

PARTIE 1

CHAPITRE 2 :

Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes

Nos manières d'organiser les activités d'écriture en classe, de proposer des tâches d'entraînement et d'évaluation, de lire et d'évaluer les copies, d'organiser corrections et remédiations, révèlent un ensemble de choix théoriques, de démarches et de valeurs, le plus souvent tacites, qu'on peut appeler un *modèle didactique*. Celui-ci est construit par le jeu de plusieurs acteurs : l'institution d'abord, par ses instructions et textes officiels ; la recherche pédagogique, elle-même contrastée, fournissant des modèles et des critiques ; les enseignants enfin, par leurs pratiques réelles dans les classes.

Quelques questions centrales :

- Tout repose sur une **définition de l'écriture**, elle-même appuyée sur une **définition du langage** : à quoi sert l'écriture dans nos sociétés ? À quoi sert l'écriture à l'école ? À quoi sert l'écriture **dans le développement du sujet** ? Car c'est dans cette question, même informulée, que s'ancre le rapport à l'écriture de l'élève : *à quoi ça me sert d'apprendre à écrire ?*

- Vient ensuite la question de l'acquisition : Comment l'élève *apprend-t-il* ces usages et ces fonctions de l'écriture ? Corrélativement, comment *enseigne-t-on* l'écriture, et dans quelle mesure cela détermine-t-il ces acquisitions ?
- Enfin la question de l'évaluation, qui permet de réguler apprentissage et enseignement. Chaque modèle didactique, correspond à des conceptions de l'évaluation qui sont autant de manières de choisir ce qui peut être évalué, et de laisser dans l'ombre d'autres options.

A) Les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture : une brève historique

Pour simplifier, on opposera schématiquement quelques modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture. Cette présentation est simplificatrice : elle permet de mieux dégager des dominantes et des finalités de pratiques volontairement stylisées. Il va de soi que les pratiques réelles d'un enseignant sont toujours plus composites. Elles mêlent à parts variables ces quatre modèles, qu'on ne trouvera jamais purs, et qu'on ne peut opposer les uns autres de manière exclusive. Chacun a ses justifications, ses avantages, mais aussi ses limites.

Ce sont les difficultés des élèves qui nous amènent à interroger ces modèles : sur quels postulats et conceptions sont-ils appuyés ? Comment interprètent-ils les difficultés des élèves ? Quelles réponses didactiques et pédagogiques autorisent-ils ?

1. Le modèle de la rédaction

Il ne s'agit pas d'un dinosaure pédagogique, mais d'un modèle solidement installé dans les convictions pédagogiques dominantes des élèves, des

parents, des enseignants, et très présent en réalité dans les pratiques de l'école et du collège dès l'origine¹. Il est fondé doublement sur une certaine conception du rapport écriture/pensée et sur une certaine conception de l'apprentissage.

- L'écriture y est conçue comme simple transcription d'une pensée qui lui préexiste, selon la formule de Boileau : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement / Et les mots pour le dire arrivent aisément ». La tâche d'écriture s'organise en une succession d'opérations, selon un ordre rationnel : *chercher les idées (collecte de vocabulaire), faire le plan, ensuite seulement passer à l'écrit au brouillon, le corriger, le recopier au propre. L'inventio avant l'elocutio* : une tradition ancienne issue de la rhétorique classique rend impensable dans cette perspective le fait que les idées puissent ne pas préexister à leur expression mais émerger du processus même d'écriture, inconcevable que le fait même d'écrire puisse mettre la pensée en mouvement et la faire évoluer. Dans cette conception, l'idéal serait d'écrire **d'un seul jet**, sans rature. Le brouillon est une activité un peu honteuse. Les meilleurs devraient s'en passer.
- L'apprentissage y est défini par le principe d'**imprégnation par imitation** et par la **priorité chronologique donnée à la maîtrise des normes**, à commencer par les plus élémentaires. Lecture et récitation apportent le contact avec les « bons auteurs » ; les exercices permettent de travailler des compétences en modules isolables : orthographe, vocabulaire, grammaire de phrase, et maintenant « grammaire de texte ». L'exercice fondamental est d'abord la **copie**, puis la **dictée**, qui n'est qu'une forme de copie « de mémoire ». Le travail de l'oral est orienté vers la production de structures orales *directement transférables à l'écrit*. Il s'agit bien de « parler comme un livre », pas de « s'exprimer ».

¹ J.F. Halté : « Analyse de l'exercice dit 'la rédaction' et propositions pour une autre pédagogie », dans *Pour une didactique de l'écriture*, Metz : CAS, 1989. Voir aussi les analyses de Marchand Franck, *Le Français tel qu'on l'enseigne*, Paris : Larousse, 1971.

L'évaluation dans le modèle de la rédaction

L'intérêt est de placer l'élève dans une progression méthodique, favorisée par la modularité des savoir-faire. Au fond, la rédaction n'est qu'un aboutissement, et dans l'école du début du siècle elle apparaissait dans les dernières classes (qui correspondent à celles du collège d'aujourd'hui, mais pour beaucoup moins d'élèves). Et encore les *genres scolaires* étaient-ils étroitement définis (narration, description), appuyés sur un réservoir de *canevas* et de stéréotypes.

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.

