

DOSSIER : L'ÉCRITURE

Les rencontres de l'AFL - journée du 29 mai 1991

POUR UNE ÉVALUATION FORMATIVE
DE LA PRODUCTION ÉCRITE¹

Le contexte institutionnel actuel (opérations "évaluation" en début de CE2 et de 6^{ème}, mise en place des cycles à l'école primaire) conduit à s'interroger sur les pratiques dominantes en matière d'enseignement/apprentissage de la production d'écrits. Pour contribuer à la réflexion sur ces questions, j'essaierai² tout d'abord de justifier l'entrée par l'évaluation dans la didactique de l'écrit (cf.1). Ensuite j'explicitai comment une évaluation formative des écrits implique un renouvellement, d'une part des contenus de savoirs et de savoir faire à acquérir pour maîtriser les écrits (cf.2), d'autre part des stratégies d'enseignement/ apprentissage à mettre en œuvre (cf.3). Je terminerai en situant les apports du Groupe EVA par rapport aux évolutions de l'école d'aujourd'hui (cf4).

1 L'ENTRÉE PAR L'ÉVALUATION DANS LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Notre choix s'inscrit dans un **double contexte** :

1.1. L'essoufflement des pratiques traditionnelles**• En matière de production d'écrits.**

Les élèves et les enseignants sont de plus en plus sensibles - chacun à sa manière - au décalage entre les pratiques scolaires et ce que la société semble attendre comme compétence d'écriture à l'issue de la scolarité. La rédaction est un genre littéraire qui, en dehors de la classe, n'a pas cours. L'école semble postuler qu'en apprenant à faire des rédactions, l'élève est armé pour maîtriser l'écrit dans la vie. Et même si aujourd'hui la rédaction est en perte de vitesse, encore faut-il savoir par quoi la remplacer !

• En matière d'évaluation.

Les pratiques courantes se caractérisent par le fait que les productions d'écrits servent à évaluer un certain nombre d'aptitudes générales (l'imagination, l'originalité, la sensibilité, voire la culture) qui ne sont pas spécifiques de la maîtrise de la production écrite (elles s'expriment aussi dans les activités artistiques, sportives...) et pour lesquelles on n'a pas de critères d'évaluation bien précis. Pour ce qui est plus propre à l'écrit, l'évaluation porte surtout sur la grammaire (la structure de la phrase, l'orthographe, la morphosyntaxe verbale, la conjugaison...). Très souvent, indicateur caricatural, "l'exercice" de la rédaction se trouve placé le samedi, jour de bilan des acquisitions métalinguistiques de la semaine.

1.2. L'émergence de points de vue nouveaux**• Sur les représentations de l'acte d'écriture.**

Pendant très longtemps, l'écriture a été considérée comme la représentation, la mise en mots d'une pensée préexistante. Le vers de BOILEAU : "*Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement*" illustre bien cette conception, qu'on retrouve d'ailleurs dans les anciennes Instructions Officielles de 1923 et de 1938. Pourtant

¹ s'appuie sur le travail d'un groupe de recherche de l'INRP comprenant une douzaine d'équipes d'instituteurs réparties dans autant de départements, des professeurs d'École Normale et des inspecteurs départementaux. Ce groupe, familièrement appelé EVA (abréviation de : Évaluation des écrits des élèves à l'école) travaille depuis 1982 à la mise en place d'outils, de procédures et de critères pour une évaluation formative des écrits des élèves.

² ce texte n'est pas un article, au sens classique du terme, mais la version en partie réécrite de la transcription de l'exposé fait dans le cadre de la "rencontre" du 29 mai.

un changement, qu'on peut dater de la période des surréalistes et de l'écriture automatique, est intervenu qui renverse l'ordre des facteurs et réhabilite le rôle du **travail sur le matériau langage** ; mais il a beaucoup de mal à entrer dans les mentalités et donc dans les pratiques. Dans cette optique, l'acte d'écriture est considéré comme un **réglage permanent** entre une **forme** en construction et un **sens** qui s'élabore en partie dans les contraintes de la forme.

