

A PROPOS DES RELATIONS DYSFONCTIONNEMENTS-CAUSES- REMÉDIATIONS DANS L'ÉVALUATION

Yves REUTER,
Université Charles-de-Gaulle – Lille III,
Equipe d'accueil THEODILE

L'objet de cet article est de réfléchir aux relations entre dysfonctionnements, causes de ces dysfonctionnements et remédiations possibles dans la mesure où ces relations me semblent être au coeur de toute action évaluative et même, plus largement, de toute démarche pédagogique, quelle que soit la discipline considérée.

Pour en traiter, je reprendrai l'ordre que je suis depuis des années dans des stages de formation d'enseignants consacrés à l'évaluation. Je demande aux enseignants, à partir d'une copie d'élève, de relever, en distinguant bien trois temps : les dysfonctionnements qu'ils repèrent, les causes possibles et, enfin, les remédiations envisageables.

A l'issue de ce trajet commenté, je discuterai quelques hypothèses quant aux rapports dysfonctionnements-causes-remédiations et à ce que cela implique quant à l'évaluation dans une période où se multiplient les marques institutionnelles d'angoisse évaluative (évaluations nationales), les volontés de rationalisation de l'enseignement (référentiels en tous genres, fichiers correctifs, auto-correctifs...), les théories « scientifiques » qui étalonnent les performances et catégorisent en termes « psychomachiniques » les difficultés avant de proposer des remédiations, communes à tous...

LE DOCUMENT DE TRAVAIL

Le texte soumis aux enseignants est une copie d'élève de cinquième. Il s'agit d'une rédaction effectuée le 9 mai 1981 dans un collège de la banlieue de Lille. Le

sujet était : « Imaginez un western ». L'élève a obtenu un 10 avec comme appréciation : « travail négligé ». Il n'y a pas d'annotations sur la copie, excepté quelques fautes d'orthographe soulignées que l'élève a tenté, ultérieurement et de façon parfois surprenante, de corriger en réécrivant les mots dans la marge.

Au risque de surprendre certains, je dirai – et c'est pour cela que je continue à me servir de ce document – que ni le sujet donné, ni la « correction » ne sont a-typiques.

Voici donc ce texte :

1883 dans l'ambassade de
Tescas, se discute un projet
jamais réalisé. Les ambassadeur
décide de relâcher les plus
dangereux malfaiteurs "mac
dynamite et sa bande.

Leuchy Luke, l'homme qui
sait regner l'arche, (relâche
mac dynamite et explique
au sergent, que ils devrons pendant
(2 mois à vivre en citoyens
honnête, sans quoi il seront
immédiatement remis en prison
Leuchy Luke et les malfaiteurs
partent pour la ville, là ils les
fâchera

La peur s'installe dans la ville
toutes la ville s'est réfugiée
dans leurs maisons

Mais Mac les rappelle

« Mais n'ayez pas peur je

ne vais rien vous faire

~~Mais~~ déjà Après quelques
jours de terreur, les citoyens
de la ville prennent confiance

Mac aide un vieux et le
promène dans la ville voulant

« Que je vous ~~prom~~ même
monsieur »

« Que ! vous voudrais donc
de peur dit le vieux »

Après quelques jours tout la ville
profite de l'innocence de Mac
et de sa bande

Après les 9 mois MAC vole
la banque. Lucke les
rattrapent et les emprisonnent

LES DYSFONCTIONNEMENTS

Un relevé de problèmes

Dans les différents stages, un certain nombre de dysfonctionnements sont relevés par les enseignants :