Il faut rappeler que ce modèle se construit historiquement dans une société qui est naïvement inégalitaire² — elle ne se soucie pas de compenser les inégalités dans les performances, qu'elle attribue sommairement soit au génie de la race (y compris chez nos pères républicains de la III^{ème}), soit au génie individuel. L'école ne peut jouer qu'un rôle : apprendre à tous à lire et à écrire au minimum (c'est-à-dire à déchiffrer et à signer...), et repérer les élèves *doués*, ceux qui ont la *bosse* de l'écriture, pour les faire avancer jusqu'aux places d'honneur. Les autres, au mieux aidés et « poussés » par leurs enseignants, iront aussi loin que leurs capacités individuelles ou familiales le leur permettent. Vision du destin scolaire qui légitime la sélection, aussi précoce que possible.

Une telle conception de l'écriture la réduit à des compétences techniques, d'une part, et culturelles, d'autre part. Du côté de la technique, la *maîtrise de la langue* est une priorité, et les difficultés sont vues d'abord comme des

² A. Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français...*, Paris : Payot, 1977.

difficultés de *mise en mots* et de *mise aux normes*. On interprète les erreurs des élèves comme signe de lacunes en vocabulaire et en syntaxe de phrase (« ils n'ont pas de mots, ils ne savent pas faire une phrase ») ; on repère surtout les manques en matière de graphie (pour les plus jeunes), d'orthographe, de morphologie... Du côté de la culture, survit souterrainement le modèle ancien de l'*imitation* et celui de l'*imprégnation*, sommairement béhaviouriste : on écrit en reprenant inlassablement des contenus et des formes empruntés à ses lectures, et aux bons auteurs, dans une conception indifférenciée de la langue, d'où la supériorité du discours littéraire, susceptible de tous les usages. L'apprenti est d'abord un imitateur, un copiste et un compilateur.

2. Le modèle de l'expression écrite

On peut très schématiquement opposer à ce modèle **le modèle de l'expression écrite**, puisqu'il a revendiqué ainsi cette rupture. Il dénonce d'abord dans le modèle précédent son illusoire rationalité : les élèves y sont coincés par l'imitation mécanique de « sujets modèles », canevas et autres stéréotypes, et par le caractère artificiel des situations. Écriture forcée, écriture sans implication. En outre, dans le modèle précédent, le *don* est inégalement réparti ; l'*inspiration* révèle l'influence d'un Dieu ou d'un heureux hasard biologique, on a du *génie* quand on est bien né... Le modèle de l'expression refuse cette inégalité scandaleuse : chacun a quelque chose à dire. Le *don* n'est pas inégalement réparti, mais il est inégalement stimulé par l'école. Tout élève peut, s'il est dégagé des contraintes et des inhibitions de diverses natures, libérer ses potentialités.

L'héritage de Freinet

On pense bien sûr aux **textes libres** de Freinet, lui-même héritier des courants d'Éducation Nouvelle. Mais il ne faut pas oublier que la méthode Freinet ne se réduit pas au texte libre, tout en donnant d'ailleurs à celui-ci une définition beaucoup plus scolaire qu'on croit. Si Freinet prône des pratiques très fréquentes d'écritures personnelles sous la forme de textes libres (poèmes, récits...), il fait pratiquer aussi les textes de travail. Et pour

les uns et les autres, il rappelle toujours la nécessité de respecter les normes sociales, mais en les justifiant par des **vraies pratiques sociales** autour de l'écrit, d'où la place primordiale de la *correspondance* et de l'*imprimerie*.

Une règle majeure de cette conception « libératrice » de l'écriture scolaire, est **la pratique quotidienne d'activités d'écriture diversifiées**. Le postulat est que laisser jouer naturellement les capacités d'expression offertes par l'écrit amènerait *naturellement* l'élève à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques, qu'il suffirait de nourrir par ailleurs en le guidant pour corriger ses textes. L'élève intéressé par ce qu'il veut dire serait mobilisé pour mieux observer les règles de l'écrit et mieux les intérioriser. Il trouverait de lui-même la plupart des solutions à ses problèmes d'écriture ; il suffirait de lui en fournir des modèles par des lectures diversifiées. Il y puiserait des idées et des solutions qui devraient rendre inutiles les outils (dictionnaires et grammaires).

Le modèle de Freinet s'est en réalité diffusé lentement, au cours du temps, jusque dans les discours institutionnels, en particulier à partir des projets de réforme initiés à la sortie de la Seconde guerre mondiale³. Mais cela n'a pas toujours été sans affadissement ou contresens, et sans redécouvertes naïves à intervalles réguliers de solutions identiques (par exemple, *La Main à la pâte*...).

Les ateliers d'écriture

Le modèle de l'expression se retrouve aussi sous la forme des **ateliers d'écriture**, qui ont des origines et des finalités hétérogènes :

- Un des courants à l'origine des ateliers d'écriture utilise l'écriture pour un travail quasiment thérapeutique, auprès de personnes en grande difficulté sociale ou psychologique (prisonniers, classes de réadaptation, illettrés...) ; l'écriture y est « libératrice » et constructrice

³ Plan Langevin-Wallon 1948, plan Rouchette 1972

d'un nouveau rapport à la langue, à soi-même, aux autres. La référence initiale est E. Bing⁴.

- Un autre courant s'alimente à la théorie de la littérature de J. Ricardou⁵ comme dispositif auto-générateur : l'écriture se nourrit de son propre développement⁶. On peut y rattacher les propositions de la **littérature potentielle**, autour du groupe OuLiPo⁷, cherchant à montrer les potentialités génératrices des *contraintes d'écriture* systématiquement explorées.

De telles démarches inspirent d'une part les **chantiers d'écriture** sur une grande échelle⁸, et sous une forme plus modeste la pratique scolaire des **jeux d'écriture**, fictionnels ou poétiques, qui ont eu un grand succès scolaire, quelquefois à leurs dépens. Car la littérature est Jeu, mais elle n'est pas que cela⁹...

