
Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages

Bernard Delforce



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3245>

DOI : [10.4000/edc.3245](https://doi.org/10.4000/edc.3245)

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université de Lille

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1986

Pagination : 21-52

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Bernard Delforce, « Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages », *Études de communication* [En ligne], 7 | 1986, mis en ligne le 31 mars 2012, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3245> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edc.3245>

Ce document a été généré automatiquement le 21 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages

Bernard Delforce

- 1 Comment être au plus près des problèmes et des *difficultés quotidiennes* des enseignants et éviter de "plaquer" artificiellement un contenu de stage sans liens avec les réalités de la classe ?
- 2 *Deux procédures* semblent, d'emblée, s'imposer :
On peut d'abord - pratique rituelle en formation d'adultes - réserver, en début de stage ou préalablement, un moment à l'"*expression des attentes*" et recueillir ainsi le discours des enseignants. Mais, dira-t-on, est-on assuré alors que les enseignants poseront les "*vrais*" problèmes ?
- 3 On peut aussi, ce qui serait mieux alors, chercher à obtenir une information sur les *pratiques effectives de chacun dans sa classe*. Or, il est patent que nous n'avons pas accès à cette observation directe en classe. Peut-on alors se contenter de ce que diront de ces pratiques effectives les enseignants eux-mêmes ? Ne risque-t-on pas, diront certains, d'obtenir ainsi un *discours d'apparat* qui n'aura plus rien à voir avec les pratiques réelles ?
- 4 Par rapport à cette double stratégie et en réponse à ces réserves, on défendra ici l'idée que les éléments d'observation (discours et pratiques) accessibles *dans le lieu même du stage* sont à la fois *suffisants et pertinents* : l'observation des pratiques et le discours recueilli peuvent, ici, se révéler plus riches et plus valides qu'on ne croit.
- 5 En effet, il ne s'agit pas pour nous d'essayer par ce truchement d'obtenir indirectement une information sur la *réalité de la classe* ("pratiques effectives" et "vrais problèmes"). Il faut se rendre à l'évidence : nous n'y avons pas accès. Et c'est mieux ainsi : la coupure nette entre les deux lieux (classe/stage) n'est pas un obstacle à la formation mais une des conditions de son efficacité.
- 6 Il s'agira, par contre, de rapporter discours recueilli et pratiques observées en stage, non au réel de la classe, mais *au sujet* qui les porte, dans la mesure où ils témoignent d'un

système de représentations sur la base duquel s'effectue la perception et l'interprétation de ce qui se passe en classe et qui, en conséquence, règle la mise en place des pratiques et des comportements.

- 7 Ainsi, le *recueil du discours* des enseignants n'est pas un succédané dont nous nous contenterions, faute de mieux : il devient un objet central du stage. Nous y serons attentifs autant à ce qu'il énonce explicitement qu'à ce qu'il présuppose, autant à ce qui est dit qu'à la façon dont on en parle. De même, il s'agira moins d'observer *certaines pratiques "simulées"* en stage pour en évaluer d'autorité la pertinence que de les rendre observables pour les enseignants eux-mêmes et d'être attentif au discours qui les accompagne et les justifie à leurs yeux. Enfin, les *attentes* des enseignants constitueront non seulement des indications sur les *besoins*, mais aussi, dans la mesure où elles finalisent leur discours, sur leurs *intérêts* et sur leurs *buts*.

I – Les professeurs face à la correction des copies

1.1) Les pratiques de correction.

- 8 Pour constituer les pratiques de correction en objet de réflexion pour le stage, on a utilisé deux procédures : la description par les enseignants de leurs pratiques en classe, la "simulation" de la correction d'une copie.

1.1.1) Les pratiques pédagogiques de l'évaluation.

- 9 On a cherché à obtenir une information sur les pratiques que les enseignants utilisaient tant pour ce qui précède la correction (périodicité des devoirs, nature, modalités de leur préparation éventuelle en classe...) que pour ce qui la suit (modalités de la séance de correction en classe, de la reprise éventuelle de leur texte initial par les élèves...). L'objectif était double : d'une part, connaître/faire connaître les pratiques existantes et confronter les expériences ; d'autre part, être attentif à la façon dont on parlerait de ces pratiques.
- 10 *1ère constatation* : les enseignants évoquent une assez *grande diversité de pratiques*, ce qui pourrait laisser penser que celles-ci sont moins homogènes qu'il n'y paraît. Mais plus intéressant encore : chaque enseignant a, plus ou moins, déjà essayé lui-même, dans le passé, avant de les abandonner, les pratiques que les autres décrivent (noter/ne pas noter ; correction individuelle/en groupe du texte initial de la copie ; noter/ne pas noter la correction...). Les enseignants créent ainsi l'impression d'avoir déjà "un peu tout essayé", l'impression d'une expérience collectivement partagée. Par contre, *certaines pratiques* pourtant disponibles dans la littérature pédagogique, ne sont *qu'exceptionnellement évoquées*. Il en va ainsi, notamment, des grilles d'évaluation (même si on utilise des "barèmes"), des pratiques d'auto- ou de co-évaluation (même si on pratique la co-correction en groupe des copies rendues), de l'interrogation des élèves sur les procédures de travail qu'ils ont utilisées et des difficultés rencontrées...
- 11 *2ème constatation* : il ressort de cette confrontation qu'aucune *de ces façons de faire ne satisfait pleinement*. Si chacun veut bien admettre que certaines procédures peuvent produire quelques améliorations partielles, d'une part, tous ne parviennent pas à s'accorder pour définir lesquelles, d'autre part, aucun n'affirme que celles-ci apportent

une amélioration capitale : les élèves restent globalement peu motivés et le travail trop peu efficace.

- 12 *3ème constatation* : on formule sur cette situation toute une série d'hypothèses, on propose divers principes explicatifs qui traduisent surtout la *difficulté à comprendre vraiment pourquoi ça ne marche pas*. On s'accorde essentiellement pour se plaindre de l'absence de motivation et de goût de l'effort chez beaucoup d'élèves. On semble à la recherche de procédures susceptibles de "*forcer*" ce changement chez eux.

1.1.2) La simulation d'une correction.

- 13 On a cherché cette fois à rendre disponible pour les enseignants eux-mêmes une information plus fine sur leurs *pratiques des annotations* en marge des copies. Ce travail s'inspire, avec quelques modifications de détail, des travaux de J.F. Halté (voir J.F. Halté, 1984, pp. 61-63).
- 14 Pour ce faire, on a placé les enseignants en situation de corriger une même copie d'élève, simplement reproduite et aussi proche que possible de celles qu'ils corrigent d'habitude (niveau, type d'exercice, nature des erreurs...) et dans des conditions aussi proches que possible de l'activité réelle (choix collectif du temps imparti, liberté de procéder comme d'habitude pour le reste...).
- 15 Le classement des annotations selon une série de critères contrastés fait apparaître, dans tous les groupes une *nette domination* des annotations négatives (vs positives), locales (vs globales) normatives ou sommatives (vs explicatives), non-implicatives (vs implicatives : où le lecteur se met en scène comme lecteur), enfin de celles portant sur la narration (vs fiction).
- 16 Ce travail permet, pour les enseignants, une *mise à distance* des pratiques de l'annotation, d'habitude considérées comme allant de soi tant elles sont devenues "routines". Ses résultats suscitent d'abord chez eux *l'étonnement*, dans la mesure où ces dominantes ne résultent pas de *choix délibérés*. Soucieux alors de *justifier* ces dominantes - qu'ils viennent donc de percevoir, eux-mêmes, comme insatisfaisantes - les enseignants évoquent essentiellement les *conditions réelles du travail* de correction : d'une part le *manque de temps* qui empêche d'approfondir et surtout d'explicitier (mais on n'évoque ni le manque de place sur la copie, ni les difficultés réelles de ce travail qui n'est ni simple ni évident : a-t-on déjà essayé ?); d'autre part, les *fautes innombrables* des élèves qui "expliquent" l'importance des annotations négatives (mais qui n'expliquent pas que celles-ci soient surtout locales et non-implicatives ni qu'elles portent essentiellement sur la narration). En définitive, c'est donc à une amélioration des annotations négatives et non-explicatives qu'on se montre immédiatement le plus sensible : on reste centré sur la *qualité de l'appréciation/jugement* de la copie, plutôt que sur son *amélioration* ultérieure.

1.2) Le discours : l'image négative de la correction des copies.

- 17 Pour obtenir des informations plus immédiatement disponibles pour le groupe lui-même, on a demandé à chacun de compléter une série de phrases inductrices : "Pour moi, corriger des copies, c'est...", "si c'est..., c'est parce que...". Les réponses, forcément courtes, peuvent être alors tout de suite inscrites au tableau de papier et on peut procéder à une première analyse, collectivement, pour dégager *l'image globale de la tâche* pour le groupe.

- 18 Quelle que soit la composition des groupes, on obtient une image marquée par un *vécu très négatif*, image qu'on peut pratiquement prédire d'un groupe à l'autre. Elle peut s'organiser autour de 4 *qualifications* : une activité fastidieuse, démoralisante, difficile mais incontournable.

1.2.1) Une activité fastidieuse.