- 1.1 Il existe un « *déséquilibre* » *textuel* entre les étapes du récit : la « dynamique » est trop rapide (à la limite, elle serait presque totalement ellipsée dans les trois dernières lignes 35 à 37) ; sous une autre forme : la phase de *dégradation* (après l'amélioration) est ellipsée ; sous une autre forme encore : il y a trop peu d'actions. On se situe ici, explicitement ou non, par rapport à des théories du récit, plus rarement par rapport au genre « western »¹.
- 1.2 Il existe une *hésitation quant au(x) héros* (ou au personnage principal) : Lucky Luke disparaît dans la majeure partie du texte.
- 1.3 Il existe *des problèmes quant aux personnages* : la bande de Mac Dynamite n'a pas de rôle ; les *ambassadeurs* constituent-ils le *rôle* le mieux qualifié pour ce projet ?
- 1.4 *L'organisation de l'action* n'est pas suffisamment construite en termes *d'effets sur le lecteur* : le changement d'attitude de Mac Dynamite n'est ni préparé (signes annonciateurs), ni vraiment construit comme effet de surprise.
- 1.5 Le *contrat* n'est pas d'une grande clarté : après tout, Mac et sa bande ont vécu deux mois en « citoyens honnêtes ».
- 1.6 Le paragraphe initial, dans sa rédaction même, semble hétérogène par rapport au reste du texte.
- 1.7 La chronologie pose au-moins un problème : celui de l'épisode du « vieux » placé après avoir signalé que la ville reprenait confiance.
- 1.8 On peut s'interroger aussi sur le déterminant « le » dans « le sergent » (ligne 10) lors de sa première apparition.
- 1.9 La reprise d'un album existant de Lucky Luke peut être considéré comme une infraction par rapport à la consigne.
- 1.10 Certains éléments sont peu « exploités » textuellement : ce qui concerne l'onomastique, la « scène » avec le « vieux »...
- 1.11 Il existe des problèmes de syntaxe/ponctuation : voir les parenthèses (lignes 8, 11, 35).
- 1.12 Il existe des problèmes de gestion des dialogues (manque de fonctionnalité ; usage des tirets, des guillemets...).
- 1.13 Il existe des problèmes d'orthographe (plus de vingt erreurs sur 37 lignes).

Remarques sur les problèmes relevés

Ce relevé est loin d'être consensuel. Selon les groupes et les enseignants, on relève plus ou moins de problèmes, dans des formes et des termes parfois fort différents.

1. Ignoré en tant que *genre textuel* par nombre d'enseignants.

- 2.1 Ces différences peuvent être tributaires de la théorie du texte prise en compte – explicitement ou implicitement – : ainsi le 1.1 peut renvoyer pour certains aux théories narratologiques « classiques » (Brémond, Larivaille, Todorov ou plus récemment à leur reprise par Adam) et être regroupé avec ce qui concerne le 1.2 (cf. Greimas ou Hamon pour ce qui concerne les actants), voire avec le 1.3 (cf. Hamon sur la qualification et la fonctionnalité des personnages) ; ainsi le 1.8 (*le sergent*) peut être construit en termes de grammaire classique ou en référence à la linguistique pour ce qui concerne les implicites ou la progression thématique ; ainsi le 1.4 (la rupture du contrat), le 1.5 (la clarté du contrat), le 1.8 (*le sergent*), etc... peuvent être énoncés séparément ou réunis, par exemple dans une série concernant la gestion des implicites...
- 2.2 Les différences peuvent être tributaires de la façon dont on construit méthodologiquement – explicitement ou implicitement – le texte analysé. Ainsi certains enseignants, contrairement à d'autres, remarquent à la ligne 23 « Mais déjà », *rayé par l'élève*, qui peut marquer qu'il avait songé à amorcer plus rapidement le virage vers la dégradation, le conflit. La construction de la compétence possible du Sujet à partir du texte-performance est alors quelque peu modifiée.
- 2.3 Les différences peuvent encore être tributaires du mode d'analyse – explicitement ou implicitement – choisi : ce relevé se fonde ainsi uniquement sur les éléments *présents* dans le texte et non sur ceux qui en sont *absents* : il n'existe ni description, ni scène textualisée² par exemple.
- 2.4 Ces différences peuvent aussi être tributaires de l'attitude des enseignants par rapport à l'évaluation : choisir de regarder essentiellement ce que l'on estime réussi ; choisir de relever ce que l'on estime problématique *et* ce que l'on estime réussi ; choisir de ne relever que les points qui semblent essentiels (par rapport à telle théorie du texte ; par rapport à l'analyse des difficultés de *cet* élève ; par rapport à ce que l'on estime le « levier » le plus efficace pour l'amélioration ; par rapport à ses conceptions de la langue...).
- L'attitude des enseignants par rapport à l'évaluation varie aussi, selon qu'ils prennent ou non en compte, et selon des façons différentes, les relations entre ce texte et d'autres facteurs :
- l'âge des élèves ;
 - le niveau de la classe ;
 - la période de l'année ;
 - le fait qu'il y ait eu, ou non, des cours sur le récit, sur le western...
- 2.5 Ces différences sont aussi tributaires des *causes postulées* dès le relevé. En effet, dans la plupart des cas, l'énoncé des problèmes par les enseignants s'effectue sous la forme : « X ne marche pas parce que l'élève a/n'a pas... ». Par exemple, pour ce qui concerne les erreurs orthographiques :
- certains se contenteront d'indiquer, sans plus de précision le problème (l'élève est « mauvais » en orthographe) ;

