



Études de communication

langages, information, médiations

7 | 1986

Evaluer les écrits : correction des copies, production de textes. Démarches d'apprentissage

Présentation

Delforce Bernard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3242>

DOI : 10.4000/edc.3242

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1986

Pagination : 1-6

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Delforce Bernard, « Présentation », *Études de communication* [En ligne], 7 | 1986, mis en ligne le 31 mars 2012, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3242> ; DOI : 10.4000/edc.3242

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

© Tous droits réservés

Présentation

Delforce Bernard

- 1 Ce numéro porte la marque d'une - encore courte, mais déjà dense - histoire, et même celle d'une espèce de topographie. Évoquons brièvement l'histoire, nommons les "lieux" : leur connaissance indiquera l'origine du numéro, elle en montrera aussi les intentions et l'unité.

Un lieu : la formation continue des enseignants de français.

- 2 Point de départ : la réunion, en janvier 1984, du "groupe de travail lettres", instauré au sein de la M.A.F.P.E.N. de l'Académie de Lille (Mission Académique à la Formation Continue des Personnels de l'Éducation Nationale). Ce groupe, où travaillent les différents "offreurs potentiels de formation" (Universités, Écoles Normales, Corps d'inspection, Mouvements Pédagogiques...) est chargé d'élaborer les offres de stage qui seront, ensuite, proposées à la Mission Académique.
- 3 S'y retrouvent trois enseignants (B. Delforce, I. Delcambre, Y. Reuter) qui y représentent, ce jour-là, trois "institutions" différentes (une Université, une École Normale, un Mouvement pédagogique), lesquelles, le plus souvent, "s'ignorent" mutuellement, quand elles ne se surveillent pas avec un peu d'hostilité ("Mais pour qui ils se prennent ? c'est à nous de nous occuper de ça ! "). Eux, ils voient plutôt ce qu'on pourrait gagner à travailler vraiment ensemble, si c'était possible. Et comme on prouve mieux le mouvement en marchant... qu'en prêchant... Or, il se trouve justement que, sans qu'ils se connaissent vraiment personnellement, l'autre n'est pas tout à fait un inconnu, seulement reconnaissable à sa "casquette" du jour : on connaît ce qu'il fait, ce qu'il écrit, on a même des amis communs... Pas négligeable pour envisager de travailler ensemble !
- 4 Aujourd'hui : ce numéro. Au-delà des *spécificités de chacun*, dont témoignent les contributions, il porte aussi la marque de la *réflexion collective* qui les ont enrichies : discussion d'un projet de stage, réunions de préparation, co-animation et évaluation de 3

stages... Il porte aussi la marque du "retour en classe" des stagiaires et du travail qui a pu s'y faire, dont témoignent d'autres contributions.

- 5 Voilà qui explique pourquoi ce numéro est fortement lié à la formation continue des enseignants, mais ne dit rien de son objet : l'évaluation.

Mais pourquoi l'évaluation ?

- 6 Ce choix résulte d'une *première constatation* : cet aspect du métier est, sans doute, celui qui, dans l'activité quotidienne, pèse le plus lourdement et présente le plus de difficultés. Or, il a pourtant toutes chances d'être celui qui a été le moins présent dans la formation initiale (quand on a pu bénéficier de celle-ci !).
- 7 Il résulte aussi d'une *deuxième constatation* : l'évaluation est sans doute le lieu où vient se "cristalliser", pour l'enseignant, comme pour l'élève, la question de l'échec scolaire : elle en est la première, puis récurrente, manifestation concrète pour l'un comme pour l'autre.
- 8 Deux bonnes raisons donc de choisir l'évaluation comme objectif d'un stage. Mais en faire un numéro ? Pour avancer *quelles orientations*, au moins "un peu" nouvelles ?

La correction des copies ou l'évaluation vue d'en classe.