L'évaluation dans le modèle de l'expression écrite

Sous la forme d'invitation à une expérimentation libre des pouvoirs exploratoires de l'écriture, à partir de jeux de contraintes ou de consignes sollicitant l'imagination ou même laissant l'écriture s'auto-développer, il s'agit avant tout de *réconcilier les sujets* avec l'écrit, d'en faire une activité positive, d'en faire expérimenter les pouvoirs et de montrer que chacun est capable de réussir à écrire *par plaisir*. L'évaluation alors se tourne vers le sujet, délaissant le texte lui-même pour le processus de transformation qu'il provoque.

⁴ E. Bing, ... *et je nageais jusqu'à la page*, Paris : Ed. des Femmes, 1976. C. Boniface & O. Pimet, *Les ateliers d'écriture*, Paris : Retz, 1992. A. Roche, A. Guiguet & N. Voltz, *L'atelier d'écriture : éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Paris : Bordas, 1989. *Pratiques* 61 : « Ateliers d'écriture », mars 1989.

⁵ J. Ricardou

⁶ Cl. Oriol-Boyer, *Ateliers d'écriture*, T.E.M., Grenoble : L'Atelier, 1984.

⁷ OuLiPo : *La littérature potentielle, Atlas de littérature potentielle*, Paris : Gallimard, 1973, 1981.

⁸ J. Jolibert (dir.), *Former des enfants...* [4 titres], Paris : Hachette, 1984, 1988, 1992, 1994.

⁹ *Le Français aujourd'hui* 114, « Il y a poésie et poésie », juin 1996.

Un autre point à retenir est l'importance du *travail productif de l'écriture par elle-même* : les jeux d'écritures poétiques et narratives, le travail systématique de la variation, de la contrainte, installent de véritables *situations problèmes d'écriture*, et une sorte d'expérimentation de ses dimensions tant formelles que symboliques. On y trouve donc une conception de l'apprentissage par la pratique, en situations complexes, à l'opposé d'un apprentissage par l'exercice, en situations dirigées. La réussite se mesure alors par des critères plus globaux, souvent au travers de *formes collectives de relecture et d'échange*, caractéristiques des ateliers d'écriture. L'évaluation est déléguée vers les pairs.

Enfin, on y reviendra, on retient surtout l'idée que les apprentissages ne peuvent avoir lieu que si les élèves sont *fortement impliqués* dans les activités scolaires, à la fois intellectuellement (en comprendre le *sens*, en voir les *finalités*, en estimer l'*utilité sociale*...) et affectivement (prise en compte du *désir* d'écrire, de se rendre utile, du *plaisir* d'imaginer, d'inventer, d'apprendre, d'enseigner...). On retient que les ateliers d'écriture font une large place aux *échanges entre scripteurs*, aux interactions de travail, aux *écrits intermédiaires*, à la dimension sociale de l'écriture, qui contredit les représentations habituelles de celle-ci comme une activité solitaire et égocentrique. On retient aussi que l'écriture se développe avec la subjectivité, et d'une certaine manière qu'avant d'être intégration d'éléments apportés de l'extérieur, l'écriture est le surgissement et l'élaboration de « quelque chose qui est déjà là » : d'où la formule tardivement institutionnalisée qui remplace *rédaction* par *expression écrite* : les élèves sont invités en apparence à « s'exprimer », à « se dire ». On leur fait crédit à tous de cette intériorité où ils sont sensés puiser à la fois l'énergie et les moyens d'écrire.

3. Le modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée

Les deux modèles précédents ont été l'un et l'autre objet de critiques sur la base de nouvelles références théoriques apportées par la psychologie

cognitive, d'une part, et par la linguistique textuelle, d'autre part. La confiance accordée à l'autodéveloppement « naturel » des compétences vient buter contre de simples constats : le caractère souvent stéréotypé des textes libres, et les difficultés de faire avancer les élèves au-delà des premiers jets.

Que faire quand l'inspiration manque, ou quand elle ne produit que des textes touchants, certes, mais dont on ne sait quoi faire ni quoi dire tout en les jugeant insuffisants au regard des exigences d'une vraie compétence d'écriture, polyvalente ? Que faire quand les productions « tournent en rond » sans évoluer ou permettre la construction des savoir-faire permettant de produire des écrits normés ? Comment éviter l'évaluation trop imprécise qui ne permet pas aux mauvais de progresser et qui enferme les uns et les autres dans la conviction que « l'écriture, c'est un don » ?

Car si on peut apprécier l'ouverture offerte par le modèle de l'expression, on peut lui reprocher de ne pas aider suffisamment les élèves dans les opérations cognitives complexes qui accompagnent la production du texte. Le risque est alors de laisser croire encore à une sorte de surgissement spontané de l'inspiration et de la réussite, fortement inégalitaire. En outre, comment évaluer des textes libres qui se confondent avec leurs auteurs ? On est donc désarmé pour aider des élèves qui ne produisent rien, ou produisent des textes complètement étrangers aux modèles sociaux que l'école est chargée d'enseigner. Il faut donc :

- élucider les processus rédactionnels, en décrire les composantes et les étapes ; montrer que la complexité des opérations entraîne une *surcharge cognitive* qui rend impossible aux débutants la gestion de toutes les compétences sollicitées par la rédaction ;
- analyser de très près les contraintes qui ne relèvent pas des seuls niveaux orthographiques et phrastiques, d'où les références importantes à la théorie du *texte* comme unité spécifique ;
- décrire les dispositifs d'aide rendus alors nécessaires, pour préparer et accompagner l'écriture, en permettant en particulier des *relectures évaluatives* et des *révisions* en plusieurs étapes, fortement guidées par des

outils de relecture, pour permettre aux élèves et à l'enseignant de comprendre les erreurs ou les manques des écrits produits avec des outils d'évaluation précis, afin de proposer un travail méthodique sur les premiers jets.