2. Sur cette notion, voir Reuter 1994.

- certains insisteront sur le nombre d’erreurs « grammaticales » (l’élève ne connaît pas les « règles » ou ne pense pas à les appliquer) ;
- d’autres remarqueront l’augmentation des erreurs vers la fin du texte : 7 erreurs sur les 8 lignes finales contre 4 sur les 29 lignes précédentes (l’élève était fatigué ou a été pris par le temps) ;
- d’autres encore mettront en relation certaines erreurs de singulier/pluriel avec la gestion des personnages (l’élève a actualisé au niveau orthographique les flottements du système des personnages : les ambassadeurs peuvent constituer un seul groupe fonctionnel ; Mac évolue en fait avec sa bande...) ;
- etc...

- 2.6 Ces différences sont encore tributaires – l’énoncé des problèmes par les enseignants en témoigne – de *l’image du texte réussi ou du moins, amélioré* : ainsi certains ne soulèvent pas la question du statut du premier paragraphe (1.6), d’autres la soulèvent en proposant soit de le réduire et de le « fondre » dans le texte, soit de le développer et de mieux d’explicitier, soit encore de rédiger un paragraphe final symétrique. De même, certains ne posent pas la question de la fonctionnalisation du nom « Mac Dynamite » (1.10), d’autres proposent de remplacer ce nom, d’autres encore de le fonctionnaliser par des descriptions ou des actions.

Conclusions provisoires sur les dysfonctionnements

Il me semble tout d’abord que dans la majeure partie des cas les problèmes sont énoncés sous une forme vague et qui « coagule » déjà dysfonctionnements et causes possibles.

Il y a aussi « coagulation », *implicite* en grande partie, des problèmes avec les facteurs de variations (théorie du texte, construction méthodologique du texte, mode d’analyse, attitudes, image du texte amélioré). Cela limite sans doute la prise de conscience de ce que l’on fait en relevant des problèmes et explique que leur énonciation s’effectue sur le mode de l’évidence.

Cela me paraît aussi confirmer que, tout relevé (toute prise d’indices) *est toujours – déjà une interprétation* par rapport à de nombreux paramètres.

Cela me semble aussi interroger – et je pense aux évaluations nationales – toute prise d’indices qui, soit se présenterait comme objective³, soit ferait l’économie de l’explication des choix qu’elle suppose.

J’ajouterai ici que la situation se complique d’autant plus dans le domaine du français qu’il existe concurremment plusieurs théories très différentes des textes ou de tel type de texte et que toutes les modélisations du texte (ici du récit)⁴ « bien formé »

3. Rien de tel qu’un code binaire ou trinaire chiffré pour produire cet effet...

4. Ou de la rédaction scolaire dont le modèle manque encore (voir Reuter, 1993).

sont, en grande partie, socio-ethno-culturelles⁵ : les « règles » de « bonne formation » sont construites à partir de *normes de réception sociale*, d'acceptabilité ou de non-acceptabilité, qui varient synchroniquement et diachroniquement.