- 19 On parle d'abord de la *fatigue*, en faisant référence au temps important que cette activité exige et à la *lassitude* qui s'en suit. Mais on insiste surtout sur *l'ennui* qui naît forcément du *manque d'intérêt* de cette activité. On l'attribue, d'une part, aux copies elles-mêmes ("les copies sont pauvres et monotones", "on relit de copies en copies les mêmes banalités"...), d'autre part, au côté répétitif et mécanique de l'activité ("les premières copies, ça va, mais ensuite... !").
- 20 L'image qui se dégage se présente, en quelque sorte, comme le "négatif" de l'activité d'enseignement : c'est une activité solitaire où manque le contact, c'est, surtout, une *activité intellectuelle peu enrichissante*, que certains qualifieront même de *débiliteuse* ("ça ne nous apporte rien", "on n'y apprend rien de nouveau" ; "ça ne vaut pas la lecture d'un bon livre !"...). En définitive, la correction est perçue comme une *corvée*, quelque chose qui vient s'ajouter au "vrai" travail, l'enseignement, et qui est la part la plus ingrate du métier.

1.2.2) Une activité démoralisante.

- 21 Ce qui domine aussi, c'est un fort *sentiment d'échec* : la correction des copies met nettement en évidence les décalages entre les attentes de l'enseignant et les résultats qu'il constate : le terme qui revient le plus souvent est celui de *déception* ("on est souvent déçu et démoralisé par ce qu'on trouve dans les copies", "Il y a un tel écart entre ce qu'on a fait et ce qui en reste"...). Les enseignants se plaignent aussi de retrouver dans les copies, au fil de l'année, les mêmes fautes malgré les corrections ("c'est toujours pareil", "on corrige sans cesse les mêmes erreurs"...).
- 22 Ce sentiment d'échec qui s'impose à eux conduit les enseignants à *douter de leur efficacité* tant au niveau de leur enseignement (puisque les résultats ne sont pas à la hauteur du travail fait en classe) qu'au niveau de l'évaluation (puisque les corrections successives n'apportent pas les résultats attendus). Ce sentiment d'échec débouche sur *deux attitudes*. La première consiste pour les enseignants à *se remettre eux-mêmes en cause* : ils s'évaluent, en quelque sorte, négativement, ils en viennent à douter de leur compétence pédagogique ("on ne fait peut-être pas ce qu'il faudrait"...) ou de leurs attitudes ("on exige peut-être trop des élèves"...). Mais domine alors l'impression qu'on est *démuni* devant l'ampleur de la tâche ("on est confronté à des problèmes sans solution", "Comment combler de telles lacunes ?", "on a, à peu près, essayé tout et le contraire de tout"...).
- 23 La seconde attitude consiste à *rendre les élèves responsables* de cette situation : on se plaint de ce que les élèves n'écoutent pas attentivement, ne sont pas motivés, on constate qu'ils sont "faibles" (la baisse du niveau !) et qu'ils ne travaillent pas suffisamment ("les devoirs sont bâclés", "quelquefois faits, en quelques minutes, sur le cartable, dans la cour", "les corrections sont faites en dépit du bon sens"...).

1.2.3.) Une activité difficile et angoissante.

- 24 Signe de cette difficulté : nombre d'enseignants expliquent qu'ils *retardent la correction*, qu'ils doivent faire effort pour s'y mettre. Plusieurs raisons sont, en général, avancées :
- 25 D'abord, la correction met constamment l'enseignant devant la *nécessité de faire des choix*, choix dont il a l'impression de ne pas maîtriser parfaitement les raisons et les critères : pourquoi faire ceci plutôt que cela ? qu'est-ce qui sera le plus juste ou le plus efficace ? ("on n'y voit pas toujours bien clair", "est-ce vraiment une faute ?", "faut-il vouloir à tout prix tout reprendre", "comment éliminer la subjectivité personnelle ?" ...).
- 26 Ensuite, la correction conduit, certains y sont sensibles, à *faire en même temps des choses différentes*, voire contradictoires : "on évalue les écrits, mais on juge aussi, finalement, les élèves", "on a l'air de juger les élèves, mais on est mis en face de sa propre inefficacité", "on engage l'avenir des élèves"... On a alors l'impression de ne plus bien maîtriser la finalité réelle de l'activité : correction, orientation, sélection des élèves ? évaluation de l'enseignant ?
- 27 Enfin, la correction ne manque pas de "*retentir*" sur la vie de la classe et elle vient "*perturber*" la relation avec les élèves : si on se plaint que le retour des devoirs ne suscite, chez nombre d'élèves, *qu'apathie et indifférence* malgré les mauvaises notes, on regrette, à l'inverse, certaines *réactions "dramatiques" et surprenantes*, qu'on n'a pas voulues (élève qui pleure ; élève, faible mais courageux, qui se décourage ; sentiments d'injustice à l'égard de certains...).

1.2.4) Une activité incontournable.

- 28 On insiste pourtant sur la *nécessité* de cette activité. Mais c'est en précisant qu'elle est exigée par l'administration, réclamée par les parents, voire souhaitée par les bons élèves. C'est donc surtout comme une activité contrainte et *institutionnellement incontournable* qu'on la perçoit et non comme une phase nécessaire dans un procès d'apprentissage. En définitive, ce discours se présente comme la réponse à une question sous-jacente : qu'est-ce qui nous empêche de supprimer une activité aussi pénible, ennuyeuse et inefficace ? Sa légitimité primordiale est *extérieure à l'apprentissage*, (voir Y. Reuter, 1984, p. 93).
- 29 Quand cependant on la réfère à l'apprentissage, c'est pour en montrer l'utilité *pour l'enseignant* : elle lui permet de savoir ce qui est acquis, et ce qui n'est pas acquis, sur lequel il faudra revenir.
- 30 Enfin, on fait parfois état du côté agréable de l'activité : "il y a quelques bonnes copies qui font plaisir à lire et qui rassurent". Mais c'est pour dire, souvent, que c'est "exceptionnel".

1.2.5) Conclusion.

- 31 L'image de la correction des copies a donc un contenu très négatif où dominant les sentiments d'échec, d'inefficacité et d'ennui et où se révèlent de fortes résonances judiciaires (jugement, culpabilité, plainte, accusation...) voire amoureuses (plainte, déception, regret...).

1.3) L'expression des attentes.

- 32 On souhaitait pouvoir dissocier les attentes qui porteraient sur la *correction des copies* telle qu'on voudrait qu'elle s'effectue à l'issue du stage (les buts), des attentes qui porteraient sur le *déroulement du stage* lui-même (les moyens qu'on envisage pour les atteindre).

1.3.1) L'image d'une correction idéale.

- 33 Les phrases inductrices ("j'estimerai que ça va mieux, si je constate que...") font ressortir qu'on attend d'abord du stage une modification du vécu négatif qui accompagne la correction des copies. Ainsi, on aimerait éprouver *moins d'ennui et plus de facilité* : si je constate que "la correction est moins fastidieuse", "je m'y mets plus facilement", "j'y passe moins de temps parce que j'hésite moins"...
- 34 D'autre part, on attend que le stage donne les *moyens d'une correction enfin efficace* qui produise au fil du temps une amélioration des devoirs : si je constate que "les élèves font quelque chose de la copie que je leur rends", "si ma correction débloque quelque chose chez l'élève"...
- 35 Pour atteindre ce double objectif (une correction plus satisfaisante pour l'enseignant et plus efficace pour l'élève), les enseignants estiment qu'on doit modifier essentiellement les *modalités de la correction*. On attend donc du stage qu'il fournisse des *techniques efficaces* : "découvrir de nouvelles méthodes de correction", "utiliser des méthodes efficaces et déjà testées"... on attend aussi de ces techniques qu'elles permettent à l'enseignant d'être *plus au clair* ("être moins flou", "être plus précis", "clarifier ses critères"...), d'être *plus objectif* ("éliminer la subjectivité personnelle") et d'être *plus positif* ("utiliser des critères positifs", "ne pas être seulement négatifs"...).
- 36 L'objectif essentiel qu'on vise et dont on attend le changement semble donc bien être une amélioration dans *l'appréciation* de la copie : on cherche à être plus juste. Ici encore l'intérêt se concentre sur la notation/appréciation : l'amélioration des annotations y est subordonnée.

1.3.2) Les images d'un stage efficace.

- 37 *Trois images* du stage se profilent en général.
- 38 Certains attendent des *techniques* et des méthodes qui vont leur permettre soit *d'améliorer* localement leurs propres pratiques actuelles soit de *diversifier* celles-ci par la découverte d'autres possibilités.
- 39 D'autres espèrent qu'on proposera un système "*clés en main*" qui aurait fait ses preuves et qu'on pourrait alors substituer aux pratiques actuelles. Ils placent ainsi les formateurs dans une position d'enseignants munis d'un savoir incontestable qu'il suffira d'appliquer correctement pour réussir.
- 40 D'autres, moins nombreux, semblent essentiellement attendre, à l'inverse, que le stage soit l'occasion entre les enseignants d'une *échange d'expériences* et de techniques qui réussissent. Ils placent alors les formateurs en position d'animateurs chargés d'organiser les échanges et de veiller à leur efficacité.
- 41 Mais, ce qui frappe davantage, c'est la façon dont sont formulées ces attentes. L'image de la tâche actuelle est à ce point négative qu'on semble *douter* qu'il puisse vraiment en être

autrement : on formule le but comme un *idéal inaccessible*. En témoigneraient, aussi bien les formulations excessives ("si je me mets à corriger les copies avec allégresse", "si je me surprends à avoir des envies de corriger" ou "si je ne suis pas la seule à avoir des problèmes", quant tout vient de montrer que c'était bien le cas!) que les attitudes corporelles, les mimiques et les intonations qui semblent parfois traduire une espèce de défi lancé aux responsables du stage. Pour tout dire, on semble plus attendre des *améliorations partielles* qu'un *changement fondamental*, jugé impossible.

II – De la logique du système 1 à la logique du système 2

2.1) Objectifs de l'analyse.

