigt le mur)

on dit un fruit est mûr il est déjà consommable on peut le consommer ++ donc pour différencier ça il fallait mettre un accent circonflexe est d'un côté les dangés sont beaucoup nombreux beaucoup et nombreux une répétition et « dangés » ?

Elève m : « ers »

Mah : c'est « dangers » avec « ers » car une grande liberté poussé est-ce que vous voyez la faute ?

Elève f : « poussée »

Mah : donc c'est l'accord du participe passé. Qui est-ce qui est poussé ? et bien c'est la liberté de les jeunes

Elèves : « des jeunes »

Mah : « à faire à la drogue » c'est un peu lourd. Par quoi on peut remplacer « à faire »

Elève f : pour faire.

Elève f : de faire.

Mah : « de faire » est-ce qu'on pourrait dire ça « de faire à la drogue » ?

Elève m : à cause.

Mah : à cause non c'est s'adonner à la drogue ils s'adonnent à la drogue lorsqu'on a une tendance vers quelque chose de néfaste la drogue le tabagisme++ alors une grande liberté fait le jeune à négliger ses devoirs scolaires est-ce que c'est liberté fait le jeune à négliger ?

Elève m : je pense qu'une grande liberté participe à l'échec scolaire

Mah : une grande liberté participe à l'échec scolaire c'est juste pourquoi pas donc on va enlever fait le jeune à négliger ses devoirs scolaires et mettre une grande liberté participe à l'échec scolaire donc chaque société fait des limites d'ordre moralité, religieux et social à la liberté d'individu++ alors dans cette phrase-là quelles sont les erreurs ? chaque société fait des limites d'ordre moralité ou bien moral

Elève f : moral

Mah : religieux et social à la liberté d'individu maintenant le point de vue personnel parce qu'on vous a dit faut-il à votre avis à mon avis il est utile d'accorder

Elève f : il est utile.

Mah : c'est plutôt il est utile il manque un est ++ vous avez le d avant le verbe

Elèves : accorder

Mah : à l'infinitif oui d'accorder une grande liberté aux jeunes ++ cependant parce que nous avons affaire à deux thèses on va utiliser un articulateur logique de transition pour passer d'une thèse à une autre cependant il faut le comprendre qu'il y a une différence entre la liberté et l'anarchie est-ce qu'il y a une faute ?/// leur comprendre il y en a plusieurs il faut leur faire comprendre et qu'il y a une différence entre la liberté et l'anarchie ++ la conclusion les partisans et les détracteurs avancent des arguments plusieurs mais il faut équilibrer la liberté

Elève f : avancent

Mah : avancent parce qu'il y a les détracteurs et les partisans le féminin de partisan on dit partisane donc ceux qui sont pour et ceux qui sont contre avancent des arguments mais il faut équilibrer la liberté

Annexe 3 : transcription compréhension de l'écrit Lah

Lah : l'analyse c'est-à-dire

Elève f : l'image

Lah : oui

Elève f : image du texte

Lah : l'image du texte allez on commence à à

Elève g : à regarder

Elève f : à regarder

Lah : regarder un autre mot

Elève g : observation

Lah : observer très bien donc on commence par l'observation du texte donc qu'observez-vous ?

Elève f : le titre

Lah : très bien il y a le titre = shut (bavardage)

Lah : lis le euh Abir

Abir : l'appel du trente et un octobre deux mille

Lah : alors l'appel du trente et un octobre deux mille est-ce que cette date représente quelque chose pour vous ?

Elève g : monsieur (xx)

Lah : ah dans l'ancienne édition alors euh tu peux emprunter un Bouchra

Elève g : (xx)

Lah : oui l'ancienne édition non l'ancienne édition on verra

(bavardage)

Lah : pour les élèves qui ont l'ancienne édition allez vers la page cent quarante deux d'accord à la place de cent cinquante cinq pour l'ancienne édition c'est clair ? alors reprenons le titre oui Abir l'appel

Abir : l'appel du trente et un octobre deux mille

Lah : est-ce que cette date du trente et un octobre deux mille représente quelque chose pour vous ?

Abir : non

Lah : non est-ce qu'il y a une date qui n'est pas vraiment+ qui est proche de celle là et qui représente quelque chose pour vous ? oui

Elève g : premier novembre

Lah : très bien oui Abed le premier novembre termine la date

Abed : premier novembre

Lah : très bien oui Abed le premier novembre termine la date

Abed : mille neuf cent [sikOt] quatre

Lah : mille neuf cent [s kOt] quatre pas [] [] quatre alors ça représente quoi pour vous ?

Elève f : la révolution

Elève g : la guerre

Elèves : le déclenchement de la révolution

Lah : très bien c'est le déclenchement de la révolution allemande

Elèves : non algérienne

Lah : algérienne voilà à part le titre y a-t-il quelque chose qui saute aux yeux ?

Elève f : la source

Lah : la source oui

Elèves : journal journal

Lah : vas-y euh

Elève f : journal journal l'Humanité du trente et un octobre euh octobre deux mille

Lah : très bien donc lorsque vous dites journal l'Humanité ce texte là il s'agit de quoi ?

Elève f : d'article

Lah : un article de presse

Elève f : oui

Lah : et quand est-ce qu'on quand est-ce qu'il est apparu

Elèves : le trente et un octobre deux mille

Lah : cela veut dire ? + cela veut dire quoi ? ++ le jour qui précède

Elève : le jour qui précède le premier novembre

Lah : très bien donc il est apparu un jour avant

Elève g : le premier novembre

Elève f : le premier novembre

Lah : très bien le jour historique chez nous dans notre histoire algérienne alors est-ce qu'il y a autre chose à observer ?

Elève f : l'introduction

Lah : comment appelle-t-on cette ?

Elève f : le chapeau

Lah : ah c'est le chapeau très bien on va lire hein le chapeau on va le lire c'est important oui Ilham

Ilham : douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie (la séance est momentanément interrompue)

Lah : on reprend

Ilham : douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie

Lah : très bien donc il y a normalement ici dans ce chapeau là deux éléments qui sont très importants lesquels ? hein ? et n'oubliez pas que nous sommes toujours dans le

Elèves : l'appel

Lah : dans l'appel donc vous avez une idée sur l'appel il y a deux éléments importants dans ce chapeau

Elève f : la guerre d'Algérie

Lah : la guerre d'Algérie encore

Elève f : les douze intellectuels français

Lah : très bien le premier élément important c'est douze intellectuels français qu'est-ce qu'on a mentionné ici ?

Elève f : les destinateurs

Lah : très bien les destinateurs ça veut dire ce qui ont

Elève f : lancé l'appel

Lah : ceux qui ont lancé cet appel nous avons douze intellectuels

Elève f : français y a aussi un deuxième élément aussi important dans le même chapeau

Elève f : la condamnation de la torture

Lah : très bien très bien on a un deuxième élément c'est la condamnation de la torture quand on dit on condamne la torture ça veut dire on est pour ou contre ?

Elève : contre la torture

Lah : on est contre la torture qu'est-ce qu'on a mentionné ici ?

Elève f : pendant la guerre d'Algérie

Lah : oui

Elève f : l'objet

Lah : l'objet et l'objet de votre appel le but de votre appel pour quoi avez-vous écrit cet appel d'accord ? voilà les deux éléments importants il nous en reste un seul c'est quoi ?

Elève f : le destinataire ! et le destinataire on va le connaître à partir de

Elève f : la lecture

Lah : la lecture donc maintenant je vous invite à lire en silence le texte d'accord ?

Elève g : oui

Lah : pour répondre aux trois questions que je vais mettre ici au tableau la première question qui lance l'appel ? c'est clair ? chapeau la deuxième question à qui ? et la troisième question pour quoi ? vous repérez le troisième élément à partir de la lecture silencieuse allons-y alors++ Abed Mohamed arrête (l'enseignant rappelle à l'ordre deux élèves) (L'enseignant porte au le tableau les trois questions)

Lah : arrête Mohamed /// oui c'est clair ++ la première et la deuxième réponse vous les avez repérées grâce au chapeau

Elève f : oui

Lah : il nous en reste celle-là + pourquoi ? dans quel but ? non il nous en reste la deuxième + celle là est claire la réponse voilà faites votre lecture silencieuse (lecture silencieuse)

Lah : la première question c'est déjà fait qui lance cet appel très facile

Elèves : les douze intellectuels français

Lah : oui Abed au tableau vas-y Abed prend le livre pour ne pas perdre de temps ton tablier Abed où est-ce qu'il est ? et les autres mettez-les ! donc écris Abed douze intellectuels français ++ oui c'est comme ça écris ici ++

Lah : remet ton tablier fais vite Maamar ++ quels intellectuels algériens marocains ? ++ précise

Elève f : français

Lah : voilà douze intellectuels français voilà alors il y a quelque chose là de cacher quand vous dites intellectuels français qui sont pour la condamnation de la torture ici qu'est-ce que vous qu'est-ce qui se cache comme sens ? ici c'est pas des intellectuels (l'enseignant est interrompu dans son interrogation par l'arrivée d'un adjoint de l'éducation)

Lah : on répète la torture qui a pratiqué la tortue ?

Elève f : les français

Elèves : les français

Lah : les français très bien on a pratiqué ces choses là pourquoi ?

Elèves : sur les algériens

Lah : ah donc c'est pas des algériens qui sont contre ce sont des français qui sont contre donc on qu'est-ce qu'on touche là ? + de quel adjectif peut-on qualifier ces douze intellectuels ? ils sont...

Elève f : pacifiques

Lah : très bien ils sont pacifiques encore ?

Elève f : francs

Lah : sont francs encore ? + euh le titre du journal ça a un rapport avec la source hein

Elève f : l'humanité

Lah : très très bien vous avez humanité

Elève f : humanitaire

Lah : donc ils sont humains

Elève f : humanité

Lah : humains hein ils sont humains ils ont le sens d'humanité très bien donc passons maintenant à pourquoi ? et à qui ? à la fin on garde à qui à la fin pourquoi ? c'est dans le chapeau + oui pourquoi c'est

Elève f₁ : condamner

Elève f₂ : condamnation

Lah : donc on va dire condamner c'est un verbe le nom c'est ?

Elèves : condamnation

Lah : la condamnation de la torture une fille allez Khadija + pour la condamnation de la torture (Khadija écrit sous la dictée de l'enseignant)

Lah : il y a une remarque pour le verbe condamner vous voyez on écrit euh

Elèves : conda m n

Lah : voilà on écrit m n et le m ne se prononce pas c'est muet on dit [kdanasjo] le m ne se prononce pas comme sept vous écrivez p sans le prononcer voilà + merci maintenant à qui ?

Elève f : Monsieur Jacques Chirac

Lah : alors d'abord est-ce qu'on a un seul destinataire ?

Elèves : non

Lah : non il y en a

Elève f₁ : trois

Elève f₂ : deux

Lah : deux trois qui dit plus ?

Elève f : deux

Lah : deux (rire) on va vérifier ensemble où est-ce que vous allez trouver cette réponse c'est au début au milieu ou à la fin du texte ?

Elèves : à la fin

Lah : c'est vers la fin alors vous allez commencer d'abord par

Elève f : Monsieur Jacques Chirac

Lah : Monsieur Jacques Chirac c'est qui Monsieur Jacques Chirac ?

Elèves : le Président de la République Française

Lah : c'est le Président actuel ?

Elève g : non ancien

Lah : c'est l'ex-président avant Sarkozy d'accord encore donc ici on s'adresse d'abord au Président de la République Française c'est le chef ? + sup

Elève f : supérieur

Lah : suprême ou supérieur encore

Elève g : à l'époque

Lah : de l'époque encore

Elève f : le premier Ministre

Elèves : le premier Ministre Lionel Jospin

Lah : alors le premier Ministre c'est toujours c'est pas l'actuel c'est l'ex c'est-à-dire l'ancien premier Ministre chez nous c'est qui ? pour clarifier la notion de premier Ministre chez nous c'est qui ? en Algérie

Elèves : Sellal

Lah : c'est Monsieur Sellal chez eux à l'époque c'est ?

Elèves : Lionel Jospin

Lah : Lionel Jospin donc nous avons pour l'instant deux destinataires

Elève f : oui

Lah : est-ce qu'il y a un troisième ? lequel ?

Elève f : les témoins

Lah : très très bien nous avons aussi les témoins et témoins c'est déjà fait dans le texte historique

Elèves : oui

Lah : c'est qui un témoin ?

Elève f : celui qui a vécu la (x)

Lah : très bien celui qui a vécu ou celui qui a ?

Elève f : vu

Lah : qui a vu sans être victime d'accord ensuite c'est tout y a trois destinataires ? témoins

Elève f : et les citoyens

Lah : et les citoyens quels citoyens ?

Elève f : français

Lah : les citoyens français donc vous avez le Président de la République de l'époque son premier Ministre encore ?

Elève f : les témoins

Elèves : les citoyens

Lah : donc nous avons combien de destinataires ?

Elèves : quatre quatre destinataires

Lah : il y en a quatre on va les écrire les quatre qui passe au tableau ? un garçon oui Azzedine on va mettre comme ça une accolade hein là commençons par le Président à qui ? la réponse est à qui la réponse est au Président + et e t et aussi

Elève f : le premier Ministre

Lah : premier Ministre oui mais les adjectifs possessifs

Elèves : son

Lah : son premier Ministre s'il y a un chef c'est qu'il y a un adjoint au chef ++ voilà point qu'est-ce qui monte maintenant ? un deuxième tiret

Elèves : les témoins et les citoyens

Lah : les témoins et les citoyens alors aux + comment écrit-on aux ?

Elève f : X à la fin

Lah : (x) pourquoi ? parce qu'il y a plusieurs témoins ++ on dit aux témoins et c'est pas les + non accent d'abord + qu'est-ce qu'on dit aux témoins et les ça marche pas et aux + aux témoins et ajoute ici (x) voilà ok ou bien directement une phrase elliptique hein et citoyens français tout court au lieu de dire aux témoins et aux on comprend cela

Elève f : c

Lah : avec la brosse + Azzedine c i voilà

Elève : y

Lah : écris y écoutez + vous connaissez la démarche pour éviter les erreurs je prends mon livre avec moi là il n'y aura pas de problème d'orthographe c'est écrit dans le livre merci euh Azzedine allons vers maintenant+ oui les trois éléments importants dans un appel sont clairs maintenant maintenant on va s'intéresser tout à l'heure tu l'as dit Abir on va s'intéresser à la ?

Abir : à l'analyse

Lah : à l'analyse très bien on va voir comment cet appel est structuré donc écrivez comme titre structure de du texte

(L'enseignant écrit au tableau)

alors on va vous rafraîchir la mémoire toujours la séquence une + l'appel est composé de combien de parties ?

Elève f : trois parties

Lah : trois parties+ pour trouver la première partie je pose quelle question ? ++ comment vous vous

Elève f : problème

Lah : hein

Elève f : problème

Lah : très bien on parle d'un problème pour l'appel c'est comme ça le début on parle d'un problème et à partir de quel moment on peut dire voilà il y a transition on passe à la deuxième partie à partir de quel moment ? + pour délimiter la première

Elève f : les arguments

Lah : très très bien à partir du moment où on commence à ?

Elève f : à argumenter

Lah : argumenter alors c'est à vous de jouer maintenant + c'est à vous de jouer la première partie on va la délimiter ensemble ça commence par quel mot et ça se termine par quel mot ?

Elève f : douze intellectuels

Lah : voilà

Elève f : jusqu'à (xx)

Lah : on ne va pas on va pas mettre en on va pas prendre en considération le chapeau d'accord ? + on va prendre en considération le début du premier

Elève f : paragraphe

Lah : paragraphe donc ça commence par ?

Elève f : par des deux côtés

Lah : par deux côtés et ça se termine par ? oui

Elève f : euh reconnue

Lah : oui c'est ça

Elèves : reconnue

Lah : dite et reconnue et à partir du deuxième paragraphe on commence à ?

Elèves : argumenter

Lah : argumenter c'est grâce à quel mot vous avez dit que hein c'est grâce à quel mot que vous dites le deuxième paragraphe c'est la deuxième partie ? grâce à quel mot ? un mot clé dans le paragraphe + oui dans le deuxième paragraphe il y a un mot clé

Elève f : dans

Lah : pardon

Elève f : dans

Lah : dans c'est pas dans + cherche encore

Elève f : cruellement

Lah : cruellement non l'adverbe cruellement + c'est très facile

Elève f : en raison

Lah : oui

Elève f : en raison

Lah : en raison de quand vous dites en raison de vous cherchez quoi ? + vous cherchez

Elève f : argument

Lah : l'argument vous cherchez la cause vous cherchez la raison sont des synonymes n'est-ce pas ? + voilà donc euh une fille ou un garçon

Elève g : une fille

Lah : une fille euh + Akila ton tablier où est-ce qu'il est Akila ?

Elève g : (xx)

Lah : dès qu'il sera revenu tu sortiras ++ alors Akila il est là le euh alors on va écrire ici première partie toi tu vas la délimiter alors ouvre les guillemets ici on délimite la partie après on parlera de l'idée d'accord voilà ça commence voilà + Akila tiens alors ça commence par des pas deux des + Younès tablier + alors des deux côtés oui et ça se termine par ? Fayçal oui

Elève f : dite et reconnue

Lah : dite et reconnue voilà ++ oui deux n + flèche (shut) alors la les guillemets c'est pour (shut) alors la les guillemets c'est pour délimiter la partie pour dire ça commence ça se termine par maintenant l'idée de cette partie de quel problème parle-t-on ? hein vous avez dit tout à l'heure un problème de quel problème parle-t-on dans ce texte ?

Elève f : les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie

Lah : ah très bien les horreurs la peur qui marque ou bien qui marquait qui marque jusqu'à présent + n'est-ce pas Ilhem ? qui marque qui ?

Elève f : qui ont marqué la guerre d'Algérie

Lah : la guerre d'Algérie + mais cette idée là à rapport avec une autre petite idée

Elève f : oui

Lah : quand est-ce que ces horreurs là resteront hein à vie c'est quand ?

Elève f : c'est quand il y a des

Lah : quand il n' ya pas ou quand il y a ? + revoyez revoyez le premier paragraphe relisez + ces horreurs ont rapport avec un autre mot clé dans le premier paragraphe

Elève f : tant que la vérité n'aura pas été dite reconnue

Lah : très très bien tant que la vérité n'aura pas été dite n'aura pas été dite et reconnue ça veut dire avec ou sans vérité

Elève g : sans vérité

Elève f : sans vérité

Lah : sans vérité et quelle vérité quel type de vérité s'agit-il ici ? + vérité économique hein quelle vérité ?

Elève f : politique

Lah : politique ? plus précisément

Mohamed : historique

Lah : très bien Mohamed c'est une vérité historique parce que (shut) parce que vous dites la condamnation de la torture la torture a un rapport avec quoi ?

Elève f : l'histoire de l'Algérie

Lah : avec l'histoire donc qu'est-ce qu'on va dire ? on va écrire on va écrire cette idée telle quelle on va essayer de la reformuler qu'est-ce que vous allez dire ? + hein + oui ? y a le mot clé vérité il y a un autre mot clé aussi ++ qu'est-ce qu'on dit avec ou sans

Elève f : sans

Lah : sans vérité ? quelle vérité ?

Elève f : historique

Lah : historique virgule qu'est-ce qu'il va avoir s'il n'y a pas de vérité historique qu'est-ce qu'il va y avoir ?

Elève f : resteront hantés les algériens

Lah : qu'est-ce qui restera hantée ?

Elève f : les horreurs

Elève f : les horreurs

Lah : pas les horreurs

Elève f : les algériens

Lah : c'est pas les algériens revoyez

Elève f : la mémoire

Lah : la mémoire très bien la mémoire quelle mémoire ?

Elèves : des algériens

Lah : seulement la mémoire algérienne

Elèves : algérienne et française

Lah : algérienne et française pour éviter la mémoire algérienne et la mémoire française c'est trop c'est fastidieux là + alors qu'est-ce va dire ? on va dire mémoire

Elève f : algérienne et française

Lah : pas algérienne et française on va attacher les deux mots

Elèves : (xx)

Elève f : algéro-française

Lah : algéro-française très bien ou bien on va dire la mémoire ah on inverse

Elève g : française algérienne

Lah : franco + algérienne

Elèves : franco-algérienne

Lah : lui il a commencé par quel pays ?

Elèves : française

Lah : ou bien eux c'est normal ce sont des intellectuels français

Elève f : oui

Lah : on commence par les français donc les douze intellectuels français parlent de la mémoire ?

Elèves : franco-algérienne

Lah : franco-algérienne elle restera comment ? bon eux ils ont dit hanté par les horreurs hein les horreurs de quoi ?

Elèves : les horreurs qui ont marqué la guerre

Lah : qui ont marqué tout ça veut dire quoi ? la mémoire sera comment ? + est-ce qu'elle sera claire ?

Elève f : non

Lah : le contraire + quand on dit une mémoire hantée par les horreurs + c'est comme par exemple cette salle de classe là sans lumière il fait soleil donc on peut se voir

Elève f₁ : sombre

Elève f₂ : obscure

Lah : très bien sombre ou synonyme de obs... ?

Elèves : obscure

Lah : obscure alors qu'est-ce qu'on va dire ? sans vérité historique virgule ++ sans c'est le contraire de la de Abir ça c'est un adjectif possessif d'accord on va écrire sans avec a n s préposition voilà ça c'est une préposition son est un ? + adjectif possessif mon ton son alors sans vérité comment écrit-on vérité c'est e accent quelle vérité Akila ?

Akila : historique

Lah : historique voilà h i virgule oui qu'est-ce qui restera comme ça

Elèves : la mémoire

Lah : la mémoire

Elève f : franco-algérienne

Lah : franco-algérienne franco c'est français a-h j'ai pensé à toi franco c'est français trait d'union voilà algérienne non minuscule restera hantée au lieu de dire hanté ça c'est pour prouver que vous avez compris l'idée d'accord obscure synonyme euh contraire de claire la mémoire restera obscure + là on a un problème ou pas ?

Elèves : oui

Lah : on a un problème d'abord il n'y a pas de ?

