

FIGUREZ-VOUS ...

Deux types d'écrits scolaires : consigne et évaluation.

Michèle LUSETTI.

Bertrand DAUNAY.

Collège CAPPELLE-LA-GRANDE.

"Lisez bien les consignes". "Mais enfin ! Lis la consigne !".

"Prenez le temps de lire mes annotations". "Lis bien les remarques que je fais sur la copie : tu comprendras ta note !".

Le bon sens enseignant est plein de ressources : nul doute en effet qu'une "bonne lecture" des consignes facilite la tâche à effectuer, et qu'une "bonne lecture" d'annotations permet de mieux comprendre ce que pense l'évaluateur de la tâche effectuée.

Et pourtant : quelles *capacités* ont les élèves à bien lire ces deux types d'écrits ? Quelles *compétences* sont convoquées pour une telle lecture ? Et plus encore : quelles *représentations* ont les élèves des consignes qui leurs sont données pour la réalisation d'une tâche et de l'évaluation de celle-ci ?

Questions obsédantes de notre pratique pédagogique, auxquelles le sens commun ne suffit pas à donner réponse.

Ces types d'écrits ont rarement fait l'objet d'un apprentissage spécifique. D'où notre idée de mettre nos élèves en situation de production - individuelle (1) - de ces

(1) Nos élèves ont une pratique de l'élaboration collective de consignes et de l'auto-évaluation, notamment pour la rédaction. Mais nous n'avons jamais mesuré leur compétence *personnelle* à élaborer consignes

écrits, et d'analyser, avec nos propres moyens d'investigation, les compétences qu'ils possèdent en la matière, pour envisager une stratégie d'apprentissage systématique et spécifique (2).

Démarche

L'exercice suivant a été proposé à deux classes de quatrième et deux classes de troisième du collège de Cappelle-La-Grande. Il comporte trois séquences qui ont occupé trois heures de français. Le principe en est simple :

Séquence 1 : les élèves d'une classe (*élèves A*) se voient présenter les figures ci-dessous :

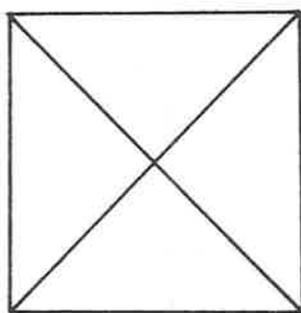


Figure I1

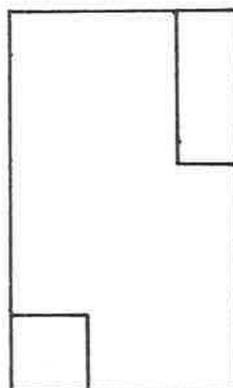


Figure I2

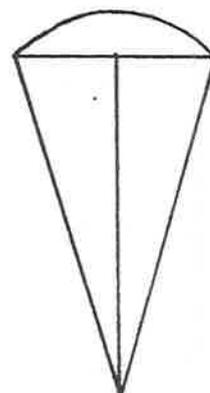


Figure I3

Une consigne (*métaconsigne A*)⁽³⁾ leur est donnée par le professeur :

et évaluation destinées à d'autres récepteurs qu'eux-mêmes, ce qui selon toute logique, devrait être un point de départ. Nous nous décidons à mettre la charrue à sa place !

(2) Cf. MM. CAUTERMAN et B. GRACZYK, "La lecture des consignes", *Recherches* n° 2, Mai 1985.

(3) Pour la notion de métaconsigne, "toute consigne relative à l'exécution d'autres consignes", voir (entre autres) le n° 3 de *Recherches* (Nov. 85, pp. 69-70), le courrier de Christophe CAIGNAERT.

"Composez de manière précise et concise des consignes permettant à votre lecteur de reproduire exactement ces figures".

Chaque élève doit donc rédiger trois consignes. Le travail est fait individuellement.

Séquence 2 : ces consignes sont données aux élèves d'une autre classe (élèves B), avec la métaconsigne B :

"- Réalisez les figures selon les indications données
- Annotez et évaluez la copie".

Séquence 3 : les élèves A, une fois évalués leurs consignes, réécrivent celles-ci (en groupe) en fonction des observations faites. Ils tentent également de dégager les caractéristiques de ces types d'écrits.

Ces rôles d'élèves A et B ont été bien sûr inversés : les élèves B avaient précédemment joué le rôle d'élèves A en rédigeant des consignes pour l'autre classe ; ils avaient sous les yeux la même métaconsigne, mais une autre série de figures :

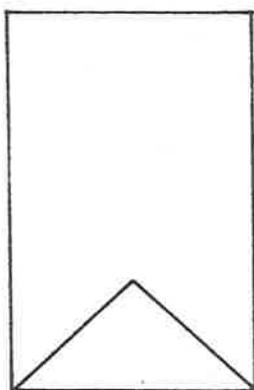


Figure II₁

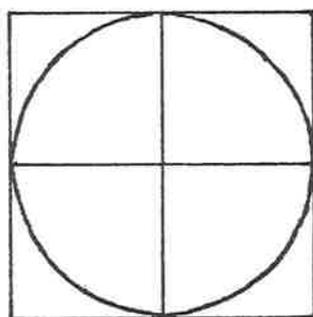


Figure II₂

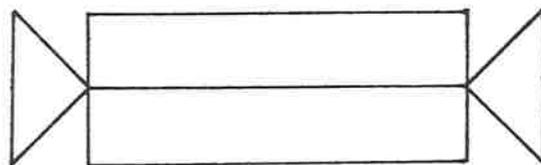
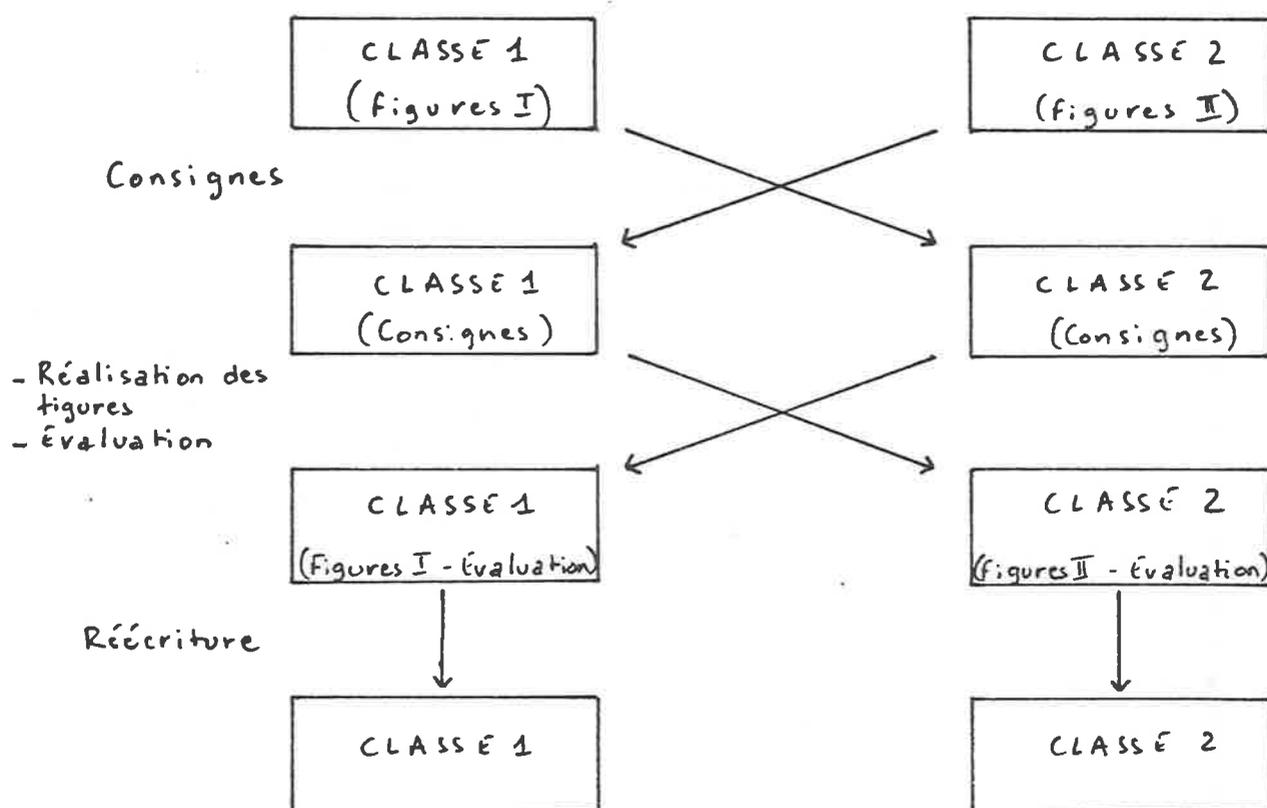


Figure II₃

Ce travail se faisant sur deux niveaux scolaires, les élèves écrivirent des consignes pour les classes de même niveau, et évaluèrent les productions d'un même niveau (1). Chaque élève joua donc à la fois le rôle de rédacteur de consignes (élève A) et d'évaluateur (élève B). Nous comptons sur un effet rétroactif pour motiver les élèves et éveiller leur sens critique (2).