La **réécriture**, devient une activité aussi noble et aussi importante que l'écriture. Réécrire, ce n'est pas "rafistoler" un écrit, c'est conduire le couple écriture/ pensée vers une meilleure harmonie ou une meilleure efficacité selon la nature du message.

• Sur les écrits

Pendant longtemps, l'analyse de l'écrit n'a pas dépassé le niveau de la phrase. Au-delà, il n'existait pas de règles généralisables et formulables³. On ne parlait ni de grammaire de texte ni de typologies. On enseignait aux enfants à faire des phrases. Ensuite, les gens "doués", intuitivement, savaient "enchaîner" des phrases et faire un texte. Même les enseignants qui, professionnellement savaient écrire un texte, n'avaient pas la formation nécessaire pour expliquer à autrui ce qu'il convenait de faire. Depuis quelques années, on commence à savoir comment fonctionne un texte et on dispose d'études sur la structure de différents types de textes (du récit, de la description, de l'explication, de l'argumentation) ou sur leur fonctionnement.

• Sur l'apprentissage

Issues des recherches sur l'apprentissage, les théories cognitivistes explicitent le **rôle actif de l'apprenant** dans la construction des savoirs qu'il acquiert, et conduisent à reconsidérer le rôle de l'enseignant⁴.

• Sur l'évaluation

Dans un système éducatif qui se donne pour ambition de conduire 80% d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat, on assiste à une valorisation de l'évaluation et à une réflexion qui porte à la fois sur **ses fonctions** : sert-elle à faire le bilan des acquis de l'élève (évaluation sommative) ? Ou à l'aider dans son apprentissage (évaluation formative) ? Et sur ses **formes** : l'évaluation est-elle faite en référence à une norme plus ou moins implicite ? Ou par rapport à des critères explicites ?

Notre travail s'inscrit dans une **conception formative** de l'évaluation, qui sert à réguler les processus d'apprentissage et à aider l'élève à progresser.

1.3. Enjeux d'une évaluation formative des écrits des élèves

L'évaluation formative est, pour L. ALLAL⁵, un ensemble de "*procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez ses élèves*". La mise en place d'une évaluation formative des écrits des élèves, dont la fonction essentielle est donc de réguler le dispositif d'apprentissage, conduit à se poser la question des **critères d'évaluation des écrits**, qui débouche sur la définition de **contenus d'enseignement** (cf.2). On ne peut en effet évaluer un écrit sans expliciter les savoirs et les savoir-faire qui entrent en jeu dans sa production.

2 DES CRITÈRES D'ÉVALUATION AUX CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

2.1. Déglobaliser l'évaluation des écrits en explicitant des critères

L'enseignant, aux prises avec ce qu'il appelle "un mauvais texte" d'élève, ne sait en général pas "par quel bout le prendre". Il est sensible aux aspects de surface (graphie et présentation, morphosyntaxe et orthographe), qu'il aide l'élève à "améliorer". Au delà de ces interventions ponctuelles, et identiques quelle que soit la nature du texte à produire (récit, compte rendu, explication...), il ne sait pas toujours identifier les contenus (de savoirs et de savoir-faire) concernés par l'acquisition de la maîtrise de tel type d'écrit particulier.

³ Mises à part les règles de la rhétorique, qui ne sont pas enseignées à l'école élémentaire.

⁴ cf. : GIORDAN et DE VECCHI : **Les origines du savoir**. Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé, 1987.

⁵ ALLAL, CARDINET, PERRENOUD : **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**. Beme, P. Lang, 1979.

• Un exemple : la prise de notes

Cet écrit, dont la maîtrise est si utile dans le cursus scolaire et universitaire, est rarement enseigné à l'école (comme si sa maîtrise était naturelle !). Qu'est-ce qui fait qu'une prise de notes est réussie ou pas ? Que faut-il savoir, savoir faire pour être capable de bien prendre des notes ?⁶ En observant rapidement nos propres pratiques ou celles de nos élèves, nous pouvons dire que savoir prendre des notes c'est être capable d'analyser un message-source. Il y a donc d'abord un travail de compréhension d'un message lui entendu (prélèvement, sélection, hiérarchisation d'informations) qui doit être fait en fonction de la destination de la prise de notes (les relire le soir, faire un exposé, etc.). Ensuite, il faut pouvoir écrire vite et posséder un certain nombre de procédés linguistiques économiques: la nominalisation et la phrase nominale, une bonne utilisation de l'espace de la page et la connaissance de divers procédés typographique (tirets, parenthèses, soulignements). On voit, par cet exemple ce qu'il est imaginable de faire acquérir à propos de ce simple type d'écrit.