Elève f : vérité

Lah : quand il y a pas de vérité historique qu'est-ce qu'il y a ? quand on dit pas la vérité qu'est-ce qu'on dit ?

Elève f : mensonge

Lah : on ment donc il y aura mensonge un problème et le hein problème + la mémoire ne restera pas claire elle est toujours ?

Elèves : obscure

Lah : obscure là où c'est confus merci Akila c'est le mien non ? merci alors deuxième paragraphe (shut) deuxième paragraphe normalement c'est le début

Elèves : partie

Lah : partie maintenant c'est à partir de quel moment on dit là c'est le début de la troisième partie comment ? dès qu'il sera revenu hein dès qu'il sera revenu + oui

Ilhem : ce travail

Khadija : ce non dit

Lah : jusqu'au mot + ce travail très bien et donc qui a raison Ilhem ou Khadija ? est-ce c'est ce travail ou ce non dit ? maintenant il faut savoir une chose la question il faut poser

quelle question ? pour trouver la troisième partie quel est l'indice qui me permet de dire voilà là c'est là que commence la troisième partie

Elève f₁ : les arguments

Elève f₂ : quand on lance l'appel

Lah très très bien c'est à partir du moment où on commence à lancer l'appel et quand est-ce qu'on lance l'appel ? lorsqu'il y a ?

Elève f : des indices

Lah : oui + quels indices ?

Elève f : les destinataires

Lah : les destinataires + alors les verbes qui ont rapport avec le verbe appeler et l'apparition du destinataire c'est dans quel paragraphe ? on a commencé ça

Elèves : le dernier

Lah : le dernier ou l'avant dernier

Lah : l'avant dernier + donc le troisième partie commence par quoi ?

Elève f : ce travail

Lah : ah bon pour nous continue pour nous citoyens français (écriture de la deuxième partie)

Lah : on pose cette question pourquoi ce problème existe ? ++ on cherche la ?

Elève g : la question

Lah : la ? on cherche quoi ?

Elève f : obstination

Lah : voilà ça c'est la première raison avancée par les intellectuels oui

Elève f : l'obstination à refuser

Lah : l'obstination qui persiste qui continue à faire quelque chose c'est ça obstiner oui l'obstination ?

Elève : a refusé aux algériens leur émancipation

Lah : très bien donc on peut commencer directement par le verbe simple juste à côté de obstiner le verbe simple claire c'est juste à côté

Elève f : refuser

Lah : refuser qui refuse ?

Elève f : les français

Lah : précisez qui sont ces français là ? tous les français ? tous les français refusent ?

Elève f : les responsables

Lah : précise encore les responsables oui correcte ++ dans paragraphe qu'est-ce qu'on a mentionné ?

Elève f : les autorités françaises

Lah : les autorités françaises là c'est plus précis donc les autorités françaises refusent à qui ?

Elève f : aux algériens

Lah : leur ?

Elève f : émancipation

Lah : émancipation synonyme de quoi ? oui ? émancipation synonyme de quoi ? c'est facile l'époque de notre prophète Mohamed (sala Allah alayhi wa salem) hein quelqu'un qui a de l'argent un musulman il vient chez un esclave il l'achète et il lui dit voilà vous êtes ?

Elève f : libre

Lah : libre donc c'est ça émanciper une personne là émancipation synonyme de ?

Elève f : la liberté

Lah : la liberté donc vous pourrez à la place de émancipation mettre liberté voilà euh un garçon maintenant ou une fille une fille Ilhem première flèche pour dire le premier

argument parce que la deuxième ce qui nous intéresse c'est les les ? arguments premier argument c'est ça + alors première flèche qui ? les autorités françaises + s à la fin refusent tout court refusent voilà bon ici il y a combien de français ? un seul français ? voilà ++ alors refusent c'est clair quoi ? aux maintenant /// algériens comme vous voulez liberté émancipation synonyme merci alors la deuxième flèche maintenant + il y a une autre raison + il y a une autre raison pour l'existence de ce problème là qui existe dans la première partie un deuxième argument avancé dans le paragraphe suivant + c'est facile aussi à repérer je vous aide <shut> + troisième paragraphe il y a un autre argument avancé je répète la question pourquoi ce problème existe-t-il ? + vous dites première raison tout simplement parce que les autorités françaises refusent aux algériens leur liberté ça c'est la raison première la deuxième ++

Elève f : le silence officiel

Lah : très bien il y a le silence officiel + bon le silence c'est clair mais officiel ça veut dire qui ?

Elève f : le Président

Lah : très bien donc le silence de qui ? + de n'importe quelle personne ?

Elève f : des responsables

Lah : des responsables synonyme aussi que vous venez d'écrire

Elève f : des autorités

Lah : des autorités françaises lorsque vous dites un silence officiel c'est le silence des autorités françaises des responsables ?

Elève f : français

Lah : français c'est clair et quand est-ce qu'on a parlé du silence officiel des autorités françaises ? c'est après un exemple

Elève f : oui

Lah : n'est-ce pas ? l'exemple de qui ?

Elève f : en France le nouveau témoignage

Lah : voilà il y a le témoignage d'une femme algérienne

Elève f : algérienne

Lah : qui a témoigné qui a écrit et publié un article de presse et les autorités françaises sont restées hein

Elève f : en silence

Lah : en silence ça veut dire sans rien dire

Elève f : oui

Lah : voilà ça veut dire quelque chose qui n'est important + donc ce silence officiel c'est une raison de plus + vous voyez c'est un argument qui prouve voilà pourquoi ce problème existe toujours et ne va se régler comme ça alors qui passe au tableau ? Ibrahim oui on va choisir un garçon il faut être juste+ alors ++ on écrit le silence officiel + non on va suivre le même modèle guillemets ça veut dire on délimite la partie flèche on donne les idées d'accord ? alors utilise flèche là où il y a le silence officiel voilà ///

(Ibrahim écrit au tableau sous la dictée de l'enseignant)

Lah : merci Ibrahim + alors on continue toujours la deuxième partie la troisième elle est claire + alors on continue toujours la deuxième partie maintenant vous repérez le troisième troisième argument il y a une autre question à poser euh pour quoi ? c'est pas pour quoi attaché dans quel but ces douze intellectuels français + hein + euh veulent le changement ?

Elève f : pour l'avenir

Lah : l'avenir de qui ?

Elève f : des générations issues

Lah : très très bien l'avenir des générations des générations actuelles ? en France + des générations ?

Elève f : prochaines

Lah : prochaines c'est-à-dire il y a le présent et il y a le ?

Elève f : le futur

Lah : le futur donc ici il a avancé quel type d'argument qu'est-ce qu'il touche ? il touche à la raison ou il touche à la passion quand il dit on va penser c'est comme un papa qui euh

Elève f : (xx)

Lah : voilà c'est comme un papa qui pense à ses enfants

Elèves : oui

Lah : là il y a les ?

Elève f : les sentiments

Lah : les sentiments très bien ça c'est quelque chose de nouveau on a pas vu ça dans la première séquence hein la première séquence ce sont des arguments qui touchent à la raison mais ici on a incité incité on essaye d'influencer (sonnette) on terminera la prochaine fois

Lah : la situation de communication

Elèves : de communication

Lah : euh et c'est terminé

Elèves : non

Lah : si la situation de communication vous vous rappelez alors on a dit qu'il y a trois éléments importants pour un rappel le premier élément c'est...

Elèves : présenter le problème

Lah : qui ? d'accord qui lance l'appel ou qui l'écrit ?

Elèves : le destinataire à qui il écrit

Lah : le destinataire donc à qui écrit-il ? troisième élément

Elèves : pour quoi l'objet

Lah voilà pourquoi c'est l'objet + pour quoi rappelez vous on a dit pour quoi c'est détacher pas pourquoi attacher là on cherche la cause c'est pour et quoi dans but synonyme dans quel but alors euh... faites vite euh un rappel très rapide

Elèves : oui

Lah : alors oui répondez à cette question

Elèves : euh

Lah : même pour me rafraîchir la mémoire parce que j'étais avec une classe de première année euh la narration c'est autre chose alors

Elèves : les douze euh les douze intellectuels français

Lah : les douze intellectuels français et on a dit français c'est important ce ne sont pas des intellectuels + algériens donc des français oui qu'est-ce qu'ils cherchent d'abord ils écrivent à qui ?

Elèves : au Président et son premier Ministre

Lah : c'est tout

Elèves : euh et les citoyens

Lah : le président de la république française encore

Elèves : les citoyens

Lah : les citoyens français

Elèves : les citoyens

Lah : les citoyens français

Elèves : le premier ministre les témoins

Lah : les témoins quels témoins ? + il n'a pas précisé témoins algériens français il n'a pas précisé témoins de façon générale euh tout ceux qui étaient témoins durant la guerre d'Algérie encore + vous avez oublié le premier ministre

Elèves : le premier ministre

Lah : il s'appelait à l'époque le premier ministre il s'appelait à l'époque +

Elèves : Lionel Jospin

Lah : Lionel Jospin + oui et le président de la république il s'appelait à l'époque

Elèves : Jacques Chirac

Lah : Jacques Chirac c'est bon + très bien et quel était l'objectif de cet appel le but +

Elèves : condamner euh la condamnation

Lah : c'est la condamnation de la torture alors comment trouvez-vous ça des intellectuels français c'est pas des intellectuels algériens qui condamnent la torture + cela veut dire ?

Elèves : des pacifiques

Lah : très bien ce sont des intellectuels pacifiques + euh qui ont tendance à aller vers la paix + et pas vers la guerre n'est-ce pas + très bien bon on a fini avec la situation de communication on a traité un autre euh...

Elèves : oui

Lah : c'est quoi ?

Elèves : la structure du texte

Lah : la structure du texte très bien alors euh on a dit qu'il y a eu combien de parties + combien de parties

Elèves : trois Monsieur deux première partie deuxième partie

Lah : oui mais dans un appel l'appel contient combien de parties

Elèves : trois parties

Lah : oui selon la euh parce que la structure nous l'avons traitée dans la première séquence là c'est un rappel n'est-ce pas alors les trois parties alors la première on l'a terminée

Elèves : présentation

Lah : qu'est-ce qu'il y a dans la première partie +

Elèves présente le

Lah : oui

Elèves : présentation du problème

Lah : on présente un problème une situation positive ? + une situation positive ?

Elèves : négative

Lah : négative c'est pas un problème là on parle de quelque chose de négatif donc + comme synonyme il y a un synonyme très simple euh il faut simplifier les choses on parle d'un problème c'était quoi ce problème ? + c'était quoi ce problème

Elèves : il n'y a pas eu de vérité historique

Lah : oui donc il n'y a pas eu de vérité historique euh vis-à-vis des algériens voilà encore + et quand il n'y a pas de vérité historique quand il y a absence de vérité historique + qu'est ce qu'on va avoir comme résultat ? euh oui

Elèves : une mémoire obscure

Lah : ah on aura une mémoire obscure le contraire d'une mémoire fin

Elèves : claire

Lah : claire vous voyez quelle mémoire on parle de quelle mémoire ?

Elèves : franco-algérienne

Lah : une mémoire franco-algérienne alors rappelez-vous on a rassemblé les des mots dans un seul hein au lieu de dire la mémoire française plus la mémoire algérienne on a dit la mémoire franco-algérienne pour que les choses deviennent claires il y aura + euh il y aura quoi vous mettez derrière le volet là est-ce que je peux vous voir

Elèves : non

Lah : à bon je peux pas vous voir, je peux pas derrière là je peux pas vous voir

Elèves : si

Lah : donc il y aura la...

Elèves : euh...

Lah : la transparence voilà donc si vous faites si on dit la vérité il y aura de la transparence entre les deux + les deux euh les deux peuples

Elèves : peuples

Lah : encore les deux + on agrandit

Elèves : les continents le pays

Lah : les deux pays

Elèves : l'Algérie et la France

Lah : L'Algérie et la France très bien normalement c'est fini la première partie et maintenant pour délimiter la deuxième partie comment comment peut-on délimiter la deuxième partie ? rappelez-vous

Elèves : l'argument des arguments les arguments

Lah : les arguments donc il faut avoir ces indices là d'accord faut avoir ces indices vous dites à partir du moment où on commence à annoncer des arguments là la deuxième partie commence c'est clair ? alors et quels arguments avez-vous trouvé l'autre jour ?

Elèves : les autorités françaises refusent aux algériens leur liberté

Lah : et quand vous dites les autorités françaises refusent aux algériens leur liberté leur émancipation alors ça fait partie de la raison ou de la passion ? ici on fait appel à la raison ou à la passion c'est quelque chose de logique ou de sentimentale autrement dit

Elèves : logique c'est la logique

Lah : c'est logique quelqu'un qui refuse il ne dit pas donc il refuse hein carrément franchement euh ++ deuxième argument

Elèves : le silence officiel vis-à-vis des témoignages

Lah : très bien + le silence officiel lorsque vous dites quelque chose d'officiel ça relève de + de qui ?

Elèves : autorité les autorités

Lah : des autorités vous dites c'est officiel ce sont des autorités qui lancent ça qui euh hein ça vient des autorités ou bien provient des autorités là + comment trouvez-vous cet cet argument ? ça fait partie ou ça relève de la raison ou de la passion ?

Elèves : de la passion la passion

Lah : de la raison toujours d'accord je refuse je me tais je ne dis pas la vérité c'est quelque chose de

Elèves : la passion

Lah : oui ah bon

Elèves : la raison

Lah : voilà + allons vers le troisième argument nous l'avons repéré ou pas encore ?

Elèves : pas encore pas encore

Lah : donc nous sommes arrivés là donc la deuxième partie + vous n'allez pas écrire réécrire deuxième partie

Elèves : oui

Lah : où est-ce que j'ai mis les feutres ?

Elèves : Monsieur ils sont là Monsieur ils sont sur la table

Lah : voilà ils sont là merci de m'avoir aidé alors allons vers ne réécrivez pas ça ne réécrivez pas deuxième partie d'accord ++ alors la deuxième partie c'est

Elèves : euh deuxième partie

Lah : oui la deuxième partie euh je me suis déconnecté désolé ça commence par quel mot ?

Elèves : ce travail

Lah : on a déjà écrit ça

Elèves : ce travail de mémoire

Lah : hein

Elèves : ce travail de mémoire

Lah : ce travail de mémoire ++ et ça se termine par ?

Elèves : ce non dit

Lah : oui

Elèves : ce non dit

Lah : et ce non dit voilà ! + et bon ce n'est pas la peine de le réécrire le premier argument

Elèves : oui

Lah : la troisième normalement nous l'avons rep...nous l'avons oralement repéré seulement on ne l'a pas on ne l'a pas encore écrit c'était quoi ?

Elèves : il ne s'agit pas seulement de vérité historique mais aussi de l'avenir des générations suivantes et diverses communautés

Lah : ah donc là on pense à de futur

Elèves : euh

Lah : futur quoi ?

Elèves : génération comme votre génération est différente de la...

Elèves : d'autres générations

Lah : de la mienne hein

Elèves : oui

Lah : ma génération est complètement différente de la vôtre ainsi je me rappelle très bien dans notre époque comme maintenant l'informatique hein ah avec euh un tel développement technologique hein on a pas assisté à ce développement technologique ça c'est à titre d'exemple on a cité ou on pourra citer d'autres alors donc on pense aux futurs générations quelles générations ?

Elèves : issu des diverses communautés qui vivent avec ce poids

Lah : ils vont avec ce poids ce poids de quoi ?

Elèves : l'obscurité de la mémoire

Lah : l'obscurité + encore le poids de quoi ? l'obscurité c'est correcte seulement on euh on cherche d'autres synonymes

Elèves : de la torture

Lah : de la torture très bien encore ++ le poids de la torture qui peut nous expliquer

Elèves : le mensonge

Lah : le mensonge le poids du mensonge le poids hein de la torture encore surtout surtout le mensonge ça a un rapport avec la torture + qui peut nous le dire autrement pour prouver que vous avez compris cet argument ++ qui Soumia + hein ++ ils vont se sentir comment ? + les futures générations ils vont se sentir comment ? + est-ce que ce sont les futures générations qui ont torturé nos ancêtres ?

Elèves : non

Lah : euh non

Elèves : c'est leurs ancêtres

Lah : très bien c'est leurs ancêtres ce sont leurs grands parents n'est-ce pas mais ces ces petits enfants ils vont se sentir comment ? puisqu'on n'a pas encore dit la vérité ils vont se sentir comment ? + c'est le grand père qui a fait une bêtise mais le petit fils reste toujours muet veut pas dire la vérité donc il va se sentir comment ? + c'est comme si c'est comme si lui qui a fait la bêtise alors il va se sentir...

Elèves : coupable

Lah : coupable très bien + quel est le nom de coupable + coupable c'est un nom d'agent celui qui fait une faute mais on parle de la cul...culpabilité le poids de la culpabilité si les français les autorités françaises actuellement ne disent pas la vérité leurs futures générations générations à venir vont ...

Elèves : sentir

Lah : sentir très bien ressentir plutôt cette culpabilité hein ils vont vivre avec ce...

Elèves : ce poids

Lah : ce poids de non dit ce poids de mensonge d'accord + ils vont porter toujours ça sur le dos

Elèves : dos

Lah : tant que la vérité n'est pas encore

Elèves : dite

Lah : c'est clair maintenant cet argument alors maintenant à votre avis cet argument relève de la passion ou de la raison ?

Elèves : de la passion passion

Lah : de la passion et là où intervient pour cibler la deuxième séquence + on utilise les ar... ça c'est quelque chose de nouveau hein on n'a pas vu ça dans la première séquence dans la deuxième séquence on incite l'interlocuteur ici l'interlocuteur c'est

Elèves : (x)

Lah : oui mais dans le texte c'est qui ?

Elèves : euh le Président

Lah : le Président plus le premier Ministre les citoyens

Elèves : le Président plus le premier Ministre les citoyens

Lah : les destinataires alors inciter son interlocuteur à agir c'est utiliser des arguments comme ça qui font partie qui relèvent de la

Elèves : des sentiments

Lah : de la ...

Elèves : passion passion

Lah : passion hein là où ça fait appel à quelque chose de sentimentale c'est raisonnable c'est quelque chose de raisonnable c'est clair

Elèves : oui

Lah : vous allez toucher

Elèves : les sentiments

Lah : alors qui va écrire cet argument sur le tableau + oui un volontaire + vas-y Bouchra puisque tu souris ++ si tu es vraiment fatiguée tu peux hein être remplacée alors dictez-lui je vais revoir le travail dictez-lui le euh alors écris cela alors ça fait les futures générations qui vont prendre ma fiche les futures + générations + générations à venir ++ don grande différence mademoiselle Bendriss n'est-ce pas

Elève : oui

Lah : entre les premières années et les terminales

Elève : terminales

Lah : les classes d'examen il y a la sérieuxité

Elève : par contre les autres euh

Lah : les classes de première année là où il y a le passage ils sont encore hein enfants + c'est pas pareil les futures générations vivront avec le poids de la c'est clair cet argument c'est clair ++ la culpabilité ça vient de ?

Elèves : coupable

Lah : coupable synonyme de

Elève : se sentir...

Lah : quelqu'un qui fait une faute donc il est ...

Elèves : fautif coupable

Lah : fautif hein fautif ++ le non dit euh le non dit c'est synonyme de ?

Elèves : mensonge

Lah : de mensonge + on va pas écrire ça parce que ça y est parce que c'est la même chose d'accord ++ c'est la même chose c'est pas la peine je l'ai + je l'ai écrit sur la fiche + on va

L'effacer carrément c'est la même chose culpabilité de quoi être coupable ça veut dire ne pas dévoiler euh y a toujours des arguments à faire ou on va vers laune autre partie

Elèves : oui la troisième partie

Lah : la troisième partie

Elèves : lancer lancer l'appel

Lah : voilà maintenant on va lancer l'appel

Elèves : oui

Lah : et quand est-ce quand est-ce vous avez un texte et ce texte là on vous dit c'est un appel quand est-ce que vous dites à partir de quel indice vous dites Monsieur c'est à partir de ce paragraphe ou bien pas forcément un paragraphe à partir de ce passage on commence à lancer l'appel grâce à quoi ?

Elèves : les verbes les verbes

Lah : très bien bien

Elèves : inviter euh

Lah : à partir des verbes des verbes avec ces verbes là des verbes comme par exemple

Elèves : d'invitation j'appelle

Lah : ah surtout surtout

Elèves : appeler appeler

Lah : appeler

Elèves : oui

Lah : là où vous avez le nom appel hein et je vous conseille d'utiliser au baccalauréat si jamais avez cette année inchallah si jamais vous avez cette année au bac deux milles treize un appel je vous conseille d'utiliser le verbe appeler d'accord ++ là où euh là vous garantissez des...

Elèves : des points

Lah : mais on a d'autres synonymes comme...

Elèves : j'invite

Lah : inviter encore

Elèves : j'incite s'adresser

Lah : oui je m'adresse s'adresser encore/ synonyme de inviter je t'invite à prendre un café avec

Elèves : demander

Lah : moi hein j'invite à prendre un café avec moi hein j'invite à prendre un café avec moi c'est une ?

Elèves : demande demande

Lah : demande et si vous dites demander et on l'accepte il est accepté on pourra donner une autre suite de...

Elèves : synonymes

Lah : synonymes d'accord

Elèves : oui

Lah : solliciter inciter tout ça est correct ++ bon seulement le c'est pas le meilleur mais c'est euh hein il est préférable d'utiliser appeler ça va ?

Elèves : c'est clair oui

Lah : donc à partir de quel paragraphe il y a ça ou quelque chose qui a ce sens là c'est

Elèves : pour le citoyen français (x)

Lah : voilà auquel important

Elèves : (x)

Lah : encore oui encore /// ici il n'y a ni le verbe appeler ni demander ni inviter il y a une autre formule une autre formule faut la chercher quelque chose qui a ce sens là oui ?

Elèves : il revient à la France

Lah : très bien alors il y a une expression différente

Elèves : oui oui

Lah : on dit il revient à la France + qui peut reformuler cette expression ?

Elève : la France doit

Lah : très + très bien voilà c'est le verbe devoir là où il y a une obligation il revient à la France et là quand on dit il revient à la France on cible qui ?