C'est ce modèle qu'ont en commun des équipes de recherche comme celle du groupe d'Ecouen (1988-1992) ou de l'équipe EVA de l'INRP (1991, 1996)¹⁰. Dans le même temps, les textes officiels enregistrent un changement de termes significatif : on passe de la *rédaction* et de l'*expression écrite* à la *production d'écrits*.

Double avancée donc : du côté des objets à enseigner, grâce à des modèles linguistiques qui distinguent des catégories de discours aux propriétés identifiées et explicitées (les fameux « types de textes » et « critères ») et du côté de l'apprenant, grâce à des modèles cognitivistes qui s'efforcent de décomposer la compétence rédactionnelle en modules qui pourraient faire l'objet d'un entraînement différencié.

Ces modèles de l'évaluation critériée ont porté l'accent sur la nécessité de décomposer la tâche d'écriture, d'en objectiver les composantes ou les processus. Ils ont modifié très profondément les conceptions de l'*évaluation*. Les formes d'écrit à produire sont décrits sous forme d'ensemble de critères par les élèves eux-mêmes, critères qui prennent en compte des dimensions négligées jusque-là, comme la notion de *type de texte*, de *situation de communication*, d'*effet à produire*... Ces critères sont dégagés par les élèves eux-mêmes, par confrontation entre leurs propres productions et les modèles sociaux ou scolaires de référence. Ces « critères » (éléments de description des propriétés du texte ou bien encore consignes d'écriture elles-mêmes) étayent le travail tout au long de la séquence, avant, pendant et *après* l'écriture : une des avancées notables de ce modèle est de donner une place décisive au *travail de révision* du texte, qui apparaît désormais comme un passage obligé.

¹⁰ Du groupe EVA (INRP) : *Évaluer les écrits*, 1991, *De l'évaluation à la réécriture*, 1996, chez Hachette. Du groupe d'Ecouen, *Former des enfants...*, chez Hachette 4 tomes de 1988 à 1992.

A leur crédit on peut faire observer qu'ils resituent les écrits dans les situations de communication qui leur sont spécifiques et les définissent par rapport à des « pratiques sociales de référence », en imposant le passage par la bibliothèque et une lecture serrée des textes. qu'ils servent de support à des pratiques de correction et de remédiation précises, qu'ils donnent à l'enseignant la possibilité de guider l'élève dans le détail. Leur principe fondamental est celui de la **clarté cognitive** : *apprendre c'est prendre conscience de*. Il s'agit dans ces modèles d'objectiver pour l'essentiel des formes langagières (génériques, textuelles ou phrastiques) ou des processus de relecture (*j'ai pensé à, j'ai vérifié que...*). La compétence d'écriture est posée comme un objet universel, indépendant des sujets, que chacun peut s'approprier selon une progression rigoureuse, aux étapes parfaitement explicitées.

Nous étudierons plus en détail la conception de l'évaluation dans ce modèle dans la section B ci-après.

4) Le modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires

A partir des travaux de D. Bucheton, nous avons identifié un nouveau modèle que l'on pourrait appeler celui du *sujet écrivant* et des pratiques culturelles diversifiées de l'écriture. Nous nous contenterons ici de montrer à quelles lacunes des modèles précédents il tente de remédier. Il sera présenté en détail dans le chapitre

Le modèle de l'évaluation critériée aboutit à focaliser l'attention sur les produits finis, conformément à ses principes théoriques, et rejette dans l'ombre l'activité du scripteur, ses effets sur le développement du sujet, ce qui lui fait obstacle. On peut ainsi être amené à évaluer positivement — tous les critères formels étant correctement mis en oeuvre — un texte dépourvu du moindre intérêt pour son auteur. Ou bien on peut faire fonctionner à vide les outils descriptifs, transformant la séance de français en un apprentissage de ces outils (voire à ce sujet les impasses de nombreuses séquences sur le conte ou le portrait, ou la description...), et non à leur utilisation pour effectivement écrire.

Or, raconter une histoire (qu'elle soit conte ou nouvelle, ou épopée...) ce n'est pas seulement obéir aux formes canoniques des genres (dont d'ailleurs on ne saisit au mieux que les stéréotypes), c'est donner du sens au monde, en organiser les significations par le biais de la métaphore narrative. Mettre en ordre un monde intérieur, ou bien justement se l'approprier, tisser des liens entre ce que je suis et ce que je sais, élaborer l'émotion, mettre au jour ce qui me tient à cœur. Ainsi, on passe parfois des heures et des heures depuis les petites classes à mettre en tableau et en fiches *situation initiale, objet magique, adjuvants, opposants* et autres *complications*¹¹, et on garde peu de temps pour mettre au travail par l'écriture ce qui est au centre même des récits et qui en constitue le fondement anthropologique : les grandes angoisses, les désirs, révoltes, quêtes ambiguës, contradictoires, toujours entravées, du bonheur et du pouvoir, de la fraternité et de l'obéissance filiale, de l'aventure et du besoin de sécurité, thèmes où toujours s'enchevêtrent ceux, puissants, de la vie et de la mort.