• La notion de critère d'évaluation

Le premier caractère d'une évaluation formative est qu'elle est "critériée". Évaluer dans cette perspective, c'est faire le point sur l'état d'un apprentissage, en référence à des critères déterminés par rapport aux objectifs qu'on s'était fixés. Selon DE LANDSHEERE⁷, "*un critère est une propriété d'un objet à partir de laquelle on porte sur lui un jugement d'appréciation*". Le début de cette définition est intéressant car, en précisant qu'un critère est une **propriété d'un objet**, il rappelle que ce n'est pas un "état d'âme" de l'évaluateur du type : "*Je trouve que ton texte n'est pas mal !*". Sans doute cela veut-il dire qu'il faut se donner les moyens de définir les propriétés des objets-textes.

Le critère est aussi une construction de l'évaluateur qui choisit, par exemple en fonction des besoins des élèves et de ses propres objectifs d'enseignement, de donner de l'importance à tel ou tel aspect de la production des élèves (prise en compte du destinataire, cohérence de la structure, emploi des temps et des modes, enchaînement entre phrases...).

2.2. Associer à ces critères des contenus de savoir

L'exemple de la prise de notes montre que ce type d'écrit exige la maîtrise de savoirs et de savoir faire spécifiques et différents de ceux qui entrent en jeu pour la production d'un récit ou d'un écrit informatif. On voit par là comment l'entrée par l'évaluation conduit à un examen critique et à une réorganisation des savoirs enseignés à l'école dans la perspective de la maîtrise de la production d'écrits.

• Un exemple : le compte-rendu de sortie

Le texte suivant a été écrit par un élève de CM1 à qui l'on a demandé de faire le compte-rendu d'une "sortie à la dune" effectuée avec la classe (l'orthographe est ici rétablie) :

Ce texte, pris phrase par phrase, est correct mais les enchaînements interphrastiques sont surprenants ! Ce qui gêne le plus le lecteur, c'est l'indécision de l'auteur. Raconte-t-il les péripéties de la journée, parle-t-il de la végétation de la dune ?

"Nous sommes partis de l'école à bicyclette pour aller à la côte découvrir la dune : l'euphorbe est une plante toxique, elle fait gonfler la langue et étouffe. Les plantes les plus répandues sont l'oyant et le chiendent. Les plus vieilles dunes ont cinq milles ans. La criste marine est une plante comestible. Madame l'inspectrice accompagnait M. Berger. Nous avons continué la visite avec eux. Puis nous sommes rentrés à l'école."

Quelle est la destination de ce texte ? Le cahier de sciences ? Le journal pour les parents ?

⁶ cf. GARCIA-DEBANC C. : *La prise de notes* in *Objectif écrire* CDDP de Lozère, 1986.

⁷ DE LANDSHEERE : *vocabulaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris. Puf, 1979

Ainsi, savoir écrire, ce n'est pas savoir faire des phrases, et savoir les combiner, c'est savoir faire des phrases et les combiner en fonction de l'enjeu de l'écrit qu'on a à produire et du type de texte que l'on a choisi⁸. C'est pourquoi il est important de mettre les élèves dans des situations qui contextualisent le projet d'écriture et posent à l'élève des problèmes d'écriture qu'il devra résoudre pour réaliser son projet.

• Une synthèse : le tableau "Questions pour évaluer un écrit".

Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	phrase
Points de vue			
Pragmatique	- L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche, conte...) - L'écrit produit-il l' effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre...)	- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : d'une part/d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	- La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisations des démonstratifs...)
Sémantique	- L' information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	- La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L' articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	- Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	- Le mode d'organisation correspond-il aux(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par ex : imparfait/PS pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - Le concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? - L' orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L' organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement, présence de schémas, d'illustrations...)	- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)	- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

Ce tableau, résultat actuel d'une longue évolution, met en évidence la **pluri-dimensionnalité** d'un écrit. Il a été construit en vue de classer des critères d'évaluation en relation avec des aspects spécifiques du fonctionnement des écrits⁹. Il distingue dans un écrit **trois unités d'analyse** (phrase/enchaînement entre phrases/texte) et, en s'appuyant sur les **trois niveaux de l'analyse du signe linguistique** de MORRIS¹⁰

⁸ Sur ces problèmes, cf. :

ADAM J.-M. : **Quels types de textes ?** in Le Français dans le monde n°192

BEAUTÉ J. : Vers un essai de typologie in Repères n°73, 1987

TURCO G. : **Rapide aperçu sur les problèmes posés par les typologies** in *Écrire et réécrire*, CRDP de Rennes, 1988

Pratiques n°62, 1989, **classer les textes**

⁹ Élaboré par G. TURGO et l'équipe EVA de Rennes, ce tableau a été publié dans des états successifs dans Repères n°71 et 79, ainsi que dans *Écrire et réécrire*, par G. TURGO, CRDP de Rennes.

¹⁰ MORRIS : **Fondements de la théorie des signes** in *Langages* n°35 Paris, Larousse

complétée par HAGÈGE¹¹, **trois points de vue sur le fonctionnement d'un écrit** (pragmatique, en relation avec le contexte de la production ; sémantique, en relation avec le référent de l'écrit ; morpho-syntaxique, concernant les relations entre unités constitutives de l'écrit). Ont été regroupés, dans une ligne "aspects matériels" (choix du support, découpage en paragraphes, mise en page, ponctuation...) des aspects des écrits qui concernent l'un ou l'autre des points de vue ci-dessus, qui ont la particularité de se manifester par des indicateurs non verbaux ou, comme le dit J.-P. JAFFRÉ¹², "extra-alphabétiques". Nous avons fait ce choix dans une intention didactique, pour que ces aspects des écrits ne soient pas noyés au milieu des aspects verbaux et puissent apparaître aussi comme des objectifs d'enseignement spécifiques.

Les exemples de contenus de savoir proposés dans chaque case aident le maître à localiser les problèmes d'écriture constatés dans les écrits des élèves et à définir des interventions didactiques appropriées.

3 QUELLES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ?

La double logique de l'évaluation formative et de la conception cognitiviste de l'apprentissage implique que l'élève soit l'agent de la construction de ses savoirs et savoir faire, ce qui conduit à la mise en place de **projets d'écriture longs** et à la **participation de l'élève** à l'élaboration des critères d'évaluation de ses productions écrites par la construction d'outils.

3.1. Mise en place de projets d'écriture longs

Les cycles vont permettre de rompre avec un apprentissage de l'écrit "au coup par coup". On n'écrit pas pour faire un exercice d'écriture, mais parce que, dans le cadre d'un projet, on a de vraies occasions d'écrire. Alors, les contraintes d'ordre pragmatique apparaissent parce que l'écrit à produire a un but, un destinataire, une fonction. Le scripteur peut alors se poser - en vue de les résoudre - de véritables problèmes d'écriture, comme par exemple la contextualisation du projet d'écriture, ou bien le choix de la stratégie d'écriture (qu'écrit-on ? sous quelle forme ?).

Ces projets donnent la durée indispensable pour tout apprentissage. Ils permettent le travail en groupes et l'insertion d'activités "décrochées" pour régler rapidement un problème et aller plus loin. Ils rendent possible l'interaction lecture-écriture, qui le plus souvent sert de point de départ à la construction d'outils (cf. 3.2.). Enfin, ils poussent à la réécriture quand une lecture critique montre l'insuffisance ou l'inadéquation des premiers jets.

