

LA LETTRE A MADAME LAPIE

Bernard GRACZYK

Marie-Michèle CAUTERMAN

Collège Debeyre - MARQUETTE

Chère Madame Lapie

Nous sommes très intéressés par votre métier. Parce que le frère de mon père et aussi mytiliculteur à paris. et aussi par ce que moi j'aime bien les poissons et j'espère que vos poissons ne se mange pas entre eux. avait vous beaucoup de poissons On viendra le 10 octobre cher vous.

Merci de votre gentillesse.

FIN

la classe de madame Berthelot

Tel est le texte produit par un élève d'une classe de CE2-CM1 qui, le 6 octobre, devait prendre contact avec une mytilicultrice et lui demander un rendez-vous pour le 10 octobre (1)

I - QUE DE FAUTES !

Face à ce texte, que peut/doit faire l'enseignant de français ? Comment corriger ?

(1) Extrait d'un corpus analysé par B. BLED, Ecole Normale de Saint-Lô.
Voir BLED, B., Où est le problème ?, REPERES n° 62, 1984.

Repérer les dysfonctionnements de cet écrit d'élève, ce n'est pas trop difficile ... Cette copie ressemble, malheureusement, à beaucoup d'autres ...

Souligner (en rouge) les fautes (2), inviter l'élève à corriger, c'est ce que nous faisons ... sans illusion: l'élève s'exécutera, il "corrigerà" - en faisant parfois d'autres fautes - et rééditera les mêmes erreurs une prochaine fois.

En effet, force nous est de reconnaître que les élèves ne parviennent pas systématiquement à assurer une bonne gestion de nos annotations, surtout de celles qui ne portent pas sur le "réglage linguistique, ou micro-structurel, du texte" (3).

Quelle correction l'élève peut-il proposer lorsqu'un trait rouge barre un paragraphe entier avec, pour toute explication, un sibyllin "mal dit" ou un énigmatique "?" ?.. Recommencer ... à condition de ne pas reproduire d'autres erreurs ...

Si bien que, pour corriger sa copie, l'élève concentre son attention uniquement sur les erreurs faciles à repérer, à isoler. Ce fonctionnement a comme conséquence d'induire chez lui des représentations fausses :

(2) En "priviliégiant des critères repérables par une lecture de surface, orthographe ou syntaxe par exemple". cf. la communication de Claudine GARCIA et de Maurice MAS : "Evaluation des productions écrites" au IIIe Colloque international de Didactique du français - Namur, septembre 1986.

(3) C'est l'un des "trois niveaux de structuration" d'un texte que distinguent Marie-Christine RIEDLIN et Caroline MASSERON dans "Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation" in Pratiques n° 44, décembre 1984, les deux autres niveaux étant "l'appartenance à une superstructure typologique dominante" et "l'organisation macrostructurelle".

- Quant à l'évaluation des écrits qu'il produit :

L'attention accordée quasi-exclusivement au "réglage linguistique" peut donner à penser à l'élève que c'est "la forme" qu'il faut privilégier dans un écrit (4), et que l'enseignant/correcteur ne prendra en compte que celle-ci.

- Quant au texte :

Dans cette perspective, le texte est considéré comme étant seulement la somme des éléments qui le composent, c'est-à-dire une addition des mots respectant des règles orthographiques et syntaxiques (5).

La question subsiste : comment corriger, et comment rendre la correction accessible, transparente, et surtout "utile" à l'élève ? C'est le problème de la fonction de l'évaluation (6) qui est abordé :

- ou cette évaluation a comme fonction de sanctionner un produit considéré comme fini (évaluation sommative)

- ou cette évaluation se donne pour tâche de recenser les problèmes, afin de mieux les résoudre (évaluation formative) (7).

Dans chacune de ces situations, le regard de l'enseignant est différent :

(4) D'où l'étonnement d'un élève considérant d'une part sa note et d'autre part l'absence de "traces rouges" sur sa copie : comme il y avait peu de fautes d'orthographe, il s'estimait lésé par la note obtenue ...

(5) Ce discours ne signifie en aucun cas que la correction de l'orthographe n'a aucune valeur.

(6) Voir Pratiques n° 29. Caroline MASSERON : "La correction de rédaction".

(7) Voir Pratiques n° 44. Brigitte PETITJEAN : "Formes et fonctions des différents types d'évaluation".

- Dans le premier cas, l'enseignant ne prend en compte que le produit achevé. Pour que ce produit soit le plus proche possible de l'exigence magistrale, il faudrait que l'élève connaisse les critères d'évaluation.

- Dans le second cas, l'intervention de l'enseignant se fait à différents moments de la production. Il y a alors mise à jour de difficultés et possibilité d'influer sur celles-ci.