Elèves : les français

Lah : tous les français

Elèves : non les autorités

Lah : les autorités françaises et là au lieu de dire je demande nous demandons on a dit il revient à la France pourquoi d'après vous ? c'est important ça ++ je demanderai monsieur Jacques Chirac la président bon on n'a pas dit ça on a dit il revient à la France ++ de quelle manière ? est-ce qu'on a directement donné un ordre au président ?

Elèves : d'une manière indirecte

Lah : d'une manière indirecte ++ d'accord ce que vous allez prononcer ce sont des ...

Elèves : des mots

Lah : des mots ce qu'on va écrire mais ce que vous allez prononcer ce sont des ...

Elèves : paroles

Lah : des paroles alors en français on dit pour pour que ces paroles là ne soient pas dures devant un Ministre ou devant un Président de la république il faut++ hein+ le verbe c'est atténuer d'accord les propos atténuer les paroles euh ++ vous par exemple rappelez-vous vous la première année vous avez écrit une lettre personnelle

Elèves : oui oui

Lah : quand vous écrivez une lettre personnelle c'est les mêmes pronoms utilisés pour une lettre administrative ?

Elèves : non

Lah : ah c'est pas la même chose

Elèves : pour le respect

Lah : très bien pour le respect pour la politesse ++ tout ça hein les six les pronoms les (xx) on dit des paroles atténuées et ça c'est important quand je m'adresse à quelqu'un de haut placé il faut hein utiliser des propos pareils hein encore donc il revient à la France de faire quoi ? le but ?

Elèves : de condamner la torture qui a été entreprise durant la guerre d'Algérie

Lah : très bien ça c'est le premier appel

Elèves : lancer

Lah : y a-t-il un autre appel donc on écrit troisième partie ça commence par quoi ? oui

Elèves : pour nos citoyens [pause]

Lah : oui khadidja tu veux ++ ça commence par + bon le début c'est clair on l'a repéré ensemble la fin c'est plus claire bon pour débiter la partie euh je répète il faut mettre des guillemets Khadidja voilà des guillemets pour nos citoyens français n'est-ce pas ? on s'arrête là trois points non non non pas avec ça trois points merci Khadidja alors les idées oui la première idée premier appel lancer c'est

Elèves : condamner la torture qui a été entreprise (x) dans la guerre d'Algérie

Elèves : très bien les autorités

Elèves : les autorités françaises

Lah : oui + qui passe au tableau ? un garçon

Elève : Azzedine

Lah : Azzedine et après Mohamed oui Mohamed et revient revient rapidement ton tablier où est-ce qu'il est Mohamed ? et Azzedine ? oui Mohamed [nud] Mohamed et au passage

ramène le cahier de texte d'accord ++ au passage + deux coups d'une pierre hein tu vas là où le roi va tout seul au passage tu ramènes le cahier de texte

Elèves : rires

Lah : au lieu d'envoyer un autre élève et là c'est une une (xx) oui Azzedine ça va ? tu passes alors qu'est-ce qu'on va dire ? on a on a précisé au début on a dit il revient à la France bien sûr aussi les autorités mais après on a précisé c'est qui ?

Elèves : c'est les autorités françaises

Lah : qui ? qui ? précisez

Elèves : le président de la république + oui + écris

Elève : le premier Ministre

Lah : et le premier Ministre voilà le Président le Président de la république française ++ r majuscule euh répub euh c'est bon alors on va écrire Jacques J J voilà point les abréviations

Elèves : oui

Lah : et Chirac c'est Ch C majuscule c'est avec K ça s'écrit avec K ?

Elève : non c

Lah : oui

Elève : c

Lah : c et

Elève : son premier Ministre

Lah : et le premier Ministre président de la république Jacques Chirac et le premier Ministre qui s'appelle ?

Elève : Jospin Lionel Jospin

Lah : Lionel l majuscule non non on écrit directement et le premier Ministre trait d'union entre les deux trait d'union premier ++ Ministre prime minister c'est comme en anglais souligne un petit tiret euh Lionel c'est l majuscule point Jospin j ++ bon je rappelle éviter g garçon et j jardin prononcez bien la lettre et le problème sera réglé d'accord ++ il y a g et j ça c'est un j là où on écrit la lettre [z] on écrit g donc prononcez bien la lettre on aura pas de problème

Elève : j jardin

Lah : alors Lionel Jospin j point voilà i n oui très bien c'est bon alors le président de la République est Jacques Chirac euh et le premier Ministre sont comment ?

Elèves : obligés

Lah : pas sont obligés sont ? le verbe

Elèves : appeler

Lah : sont appelés à

Elèves : à

Lah : à et faites attention le verbe appeler ici à euh à besoin de la préposition

Elève : à

Lah : à allez-y sont appelés ici non non ici y a pas de point on n'a pas encore fini sont s o n t a p p e l é s à faire quoi ?

Elèves : euh à condamner

Lah : voilà sont appelés il y a combien de personne deux donc appelés s très bien ça va Soumia alors sont appelés à là c'est l'erreur habituellement trouvée chez tous les lycéens on dit j'appelle quelqu'un nous appelons quelqu'un à faites attention d'accord ++ on dit pas j'appelle quelqu'un de faire ++ à faire quoi ?

Elèves : à condamner

Lah : à condamner voilà

Elèves : la torture

Lah : condamner bon condamner ça s'écrit comment ?

Elève : condamner [Kɔdamne]

Lah : voilà on adit condamner s'écrit avec un m sans le prononcer c'est comme sept une lettre muette condamner voilà mais Azzedine on écrit m mais on ne le prononce pas hein Azzedine sont appelés à condamner quoi ?

Elève : la torture

Lah : la torture

Elève :

Lah : c'est correct

Elèves : oui c'est correct

Lah : c'est correct

Elève : oui

Elève : [R]

Lah : c'est correct c'est clair merci encore deuxième destinataire c'est qui ? oui

Elève : il en va du devoir

Lah : très bien il en va

Elèves : du devoir

Lah : du devoir ?

Elèves : (xxx) et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu

Lah : il en va du devoir de qui ?

Elèves : euh devoir des autorités

Lah : des autorités françaises donc c'est la même chose hein là on est entrain de dire la même chose autrement

Elève : reformulation

Lah : reformulation très bien c'est comme tout à l'heure au début on a commencé par la France il est dit et il revient à la France puis après on a ciblé le Président et le premier Ministre c'est la même chose les autorités qui représentent les autorités françaises ? le Président et son premier Ministre encore il y a d'autres aussi euh

Elèves : euh

Lah : d'autres destinataires c'est facile

Elèves : euh

Lah : la situation de communication ça vous aide à trouver cela n'est pas n'est-ce pas ? la situation de communication Akila

Akila : les témoins

Lah : voilà avant les témoins il y avait qui ? avant les témoins Khadidja ?

Khadidja : les citoyens

Lah : les citoyens les citoyens est-ce que les citoyens vont euh

Khadidja : à s'exprimer + nous invitons les citoyens

Lah : on n'a pas terminé là appelés d'abord il n'y a accent ++ sont appelés à condamner la torture comment ?

Akila : exercer euh

Lah : non non non on n'a pas fini j'ai oublié ça on a ils sont appelés à condamner la torture comment ? le Président et son premier Ministre comment ? comment ils vont condamner la torture ? on a précisé les douze intellectuels français ils ont précisé ça ++ dans quel paragraphe ? le dernier

Akila : par une déclaration publique

Lah : très bien là c'est important c'est par une déclaration ? oui

Akila : publique

Lah : publique et là quel est le mot qui vous vient à l'esprit ? un Président + un Ministre + qui va faire ceci par une déclaration publique comment ?

Khadidja : devant les citoyens devant les gens

Lah : devant les gens c'est où alors c'est où ? devant les gens j'aimerais bien remplacer le verbe gens par un mot plus précis c'est facile ++ le Président de la république Algérienne Abdelaziz Bouteflika va faire une déclaration publique et déposer sa démission par exemple comment ?

Akila : les médias

Lah : les médias très bien précise les médias ?

Akila : la télévision

Lah : la télévision donc devant les gens ou devant

Akila : les spectateurs

Lah : les spectateurs ? les ?

Khadidja : téléspectateur

Lah : téléspectateur voilà devant les téléspectateurs et là c'est quelque chose d'officielle quelque chose de ? de publique là c'est tous les Français seront in...

Akila : t'informer

Lah : t'informer + tous les français seront informés quand un Président de la république fait un discours devant tous les français à la télé là c'est une déclaration publique n'est-ce pas ? vous ++ est-ce que vous trouvez que ça c'est une tâche facile ?

Elèves : non c'est difficile

Lah : ah non pas du tout parce que on va avoir ça va avoir des répercussions après hein oui encore donc on a fini avec ça on termine seulement hein terminez on a oublié cette tranche de réponse donc je termine vite ++ appelés à condamner la torture par une déclaration publique

Elèves : déclaration publique

Lah : euh le deuxième destinataire cité ?

Elèves : les témoins et les citoyens

Lah : qu'est-ce qu'ils vont faire ? aussi dans les déclarations publiques ++ comment ils condamnent la torture + les citoyens et les témoins est-ce qu'ils vont condamner la torture par une déclaration publique ?

Elèves : non

Lah : ah non

Khadidja : ils vont s'exprimer sur la question

Lah : ils vont s'exprimer sur la question donc ils sont appelés à s'exprimer sur la question

Elèves : oui

Lah : ils vont s'exprimer à l'aide de quoi ? ils vont s'exprimer comment ? exemple facile elle l'a dit tout à l'heure Akila

Akila : les médias

Lah : les médias surtout surtout

Khadidja : la télé

Nabila : le journal

Lah : les journaux d'accord++ dans les journaux et on va écrire des ar

Akila : des annonces

Lah : des annonces ? des ar

Elèves : des articles

Lah : des articles de presse voilà pourquoi ? parce que si chaque citoyen français on lui donne de faire une déclaration publique alors là c'est trop ++ soixante millions ou soixante dix millions on ne peut faire tout cela + mais la presse ce sont des gens qui hein des des intellectuels qui vont faire ça par des articles c'est faisable ++ qui passe au tableau un garçon ou une fille ? une fille + Akila Akila oui + alors maintenant c'est pas le président c'est

Nabila : les citoyens et les témoins

Lah : on a dit les citoyens français ?

Khadidja : non

Lah : non les citoyens mais ici français c'est sous-entendu d'accord + on parle aux français on parle à qui ? les citoyens et les témoins sont appelés à ?

Soumia : à s'exprimer

Lah : à s'exprimer sur ça avec accent sur le e voilà

Elèves : sont

Lah : donc vous voyez Akila aujourd'hui elle est touriste

Elèves [rires]

Lah : les citoyens et les témoins sont appelés + merci Mohamed aussi tu es touriste aujourd'hui donc appelés avec un s sont appelés

Soumia : à s'exprimer

Lah : sur la question quelle question ?

Khadidja : la condamnation de la torture

Lah : la condamnation de la torture ++ le but de notre appel

Elèves : oui + à s'exprimer sur la question

Lah : à s'exprimer sur la question prends la fiche + Akila prends ma fiche pour ne pas faire d'erreur à s'exprimer sur c'est pas à effacer avec la brosse /// donc on s'est entendu pour lundi Mohamed informe les autres pour qu'il n'y aura pas d'absent + le devoir surveillé aura lieu

Elèves : lundi

Lah : lundi inshallah Soumia tu entends informe les camarades absents non non à s'exprimer sur la question et quand vous dites là que c'est à chaque fois vous dites la condamnation la condamnation c'est trop la question c'est le thème de notre euh travail ça va ? merci

[sonnette]

Lah : alors vite fait pour évaluer votre compréhension ++ merci Akila je vous retiens pour deux minutes pour deux minutes et après on sort + ce titre là si vous avez bien compris le texte on peut en proposer d'autres alors par exemple on peut proposer d'autres titres

Elève f : appel à la condamnation de la torture

Lah : très bien on va écrire à la place + referme la porte + alors on peut à la place du titre « L'appel du 31 octobre 2000 » oui Ilham

Ilham : appel pour la condamnation de la torture

Lah : appel pour la condamnation de la torture c'est un bon titre pourquoi parce que là vous ciblez votre objectif vous faites cet appel pour quoi ? d'accord dans quel but ? vous lancez cet appel donc vous écrivez comme ça hein appel pour alors j'interviens c'est moi qui écris maintenant vous écrivez troisième titre troisième titre propositions d'autres titres d'accord alors titre un « Appel pour la condamnation de la torture » deuxième titre possible oui ?

Soumia : « Appel des intellectuels français »

Lah : très bien appel des + combien d'intellectuels français

Elèves : douze intellectuels français

Lah : « Appel des douze intellectuels français » troisième titre possible

Elèves : « Appel aux autorités françaises »

Lah : appel aux

Elèves : aux autorités françaises oui

Lah : tout court ++ appel aux autorités françaises voilà trois autres titres possibles pour cet appel d'accord ++ c'est clair ? alors si jamais cette année inshallah au bac euh on vous demande d'écrire un appel ++ Mohamed Mohamed la deuxième partie qu'est-ce que vous faites ?

Elèves : arguments

Lah : vous essayez d'argumenter hein en incitant si vous dites en incitant ça veut dire ? des arguments qui font

Elèves : bien toucher les sentiments

Lah : voilà les sentiments de la passion et la troisième partie c'est là où vous commencez à lancer votre appel

Elèves : inciter c'est (x)

Lah : non inciter c'est pousser quelqu'un à faire une + quelque chose le pousser + d'accord oui c'est persuader c'est persuader c'est le mot qui convient synonyme de convaincre ça va ? à part ça oui ! si on vous demande de proposer un titre là !

Annexe 4 : Transcription compte rendu de la production écrite lah

Lah : les remarques pour cette expression écrite là le constat certains élèves n'ont pas terminé leurs productions je ne sais pas peut-être faute de temps l'essentiel la plupart n'ont pas mis la troisième partie ils ont exposé le problème ils ont argumenté mais pour lancer l'appel ils n'y ont pas ils ne sont pas arrivés d'accord/ prenons ce produit là de votre camarade on va l'améliorer ensemble elle a commencé par le titre cessez de fumer d'abord on va écrire un appel à qui ?

Elève f : (xx)

Lah : oui mais à qui précisément ?

Elèves : les fumeurs

Lah : aux fumeurs très bien donc pour qu'ils fassent quoi ? le but c'est quoi ? pour quoi écrire cet appel ?

Elève f : pour qu'ils cessent de fumer

Lah : pour qu'ils cessent de fumer c'est ça ça c'est un rappel du sujet il est clair hein élève un lycéen ou une lycéenne qui écrit un appel aux fumeurs le but c'est quoi ? l'objectif c'est pour que ces fumeurs là cessent de fumer alors cesser de fumer on l'accepte tel quel ou bien il faut le changer ?

Elèves : on l'accepte

Lah : on l'accepte votre camarade

Elève : un point d'interrogation

Elève f : non le verbe

Lah : seulement votre camarade a mis le verbe à l'infinitif rappelez-vous où est-ce qu'on trouve l'infinitif ?

Elève f : après

Lah : ça aussi exprime l'ordre oui ou non ?

Elève f : notice

Lah : très bien prospectus notice de médicament là c'est pour atténuer les paroles c'est pour que l'ordre ne soit dur cesser de fumer avec un r c'est correct au lieu d'écrire cesser avec un z l'impératif donc il est acceptable on va réécrire le titre hein on va le réécrire hein c'est pas la peine de le changer il est correct par ici au milieu cesser de fumer seulement cesser il faut écrire le c en majuscule voilà ça ne marche pas normalement ici on va mettre un m d'accord quand on corrige pour dire la majuscule cesser majuscule + voilà de fumer et là on parle à tout le monde d'accord

Elève f : monsieur pourquoi on ne met pas un point d'interrogation ?

Bak : un point d'interrogation il s'agit d'une question

Elève f : non un ordre

Lah : le premier paragraphe vous voyez la mise en paragraphe elle est bien faite la mise en paragraphe là vous avez un espace hein il est écrit en retrait le paragraphe c'est trop clair là un deuxième espace dans le deuxième paragraphe bon le troisième on ne l'a pas fini il

est là hein on n'a pas assez d'espace mais on va le faire inchallah alors le premier paragraphe ces dernières années qu'est-ce qu'il ne marche pas qu'est-ce qu'il ne va pas ?

Elève f : ces dernières

Lah : oui ces dernières années il y a année il y a an attention

Elève f : oui

Lah : on dit un an mais

Elève : ces dernières années

Lah : ces dernières années parce que année c'est un nom

Elèves : féminin

Lah : féminin donc on va écrire ces dernières années + là c'est quoi ? connaient + connaient c'est quoi ?

Elèves : verbe

Lah : c'est un nom ?

Elèves : verbe

Elève f : connaître

Lah : un verbe et le verbe a besoin de quoi ?

Elève f : un sujet

Lah : un sujet donc il manque un sujet ici oui ou non ? donc on va dire ces dernières années qui connaient ? qui ? qui ?

Elève f : le monde

Lah : oui

Elève f : le monde

Lah : le monde d'accord il fallait mettre ici un sujet par exemple votre camarade propose le monde et c'est une vérité + ces dernières années le monde donc là c'est un problème de syntaxe (souligne ces dernières) elle a mal accordé l'adjectif d'accord ? et là c'est la même chose (souligne connaient) un problème de syntaxe par ce qu'il s'agit d'un oubli d'un sujet d'accord on a l'ordre des mots l'ordre des mots aussi il faut commencer par un sujet + un verbe et après hein il sera suivi d'un verbe mais ici il n'y a pas de sujet donc c'est syntaxique

Elève f : Monsieur

Lah : oui

Elève f : on peut pas considérer ces dernières années comme euh étant un sujet ?

Lah : ah non non non on peut pas le faire sur le plan sémantique ça ne marche pas sur le plan sémantique le plan sens ça ne marche pas + ces dernières années le monde qu'est-ce qu'on va dire ?

Elève f : connaît

Lah : connaient mais connaient c'est écrit comme ça bien sûr a i t donc on conjugue bien le verbe une grande consommation il n'y a pas de problème là ? consommation

Elève f : non

Lah : si il y a un petit problème un petit problème

Elève f : deux m

Lah : oui

Elève f : deux m

Lah : c'est deux m donc problème de quoi ?

Elève f : d'orthographe

Lah : d'orthographe d'accord consommation s'écrit avec orthographe + s'écrit avec deux m ++ le vert où est-ce qu'il est le vert ? ces dernières années ont connu une grande consommation c'est deux m donc c'est orthographe + orthographe euh est- ce qu'on a consommation on dit consommation de tabagisme ?

Elève f₁ : de fumée

Elève f₂ : de cigarette

Elève f₃ : de tabac

Lah : cigarette ou bien tabac d'accord parce que tabagisme

Elève f : = c'est le nom

Lah : tabagisme c'est l'usage du tabac + l'utilisation de ce tabac et le tabac c'est un ? le tabac le café le lait ce sont des ? des ?

Elève f : des produits

Lah : des produits ce sont des produits d'accord la tabac c'est un produit hein nocif ou euh pas hein c'est autre chose ce qui nous intéresse c'est le vocabulaire ici on a un problème de vocabulaire il fallait remplacer le mot tabagisme par un autre mot d'accord par tous les gens elle met virgule grands et petits hommes et femmes qu'est-ce qu'elle veut dire par là ?

Elève f : tous les êtres humains

Lah : mais elle donne quoi ? Ilhem

Ilhem : exemple

Lah : des exemples c'est une illustration et quand on donne des exemples on met virgule comme ça ?

Elève f : non deux points

Lah : il y a deux procédés à faire on met deux points et on commence à citer ou bien on ouvre la parenthèse et on met les exemples dedans

Elève f : parenthèses

Lah : d'accord deux procédés vous mettez deux points on cite ou bien parenthèse et on cite aussi c'est clair ? et qu'est-ce qu'elle veut dire par tous les gens grand et petit hommes et femmes ? qu'est-ce qu'elle cible là ?

Elève f : toutes les générations

Lah : toutes les générations encore + quand vous allez chez le pâtissier vous n'allez pas prendre une tarte toute seule ou bien tout seul qu'est-ce que vous allez demander ?

Elève f : un morceau

Lah : un morceau encore ? synonyme d'un morceau + un morceau de pâtisserie

Elèves : une tranche

Lah : une tranche mais là c'est pas tranche de pâtisserie tranche de quoi ?

Elève f : une tranche des gens

Lah : j'ai trente six ans tu as dix huit ans le double

Elève f : les adolescents

Lah : oui ? comment appelle-t-on ça ? j'ai trente six ans tu as dix huit ans il a seize ans elle a quinze ans on parle de quoi ?

Elève f : des différentes générations

Lah : mais on parle de quoi ?

Meriem : de l'âge de l'âge

Lah : l'âge donc tranche ? tranche + de quoi ?

Elève f : d'âge

Lah : de pâtisserie

Elève f : d'âge

Lah : d'âge on les appelle les tranches d'âge les petits les jeunes les adultes les vieux tout le monde fume c'est ce que tu voulais dire normalement Ilhem n'est-ce pas ? tu voulais cibler toutes les tranches d'âge qu'ils soient enfants jeunes adultes qu'ils soient qu'elles soient hein femmes ou qu'ils soient hommes c'est comme ça toutes les tranches d'âge confondues alors euh ensuite elle met un point c'est bien là hein donc votre camarade hein c'est quelqu'un qui donne de l'importance à la ponctuation ces fumeurs voient que vous l'acceptez synonyme de voir ici

Elève f : trouve

Lah : trouve encore

Elève f : pense

Lah : pense tout ça ce sont des verbes + des verbes qui expriment + qui expriment votre ?