3.2. La construction d'outils par les élèves

Nous entendons par là des objets matériels (fiches aide mémoire, individuelles ou collectives, tableaux de synthèse, questionnaires...) destinés à faciliter l'accomplissement d'une tâche d'écriture ou de réécriture. La construction d'un outil, dans lequel est consigné un état des savoirs (ou des problèmes) à un moment donné, par rapport à un type d'écrit donné, intervient comme une mise en cohérence d'observations incidentes et dispersées ou organisées dans le cadre d'activités de tris de textes ou de comparaisons de textes relevant de même type.

¹¹ HAGÈGE C. : *L'homme de paroles*. Paris, Fayard, 1974

¹² JAFFRÉJ.-P. : *Lecture et production graphique : l'exemple du domaine extra-alphabétique* in *Langue française* n°80, Paris, Larousse, 1988

• Un exemple d'outil "embryonnaire" : "pour écrire un conte"

Pour réussir un conte	Pour réussir un conte
- Il faut choisir un héros.	- Il faut choisir un héros.
- Lui faire faire des épreuves.	- Lui faire faire des épreuves.
- Des ennemis qui l'empêchent.	- Des ennemis qui l'empêchent.
- Des amis qui l'aident.	- Des amis qui l'aident.
- Qu'il gagne quelque chose.	- Qu'il gagne quelque chose.
- Le raconter au passé.	- Le raconter au passé.
- Bien le présenter.	- Bien le présenter.
- Faire des paragraphes.	- Faire des paragraphes.
- Des phrases pas trop longues.	- Des phrases pas trop longues.
- Paragraphes à peu près pareils.	- Paragraphes à peu près pareils.
Le faire commencer par : il était une fois	Le faire commencer par : il était une fois
- Quand il cherche il trouve	- Quand il cherche il trouve
- La chose qu'il cherche peut être magique	- La chose qu'il cherche peut être magique
- Le héros peut être magique	- Le héros peut être magique
- Ces ennemis peuvent lui faire mal mais le héros guérit	- Ces ennemis peuvent lui faire mal mais le héros guérit

Cet outil présente des notes prises par un élève à partir du travail de lecture de contes faites en vue d'écrire un conte. Le trait qui partage la liste montre ce qu'il a ajouté après pour être plus précis. Il s'agit de l'état embryonnaire de l'outil, projection de la mémoire de l'élève. Il peut être individuel ou collectif mais toujours fait pour réaliser une tâche donnée. Ce n'est pas un listing standardisé. On ne le donne pas à l'élève, c'est lui qui le réalise, et le fait évoluer en fonction de ses besoins et des observations. En l'utilisant pour l'écriture et la réécriture, il s'en approprie pas à pas le contenu de sorte que, s'il n'évolue pas, il devient inutile.

• Un exemple d'outil "évolué" : "texte pour faire : la fabrication d'un objet"

textes pour faire
exemple : la fabrication d'un objet

- Il y a un titre : le nom de l'objet à faire
- Il y a parfois des sous titres : matériel ou fournitures
- réalisation ou marche à suivre
- très souvent, la liste des fournitures est au début.
- Les consignes et toutes les indications sont précises.

Elles sont données dans l'ordre de leur utilisation.
Elles sont présentées clairement : retours à la ligne, espaces numéros, gros points noirs, tirets.

- Il y a souvent le dessin ou la photo de l'objet réalisé.
- Il y a très souvent des schémas avec ou sans légende
- Dans le texte il y a parfois des renvois aux schémas (2), (figure 1), (voir dessin ci-dessous), (schéma I), (voir croquis).
- Les dimensions sont données en chiffres : 0 m 60, 1 cm, 1,20 m

- Il y a plusieurs manières de donner les consignes :

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

Doc. 3

..fabriqué par la classe

textes pour faire
exemple : la fabrication d'un objet

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

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

INRP : DPE (Département de Didactique)
 François : Groupes Pédagogiques d'Évaluation de l'INRP
 Equipe de CLERMONT FERRAND

Celui-ci est une forme finale, beaucoup plus élaborée, établie à l'issue d'un travail de plusieurs semaines pour la rédaction d'une notice de fabrication d'un objet à destination d'autres élèves. L'évaluation des premiers jets a évidemment consisté à soumettre ces textes aux élèves destinataires, ce qui a entraîné des réécritures successives et des interactions lecture/ écriture (examen de notices de fabrication). À la fin, un élève a réalisé pour la classe ce document qui est l'état le plus avancé de ce que la classe sait, à propos du "texte pour faire".