En tous cas, l'évaluation ne doit pas rester l'affaire du maître. Il faut que l'élève devienne actif dans le processus d'évaluation (8), qu'il s'en approprie les critères, ce qui suppose qu'il les connaisse, et même, qu'il devienne capable de les élaborer.

II - ET SI ON DEMANDAIT AUX ELEVES D'EVALUER ?

1) Hypothèses et questions

Nous avons soumis la "lettre à Madame Lapie", en précisant dans quelle situation elle avait été produite, à des élèves de 5ème. En leur demandant de changer de camp, de devenir évaluateurs d'un travail effectué par un plus jeune, nous les amenions à mettre en œuvre des critères d'évaluation qu'il leur fallait expliciter, et à faire surgir certaines représentations qui sous-tendent vraisemblablement leurs propres productions écrites.

L'évaluation par nos élèves de "la lettre à Madame Lapie" fournit des éléments de réponses à deux types de questions.

a) Pour nos élèves, qu'est-ce qu'une rédaction réussie/ratée ? Si, comme nous le pensons, les élèves ne peuvent réaliser une tâche que lorsque, à travers la consigne, ils

(8) Voir Cahiers Pédagogiques n° 246. M.C. GRANDGUILLLOT : "Evaluation formatrice".

perçoivent ce qu'attend le professeur, les objectifs qu'il poursuit, la cohérence de l'ensemble de sa démarche (9), il importe, pour eux comme pour nous, de mettre à jour les représentations qu'ils ont de nos attentes quand nous leur donnons un sujet de rédaction. Sur quoi s'attendent-ils à être jugés, notés ? Devant cette copie à évaluer, il y avait toutes chances de les voir tenter de faire fonctionner ce qu'ils pensent - à tort ou à raison - être nos propres critères d'évaluation. Sorte de jeu de miroir ...

b) Quelle connaissance nos élèves ont-ils des problèmes d'énonciation, de fonction des discours ? Et quelle importance accordent-ils à ces problèmes quand ils sont confrontés à de l'écrit (à lire ou à produire) ? L'évaluation de "la lettre à Madame Lapie" nous donne, en raison de la nature du "sujet" proposé aux élèves de CE2-CM1, et de la nature des erreurs commises, des indications dans ce domaine.

En somme, il s'agissait pour nous d'évaluer ... les critères d'évaluation de nos élèves ...

2) De l'évaluation à la production

Les élèves avaient sous les yeux la lettre dactylographiée, précédée de consignes ainsi formulées :

Le 6 octobre, Madame Berthelot, institutrice d'une classe de CE2-CM1, a demandé à ses élèves d'écrire à Madame Lapie, mytilicultrice, pour prendre rendez-vous avec elle pour le 10 octobre (prise de contact et demande d'invitation).

Voici le texte écrit par l'un des élèves de la classe.

Qu'est-ce qui ne va pas ?

Relevez les erreurs et essayez de les classer.

(9) Voir Recherches n° 2. B. GRACZYK, M.M. CAUTERMAN : "La lecture des consignes".

Pour éviter que les élèves ne donnent au mot "erreurs" le sens restrictif de "fautes d'orthographe", il leur était précisé - *précaution nécessaire mais non suffisante ...* - que ce mot renvoyait à la question précédente : "*Qu'est-ce qui ne va pas ?*"

Il leur était également indiqué que la mytiliculture était l'élevage de moules.

Pour des raisons développées dans un précédent article (10), les élèves ont travaillé en groupes : le but était de les amener à expliciter leurs représentations, à mettre à jour des présupposés, à les confronter.

- Repérer les erreurs

Dès qu'ils ont pris connaissance des consignes et de la lettre, les élèves entourent, soulignent des mots. Nous leur conseillons de noter "en vrac" tout ce qui ne va pas, de classer ensuite. Voici le compte rendu du travail de deux groupes, très contrastés.

a) Un groupe plutôt "bon", deux filles, deux garçons, jeunes. Ils aboutissent à un travail en deux colonnes : d'une part le relevé de 13 fautes, d'autre part la correction (qui n'était d'ailleurs pas demandée ...). Puis ils classent : les fautes 5, 6, 12 sont des fautes de ponctuation ; 1, 3, 13 : orthographe ; 2, 8, 10 : fautes d'accord ; 4, 7, 9, 11 : vocabulaire.

"On a fini !"

Comme nous insistons, ils se remettent au travail : - "La deuxième phrase ne sert à rien, elle est trop longue. Il faut la supprimer". Interrogés sur cette suppression, les élèves ne parviennent pas à fournir d'autre raison que syntaxique.