- 9 Ce numéro porte aussi la marque d'un certain nombre de principes partagés. Et d'abord, l'angle d'approche qu'il convient, ici, de privilégier.
- 10 L'évaluation doit être envisagée dans sa relation avec *l'activité quotidienne des enseignants* : or, du point de vue de l'enseignant, l'évaluation, avant même d'être une question d'intérêt théorique ou pédagogique, est une *pratique* - quasi-quotidienne : *la correction des copies*, ce qui la précède et y conduit comme ce qui lui succède.
- 11 C'est cet angle d'approche qui rassemble toutes les contributions avec le double objectif d'expliquer/comprendre les difficultés de cette tâche pour l'enseignant et de proposer d'autres façons de la mener : B. DELFORCE cherche dans les conceptions implicites qui organisent les pratiques actuelles de correction les moyens de les comprendre pour les transformer ; Y. LEFRANC met en évidence les demandes multiples et de nature diverse que révèle une consigne de devoir ; M. CONSTANT propose une grille d'évaluation et expose les principes de sa construction et de son utilisation ; I. DELCAMBRE et B. PONS apportent chacune un éclairage spécifique sur l'amélioration des textes d'élèves, les conditions et les effets de leur réécriture ; Y. REUTER, dans une vue plus prospective, examine l'intérêt de cette notion, mais aussi ses limites actuelles et, surtout, les exigences nouvelles qu'elle devrait nous imposer dans la correction comme dans la formation théorique.
- 12 Mais l'évaluation, les devoirs, les copies... concernent aussi, "vues d'en classe", les *élèves* : leur *point de vue spécifique* doit aussi être adopté pour éclairer la correction des copies. Ici aussi, tous s'emploient à faire surgir le point de vue des élèves face aux devoirs à faire comme face aux pratiques des enseignants (sommatives comme formatives) : Y. LEFRANC, analysant la consigne d'un devoir, se place sans cesse dans la position de l'élève pour reconstruire ses difficultés devant la tâche et en montrer l'origine, I. DELCAMBRE pour qui, la "mise à l'écriture" des professeurs, a surtout ici pour fonction de rendre ceux-ci

plus attentifs aux conditions et aux formes de cette activité chez les élèves ; Y. REUTER montre combien les textes qu'ils produisent s'éclairent d'être mis en relation, aussi, avec leurs conceptions, à eux, de ce qu'est un "bon" texte ; B. DELFORCE cherche à rendre le discours des élèves plus "compréhensible" pour les professeurs pour en montrer tout l'intérêt et modifier leur attitude envers lui. B. PONS, A. LAURENT et M. CONSTANT apportent, quant à elles, des informations sur les réactions, d'emblée favorables ou d'abord plus réservées, des élèves devant de nouvelles pratiques de l'évaluation.

- 13 Pas de domination, donc, du point de vue du chercheur/formateur (l'évaluation comme problème théorico-pédagogique) sur celui de l'enseignant (la correction des copies comme pratique quotidienne), mais, en retour, pas de domination non plus du point de vue de l'enseignant sur celui des élèves. C'est aussi ce profil que cherche à adopter ce numéro en réunissant les contributions des formateurs (Y. REUTER, I. DELCAMBRE, B. DELFORCE) et celles des enseignants stagiaires (M. CONSTANT, B. PONS, A. LAURENT, Y. LEFRANC). Et les élèves ? S'ils ne parlent qu'à travers nous, du moins a-t-on cherché à exprimer le discours *de* leur place plutôt qu'à leur place.

Changer la correction pour lutter contre l'échec.

- 14 Cet objectif était un puissant motif de "s'investir" dans la formation continue des enseignants. Il circule en filigrane au fil du numéro : apporter aux enseignants les moyens d'aider *tous* les élèves, à commencer par ceux qui sont *le plus* en difficulté et devant lesquels, souvent, on se trouve le plus démuné. Une volonté aussi, probablement commune : se défier autant d'une attitude *volontariste* qui aurait la naïveté de croire que la pédagogie peut tout, que d'une attitude *fataliste* qui aurait la "faiblesse" de croire que la pédagogie ne peut rien devant les déterminants psychologiques et sociaux. D'où la recherche, sensible chez tous, de moyens pour commencer à lutter contre l'échec *dans l'école telle qu'elle est encore et dans le cadre des examens tels qu'ils fonctionnent*.
- 15 Cette orientation donne à ce numéro *trois particularités* :
- les exercices/devoirs auxquels nous nous référons sont les exercices en *usage* : nous nous sommes moins préoccupés, ici, malgré l'intérêt que cela présente, de les dénoncer que de chercher comment y modifier ce que nous pouvons pour en favoriser l'apprentissage.
 - Même si, à notre sens, les contributions ici présentées peuvent concerner *tous* les collègues, elles se réfèrent toujours plus spécialement - comme les stages - au *collège*, au *L.E.P.* et au *Lycée Technique* où la question de l'échec est la plus vive.
 - La critique des conceptions habituelles des *fautes*, l'approfondissement des notions d'"*erreur*" et de "*difficultés*" qui visent à s'y substituer circulent aussi d'un article à l'autre de façon explicite ou implicite ; comme la notion, plus délicate encore, de "différences culturelles" - entre élèves, entre enseignants et élèves.