(1) Précisons - c'est important - que cela n'était pas dit dans la méta-consigne A : l'élève ne savait pas *pour qui* il écrivait.

(2) L'idée d'utiliser des figures, dans la première séquence, nous a été inspirée par des exercices proposés dans *L'expression orale et les techniques de travail de groupe*, "dossiers didactiques", Nathan, 1979, pp. 20-22 ; dans *Je saurai bien rédiger*, Retz, 1981, p. 146.

Objectifs.

"Un moyen efficace pour faire admettre la nécessité d'un langage précis, en évitant que cette exigence soit ressentie comme arbitraire par les élèves, est le passage du "faire" au "faire faire". C'est lorsque l'élève écrit des instructions pour l'exécution par autrui (par exemple décrire pour la faire reproduire une figure un peu complexe) que l'obligation de précision doit lui apparaître comme une évidente nécessité".(1)

Où le bons sens ne va-t-il pas se loger !

Si la pédagogie était la mise en lumière d'"évidentes nécessités" et la pratique pédagogique une force transcendante qui "doit" faire "apparaître" une "obligation", quelle sinécure ! Rien sans doute n'est aussi simple. Nous pouvons en revanche poser comme hypothèses ce qui est affirmé plus haut comme évidences, et les formuler en termes d'objectifs à atteindre.

1) Cet exercice a pour objectif d'accroître chez l'élève la compétence de lecture de deux types d'écrits scolaires (consigne et évaluation) qui résument son statut d'enseigné, en ce qu'il y est confronté quotidiennement et passivement.

Rendre l'élève producteur de ces écrits, c'est lui permettre de se faire apprenant, en ce qu'il entrera dans un processus d'attente active, à leur lecture : on lit mieux ce que l'on est capable de produire (2).

(1) Collèges : Programmes et instructions, 1985, CNDP, "Mathématiques p. 82 - C'est nous qui soulignons.

(2) Cf. Claudine GARCIA-DEBANC, "Voulez-vous jouer avec nous ? Ou quand la communication de règles du jeu motive la réécriture", Repères n° 66, Mai 1986.

2) Par cet exercice, il s'agit moins de viser un transfert ultime d'apprentissage d'un domaine (écriture) à un autre (lecture), que de jouer sur l'interaction de ces deux domaines : chaque élève étant à la fois co-producteur de consignes (élève A) et co-évaluateur (élève B), la dialectique lecture/écriture joue pleinement :

type d'activité	CONSIGNES	EVALUATION
ÉCRITURE	élève A <u>produit</u> une consigne	élève B <u>produit</u> une évaluation
LECTURE	élève B <u>lit</u> une consigne pour réaliser une figure	élève A <u>lit</u> l'évaluation de sa production pour l'améliorer

3) A la limite, notre but est de rendre l'élève capable de s'approprier totalement le rôle dévolu traditionnellement au professeur : élaborer systématiquement (sous forme de consignes) les exigences spécifiques à l'accomplissement d'une tâche, et évaluer soi-même la réussite de cette tâche.

4) Nous sommes nous-mêmes dans une phase d'auto-formation, dans la mesure où nous cherchons à créer une "dynamique d'apprentissage" pour les élèves, dont nous ne détenons pas, a priori, les clefs.

Pour que notre but soit atteint, il s'agit pour nous, constamment, de repérer les problèmes des élèves, en vue d'une amélioration systématique. Elaborer une stratégie d'enseignement demande des pauses fréquentes pour l'observation des acquis des élèves et des compétences qu'il leur est possible d'acquérir aux différentes étapes de l'apprentissage (1).

(1) Condition nécessaire à une pédagogie différenciée. Voir à ce sujet P. MEIRIEU, "les chemins de l'apprendre", Cahiers pédagogiques n° 24, Sept. 1986.

Voici schématisé le processus d'apprentissage envisagé. Consigne et évaluation sont ici désignées par "E.S." : écrits scolaires (1).

APPRENTANT INTENTION	ELEVÉS	NOUS - MEMES
OBJECTIF SPECIFIQUE	- produire un E.S. destiné à un autre - lire un E.S. émis par un autre [effet rétroactif]	- repérer les capacités des élèves à produire E.S. - par effet-miroir, repérer notre capacité à rédiger E.S. (2)
OBJECTIF GENERAL	lire un E.S. émis par un autre et destiné à lui-même.	- améliorer nos propres productions d' E.S. - élaborer une stratégie d'enseignement fondée sur les capacités des élèves à lire des E.S.
BUT	produire un E.S. émis par lui-même et destiné à lui-même.	disparaître (en tant qu'émetteurs uniques et transcendants d'E.S.) !

(1) Les objectifs sont définis en termes de capacités. Lisez, avant chaque infinitif, "rendre l'apprenant capable de ...".

(2) C'est de cette étape que traitera l'article qui suit : il s'agit de l'observation de productions d'élèves (de l'an dernier). On pourra juger sur pièce si notre objectif ("être capable de repérer les capacités des élèves") a été atteint !

I - OBSERVATION DES CONSIGNES ECRITES PAR LES ELEVES

L'analyse des consignes rédigées par les élèves permet d'observer quelles *stratégies de communication* ils élaborent dans leurs productions écrites, et de cerner quelles représentations ils peuvent avoir de leurs propres démarches d'écriture en milieu scolaire. C'est donc essentiellement sur ce point que porteront nos réflexions.

Le plan de cette partie suivra un ordre binaire destiné à mieux mettre en lumière les caractéristiques d'une consigne, tout en les hiérarchisant :

1. Rédiger une consigne pour un destinataire

Non	Oui
-----	-----
2. Rédiger une consigne pour faire agir le destinataire

Non	Oui
-----	-----
3. Cibler le lecteur de la consigne

Non	Oui
-----	-----
4. Guider le lecteur-acteur

Non	Oui
-----	-----
5. Intervenir comme énonciateur dans le texte.

Non	Oui
-----	-----

N.B. : 1) Les parties hachurées soulignent des capacités dont le défaut interdit de parler de consignes.

2) Les parties 4 et 5 traitent de productions au statut effectif de consignes : l'absence d'une caractéristique n'est pas à considérer comme un défaut.

1) Absence/présence d'un destinataire à la consigne.

1-1 Consignés !

[NOM]	<u>Vendredi 2 mai.</u>
[Prénom]	
[Classe]	
	<u>Interrogation</u>
	① La première figure est un carré de 4 cm. Dans ce carré se trouve les 2 diagonales se coupant en leur milieu. (1)

Demander à des élèves de rédiger des consignes à toutes les apparences d'une démarche originale. C'est pourtant encore les confiner dans l'espace scolaire le plus traditionnel.

Certains élèves ne s'y trompent pas : il s'agit là d'une "interrogation", voire d'un "test de français" (titre d'une autre "copie"). Consignés ! Confinés ! On ne peut écrire que pour le professeur, quand bien même l'objet du travail est d'écrire pour un autre.

Il n'y a pas lieu de s'en étonner, mais de constater la difficulté pour un élève à supposer un autre destinataire à sa production que le professeur : alors que dans un tel exercice, l'accent était mis sur l'affirmation d'un lecteur potentiel, d'un récepteur à leurs productions écrites, certains élèves n'ont pu se le représenter. Interrogeons-nous sur la difficulté qu'il y a pour eux, en situation d'écriture scolaire traditionnelle, d'envisager par leurs écrits un

(1) Figure I₁.

destinataire autre que le professeur (1).

Or, supposer à un *énoncé* un destinataire autre que le correcteur de la *copie* est essentiel dans le processus d'écriture (2). Par un tel exercice, où les acteurs sont *effectivement* dissociés (d'un côté l'enseignant, qui donne à faire et éventuellement corrigera ; de l'autre le destinataire de la consigne), il est possible d'amener l'élève (3) à élaborer une stratégie de communication, d'engager un processus d'écriture où le destinataire *se construit* au même titre qu'un personnage fictif (4).