LES CAUSES

L'énoncé des causes possibles

Dans le second temps, les causes invoquées majoritairement pour expliquer tout ou partie des dysfonctionnements se situent sur trois axes qui se recoupent dans leur principe :

- la non-application des règles de construction et de fonctionnement des récits ;
- la non-application des règles de construction et de fonctionnement du genre western ;
- la non-application des règles de construction et de fonctionnement de la langue et des textes.

Cette non-application est renvoyée majoritairement soit à des manques (dans le savoir), soit à des facteurs psychologiques assez flous (inattention...).

Il me semble que ces positions⁶ ne sont guère que la transformation minimale, globalisante et négative du relevé des dysfonctionnements. Les choses sont, en fait, infiniment plus complexes.

Complexité des causes possibles

Elles sont plus complexes pour cinq raisons au moins.

- 2.1 D'abord parce que chacune de ces propositions suppose une cause antécédente :
 - l'élève n'a pas appliqué parce qu'il ne connaissait pas ;
 - l'élève n'a pas appliqué parce qu'il n'a pas activé son savoir.
- 2.2 Cette cause antécédente est elle-même à préciser : i.e. il n'a pas pu ou il n'a pas voulu l'appliquer pour des raisons « techniques » et/ou socio-psychologiques.

Par exemple il n'a pas planifié (le texte ou la tâche) :

 - parce qu'il ne sait pas maîtriser cette opération (et dans ce cas, est-ce parce que cela n'a pas fait l'objet d'un apprentissage ou parce qu'il n'a pas su/pu/voulu l'activer ?) ;
 - parce qu'il ne sait pas maîtriser cette opération dans le temps donné (et dans ce cas, est-ce parce que cela n'a pas fait l'objet d'un apprentissage et/ou d'un entraînement ou parce qu'il n'a pas su/pu/voulu l'activer ?).

5. Voir Bourdieu, 1979 et 1982, Lahire, 1993 ou Labov, 1972.

6. Obtenues dans la sollicitation immédiate du stage.

S'il n'a pas pu, pas su, pas voulu l'activer, est-ce parce qu'il est en état de « surcharge cognitive » ; parce qu'il a effectué un mauvais choix stratégique de départ (la référence à l'album de Lucky Luke qui ne lui permet pas de construire son texte comme une histoire nouvelle qu'ignorerait le lecteur) ; parce qu'il est fatigué (moment de la journée ou de l'année où se situe ce travail) ; parce qu'il éprouve de l'ennui, de la lassitude, du désintérêt par rapport à l'école, au savoir, au français, à l'écriture, à la rédaction, à ce sujet, à ce professeur, à ses parents⁷ ; parce qu'il traduit des résistances au type de récit exigé par la rédaction scolaire en fonction de références socio-culturelles d'un autre ordre et d'autres pratiques du récit⁸...

- 2.3 Les causes possibles sont aussi complexes à construire car il est difficile de savoir – a priori – s'il faut (et comment) regrouper les dysfonctionnements ou les séparer, i.e. si une même cause rend compte de plusieurs dysfonctionnements. Ce qui renvoie au fait que des catégories d'erreurs construites par rapport à l'*objet* (énoncé, texte...) ne disent rien de la façon dont elles sont reliées aux opérations intellectuelles du *sujet* (et à la façon dont il construit l'objet).
- 2.4 Elles sont encore complexes à construire car, complémentirement, plusieurs causes peuvent inter-agir pour produire un ou plusieurs dysfonctionnement(s).
- 2.5 Elles le sont aussi en raison du poids des statuts et de la force de l'habitude qui font porter le regard évaluatif plutôt vers l'élève que vers le maître ou les situations d'enseignement-apprentissage (voir, sur ce point, Brossart, 1994). Or, on pourrait penser, par exemple, que le temps donné aux élèves pour cette rédaction n'était pas « réaliste »⁹ (le western implique une histoire complète avec plusieurs scènes) ou encore que la consigne était très elliptique sur le texte attendu et les opérations nécessaires pour le produire...