Elève f₁ : pensée

Elève f₂ : avis

Lah : idée point de vue on les appelle les verbes d'opinion alors ces fumeurs voient que par le fumage + euh alors qu'est-ce qu'il y a là ? un mot qu'il faut

Elève f : le retirer

Lah : il faut

Elève f : le recycler

Lah : il faut

Elève f : le changer

Lah : changer donc vocabulaire hein que par exemple par quoi ? par

Elève f : la cigarette

Lah : la cigarette et cetera ils oublient leurs problèmes et ce que j'ai remarqué il y a un problème ici et il y a problème ici répétition

Elèves : répétition

Lah : c'est dégoûtant un petit peu hein c'est fastidieux pas dégoûtant donc on va changer problème par un autre mot

Elève f : souci

Lah : souci hein ils vont oublier leurs soucis mais est-ce que c'est réel ça quelqu'un qui prend une cigarette il va oublier les soucis

Elève f : ils pensent

Lah : ils pensent très bien donc votre camarade elle dit c'est ce qui se tourne dans sa tête hein ça tourne comme ça

Elève f : c'est une opinion

Lah : très bien ils voient les choses comme ça mais réellement c'est vrai mais voilà elle dit mais elle sent qu'il y a une opposition mais ils ignorent

Elèves : [ilzi]

Lah : voilà on parle de fumeurs problème de syntaxe ici hein

Elève f : Monsieur l'orthographe du verbe oublier

Lah : oui

Elève f : o u

Lah : quoi ?

Elève f : o u ?

Lah : oui

Elève f : oublier normalement o euh b

Lah : oublie le verbe oublier ça s'écrit avec i e r on efface e r c'est un suffixe et on le remplace par la terminaison désinence ça va ? alors ils ignorent ses euh dangereux quoi ?

Elève f : conséquences

Lah : conséquences alors conséquences d'abord c'est quoi ? c'est un nom ++ masculin ?

Elèves : non

Lah : féminin

Elèves : féminin

Lah : donc normalement c'est pas dangereux

Elève f : dangereuses

Elèves : dangereuses

Lah : mais on ajoute aussi

Elève f : suffixe

Lah : un s n'est-ce pas ? mais ici euh dangereux+ dangereux c'est un adjectif long ou court

Elève : long

Lah : l'adjectif long il est préférable de le mettre après le nom pas avant

Elève f : après euh euh

Lah : ça c'est un adjectif rappelez-vous dur dur métier hein on dit il fait le dur métier mais pas de métier dur hein un petit garçon mais pas un garçon petit parce que si vous dites un garçon petit c'est un autre sens ça donne un autre sens un petit garçon d'accord on parle ici de son âge quand vous dites un garçon petit c'est sa taille c'est clair alors là vous dites ignore leurs conséquences dangereuses bon on va maintenant on va euh réécrire le premier paragraphe on le rectifie qu'est-ce que vous allez dire ?

Elève f : ces dernières années le monde connaît une grande consommation du tabac par toutes les tranches d'âge

Lah : très bien

Elève f₁ : hein les jeunes ++

Lah : par toutes les tranches d'âge

Elève f₁ : deux points

Lah : deux points on cite

Elève f₁ : oui les jeunes

Lah : et après un point vous dites

Elève f₁ : ces fumeurs pensent que

Lah : ça fait rien voient que pensent que c'est pas important là ces fumeurs voient que pensent hein trouvent que ça fait rien c'est un verbe d'opinion

Elève f₂ : que le cigarette

Lah on peut le garder tel qu'il est alors ces fumeurs

Elève f₁ : voient que par la cigarette

Lah : normalement il n'y a pas une petite pause ici ces fumeurs voient que par la cigarette ils oublient on fait une petite pause donc on va mettre une virgule

Elèves : ils oublient leurs

Lah : leurs oui

Elèves : mais ils ignorent ses conséquences dangereuses

Lah : voilà ses ça renvoie à qui

Elève f₃ : les conséquences

Meriem : sa dangereuse conséquence parce qu'une cigarette alors on dit sa conséquence dangereuse

Lah : non mais elle veut dire qu'il y a plusieurs conséquences quand on prend une cigarette quand on prend une clope ça va faire plusieurs conséquences on garde ça comme ça oui tu veux oui (changement de la cartouche du marqueur) tiens bakhta ++ donc le monde connaît (réparation du feutre) pourquoi en arabe vous le faites vous dites vous ces dernières années connaissent (l'enseignant tend le feutre à Bakhta) hein en arabe on le dit (Bakhta écrit sur le tableau) ces dernières années alors c'est une traduction ces dernières années qu'est-ce que tu as oublié Bakhta ? (Bakhta s'arrête d'écrire et regarde le passage qu'elle vient de porter sur le tableau)

Elève f : deux r e s

Lah : prends la brosse par la main gauche + prends la brosse par la main gauche le feutre par la main droite voilà comme ça + ces dernières i e accent r e s un seul r pourquoi deux r ++ Abir Soumia elles sont entrain de siffler l'histoire ++ on a besoin d'une virgule non ? voilà le monde connaient comment on écrit connaît

Elève f : a i t

Lah : a i t qu'est-ce qu'il y a sur le i un accent

Elève f : chapeau

Lah : circonflexe accent circonflexe sur le i c'est pas un point non avec ta main Bakhta ça ne fait rien ça ne fait rien ces dernières le monde non efface le point et remplace par un accent circonflexe voilà sur le i la lettre i (l'enseignant du doigt le lieu de la correction) il y a accent circonflexe dessus voilà accent circonflexe c'est chapeau voilà très bien comme ça c'est clair le paragraphe à la ligne une grande consommation du tabac deux m non c'est pas de du c'est défini hein quand vous dites de hein du tabac c'est défini on parle du tabac il est défini le mot par qui ? par qui ?

Elève f : par toutes les tranches d'âge

Lah : oui par toutes les tranches d'âge avec s voilà tranches d'âge

Elève f : e s

Lah : accent circonflexe aussi sur le a voilà comme vous voulez les gens c'est pas les gens qu'est-ce qu'on va dire par exemple les tranches d'âge pour le cibler

Meriem : les adolescents les jeunes

Lah : voilà efface les gens efface les gens efface les grands qui d'abord

Elève f : les petits

Lah : les petits les enfants comme tu veux les petites non les petits parce que elle hein elle pense à elle à son genre petits enfants c'est vrai parfois hein on voit ça dans la rue des petits enfants qui prennent des cigarettes

Elève f : s s

Lah : s petit virgule les ado

Elève f : les vieux

Lah : non adolescent c'est avec o les adolescents e n t c'est pas o n t ++ les petits enfants les adolescents les adultes et les adultes vous allez terminer avec les vieux vous allez terminer avec les vieux donc on va mettre et ++ mais ici vous ne voyez qu'il y a un problème de sens parce qu'on a donné comme sujet le monde et après on a dit toutes les tranches d'âge il n'y a pas un problème de sens il y en a d'accord ces dernières années le monde connaît une grande consommation du tabac normalement on met un point d'accord et après on rectifie là il y a un problème de sens parce que vous dites le monde il y a une grande consommation et après vous dites par toutes les tranches le sujet est là le monde d'accord donc Ilhem nous a induit en erreur elle nous a piégé qu'est-ce que vous allez dire ? ces dernières années le monde connaît une grande consommation du tabac oui point + allez-y on peut mettre un point et on dit à la place de par toutes les tranches d'âge entre parenthèses sont toutes les tranches d'âge sont ++ sont quoi ici ici parce que il y a un problème de sens toutes après le point qu'est-ce qu'il y a

Meriem : la majuscule

Lah : majuscule ou bien on va mettre ici virgule puis on va mettre et e t toutes voilà à la place de quoi on va mettre quoi voilà les adolescents et les vieux ferme la parenthèse maintenant c'est clair il manque quelque chose ici et toutes les tranches d'âge + + sont à vous de jouer je vous aide écris sont s o n t non l'auxiliaire être sont quoi ? ++ celui qui fume il est par notre appel celui qui ne fume il n'est par notre appel vous allez écrire un appel à qui ? à des gens qui fument donc les gens qui ne fument pas est-ce qu'ils sont par notre appel ?

Elève : ils ne sont pas concernés

Lah : ils ne sont pas concernés donc toutes les tranches d'âge sont concernées d'accord comme ça normalement il y a du sens n'est-ce pas ces dernières années le monde connaît une grande consommation du tabac et toutes les tranches d'âge sont concernées où est le problème ici concerné

Elève f : é

Lah où ça ?

Elève f : é à la fin e accent

Lah : non d'abord concer ++ qu'est-ce qu'il y a ?

Elève f : c

Lah : c'est c pas s

Elève f : (épelle le mot) c e r n é

Lah : d'accord c et après le r il y a n et tranches le sujet c'est tranches

Elèves : e s

Lah : on termine alors ici ces fumeurs attend attend ces fumeurs voient que quoi hein

Elève f : la cigarette

Lah : voient que par la cigarette quoi ? ils oublient leurs soucis comment trouvez-vous cette phrase ? on la garde telle qu'elle est ? ces fumeurs Abir voient que par la cigarette ils oublient leurs soucis ++ ces fumeurs voient que par la cigarette ils oublient leurs soucis on a changé le fumage par la cigarette c'est une phrase acceptable quand on a une phrase acceptable pourquoi la changer

Annexe 5 : Transcription compréhension de l'écrit enseignant Bak

Bak : appel au don du sang c'est un texte un texte bien sûr on commence par l'observation du texte ou bien le dégagement des éléments périphériques +++ dégagez les éléments périphériques ++ allez-y

Mustapha : le texte commence par un titre écrit en caractères gras

Bak : doucement Mustapha oui très bien + c'est un texte le titre de ce texte est écrit en caractères gras++ pourquoi on utilise le caractère gras ?

Mustapha : pour attirer l'attention des lecteurs continue

Bak : bien sûr pour attirer les lecteurs continue regarde au niveau du titre on va analyser le titre qu'est-ce que vous trouvez ?

Mustapha : une phrase nominale

Bak : oui c'est une phrase nominale très bien++ on choisit les phrases nominales parce que sont courtes par rapport les phrases verbales oui continue

Mustapha : il est adressé à le destinataire

Bak : avant avant avant le destinataire analysez le titre ++ le premier mot

Elèves : appel appel

Bak : appel que signifie le mot appel ?

Elèves : demande

Bak : c'est une demande c'est une invitation de faire quelque chose pour quelqu'un pour faire quelque chose très bien + au don du sang +++ qu'elle est la nature du mot don est-ce que c'est le nom d'action du verbe d'agent ou d'action et quel verbe ? oui +++c'est le nom ++ c'est le nom d'action du verbe donner

Elèves : du verbe donner

Bak : le nom d'action c'est

Elève f : donneur

Bak : celui qui fait l'action oui c'est un donneur

Elèves : est un donneur

Bak : oui très bien c'est un donneur on commence par le titre ++ le titre ++ bien sûr c'est une phrase nominale écrit en caractères gras pour attirer l'attention des lecteurs

Mustapha : écrit en trois paragraphes

Bak : se compose en deux mots très importants c'est appel plus don du sang ++ doucement appel on peut dire (l'enseignante écrit au tableau) c'est une invitation invitation ou bien une demande de quelqu'un pour faire quelque chose pour faire quelque chose (l'enseignante écrit au tableau le mot don) c'est le nom d'action de quel verbe ? oui appel nom d'action du verbe appeler c'est le synonyme donnez-moi un synonyme du verbe appeler

Elèves : annoncer inviter

Bak : exhorter très bien encore inciter demander et cetera ++ ce sont les + les synonymes du verbe appeler oui très bien ce sont les synonymes du verbe appeler on a donc le mot don de sang ++ c'est le nom d'action ++ du verbe donner ++ dans ce cas le verbe donner c'est donner volontiers c'est donner une volonté voilà encore

Elèves : oui

Bak : encore + quels sont les autres éléments périphériques qu'est-ce que vous trouvez ?

Mustapha : le texte est composé en trois paragraphes

Bak : le nombre de paragraphe oui + on verra que chaque paragraphe signifie ou bien un paragraphe signifie une partie importante dans le texte ++ le nombre de paragraphe ++ il y a trois encore ++ (xxx) comme éléments ?

Elève g : (xxx)

Bak : on va laisser ça après + dans la lecture analytique oui

Elèves : la source

Bak : comment ///

Elèves : la source

Bak : très bien + la source lisez la source ++ oui qui est l'auteur de ce texte ?

Elèves : le Secrétaire général

Bak : c'est le Secrétaire général du bureau fédéral ++ c'est le Secrétaire général du bureau fédéral ou bien de la fédération algérienne ++ c'est K Gharbi donc la source + on écrit l'auteur + l'auteur c'est le Secrétaire général du bureau fédéral fédéral c'est M + K Gharbi ++ que signifie le mot El Watan ?

Mustapha : journal

Elèves : journal journal

Bak : oui très bien donc ce texte c'est un article

Mustapha : d'un journal

Bak : est un article d'un journal le nom du journal ?

Elèves : El Watan

Mustapha : paru le mercredi 31 janvier 2007

Bak : le journal c'est El Watan ++ que signifie cette date présentée à la fin oui que signifie cette euh ++ cette date ?

Mustapha : la parution

Bak : on a dit que ce texte est un article de journal El Watan et la date ?

Mustapha : paru le mercredi le 31 janvier 2007

Bak : oui très bien donc c'est une date de paru parution ++ c'est la date de parution ++ date de parution +++ parution le 31 janvier 2007 voilà les hypothèses on peut formuler des hypothèses par exemple on peut parler de quoi dans ce texte allez-y proposez des hypothèses ++ on peut par exemple parler ++ de la Fédération on écrit ces hypothèses + hypothèses de sens ++ Leila qu'est-ce que tu dis +++ (l'enseignante acquiesce de la tête)

Bak : la Fédération nationale /// la Fédé... la fédération + qu'est-ce que ça veut dire le mot fédération ? /// qu'est-ce que ça veut dire le mot fédération ? on dit ++ c'est un groupement organisé d'une association + ici la Fédération nationale de quoi ? des donneurs de sang ++ encore qu'est-ce que vous proposez comme les hypothèses de sens ? le titre par exemple

Mustapha : d'après le titre

Bak : oui Mustapha

Mustapha : on savait qu'il y a qu'il y a un manque de sang et l'on et là le Secrétaire général lance un appel pour le peuple algérien

Bak : oui donne une idée générale de ce que tu dis maintenant

Mustapha : euh euh

Bak : (l'enseignante pointe du doigt la réponse attendue déjà écrite au tableau)

Elève g : le don du sang

Bak : oui

Elève g : appel au don du sang

Bak : appel au don du sang on peut dire ça /// appel au don sang si vous avez des autres hypothèses ++ non /// terminez l'écriture et lisez le texte en silence pour vérifier la pertinence de ces hypothèses lisez oui le texte le thème abordé ++ c'est le don du sang donc où est l'hypothèse la plus pertinente ? c'est la deuxième + très bien on peut dire donc que la deuxième est la plus pertinente au thème de ce texte + je vais lire le texte (l'enseignante procède à une lecture magistrale du texte)

Bak : (interrompt sa lecture) le verbe clouer ici est conjugué à quel temps ?

Elèves : le passé composé

Bak : non + c'est le présent ++ auxiliaire être au présent plus le participe passé + c'est le présent

Elève g: passif

Bak : passif très bien donc le verbe signifie c'est une contrainte c'est-à-dire ce sont les personnes fixées temporairement dans un lieu ici dans les hôpitaux que signifie nécessaires ? ++ qu'est-ce que ça veut dire les nécessaires ? les nécessaires pardon? oui qui sont les nécessaires qui ont besoin

Elèves : les malades

Bak : ce sont les malades ++ ce sont les malades dans les hôpitaux (l'enseignant reprend la lecture du texte) voilà le texte on commence par le type quel est le type de ce texte ? quel est le genre d'écrit de ce texte ? on a dit que c'est un article de journal mais précisément à partir du sens

Mustapha : c'est un texte exhortatif

Bak : très bien Mustapha donc c'est un texte exhortatif on écrit évidemment la lecture analytique /// le verbe exhorter c'est le synonyme du verbe appeler c'est-à-dire au lieu de dire un appel on dit un texte exhortatif et les textes + exhortatifs sont du type argumentatif + on donne des arguments pour pousser pousser l'interlocuteur ou bien le destinataire à agir ou à réagir maintenant qui est le destinataire qui est le destinataire de cet appel ? /// on dit est de type argumentatif

Elèves : argumentatif

Bak : entre parenthèses un texte exhortatif ou bien un appel ou un appel allez-y dans chaque texte exhortatif on bien un appel a un destinataire celui qui reçoit un message qu'ils soient des messages oraux ou bien écrits c'est le destinataire ou bien + donnez-moi un synonyme ++ l'émetteur..

Mustapha : l'émetteur

Bak : l'émetteur + qui est le destinataire de ce texte ?

Mustapha : c'est la Fédération algérienne des donneurs de sang

Bak : précisément qui écrit le texte ?

Mustapha : le Secrétaire général

Bak : voilà c'est le Secrétaire général de la Fédération + de la Fédération algérienne Fédération algérienne des donneurs de sang+ maintenant qui est le destinataire ?

Mustapha : c'est l'ensemble

Bak : qui sont les destinataires de cet appel ?

Mustapha : c'est l'ensemble de la population algérienne âgée entre dix huit et soixante ans

Bak : oui très bien précisément est-ce que toute la population est considérée ?

Elèves : non

Bak : non sont la population âgée entre dix huit et soixante ans encore on a une condition

Elève g : en bonne santé

Bak : très bien en bonne santé (l'enseignante écrit au tableau) une population âgée entre on a dit dix huit à soixante on a une condition + et en bonne santé

Elèves : soixante cinq soixante cinq ans

Bak : la situation de communication + qui exprime le destinataire ?

Elève f : (xxx)

Bak : comment ?

Elève f : (xxx)

Bak : oui (xx)on va laisser les verbes

Halima : nous

Bak : Halima le pronom nous où ? où tu trouves le pronom nous ?

Halima : dans le troisième paragraphe

Bak : très bien dans le troisième paragraphe nous avons avons encore ++ encore + des justifications on a le pronom nous avec le verbe avons encore ++ les autres marques ++ le deuxième paragraphe

Elève f : nous pouvons

Bak : nous pouvons ou bien nous pourrons + et cetera on a par exemple avec notre troisième paragraphe deuxième phrase avec notre totale collaboration voilà c'est notre adjectif l'adjectif possessif notre collaboration maintenant dégagez du texte relevez du texte les marques de l'énonciation qui expriment le destinataire

Elèves : vous

Bak : où tu trouves vous ?

Elèves : troisième paragraphe

Bak : troisième paragraphe très bien vous

Elèves : remercie

Bak : où est le sujet de ce verbe ? ///le sujet + lisez bien la phrase

Elève f : ils ils

Bak : c'est ils où vous trouvez ? à qui renvoie le pronom ils ?

Elève f : la Fédération

Bak : oui très bien donc la phrase se commence lisez bien la phrase la Fédération algérienne des donneurs de sang et l'ensemble des malades vous remercient vous ici renvoie aux

Mustapha : aux donneurs

Bak : vous renvoie aux (xx)ou à la population âgée de dix huit à soixante cinq ans voilà + maintenant à quelle occasion cet appel est-il lancé ?

Mustapha : à la veille de la célébration de la journée de l'Achoura

Bak : très bien l'occasion ici est l'Achoura quelle est la valeur de la célébration de l'Achoura pour les musulmans bien sûr ? oui que signifie ?

Mustapha : c'est le jour

Bak : pourquoi l'auteur commence ou bien débute son paragraphe ou bien son texte par la célébration de la journée de l'Achoura ? que signifie cette fête pour les musulmans ?

Mustapha : c'est le jour où Allah l'a sauvé + Aïssa

Bak : oui encore la signification + qu'est-ce qu'on fait ? + les musulmans

Mustapha : on fait le carême dans dans cette journée

Bak : c'est quoi ?

Mustapha : on fait le carême

Bak : le synonyme ? on donne ++ on dégage les ++ on dit un partage ou bien les aumônes voilà + donc + on donne les aumônes c'est pour ça l'auteur se commence son texte par la célébration de l'Achoura pourquoi à votre avis ? pourquoi ?

Elèves : les sentiments

Mustapha : parce que

Bak : pour toucher très bien les sentiments les sentiments religieux des des oui des musulmans ou bien des populations très bien c'est pour ça qu'il commence par on a vous et vous encore le nous aussi qui exprime le destinataire et le destinataire en même temps voilà donc on a terminé avec l'occasion c'est pour toucher les sentiments religieux des destinataires on parle maintenant maintenant pardon de l'objectivité et la subjectivité ++ l'auteur est-il objectif ou subjectif dans ce texte ?

Elèves : il est objectif subjectif

Mustapha : il est subjectif

Bak : il est bien sûr avec une justification ++ justifiez votre réponse ? ++ Saliha la deuxième remarque aujourd'hui ++ oui qu'elle est le type de la subjectivité utilisée dans ce texte ? le type ?

Elèves : explicite

Bak : explicite très bien donc on dit l'auteur se manifeste subjectivement dans le texte c'est une subjectivité explicite c'est-à-dire directe il utilise la première personne du pluriel le nous et voilà l'adjectif possessif notre dégagez maintenant les autres éléments qui justifient la subjectivité de l'auteur

Elève g : les verbes modaux

Bak : très bien les verbes de modalité oui l'utilisation des verbes de modalité quel verbe ?

Elève g : falloir

Bak : oui très bien c'est il faut faire vite avec (l'enseignante marque le point d'exclamation avec son doigt) bien sûr c'est une phrase exclamative c'est pour toucher les sentiments donc qu'elle est la valeur du verbe falloir ? un verbe de modalité qu'elle est sa valeur ? il exprime quoi le verbe falloir

Elèves : l'obligation

Bak : c'est l'obligation ++ on a le verbe devoir qui exprime l'obligation ++ c'est la néce...

Elève g : la nécessité

Elève g : ils choisissent

Bak : c'est la nécessité

Elève g : ils choisissent

Bak : non on parle de la nécessité le changement dans la partie argumentative du texte exhortatif on va faire ça après donc on a les verbes de modalité le verbe de devoir qui exprime l'obligation le verbe qu'est-ce qu'il heum qu'est-ce qu'il heum

Elèves : falloir

Bak : c'est falloir il exprime la nécessité encore ++ encore (l'enseignante montre du doigt la réponse attendue)

Elèves : oui pouvoir c'est le verbe pouvoir qu'elle est la valeur du verbe pouvoir ? ++ c'est un verbe de modalité qui exprime quoi ?

Elèves : la possibilité

Bak : très bien ++ c'est la possibilité donc on a l'utilisation des verbes modaux ou bien des semi-auxiliaires le verbe falloir devoir et pouvoir oui maintenant quels sont les temps dominants dans ce texte ? ++ quels sont les temps dominants ?