- 42 Quant à nous, ces attentes nous paraissent *illusoire*s, plutôt que vraiment *inaccessibles*, et propres, en tout cas, à *faire perdurer* la situation que pourtant on déplore. En effet, on s'efforcera, par une analyse aussi fine et aussi concrète que possible des pratiques décrites, du discours recueilli et des attentes qui s'en dégagent, de montrer, d'une part, que les enseignants se situent - ou se situent encore, à leur insu - *dans la logique du système 1* ⁽¹⁾, d'autre part, que le passage au système 2 présuppose des *changements préalables* qui ne sont pas seulement des changements de *techniques*.

2.1.1) Pratiques, discours, attentes : la logique du système 1.

- 43 Les dysfonctionnements des pratiques actuelles dont se plaignent les enseignants (lourdeur et inefficacité), les aspects négatifs qui les accompagnent (déception, sentiment d'échec, agacement, ennui, impression d'être démuné...) et les attentes relatives à l'amélioration des corrections (les rendre plus efficaces et moins fastidieuses) sont liées entre eux et ne se comprennent bien qu'à *l'intérieur du système 1* dont elles épousent - encore - la logique. Ce *mode d'approche spontané de l'objet* ⁽²⁾ est propre à maintenir, malgré l'insatisfaction, l'essentiel en l'état. C'est donc moins à une *amélioration technique et locale* des pratiques actuelles qu'on est renvoyé, qu'à une *modification des conceptions* qui la sous-tendent. D'ailleurs, le simple échange sur les pratiques a montré sa limite : pour l'essentiel elles sont toutes connues et les plus propres à apporter des transformations notables sont extrêmement rares (voir ci-dessus, sous 1.1.1), dans la mesure même où, obéissant à une autre logique, elles ne peuvent s'intégrer vraiment au système en place.

2.1.2) Passer au système 2 : préalables et effets.

- 44 Le passage au système 2 nous paraît propre à produire, *pour les enseignants comme pour les élèves*, les changements attendus. Mais ce passage doit s'accompagner d'*autres changements* touchant notamment à la *place de l'évaluation* dans le dispositif pédagogique, aux *modalités et aux significations de la correction*, aux *pratiques concrètes des annotations*. Or, ces changements ne résultent pas de simples décisions intellectuelles ou de changements seulement techniques et localisés, apportés "tout faits" par les organisateurs du stage - D'une part, ces techniques différentes risqueraient fort de se trouver "déformées" et de perdre leur effet d'être introduites, sans plus, dans un système qui n'en épouse pas la logique. Mais surtout, ces changements préalables obligent à une réinterrogation profonde des conceptions qui n'est pas indépendante des *personnalités* (dans la mesure où

elle touche aux places des sujets, à leurs rôles, à leurs postures, à leurs positions énonciatives...) ni des *idéologies* (dans la mesure où elles engagent des valeurs et des buts).

2.2) Changer l'évaluation.

2.2.1) La finalité de l'évaluation.

Vérification des acquis au moment d'apprentissage ?

- 45 Dans le *système 1* duquel participe, selon nous, ce discours, l'exercice de rédaction ne sert que de *support* pour évaluer des acquis antérieurs (relatifs à la connaissance de la langue, notamment) qui ne concernent que partiellement l'objet langagier à produire. On va vérifier, à l'occasion de l'exercice de rédaction ou du devoir, si les contenus transmis pendant la séquence d'enseignement antérieure ont été acquis, s'ils sont appliqués, mis en œuvre dans un texte qui en fournissait le *prétexte*.
- 46 Enseigner et évaluer sont alors deux activités de nature différente. Il s'agit bien de deux activités liées et successives, mais qui ne sont pas dans le prolongement l'une de l'autre : l'évaluation n'est pas *nécessaire* au processus d'apprentissage. En poussant le raisonnement jusqu'au bout de sa logique, il serait même légitime de supprimer ce moment d'évaluation, si l'on avait, par ailleurs, la garantie que l'enseignement avait porté ses fruits. La véritable fonction de l'évaluation consiste ici à *vérifier* l'efficacité de l'enseignement et/ou la qualité des apprentissages. Il s'agit, en définitive, de savoir si on peut *clôre* la séquence d'enseignement en cours pour passer à autre chose ou s'il convient d'y revenir.
- 47 Cette activité est donc ici perçue comme étant, d'une certaine façon, *étrangère* au procès d'apprentissage : elle lui est, en tout cas, *extérieure*, elle en constitue, au mieux, *l'issue*, (voir Y. Reuter, 1984, p. 93).
- 48 Il n'est pas étonnant dès lors que l'évaluation apparaisse dans le discours des enseignants comme "une corvée", une "tâche supplémentaire et coûteuse" qui vient s'ajouter à celle qu'ils perçoivent comme essentielle et à partir de laquelle ils se définissent : *enseigner*.
- 49 Il n'est pas surprenant non plus que devant les difficultés de la tâche d'évaluation, le motif essentiel qui plaide pour son maintien apparaisse comme dicté de l'extérieur de la classe : exigée par l'institution, nécessaire pour l'orientation, souhaitée par les parents... elle s'impose plus comme *sanction des acquis* que comme *moment d'apprentissage*.
- 50 Dans le *système 2*, au contraire, la réalisation du devoir et son évaluation par l'enseignant s'intègrent nécessairement au procès d'apprentissage ; elles en deviennent un moment important, voire, le moment essentiel.
- 51 En effet, la maîtrise de la production d'un écrit spécifique est devenue le *but* de l'apprentissage. La rédaction se présente, cette fois, comme une tâche complexe qui exige simultanément la maîtrise d'opérations de niveaux différents : graphie, mise en page, ponctuation... construction d'un texte, cohérence/progression, formulation des idées... La rédaction, si elle exige des connaissances, n'est donc plus leur simple application : elle est d'abord une procédure de résolution de problèmes divers. En faisant, l'apprenant bute sur des difficultés, formule même implicitement, des problèmes, les résout ou tente des solutions pour y parvenir... : l'effectuation de la tâche est en même temps un *moment moteur de l'apprentissage*.

- 52 D'autre part, l'évaluation par l'enseignant représente aussi un *moment essentiel de l'apprentissage*. D'abord, l'écrit réalisé ne prend véritablement son sens que dans l'opération en vue de laquelle il a été produit : sa lecture, sa mise en fonctionnement par un lecteur. C'est ce que réalise, de fait, l'évaluation. D'autre part, et surtout, l'activité d'écriture a été pour l'apprenant productrice de problèmes, de questions, d'hypothèses, d'hésitations entre des possibilités différentes... Pour progresser, il a maintenant *besoin* de trouver des éléments de réponse à ses questions, de confirmer/infirmier/complexifier ses hypothèses implicites, de savoir, donc, *ce qui fonctionne* et ce qui ne fonctionne pas bien dans son écrit et *pourquoi* ça ne peut pas fonctionner ainsi. L'information que lui renvoie l'évaluation de l'enseignant permet ce travail. Elle permet, en outre, d'affiner progressivement les représentations dont le sujet est porteur à propos des fonctions et des fonctionnements des différents types de textes. (B. Delforce, 1985 b, p. 43).
- 53 Dans cette perspective, l'évaluation est *nécessaire* à l'activité de l'apprenant et à son apprentissage : elle ne lui est plus, en quelque sorte, *imposée*, et, pour peu qu'on l'aide à percevoir *l'intérêt* des problèmes qu'il a rencontrés et des questions qu'il se pose, il peut progressivement en ressentir *l'utilité*.
- 54 Cette description de l'activité de l'apprenant peut paraître bien idyllique à des enseignants... qui se plaignent de l'apathie, de l'absence de motivation et d'intérêt de leurs élèves. Et sans doute cela ne se réalise-t-il pas comme d'un coup de "baguette magique". Mais le système 2 met en place une situation qui suscite et favorise cette activité cognitive. Remarquons, d'ailleurs, que cette activité de problématisation simultanée à l'effectuation de la tâche n'est pas absente chez l'élève dans le système 1. Simplement, elle n'y trouve pas bien à s'exprimer faute de conditions favorables : se poser des questions, c'est ne pas savoir et c'est négatif. Il vaut mieux ne pas en faire état - ou alors l'utiliser secrètement et dans une perspective adéquate à ce qu'on perçoit du système : faire des hypothèses sur ce *qu'attend* ce professeur, ce qu'il faut faire avec lui... et les affiner au fil des corrections. Dans le système 2 on peut susciter cette activité "spontanée", en tirer parti, en la centrant, non sur les *attentes du professeur*, mais sur les *exigences des écrits* (fonctions et fonctionnements, caractéristiques, contraintes et possibilités de choix...).
- 55 Si l'on veut donc que l'évaluation ne crée plus cette impression globale de "corvée", imposée de l'extérieur au professeur, et, partant, par lui à l'élève, il faut qu'un premier changement s'opère sur la *place* de l'évaluation dans les processus d'apprentissage : largement *extérieure* au procès d'apprentissage dans le système 1, elle lui est *intégrée* dans le système 2, elle est *nécessitée* par lui. Mais ce changement exige que se modifient parallèlement les représentations de l'apprentissage et celles relatives à la rédaction.

2.2.2) L'évaluation comme activité :

Mieux évaluer ou enseigner à s'évaluer ?

- 56 Dans le système 1, l'évaluation est l'activité exclusive de l'enseignant. Celle-ci s'effectuant en référence aux savoirs constitués et à la phase d'enseignement qui a précédé le devoir, il n'est, d'ailleurs, pas possible - et, en tout cas, pas utile ni, a fortiori, nécessaire - qu'il en soit autrement.
- 57 Il est alors logique, aussi, que les attentes des enseignants à l'égard du stage convergent largement vers une question essentielle : *comment mieux évaluer les devoirs des élèves* (et les capacités des élèves) ?