Conclusions provisoires sur les causes possibles

Je tirerai provisoirement cinq conclusions provisoires et une question concernant l'analyse des causes possibles des dysfonctionnements.

- 3.1 Le relevé des dysfonctionnements dit peu de choses des causes possibles¹⁰.
- 3.2 L'analyse des causes est complexe et hypothétique¹¹.
- 3.3 Il est difficile d'expliquer véritablement¹² (même si l'on en discute avec les élèves et si cela donne des informations utiles voire irremplaçables) les causes de dysfonctionnements.

7. Voir Charlot, Bautier, Rocheix, 1992.

8. Voir Lahire, 1993, en ce qui concerne l'implicite, la multiplicité événementielle, l'orthographe, etc.

9. Ce qui est sans doute le cas général pour les situations scolaires d'écriture qui condensent – de façon extraordinaire – les temps de planification-maturation, d'écriture, de révision, etc.

10. En revanche, il informe sur les cadres de fonctionnement de l'évaluateur.

11. En matière pédagogique-didactique – et plus largement dans les sciences humaines – la notion de cause me semble d'ailleurs très largement problématique.

12. Idem.

- 3.4 Conséquemment, la position pratique d'un grand nombre d'enseignants pose problème lorsqu'elle « coagule » dysfonctionnements et causes, surtout de façon minimale, globalisante, négative, exclusivement centrée sur les élèves.
- 3.5 Conséquemment encore, la position de l'Institution pose problème lorsqu'elle reproduit cela (par exemple, en programmant *a priori* des remédiations).
- 3.6 Si l'on considère qu'il existe différentes théories pour tenter d'expliquer les causes des dysfonctionnements, quelles sont les meilleures positions didactiques – en pratique et en théorie – : se référer à une seule d'entre-elles ou en explorer-exploiter plusieurs ?

REMÉDIATIONS

Les remédiations possibles

Dans le troisième temps, les remédiations qui sont le plus souvent évoquées – et cela n'étonnera pas au vu de ce qui a été dit précédemment – sont celles qui proposent – soit par des cours, soit par des exercices – de combler des manques : sur l'organisation du texte, du genre, de phénomènes linguistiques, etc...

Quelques enseignants, plus « novateurs » évoquent des techniques pour travailler la planification, voire des techniques d'évaluation de groupe pour faire prendre conscience au scripteur des problèmes que pose son texte à la lecture¹³.

D'autres stratégies – rarement évoquées – seraient convocables :

- reconstruire une histoire en faisant abstraction de l'album de Lucky Luke ;
- reprendre l'album et développer les références à cette histoire ;
- travailler avec l'élève – en tant que Sujet « global » – son rapport à l'écriture, au savoir...
- donner une consigne de réécriture portant sur un seul point ;
- etc...

Remarques sur les remédiations

- 2.1 Ma première remarque consistera simplement à rappeler, une fois de plus, la « coagulation » pratique, dysfonctionnement-cause-remédiation, effectuée par la majeure partie des enseignants. De fait, ils ont beaucoup de difficultés à respecter les trois temps de ma consigne. A l'énoncé du dysfonctionnement, ils ajoutent immédiatement celui de la remédiation, voire celui de la cause. Cela n'est sans doute pas étonnant : expulsant le Sujet dans sa complexité psychosociale, ils renouvellent incessamment le cercle : Sujet en manque de Savoir – Enseignement – Sujet encore en manque de Savoir – Enseignement...