Reprenons l'exemple cité plus haut : de même que le destinataire ne peut être que le professeur, la figure pré-existe à la rédaction de la consigne. Nombreux sont les textes d'élèves à commencer par "*cette figure*", "*ce carré*"..(5) La figure n'est pas à *construire*, mais à *décrire*. L'écrit est ici répertorié dans un type d'écrit scolaire où il s'agit de décrire, pour le professeur, un objet *imposé par lui*. Le référent domine, la fonction du texte n'est pas perçue, *tout autre destinataire que le destinateur est évacué*.

-
- (1) Présupposé essentiel à la "règle du jeu" rédactionnelle : "le correcteur ne connaît pas le sujet". Ou, ce qui est mieux mais ne règle pas le problème "Vous écrivez pour un lecteur, non pour un correcteur".
 - (2) et interdit de s'en remettre à la traditionnelle - et supposée - bienveillance du professeur, créditée d'une coopération communicationnelle. C'est notamment cela qui empêche l'élève de se poser toutes les questions de "calcul de risque sémantique".
 - (3) Au moins au cours de la troisième séquence, si cela n'a pas été fait spontanément à la première.
 - (4) Sans doute une élève aurait-elle compris cet objectif de l'exercice, qui met en tête de sa copie : "*Atelier rédaction*" ...
 - (5) De même qu'il n'est pas rare de voir un texte argumentatif commencer par "*cette idée*".

<u>[Nom]</u>	<u>François</u>
<u>[Prénom]</u>	
<u>[Classe]</u>	
	<u>Composez d'une manière précise</u> <u>et concises des consignes</u> <u>permettant à votre lecteur</u> <u>de reproduire exactement</u> <u>ces figures</u>
	A l'aide de ces consignes reproduisez les figures
	I tracez un carré de 4 cm de côté. Tracez 2 diagonales portant des coins du carré (1)

La règle du jeu est comprise : l'élève souligne (en rouge !) ce qui est considéré comme destiné au professeur, puis passe à l'objet même de l'écrit : la consigne, avec ce qu'elle comporte du "rituel". Ce qui est exceptionnel ici est la présence de la métaconsigne B (encore inconnue de l'élève, et qu'il déduit de la métaconsigne A) : preuve d'une appropriation totale.

2) Rédiger une consigne pour faire agir le destinataire.

2-1 Vous me suivez ?

"Elle est en forme d'enveloppe mais à l'envers et fermée ; elle est plus grande qu'une enveloppe,

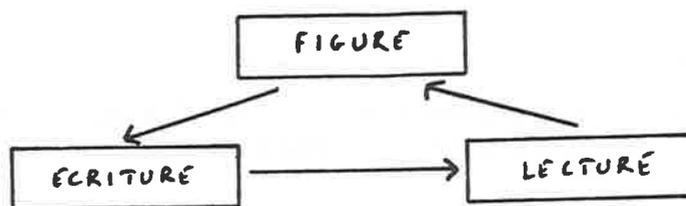
(1) Figure I₁.

car elle est de forme rectangle. De large elle mesure 3,2 cm, de hauteur 5 cm. Avec tous ces renseignements vous pouvez certainement refaire la figure". (1)

Le destinataire est certes présent dans le texte ("vous"), mais il est censé savoir de quoi parle l'élève (cf. le déictique "Elle" au début du texte) et dans quel but ("vous pouvez refaire la figure" suppose que l'injonction a été auparavant faite au lecteur, par un tiers) : ce n'est pas le texte qui fait agir le destinataire.

Présupposant des informations qu'il ne donne pas, le texte n'est pas autonome : il n'assume ni les conditions ni les buts de sa production comme de sa lecture. Le texte en effet ne construit pas son objet (la figure préexiste au discours) et ne s'assigne d'autre but que de servir au lecteur ("avec tous ces renseignements, vous pouvez refaire ..." (2)).

L'énoncé, essentiellement référentiel, n'est cependant pas une véritable description : il n'est en grande partie qu'allusion, ne se construit pas en fonction de l'activité du lecteur-acteur : la lecture suit l'écriture, au lieu d'engager le processus d'élaboration du texte :



(1) Figure II₁. Le texte est cité dans son intégralité. Celui-ci ne comportait aucun signe de ponctuation.

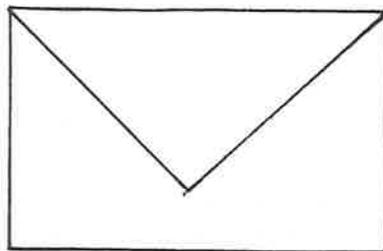
(2) Voire "deviner" ! (autre consigne du même élève). Ce mot nous invite à relire le texte cité plus haut et à penser que le genre de la devinette-charade a servi implicitement de modèle à la réalisation - en surface - du texte. Mais il n'est pas annoncé comme jeu de devinette : le problème reste donc entier. De plus, cette formulation complexifie la tâche du lecteur.

Assurément, la toute puissance du référent empêche la formulation d'hypothèses sur l'activité de lecture du destinataire. L'émetteur n'imagine pas que le lecteur puisse manquer d'informations pour dessiner la figure (1)

*"C'est un triangle à deux côtés égaux.
On prend le sommet et le milieu de la
droite qui se trouve en face de ce point.
On relie ces deux points d'une droite.
On trace un arc de cercle aux deux extré-
mités de la droite qui a été coupée.
Cela ressemble à un cornet de glace".(2)*

Comme auparavant, la figure préexiste au texte (cf. déictique "C'") ; le but du texte (faire faire la figure) est présupposé. Certes une indication de démarche ("On prend ... On relie ... On trace") est donnée, qui ne se trouvait pas dans le texte précédent : le présent ici employé pourrait avoir une valeur impérative ; mais encadré de "c'est un triangle" et "cela ressemble", il montre en fait une confusion entre la démarche de compréhension de l'émetteur ("comment est faite la figure") et celle du destinataire ("comment la faire").

(1) Il n'est pas étonnant que l'élève B à qui a été donnée cette "consigne" ait pu produire la figure ci-dessous :



(2) Figure I₃.

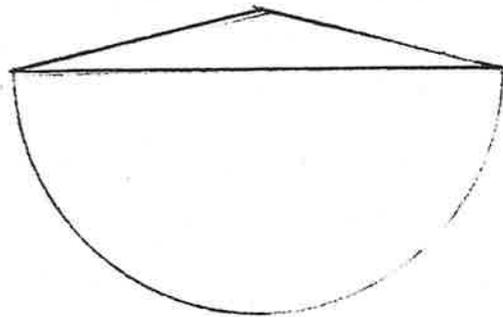
On peut supposer que c'est en décrivant la figure que l'élève conçoit comment elle a pu être réalisée, s'en construit une représentation abstraite. Dès lors, centré sur sa propre démarche de compréhension, il ne peut envisager la lecture que fera le destinataire de son texte (1). En écrivant, il ne peut faire concevoir ce qu'il est lui-même en train de concevoir : il écrit pour lui-même (2).

Faire écrire aux élèves des textes pour des lecteurs réels (autres que l'enseignant) peut leur permettre d'élaborer des stratégies de clarification, qui demandent une dissociation entre l'acte de conception (centré sur l'émetteur) et l'acte de production (centré sur le récepteur), que rend nécessaire toute écriture.

En effet, contrairement à l'oral, où le locuteur peut réajuster son discours en fonction des réactions de l'interlocuteur, l'élève doit, à l'écrit, se "figurer" les attentes du destinataire et donc effectuer des "opérations de planification" (3), qui oblige à une distinction des différentes activités du locuteur (conception/production) et à un partage dans le temps (là où l'oral permet la simultanéité).

(1) Voici du reste comment le destinataire a reproduit la figure :

(2) S'ajoute à cela l'idée implicite qu'une description "restitue" la figure. Conception du langage où signe = référent ; "cela", dans le texte de l'élève désigne à la fois la figure et le texte. Un autre élève termine sa consigne par : "cela ressemblera à une fenêtre" ; le futur marque la distinction production/lecture de la consigne.



(3) C. GARCIA-DEBANC, "Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture", Pratiques n° 49, Mars 1986, p. 38 sqq.

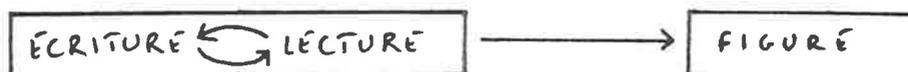
2-2 "La figure finale"

La capacité de se décentrer pour envisager un lecteur au texte autre que soi-même, se voit dans une consigne ainsi rédigée :

"Faire [...] Prendre [...] Prenez [...] Tracez [...] Vous obtiendrez [...]".