Il faut donc signaler, pour finir, des modèles didactiques pour lesquels « les textes sont au contraire considérés comme les traces d'une activité de production, et l'on vise moins l'amélioration du texte lui-même que les progrès du travail de l'écriture »¹² :

- Avant tout, comme en matière de lecture, la priorité est de créer les conditions d'une véritable **éducation culturelle** qui consiste à multiplier les expériences d'écriture-lecture dans la classe et à offrir le plus possible de rencontres avec des écrits motivants et modélisants :

¹¹ Le schéma narratif est sempiternellement « ré-enseigné » de la grande section de maternelle, au cycle 2, puis cycle 3 et répété encore en 6^{ème} avec fort peu d'enrichissement, de la manière la plus formelle qui soit (en témoignent les différents manuels). C. Bonne-Dulibine & J.-A. Huynh, « La fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français », *Le Français d'aujourd'hui* 109, mars 1995.

¹² Devanne, *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, Paris : Colin, 1993, p. 62.

c'est le thème majeur de propositions comme celles de B. Devanne ou A. Clérino¹³.

- La priorité est donnée aux tâches d'écriture, qui ne doivent pas être confondues avec les activités de structuration (soit grammaire et orthographe, soit élaboration de règles). Une grande partie des acquisitions se fait de manière implicite, en situation, ce qui permet de réduire le temps consacré aux exercices et aux leçons.

L'activité essentielle en matière d'apprentissage est la pratique de la **réécriture** : celle-ci n'est pas à confondre avec la **révision** des textes ni avec leur **correction**. Réécrire, c'est favoriser la reformulation globale des textes, qui ne passe pas toujours par la reprise d'un premier jet. D'où l'importance donnée aux **écrits intermédiaires**¹⁴ dans les séquences d'écriture, et à la proposition de situations et de consignes à la fois renouvelées et reliées entre elles, en reprenant pour la préciser l'injonction officielle.

Ces principes seront développés et illustrés dans le chapitre NN.

B) Compléter les outils d'évaluation existants

Chacun de ces modèles didactiques est inséparable des **outils d'évaluation** qu'il met en œuvre. Nous disposons désormais d'une solide culture sur les diverses formes de l'évaluation¹⁵. L'évaluation est une compétence et un devoir professionnels : on n'enseigne pas sans évaluer, et on n'évalue pas à coup d'intuitions ou de jugements subjectifs. Évaluer, c'est avoir l'honnêteté de mettre à jour ses propres principes de jugement et d'action et de les expliciter à l'intention des élèves... et de ses collègues. C'est aussi s'engager à faire en sorte que l'évaluation dépasse le stade de la

simple description, pour permettre aux enseignants et aux élèves de réguler leur action, de progresser. C'est aussi prendre la mesure des difficultés de la tâche d'évaluation elle-même, découlant de la complexité des compétences dont il s'agit de juger.

Avec les élèves en difficulté, l'évaluation est au cœur du problème. Car de la manière dont on évalue dépend la manière dont on explique les difficultés et dont on cherche à y répondre. On peut même inverser la perspective et dire que *c'est la manière dont on envisage l'action à suivre qui conditionne souterrainement, la manière dont on évalue*. Avant d'être une opération purement technique, l'évaluation est un choix de **valeurs** et la postulation implicite de **principes théoriques**. Il n'existe pas d'évaluation neutre et universelle, qui révélerait la nature des choses : une évaluation est liée à une représentation du monde scolaire, de ses priorités ; elle est liée à l'action qu'on envisage d'y mener. D'où le lien étroit entre formes de l'évaluation et modèles didactiques.

C'est ainsi, pour commencer, que la notion même d'« élève en difficulté » dépend de la manière dont on évalue les comportements scolaires. On en jugera aisément en se déplaçant d'une classe à une autre, et en constatant que tel élève serait ici étiqueté comme « élève en difficulté », alors que dans une autre classe il ferait partie des moyens, voire considéré comme un bon élément. Ces différences sont décisives : ici, l'élève sera pris en charge et soutenu parce qu'on interprète positivement son comportement scolaire, qu'on y repère des points d'appui pour le faire avancer, qu'on équilibre exigence et bienveillance. Ailleurs, ce même élève verra ses mêmes performances perçues négativement, sera considéré et se considèrera comme « perdu », et il décrochera.

Les limites des outils d'évaluation de l'écrit actuellement utilisés

Le modèle d'évaluation qui domine la production éditoriale et les évaluations institutionnelles en CE2 et en 6^e s'inscrit dans le modèle de l'évaluation critériée. On peut reprendre pour illustration le tableau des

¹³ Bernard DEVANNE, *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, Paris : Colin (3 tomes, 1993 à 1996). Alex Clérino, *Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire*, Paris : L'École, 1990.

¹⁴ J.C. Chabanne & D. Bucheton, « Les écrits 'intermédiaires' », *La Lettre de la DFLM* 26, 2000, p. 23-27.

¹⁵ C. Hadji, *L'évaluation, règles du jeu*, Lyon : ESF, 1989. C. Meyer & J.C. Phelut, *L'évaluation en question*, Lyon : ESF/CEPEC, 1990. EVA-INRP, *Évaluer les écrits*, Paris : Hachette, 1991.

compétences dans le fascicule *Évaluation à l'entrée en 6^e 2000*, fascicule G, page 6 :

Capacités	Champs	Compétences	Composantes
SAVOIR ECRIRE	Outils de la langue	Maitrise des outils de la langue pour écrire	15- Maitriser le code : orthographe lexicale 16- Maitriser le code : faire les accords 17- Produire des phrases de différents types et formes 18- Utiliser la ponctuation
	Production de texte	Compétences en production	19- Maitriser les contraintes matérielles : assurer la lisibilité en soignant la présentation, en mettant en page 20- Produire un texte, composer un récit, formuler ou reformuler un énoncé