- 58 Sans doute n'est-il pas complètement interdit de penser, à l'intérieur même de ce système, à faire "*participer*" les élèves à la correction de leurs propres copies ou de celles de leurs camarades. Mais, d'une part, le système n'y conduit pas : on ajoute, en quelque sorte, cette procédure à un système qui ne la requiert pas et pour des raisons qui n'engagent pas fondamentalement l'évaluation en tant que telle. Il s'agit, le plus souvent, de "corriger" ainsi l'incidence négative de l'évaluation sur la relation maître/élève, en répartissant le pouvoir de juger, en définissant avec plus de précision les critères et les barèmes... D'autre part, cette procédure qu'on ajoute, peut difficilement bénéficier, dans ce système, d'un statut clair. Il n'est pas rare, en effet, que les élèves répugnent à "*jouer le jeu*" : ils perçoivent, dans la logique maintenue du système 1, que c'est, pour eux, une façon de "*jouer au prof.*", de se substituer à lui pour porter des jugements négatifs et "*critiquer*" les autres, ou soi-même ! Il n'est pas rare, non plus, que cette démarche éveille chez les enseignants une trouble mauvaise conscience ou des sentiments de doute, voire qu'elle soulève des réactions hostiles : n'est-ce pas faire assumer aux élèves la partie la plus ingrate du travail ? n'est-ce pas, même, abdiquer devant un pouvoir qui ne peut revenir qu'à l'adulte ?
- 59 Dans le système 2, au contraire, l'évaluation s'inscrit comme devant nécessairement être aussi une activité des apprenants et ce, sans que leur participation puisse signifier qu'ils se substitueraient ainsi à l'enseignant.
- 60 D'abord, la rédaction étant, ici, conçue comme une véritable tâche de production de texte, l'activité de lecture y devient, en retour, essentielle. L'un des objectifs de l'évaluation est, alors, d'essayer d'objectiver une/des lectures qui peuvent être faites d'un texte. Cette activité peut, sous cette forme, être clairement proposée aux élèves et assumée par eux : s'ils ne sont pas, par statut, des "correcteurs", ils peuvent parfaitement être des lecteurs.
- 61 En outre, cette activité se révèle utile, voire indispensable, pour l'apprenant lui-même dans la construction d'une compétence scripturale. D'abord, si l'écriture n'est jamais que l'anticipation d'une lecture possible, il est important que l'apprenant se représente mieux cette activité de lecture pour mieux l'anticiper. Ainsi, la construction d'une capacité d'écriture passe aussi par la construction d'une1 capacité de lecteur. Or, les élèves ne sont jamais confrontés qu'à des textes d'auteurs, bien formés, et qui fonctionnent parfaitement : le lecteur n'y est plus sensible aux fonctionnements des textes, ceux-ci cherchant à "*se faire oublier*", à ne pas "*attirer l'attention*". Seuls des textes qui dysfonctionnent peuvent rendre vraiment sensibles aux dysfonctionnements et motiver à la recherche du pourquoi de ceux-ci et du comment on pourrait les réduire. Peu à peu peuvent se construire, par récurrence et avec l'aide de l'enseignant, certaines des règles et des caractéristiques langagières et textuelles qui permettent aux textes de bien fonctionner. Mené dans cet esprit, le travail sur les copies des autres est un moment privilégié dans la construction d'une compétence d'écriture.
- 62 D'autre part, et surtout, l'opération d'évaluation n'est ni postérieure ni extérieure au processus d'écriture : elle en est indissociable. Ecrire, c'est toujours, en même temps, évaluer soi-même ce qu'on vient/se propose d'écrire pour le garder ou le modifier. Cette activité d'auto-évaluation qui accompagne pas à pas la production s'effectue selon des critères propres au sujet : il sélectionne, à son insu même, parmi tous les critères possibles ceux qui lui semblent pertinents eu égard à sa représentation de l'objet langagier à produire et des fonctions pragmatiques-sociales qu'il doit remplir. Il pondère, d'autre part, entre eux, les différents critères qu'il utilise en leur donnant plus ou moins d'importance. Cette activité du scripteur, qui échappe d'habitude à l'attention, est pourtant essentielle : le texte qu'on

aura sous les yeux en est largement le produit. ⁽³⁾. Et il est raisonnable de penser que certains des dysfonctionnements observés - ou perçus comme tels - proviennent d'inadéquations, de nature diverses, des critères implicitement à l'oeuvre dans la lecture des textes des autres. (voir Y. Reuter, ici-même). Si l'on admet, par ailleurs, l'hypothèse selon laquelle les critères utilisés pour la lecture ont une structure relativement homologue à ceux utilisés dans l'écriture, on se donne ici un moyen de les connaître et d'en réinterroger la pertinence (voir B. Delforce et C. Gillet, 1986).

- 63 Enfin, ce travail d'explicitation/justification par les élèves des critères qu'ils utilisent doit les conduire à *objectiver leurs représentations des objets langagiers* et des conditions de leur production (représentations sur la base desquelles ils ont construit/utilisé leurs critères), pour élaborer progressivement une "théorie" plus adéquate des fonctions pragmatiques et des fonctionnements textuels des écrits (voir ici-même, I. Delcambre).
- 64 L'objectif n'est donc pas seulement pour l'enseignant de mieux évaluer : il est plus important encore de faire progressivement acquérir aux élèves *une meilleure compétence d'évaluation/contrôle de leurs propres textes, composante essentielle d'une compétence scripturale*.

2.3) Changer l'activité de correction.

2.3.1) Le rôle du correcteur :

Sanctionner des résultats ou observer des processus ?

- 65 Dans le système 1, la situation normale, celle que le correcteur attend logiquement comme situation conforme et qu'il a tout fait pour obtenir (moments d'enseignement, préparation souvent minutieuse du devoir...), c'est *l'absence d'erreurs*. Sans doute, les enseignants savent-ils, à l'expérience, que cette situation sera exceptionnellement rare : l'absence d'erreurs reste, cependant, *l'horizon d'attente idéal* par rapport auquel on situe la correction.
- 66 Dès lors, on ne peut plus qu'être déçu par les copies réelles qu'on a sous les yeux et la *déception* est bien un des thèmes majeurs du discours des enseignants. Elle s'inscrit presque nécessairement dans ce système. Il reste alors à y réagir par *l'agacement* (voir ci-après) ou le *reproche* ou encore la *tolérance*, voire la *démission* progressive ("on finit par s'habituer à tout", "on en rabat d'année en année sur ses exigences"...).
- 67 Autre conséquence : les erreurs observées deviennent les signes de *l'échec* du travail antérieur. Échec toujours partiel, bien-sûr, mais qui n'empêche pas la correction de s'inscrire dans un horizon producteur d'échec, thème lui-aussi fortement présent dans le discours.
- 68 Le système 1, fondé sur une représentation du savoir comme transmission de connaissances, favorise, par ailleurs, des explications bien délimitées de l'échec. Le *savoir* à *transmettre* (sa nature, son découpage : voc, ortho., ...) y bénéficie d'une forte *légitimité* (instructions, manuels...). On n'est donc pas surpris que c'est surtout sous l'angle de son inadéquation aux élèves qu'il apparaisse dans le discours des enseignants : on évoque leur manque de motivation - justifié ou non - ou la trop grande difficulté qu'il présente pour eux (voir aussi L. Demailly, 1979, ou J. F. Halté, 1982).
- 69 L'échec peut aussi, ici, résulter d'une *inefficacité* de la transmission par *renseignant*. Or, celui-ci doit, pour l'essentiel, son statut à la compétence qui lui a été reconnue dans une

discipline : on se s'étonne donc pas que les demandes se portent davantage sur des *techniques pédagogiques* de la classe que sur des conceptions ou des "contenus".

- 70 Enfin, l'échec peut résulter de l'*activité* de "réception" des *élèves*, et le système 1 invite à les mettre en cause, dans la mesure même où sa fin ultime est de porter un jugement sur les résultats et, à terme, sur l'élève lui-même. Fondé, par ailleurs, sur des représentations typées du savoir et du faire, ce système favorise, des explications bien délimitées : *capacités intellectuelles* des élèves (intelligence, mémoire, imagination...) mais surtout, *motivation* (intérêt, attention...) et *travail* (effort, application...). La récurrence de ces catégories dans le discours des enseignants le rend profondément cohérent avec le système 1. En définitive, on cherche surtout des moyens efficaces pour "*forcer*" le *changement chez les élèves* : comment mieux les *motiver* (voir J.F. Halté, 1982), comment les "*inciter*" à *travailler* (car, comment les rendre plus intelligents qu'ils ne sont ?) .
- 71 L'ensemble des *aspects* qui accompagnent la correction (déception, sentiment diffus d'échec et d'impuissance) comme les *attitudes* qui s'y manifestent (prédominance des jugements négatifs dans les annotations, des reproches et des accusations dans le discours) résultent logiquement de l'*horizon d'attente* (absence d'erreurs) dans lequel s'inscrit l'enseignant, horizon lui-même produit par le système 1.
- 72 Si on corrige, au contraire, en référence à l'*activité d'apprentissage des élèves* (la maîtrise progressive par les apprenants d'objets langagiers spécifiques), alors, la fonction du correcteur se modifie profondément.
- 73 D'abord, il lui importe moins de *signaler des erreurs* que de reconstruire les *mécanismes qui les produisent* chez les élèves. D'autre part, ceux-ci résultent moins *d'abord* de ce qui est *absent* chez l'apprenant (*manques et déficiences*) que de ce qui y est *présent* : un système, structuré à sa façon, et fondé sur l'organisation de ses *connaissances* actuelles, des *représentations* dont il est porteur et de ses *procédures de travail* progressivement devenues "routines". Pour expliquer les erreurs, l'enseignant a donc besoin d'informations plus fines et plus complètes sur les erreurs générales des élèves, comme sur celles de chacun d'entre eux. Et la correction des copies devient le lieu privilégié de ce travail *d'observation*.
- 74 L'*horizon d'attente* du correcteur se modifie en conséquence : la présence des erreurs est attendue et devient utile pour savoir *qui* commet *quelles* erreurs et *pourquoi*. L'*erreur* s'inscrit donc, pour ainsi dire, comme l'*horizon d'attente* de ce système : ce qu'on vise c'est leur modification progressive par la compréhension/explication conjointe (enseignant/apprenant) des mécanismes qui la produisent.
- 75 Ce changement est de nature à modifier les *affects* : s'estompent, en effet, la *déception* (ce qu'on observe correspond à ce qu'on attend), le *sentiment d'échec* (les erreurs manifestent aussi l'apprentissage en cours), l'impression d'être *démuni* (on intervient sur l'erreur avec des hypothèses diversifiées et non fatalistes), les *jugements et l'accusation* (plus besoin de chercher des coupables pour ce qui n'est plus, d'emblée, ni échec ni anomalie).
- 76 Il est aussi de nature à "*recadrer*" la perception de l'activité par l'enseignant : la correction est directement en prise avec le travail *d'enseignement/apprentissage* ; elle devient une véritable *activité intellectuelle* de recherche (et non une activité mécanique et fastidieuse de vérification qui suscite l'*ennui*) ; elle peut, enfin, être le lieu de construction d'un savoir pour l'enseignant (savoir sur les élèves, les mécanismes de types d'erreurs, les cheminements personnels dans l'apprentissage, voire théorisation plus fine des objets langagiers par l'enseignant, (voir ici-même, Y. Reuter et M. Constant).