La figure est "à construire", envisagée comme conséquence d'une série d'opérations que le lecteur est invité à faire, comme "*figure finale*" (1).

Dès lors, le texte s'élabore en fonction de la lecture qu'en fera le destinataire : cette lecture s'inscrit dans l'acte d'écriture, est "pré-vue" par le texte.



*"Faire un trait fort fin pour effacer après [...]
Faire une droite qui rejoint le trait fort fin"
"Pour vérifier si votre trait est droit, il vous suffit de prendre une équerre".*

Sont significatifs, dans ces textes d'élèves, l'usage correct des déterminants ("un"/"le") devant une expression relevant d'une terminologie personnelle, ainsi que les indications de démarche propre au lecteur-acteur (dans la réalisation de la figure : "*pour effacer après*" ; comme test de vérification : "*pour vérifier ...*".

"Proposer ou imposer des modes de faire" (2) au destinataire conduit l'élève à utiliser certaines constructions.

(1) Expression utilisée dans un texte d'élève.

(2) J.P. BRONCKART, Le fonctionnement des discours, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 107. Nous ne citerons ici que la partie du livre concernant les textes pédagogiques en tant que "textes intermédiaires" entre le "discours en situation" et le "discours théorique".

La capacité à les exploiter est le signe le plus sûr de la compétence à rédiger une consigne (destinée à faire agir le lecteur). On peut distinguer deux types de phrases (déclaratives/non déclaratives) et deux modes d'adresse au destinataire (présent explicitement ou non dans la phrase).

En clair :

PHRASES D'ADRESSE	DECLARATIVES (1)	NON DECLARATIVES
VISÉ DIRECTEMENT (2)	- auxiliaire de mode (ou futur) - pronom deuxième personne « vous devez faire », « tu feras »	- impératif « faites »
NON VISÉ DIRECTEMENT (3)	- auxiliaire de mode - impersonnel « il faut faire », « on doit faire »	- infinitif « faire »

Ces types de phrases peuvent être réalisés dans un même texte (4).

-
- (1) Aux phrases déclaratives au futur ou avec auxiliaire de mode, il faudrait ajouter les phrases au présent à valeur impérative : "vous faites", "on prend" ... Mais cette valeur impérative se déduit du contexte : soit indication du statut de consigne du texte ("voici une figure à réaliser") soit présence des types de phrases présentés en tableau.
 - (2) Dans ce type de textes, "l'énonciateur simule fréquemment une action directe sur son interlocuteur. Il l'interpelle directement, s'adresse à lui en tant que personne, établit un semblant de relation pédagogique entre lui et l'apprenant". (BRONCKART, op.cit., p. 107). C'est notamment ce rapprochement du discours pédagogique avec le "discours en situation" qui a pu induire les erreurs signalées plus haut, par la confusion des modes de production orale et écrite.
 - (3) Il faut bien sûr distinguer la présence du destinataire dans la phrase et dans le texte : une séquence du type "il faut faire" implique la présence du lecteur (à faire agir) dans le texte.
 - (4) Ce qui marque bien que la relation pédagogique directe est fictive : les textes pédagogiques "sont produits pour intervenir dans la situation tout en s'en distanciant" (BRONCKART, op. cit., p. 107).

3) Cibler le destinataire.

3-1 "Mon semblable, - mon frère !"

On a vu plus haut (2-1) l'incapacité de certains élèves à distinguer deux étapes de la production d'un texte centrées l'une (compréhension, représentation abstraite) sur l'émetteur, l'autre (réalisation, production) sur le récepteur.

Quand bien même cette distinction est faite, reste à opérer un second décentrement en ne considérant pas le destinataire comme un autre moi-même : j'écris pour faire agir le lecteur, mais quelle représentation ai-je de cet autre ?

"Vous partez d'un point ; à partir de ce point vous tracez une droite horizontale de 3,9cm qu'on appellera Δ . Arrivé à l'autre bout de cette droite, vous descendez verticalement de 3,9cm qu'on appellera (Δ') en formant un angle droit entre (Δ) et (Δ'). Ensuite, à partir de cette droite (Δ'), vous tracez une droite allant de droite vers la gauche qu'on appellera (Δ''), toujours de 3,9cm, et vous rejoignez l'autre extrémité de Δ .

Pour finir, vous tracez les diagonales et vous enlevez." (1)

Presque tout un texte pour décrire un carré ! L'élève imagine-t-il un lecteur qui ne sait pas ce qu'est un carré ? En ce cas, l'usage de certains mots ("*horizontale*", "*verticalement*", "*diagonale*") et de lettres grecques pour désigner les droites (Δ) sont en contradiction avec l'hypothèse de départ. Peut-être l'élève est-il préoccupé de la démarche du lecteur et s'applique-t-il à détailler toutes les opérations à effectuer.

(1) Figure I₁ . Ce texte ne comporte aucune ponctuation.

Où est la limite entre le trop dire et le pas assez ? (1) Il n'y a aucune interrogation sur les procédures de lecture et de compréhension. A vouloir trop guider le lecteur, l'élève complique en fait sa tâche. De plus, la force du langage, pour l'émetteur, est telle que la production d'un écrit entraîne automatiquement une bonne réception : je me comprends donc tu me comprends.

3-2 Bien viser

On comparera le texte précédent avec les exemples ci-dessous :

"Faire un rectangle [•••] (évidemment en sachant qu'un rectangle a deux côtés de même longueur)"
"Former un carré (un carré a ses quatre côtés de même longueur)".

L'élève s'interroge sur les connaissances du destinataire et prend ses précautions : ou bien son lecteur sait ce qu'est un carré - et la parenthèse restera secondaire ; dans le cas contraire, la parenthèse tiendra lieu d'explication essentielle. L'élève a bien pris en compte l'absence de ciblage du lecteur dans la métaconsigne A et s'en tient à un ciblage très large.

D'autres ont préféré se construire un destinataire précis. Le cibler consiste à lui conférer un statut (scolaire ordinairement : *"voilà un exercice de géométrie"*, ludique parfois : *"voici un jeu"*), à s'intéresser à sa démarche (*"attention, soyez très attentif !"* ou à sa motivation (*"bon courage"* *"bonne chance"*), enfin à lui donner un rang d'égal ou d'inférieur. A cet égard, on peut mettre en regard les deux

(1) On pourrait dire de ce texte ce qu'écrit F. SMITH des "engorgements de la mémoire" et de la "vision en tunnel" : "l'un des principaux inconvénients de la vision en tunnel (ou, pour l'audition, l'incapacité d'entendre plus que des fragments de ce qui est dit) vient de ce qu'il est difficile de donner du sens à quoi que ce soit si on ne peut pas saisir le tout" (La compréhension et l'apprentissage, Ed. H.R.W., Montréal, 1979, p. 65.

énoncés suivants :

"Pour reproduire un rectangle, rien de plus facile. A l'aide des mesures données [...] . Tracer de façon bien orthogonale". (1)

"Munis-toi toujours d'un crayon de mine et d'une gomme. Cette fois, tu auras également besoin d'un compas mais pas dans l'immédiat. Pour simplifier, tu traces [...]"

4) Guider le lecteur.

4-1 Débrouillez-vous !

Relisons la métaconsigne A que nous avons donnée aux élèves. Sa brièveté n'assure aucun guidage. Cela procédait ici d'une intention : il s'agissait de laisser les élèves livrés à eux-mêmes pour que nous puissions avoir une image aussi précise que possible de leurs capacités à produire une consigne de manière autonome.

Il n'est pas sûr cependant que les consignes traditionnellement proposées aux élèves soient plus explicites. Quel compte tient-on de leur capacité à organiser un travail pour que la tâche soit correctement accomplie ? La plupart des consignes scolaires négligent de réunir les conditions préalables à l'accomplissement d'une tâche et ne mesurent pas les connaissances et les savoir-faire pré-requis pour son exécution.

Comment s'étonner que de nombreux élèves, en rédigeant leurs consignes, fassent la part belle à l'implicite ?

"Et si on a bien suivi les consignes, on a bien un triangle isocèle".

(1) Sous-entendu : c'est facile bien sûr, mais ne va pas trop vite.

"Vous devez obtenir un rectangle"

"Vous obtiendrez un carré".

Ces remarques en fin de textes signalent bien l'absence totale de doute de l'émetteur : toutes les conditions sont, dans son esprit, réunies pour effectuer la tâche. Il lui est difficile d'imaginer que ce qui est évident pour lui ne l'est pas pour l'autre.