Les items sélectionnés privilégient clairement le **texte comme objet** en se limitant à la dimension **technique** du geste d'écriture. Les indicateurs privilégiés se situent au niveau linguistique comme autant de mesure de divers écarts à la norme. Voir par exemple, dans le même document, la liste des items pour l'évaluation de la compétence 20 « Produire un texte » :

DISCOURS	74- Production d'un récit : « L'élève a produit un récit d'une vingtaine de lignes » 75- Respect de la situation donnée : [L'élève a respecté la situation donnée par la consigne] 76- Elaboration des éléments du récit : « L'élève a identifié et caractérisé suffisamment son animal » 77- Récit d'une aventure : « L'élève a bien raconté une aventure » 78- Cohérence du système pronominal : « L'élève a gardé la même personne du début à la fin » 79- Cohérence des temps : L'élève a employé le passé ou le présent d'une façon cohérente, même s'il a repris, au présent, l'énoncé de la situation »
-----------------	---

TEXTE	80- Les indices spatiaux : « L'élève a produit un récit en s'appuyant sur des indices spatiaux cohérents » 81- Les indices temporels : « L'élève a produit un récit en s'appuyant sur des indices temporels cohérents » 82- Progression des informations : « L'élève a produit un récit qui progresse : les thèmes et les propos s'enchaînent » 83- Les substituts : « L'élève a désigné au moins de deux façons différentes et sans ambiguïté de référent un des personnages de son texte, en utilisant des substituts lexicaux ou pronominaux » 84- La ponctuation : « L'élève a utilisé correctement la ponctuation forte pour segmenter le texte en phrases »
PHRASE	85- La syntaxe : « L'élève a produit des phrases grammaticalement correctes » 86- L'orthographe : « L'élève maîtrise l'orthographe lexicale et grammaticale (hors morphologie verbale) » 87- Morphologie verbale : « L'élève maîtrise l'accord du verbe avec le sujet »

Il y aurait beaucoup à dire sur la cohérence de cette tripartition entre discours/texte/phrased et sur le choix de chaque item. Mais nous voudrions seulement pointer une limitation qui nous paraît essentielle : tout se passe comme si la maîtrise des **formes** du langage conditionnait la maîtrise des **usages** du langage : autrement dit, si l'élève dispose de la maîtrise des formes, il pourra disposer de la maîtrise du sens et des effets de ses discours. La non-maîtrise des formes normées est assimilée à une exclusion hors du langage, et est évaluée en termes de **manque** : l'élève qui écrit hors norme ne pense pas, ne fait rien avec le langage tant qu'il ne fait rien selon les règles.

Une autre limitation nous semble liée au principe de la « clarté cognitive » : le modèle de l'évaluation critériée est fondé sur le postulat que les règles régissant les processus rédactionnels peuvent être objectivées et formulées en termes de « règles verbales d'action » ou au moins de « principes d'actions verbalisables » (quand il s'agit d'habileté difficilement verbalisables, il est toujours possible de les étiqueter). D'où le travail de verbalisation des connaissances et des habiletés nécessaires pour mener à bien la tâche, et la création d'outils récapitulatifs (ce que sont bien souvent

les « listes de critères »).

Trois objections ont pu être faites, par les auteurs du modèle eux-mêmes¹⁶ :

1. Le travail d'explicitation des propriétés des types textuels et des processus rédactionnels est toujours inachevé, et les critères ne sont pas tous aisément objectivables et opérationnalisables. Autrement dit : toutes les règles ne sont pas explicitables de manière efficace, et on perd beaucoup de temps à dégager des règles qui se révèlent trop simples ou trop complexes et de toute manière inutilisées : « en accompagnant les enfants dans leurs explorations, on perçoit d'ailleurs une difficulté de plus en plus grande à l'explicitation, à mesure que l'on se rapproche des contraintes les plus 'locales'; on vérifie également que des explicitations obtenues à grand peine (notamment celles qui relèvent de la gestion pas à pas du texte) ne sont pas d'un grand secours au moment de l'écriture, et ne servent guère plus au moment de la reprise »¹⁷
2. On peut douter que toutes les acquisitions se fassent nécessairement par le passage à l'explicite. Dans ce qui est en jeu au moment d'apprendre à écrire, il n'est pas facile de dénouer « ce qui se développe, ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend »¹⁸. « Faut-il en conclure qu'une liste de règles découvertes puis converties en termes du type 'il faut que', servirait de support nécessaire et suffisant à l'autoévaluation ? Les choses ne sont pas si simples : l'évaluation des écrits, même si l'on tente de la rendre aussi autonome que possible, ne saurait cantonner l'enfant à une confrontation entre son écrit et un listage de règles de fonctionnement »¹⁹.
3. Quand l'évaluation ne pointe que des compétences qui relèvent d'une conception de l'écriture comme un enchaînement mécanique

¹⁶ Voir Cl. GARCIA-DEBANC : « Que reste-t-il de nos critères ? » dans *Mélanges offerts à Maurice Mas : Formation d'enseignants et didactique de l'écrit*, Grenoble : IUFM, 1999.

¹⁷ Devanne, op. cit. 1993, p. 76.

¹⁸ E. Bautier & D. Bucheton, « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà-là ? », *Le Français aujourd'hui* 111, 1995.

¹⁹ Devanne, op. cit. p. 62.

d'activités de mise en texte, mise en mots et mise aux normes, le risque est de transformer la tâche d'écriture, aux yeux de l'élève, en un enchaînement d'« activités mécaniques et ponctuelles » ?²⁰

Les dangers d'une évaluation centrée sur les formes

Nous pensons qu'un des effets des formes d'évaluation centrées sur les formes est de conduire à des démarches de remédiation qui enferment les enfants dans des représentations inefficaces de la tâche et ne permettent pas d'y entrer pour y progresser.