77 Ici encore, le passage d'un système à l'autre, en ce qu'il transforme radicalement l'horizon d'attente du correcteur, est propice à une modification de l'activité et des affects qui en résultent. Mais c'est au prix d'un changement parallèle des représentations du savoir, de l'erreur et de l'apprentissage.

2.3.2) Le correcteur face aux difficultés :

"Tes difficultés m'agacent" ou "tes difficultés m'intéressent".

78 Ce changement de statut de l'erreur va être de nature à modifier aussi *l'attitude de l'enseignant d l'égard de l'élève* et, corrélativement, certaines attitudes de l'élève à l'égard de l'apprentissage et de ses difficultés.

79 Dans le *système 1*, l'attitude de l'enseignant se caractérise par deux éléments : il *connaît le pourquoi* des fautes ; il pense qu'il était *facile de les éviter*.

80 D'une part, en effet, le pourquoi des fautes est clair : elles s'expliquent essentiellement par toutes sortes de *manques* relatifs aux connaissances transmises et/ou de *déficiences* dans quelques capacités essentielles à l'apprentissage (attention, intelligence, mémoire, effort, motivation, imagination, logique...).

81 D'autre part, l'enseignant considère qu'il était facile, en définitive, d'éviter les erreurs. En effet, les représentations caractéristiques du savoir et du faire dans ce système l'y conduisent : il *suffit* d'être attentif en classe, d'apprendre, de travailler avec sérieux... pour faire correctement et obtenir - au moins - "la moyenne". En outre, l'enseignant a lui-même mis tout en œuvre pour obtenir ce résultat (préparation du devoir...).

82 Dès lors, l'erreur risque fort de prendre, ici, aux yeux de l'enseignant un *double statut* : celui d'*anomalie* par rapport à l'enseignement transmis, celui de *bizarrie incompréhensible* que seuls peuvent expliquer la "navrante bêtise" de certains élèves, leur manque d'intérêt ou de travail, voire, leur évidente mauvaise volonté.' Bref, erreurs et difficultés provoquent facilement chez l'enseignant des *réactions d'agacement* perceptibles par l'élève dans le ton des annotations (points d'exclamation, soulignements "rageurs"...) mais aussi dans le discours tenu en classe (séances de correction où l'on stigmatise les "erreurs grossières" et leur agaçante récurrence). Et, paradoxalement, cette réaction négative ("tes difficultés m'agacent") risque d'être d'autant plus vive chez l'enseignant qui adopte une attitude bienveillante d'aide envers l'élève en "préparant," avec soin le devoir pour lui éviter tout risque d'erreur.

83 Dans le *système 2*, le statut de l'erreur est différent et vont se trouver modifiées, en conséquence, les attitudes de l'enseignant comme celles de l'élève à l'égard des difficultés.

84 D'une part, l'enseignant cherche à *comprendre le pourquoi des fautes* en observant le *comment* de ses erreurs. Celles-ci lui permettent, autant voire mieux que les réussites d'affiner ses hypothèses sur le système cognitif de l'apprenant où son erreur a un statut logique.

85 D'autre part, pour vérifier et approfondir ces hypothèses l'enseignant a besoin que s'engage avec l'élève un *dialogue coopérant* sur la copie, mais aussi en classe ("comment as-tu procédé ? ", "qu'est-ce qui te faisait penser que tel élément était important"...) les annotations et le discours ne traduisent plus, alors, l'agacement, mais *l'intérêt*.

86 Enfin, les annotations positives deviennent vraiment utiles : il ne s'agit plus de *sanctionner l'exactitude* de ce qui est écrit, ce que marque suffisamment l'absence d'intervention sur la

copie, mais de *conforter l'apprentissage* en confirmant les hypothèses implicites ou les procédures utilisées par l'apprenant dans la réalisation de la tâche.

- 87 Cette attitude nouvelle de l'enseignant - qui marque un *intérêt égal* aux erreurs/difficultés et aux réussites - est propice à imposer/ permettre progressivement des changements parallèles chez l'élève.
- 88 D'abord, l'élève peut ne plus travailler dans la *Crainte* de commettre, malgré tout, des erreurs qui vont le disqualifier. Or, on sait mieux depuis les travaux de F. Smith sur l'apprentissage (voir, par exemple, le "dilemme des écoliers", F. Smith, 1979, pp. 64-65) ou ceux de Labov et Bourdieu sur l'"insécurité linguistique", combien *l'insécurité* peut suffire à détériorer les performances des sujets.
- 89 Ensuite, le savoir sur l'erreur n'est plus la *propriété exclusive* de l'enseignant et son explication n'est plus *extérieure* à l'élève. Ce principe modifie leur relation réciproque : l'erreur est *d'abord* l'affaire de l'élève, et l'enseignant n'intervient, en quelque sorte, que pour lui fournir une *aide active* dans ce *travail d'élucidation* dont l'élève possède, à son insu même, les données pertinentes. Ce recadrage, s'il prive l'enseignant du pouvoir - illusoire - de "forcer le changement" chez les élèves crée, paradoxalement, les conditions de celui-ci.
- 90 Enfin, ce dialogue coopérant opère aussi un autre recadrage pour l'élève. L'intérêt de ce dialogue se fonde, en effet, sur le principe suivant : les difficultés relatives à la production d'un objet langagier en situation sont *d'abord* inscrites dans *l'objet* et dans la *situation* comme *problèmes* à résoudre, et non, d'abord dans le *sujet* comme *incompétences*, (voir B. Delforce, 1982 ; 1985). Les difficultés (i.e. les questions, problèmes, hésitations... que suscite la production de tout écrit) sont donc le fait de *tout scripteur* - même compétent - et c'est à partir de leur résolution progressive que se construit la maîtrise de l'écrit. Ces difficultés n'ont plus, ici, à rester *cachées* - l'élève craignant de *dévoiler lui-même ses manques et ses déficiences* - : elles deviennent *l'objet* même du dialogue entre l'enseignant et l'apprenant. Elles peuvent alors être renvoyées à l'élève *d'abord* comme signes de sa *sagacité* à observer/diagnostiquer les lieux problématiques (voir B. Delforce, 1985) des écrits et des situations, et non comme signe de son *incapacité* actuelle.
- 91 Bref, *l'erreur et les difficultés ne disqualifient plus l'élève*. Il peut, de ce fait, *s'intéresser* lui-même à celles-ci : elles ne sont plus la part de soi qu'il faudrait cacher et dont on devrait, en quelque sorte, avoir honte. Or, *progresser* c'est d'abord être capable de *formuler ses propres difficultés* de façon de plus en plus adéquate et l'élève qui ne progresse pas est souvent celui qui - comme le disent les enseignants eux-mêmes, mais sans en tirer toutes les conséquences - ne *s'intéresse pas à ses erreurs* ("il ne fait jamais attention", "il s'en fiche" ...).
- 92 *Combattre l'échec* ce n'est ni lui *faire la chasse* ni le *tolérer* parce qu'on en comprend les mécanismes sociaux. C'est d'abord *l'accepter* pour pouvoir l'observer et le comprendre afin de le *dépasser*. Les erreurs et les difficultés ne sont plus des *perturbations* : elles sont ce *contre quoi*, mais aussi *avec quoi*, on travaille.

2.3.3) L'activité du correcteur :

Juger un devoir ou lire un texte ?

- 93 La correction des copies met en œuvre chez le correcteur *deux activités* conjointes : la *lecture* d'un texte et le *jugement* porté sur celui-ci. Si ces deux activités sont indissociables,

l'une des deux domine toujours l'autre et modifie, en conséquence, sa signification et ses modalités.