L'évaluation : voie royale pour la didactique.

- 16 Aspect important du métier d'enseignant, qu'il est fécond d'envisager sous l'angle concret de la correction des copies et dans une perspective de lutte contre l'échec, l'évaluation nous paraît aussi être une "*voie royale*" pour une réflexion didactique plus globale.
- 17 On ne peut pas poser la question de *l'évaluation* sans engager aussi celle des "*méthodes*" *d'enseignement* et celle des "*contenus*" à enseigner : tel était notre point de départ.

L'évaluation, envisagée au départ sous son aspect concret et quotidien, pourrait donc conduire finalement, de proche en proche, à faire du stage, un stage, aussi, plus fondamentalement de didactique du français (objet rêvé des organisateurs de stages mais peu fréquent, on le comprend, dans les demandes des enseignants).

- 18 C'est à montrer qu'il ne s'agissait pas là d'une "ruse" de formateur et à mieux fonder ce point de départ que s'emploie B. DELFORCE. Il met en évidence les *liens d'affinité/nécessité* qui existent sans doute entre les positions adoptées par les enseignants - à leur insu même - quant à l'évaluation (quoi, comment, pourquoi évaluer), quant aux méthodes d'enseignement (qu'est-ce qu'enseigner et qu'est-ce qu'apprendre) et quant aux "contenus disciplinaires" (enseigner quoi et pourquoi). Il avance alors l'hypothèse de 2 *systèmes contrastés* : un *système 1* (qui privilégie l'évaluation sommative, conduit à privilégier les démarches d'enseignement et à faire des exercices scolaires des "applications-prétextes") opposé à un *système 2* (où l'écrit comme objet-texte et comme tâche devient le point de départ qui, à son tour, permet/impose la centration sur les démarches d'apprentissage des élèves et, corollaire, l'évaluation formative). B. PONS montre son *égale centration* sur les démarches d'apprentissage des élèves et sur l'évaluation formative. Avec I. DELCAMBRE on voit mieux comment les démarches de *production et d'apprentissage* de l'écrit sont dépendantes de *représentations* de l'écrit comme texte et de l'écriture comme tâche.
- 19 De leur côté, Y. REUTER, Y. LEFRANC et M. CONSTANT mettent en évidence l'intérêt que peuvent avoir les recherches et la réflexion *théoriques* relatives aux *textes* et aux *discours* et les utilisations très concrètes que peut en faire l'enseignant pour modifier en retour ses *conceptions*, son *analyse* des difficultés des élèves, les démarches *d'apprentissage* qu'il propose et ses pratiques de *l'évaluation*.

Changement en stage / changement en classe ?

- 20 Enfin, sans que personne n'en ait tenté, ici, la synthèse une dernière *question* ponctue ce numéro : qu'est-ce qu'un "bon" stage de formation susceptible de retomber efficaces en classe ?
- 21 Relevons seulement, comme l'élément le plus saillant, l'utilisation systématique, avec les *enseignants*, en *stage*, de démarches d'apprentissage, d'hypothèses explicatives et de modes de travail que nous pensons, aussi, féconds, en *classe*, avec les *élèves*. Et énumérons quelques-unes des conséquences de ce principe :
- L'importance,, en classe comme en stage, de partir des pratiques *actuelles* et des problèmes *concrets* pour les appréhender du *point de vue* propre aux acteurs, et non d'un point de vue "général" et "neutre".
 - L'intérêt, chez les élèves comme chez les enseignants, de *l'observation des pratiques* et de leur mise en relation avec le *discours* qui les accompagne et les fonde.
 - Le rôle privilégié, ici comme là, des *représentations* préalables, des *connaissances* actuelles et des *procédures de travail* habituelles pour "*comprendre*" les pratiques actuelles, des enseignants comme des élèves, et les difficultés qui y surgissent comme pour en provoquer le *changement*...
- 22 En définitive, derrière le terme de "*formation*" c'est bien toujours la question du "*changement*" qui se pose et s'impose : changement en stage/changement en classe. Cette question mériterait sans doute qu'on y revienne...

RÉSUMÉS

Ce bulletin du CERTEIC s'intéresse à l'évaluation des élèves dans l'enseignement du point de vue des enseignants comme des élèves dans le cadre d'un stage de formation

INDEX

Mots-clés : enseignement, évaluation, didactique, élèves

Keywords : education, rating, didactics, pupils