Mustapha : le présent de l'indicatif

Bak : très bien le présent de l'indicatif donnez-moi des exemples

Elève g : il appelle

Bak : et ++

Elève f : remarquent

Bak : remarquent e n t maintenant sera libéré c'est quel futur ?

Elève g : futur antérieur

Bak : non ce n'est pas le futur antérieur ++ c'est l'auxiliaire être au futur plus le participe passé + du verbe ++ c'est la transformation passive c'est le futur passif avec les verbes sont cloués établissez quel est le temps de ces verbes ? ++ sont cloués établissez

Elèves : le présent

Bak : très bien+ donc le temps dominant dans le premier paragraphe c'est le présent de l'indicatif le deuxième paragraphe ++ le deuxième paragraphe qu'est-ce que vous trouvez ? ++ peut oui c'est le présent de l'indicatif encore un autre temps un autre temps très important /// tous ensemble participons quel est le temps de ce verbe ?

Saliha : l'impératif

Bak : très bien Saliha c'est le mode impératif c'est le mode impératif ++ pourquoi ? on n'a pas un sujet c'est à partir de la terminaison o n s on comprend que le sujet c'est un nous on dit que c'est un nous inclusif ++ c'est un nous inclusif pourquoi ? dans le mode impératif le verbe le verbe se conjugue bien sûr sans su+ sans sujet avec trois pronoms tu nous et vous voilà + on utilise le mode impératif qu'elle est sa valeur du mode impératif dans ce texte ?

Elève f : conseil

Bak : pour donner un conseil ? participons

Elèves : ordre

Bak : c'est un ordre très bien c'est un ordre qu'elle est la valeur du présent de l'indicatif utilisé dans le premier paragraphe ? le présent de l'indicatif ?

Elèves : (xx)

Bak : c'est un présent momen +

Elèves : momentané

Bak : parce que c'est un discours c'est le moment où l'on parle c'est pour faire une description d'une situation précise donc on a deux modes dominants c'est le présent de l'indicatif et le mode impératif parmi les caractéristiques la présence d'un destinataire et d'un destinataire bien sûr l'utilisation l'utilisation des verbes de modalités maintenant le verbe appeler qui peut me donner un synonyme du verbe appeler ?

Elèves : demander

Bak : demander exhorter inciter annoncer et cetera donc comment appelle-t-on ce genre de verbe ?

Elève g : verbe performatif

Bak : très bien ce sont des verbes performatifs pourquoi on s'appelle ces verbes ce sont des verbes performatifs ? performatif/// ce sont des verbes dans laquelle on lance un appel ce sont les synonymes des verbes appeler ce sont les synonymes du verbe appeler le plus important dans notre première séquence on la comprend le but ici le but de l'appel c'est pour pousser l'interlocuteur ou bien le destinataire à faire un changement à faire un changement on parle du plan maintenant dégagez le plan de ce texte le plan on parle du plan ce texte se compose + en combien de parties ?

Elèves : trois parties

Bak : comment appelle-t-on la première partie ?

Elèves : expositive

Bak : qu'est-ce que vous trouvez dans la partie expositive ? la partie expositive ? ++

Elèves : un constat négatif

Bak : très bien dégagez maintenant le constat négatif ou la remarque négative d'une situation bien sûr actuelle dans le premier paragraphe où est le constat négatif ici ? ++ un constat négatif une remarque négative

Younès : le manque de sang dans les hôpitaux

Bak : très bien Younès c'est le manque de sang dans les hôpitaux c'est le manque de sang dans les hôpitaux ++ la partie expositive qu'est-ce qu'on a dit contient un constat négatif un constat négatif ça commence par (l'enseignante dresse un tableau pour délimiter les trois parties) + à la veille c'est un indicateur de temps qui exprime c'est juste avant la célébration de l'Achoura donc à la veille plus proche le plus proche le constat négatif c'est le manque de sang dans les hôpitaux deuxième partie

Elèves : argumentatif

Bak : très bien c'est la partie argumentative + dans la partie argumentative qu'est-ce qu'on trouve ?

Elèves : les arguments

Bak : très bien les arguments donc on donne les arguments pour changer un comportement négatif ce comportement négatif c'est pour faire un changement donc dans la partie argumentative c'est la nécessité + c'est la nécessité de faire un changement

Elèves : de faire un changement

Bak : très bien de faire un changement bien sûr ce changement est positif parce que la première remarque est négative ++ un changement positif donc la partie argumentative se commence par ce geste

Elèves : survie

Bak : comment

Elèves : survie survie

Bak : c'est survie oui voilà + donc dans la partie argumentative on a dit c'est la nécessité de faire un changement positif on donne au destinataire des arguments pourquoi ? ++ pour le convaincre ou bien si on donne des arguments qui touchent la raison on dit c'est pour convaincre ou...

Mustapha : persuader

Bak : oui très bien c'est pour persuader le destinataire ++ relevez du texte les arguments de l'auteur

Elèves : (xxx)

Bak : comment ?

Louisa : après la cause

Bak : très bien Louisa c'est après le rapport de cause on a un rapport de cause parce que et le groupe prépositif puisque après la cause on donne la raison ce sont des arguments donc on a notre premier argument une goutte de ce liquide précieux va rendre l'espoir encore chacun de nous peut un jour en avoir besoin de ce liquide de la survie dites-moi maintenant est-ce que ce sont des arguments qui touchent la raison ou les sentiments de l'auteur ?

Elèves : les sentiments les sentiments

Mustapha : les sentiments

Bak : les sentiments très bien + donc le but de l'auteur ici c'est de pour persuader le destinataire à son point de vue la troisième partie + la troisième partie + j'efface le tableau on appelle la troisième partie du texte exhortatif la partie exhortative /// troisièmement + partie + exhortative qu'est-ce qu'on a dit la partie exhortative

Elèves : c'est une demande c'est l'appel proprement dit

Bak : c'est une demande ou l'appel proprement dit on va délimiter ensemble la troisième partie+ ça commence par

Elève : alors

Bak : quel est le rapport exprimé par alors ? ++ alors ?

Elèves : la conséquence

Bak : très bien c'est une conséquence c'est la fin nous appelons on a utilisé un verbe performatif pour lancer l'appel nous avons alors jusqu'à la fin humanitaire humanitaire ++ on a oublié aussi c'est que parmi les caractéristiques c'est que la subjectivité en général l'utilisation des adjectifs mélioratifs ou péjoratifs on a beaucoup des adjectifs comme charitable par exemple oui c'est-à-dire généreux précieux précieux aussi c'est un adjectif mélioratif + encore

Elève f : noble

Bak : noble voilà très bien un noble c'est dont la qualité est par exemple supérieure oui ++ relevez du texte un articulateur logique qui exprime le but

Elèves : le but

Bak : oui

Elèves : pour la guérison

Bak : pour la guérison très bien encore + le premier paragraphe ++

Elèves : pour les nécessiteux

Bak : pour les nécessiteux très bien qui sont cloués encore + le premier paragraphe aussi

Elèves : pour répondre en masse

Bak : pour répondre en masse très bien encore le dernier paragraphe ///

Elèves : pour (xx)

Bak : pour l'accomplissement très bien + qu'est-ce que vous remarquez ? on utilise beaucoup la subordonnée de but dans l'appel donc à la fin on va terminer avec troisièmement une production écrite écrivez avec moi le sujet c'est vérifier les acquis les acquis des autres

séances (l'enseignante écrit au tableau le sujet de la production écrite) vous n'aimez pas la guerre l'antonyme du mot guerre ? ++

Elèves : la paix

Bak : voilà certains pays en souffrent rédigez en quelques lignes un texte exhortatif pour dénoncer cette situation et demander aux gouvernements d'agir pour la paix /// la grille d'évaluation écrivez en silence s'il vous plaît ++ donc notre grille se compose en deux colonnes critères indicateurs + bien sûr les critères le respect du plan on commence par le respect du plan quel est le plan d'un texte exhortatif ? oui partie expositive partie argumentative et vous connaissez la signification de chaque partie la partie expositive c'est le constat on propose le problème ou bien le constat négatif la partie argumentative + la partie argumentative voilà c'est la nécessité de faire un changement et en fin la partie exhortatif c'est l'appel proprement dit + les temps des verbes bien sûr c'est comme dans notre texte les temps dominants c'est le présent de l'indicatif par exemple pour la partie pour expose on a besoin d'utiliser le présent de l'indicatif et le mode impératif pour donner des ordres des conseils la prière les demandes et cetera et l'impératif présent pour les arguments je vous donne deux arguments par exemple écrivez que la guerre que la guerre est horrible et la guerre ne résolve pas ou bien les guerres ne résolvent pas les problèmes donc + j'efface la dernière partie pas encore donc le lexique utilisez qu'est-ce qu'on a étudié dans notre texte les verbes de modalité et les verbes performatifs /// prenez un brouillon et faites le travail

Annexe Transcription compte rendu de l'expression écrite Bak

Bak : Vous avez bien sûr le sujet écrit au tableau un débat s'instaure actuellement dans la société concernant le phénomène de l'immigration clandestine communément appelé hargha

vous êtes membre d'une association d'une société par exemple d'aide aux jeunes en difficulté vous êtes bien sûr contre ce phénomène on va souligner les mots et les expressions importantes de cette expression donc et vous êtes bien sûr contre ce phénomène grave et dangereux ce qui menace notre jeunesse lancez un appel aux jeunes pour les exhorter à abandonner l'idée de l'immigration clandestine en premièrement ciblant votre destinataire exposant ses conséquences néfastes c'est-à-dire le pronom ou bien l'adjectif possessif ses c'est concernant l'immigration les conséquences néfastes ou bien dangereuses de l'immigration clandestine en donnant des arguments donnant des arguments on commence par le soulignement des mots des mots clefs de ce sujet allez-y un débat

Elève : un débat

Elève : un débat

Bak : un débat oui très bien donc concernant le mot débat même si j'ai expliqué sa formation j'ai dit que c'est une discussion entre plusieurs personnes en donnant des arguments j'ai dit c'est comme on a dit le texte exhortatif c'est un texte argumentatif le type ou bien l'appel est de type argumentatif actuellement

Elève : c'est maintenant

Bak : donc c'est une situation actuellement dans la société concernant le phénomène de l'immigration clandestine communément appelé Hargha vous êtes à qui renvoie le pronom vous

Elève : les élèves

Bak : les élèves celui qui rédige ou bien lance l'appel donc vous remplace ici le des

Elèves (réponse collégiale) le destinataire

Bak : voilà dans chaque texte exhortatif ou bien l'appel nous avons un destinataire celui qui lance l'appel et le destinataire celui qui reçoit un membre d'une association d'aide aux jeunes donc on a un but le but de cette association est l'aide aux jeunes en difficulté et vous êtes bien sûr contre (encadrement du mot contre) on a donc précisé la tendance vous êtes vous êtes contre ce phénomène ou bien l'immigration clandestine lancez un appel (soulignement de l'expression lancez un appel) donc

Elève : inciter

Bak : voilà inciter c'est pour inciter l'interlocuteur ou bien le destinataire à faire un changement c'est pour faire un changement lancez un appel à qui

Elèves : aux jeunes (réponse collégiale)

Bak : donc on a ici le destinataire le destinataire c'est vous et le destinataire ce sont les jeunes pour c'est pour (encadrement du mot pour)

Elèves : c'est le but (réponse collégiale)

Bak : très bien c'est un articulateur logique de but les exhorter (encadrement du verbe exhorter) le verbe exhorter bien sûr les c'est un complément d'objet direct précède un verbe qui se conjugue à l'infinitif quelle est sa nature

Elève : c'est un verbe performatif

Bak : qui peut me donner un synonyme du verbe exhorter les mobiliser les inciter par exemple les inviter

Elève : annoncer

Bak : voilà à abandonner quitter l'idée de l'immigration clandestine quelques points quelques points que je veux les voir dans votre travail (l'enseignante pointe du doigt le premier point) ciblant votre destinataire on a saisi le destinataire ce sont les jeunes (l'enseignante passe au second point) exposant les conséquences bien sûr dans la partie argumentative donnant des arguments on va rappeler ensemble ici la grille d'évaluation bien sûr donc dans chaque production on a besoin d'utiliser ou bien de suivre une grille d'évaluation et un point ici notre grille d'évaluation est basée premièrement c'est comme

d'habitude dans chaque sujet il faut comprendre bien le sujet ou bien pour dégager le thème compréhension du sujet ou bien le thème notre thème l'immigration clandestine sur un point le respect du plan comme vous le savez que le texte exhortatif c'est un appel il se compose en trois parties malgré que ce soit un texte argumentatif mais on a une différence c'est comme une lettre administrative par exemple vous connaissez la lettre administrative est de type argumentatif on a un plan précis pour l'appel aussi on a un plan précis chaque texte exhortatif en trois parties la partie expositive qu'est-ce que vous trouvez dans la partie expositive

Elève : un constat négatif

Bak : le constat négatif oui très bien donc on décrit une situation actuelle négative ou bien c'est le constat négatif on expose un constat négatif deuxième partie c'est la partie argumentative elle contient des arguments contre la situation négative la partie exhortative bien sûr c'est l'appel proprement dit troisième critère c'est l'utilisation des moyens linguistiques comme vous le savez dans chaque texte nous avons des caractéristiques linguistiques des points de langues précis dans chaque texte premièrement l'utilisation des marques de subjectivité je vous précise ici une subjectivité explicite directe on a un destinataire et un destinataire dans chaque texte exhortatif l'utilisation comme vous le savez utilisation soit de la première personne du singulier ou bien du pluriel le destinataire soit deuxièmement le pronom c'est tu du singulier ou bien du pluriel c'est vous l'utilisation du présent de l'indicatif où vous trouvez le présent de l'indicatif dans un texte exhortatif

Elève : dans la partie expositive

Bak : surtout dans la partie expositive très bien surtout dans la partie expositive on expose une situation actuelle dont on a besoin de faire une description pour faire la description on utilise le présent de l'indicatif à quelle valeur ?

Elèves : présent momentané

Bak : c'est momentané ou bien de vérité de générale c'est une vérité et le subjonctif pourquoi on utilise le subjonctif dans l'appel+ pourquoi ? le subjonctif ? ++dans quel rapport logique ?

Elève f : le but

Bak : oui c'est le but dans chaque appel on a un but donc après les articulateurs logiques de but on utilise le mode subjonctif

Elèves : le mode subjonctif

Bak : = le mode subjonctif le vocabulaire péjoratif les adjectifs par exemple péjoratifs

Elève f : dans la partie euh euh argumentative

Elève f : expositive

Bak : voilà dans la partie expositive c'est une situation négative c'est un constat négatif donc pour décrire une situation négative on a besoin d'utiliser le vocabulaire péjoratif et mélioratif la partie argumentative non (un élève n'est pas autorisé à sortir) + l'emploi des verbes on a un ensemble des verbes + on commence

Elève f : les verbes d'état

Bak : par les verbes d'état vous connaissez l'utilisation des verbes d'état ? c'est pour faire la description avec les adjectifs péjoratifs dans la partie expositive les verbes modaux ou bien les verbes de modalité on a vu tout à l'heure dans la séance de lexique cinq verbes de modalité

Elève f : oui

Bak : le verbe falloir c'est une tournure impersonnelle

Elèves : il faut

Bak : ou bien à partir du temps du verbe le verbe falloir à quelle valeur quelle est la valeur du verbe de modalité falloir

Elève f : l'obligation

Bak : c'est l'obligation le verbe devoir ? c'est le contraire falloir falloir

Elève f : la nécessité

Bak : oui devoir c'est l'obligation pouvoir

Elève f : la possibilité

Bak : la possibilité on a le verbe savoir on peut ajouter le verbe savoir qui exprime

Elève f : la connaissance

Bak : la connaissance et le dernier verbe c'est le verbe voul

Elèves : vouloir

Bak : = qui exprime

Elèves : la volonté

Bak : la volonté très bien deuxième euh ou bien un deux trois quatre cinq cinquièmement l'utilisation voilà pardon les verbes d'opinion les verbes d'opinion parce que c'est un texte argumentatif on a besoin d'utiliser les verbes d'opinion voilà et les verbes performatifs +

Elève f : l'appel

Bak : oui très bien on les trouve dans la partie exhortatif c'est pour lancer un appel

Elèves : un appel

Bak : c'est pour lancer un appel cinquièmement l'utilisation des substituts bien sûr pour éviter la répétition on a besoin d'utiliser les substituts soit grammaticaux ou bien lexicaux les substituts grammaticaux bien sûr ce sont les pronoms c'est un ensemble des pronoms et des adjectifs possessifs et cetera euh euh et les substituts lexicaux ce sont les synonymes des mots ou euh le vocabulaire les mots en général la correction de la langue on a vu bien sûr c'est euh les fautes d'orthographe c'est comme d'habitude et les fautes de conjugaison la ponctuation

Elève f : la ponctuation

Bak : la présentation de la copie c'est la mise en page il faut utiliser l'alinéa dans chaque début euh début de paragraphe et le volume ne dépassez pas vingt lignes en respectant bien sûr le barème c'est tout c'est bon donc on a commencé par le rappel du sujet je vous donne deuxièmement quelques remarques sur ++ quelques remarques voilà donc j'ai constaté que pardon + que quelques élèves ont respecté la structure d'un texte donc je comprends que vous comprenez la structure de l'appel les trois parties d'un texte exhortatif Mourad change ta place ou bien sors ++ deuxièmement les élèves utilisaient correctement (l'enseignante fait signe à l'élève de sortir) correctement les outils linguistiques proposés on l'a vu bien sûr dans la grille d'évaluation les points négatifs j'ai remarqué ou bien j'ai constaté que les élèves ont confondu entre le plan ne confondez pas entre le plan d'un texte argumentatif et le plan d'un texte exhortatif

Elève f : de l'appel

Bak : de l'appel très bien on a vu trois parties dans le texte argumentatif dans la première partie c'est la thèse ensuite on justifie la thèse par des arguments on illustre par des exemples et la fin c'est la conclusion on a aussi le plan d'un texte argumentatif dialectique qui contient la thèse et l'antithèse et cetera par contre l'appel on a la partie expositive la partie argumentative et la partie exhortatif un certain nombre d'élèves n'a pas aussi utilisé les marques de la subjectivité on a dit explicite ferme la porte certains élèves ne savent conjuguer les verbes de l'indicatif c'est dommage et bien sûr au présent du subjonctif on a vu ça dans le deuxième projet voilà donc on commence par la correction de quelques erreurs récurrentes ou bien commis trouvées dans votre copie + la première écrivez bien sûr sur votre cahier n'écrivez cette colonne (l'enseignante indique du doigt la colonne intitulée « erreurs ») n'écrivez les erreurs directement le type et la correction je trouve cette phrase cet phénomène et très dangereux+ allez-y dégagez les erreurs et le type + Samira

Samira : ce phénomène est très dangereuse

Bak : oui très bien donc ce phénomène ce phénomène donc votre camarade ne distingue entre l'utilisation des pronoms démonstratifs ce cet avec un seul t et cette au féminin avec deux t donc cette faute est de type

Elèves : grammatical

Bak : grammatical très bien ce phénomène et

Samira : et ici c'est l'auxiliaire être

Bak : très bien ici aussi c'est une faute de de grammaire malgré qu'on peut dire que on peut dire que le et e t c'est une conjonction de coordination

Elèves : = c'est une conjonction de coordination

Bak : c'est une conjonction de coordination et l'auxiliaire être sont des (l'enseignante pointe son doigt vers son oreille) des homo

Samira : des homonymes

Bak : des homonymes oui on se prononce de la même façon [] [] on peut dire que c'est une faute de vocabulaire mais l'élève qui ne comprend pas ou bien qui ne sait pas comment on utilise l'auxiliaire ou bien la conjonction ce sont des fautes grammaticales ou bien on dit aussi une erreur de grammaire très dangereux

Samira : dangereuse

Bak : non ce phénomène / c'est un phénomène

Samira : on ajoute le x

Bak : le x très bien donc c'est une faute de

Elèves : c'est une faute /

Bak : non c'est une faute

Elèves : d'orthographe d'orthographe

Bak : non voilà c'est une faute d'orthographe l'orthographe c'est l'écriture ortho graphe c'est la manière d'écrire un un mot les fautes de grammaire sont les fautes de la syntaxe les règles les règles de la syntaxe la conjugaison c'est bien sûr c'est concernant les verbes la conjugaison les terminaisons des verbes et cetera donc la correction on dit (l'enseignante procède à la correction sous la dictée des élèves) ce phénomène continuez est c'est l'auxiliaire être très dangereux on a dit c'est une faute d'orthographe on ajoute le x + nous devons réagir ++ où est l'erreur ? quel est le verbe utilisé dans + bien sûr dans la phrase ?

Elève f : devoir

Bak : c'est le verbe devoir quelle est sa nature ?

Elève : euh modal euh modaux

Bak : oui c'est un verbe de modalité un verbe modal donc où est la faute ?

Elève f : nous devons

Bak : nous devons très bien donc quelle est sa nature ?

Elève f : euh or euh

Elèves : conjugaison

Bak : oui c'est une faute de conjugaison c'est une faute de conjugaison on dit nous devons réagir devoir est un verbe modal au présent de l'indicatif on dit je dois tu dois il doit nous devons vous devez ils doivent/ qui pensez quittez à vous pensez quitter votre pays par exemple

Samira : qui pensez quittez à l'infinitif normalement

Bak : oui Samira bien sûr le verbe quitter on a un verbe le premier verbe est conjugué le deuxième il est obligatoirement à l'infinitif donc c'est une faute / c'est une règle de grammaire donc

Samira : grammaire

Bak : c'est une faute de grammaire ou bien une erreur (l'enseignante procède à la correction de la phrase tout en parlant) qui pensez quitter le deuxième verbe se met à l'infinitif pour sensibiliser ces jeunes c'est une faute + l'écriture ++ son avec

Elève g : avec a

Elève sont c'est l'auxiliaire être

Bak : c'est une faute d'orthographe ++ on a une faute d'écriture alors pour

Elève f : pour ++

Bak : pour (l'enseignante écrit la bonne orthographe) sensibiliser on a une faute d'orthographe (l'enseignante entoure la paire o e) je vous écris un petit paragraphe votre camarade c'est le paragraphe de Fatima donc n'écrivez pas avec moi ce paragraphe est plein des fautes on va les corriger ou bien on va améliorer cette production (l'enseignante écrit le paragraphe sur le tableau) donc vous avez le paragraphe allez-y + on doit préciser le type de l'erreur et la correction / qui passe au tableau ?