Ils savent se servir du langage oral pour penser-agir sur l'autre dans les sphères d'action où ils sont à leur place (la cité, le quartier, la famille, les copains...) : ils ne ressentent pas le besoin de passer à l'écrit. C'est la raison pour laquelle faire préparer à l'oral un texte les empêche ensuite d'écrire. Écrire, pour eux, n'est pas agir, écrire n'est pas vivre, écrire n'est pas dominer ; le leader n'écrit pas, ils séduisent les autres par la « tchatche »²¹. Pour la même raison, ils n'éprouvent pas le besoin de l'explicitation, du développement de la formulation qu'impose l'écrit : « je m'comprends... y m'comprend... tu m'comprends... ».

Faire entrer leur pensée dans les normes formelles de l'écrit est pour eux une tâche purement scolaire : quand ils ne la refusent pas, ils s'y conforment en restant dans une position d'extériorité. D'où leur demande réitérée et ambiguë pour les tâches « scolaires » : l'exercice, la dictée, l'exercice de grammaire, les réponses aux questions qui sont des reformulations, tout ce qui fait appel à des procédures qu'on peut faire fonctionner mécaniquement. Car réciter, recopier, ou paraphraser, ce n'est pas penser avec de l'écrit.

Le modèle de l'évaluation critériée a constitué une avancée importante en permettant une grande diversification des types d'écrits proposés et des

²⁰ « Un élève qui rencontre des difficultés en écriture ne doit pas être cantonné dans des activités mécaniques et ponctuelles. », M.E.N., DP&D, Mission de l'évaluation, *Evaluation à l'entrée en 6^e* 2000, fascicule G, page 45.

²¹ W. Labov, *Le Parler ordinaire*, Paris : Minuit, 1976-1993.

modes d'étayage. Mais on sait aujourd'hui que ce modèle fortement techniciste et abstrait n'apporte qu'assez peu d'aide aux élèves en difficultés mais favorise les élèves en réussite²². L'obstacle majeur auquel se heurtent les enseignants qui cherchent à mettre en œuvre l'évaluation critériée et la révision est redoutablement simple : c'est tout simplement **la difficulté à faire entrer les élèves dans les tâches d'écriture**, à faire en sorte qu'il s'y impliquent suffisamment pour accepter le travail difficile qu'implique un projet d'écriture, et une série de révisions de leur texte initial. L'effort même de produire un premier jet consume à lui seul l'énergie disponible, et bien des enseignants constatent combien il est difficile de *faire réécrire*, et surtout ceux des élèves qui en auraient le plus besoin.

Or, ce qui semble définir les élèves en difficulté, c'est qu'ils se situent *encore en deçà* du moment où ce travail de révision leur devient nécessaire. Ils en sont encore à construire le rapport au langage qui leur permettrait une appropriation de l'écriture pour penser, apprendre, grandir. En réalité, ces élèves ne sont pas seulement hors des normes, ils sont **hors de l'écrit** dans ses pratiques scolaires²³ : tout au plus acceptent-ils de *faire des exercices*, mais ces tâches au fond ne les concernent pas. Ils n'y apprennent rien, sinon à conforter leur représentation de l'écriture comme une activité privée de sens *pour eux*. Sur ces élèves-là, les savoirs techniques, ceux qui sont visés par les modèles textuels, n'accrochent pas. Ce que nous avons à repérer, parce que c'est ce sur quoi nous allons pouvoir *accrocher* des savoirs, accrocher un désir de progresser, ce sont les conditions de la *mise en activité d'un sujet*. Nous reviendrons sur cette notion plus bas.

Un échec programmé

Or les pratiques scolaires des « premiers pas » dans l'écriture confortent souvent cette représentation de l'écriture comme une suite de tâches formelles : écrire, ce serait d'abord calligraphier, puis copier, puis

²² D. Bucheton, *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang, 1995.

²³ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon : P.U., 1993.

transcrire, puis répéter... Il suffit d'appliquer, de mettre en œuvre une procédure, sans aller au delà. Dans d'autres disciplines, le même malentendu produit des effets semblables, par exemple en mathématiques, ou en histoire — et la rupture sera d'autant plus grande qu'au collège on va demander très vite de *démontrer* et d'argumenter, c'est-à-dire de *penser par écrit*, et même d'*exister par écrit*... D'écrire vraiment, tout simplement.

Or, les formes de remédiation proposées ne semblent pas tirer les pleines conséquences de ce principe :

« Propositions pour répondre aux difficultés des élèves » :²⁴ :
« On peut aider les élèves efficacement en les entraînant à :
– élaborer en commun des règles d'écriture qui leur faciliteront la représentation de la tâche à réaliser et serviront de critères d'évaluation (relecture par des camarades, auto-évaluation) [principes de l'évaluation critériée]
– pratiquer la reprise des brouillons, l'amélioration des écrits, l'élaboration de grilles de relecture, le travail sur les erreurs ; [principe de la révision]
– rédiger des textes courts [...] :
écriture d'une suite de texte, réécriture d'un passage avec un autre système temporel ;
textes lacunaires portant sur quelques formes verbales ;
choix, en fonction du contexte, d'une forme verbale parmi plusieurs proposées. » [encore une fois, il s'agit d'exercices sur les formes et non d'écriture au sens d'activité orientée par une intention du sujet]

Ainsi focaliser toute l'énergie des élèves sur la maîtrise des formes, c'est présenter de l'écriture une image bien pauvre, bien triste, bien peu excitante. Elle ne peut intéresser que ceux qui, ayant déjà éprouvé le sens et l'intérêt de l'écriture, sont avides d'aides et de savoir pour avancer.