- 94 Dans le système 1, - centré sur la vérification des acquis résultant de l'enseignement antérieur - le correcteur se trouve, d'emblée, privilégier *l'activité de jugement* : on lit en cherchant les fautes, les manques... En outre, la rédaction n'est pas, comme *texte*, au centre du dispositif (voir, par exemple, les termes qui la désignent dans les appréciations : "votre copie", "votre devoir" et rarement "votre texte") : les difficultés relatives au fonctionnement du texte, et donc à sa *lecture*, seront rares dans les marges des copies ; elles resteront, aussi, peu explicatives (s'énonçant, non en référence à une opération de lecture, mais en référence à un modèle implicite et abstrait) et très impersonnelles (le lecteur n'ayant jamais à s'y mettre en scène en tant que tel).
- 95 Dans le système 2, la rédaction occupe, au contraire, une place centrale. C'est *l'activité de lecture*, comme mise en fonctionnement du texte écrit, qui va devenir l'activité essentielle du correcteur : le jugement évaluatif lui sera subordonné.
- 96 Dans cette optique, évaluer un texte, c'est, d'abord, en quelque sorte, tester une opération de lecture pour rendre compte de ses fonctionnements/dysfonctionnements. D'autre part, l'écriture étant prise en compte comme une véritable opération, il devient utile, voire nécessaire, de concrétiser et d'explicitier l'opération de lecture. de quoi avais-je besoin comme lecteur à ce moment du texte ? en quoi cela aurait-il facilité mon activité ? qu'est-ce qui a perturbé cette activité et pourquoi?... Ces informations précises et explicites, où le lecteur "se montre" en train de lire, aident l'apprenant à se construire une meilleure compétence d'écriture.
- 97 Cette nouvelle "*posture*" du correcteur modifie en retour les démarches d'enseignement/apprentissage de l'écriture : on ne fonctionnera plus ici sur le modèle : Conseils/prescriptions (Faites/Ne faites pas...) → application → vérification et rappel des prescriptions. L'évaluation, appuyée sur la lecture, va redonner aux prescriptions leur *justification fonctionnelle* (ce qu'on peut/doit faire et ce que ça change pour un lecteur si on le fait/ne le fait pas) et leur redonner *sens* pour les apprenants : on peut, cette fois, mesurer les effets différents sur la lecture de façons de faire différentes.
- 98 L'évaluation ainsi conçue est aussi de nature à *réduire le "malentendu communicationnel"* (voir J.F. Halté, 1981) dont souffre l'exercice de rédaction. Au lieu de demander à l'apprenant "Raconte-moi quelque chose d'intéressant de toi" et de ne lui répondre - négativement - que sur la façon dont il écrit, on lui demande une activité d'écriture et on lui fait correspondre notre activité de lecture. Peut alors s'instaurer ici aussi une relation de *coopération cognitive* entre les deux acteurs du procès d'apprentissage : chacun remplit son rôle dans la position qui lui est prescrite et où son activité s'ordonne de façon cohérente à celle de l'autre.

2.3.4) La finalité de la correction :

Rectification du devoir ou amélioration de texte ?

- 99 La correction des copies par l'enseignant débouche, en règle générale, sur une *nouvelle phase de travail* avec les élèves : séance de correction en classe et, éventuellement, "reprise" de leur devoir par les élèves. Les modalités de ce travail varieront elles-aussi de façon sensible selon qu'on l'inscrira dans la logique du système 1 ou dans celle du système 2.

- 100 Dans le système 1, on va être tout entier tourné vers l'élimination des fautes.
- 101 La séance de correction va avoir pour fonction première de *stigmatiser les fautes* en montrant qu'on n'avait vraiment aucune raison de les commettre ("vous deviez le savoir, puisque je l'avais dit" ; "vous le saviez, alors pourquoi ne l'avez-vous pas fait") puis de réexpliquer en quoi ce sont des fautes (rappel des règles, des contenus d'enseignement antérieurs...).
- 102 En ce qui concerne la rédaction elle-même comme *production d'un texte* - et non plus comme prétexte à l'application de connaissances - on fournira ensuite des indications sur ce qu'il fallait ou sur ce qu'on pouvait faire (principalement idées et plan). Ces indications pourront, le cas échéant, être complétées par un "corrigé-modèle" ou par la lecture complète/partielle de bonnes copies d'élèves.
- 103 Mais cette seconde partie de la séance n'aura pas d'incidence sur la reprise de son devoir par l'élève : celle-ci va être axée sur l'élimination des fautes de son texte et non sur la reprise de ce texte lui-même. On va faire appliquer ce qui ne l'avait pas été, on va faire rectifier les erreurs... bref, on opère un "toiletage" de la copie : on fait *re-produire le même texte* mais *expurge* et localement amendé. On n'attend du corrigé modèle - et il ne peut en être autrement à cause, notamment, du risque de "plagiat" - que des effets sur les textes ultérieurs des élèves... qui poseront, pour partie au moins, des problèmes d'un autre ordre (autres idées à trouver, autre plan à élaborer, autres problèmes d'écriture à surmonter...), même si, bien-sûr, il faudra toujours avoir des idées intéressantes, construire un plan acceptable, rédiger sans faire de fautes...
- 104 La séance de correction met, ici, l'accent sur la *double distance* qui sépare le devoir de l'élève et, d'une part, l'enseignement antérieur (élimination des fautes), d'autre part, le texte qu'on attendait de lui (bonnes copies). Cette procédure peut-elle être efficace ? Sans doute la correction des fautes peut-elle favoriser les acquisitions ; mais quel véritable intérêt y a-t-il pour l'élève à expurger soigneusement un texte dont il sait maintenant qu'il n'est pas "bon" ? D'autre part, les bonnes copies peuvent, certes, produire une stimulation ; mais elles risquent fort aussi d'engendrer le découragement si l'élève ne voit pas *comment* il pouvait, *lui*, produire un texte équivalent avec ses *propres* matériaux.
- 105 Dans le système 2, ce n'est plus sur la rectification des fautes qu'on travaillera, mais, au contraire, sur l'*amélioration préalable du texte* lui-même. (4).
- 106 On considérera, d'emblée, que ce texte n'est jamais qu'un *premier état* du texte que l'élève aurait pu produire à partir des matériaux qui sont les siens : on ne le prendra donc que comme on le ferait d'une "esquisse", d'une "ébauche", d'un "premier jet"... Ce vers quoi on tend, c'est donc moins le bon devoir modèle pour tous que le nouveau texte amélioré de chacun. Ici aussi c'est de l'*écart* entre ce qui a été fait et ce qui aurait pu l'être qu'on attend une stimulation : mais, cette fois, l'écart qu'on met en évidence, c'est celui qui sépare une première version de la version ultérieure qui s'y trouve déjà potentiellement inscrite. Ce n'est donc plus au nom de ce qu'il n'a pas fait, et qu'il aurait pourtant pu/dû normalement faire, (i.e. d'une dévalorisation de son travail) qu'on incite l'élève à le reprendre. C'est au nom de ce que son travail contient déjà de positif et d'intéressant (i.e., d'une première valorisation de ce travail) et de ce qu'il "promet", qu'on incite/aide l'élève à aller jusqu'au bout de ce qu'il y a de meilleur dans ce texte.
- 107 Outre cette reprise de son travail par chacun, la séance de correction mettra l'accent non plus sur *ce que* l'on pouvait produire (bons devoirs ou corrigé-modèle) mais sur le *comment* chacun pouvait y parvenir : on affinera la connaissance et la maîtrise par les élèves des

procédures qu'il est possible de mettre en oeuvre pour produire tel ou tel type de texte. Ainsi, par exemple, plutôt que de montrer quelles idées on devait/pouvait utiliser, on montrera aux élèves comment on trouve des idées (observation des procédures qu'ils utilisent, analyse de ce qui y dysfonctionne...). De même, plutôt que de montrer quel(s) plan(s) on pouvait réaliser avec les idées qu'on propose, on cherchera quel plan *chacun* pouvait construire avec ses idées à lui. Au-delà, on proposera non des *modèles* réalisés sur un *sujet précis*, mais des *schémas* généraux qui permettent d'engendrer des *types* de textes. Enfin, (outre la rectification des phrases déjà écrites), on travaillera surtout sur les problèmes d'écriture que posent à *tout* rédacteur, même compétent, certains types de texte ou certaines stratégies d'écriture.⁽⁵⁾

- 108 Ainsi, dans la séance où l'on rendra compte de la correction des copies, *l'intérêt* se trouvera donc *doublement déplacé* : d'une part, de la surface du texte au texte lui-même ; d'autre part, du texte comme résultat aux processus mis en oeuvre pour sa production.
- 109 Ce travail nous paraît, en outre, de nature à modifier progressivement chez les élèves les représentations relatives aux textes et à leur production. Dans cette perspective, le bon texte n'est plus l'oeuvre d'un *mystérieux* coup de génie, impossible à reproduire, ou d'un *don* talentueux, forcément réservé à certains. Il devient, avant tout, le produit d'un travail de transformation dont le caractère apparemment mystérieux et secret n'est jamais - en première instance, du moins - que le fruit de notre incapacité à en rendre compte sur le terrain théorique.

2.3.5) Correction et enseignement :

Faire plus de la même chose ou diversifier et différencier ?