Samira : aujourd'hui

Bak : oui Samira

Elève g : âge

Bak : le type de l'erreur

Elèves : orthographe

Bak : c'est une faute d'orthographe donc aujourd'hui on a une faute d'orthographe/ la correction aujourd'hui

Mustapha : d h

Bak : voilà dans la société il y a un grand problème

Elève f : la société

Bak : voilà société aussi c'est une faute d'orthographe on écrit société comme ça avec c oui dans la société qu'est-ce que vous trouvez dans le style/dans le style d'écrire

Samira : aujourd'hui la société

Bak : dans

Samira : aujourd'hui la société

Bak : l'enseignante

Elève g : notre société

Bak : le type on a une erreur d'expression ou bien de style donc qui peut me donner une phrase

Samira : la société

Bak : une phrase équivalente de même sens +++ une expression une phrase Mourad

Mourad : (xxx)

Bak : on a précisé la société dans par exemple (elle se désigne des deux mains) notre société allez-y une autre phrase

(Chuchotements)

Bak : n'utilisez pas la tournure impersonnelle qui est là + dans notre société ou bien une autre phrase + se (x)par exemple un grave phénomène ou bien dans notre société les jeunes souffrent Mâamar Djilali

Mâamar Djilali : oui

Bak : jette ça + allez-y c'est la première partie d'un texte exhortatif c'est le constat négatif un constat utilisez le verbe par exemple de perception le verbe constater aujourd'hui par exemple nous à qui renvoie le pronom nous ici

Elève f : c'est le destinataire

Bak : non

Elève f : les élèves

Elève f : le destinataire

Bak : les membres d'une association voilà c'est le destinataire par exemple on dit nous/ un constat nous constatons quoi+ nous constatons ++ nous remarquons un phénomène ou bien un fléau un problème voilà un fléau ou bien un problème

Elève f : grave

Bak : donc on efface toute cette phrase par ce qu'on a une + aujourd'hui nous constatons un fléau très grave qui menace qui ? qui touche qui ?

Elèves : les jeunes

Bak : qui menace notre jeune qui menace notre jeunesse c'est c'est quelle est la nature de c'est

Elève f : euh présentatif

Bak : oui très bien c'est un présentatif pour présenter quelque chose c'est le phénomène de quoi ?

Elève f : de l'immigration

Bak : voilà évitez d'utiliser les mots en arabe c'est le phénomène de l'immigration clandestine voilà+ voilà les causes sont + les causes sont

Elève g : la souffrance

Bak : la souffrance non d'abord l'expression les causes sont

Elève g : madame (xx)

Bak : on dit par exemple si on commence la phrase par ce phénomène qui peut me donner un autre rapport de cause ce phénomène ++ on dit par exemple les jeunes vivent grâce aux problèmes par exemple sociaux et cetera si on commence la phrase par ce phénomène ++ on a donné des noms et des verbes qui expriment la cause dans un tableau on a étudié ça par exemple on dit est dû c'est un rapport de cause aussi à la pauvreté où est la faute

Elève f : a u

Bak : l'écriture on a une faute d'orthographe ++ le mot pauvreté une personne pauvre l'adjectif oui s'écrit par a u la pauvreté on l'écrit pauvreté les choses sont chères au lieu de dire ça quelle est la nominalisation de cette phrase on a dit la pauvreté ++ le nom (l'enseignante hoche la tête) la nominalisation on a fait ça transformation des phrases verbales en phrases nominales c'est la ++ c'est la cherté voilà voilà c'est la cherté le chômage aussi on a une faute d'orthographe on écrit le chômage par l'accent circonflexe (l'enseignante lit le passage corrigé) mais ailleurs les risques sont grand est-ce qu'on dit les risques sont grands sont on peut dire sont non... nombreux

Elèves : nombreux

Bak : donc on a une faute d'expression plus la faute de l'accord le pluriel grand normalement avec s et leur vie se trouve dans le danger est-ce qu'on dit dans le danger c'est une faute de grammaire c'est l'utilisation des prépositions on dit en danger se trouve en danger c'est pour ça

Elève f : cela

Bak : c'est pour ça (l'enseignante met son doigt devant sa bouche) c'est pour ça dans l'oral on utilise ça dans l'oral c'est un pronom démonstratif on dit c'est pour cela voilà c'est pour cela que nous devons réagir on ne dit pas en face c'est aussi une faute d'expression on dit face directement face à ce problème pour sensibiliser + [mazel]

Elève g : madame madame

Bak : oui je sais [mazel] notre jeunes c'est l'adjectif ici possessif on a le pluriel normalement c'est nos jeunes aux dangers à vous qui pensez quitter votre est-ce qu'on dit environnement environnement c'est quitter votre

Elèves : pays

Bak : pays voilà ou bien partie votre chère partie et vous cherchez un meilleur vie c'est une faute d'expression plus l'accord normalement une meilleure vie ou bien vous espérez

Elève g : la belle vie

Bak : la belle vie on dit un mode de vie les jeunes espèrent un mode de vie meilleur vous espérez par exemple un mode de vie meilleur voilà savez que vous risquez votre vie il ne reste une erreur quelle est le verbe ici (l'enseignante montre du doigt savez)

Elèves : savoir savoir

Bak : le verbe savoir à l'impératif le temps le mode impératif ++

(l'enseignante porte directement la réponse au tableau)

Elèves : sachez

Bak : il nous reste alors la séance prochaine inchallah c'est demain on va terminer l'autodétermination euh l'autocorrection donc chaque élève va corriger sa copie et on fait des exercices de consolidation et la co-évaluation la séance d'après

Annexe Transcription Kel (compréhension de l'écrit)

On est honoré par la présence des deux professeurs des deux futurs professeurs qui sont à l'université Hassiba Benbouali spécialité Français en troisième année donc aujourd'hui on va faire une activité qui relève de la compréhension de l'écrit euh et qui a une relation avec l'argumentation avant de commencer à aborder le texte quelles sont les maladies graves que vous connaissez ? quelles sont les maladies graves que vous connaissez ? oui

Elève f : le cancer

Kel : le cancer les autres

Elève f : le diabète

Kel : le diabète+ oui

Elève g : le sida

Kel : le sida

Elève f : aids

Kel : le

Elève f : aids

Kel : le aids c'est le sida c'est la même chose donc ça ce sont des maladies porteuses de mort est-ce que c'est facile de dire à quelqu'un que tu vas mourir ?

Elèves : non non

Kel : est-ce que c'est facile de dire ça à quelqu'un ?

Elèves : non non

Kel : c'est facile pour quoi c'est pas facile ?

Elève f : c'est pas facile parce que

Kel :oui c'est pas facile

Elève f : il est dit dit à cette personne que tu vas

Kel : que tu vas mourir donc ce n'est pas facile d'annoncer la mort donc on essaie d'observer le texte vous avez le texte on commence à relever les éléments périphériques quels sont les éléments qui ressortent du texte ?

Elève f : le titre

Kel : le titre est annoncé comment ? comment

Elève f : une question

Kel : une question (l'enseignant écrit au tableau le titre) Faut-il dire la vérité aux malades ? c'est une phrase interrogative et lorsqu'on pose une question on attend quoi ?

Elève f : une réponse

Kel : on attend une réponse donc on peut dire dans un premier moment que le texte est une réponse sur la question ++ la question commence par quel verbe ? ++ c'est le verbe ++

Elèves : dire

Kel : falloir falloir

Elèves : falloir

Kel : c'est le verbe falloir donc si on va reposer la question d'une autre manière on va la poser de quelle manière donc le verbe falloir est un verbe qui exprime quoi ? qu'exprime le verbe falloir ? ++ il faut

Elèves : ordre

Elève f : l'obligation

Kel : l'obligation ++ voilà c'est l'obligation et la nécessité voilà donc est-ce qu'il est nécessaire ? est-ce qu'il faut ? donc on peut dire falloir c'est l'obligation faut-il dire falloir c'est un verbe qui exprime l'obligation pour la simple raison que est-ce qu'il est nécessaire de dire la vérité à un malade ? ou est-ce qu'il n'est pas nécessaire de dire la vérité au malade ? est-ce que c'est bien + obligatoire donc le verbe falloir c'est un verbe qui exprime l'obligation la nécessite donc il faut dire donc il y a le verbe dire voilà donc il faut dire quoi ?

Elèves : la vérité

Kel : la vérité à qui ?

Elèves : au malade

Kel : la vérité au malade donc le malade là on a en bas on va dire à qui on va dire ? à un malade donc le malade c'est l'interlocuteur (l'enseignant écrit au tableau)

Elèves : c'est l'interlocuteur

Kel : voilà maintenant se compose de combien de paragraphes

Elèves : six paragraphes

Kel : six paragraphes ++ le texte est extrait de quel ouvrage ? il est extrait de quel ouvrage ? la source du texte ? la source ++ quelle est la source du texte ?

Elève f : changer la mort

Kel : changer la mort donc si on va faire une relation entre la source et le titre on va dire on va parler d'une maladie porteuse de mort pour la simple raison changer la mort dire la maladie et cetera donc on va parler d'une maladie porteuse de mort voilà ce que vous allez faire vous allez lire le texte silencieusement en repérant le champ lexical de dire voilà (l'enseignant écrit au tableau)

Elève f : le champ lexical de dire révéler

Kel : encore

Elève f : faire savoir

Kel : faire savoir + les autres

Elève f : dissimuler

Kel : dissimuler ++

Elève f : on peut avoir découvrir ?

Kel : x champ lexical

Elève : du mot

Kel : par exemple

Elève f : cacher

Kel : cacher c'est pas dire on ne dit pas

Elève f : si

Kel : on ne dit pas oui

Elève g : point de vue

Kel : point de vue point de vue où est-ce qu'on a point de vue ?

Elève g : deuxième paragraphe

Kel : deuxième paragraphe ?

Elèves : deuxième paragraphe

Kel : oui c'est bien comme ça ce sont c'est le champ lexical du verbe dire on commence par le premier paragraphe que représente le premier paragraphe (xx) ou bien quel est le type des phrases du premier paragraphe ?

Elèves : interrogatives

Kel : ce sont des phrases interrogatives quelle est la relation entre le premier paragraphe et le titre ? ++ quelle est la relation entre le premier paragraphe et le titre ? ++ oui donc le le titre est une phrase interrogative et les phrases du premier paragraphe sont interrogatives

Elèves : sont interrogatives

Kel : qu'est-ce qu'on a fait là ? qu'est-ce qu'on a fait ? on a reposé quoi ?

Elève : la question d'une autre manière

Kel : la question d'une autre manière donc ça fait partie de quoi ? donc on a reposé le problème donc on peut dire que dans le premier paragraphe on a posé le problème voilà l'auteur a posé le problème et quel est le problème traité dans ce texte ? quel est le problème traité dans ce texte ? qu'est-ce qui pose problème dans ce texte ? ++

Elève f : de quelle façon dire la vérité à un malade ?

Kel : de quelle façon dire la vérité à un malade c'est ça + oui

Elève f : le médecin ne peut dire la vérité

Kel : le médecin ne peut dire la vérité bon vous l'avez relevé du premier paragraphe oui

Elève f : est-ce que le médecin doit-il dire la vérité à son malade ?

Kel : voilà est-ce que c'est bien que le médecin dit dise la vérité la vérité à son malade ? donc on peut dire que le problème posé est-ce que dire ou ne pas dire voilà maintenant on passe au deuxième paragraphe quelle est la thèse présentée dans le deuxième paragraphe ? quelle est ? on a commencé avec quoi ?

Elèves : le cancer

Kel : le cancer qui est une maladie grave donc le texte va traiter quel genre de maladie ? il va traiter la maladie qui s'appelle le cancer + maintenant quel est le point de vue avancé par ? quel est le point de vue avancé par le deuxième paragraphe? ++ on a commencé le premier paragraphe par quoi ?

Elèves : par une question

Kel : par une question quelle est cette question ?

Elèves : a-t-on le droit de le désespérer ?

Kel : a-t-on le droit de le désespérer ? donc est-ce que cet point de vue il est pour dire la vérité au malade ou est-ce qu'il est contre dire la vérité au malade ?

Elèves : contre

Kel : oui il est contre donc dans le deuxième paragraphe on va avancer la première thèse donc la première thèse c'est de ne pas dire ne pas dire la vérité quels sont les arguments avancés bon le premier argument avancé c'est est-ce qu'on a le droit de le désespérer ? le droit de le désespérer ++ oui

Elève f : il va avoir la peine capitale

Kel : quelle est la peine capitale ? + quelle est la peine capitale ?

Elève f : c'est attendre la mort

Kel : donc il va attendre la mort + il va attendre la mort ++ une deuxième (xx) maintenant quelles sont les conséquences provoquées par ? quelles sont les conséquences provoquées par le fait de dire le fait de dire la vérité au malade ? quelles sont les conséquences provoquées ? ++ oui le troisième paragraphe qu'est-ce qu'il va avoir ? le malade va avoir quoi ?

Elève g : il va continuer à vivre

Kel : il continue à vivre avec la hantise de la rechute la hantise de la rechute hantise c'est la peur oui + on doit qu'est-ce qu'on va lui imposer ?

Elèves : une angoisse

Kel : une angoisse donc il va avoir de l'angoisse donc si vous avez remarqué que représentent que représentent ces points pour la thèse ? pourquoi il a avancé ces points ? ++ ce sont des arguments on peut les appeler des arguments on peut les appeler des justifications donc c'est des arguments donc on va passer au quatrième paragraphe le quatrième paragraphe commence par quel connecteur logique ?

Elèves : pourtant

Kel : pourtant c'est un connecteur logique qui indique quoi ? + pourtant c'est un connecteur logique qui indique quoi ? que indique pourtant ? par quoi peut-on le remplacer ? ++

Elève f : par contre

Kel : par contre oui on peut le remplacer par par contre

Elève g : par ailleurs

Elève f : malgré

Kel : malgré oui on peut or mais et cetera donc c'est un articulateur qui indique quoi ?

Elève f : XX

Kel : il indique le contraire l'opposition donc on a commencé avec un articulateur d'opposition donc quelle est la deuxième thèse présentée dans le quatrième et cinquième paragraphe ? quelle est la deuxième thèse présentée dans le quatrième et cinquième paragraphe ? l'opposition c'est la thèse opposée c'est l'antithèse donc c'est l'antithèse relevez la deuxième thèse la deuxième thèse quelle est la deuxième thèse relevez la deuxième thèse

Elève : pourquoi serait-il le seul à ne pas savoir

Kel : à ne pas savoir qu'il va mourir donc cette thèse elle est pour dire la vérité dire la vérité au malade quels sont les arguments avancés ? quels sont les arguments avancés ? quels sont les arguments avancés pour la deuxième thèse ?

Elève f : c'est sa maladie c'est son

Kel : avant tout on va commencer avec c'est sa maladie

Elèves : prof prof

Elève f : c'est son affaire

Kel : c'est son affaire c'est sa maladie voilà

Elève f : c'est son affaire à lui

Kel : c'est son affaire à lui oui

Elèves : le seul respect (xxx)

Kel : ne me (xxx)

Elève f : le seul respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il a

Kel : voilà donc le premier argument s'est basé sur le respect première des choses on doit le respecter voilà le respect oui qu'est-ce que ça va déclencher le fait de ne pas dire la vérité à ce malade ? quelles sont les relations que euh qui vont être déclenchées par le fait de ne pas dire la vérité au malade ? + oui les autres oui

Elève f : c'est la (xx)

Kel : (x) sa vie oui

Elève f : pourquoi serait-il le seul à ne pas avoir le droit

Kel : ça c'est bon (xxx) on devrait lui xx devrait lui dire la vérité qu'est-ce que ça va déclencher le fait de ne pas dire ? oui

Elève f : (xxx)

Kel : cette situation le fait de ne pas dire cette vérité au malade ça va déclencher quoi ? qu'est-ce que ça va déclencher ? ++ les relations entre eux entre lui par exemple et sa famille

Elèves : < des relations des relations >

Kel : comment ?

Elève f : des relations entièrement faussées

Kel : voilà des relations entièrement faussées donc deuxièmement ça va déclencher provoquer + provoquer des relations des relations faussées voilà + des relations hypocrites des relations faussées voilà donc ça c'est euh les arguments avancés par le cinquième paragraphe on va passer au sixième paragraphe que représente le sixième paragraphe pour le texte c'est l'avis de qui ?

Elèves : les médecins

Elève f : les rapports

Kel : c'est l'avis des...

Elèves : des médecins

Elèves : le rapport des médecins

Kel : c'est l'avis de euh comment appelle-t-on le dernier euh le dernier paragraphe dans un texte argumentatif ?

Elève f : le point de vue

Kel : le point de vue de qui ?

Elèves : le point de vue de

Kel : de l'auteur ou des spécialistes donc on appelle ça une synthèse quel est le point de vue des le point de vue des auteurs ? ++ est-ce qu'ils sont avec la première thèse ou la deuxième thèse ?

Elèves : ils sont avec la deuxième thèse

Kel : avec la deuxième thèse donc ils sont le point de vue des auteurs des spécialistes sont avec pour dire la vérité au malade

Elèves : = dire la vérité au malade

Kel : dire la vérité au malade pour dire la vérité au malade quels sont les arguments avancés quelles les justifications avancées par les auteurs ? ++ ou quelle est la justification avancée par les auteurs ? ///première des choses c'est un c'est c'est ça a une relation avec les rapports si le médecin va dire la vérité à ce malade il va avoir un rapport de quoi de confiance et les rapports médecins malades gagnent énormément lorsque la vérité est connue donc rapport de confiance il va y avoir un rapport de confiance deuxièmement

Elève f : le malade comprend mieux le traitement

Kel : il comprend mieux le traitement donc il accepte le traitement le traitement facilement facilement

Elève f : il participe à son propre traitement

Kel : voilà il va participer à son propre traitement oui

Elève f : il suit avec beaucoup de soin il finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même

Kel : voilà il peut finir par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même donc si vous avez remarqué on a traité un sujet très important est-ce qu'il est c'est mieux de dire la vérité au malade on a commencé avec la présentation de la problématique le problème était présenté faut-il dire la vérité au malade c'est le problème le titre c'est le problème voilà et là si vous avez dire faut-il dire donc c'est impératif est-ce que c'est voilà c'est impératif deuxième on a repéré la première thèse qui était pour ne pas dire la vérité au malade donc on peut dire c'est les adversaires de ce sont les adversaires de la vérité voilà ce sont les gens qui sont contre dire la vérité au malade ils ont avancé leurs arguments on ne doit pas le désespérer il va attendre la mort la hantise de la rechute pour passer de la première thèse à la deuxième thèse par un articulateur logique dit article de transition donc on peut appeler ça c'est une transition une transition c'est le fait de passer d'une thèse à une autre voilà donc c'est la transition c'est la transition on est passé à la deuxième antithèse on peut l'appeler thèse numéro deux elle est pour dire la vérité au malade les arguments avancés c'est sa maladie on doit le respecter provoquer des relations faussées le dernier paragraphe présente le point de vue des auteurs la synthèse ils ont annoncé des justifications il y a un rapport de confiance il accepte il va accepter mieux le traitement donc ce que vous allez faire ça c'est on appelle ça la structure d'un texte donc dans un débat la première des choses on va présenter la problématique deuxième la première thèse deuxième thèse et à ce moment là que vous allez présenter votre opinion on va essayer de faire une application une application ++ faut-il obliger les jeunes à faire du sport ? les consignes donc les consignes suivre la structure du texte vous allez commencer par la présentation du thème présentation du thème deuxièmement poser le problème troisièmement euh euh avancer la première thèse avancer la deuxième thèse et à ce moment là vous allez présenter votre opinion vous avez cinq minutes pour réfléchir après on va voilà allez-y est-ce qu'il est nécessaire d'obliger les jeunes à faire du sport ? est-ce qu'il est nécessaire de faire du sport pour les jeunes ? voilà on commence avec la présentation du sport qu'est-ce que le sport ?

Elève f : c'est une activité

Kel : c'est une activité

Elève f : physique

Kel : c'est une activité physique

Elève f : c'est une activité physique pour

Kel : qui sert à quoi ?

Elève f : euh ?

Kel : qui sert à quoi ?

Elève f : avoir une bonne mine

Elève f : se sentir

Kel : se sentir à l'aise

Elève f : pour régler son rythme cardiaque

Kel : pour régler son rythme cardiaque donc ça c'est le sport est une activité physique voilà on commence avec commence avec la première thèse est-ce qu'il est nécessaire d'obliger les jeunes à faire du sport ?

Elèves : oui oui

Kel : quels sont les arguments qu'on peut avancer ? ++ quels sont les arguments qu'on peut avancer ? ++ la première des choses on peut dire pour éviter les maladies pour ne pas tomber malade pour avoir un bon physique un jeune qui est intéressé par son physique s'il va faire du sport ben il va avoir un bon physique oui ++ quels sont les arguments que vous avez trouvés ne pas tomber malade avoir un bon physique éviter les mauvaises fréquentations par exemple si vous allez faire du sport et bien vous allez avoir des amis (xx) et si vous allez euh euh vous vous n'allez pas faire de sport donc vous allez apprendre la drogue et la mauvaise compagnie et cetera oui

Elève f : monsieur il exprime leur force physique et la (x)

Kel : donc s'il vous plaît avoir s'il vous plaît avoir une force physique et le fait d'avoir un X physique c'est euh c'est bien pour la jeunesse c'est ça oui les autres

Elève g : pour éviter le vide

Kel : pour éviter le vide la routine oui on va passer à la deuxième thèse est-ce que le fait d'obliger quelqu'un à faire quelque chose est-ce qu'il va aimer ? est-ce qu'il va aimer ?