4-2 J'suis un pédago !

"Attention ! Voici le plus difficile.

1) Faites un trait A B vertical (en hauteur) de 3 cm (pour nous repérer, nous mettrons des lettres: il faudra les effacer par la suite).

2) Prenez son milieu C. Puis, à partir de ce point, tracez une droite avec l'équerre vers la droite, de 4 cm (D).

3) Joignez A = D et B à D.

4) Si vous avez un compas, pour la suite, c'est facile. Mais imaginons qu'on n'en a pas. Vous prenez le point C et vous faites vers la gauche un point E à un cm. . Puis joignez A à E et B à E, en faisant un beau cercle. Bravo !"

Certes, les indications données ne sont pas toutes exactes, mais l'intérêt de ce texte réside dans son intention pédagogique : il prend en compte les conditions matérielles de la réalisation de la tâche et sa difficulté ; il facilite le travail du lecteur en employant des lettres-repères et surtout série et ordonne les différentes opérations à effectuer (grâce aux numéros, aux passages à la ligne et à l'usage des phrases simples), sans oublier de motiver le lecteur.

5) Absence/présence de l'énonciateur.

5-1 Qui suis-je ?

Nous avons vu plus haut que "l'énonciateur" agit sur un interlocuteur. Mais où est l'énonciateur, le locuteur ? C'est ici que le texte pédagogique commence à se distinguer plus profondément du discours en situation. Il n'y a que peu de "je". L'enseignant en tant que personne est absent dans cette fiction d'interaction enseignant-enseigné" (1).

S'agit-il là d'un défaut ? D'un manque en tout cas, qui signale le texte pédagogique. D'une part l'énonciateur n'a pas à définir son statut : c'est le cadre institutionnel qui s'en charge. Rédigeant des consignes, les élèves ont bien "compris" - ils en ont intériorisé l'idée - que le destinataire a peu de chance de renvoyer le texte avec une mention du type "nul et non avvenu" ou "de quel droit me donnes-tu des ordres ?"

D'autre part, l'interaction enseignant-enseigné est bien une fiction : dans un rapport pédagogique traditionnel, l'enseignant dit "vous", et l'élève lui répond "je". La personne de l'enseignant s'exclut de la "relation" pédagogique (2). Imaginerait-on une consigne émise par un professeur qui contiendrait cette "mise en cause" : "*J'espère que mon explication est bonne ?*" (3).

5-2 Nous sommes dans la même galère !

L'énonciateur peut apparaître dans l'usage du "nous", qui tente de "créer un rapport fictif de coopération, d'action collective, tout en gardant un contrôle du rapport" (4). Cela

(1) BRONCKART, op. cit., p. 110.

(2) Le problème se pose de savoir si cette présence est nécessaire : l'enseignant ne doit-il pas au contraire s'effacer devant l'accomplissement de la tâche ? Du moins l'élève est-il en droit d'exiger de lui qu'il affiche ses intentions et ses objectifs.

(3) Conclusion d'une consigne d'élève.

(4) BRONCKART, op. cit., p. 110.

Cela s'observe dans de nombreuses copies d'élèves.

"Nous dessinons un carré de 4 cm (ne pas oublier qu'un carré a les quatre parties égales). Ensuite, on prend le centre [•••]".

Il est clair ici que l'élève sait se décentrer par rapport à sa propre tâche de compréhension (cf. l'indication annexe entre parenthèses) ; mais il est permis de se demander si le "nous" (comme le "on") ne signale pas ici la confusion (analysée plus haut) entre sa propre démarche et celle du destinataire : "dans mon explication, comme dans ton travail, nous dessinons". L'exemple ci-dessous ne manque pas d'étonner :

"Nous nous trouvons dans un carré. Celui-ci a des côtés égaux de quatre centimètres. A l'intérieur se trouve un cercle inscrit dans le carré. Deux diagonales partent des milieux des côtés du carré (une verticale, une horizontale) ; elles se coupent au centre du carré et du cercle. Ces deux diagonales mesurent elles aussi 4 centimètres".

L'élève s'immerge - littéralement ! - dans le référent, s'en tient à une pure description. Nous retrouvons certaines caractéristiques stigmatisées plus haut comme fautives (1). Et pourtant, qui peut nier qu'il s'agit là d'un type de consignes fort en usage à l'école (surtout élémentaire) ? Ce qui légitime ce texte - outre l'usage du déterminant "un" au début - est la présence du "nous" (2), qui implique l'é-

(1) L'usage du présent dans des phrases déclaratives sans auxiliaire de mode, et l'absence d'injonction préalable.

(2) Qui pallie l'absence de locuteur dans la lecture d'une consigne écrite. En assumant - fictivement - une présence chaleureuse, le texte engage le destinataire à agir.

nonciateur et le destinataire : l'émetteur simule une activité commune au maître et à l'élève - les indications de démarche sont dès lors inutiles : lorsque l'enseignant parle à l'enseigné, celui-ci obéit, quand bien même aucun ordre n'est donné !

Pour conclure, disons que la plupart des caractéristiques du texte-consigne se retrouvent, de manière éparse, dans l'ensemble des productions d'élèves. Cela ne veut pas dire que la compétence à rédiger ce type de texte soit acquise. Les productions sont plutôt le signe d'une imprégnation et d'une imitation, en l'absence d'outils théoriques (1).

Il nous semble nécessaire d'envisager un apprentissage spécifique centré sur la représentation du destinataire et du but de la production, condition nécessaire à l'élaboration de toute stratégie d'écriture (2).

Il est utile, à nos yeux, d'analyser préalablement les images qu'ont les élèves de leurs (in)capacités, à travers les évaluations produites, et les remédiations éventuellement proposées.

-
- (1) A. PETITJEAN note, à propos des pratiques d'écriture scolaire traditionnelle, "qu'il est dommageable pour l'apprenant que l'imitation soit plus souvent implicite qu'explicite et cela d'autant plus qu'il est en âge d'exercer ses facultés métalinguistiques". "Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques", Pratiques n° 42, juin 1984, p. 8.
- (2) Cf. M. CHAROLLES, "l'analyse des processus rédactionnels", Pratiques n° 49, Mars 1986, particulièrement p. 8 à 13.

II - OBSERVATION DES EVALUATIONS PRODUITES PAR LES ELEVES.

A. "Jeu d'rôles ..."

Quel rôle l'élève se donne-t-il et assigne-t-il à l'autre sur la scène de l'évaluation ?

1.- Accepter le rôle, entrer en scène.

Plusieurs élèves ont beaucoup de mal à endosser le rôle d'évaluateur, n'osent pas toucher au tabou de l'évaluation, restent comme paralysés. Quand, au bout d'un certain temps, voyant les autres faire quelque chose, ils s'y mettent, ils n'utilisent timidement que le crayon de mine comme si toute trace pouvait être effacée. Ils n'osent commettre l'effraction-agression du stylo rouge.

"M'dame, j'sais pas quoi mettre !"

Pour quelques-uns, l'incapacité reste totale. Pourquoi évaluer ? Qu'évaluer ? Comment évaluer ? Autant de questions qui leur restent totalement étrangères. L'évaluation n'est pas leur domaine, n'est pas leur affaire. Ils ne peuvent s'emparer d'un discours qui reste traditionnellement la propriété exclusive du maître.

Certains ne voient pas du tout l'intérêt de cette tâche supplémentaire, ne lui prêtent aucune signification.

"N'importe quoi ! Déjà on fait des maths en français. Et en plus, il faut corriger. Vraiment n'importe quoi !" entend-on comme en aparté au fond de la classe".

On aura tout vu. Le professeur veut faire faire son travail maintenant ! Ces élèves s'en tiennent à la réalisation des figures, quitte à jeter un regard indiscret sur les voisins pour suppléer aux défaillances du texte qu'ils ont sous les yeux, ou pour voir si ce sont bien les "bonnes figures" qu'ils ont tracées. Ils ne jouent pas le jeu de suivre le texte de l'élève qu'ils devraient évaluer et ne voient pas qu'il est impor-

tant de ne pas réaliser une figure si, par exemple, toutes les informations utiles ne sont pas données. L'essentiel pour eux est d'"avoir bon" comme dans la plupart des situations scolaires ordinaires. Ces élèves n'ont pas vu la finalité de l'ensemble de l'exercice et ne parviennent pas non plus à jouer vraiment le rôle d'évaluateur.