Le danger est que l'outil devienne normalisant¹³. Il est essentiel de rappeler que l'outil n'est pas une liste de "ce qu'il faut faire" mais qu'il est l'aide-mémoire de "ce que l'on peut faire". Ce qui se manifeste dans des modélisations de la formulation du type : "*Il y a plusieurs manières de... Le plus souvent...*". Il faut que l'outil laisse à l'élève des choix à faire, de sorte qu'il ne soit pas contraint à des comportements automatiques et standardisés.

4 L'ÉVALUATION FORMATIVE DES ÉCRITS ET L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI

Dans cet exposé, je me suis efforcé de montrer que les propositions didactiques du Groupe EVA reposent sur un ensemble d'options, cohérentes entre elles, faites en relation avec des référents théoriques divers : linguistique textuelle, psycholinguistique, représentations de l'écriture, conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation.

Je voudrais souligner en terminant que les innovations actuellement mises en œuvre par l'institution à l'école primaire (évaluation CE2/6^{ème}, cycles) s'inscrivent en grande partie dans les perspectives que nous avons, avec d'autres, contribué à ouvrir, pour une autre didactique de la production d'écrits à l'école. Ces innovations se caractérisent en effet par la prise en compte de la continuité de l'apprentissage (cf.4.1.) et par la recherche d'une plus grande cohérence dans l'enseignement (cf.4.2.).

4.1. La continuité de l'apprentissage

L'introduction en 1988 d'une évaluation, certes sommative, en début de CE2 et de 6^{ème} a contribué à répandre l'idée que les compétences attendues des élèves en matière de production d'écrits peuvent être évaluées. On peut regretter que cette opération n'ait pas exploité tous les aspects d'une évaluation formative qui se caractérise surtout par une régulation du système d'apprentissage. Lorsqu'à l'occasion d'une activité l'écriture, on essaie de voir l'adéquation entre le résultat attendu et le résultat envisagé, l'écart attire l'attention sur le niveau d'exigence trop élevé ou sur les insuffisances de l'apprentissage. Autrement dit, la conclusion d'une évaluation formative serait une rétroaction sur le processus d'apprentissage. Dans l'évaluation CE2, il semble qu'on ait tendance à privilégier la remédiation. La remédiation devrait se limiter à "colmater" une brèche et il faudrait que cette opération puisse aussi servir à rectifier le tir en amont. Les cycles, en introduisant une perspective à long terme de l'apprentissage de l'élève, autorisent cette anticipation.

Avec la mise en place des cycles, la durée du processus de l'apprentissage, qui est une des caractéristiques de l'évaluation formative, va pouvoir se réaliser dans le temps offert par chaque cycle à condition que les enseignants successifs trouvent les moyens d'assurer cette continuité. Tenir compte par exemple, pour expliciter aux élèves les critères des divers types d'écrits, de l'âge et du niveau où ils sont, c'est une manière de construire les apprentissages. On ne prend pas des notes et on n'écrit pas une recette de la même façon au CP et au CM2 mais on peut prendre des notes et écrire des recettes au CP. Il n'y a pas de différences de nature mais seulement de degré de maîtrise.