Elève f : il va trouver c'est fatigant

Kel : il va trouver que c'est fatigant il va trouver que ce n'est pas nécessaire oui il va s'ennuyer +

Elève f : moi je pense que ce n'est pas d'obliger le jeune algérien à faire du sport parce qu'il est fou

Kel : il est

Elève f : fou du sport

Kel : il est fou de sport oui du sport oui quels sont les arguments qu'on peut avancer est-ce que le fait d'obliger quelqu'un c'est bien ? est-ce que c'est bien ? un jeune ?

Elève f : oui surtout pour les jeunes qui ne

Kel : bon pour éviter par exemple la routine on peut faire autre chose il peut surfer sur Internet il peut hein hein il peut voyager voilà donc là si vous avez remarqué là ça c'est le débat et le débat c'est quoi ? on peut dire c'est une discussion une discussion opposée où vous avez des thèses qui s'affrontent okay donc on va écrire ça le débat c'est une discussion (x) et nous avons fini

Annexe Transcription Kel (compte rendu de la production écrite)

kel : le fait de donner des inconvénients est-ce que vous allez plaider ou bien vous allez dénoncer

élèves : dénoncer

kel : dénoncer donc vous allez dénoncer et le thème + c'est la publicité ++ donc euh le plan du texte est le suivant donc vous devez dans un texte argumentatif c'est un texte argumentatif dans un texte argumentatif dans un texte argumentatif tout simplement vous devrez bien sûr suivre le plan le plan suivant la première des choses présentation du thème voilà présentation du thème deuxièmement poser le problème troisièmement opinion avancer la thèse + avancer la thèse quatrièmement les arguments est-ce qu'on donne seulement des arguments ?

élèves : des exemples

kel : des arguments et des exemples et sixièmement cinquièmement que représente la synthèse ?

élèves : le point de vue de l'auteur

kel : le point de vue donc on va prendre un exemple un exemple je vous ai photocopié un exemple ce que vous allez faire premièrement on essaie de repérer les fautes okay oui alors je fais passer (un tableau est tracé par l'enseignant) donc vous allez repérer les fautes et vous allez les classer dans le tableau suivant donc vous avez les fautes d'orthographe c'est tout ce qui a une relation avec l'écriture des mots les erreurs de syntaxe c'est tout ce qui est en relation avec la grammaire et la syntaxe l'expression sont les fautes de de de euh de de de re ce sont les fautes euh euh d'interférence entre l'arabe et le français tout ce qui est mal dit et vous avez les fautes de style ça a une relation avec la ponctuation la mise en page et cetera voilà ++

Elève g : c'est pas tous les publicités sont dangereuses

Kel : oui mais seulement là qu'est-ce qu'elle a fait elle a seulement dénoncé dans le cas de dénoncer dans le cas euh

Elève g : je donne un exemple si je fais la publicité sur un tricot ou un foulard où est le problème ?

Kel : le danger seulement ah la consigne la consigne de la production écrite c'est le fait de montrer seulement les inconvénients est-ce que c'est clair ? donc là elle doit seulement dénoncer + c'est pas un débat et donc s'il vous plaît on commence avec la correction de votre après on va parler du texte okay ?

Elèves : oui

Kel : voilà (l'enseignant se met à lire la production écrite d'un élève) la publicité est dangereuse

Elève f : dangereuse

Kel : oui c'est une faute de quoi ?

Elève f : d'orthographe

Kel : d'orthographe qui veut passer la corriger ? oui la publicité est dangereuse donc elle elle a écrit ~~dangereux~~ la publicité est dangereuse donc elle elle ~~eeche~~ c'est quoi ? cache donc c'est une faute de quoi ?

Elèves : d'orthographe

Kel : d'orthographe tu peux passer la corriger allez-y elle cache elle cache des choses est-ce c'est bien dit

Elèves : non

Kel : donc c'est une faute de quoi ?

Elèves : d'expression

Kel : d'expression donc qu'est-ce qu'on doit dire normalement? ++

Elève g : elle cache des détails

Kel : elle cache des détails

Elève g : intéressant sur le produit

Kel : intéressant sur le produit les autres

Elève f : les points négatifs

Kel : les points négatifs oui donc est-ce que c'est nécessaire de dire elle cache des choses c'est pas nécessaire donc on peut supprimer l'expression voilà elle cache des choses il faut la dénoncer d'abord elle pousse les gens à acheter les mêmes à acheter à acheter les mêmes qu'est ce qui manque ?

Elève f : oui

Kel : qu'est-ce qui manque ? qu'est-ce qui ++

Elève f : (xxx)

Kel : acheter normalement on doit avoir quoi ? on doit s'arrêter un peu d'abord elle pousse les gens à acheter ++ donc ++ il manque quoi ? il manque une ponctuation

Elève f : une virgule

Kel : une virgule qui veut passer ? ++ c'est une faute de quoi ? d'expression de style de syntaxe

Elèves : de style

Kel : de style voilà est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut passer ? oui allez-y

Elève f : non style

Kel : de style de style la brosse virgule + voilà virgule euh bon d'abord elle pousse les gens à acheter les mêmes à acheter même s'il n'a pas d'argent elle pousse les gens à acheter les quoi ? donc il manque quelque chose à acheter les mêmes s'il même si n'a pas d'argent

Elève g : s'il n'a pas

Kel : c'est une faute de quoi ? d'orthographe qui veut passer

Elèves : d'orthographe

Kel : rapidement s'il vous plaît ++ allez-y elle pousse les gens à acheter même s'il n'a pas d'argent donc il renvoie à quoi ?

Elèves : les gens

Kel : les gens normalement c'est les gens même s'ils

Elève f : n'ont pas

Kel : n'ont pas d'argent c'est une faute de quoi ? ++ de syntaxe oui qui veut passer + même s'ils n'ont pas d'argent oui elle pousse les gens même s'ils n'ont pas d'argent voilà euh

Elèves : ensuite

Kel : voilà donc ensuite oui c'est une faute d'orthographe allez-y ++ ensuite la publicité ajoute des choses pour montrer que l'article est bon bon ++ ensuite la publicité ajoute des choses la publicité ajoute des choses donc ajoute des choses c'est mal dit et on doit reformuler ça donc la publicité ajoute des choses pour montre lorsque un verbe est précédé par pour

Elèves : infinitif montrer

Kel : il doit se mettre à l'infinitif est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut passer ? les autres ? oui ++ donc après la préposition pour le verbe se met à l'infinitif pour montrer que article est bon

Elève f : l'article

Kel : que l'article est bon donc c'est une faute de quoi ? c'est une faute de mal dit d'expression

Elèves : d'expression

Kel : qui veut passer donc que l'article est bon voilà que l'article est bon convaincre le consommateur

Elèves : la majuscule la majuscule

Kel : la majuscule normalement doit se mettre en minuscule donc c'est une faute de ?

Elèves : d'expression

Kel : de de style passez vous pouvez passer quand même un bon professeur c'est pas celui qui travaille mais celui qui fait travailler convaincre le consommateur elle ment, convaincre le consommateur elle ment oui elle ment aussi c'est mal dit on ne peut pas dire la publicité elle ment voilà elle montre la belle vie elle montre la belle vie est-ce que c'est bien de dire la belle vie donc c'est une interférence comment ? donc c'est une faute d'expression elle montre la vie et la facilité donc je crois qu'on doit la dénoncer donc

Elèves : Monsieur donc

Kel : ça c'est donc oui donc le e faute d'orthographe il y a beaucoup de fautes d'orthographe + donc je pense qu'on doit la qu'on doit la dénoncer la dénoncer la dénoncer dénoncer l'accent est une faute attention qu'est-ce qui manque ?

Elèves : l'accent

Kel : l'accent qui veut passer dénoncer allez-y voilà dénoncer voilà++ bon maintenant on va passer à l'amélioration on va essayer d'améliorer la production maintenant je vais vous laisser dix minutes pour reformuler le texte voilà après on va va choisir la bonne meilleure amélioration (l'enseignant passe dans les rangs pendant que les élèves travaillent à l'amélioration de la production écrite)

Elève g : sans changer l'idée du texte

Kel : oui bien sûr

Elève g : sans changer les

Kel : vous allez garder bon le style par rapport au texte et cetera vous allez reformuler les idées vous allez les (x) autrement

Elève f : on peut changer

Kel : hein

Elève f : on peut changer les idées

Kel : oui vous pouvez changer est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut lire sa production voilà très bien seulement on va choisir on va essayer je ne sais pas on n'a pas beaucoup de temps c'est pas grave au moins les deux premiers arguments + oui /// oui allez-y Youcef

Youcef : (il lit le passage amélioré) la publicité c'est une manière de partager les produits de consommation et de (x)

Kel : la publicité c'est une manière de partager les produits de consommation ça c'est une définition de partager les produits de consommation de publier de publier oui parce que publicité vient de public rendre le produit public oui Lagraa voilà la première partie seulement

Lagraa : (lit une partie de son texte) la publicité est dangereuse elle (x) sur le produit et (x) tout d'abord elle pousse les gens à acheter même si même s'ils n'ont pas d'argent

Kel : oui elle pousse les gens même s'ils n'ont pas d'argent ++ donc le fait de dire par exemple pousser pousser quelqu'un pousser c'est oral c'est familier donc on peut le remplacer par quoi ? + le verbe pousser

Elève g : attirer

Kel : attirer oui ++ on peut le remplacer par exemple par inciter + inciter les gens bon on essaie de faire l'amélioration ensemble

Elève f : Monsieur

Kel : oui Abir

Abir : (lit sa production) la publicité est une activité qui a pour but d'inciter les consommateurs à acheter un produit mais la publicité est dangereuse pourquoi ? pour la simple raison elle attire les gens à acheter s'ils n'ont pas s'ils n'ont pas d'argent

Kel : s'ils n'ont pas d'argent voilà inciter c'est bien d'employer le verbe inciter bon on essaie shut de on essaie de commencer donc le commencement de la production est bon on va le garder la publicité est dangereuse après ++ là on doit se poser la question pourquoi elle est dangereuse ? pourquoi la publicité est dangereuse ? oui

Elève f : parce qu'elle cache les inconvénients (xxx)

Kel : donc elle cache elle euh elle euh camoufle elle trompe le consommateur et cetera donc on peut dire la publicité est dangereuse ++ elle est bon ça c'est la thèse elle est pleine de supercheries supercherie ça veut dire de de tromperies elle trompe les consommateurs donc la publicité est dangereuse elle est pleine de supercheries et là on doit dire qu'est-ce qu'elle a de dangereux il faut ++ il faut la dénoncer ++ donc il faut est-ce qu'il faut c'est bon c'est un verbe modal donc on peut dire il convient + il convient il est préférable il convient de la dénoncer maintenant on va commencer avec les arguments bon vous avez d'abord on a dit qu'on peut remplacer pousser par inciter donc la publicité incite et là incite elle elle oblige le consommateur à acheter le produit donc la publicité incite aveuglément à l'achat voilà (x) d'abord la publicité incite aveuglément à l'achat ensuite quel est-il le deuxième argument avancé par l'élève la publicité ajoute des choses pour montrer que l'article est bon donc le fait d'ajouter des choses on peut remplacer l'expression par quoi ? ++

Elève g : mensonge

Kel : mensonge ++ le fait de le fait d'exagérer elle exagère n'est-ce pas donc on peut dire qu'elle exagère elle exagère vous savez ce que ça veut dire exagérer exagérer ça veut dire dire euh ajouter des choses c'est le fait d'ajouter des choses c'est le fait de gonfler le produit c'est pas vrai c'est pas par exemple lorsqu'on montre un produit à la télévision on ajoute la mise en scène la lumière lorsque vous allez vous allez y aller au magasin vous n'allez pas trouver les lumières et la mise en scène vous allez trouver le produit donc elle exagère quand elle loue la qualité d'un produit allez-y voilà et enfin quel était le troisième argument avancé par votre camarade oui

Elèves : elle montre la belle vie et la facilité par quoi on peut remplacer la belle vie

Kel : elle montre la belle vie et la facilité par quoi on peut remplacer la belle vie ? ++ par exemple lorsqu'on dit ce fauteuil est + est comment ? le fait de se sentir à l'aise dans un fauteuil par exemple

Elève g : confortable

Kel : est confortable donc au lieu de dire à l'aise on dit quoi ? enfin ++ qu'est-ce qu'elle montre ? elle montre + elle montre la facilité n'est-ce pas ? le confort voilà la facilité et le confort et la dernière étape vous allez donner normalement vous devez donner votre point de vue donc je pense je pense quoi ? je pense + donc je crois que on doit la dénoncer + donc quel est le point négatif de la publicité ? le point négatif ? quel est le point négatif de la publicité ? le point primordial

Elèves : cacher la réalité

Kel : c'est cacher la réalité est-ce qu'elle montre les défauts ?

Elèves : non

Kel : elle montre seulement les qualités

Elève g : elle arnaque les gens

Kel : = donc la publicité elle arnaque les gens donc la publicité elle devient elle devient bénéfique lorsqu'elle montre elle doit montrer quoi ? c'est pas seulement les qualités mais aussi les défauts voilà je pense que + que la publicité deviendra bénéfique oui ++ lorsqu'elle montre lorsqu'elle montre les défauts et les qualités okay ? donc on peut dire je pense que la publicité deviendra bénéfique au moment où elle montre les défauts et les qualités du produit okay ? du produit voilà enfin si vous avez remarqué on a amélioré la production est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut relire la production ? oui allez-y

Elève f : l'élève lit le texte la publicité est dangereuse elle est pleine de supercheries il euh euh

Kel : il convient de la dénoncer

Elève f : il convient de la dénoncer d'abord la publicité incite aveuglement à l'achat ensuite elle exagère quand elle loue la qualité d'un produit enfin elle montre la facilité et le confort

Kel : et là lorsqu'on relit le texte on trouve des on peut on doit améliorer le texte la facilité et le confort

Elève f : je pense que la publicité deviendra bénéfique lorsque elle montre les défauts et les qualités du produit

Kel : les défauts et les qualités du produit un autre oui Seddam + Larbi oui

Elève g : la publicité est dangereuse elle est pleine de supercheries il convient de la dénoncer d'abord la publicité incite aveuglement à l'achat ensuite elle exagère quand elle loue la qualité d'un produit enfin elle montre la facilité et le confort je pense que la publicité deviendra bénéfique lorsque elle montre les défauts et les qualités du produit

Kel : bon il manque quoi dans cette production ? il manque quoi ? qu'est-ce qui manque ? il manque quoi ? normalement bon la présentation de la thèse

Elève f : il n'y a pas d'exemples

Kel : il n'y a d'exemples voilà il n'y a pas d'exemples voilà ce que vous allez faire à la maison ben vous allez chercher des exemples vous allez enrichir votre production avec des exemples on remercie tout le monde

Annexe 9

Copies production écrite Mah

10
20



- Beaucoup d'erreurs de conjugaison.
- Ménagez votre style d'écriture.
- L'outepois, il y a de bonnes idées.
- Vous avez respecté le plan de travail.

espr
acc

- La violence au famille c'est une manière morale ou physique entre les personnes de famille est une miracle ancien et nouveau et un chimat de force comportement morale et physique. Il ya beaucoup de type de violence comme violence entre les enfant, et violence de sexe, violence sociale et violence verbale ... etc.

GRH
acc

conf/cath
conf

La violence familiale entre les enfant c'est une vice surtout dans les famille Algérienne. pour ? la famille est obligé de préparer une base de vie réer pour donner toute force pour les enfant pour engagé en avenir pour gagne un avenir très important et gagné une famille propre.

conf

J'appelle a tout les gens pour éducation des parents au moyen de médias audio-visuels sur la façon de

Expression écrite.

19
20

- Beaucoup d'erreurs de conjugaison / d'orthographe.
- Vous ne faites pas l'accord des adjectifs.
- Enoutefois, il y a de bonnes idées.
- Vous avez respecté le plan de travail.

Nous vivons une époque portense de
 nombreux problèmes parmi ces problèmes : la violence,
 il y a beaucoup de formes de ce phénomène :
 physique, psychologique, et même politique, c'est
 pour ça il y a des problèmes très dangereux dans
 les sociétés, beaucoup familles souffrent dans
 leur vie.

La violence est un phénomène très danger
 dans notre vie, parce que, tout d'abord, la violence
 menace notre vie, surtout les enfants (comme le
 phénomène d'enlèvement des enfants) qui devenir
 récemment "très à la mode", ensuite, nous sommes
 obligés de protéger nos enfants de ce phénomène,
 donc, il faudrait pour cela que nous unissons nos
 volontés et conjuguons nos efforts, dans la
 perspective d'instaurer la paix des notre société.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre
 vous à participer à une campagne pour arrêter
 la violence et déployer la paix dans tout le monde
 et l'amitié dans les sociétés.

?

$$\frac{13}{20}$$

- Il y a une influence de la langue arabe sur votre rédaction.
- Beaucoup d'erreurs d'orthographe.
- Vous ne faites pas l'accord des adjectifs.
- Toutefois, il y a de bonnes idées et vous avez respecté le plan de travail.

acc
str

GRA

GRA

seyn

GRA

Orth

GRA

Nous vivons dans une société trop
qu'il normalement donne aux droits de
l'homme une grande importance, et surtout
les droit d'enfant. Ce dernier, a le droit
de vivre en paix. mais, maintenant la visée
de société a l'enfant a changée radicalement
et chaque jour nous remarquons la violence
contre les enfant.

L'enfant est un cadeau précieux. donc
il faut le protéger. En plus, l'enfant est
l'avenir de nation, et qu'on en protège
ces enfant, on protègeons l'avenir et la
paix de notre pay. En plus de ça, l'enfant
est un personne faible, il a besoin de tendresse

Donc, j'invite chaque citoyen a
protège l'enfant parcequ'il doit vivre
dans un entourage de sécurité, et j'invite les
responsables d'édicter des lois sévère contre
chaque personne qui nuit un enfant, et
soyez sûre que grâce a votre solidarité
nous pourrons attaquer la violence contre
les enfants.

f

 $\frac{10}{20}$

b

- Ménagez la structure de vos phrases!
- Des erreurs de conjugaison. Toutefois, il y a de bonnes idées
- Vous avez respecté le plan de travail.

tr Aujourd'hui, S'entendre les phénomènes
 dans notre ville, qui former un social très dange .
 utiliser la violence ^{com} dans tous les travail
 La violence est un phénomène très
 connu dans notre ville avec toute ~~les~~ ^{les} formes
 les formes (physique, politique, dans les stades
 entre la famille --- et). Malgré que le sou-
 menteront dans notre ville, c'est la violence
 contre les enfants. pour affaire personnelle,
 si pour ça nous doit arrêter cette rudoyé
 pour sécuriser la futur de les enfants.
 J'appelle à tous les gens pour
 participer avec nous afin que révéler #
 un social très propre

Annexe 10
Copies production écrite Lah

Merci: 10 avril 2013

Production écrite m: 07

Classe: 3/45

Note	Observation
03 06	de se porter de de se porter de l'appel m: 07 Bocha! explique de notre appel à l'un de 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

Copie 1

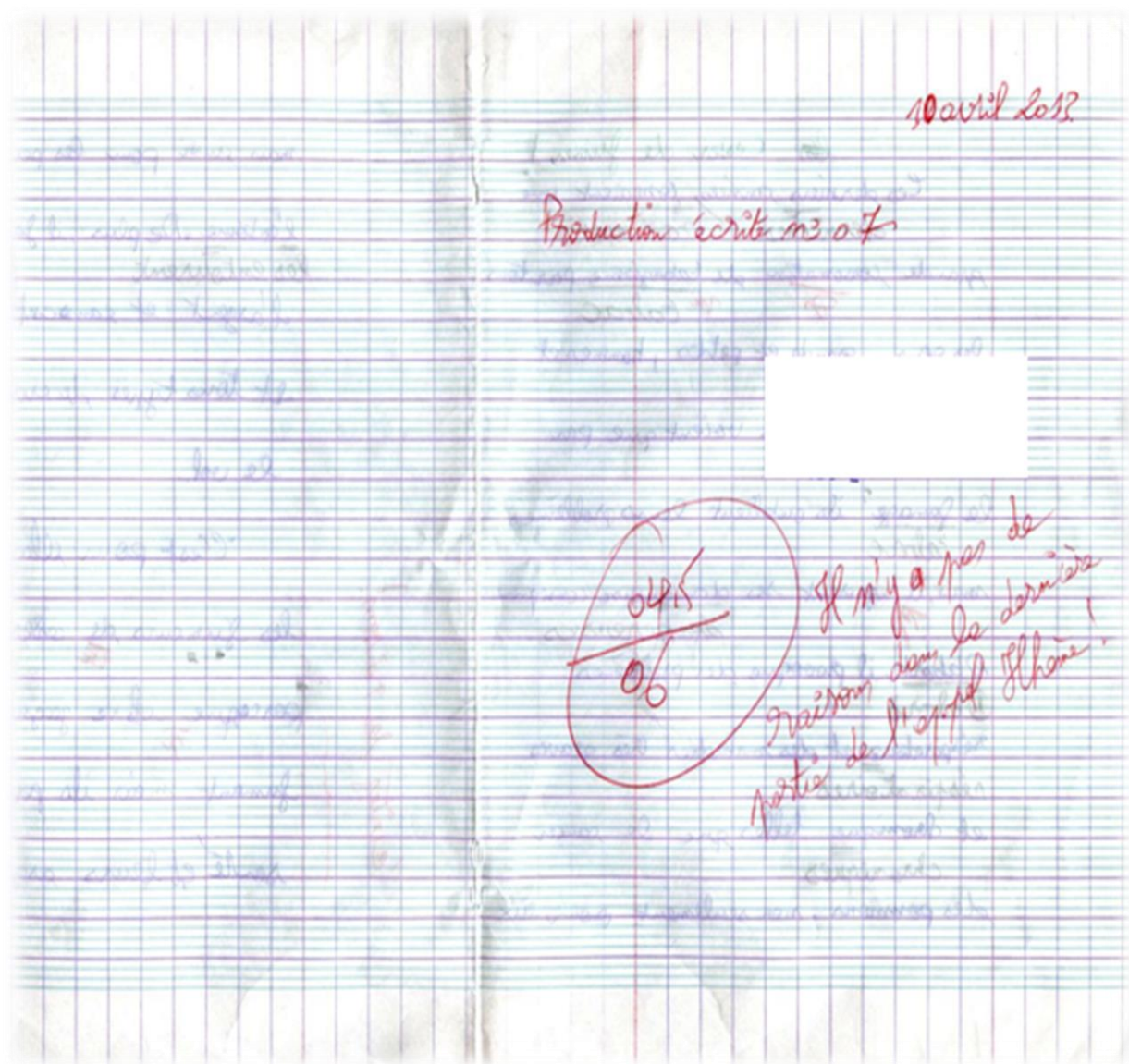
STOP LE TABAGISME!