D'autres, au contraire, trouvent aussitôt une jubilation-dé foulement à couvrir de rouge une copie et peuvent s'engouffrer jusqu'à l'excès caricatural dans le jeu enfin permis. Un élève, par exemple, se met à souligner fébrilement, d'un stylo rageur, toutes les fautes d'orthographe (sans se tromper !), accompagnant son activité du commentaire oral "Oh les fautes ! Oh les fautes" sans cesse répété. Or l'orthographe est, depuis l'école primaire son problème numéro un.

D'autres, enfin, acceptent d'écrire, entrant dans le jeu d'un pas hésitant, tout en posant le problème de la légitimation et de la justification de toute évaluation et en particulier de la co-évaluation tout en s'y engageant (1). D'où cette remarque écrite sur la copie d'un élève :

"Je n'ai pas le droit de te juger car mon explication est sans doute plus confuse que toi, mais j'ai compris certaines choses bien expliquées par contre d'autres sont moins bien expliquées et je n'ai rien compris au lieu où il fallait placer certaines choses. Bon ensemble, clair, propre. C'est bien Virginie. 14/20".

2 - Quelle figure se donner ?

Une fois le rôle accepté, comment l'interpréter ? Quel habit choisir ? Les costumes sont variés :

(1) Ce qui montre bien l'effet rétroactif de l'exercice.

a) - Accusé, levez-vous !

" Redoublement. L'orientation en seconde est très fortement compromise. 04/20" (1)

"Explication nulle" (2).

L'évaluateur prend ici la toge du juge qui énonce à la fois un verdict et une sanction, affirme son pouvoir à long terme sur le sort de l'évalué. Le jugement excède largement le cadre de l'exercice. Cet élève s'installe dans un jeu de rôles où l'évalué n'est que son double. Il est incapable de voir réellement l'autre, ne s'adresse qu'à lui-même, projette sur un autre une image de lui-même culpabilisante voire "anxiogène" (3).

On peut mesurer ici combien est grande la part de l'affectivité, de l'histoire psycho-affective de l'émetteur comme du récepteur face au message évaluatif. Toute évaluation s'inscrit dans un vécu plus ou moins douloureux de chaque sujet. La prégnance de l'évaluation sur les élèves est grande, et affecte quotidiennement les individus en tant que personnes. Pour certains élèves de troisième, le passé est même lourdement chargé. Comment, dans un nouvel apprentissage de l'évaluation, prendre en compte tout ce "déjà-là" dont on ne peut faire table rase.

L'évaluation s'affiche souvent sur les copies avec sa fonction sociale à laquelle nous ne pouvons échapper. Elle s'inscrit dans un système, dans une institution qui a besoin de classer, juger, organiser des conseils de classe, orienter les élèves.

N'aperçoit-on pas ici le risque de toute appréciation généralisante qui produirait presque forcément certains

(1) Evaluation en tête de copie.

(2) Dans la marge, en face d'une explication.

(3) Yves REUTER, "pour une autre pratique de l'erreur", Pratiques n° 44, Déc. 1984, p. 117.

effets pervers en introduisant insidieusement des éléments étrangers à la stricte évaluation de la qualité intrinsèque de la copie ? Rédiger une appréciation générale est une opération délicate qui a tendance à donner une valeur absolue à une mesure ponctuelle et relative.

b) - "Il faut ... il faut"

Sans aller aussi loin, beaucoup d'élèves s'en tiennent au jugement moral ("*Bien*", "*Mal*") et mettent alors le vêtement du directeur de conscience. Abondent les prescriptions, les conseils et les formules stéréotypées :

"J'attends mieux de vous la prochaine fois"

"Pourrait mieux faire".

"Il faut travailler davantage".

Ces élèves se mettent totalement, semble-t-il dans la peau du personnage, s'installent dans la durée comme s'il devait y avoir une suite à l'expérience, comme s'ils avaient pris la place d'un maître pour longtemps (1).

"Manque de réflexion".

" Pas de sérieux dans le travail".

" Manque de courage".

Il est difficile de faire la part entre le mimétisme d'un certain type de discours professoral sans aucun recul et la distanciation d'une écriture - imitation à intention parodique qui s'installerait dans un jeu de miroirs et de regards triangulaire élève 1- professeur -élève 2. L'élève évaluateur, joueur malicieux, narquois ou ironique, exploiterait alors le fait que le professeur lira ses appréciations, spectateur pris au piège-miroir.

(1) Au moins ces annotations ont-elles le mérite de s'inscrire dans une vision positive du maître comme évaluateur qui intervient dans la durée, dans un cursus d'apprentissage. C'est bien autre chose qu'une sanction ponctuelle et définitive.

Or, il n'y a pas eu d'apprentissage : "l'imprégnation" s'est faite au fil des jours par "la fréquentation du genre" (1). Il est donc vraisemblable que l'effet parodique, loin d'être voulu, tienne au léger décalage qu'il y a entre une évaluation professorale typique et les évaluations produites, décalage dû soit aux maladresses dans le maniement du code, soit à un excès simplificateur et caricatural non intentionnel.

c) - "On joue à la maîtresse ?

- Je suis le maître ... (du jeu)".

L'élève évaluateur établit d'autorité un rapport de supériorité intellectuelle hors de tout soupçon. Il ne peut se tromper. L'incompréhension des consignes ne peut être son fait, ne peut naître que des insuffisances de l'évalué, lequel est d'emblée soupçonné d'incapacité. L'erreur lui est comme consubstancielle (2).

"Et la mesure ? Comment veux-tu que je trace le cercle ? Je prends ma mesure à moi". (3)

"Trace un carré de quatre cm. de côté. Et trace un cercle inscrit dans ce carré."

L'évaluateur relève un manque où il n'y en a pas, considère la brièveté comme fautive, souligne une insuffisance en montrant lui-même sa propre insuffisance (méconnaissance

(1) A. PETITJEAN, "Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques", Pratiques n° 42, Juin 1984, p. 7 ; à propos des pratiques d'écriture scolaires traditionnelles : "la carence généralisée relative aux outils théoriques signifie, en fait, qu'il n'y a pas d'apprentissage : l'inculcation en tient lieu. Elle s'opère par imprégnation et imitation ..."

(2) Cf. L'attitude du professeur : "je peux décider que le même phénomène textuel est un effet de style intéressant ou une grave maladresse selon qu'il se trouve sous la plume d'un auteur reconnu ou d'un élève." (Y. REUTER, art. cit., p. 121).

(3) Nous respectons la disposition des élèves : les annotations à gauche de la production.

du sens mathématique du mot "inscrit") (1)

"Tu te crois dans un
bloc opératoire ?"

"Cette opération se fait du côté
vertical".

Une fois faite la part de l'intention humoristique, lequel des deux - de l'évaluateur ou de l'évalué - possède le mieux différents emplois dans un contexte donné du mot "opération" ?

"C'est logique que l'on obtient une croix si on prend les diagonales. Pensez à raccourcir les explications la prochaine fois. C'est évident qu'un carré possède quatre côtés égaux sinon ça ne serait pas un carré".

L'évaluateur souligne ce qui lui apparaît comme une lapalissade, inutile de son point de vue. Il ne perçoit pas l'intention pédagogique de l'émetteur de consignes qui, ne sachant pas à quel niveau allait se situer son lecteur, avait ciblé un plus jeune que lui et voulait faciliter la tâche par une reformulation permettant la compréhension en cas de non-compréhension, ou la vérification en cas d'incertitude. Ce qui, pour lui, n'était pas contradictoire avec la demande de concision de la métaconsigne A.

Ce jeu de supérieur supervisant un inférieur, poussé à l'excès, peut aller jusqu'à faire douter de l'intelligence de l'évalué :

"Nul !"

"N'importe quoi"

"Débile".

Ces appréciations globales marquent dans quel mépris on peut tenir l'évalué.

(1) Il peut aussi bien corriger une erreur en en commettant une autre :

mais imaginons qu'on ^{n'a pas} ~~en~~ pas.

Certains élèves jugent suffisant d'utiliser des termes plus neutres, des remarques plus spécifiques, directement liées aux critères qui permettent d'évaluer les qualités du texte :

"Bonne concision".

"Bonne clarté".

"Les phrases sont mal dites".

"Ecriture peu propre".

"Ensemble compréhensif".

Les élèves qui utilisent ce métalangage traditionnel sont relativement peu nombreux. Dans la plupart des cas, ces emplois restent le fait des dits bons élèves. L'imprégnation a eu lieu : ils sont capables d'interpréter le discours évaluatif traditionnel et de le manipuler, malgré des maladresses dans la réalisation linguistique.

Que penser des élèves qui n'utilisent pas du tout ce métalangage ? Refus ? Incompétence ? Dans le meilleur des cas, on peut penser que la connaissance reste passive et ne permet pas une manipulation active. Ce qui correspond au fonctionnement ordinaire de l'évaluation.