4.2. La cohérence de l'enseignement

La continuité de l'apprentissage n'est rien si l'enseignement n'est pas cohérent tout au long du processus. Nos propositions s'appuient sur un corps de référents cohérents entre eux, qui assure l'homogénéité des choix didactiques des maîtres qui s'y réfèrent. Les maîtres d'un même cycle (ou mieux : d'un même groupe scolaire) peuvent ainsi organiser des **itinéraires d'apprentissage** entre différents types d'écrits ou, à l'intérieur d'un même type, entre les divers aspects de son fonctionnement (tel que les explicite le tableau *Questions pour évaluer un écrit* que nous avons présenté plus haut) et en adaptant des contenus d'enseignement à l'âge et aux capacités des élèves. À titre d'exemple, on voit bien que les problèmes et les contenus de savoirs répertoriés en haut et à gauche du tableau (intersection pragmatique/texte) sont plus

¹³ cf. CADEAU J. : *Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation* in *Repères* n°79. Paris, INRP, 1989.

accessibles à de jeunes enfants, parce que plus proches de leur expérience des écrits, que les aspects morpho-syntaxiques/phrastiques qui mettent en jeu des concepts plus abstraits.

CONCLUSION

Ainsi, à partir d'une conception formative de l'évaluation, qui conduit à porter sur les écrits des élèves un regard qui s'efforce d'en embrasser tous les aspects, peut se construire une didactique de la production d'écrits orientée vers des contenus d'enseignement adaptés aux besoins actuels et futurs des élèves et mise en oeuvre selon des démarches ancrées dans la durée des processus d'apprentissage.

Maurice MAS, chercheur associé INRP
Didactique des disciplines, Groupe EVA

BIBLIOGRAPHIE : INRP - Département "Didactique des Disciplines" Français - Groupe "Pratiques d'évaluation des écrits"

PRINCIPALES PUBLICATIONS RELATIVES À LA RECHERCHE :

Pratiques d'évaluation des écrits des élèves en classe. CRITÈRES. OUTILS. PROCÉDURES.

- **Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves**, Rapport de Recherche-Innovation par C. GARCIA-DEBANC et M. MAS, in H. ROMIAN & al. : **Didactique du français et recherche-action**, (INRP, 1989).

- **Comment les maîtres évaluent-ils les écrits des élèves à l'école**, Rapport de Recherche-Description par C.GARCIAD-EBANC, M. MAS, H. ROMIAN, A. SEGUY, C. TAVERON, G. TURCO (INRP, à paraître fin 91).

- **Repères** (INRP). Numéros pris en charge par le Groupe :

n°63 (1984) : **Ils écrivent... Comment évaluer ?**

n°66 (1985) : **Des outils et des procédures pour évaluer les écrits**

n°71 (1986) : **Construire une didactique** (participation)

n°73 (1987) : **Des critères pour écrire**

n°79 (1989) : **Décrire des pratiques**

- **Rencontres Pédagogiques** (INRP). Un ou plusieurs chapitres dans :

n°11 (1986) : **Communiquer ça s'apprend**

n°19 (1988) : **Problèmes d'écriture**

n° à paraître : **Problèmes de lecture**

- * **Objectif Écrire** (1986), par C. GARCIA-DEBANC et l'équipe de Lozère (CDDP, Mende)

- **Écrire et réécrire** (1988), par G. TURCO et l'équipe de l'EN d'Ille-et-Vilaine (EN 35, CRDP de RENNES, INRP).

- **Le parcours d'orientation dans le livre** (activités de lecture et d'écriture à l'école élémentaire) (1991) par C. TAVERON (CRDP de CLERMONT-FERRAND).

- **Écrire-Évaluer-Réécrire. Des fiches pour faire la classe**. Un fichier (œuvre collective du groupe, à paraître fin 1991) qui proposera aux maîtres, en relation avec des éclaircissements théoriques, des outils et des procédures pour identifier, analyser les difficultés des élèves et mettre au point des situations d'apprentissage en matière de production d'écrits.

Citons enfin, sans être exhaustifs, des articles de membres du Groupe dans :

- **Aster** (INRP) n°6 : **Les élèves et l'écriture en sciences** (C.GARCIA-DEBANC)

- **Pratiques** n°44, 48, 49, 51, 62 (de C. GARCIA-DEBANC, sur divers problèmes d'écriture et d'évaluation), n°57 (de G. TURCO sur les connecteurs et les organisateurs textuels).

- **Cahiers de recherche en didactique du français** n° 1 et 2, CRDP de Clermont-Ferrand par C. TAVERON (sur le personnage dans le texte narratif).