Certains TM ~~personnes~~ ^{personnes} fument, et on voit les cigarettes TM ~~jetées~~ ^{fumées} dans les rues, les cafés, les moyennes de transport, des stades, etc.

Le tabagisme fait TM ~~mal~~ ^{mal} à TM ~~quelqu'un~~ ^{quelqu'un} qui fume TM ~~premièrement~~ ^{premièrement}, et les gens qui l'ont TM ~~commencé~~ ^{devenu} doucement, parce qu'il cause plusieurs TM ~~maladies~~ ^{maladies} (respiratoires, cardiologique, cancer du poumon etc) TM ~~malgré~~ ^{malgré} le TM ~~person~~ ^{person} qui fume on le trouve

bien parce qu'il dit que le ta
laisse le TM ~~oublier~~ ^{oublier} les problèmes.

C'est pour ça, il faut TM ~~éviter~~ ^{éviter} le tabagisme et TM ~~pratiquer~~ ^{pratiquer} le sport.



Copie 2

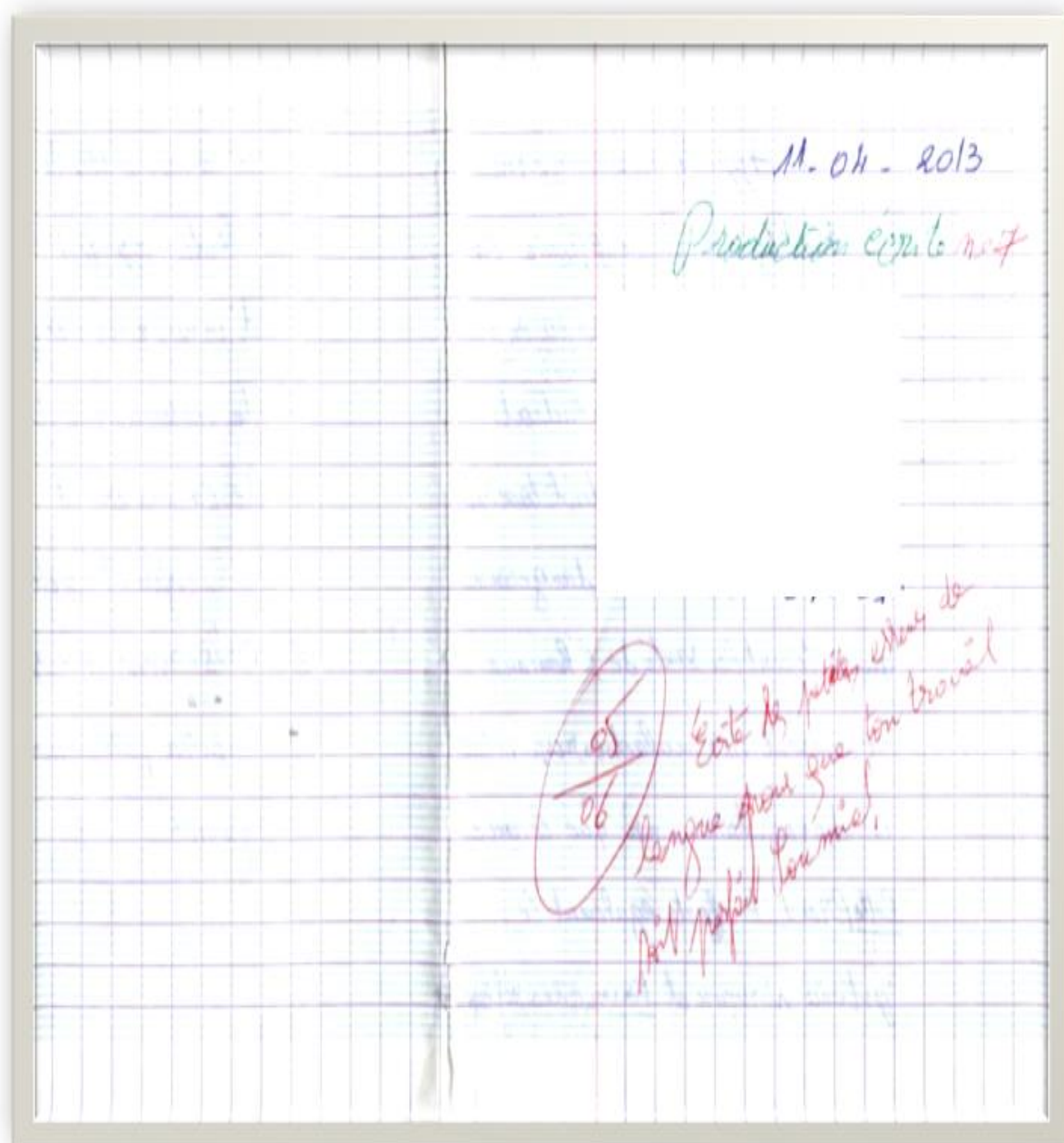
Cesser de fumer !

Les ~~derniers~~ années, connaissent une ~~grande~~ consommation de tabac par tous les gens, grands et petits, hommes et femmes. Les fumeurs voient que par le fumage ils oublient leurs problèmes, mais, ils ignorent ses dangereuses conséquences. D'abord, il provoque des problèmes respiratoires et des maladies très graves et chroniques telles que le cancer des poumons, non seulement pour eux

mais aussi pour les personnes qui les entourent. De plus, il fait perdre l'argent et cause plusieurs types de crimes tels que le vol.

C'est pour cela, j'appelle les fumeurs de cesser de fumer parce qu'ils ne gagnent rien en fumant mais ils perdent la santé et leur argent.

Évitez les risques !



Copie 3

Appelle aux concernés
 Le tabagisme est nocif pour la
 santé de l'homme, malgré sa ^{présence} TM TM
 partout, dans tous les endroits.

Le tabac est un produit toxique
 contient des substances dangereuses
 qui altèrent la santé de l'homme
 causent des maladies respiratoires,
 cardio-vasculaires ainsi que le cancer.
 Le produit affecte également le
 système nerveux et diminue les réflexes ^{réduit}.

et la mémoire. Il nuit aussi à
 l'entourage qui est obligé de
 d'inhaler les bruyères de fumée
 du consommateur de tabac à l'intérieur
 de la maison et les endroits publics.

Enfin, j'appelle tous les concernés
 à préserver leur santé, c'est un
 capital précieux, et arrête de
 fumer.

ainsi une cause majeure pour des
maladies très graves.

Par conséquent, j'appelle les
personnes qui évitent le tabac par gains
la santé; et dit "La santé comme
sur la tête de saigne".

12/12

avril 2

Expression écrite n° 07.

05
06

Note:

Remarque

4.5
06

En a produit un appel à l'attention
Eviter la pollution, éviter de fumer pour
que les travaux soient effectués!

Les conséquences de la tabagisme pour la santé de l'homme paraissent

Le tabagisme; la fumée; sont il provoque plusieurs maladies des plus AC problèmes qui menacent nos sociétés de plus en plus; il est dangereux et souvent ~~des~~ ces maladies sont fatales; tels que le cancer de la gorge et les poumons sans oublier; l'inflammation des voies respiratoires; d'une part TBC l'al du tabagisme agit également sur le système nerveux.

D'abord; la tabagisme représente un produit très noctive

en grossis modo; le tabag est un facteur de plusieurs risques

Annexe 11

Copies production écrite Bak

11-04-2013

Expression écrite

Fais des efforts

08
20

- Améliore ton expression par des phrases cohérentes.
- Tu négliges le plan d'un texte rédactionnel.
- Évite les fautes d'expression et de l'accord.
- Utilise les verbes performatifs le rapport de but + subjonctif.
- Conjugue les verbes correctement (présent / subjonctif / impératif)

L'immigration clandestine est un
 Phénomène très connu en les
 Pays pauvre et elle grande ^{Gap} problem
 parce qu'elle très ^{acc} danger. ^{G + acc +}

Il faut bannir complètement
 l'idée de l'immigration clandestine
 de l'esprit ^G des jeunes
^{Gap}

Md Jeudi 11 Avril 2013
Expression écrite

~~Mark~~

~~Remark~~

10,8
 25

Fais attention aux
 fautes de grammaire
 et de l'accord.
 Tu négliges la
 partie argumentative.
 Utilise les verbes
 d'état (description) et
 les verbes modaux.
 - Emploie le rapport
 de but (subjonctif)
 et le mode impératif.

Dans les derniers années ~~not~~
 remarquons une grande problèmes dans
 les société algérienne l'immigration
clandestine phénomène dangereux.
 Cet phénomène se trouve dans
 les pays pauvres alors il faut
 éviter ce problème, les jeunes sont
 prêts à tout, y compris à risquer leur
 Vie en effectuant des traversées dans
 des barques, Alors que Supprimer les
idées mauvais, il y a plusieurs des
jeunes morts dans la mer, il y a
 aussi des jeunes qui perissent.
 Je demande à Gouvernement
algérienne grâce à et donne
 les jeunes des projet ou bien
petite travaux pour Annuler
 l'idée de l'immigration clandestine.

Lundi 8 Avril 2013.

Expression écrite.

Fais des efforts

06,8

25

- Fais attention aux fautes d'orthographe et d'expression.
- Tu négliges plusieurs fautes d'un texte exhortatif.
- Emploie les verbes d'état et les verbes modaux.
- Conjugué correctement les verbes. (le présent/impr)
- Emploie le rapport de sub⁴ et subj⁵.
- N'utilise pas le code oral dans l'écrit (Ga!)

et vrai
 Vous vivez maintenant un phénomène
 = L'immigration des jeunes
 { Vous ne savez pas pourquoi! ^P
 Mais nous ~~vous~~ pensant: l'absence de cette
 phénomène: le chômage et les problèmes
 ⇒ resiliée et la solidarité.
 Ils lesse sont paye pour
 cherchent un travail. malheureux
 ils s'ouvrent en les étranger.
 Exp Les jeunes pourquoi ça?
 ça suffit! c'est nous! ~~pour aider~~
 voudrions aide. Vous dois un travail
 donner à cette pays. ~~sont~~ is is on
^{Imp} ~~et~~ cette pages: nous incitons
 ne lesse pas cette page ~~et~~
 O + C acc + Exp imp

Fais des efforts.

11
20

- Tu respects les trois parts
d'un texte exhortatif.

- Fais attention aux fautes
d'expression et de
conjugaison et d'orthographe.

- Une copie soignée.

- Remplir le rapport de
but + sub
et le mode impératif.

L'immigration, clandestine est un phénomène société, elle publité dans la mon pays. Nous refusent dans Cette moyen, elle concede avec les valeurs mesulmans.

Maintenant, les jeunes avançant de la manière beaucoup, Pourquoi ils choisent Cette moyen? Quelle les cause et les conséquences de l'immigration, clandestine?

Les hommes ont allés à notre pays Baroque ils n'ay pas les heures et les moyens confortable avec absences les matiers qui augment et les construction qui ont travaillés.

Ensuite, le jeune refuse apparences pour actrice dans les villes et il est désespoir.

Les conséquences qui sont:

La moyens des hommes dans la mer,

ils pourra est la vie.

Les causes ne pas vrai, Malgré malheureuse de la vie et de la société.

Annexe 12
Copies production écrite Mer

Mercredi 10 avril 2013

08
20

- Attention aux fautes d'orthographe
- Utilise les verbes d'états, modaux et performatifs.
- Respecte le temps des verbes (l'impératif, le subjonctif présent, le conditionnel présent).
- Utilise les articulateurs logiques qui expriment le but !
- Attention aux fautes d'expression !

Copie 1

L'immigration est un moyen de faciliter des femmes dans entre pays pour chercher les travaux. Il y a deux types d'immigration est noté: l'immigration organisée (Geste) et l'immigration clandistine.

Es. Aussi est un est une point dans un trajet. Mais immigration clandistine ne perspective, de premierement, tu expose ton vie à la repris par ce qu'il la mère est dangereux, tu ne oublies pas par l'absence dépende à quel qu'un à la truer conscience.

J'ai conseillé de façon que mon frère d'Israël sont immigrés dans un pays européen.

De peur que la mère ne fasse en croire de victimes et les moyens.

J'ai laissé par laisser cet idée par ce que l'idée se briser les espoirs pour viser dans cette pays.

Copie 1

07/11
20

- Respecte le plan du texte !
- Utilise les verbes modaux et performatifs
- Utilise les verbes d'états pour la description.
- Utilise les substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter la répétition !
- Attention aux fautes d'expression !

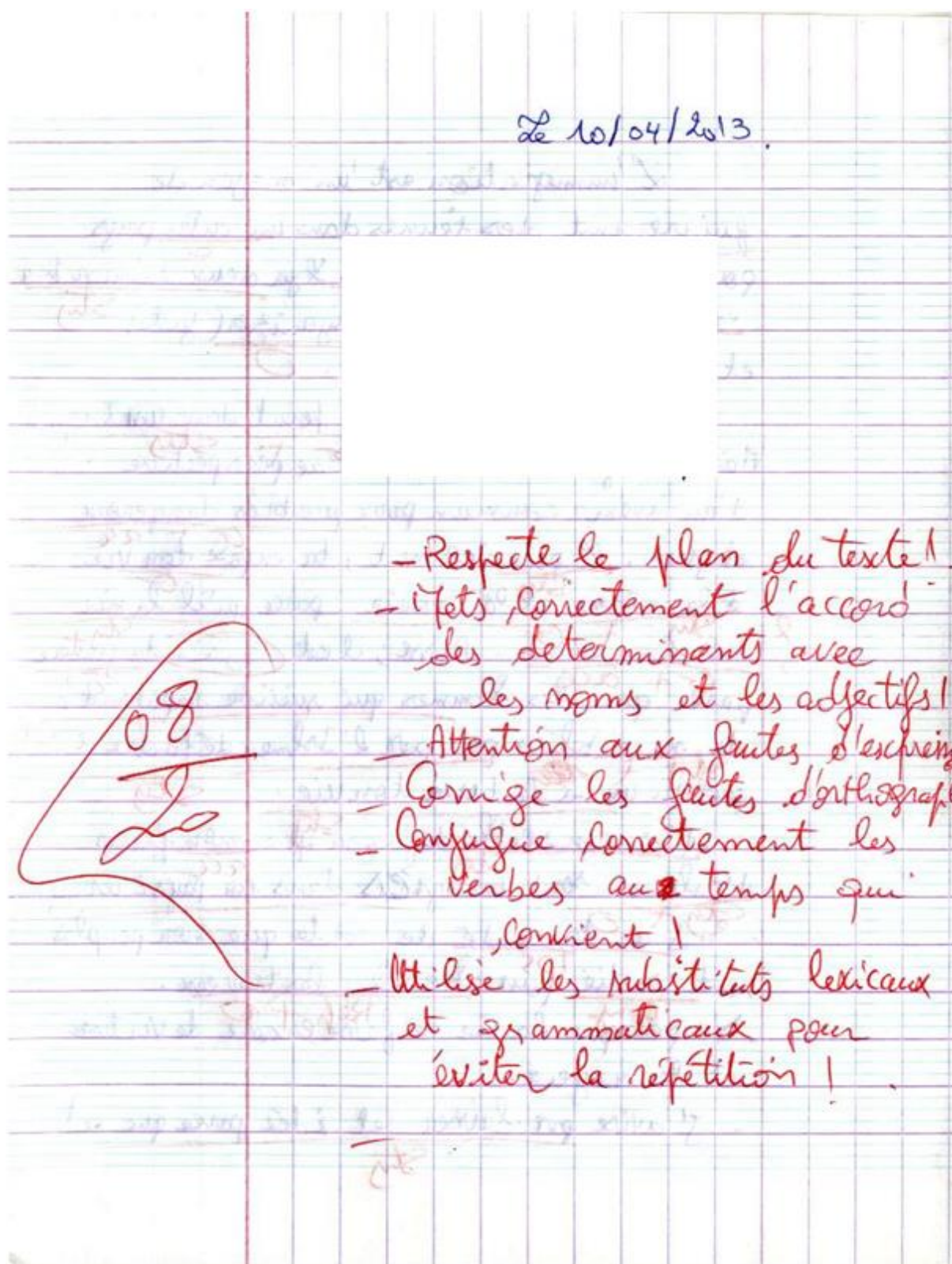
Copie 2

Aujourd'hui, nous remarquons
plusieurs des jeune qui meurent à cause de
l'immigration clandestine.

Cette immigration est très dangereuse,
parce que il y a des ^{Ref}jeune qui meurent dans
le mer, car ^{Ref}on le requin ... ect. Aussi ils
perdent beaucoup ^{Sty}d'argent.

Nous demandons tous les jeunes
pour éviter l'immigration clandestine
pour protéger leur vie.

Copie 2



Copie 3

L'immigration est un moyen de
fuir les jeunes dans un autre pays.
pour chercher les travaux. Il y a deux d'immigration
et sont. L'immigration organisée (juste) et
l'immigration clandestine.

Aussi est un est l'une point dans un Ingoé.
Mais immigration clandestine ne perspective
d'un avenir commun parce que très dangereux
et grave. Le premier, tu exposes ton vie
à la mépris et la mort, parce qu'il la mène
très dangereuse. Ainsi, il est du jeune
parce que les hommes qui suicide rapidement,
tu ne publies pas par d'Islam défensive à
quel qu'un à la tuer ton vie.

- J'ai conseillé de façon que mon frère
d'Islam sont immigrés dans un pays européen
- J'ai demandé de sorte que mon peuple
sont sortis pour chercher les travaux.

- De peur que la mer ne fasse encore de victimes
et les noyers.

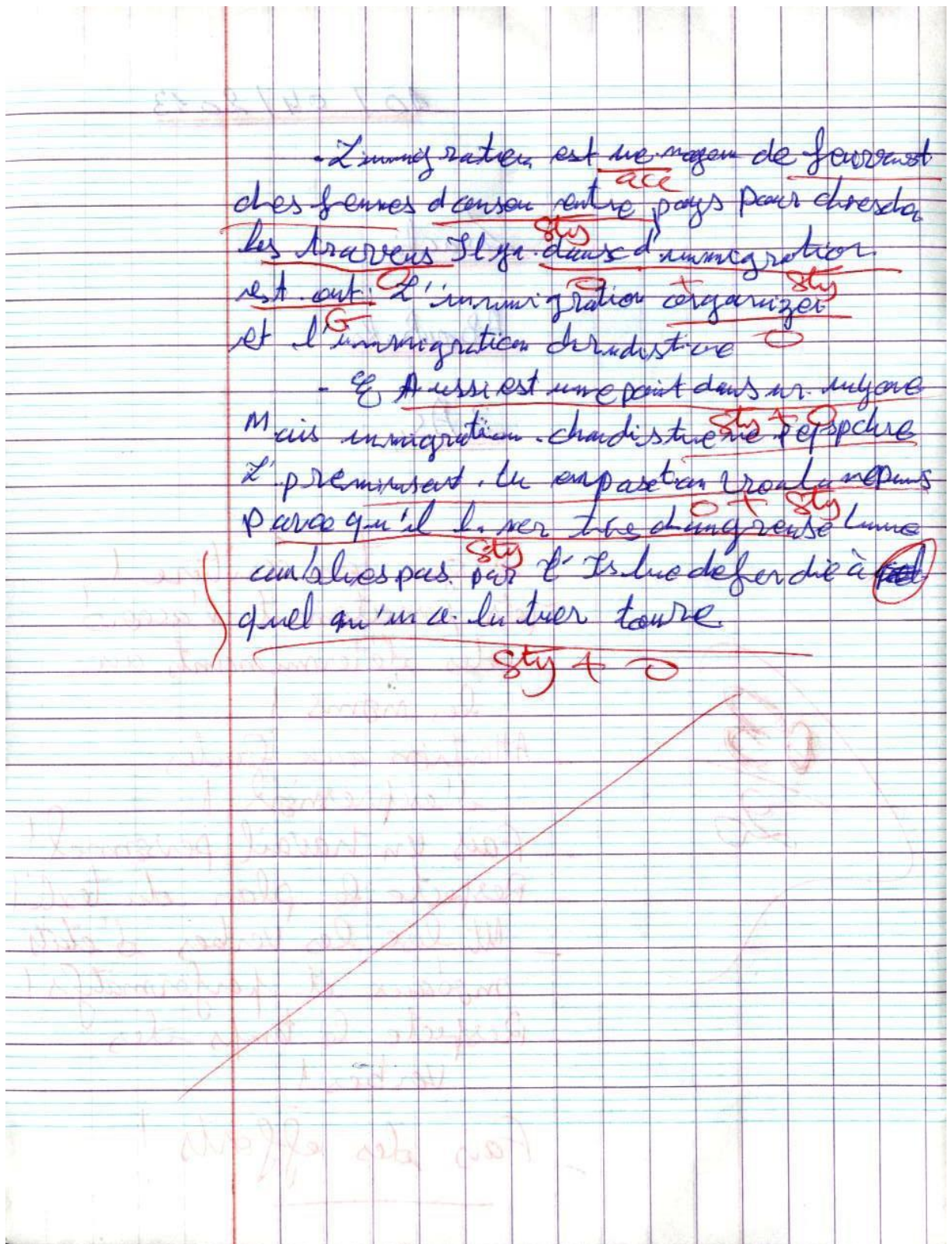
- J'avise par laisser cet idée parce que cet

10 / 04 / 2013

03
20

- Soigne ton écriture !
- Mets correctement l'accord des déterminants avec les noms !
- Attention aux fautes d'expression !
- Fais un travail personnel !
- Respecte le plan du texte !
- Utilise les verbes d'états inchoaux et performatifs !
- Respecte le temps des verbes !
- Fais des efforts !

Copie 4



Copie 4