- 110 Quel que soit le système dans lequel on se situe, la correction a vocation à engendrer des *retombées sur renseignement ultérieur* : on tire parti de ce qu'on a observé pour concevoir cet enseignement. Mais chacun des deux systèmes va privilégier des *retombées de nature différente*.
- 111 Dans le *système 1*, l'explication privilégiée des erreurs et des difficultés (celles-ci sont associées aux manques et aux déficiences chez les sujets) va *doublement orienter* ce travail. D'une part, il faudra *refaire* ce qui n'a pas été acquis, en en modifiant, par exemple, la présentation et la formulation ("la pédagogie est l'art de répéter"). D'autre part, on sera tenté d'en *accroître le poids* pour le "faire entrer" : préparer davantage le devoir, faire plus d'orthographe s'il y a beaucoup de fautes, insister plus encore sur les fautes pour y rendre attentifs les élèves... On est toujours centré sur le *même contenu* d'enseignement dont on cherche seulement à modifier la *transmission* pour en favoriser l'*acquisition*.
- 112 Or, ces interventions, si elles ne sont pas inutiles, ont peu de chances de modifier le *système propre au sujet*, explication prioritaire de ses erreurs et difficultés : d'où la récurrence, malgré tout, des mêmes "fautes". Elles peuvent même - paradoxe - avoir l'effet inverse de celui attendu : renforcer encore la difficulté (voir Watzlawick, 1975, chap. 3).
- 113 Dans le *système 2*, *deux types d'information* résultent de l'évaluation, telle qu'elle est conçue : une meilleure connaissance des *difficultés des élèves*, une meilleure connaissance des *difficultés des textes*. Cette double connaissance va permettre de modifier les démarches d'enseignement/apprentissage.
- 114 D'une part, on a diversifié les hypothèses explicatives des erreurs (système propre au sujet : connaissances, représentations et procédures). Ce changement va permettre

d'intervenir de façon diversifiée non seulement sur les connaissances à enseigner, mais sur l'ensemble du système dans lequel elles vont devoir s'intégrer chez l'élève. Ce travail sur les "modes d'approches spontanés" chez les apprenants (voir B. Delforce, 1983, 1985 a et b) crée les conditions préalables à l'appropriation par ceux-ci de connaissances ou de procédures nouvelles. En outre, les informations recueillies lors de la correction sont relatives à chaque apprenant en particulier : on crée ainsi les conditions pour des interventions différenciées mieux adaptées à chaque élève. De sorte que la pédagogie différenciée peut, ici, vraiment trouver sa place et son sens.

- 115 D'autre part, les difficultés diverses rencontrées par les élèves ne sont plus exclusivement rapportées aux sujets comme incapacités, mais aux textes comme signes de leurs lieux problématiques et de leurs conditions impératives de fonctionnement. (voir B. Delforce, 1985 b, pp. 36 et 46). Ce changement doit créer les conditions d'une meilleure théorisation des textes, envisagés, cette fois, sous l'angle de leur production et des difficultés qu'elle soulève. Les démarches d'enseignement/apprentissage pourront alors être mieux adaptées à la tâche spécifique (tel type de texte...) et aux difficultés concrètes qu'elle présente pour les élèves (voir note 5).

2.4) Changer la nature des annotations.

2.4.1) Objectivité et justice comme buts ?

- 116 L'insatisfaction actuelle n'est pas étrangère à l'image idéale de la "bonne" correction dont les attentes peuvent nous fournir le modèle implicite. Ces attentes (être plus objectif et plus clair ; être plus juste et plus exhaustif) en révèlent la valeur essentielle (pour être valide, la correction doit être équitable) et la double condition : l'évaluation doit éliminer la subjectivité personnelle du correcteur pour s'en tenir aux performances concrètes ; elle doit signaler toutes les fautes sans exception et semblablement pour tous les élèves.
- 117 Or, en même temps qu'il renforce ces exigences, le système 1 ne crée pas les conditions de leur satisfaction.
- 118 D'abord, l'accent mis sur les aspects sanction/compétition de l'évaluation, renforce l'exigence d'un jeu équitable. Le système 2, centré sur l'appropriation, exige lui, d'abord, que le "jeu" soit efficace.
- 119 D'autre part, le système 1 favorise justement les réactions subjectives lors de la correction. Son horizon d'attente (l'absence d'erreurs) appelle des réactions de satisfaction/déception : et on sait - ou le déplore - que celles-ci peuvent varier, non seulement selon les performances qu'on observe, mais aussi selon l'humeur du moment qui nous rend plus ou moins exigeant, ou selon la place de la copie dans le paquet (début/fin ; après de bonnes ou de mauvaises copies...). En outre, le statut de l'erreur (une inadmissible anomalie) appelle des réactions de sévérité/tolérance qui ne sont pas indépendantes de l'image préalable qu'on a de l'élève. Enfin, la subjectivité peut résulter du "flou" des critères ou des finalités de l'exercice...(6). Et si on peut assez facilement désigner les fautes relatives à la langue (quoique la confusion entre norme et surnorme est tentante, voir F. François, 1975), il est souvent délicat de localiser l'origine des dysfonctionnements perçus à la lecture (voir J.F. Halté, 1984, pp. 67 sq) : et ce, d'autant plus qu'on ne se référera pas à cette opération.
- 120 Le système 2 - s'il ne peut les exclure - ne crée pas les conditions de ces réactions subjectives : on s'en tient, ici, à l'observation et à l'interprétation des résultats et on n'est

pas préoccupé d'en tirer rapidement des jugements sur les capacités intrinsèques des élèves - Inversement - et sans tomber dans l'éloge de la subjectivité - on la privilégie *ouvertement*, mais en la faisant porter, non sur le *jugement* de l'écrit, mais sur sa *lecture*. Celle-ci peut alors s'énoncer. Mais elle appelle, en retour, chez l'enseignant, un approfondissement de ses connaissances relatives aux textes ainsi qu'une interrogation de ses propres représentations pour mieux distinguer la véritable erreur de la simple différence de goût, (voir ici-même Y. Reuter). Cette "subjectivité" de la lecture assure, ainsi, les conditions d'une "*autre objectivité*". relative aux *textes* plutôt qu'à leur *évaluateur*.

- 121 Pour être *équitable*, la correction doit aussi être *juste*, i.e., signaler toutes les fautes sans exception et semblablement pour tous les élèves. Or, ce principe va buter, à l'usage, sur une *contradiction* : les fautes sont souvent si nombreuses qu'il paraît difficile, voire impossible, pour l'enseignant de tout signaler comme, pour l'élève, d'être attentif à tout et de tout résoudre. Il faudrait donc pouvoir *choisir et hiérarchiser* les interventions. Ce choix, se heurte, dans le système 1 à *trois obstacles* : centrée sur une matière-langue, elle-même "sacralisée", l'évaluation ne peut vraiment s'autoriser à ces choix ; son principe d'efficacité sous-jacent exige que toutes les fautes soient signalées : c'est de n'avoir pas été - bien - signalées que des fautes se reproduisent ; la simple justice voudrait, enfin, qu'on n'applique pas des traitements différents aux élèves. La seule position de repli consistera, alors, à "privilégier" les fautes selon leur *gravité* : mais l'oubli d'un "s" pour le pluriel est à la fois plus grave (parce que plus facile à éviter) et moins grave (parce que plus facile à corriger) !
- 122 Dans le système 2, on est centré à la fois sur les *processus d'appropriation* de cet apprenant et sur *l'amélioration de son texte* initial. Ce double objectif rend, cette fois, incontournable la nécessité *d'interventions différenciées* selon les élèves, comme selon le moment, pour le même élève. Dès lors, il faut *choisir et hiérarchiser* les interventions. On le fera, non plus selon un critère de *gravité* relatif à la *matière-langue*, mais selon un critère *d'efficacité* relatif à *l'apprentissage* : à quelles conditions des interventions sont-elles efficaces/inefficaces ? Y a-t-il des interventions plus efficaces que d'autres parce que plus rapidement productives et non coûteuses, par exemple (voir, sur la ponctuation, ici-même, B. Pons). La justice ne réside pas cette fois dans l'activité *d'évaluation* mais dans celle *d'enseignement* : l'objectif en est, de façon identique pour tous, la maîtrise d'objets langagiers spécifiques. Il doit être atteint par tous, mais il peut l'être selon des rythmes différents, et surtout, selon des démarches différenciées - et pas forcément plus longues. De même, c'est un intérêt *égal* aux réussites comme aux difficultés qui marque les interventions différenciées. Et l'élève qui ne réussit pas est d'abord celui pour qui je n'ai pas encore trouvé les voies efficaces... et qui, peut-être, ne m'y aide pas - encore - beaucoup.

2.4.2) Note, appréciation, annotations : une autre hiérarchie.

- 123 Les attentes des enseignants sont plus centrées sur les problèmes de l'appréciation des copies (leur notation, mais surtout leur appréciation écrite en tête de la copie) que sur ceux de leur annotation en marge. Or, ces trois éléments ont, dans chaque système, une place et une signification différentes.
- 124 Dans le système 1, centré sur la sanction, le jugement... des acquis, la note constitue l'élément dominant. L'appréciation générale vient alors expliciter/justifier celle-ci, les annotations portées en marge venant, à leur tour, étayer/justifier l'appréciation en lui

servant, en quelque sorte de preuves. C'est aussi en les hiérarchisant ainsi que les lisent les élèves.

- 125 Dans le système 2, centré sur l'amélioration d'un premier état du texte, ce sont les annotations qui deviennent l'élément central, que l'appréciation globale résume et hiérarchise pour mettre en relief quelques consignes d'amélioration. La note ne constitue plus qu'un élément supplémentaire, non nécessaire, et dont l'utilité est surtout externe (fournir des notes à l'administration, aux parents, permettre, éventuellement, aux élèves de se situer).
- 126 Dans un cas, l'appréciation globale est orientée vers le jugement positif/négatif auquel les annotations servent de preuves ; dans l'autre, l'appréciation est orientée vers l'amélioration dont les annotations précisent les lieux et fournissent les moyens.

2.4.3) Des annotations d'un autre type.