13. Faire lire les textes à d'autres élèves, avec ou sans instruments de référence.

- 2.2 Complémentairement, le centrage porte sur le texte (ou la langue) et le manque de savoir de l'élève, ce qui est très (trop) restreint.
- 2.3 La « coagulation » évoquée pose d'autant plus problème que les théories me semblent encore très limitées sur les relations dysfonctionnements-causes/causes-remédiations.
- 2.4 Et, comble de malheur apparemment, même si une remédiation « marche »¹⁴, on ne peut sans doute pas affirmer que c'est parce que l'on a trouvé la bonne cause :
- parce qu'une autre remédiation aurait peut-être produit le même résultat ;
 - parce que c'est peut-être dû à une autre raison : l'attention portée à l'élève, la maturation, le fait que c'était peut-être un problème de performance et non de compétence¹⁵...
- De même si cela ne marche pas, cela est peut-être dû, non à une erreur de « diagnostic », mais à d'autres causes, ne serait-ce que, par exemple, outre celles invoquées ci-dessus, la *forme* pédagogico-didactique¹⁶ de la mise-en-oeuvre de la remédiation...
- 2.5 On comprendra mieux ainsi ce que je pense des remédiations proposées *a priori*, dans les mêmes formes, et pour tous, dans les dispositifs institutionnels, les fichiers, les « applications » théoriques, etc.

DISCUSSION DE LA THÈSE

Je dirai, pour conclure cet article, que la thèse que j'ai tenté d'étayer au travers de ce parcours possède trois caractéristiques : elle est restreinte, forte et non-désespérante malgré les apparences.

Une thèse restreinte

Cette thèse énonce en fait un constat assez simple que l'on pourrait écrire sous trois formes différentes.

- 1.1 Il n'existe pas – j'espère l'avoir montré – de rapport mécanique entre dysfonctionnements – causes de ces dysfonctionnements et remédiations.
- 1.2 Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de théorie(s) qui articule(nt) véritablement l'analyse de l'objet (texte) et du Sujet (opérations de production et de réception).
- 1.3 Les théories concernant les dysfonctionnements, les causes et les remédiations sont – pour chacun des ses pôles et leurs relations – non seulement fragiles mais encore multiples (voir, par exemple, sur le rapport au savoir, à la motivation

14. Voir les exemples donnés dans Bettelheim et Zelan, 1983.

15. Dans un autre contexte, avec un autre thème ou une autre consigne, l'élève n'aurait peut-être pas manifesté de dysfonctionnement.

16. Modalités de travail, d'explication.

et à l'apprentissage, les propositions de théoriciens comme Halté, 1982, qui proposent la pédagogie du projet et celles de Charlot, Bautier et Rocheix, 1992, pour qui ce serait enfermer les élèves dans une logique peu fructueuse).

Dès lors, on ne peut que plaider – me semble-t-il – pour une *position didactique* qui allie prudence, maîtrise critique du maximum de théories et « souplesse » permettant de passer de l'une à l'autre pour tenter d'éclairer les problèmes et le choix des remédiations.

Une thèse « forte »

Même restreinte et apparemment simple, cette thèse me paraît « forte » car elle s'oppose à nombre de pratiques individuelles et institutionnelles (évaluations nationales, référentiels, fichiers, pédagogie par objectifs...) qui lient dysfonctionnement, causes et remédiations posées sur le mode de l'*évidence* et de l'*unicité*.

Ce fonctionnement dominant pourrait d'ailleurs s'expliquer par quatre grandes raisons, au moins :

- le fait que tout enseignant pratique cela empiriquement dans son quotidien de façon quasi-obligée en raison des conditions de travail, de l'urgence de l'action dans les situations courantes, mais aussi du manque de formation et de la force des modèles ;
- la rencontre avec les exigences d'*économie* réclamées, explicitement ou implicitement, aussi bien par l'institution (pour ses actions d'évaluation, de remédiation, de formation...), que par les éditeurs (un matériel unique et quasi-magique vanté en tant que tel) ou par les enseignants (pour la préparation des cours, le travail « autonome » des élèves)... ;
- sa rencontre avec un désir du champ scientifique (qui se transforme parfois en fantasme scientifique) de rationaliser et d'optimiser les pratiques (à l'opposé de l'empirisme, de l'intuition, du « don »), ce qui est légitime¹⁷ et fonde sans doute la recherche en ce domaine (voir Allal, Bain, Perrenoud, 1993, pp. 9, 33, etc.).
- sa rencontre, fondamentale sans doute, avec le principe d'égalité quand il se transforme en idéologie égalitariste, souhaitant les mêmes références pour tous (mêmes épreuves, mêmes critères, mêmes causes de problèmes, mêmes remédiations, etc.)¹⁸.