Nos annotations sont-elles lues ? Oui sans doute, d'une certaine manière, en surface, puisque les professeurs retrouvent l'un le vouvoiement, l'autre le tutoiement qu'ils utilisent eux-mêmes dans leurs annotations. Sont-elles comprises ? Une véritable compréhension du sens des mots utilisés, du sens du vouvoiement ou du tutoiement, du rôle de l'évaluateur et du but de l'évaluation reste assez improbable au vu de l'ensemble des évaluations produites par les élèves.

d) - "Je suis l'arbitre ... arbitraire".

"Texte très bien fait"

"Cela ressemblera à une fenêtre du futur".

"Très bien, et très bon humour".

"Cela ressemblera à une fenêtre appelée œil de bœuf".

Ces deux évaluateurs apprécient ces images, outils perçus comme une facilitation de la tâche à effectuer, une aide à se représenter concrètement ce qui restait abstrait. A moins qu'ils n'aient vu qu'une figure de style bienvenue dans un exercice fait en cours de français : ils privilégieraient alors la fonction poétique du discours ... Toujours est-il qu'ils noteront bien les deux textes .

"Du Pont la joie !
Que de jeux de mots !"

"La figure ressemble à un cornet
de glace".

"La figure ressemble à un bonbon".

L'évaluateur, ironique, semble cette fois ne pas apprécier ... Le texte sera mal noté.

En dernier ressort, le maître-arbitre décide seul de la valeur d'un texte, sans que soient précisés ses critères de validité.

e) = "On s'amuse ! On joue à armes égales !"

La relation cette fois établie est une relation égalitaire de pairs, de copains, de compères. On peut donc utiliser sa langue, on se tutoie, on bafoue le code. On peut s'exprimer autrement, même à l'écrit, sur une copie, puisqu'on est "entre nous". Si ce n'est par l'absence de maîtrise ou par méconnaissance du code, cette langue est induite par la relation de pairs. On joue avec les mots, avec les niveaux de langue. Les interjections, les ponctuations expressives sont nombreuses, le lexique bien peu canonique :

"Je ne pige pas grand chose".

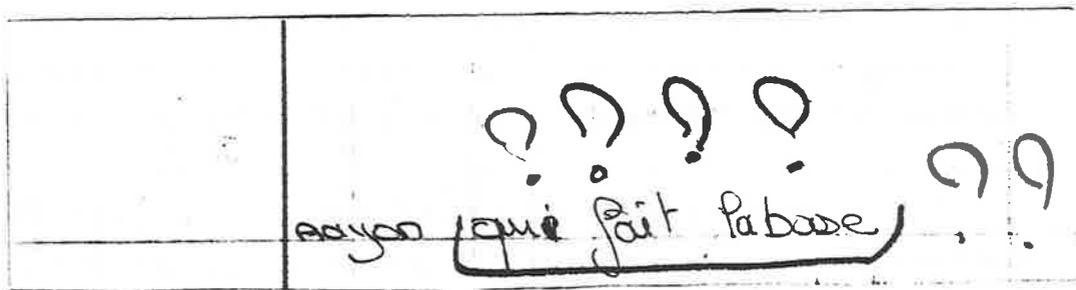
"Un vrai charabia ! Je comprends rien !".

"C'est un peu chinois, sinon ça va".

"Pour tracer les triangles, bonjour le charabia!!!"

"Un peu difficile à comprendre, mais j'y suis arrivé quand même. Ouf !".

"On est en cours de français, pas en zimbwoyen!!!"



A l'étape suivante ces annotations se montrent efficaces, seront lues, faciliteront la prise de conscience des erreurs. C'est nouveau, il n'y a pas encore d'effet d'accoutumance ; on comprend ce qui est dit : c'est un copain qui parle.

Le mot d'esprit peut aussi marquer cette relation de pairs :

"Le crayon mesure 1,5cm !
Je ne peux pas tenir le
crayon (trop petit !)"

"Tracez deux triangles à l'aide
d'une règle et d'un crayon de
1,5cm et 1,7cm de base et de 4
cm de hauteur".

Le problème d'expression est localisé, mais l'analyse est absente : l'humour y supplée.

f) - "Nous, on s'aime".

On s'encourage, on se comprend, on s'appelle par son prénom, dans une relation duelle personnalisée, on se congratule :

"C'est bien Carole !".

L'écart souvent relevé entre la note et les appréciations montre cette dimension affective de la relation.

"Pas assez de réflexion. Mal exprimé.

Assez bien. 13/20".

"Moyen. Manque de réflexion. 8/20".

Outre la difficulté à faire une synthèse, puis à traduire en note une appréciation, le résultat montre qu'on a souvent eu l'impression d'être noté "à la tête du client", à la "côte

d'amour", à la réputation qui suit chacun depuis la sixième, du "bon" ou du "mauvais" élève (1). Lorsque le professeur fera remarquer ces contradictions entre la note et les appréciations du premier exemple, l'élève expliquera qu'"on ne saque pas un copain".

L'évaluation est un acte complexe qui met en jeu de nombreux paramètres. Elle n'est jamais neutre et met à contribution souvent bien autre chose que ce qu'elle est censée évaluer. Si cet exercice se justifie par ce qu'il a pu nous apprendre sur nous-mêmes et sur nos élèves, quel effet a-t-il eu sur eux ?

Catharsis ? Thérapie de groupe ? Effet libérateur et première appropriation dans un "théâtre de l'opprimé" ? (2). Ou un peu tout cela à la fois ? Du moins, dramatiser aura permis à certains de dédramatiser, à d'autres de désacraliser, à d'autres encore de s'approprier quelque peu le jeu de l'évaluation. Au moins l'exercice permettra-t-il de mettre à jour, parfois de manière caricatural, ce qui bien souvent reste dans le non-dit.

(1) Impression ou réalité ? Cf. l'"effet Pygmalion" : v. B. PETITJEAN "Formes et fonctions des différents types d'évaluation", Pratiques n° 44, Décembre 1984, p. 17.

(2) Contrairement à la catharsis, pour Augusto BOAL, le "Théâtre de l'opprimé" a pour principe de "transformer le spectateur - être passif, réceptif, dépositaire - en protagoniste d'une action dramatique en sujet, en créateur, en transformateur " (Jeux pour acteurs et non-acteurs, Maspéro, 1980, p. 12).

B. Types d'évaluations.

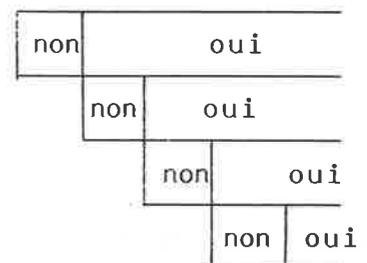
On a vu tous les parasitages qui peuvent intervenir dans le jeu de l'évaluation. Ces parasitages, rarement élucidés, brouillent souvent le jeu de la stricte évaluation, que nous allons maintenant aborder.

Signalons avant de commencer que certains rôles peuvent immédiatement se retrouver tout entiers dans un même type d'évaluation, qu'ils induisent directement. Ainsi, le rôle de celui que nous avons appelé le juge semble engendrer presque exclusivement un type d'évaluation normative. D'autres rôles en revanche peuvent se jouer sur différents types d'évaluation. Le "directeur de conscience" par exemple peut utiliser une évaluation normative ou formative, ou bien passer de l'une à l'autre.

Il apparaît que les évaluations produites se réduisent exclusivement à des annotations dans la marge ou en surcharge des textes et à des appréciations générales en fin ou en début de copies. Nous ne trouvons aucune grille d'évaluation, aucune trace d'évaluation critériée, alors que les élèves en ont une certaine habitude, dans les cours de français tout au moins, pour l'évaluation des textes narratifs et argumentatifs. Dans la majorité des copies, les remarques sont assorties d'une note. Qui s'en étonnerait ? La notion d'évaluation reste liée de façon très prégnante au modèle notation-annotation.

A partir de là, nous avons pu repérer différents types d'évaluation, qui peuvent être ordonnés dans une étude binaire, puisque se dégagent chaque fois un pôle négatif et un pôle positif, ou du moins un pôle plus positif que l'autre.

1. Evaluer = analyser l'élaboration du texte.
2. Analyser = former un apprenant.
3. Former = expliquer
4. Expliquer = interroger l'apprenant.



1 - L'œuf ou la poule ?

1-1. La figure comme but.