- 127 C'est donc à un travail sur la *formulation des annotations* (et des consignes d'amélioration) qu'on est renvoyé.
- 128 Or celles-ci sont majoritairement non-explicatives, négatives, impersonnelles et locales, c'est-à-dire, adaptées au système 1 et résultant de sa logique.
- 129 Les annotations sont *courtes* et *non explicatives* : la correction étant mise en relation avec les contenus de l'enseignement antérieur, il suffit de "pointer" les segments déviants : cela fait office de "rappel" pour quelque chose qui a déjà donné lieu à explication.
- 130 Il n'y a pas non plus, dans le système 1, réellement place pour des annotations *positives* : l'absence de fautes n'est jamais que la situation attendue, et c'est l'absence d'intervention du professeur qui assure déjà cette fonction. Les interventions positives correspondent alors, le plus souvent, à un autre souci que celui de *conforter l'apprentissage* en confirmant les hypothèses implicites de l'élève : souci de justifier l'appréciation et la note (en pondérant positif et négatif), souci de la relation avec l'élève (soutenir les efforts et les progrès), soulagement de l'enseignant (qui exprime ainsi sa satisfaction).
- 131 Non seulement rien n'appelle dans le système 1 à des *annotations personnelles* (puisque le lecteur ne se met pas en scène en tant que tel), mais invite à des annotations impersonnelles : outre le souci d'objectivité (voir sous 2.4.1), les verdicts d'un juge n'en ont que plus de valeur d'être ainsi formulés exclusivement au nom d'une loi intangible. L'enseignant peut craindre, dans le cas contraire, qu'elles y perdent de leur crédit auprès des élèves chez qui elles doivent faire autorité (d'autant que l'évaluation est un lieu de sourdes contestations !).
- 132 Enfin, les annotations sont surtout *locales* et portent majoritairement sur la *narration* : outre qu'elles sont ainsi moins discutables (ça ne risque pas d'être une affaire de goût ou d'appréciation : c'est une question de règles), elles sont aussi cohérentes avec l'objet majoritaire de l'enseignement.
- 133 Dès lors, le souci d'une amélioration technique des annotations et la réflexion sur les conditions d'efficacité de celles-ci (nature, formulation...) ne peut résulter que d'un changement global du système de référence qui implique que se modifient, de façon concomitante, les *contenus* de l'enseignement et la conception de ses *démarches*.

III - Conclusion

3.1) Les enseignants et le système 1.

- 134 On aura pu croire à la lecture - et s'en irriter - que les conceptions majoritaires chez les enseignants résultaient, pour nous, de leurs seuls *choix personnels*. Elles sont si généralement partagées qu'on aura bien compris qu'elles étaient étroitement dépendantes aussi du *système éducatif* (instructions officielles, modalités de formation, conditions de travail...) et des conceptions qui, plus largement, l'environnent. Mais il nous importait surtout de montrer que certains changements - décisifs ? - sont *dès maintenant possibles*, même si ils trouveraient mieux à s'exprimer dans un autre système éducatif.
- 135 De même, le vécu négatif qui accompagne la correction (et qui pèse sur les conditions de travail !) nous paraît lié au système 1, dont nous ne sommes pas entièrement prisonniers. Et le passage au système 2 semble de nature à créer, pour l'enseignant, un rapport plus satisfaisant et plus agréable à sa tâche.
- 136 Sans doute - on ne l'a pas assez montré, mais Y. Reuter s'y emploie ici-même - le système 2 n'est pas, par ailleurs, dépourvu de *problèmes* (ni d'exigences quant aux connaissances requises). Mais ceux-ci sont, au moins, autrement *dynamiques* que ceux qu'on pose d'habitude et ils débouchent sur des *solutions* - partielles et imparfaites - et non sur des plaintes.

3.2) Les élèves et le système 2.

- 137 La description des changements que le système 2 produirait chez les élèves a pu paraître bien optimiste, voire idyllique. Il ne s'agissait pas, pour nous, d'affirmer que l'adoption de ce système créait *automatiquement* ces effets. Les changements sont souvent lents et il n'est pas sûr que les élèves soient prêts *tous, tout de suite et complètement* - pas plus, d'ailleurs, que les enseignants et c'est mieux ainsi - à s'engager dans cette démarche qui, si elle leur est favorable, est aussi, pour eux, plus exigeante. Mais, partant de l'idée que les attitudes actuelles des élèves pourraient bien n'être aussi que le produit du système 1 (voir, ici-même, B. Delforce : "Les élèves face aux devoirs..."), il nous importait de défendre l'idée que le système 2 créait des *conditions* propres à *permettre/imposer* aux élèves des changements pour s'y adapter : en tout cas, il y a place dans le système 2 pour des attitudes et des réactions qui ne trouvent pas bien à s'exprimer pour tous dans le système 1.
- 138 C'est peu, mais c'est peut-être essentiel.

3.3) Système 2 et Stage : prolongements.

- 139 Il resterait, enfin, pour nous, à mieux savoir *comment* peut s'opérer le passage d'un système à l'autre : quels sont les "*éléments critiques*", ceux qui en bougeant font "*basculer*" d'un système dans l'autre et permettent que tous les éléments se réordonnent pour retrouver une cohérence d'ensemble ? Il semble au moins qu'ils puissent être variés et dépendre de déterminants tant psychologiques que sociaux.

- 140 Resterait aussi à mieux *comprendre* l'origine des *résistances* que ce changement appelle, dont certaines sont *provisoires* et permettent des élucidations utiles tant pour les stagiaires que pour les formateurs, mais dont certaines, aussi, semblent *définitives*. Elles paraissent, en tout cas, elles-aussi, liées à des positions tant psychologiques que sociales.

BIBLIOGRAPHIE

- Dabene, M.**, (1984), "Le discours évaluatif du lecteur d'écrits manuscrits ordinaires", *Études de linguistique appliquée*, n° 53, janvier-mars 1984.
- Delforce, B.**, (1982), "Les difficultés langagières. Pour une autre hypothèse explicative : le rôle des représentations", *Bulletin du CERTE*, n° 1, décembre 1982.
- Delforce, B.**, (1983), "Pour une didactique des écrits pratiques : la note de synthèse", *Bulletin du CERTE*, n° 3, juin 1983.
- Delforce, B.**, (1985 a), "L'objectivité de la presse : les critères du jugement d'objectivité chez le lecteur et les représentations relatives à l'expression", *Bulletin du CERTE*, n° 5, mars 1985.
- Delforce, B.**, (1985 b), "Approches didactiques d'un écrit "fonctionnel" : les difficultés de la dissertation", *Pratiques*, n° 48, décembre 1985.
- Delforce, B. et Gillet, C.**, (1986), "Discours objectif, action légitime et locuteur crédible : la relation au savoir dans une formation à la presse écrite", in *Médias et formation : pratiques culturelles, en- Jeux sociaux*, Publ. de l'Université de Genève, Sciences de l'Éducation, Séries "Recherches", n° 10.
- Demailly, L.**, (1979), "Diversité des pratiques pédagogiques", *Pratiques*, n° spécial Cerisy.
- François, F.**, (1975), "Fonction et norme de la langue écrite", in G.F.E.N. (éd.), *Le Pouvoir de lire*, Casterman, 1975.
- Halté, J.F.**, (1981), "Pour changer l'écrire", *Pratiques*, n° 29, mars 1981.
- Halté, J.F.**, (1982), "Apprendre autrement à l'école", *Pratiques*, n° 36, décembre 1982.
- Halté, J.F.**, (1984), "L'annotation des copies", *Pratiques*, n° 44, décembre 1984.
- Reuter, Y.**, (1984 a), "L'évaluation dans un travail interdisciplinaire", *Pratiques*, n° 44, décembre 1984.
- Reuter, Y.**, (1984 b), "Pour une autre pratique de l'erreur", *Pratiques*, n° 44, décembre 1984.
- Smith, F.**, (1979), *La Compréhension et l'apprentissage*, Éditions HRW, Montréal, 1979 (trad, française).
- Watzlawick, P.**, (1975), *Changements - Paradoxes et Psychothérapie*, Paris, Seuil, coll. "Points", 1975 (trad, française).

NOTES

1. Pour la définition de ce couple de notions (Système 1/Système 2) voir ici-même B. Delforce.
 2. Sur l'utilité et l'utilisation de cette notion de "mode d'approche spontané" dans le travail avec des apprenants, voir B. Delforce, 1983, 1985 a et b ainsi que B. Delforce et C. Gillet, 1986.
 3. Sur l'activité de jugement des écrits et son incidence sur la production voir M. Dabène, 1984 et B. Delforce, 1985 a.
 4. Sur cette notion, son intérêt, ses limites et ses exigences, voir, ici-même, Y. Reuter.
 5. On trouvera une illustration de ce type de travail, pour les écrits fictionnels dans M. Constant, ici-même, et pour les écrits non-fictionnels dans B. Delforce, 1985 b.
 6. Voir, ici-même, B. Delforce : "Les élèves face aux devoirs...".
-

RÉSUMÉS

Bernard Delforce met en pratique les systèmes d'enseignement pensés dans son article "Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage". Il s'interroge sur ce qu'est une bonne correction de copies? Dans le cadre d'un stage de formation continue les pratiques de correction de quelques enseignants ont été observées afin de mieux les connaître pour, éventuellement, les faire évoluer. L'expérience tente de faire passer les enseignants d'un modèle d'enseignement et de correction sommatif où l'enseignant transmet ses connaissances à un système où l'élève est placé au centre et où la correction se veut plus formative.

INDEX

Mots-clés : enseignement, évaluation, correction, didactique, observation, pédagogie, écrits scolaires, analyse des pratiques professionnelles

Keywords : education, rating, marking, didactics, observation, teaching methods, school writings, professional practice analysis

AUTEUR

BERNARD DELFORCE

Bernard Delforce, Université de Lille III