Une thèse non-désespérante

Malgré les apparences (doute généralisé, remise en cause des pratiques), cette thèse n'est pas désespérante pour deux raisons au-moins.

17. Ce qui est moins légitime en revanche, c'est de prétexter des avancées déterminantes en ce domaine pour occuper le maximum de places institutionnelles (d'expert notamment) ou pour décupler ses gains économiques en cautionnant tel ou tel matériel fondé sur ces principes...

18. Ici encore, certains courants de recherche fournissent une caution rapide au nom de fonctionnements psychologiques censés être universels ou de types de textes abstraits.

D'abord parce qu'elle est à modaliser. Il existe des acquis théoriques divers, sur les *types* de dysfonctionnements, de causes, de remédiations et les *modes de liaison* envisageables. Ce sont, indéniablement, des repères, des instruments utiles et utilisables dont on ne voit pas comment et pourquoi on devrait se priver, *pourvu que l'on en évalue les limites*.

Ensuite, parce que – conséquemment – cette thèse constitue une chance dans la mesure où elle construit une *ouverture de possibles*. En d'autres termes, elle avance que si une stratégie de remédiation ne porte pas ses fruits, il en existe toujours d'autres, liées aux mêmes analyses ou à une reconstruction des dysfonctionnements et/ou des causes.

Cela me semble néanmoins impliquer trois conséquences institutionnelles qu'il ne s'agit pas de sous-estimer :

- mieux former les enseignants à la multiplicité des théories, au doute critique, à la souplesse analytique afin de leur permettre d'assumer une position didactico-pratique intéressante et efficiente (i.e. tout faire pour que l'élève s'améliore et non simplement ses produits, par exemple) .
- offrir de meilleures conditions de travail¹⁹ aux enseignants pour qu'ils puissent être attentifs à ce genre de phénomènes et avoir les moyens de les traiter véritablement ;
- « donner l'exemple » au niveau institutionnel en remplaçant la quantité d'évaluation par une réflexion poussée sur les choix opérés, les critères choisis, les modalités d'utilisation, etc.

A ce prix – théorique et institutionnel – l'évaluation pourra peut-être réaliser les principes, décrits par Linda Allal (1993, p. 81), auxquels j'adhère entièrement :

« L'évaluation formative opère un renversement de perspective ; son but est d'assurer une régulation « au service de l'élève », c'est-à-dire une adaptation du système de formation (des situations didactiques, des modalités d'encadrement et d'intervention, des moyens d'enseignement, etc.) en fonction des caractéristiques et besoins des élèves. »

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1993) : « Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? », dans Allal, Bain et Perrenoud (éds.), 1993.
- Allal, L., Bain, D., Perrenoud, M. (éds.) (1993) : *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Charlot, B., Bautier, E., Rocheix, J.-Y. (1992) : *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

19. Nombre de classes, effectifs, horaire par classe, moyens de reproduction, etc.

- Bettelheim, B., Zelan, K. (1983) : *La lecture et l'enfant*, Paris, Laffont, (éd. originale : *On learning to read*, New-York, Alfred A. Knopf, 1981).
- Bourdieu, P. (1979) : *La distinction*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Brossart, M. (1994) : *Ecole et adaptation*, collection scientifique Stablon.
- Groupe EVA (1991) : *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- Halté, J.-F. (1982) : « Apprendre autrement à l'école », *Pratiques*, n°36, *Travailler en projet*, décembre 1982.
- Labov, W. (1972) : *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit.
- Lahire, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, P.U.L.
- Mas, M., éd. (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?*, Paris, INRP.
- Reuter, Y. (1993) : « De la rédaction à une didactique de l'écriture ? », séminaire INRP : *Les usages de l'écrit*, à paraître.
- Reuter, Y. (1994) : « La notion de scène : construction théorique et intérêts didactiques », *Pratiques*, n°81, *Les scènes romanesques*, mars 1994.