L'élève veut absolument réaliser la figure et n'hésite pas, on l'a vu plus haut, à "tricher". L'évaluation, qui résulte du succès même de l'activité concrètement observable qui consiste à faire la figure, ne peut jouer. Il n'y a pas d'évaluation, il n'y a pas d'évaluateur.

"Je ne comprends pas".

"Je ne peux pas faire la figure".

Comme dans beaucoup de situations scolaires, il ne s'agit que de répondre à un énoncé prescriptif. Il n'y a pas d'évaluation mais simple utilisation du texte. L'élève, centré sur sa première tâche, n'a pas compris la finalité de l'exercice.

Malgré tout, l'élève A (qui a produit la consigne) pourra s'interroger sur les effets de lecture produits par son texte en face d'un destinataire effectif. La consigne ne permet pas à un élève X de faire la figure. (1).

1-2. Le texte comme but.

Effectuer la figure permet d'évaluer le texte, n'est qu'un moyen pour analyser la production, pour en mesurer l'efficacité. L'élève peut être capable de dépasser la situation de communication immédiate pour jouer le rôle de l'évaluateur non directement impliqué :

"Comment veux-tu que l'on comprenne ?".

"Attention, vous mettez des mots dans votre texte qui n'apparaissent pas au début de l'explication, ce qui peut amener le lecteur à faire de petites erreurs".

(1) Il reste à savoir si "je ne comprends pas" est dû à l'élève émetteur ou à l'élève récepteur.

L'élève ne réalise pas une figure pour répondre à une consigne de l'élève A, mais pour mesurer la capacité de cet élève à élaborer des consignes. Alors, le "tu" prédomine .

On peut noter une évolution dans certaines annotations : d'abord centré sur lui-même et l'exécution de la consigne, il est ensuite capable de se décentrer pour évaluer la tâche de l'autre.

"Je ne peux pas faire la figure.

Tu ne donnes pas les mesures".

Le passage du "je" au "tu" est significatif, mais montre également que l'évaluation se construit en s'écrivant : on n'observe pas la même distanciation que dans les exemples précédents.

2 - Normatif/Formatif.

2-1. Droit Canon.

L'évaluateur s'intéresse bien au texte, mais il ne s'y intéresse que comme à un produit fini, clos sur lui-même définitivement. Il utilise alors une évaluation normative. Il s'intéresse plus à la forme du texte comme objet linguistique qui doit correspondre à une norme, qu'à sa valeur communicative ; l'évaluation porte alors sur le code, la langue, le style :

"Ça ne se dit pas !" | "Construis un mini-triangle".

Le mot "charabia" qui semble le mot vedette, qui revient le plus souvent dans les annotations, appartient à ce vocabulaire normatif. Signe de paresse ? Sans doute ; mais il manifeste surtout un manque d'intérêt total pour une réécriture en vue d'une amélioration du texte : à quoi bon expliquer, proposer une remédiation puisque l'exercice est fini ? Le texte n'est pas perçu comme une première étape d'un processus d'apprentissage.

Cette annotation semble signaler aussi une impossi-

bilité à comprendre le dysfonctionnement d'un texte. Elle permet seulement de le localiser. Il faut dire que certaines phrases-labyrinthes sont souvent si embrouillées qu'il est difficile de les démêler, même pour le professeur ; et y parvenir demande du temps et un savoir relativement complexe (1).

La haute fréquence du mot "*charabia*" montre aussi la difficulté qu'ont certains élèves à maîtriser un discours explicatif à l'écrit - et que ce type d'écrit doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

2-2. En apprentissage.

L'évaluateur qui s'intéresse non au produit mais à la démarche évalue différemment. Comparons quelques énoncés : l'élève "de premier type" note :

"sale !"

"Trop de ratures !".

L'élève "de second type", jugera plutôt la fonction communicative du texte :

"Quelle écriture ! Tu exagères. Merci pour le correcteur. Essaie d'écrire un peu mieux".

L'élève 1 signale :

"Trop de fautes d'orthographe".

L'élève 2 précise :

"Tes explications sont claires, malgré les fautes d'orthographe".

L'élève 2 note les lacunes, mais aussi les réussites :

"clair" "Bonne explication".

tandis que l'élève 1 a tendance à ne noter que les erreurs.

Comme il s'intéresse à la démarche, l'élève 2 mesure le degré d'implication de l'émetteur dans sa tâche, et en note l'importance pour la réussite :

"Avec un peu de courage, tu aurais fait mieux".

(1) Notamment pour ce qui est de la gestion des anaphoriques.

"Le début est bien, mais la suite est un peu négligée. Tu étais pressé de finir ! (Moi aussi !!!)".

L'évaluateur-formateur s'intéresse avant tout à la conduite de l'action :

"Tu n'utilises pas assez ton vocabulaire".

Une telle remarque indique à l'élève qu'il a du vocabulaire, mais qu'il n'a pas su le convoquer au cours de l'exercice. Ces évaluations sont formatrices, puisqu'elles s'intéressent davantage au processus de production textuelle qu'au texte lui-même, et qu'elles engagent un processus de remédiation.

3 - Injonctif/Explicatif.

3-1. Exécution !

"Il faut donner le rayon".

"Ecris mieux !"

L'évaluation s'autorise à exiger une remédiation. Certes, elle interpelle le lecteur et assure un guidage à la remédiation, mais elle réduit l'évalué à l'état d'exécutant assisté qui doit uniquement faire : sa part de réflexion est limitée. Ce qui peut faire penser qu'il s'agit là encore de correspondre à une norme.

3-2. Notice jointe.

"Tu n'indiques pas assez dans quel sens doit être le rectangle".

"Ou mettre la pointe du compas ? Ouvrir le compas de combien ?".

L'évaluateur, au lieu d'imposer, propose. Il se donne la peine d'expliquer, et s'en tient aux renseignements utiles. C'est sans doute à ce niveau seulement que l'on peut parler d'évaluation formative stricte.

4 - Déclaratif/Interrogatif.

4-1. Affirmatif.

Il y a peu d'exemples où l'explication se réalise sous forme de phrases déclaratives.

"Un triangle isocèle a deux côtés égaux".

Tout est dit : le travail de l'évalué ne consistera qu'en une compréhension de l'évaluation-explication, et éventuellement en une remédiation. Mais l'essentiel a été fait par l'évaluateur.

4-2. Socratique.

Dans la "hiérarchie" de nos évaluations, la dernière que nous envisageons est celle que nous appelons "socratique". Elle utilise l'interrogation.

Souvent mise en œuvre par les élèves, elle permet de critérier l'évaluation, puisque l'interrogation porte sur un point précis du texte.

Les questions peuvent signaler :

- un manque d'informations cruciales :

"Et les mesures ?"

"Je pars d'où ?".

"Où est placé le petit triangle ? A l'intérieur ou à l'extérieur ?".

- des problèmes de dénomination (1) :

"Est-ce bien un triangle ?"

"Tracez un triangle de 5 cm de long et 3 cm de largeur"

- l'usage de termes inadéquats :

"Que veut dire faire le milieu de la base ?"

"Faire le milieu de la base"

(1) Souvent, comme ici, à l'aide de questions amusées, faussement naïves.

- Des problèmes de cohérence interne :

"est-ce possible ?".

Cette évaluation nous paraît être la plus formatrice, puisqu'elle questionne ... Elle oblige l'élève à une relecture critique de son propre texte, à une réflexion personnelle, tout en proposant une aide et une piste pour cerner le problème posé.

En fin de "comptes" ...

Beaucoup d'élèves sont parvenus à évaluer les textes qu'ils avaient sous les yeux. Ils repèrent à peu près les qualités et les défauts des textes-consignes produits. La tâche, complexe en elle-même, a été facilitée par ce type d'exercice puisque la lecture du texte à évaluer débouche sur un faire qui révèle tout de suite les fonctionnements et les dysfonctionnements de l'écrit : exhaustivité des informations utiles, exactitude et ordre de ces informations, cohérence, clarté ... L'évaluation de la consigne a été préparée par une action concrète.

La tâche a été également facilitée par le fait que l'évaluateur avait lui-même rédigé des consignes : il est donc à même de repérer ses propres manques comme ceux de l'autre. Peut-être alors un apprentissage sera-t-il ressenti comme utile ou nécessaire.

De même que pour la rédaction des consignes, ces productions d'évaluations montrent plus de qualités intuitives que des savoirs objectivés et vraiment construits. La séquence 3 de l'exercice peut y conduire de manière à faire passer toutes ces virtualités révélées au rang de capacités contrôlées et maîtrisées.

*Et Alice traversa le miroir pour chercher la paille;
elle trouva la poutre ...*