Les travaux menés dans ce sens²⁵ montrent que ce qui différencie les élèves en réussite ou en échec dans les conduites scolaires de lecture et d'écriture, c'est une plus ou moins grande habileté à faire travailler

²⁴ M.E.N., DP&D, Mission de l'évaluation, *Évaluation à l'entrée en 6^e 2000*, fascicule G, page 45.

²⁵ É. Bautier & D. Bucheton, « Diversité des conduites d'écriture, diversité du rapport au savoir. Un exemple : le commentaire composé en seconde », *Le Français aujourd'hui* 115, 1996.

différemment le langage écrit : pour *faire émerger* une idée, pour la *reformuler*, *l'analyser*, s'interroger sur la meilleure manière de la reformuler, l'évaluer, etc. C'est une plus ou moins grande habileté à se dégager de leur expérience pour la penser, et à se dégager des usages ordinaires du langage, pour se servir de l'écriture comme d'une forme d'action, de dialogue avec soi et avec l'autre, comme instrument pour penser.

L'objet que nous souhaitons donc donner à l'évaluation est d'une autre nature que le texte comme produit. Nous souhaitons observer dans les écrits des élèves, dans les commentaires qu'ils en font, dans les négociations qu'ils mènent pour les concevoir, les formuler et les réviser, les **traces de l'activité des élèves**, ce qu'ils **font avec l'écriture**, leurs **attitudes face aux tâches d'écriture et aux pratiques langagières qu'elles permettent**, ce que nous avons appelé leur propre rapport à l'écrit, *en acte*.

Changer le regard sur l'activité de l'élève

Nous souhaitons, à côté des modèles d'évaluation existants, centrés sur le texte-produit et la conformité aux normes, nous situer **en amont**, du côté du rapport à l'écrit de l'élève manifesté par son **activité**. Qu'est-ce que nous entendons par « activité » ?

Pour une évaluation globale

Nous donnons à *activité* un sens psychologique plus que comportemental, en l'opposant à *tâche*, conformément à la construction qui est faite de cette notion à partir des travaux de Leontiev²⁶. L'activité désigne avant tout un *complexe d'opérations simultanées et intriquées* : opérations linguistiques, sémantico-cognitives, graphiques-motrices, socio-affectives... qui forment un tout complexe et dynamique, que nous pensons difficile de décomposer en autant de modules qu'on pourrait faire travailler isolément (comme par exemple les composantes cognitive et linguistique isolées et

²⁶ *Activité, conscience, personnalité*, Moscou : éd. du Progrès, 1975-1984. Voir les actes du colloque de Neuchâtel de la DFLM, septembre 2001 : « Tâche et activité dans la classe de français », à paraître.

décomposées par le modèle des processus rédactionnels). C'est la mise en œuvre de cette complexité qui est problématique chez l'élève en difficulté : car il faut à la fois tout prendre en compte, et chaque dimension de l'activité peut jouer tantôt un rôle d'obstacle, tantôt un rôle moteur, sans que cela soit toujours prévisible et programmable (d'où la difficulté pour l'enseignant).

S'intéresser à l'activité de l'élève et à la manière dont se construit son rapport au langage impose de respecter le caractère complexe de cet objet : outre son caractère dynamique, il faut prendre en compte son caractère multidimensionnel. Car nous postulons que ces multiples dimensions ne se développent pas indépendamment, ou qu'on pourrait isoler l'une d'entre elle pour lui appliquer un programme d'enseignement. Les différentes dimensions de l'écriture se développent ensemble.

Pour une évaluation dynamique

L'activité désigne l'*élaboration dynamique et progressive du sens dans l'écriture elle-même* : le texte construit sa signification par son propre mouvement : ce qui s'écrit s'articule avec ce qui est déjà écrit et alimente ce qui va s'écrire. L'activité est avant tout un processus : cela impose qu'on prenne en compte son caractère **dynamique**. En effet, nous travaillons avec des élèves, dont les compétences sont **en développement**. Ce qui va nous intéresser, ce n'est pas seulement le niveau de telle ou telle compétence, mais son *mouvement* : la manière dont l'élève **se déplace** (pour ne pas dire « progresse », car il peut y avoir des régressions ou des impasses). Pour mesurer cela, il faut travailler avec des données adaptées, et en particulier s'imposer de ne pas évaluer des textes isolés, mais des textes doublement saisis en mouvement :

- d'abord comparer des textes produits dans une même période dans des contextes d'écriture différents, avec des consignes différentes, avec un enjeu scolaire différent, etc. Faire jouer au mieux les variables pour voir comment l'élève se situe dans différents genres d'écriture scolaires et travailler de manière contrastive.
- ensuite, comparer un texte avec une ou plusieurs de ses **réécritures**, pour saisir le travail de l'élève « à l'établi », et non pas seulement

dans les formes finales. Cela impose aussi qu'on s'intéresse aux comportements des élèves **pendant** l'écriture, aux négociations qu'ils mènent autour d'elle, en amont, en aval, et même au cours des tâches d'écriture.

Pour une évaluation du sujet écrivant et non du texte écrit

En serrant au plus près l'écriture comme activité, comme processus, comme travail d'un sujet singulier dans la langue, on n'écarte pas pour autant toutes ses difficultés. On se donne les moyens de les comprendre mieux, de suivre l'élaboration parfois douloureux d'un écrit, de repérer les obstacles que les élèves rencontrent et de leur donner un sens différent qu'une simple mesure des *manques* et des *écarts à la norme*.