(10) Recherches n° 4. "Eau minérale et types de textes".

- "Il y a une faute de grammaire : "parce que" en début de phrase."

- "On ignore de qui il est question dans le pronon "je"."

b) Un groupe plutôt "faible", quatre garçons, 1, 2 ou 3 ans de retard, candidats au L.E.P. n'ayant pas été admis l'an dernier ...

Ceux-là déclarent tout net qu'il y a des fautes de ponctuation, de conjugaison, d'orthographe. Ils se gardent bien, ayant une piètre opinion de leurs capacités dans ces domaines, de localiser lesdites fautes, et passent à autre chose.

"Ca ressemble à une communication téléphonique".

"Ce n'est pas poli" (expression souvent utilisée par les élèves pour traduire le fait que la classe de Madame Berthelot s'impose).

Ils essaient alors de trouver un nom pour ces fautes : "cohérence" ? Non ... ce sont des "fautes d'expression", décident-ils.

Nous arrivons ainsi à la fin de la première heure. Les groupes ont terminé, mais les erreurs repérées ne sont pas les mêmes d'un groupe à l'autre. Le mot "fin" suscite de nombreux commentaires, sans que les élèves parviennent à analyser leur embarras (11). Certains problèmes importants, relevant de la situation de communication, ne sont pas signalés. Un exemple : l'élève de Madame Berthelot a parfois oublié qu'il écrivait au nom du groupe-classe, et est passé du "nous"

(11) Pour reprendre les termes de Claudine GARCIA et de Maurice MAS qui proposent, dans la communication citée en note (2), de distinguer "quatre degrés possibles d'élaboration des critères par les enfants", le problème est ici "repéré" ("reconnu intuitivement"), "désigné" par certains ("la désignation comporte un premier degré de justification"), mais pas "explicité" (à l'aide d'un métalangage). Il sera question plus loin du quatrième degré.

au "je" ; peu de groupes ont relevé cette erreur. Simple omission ? Non-formulation d'une évidence ? ou non-perception du problème ? En outre, nous ne sommes pas certains que ce qui a été effectivement repéré soit bien maîtrisé par tous les élèves.

C'est pourquoi nous demandons aux élèves d'écrire leur propre lettre à Madame Lapie.

- Réécrire ou corriger ?

La fois suivante, chaque élève soumet à son groupe la lettre qu'il a réécrite à la maison, la consigne étant d'aboutir à une production commune au groupe. Très vite nous nous rendons compte que nous ne sommes pas au bout de nos peines, et que les fautes non repérées dans la première phase du travail se retrouvent dans les productions individuelles. Les productions de groupes sont un peu meilleures ... un peu seulement. Alors que nous attendions - et nous l'avions, pensions nous, clairement formulé - une réécriture, les élèves font une "correction de rédaction". Partant du texte de l'élève de Madame Berthelot, ils substituent aux signes erronés des signes corrects : rétablissement de l'orthographe, des majuscules, de la ponctuation (ou tentatives de ...). Cette manière de procéder par simple substitution aboutit, même sous la plume d'élèves qu'on ne peut soupçonner de manquer de sérieux, à : "j'espère que vos moules ne se mange pas entre eux".

On procède également par addition, en ajoutant des motivations personnelles : "car je trouve que les moules c'est délicieux" ; "C'est surtout parce que mon père fait ce métier et il voudrait que je le fasse plus tard".

La phrase sur l'oncle mytiliculteur subit des sorts divers : beaucoup la reprennent, certains la suppriment et tentent de fournir une autre motivation : "Nous sommes très intéressés par votre métier de mytilicultrice car nous apprécions beaucoup les moules". D'autres enfin, n'osant sans doute pas la supprimer purement et simplement, essaient de la "récupérer" : "Nous sommes très intéressés par votre métier. Nous voudrions vous posez quelques questions Car mon oncle est

aussi mytiliculteur à Boulogne. Nous voudrions comparer les différentes façons d'élever des moules". "Quelques élèves de notre classe ont des membres de leur famille qui sont mytiliculteurs, ils s'y connaissent donc un peu, mais pas assez pour remplir notre reportage".

Chaque groupe est invité à recopier "sa" lettre sur une matrice à alcool, en vue de la mise en commun.

- Evaluer et être évalué

La mise en commun donne lieu à la production d'un tableau à double entrée où apparaissent les erreurs repérées dans la lettre de départ (x) et celles commises dans la phase de réécriture (∇).

L'appellation "vocabulaire" renvoie à l'utilisation de la périphrase "le frère de mon père" pour "oncle" et surtout à la confusion poissons/moules.

Le mot "demande" renvoie au fait que l'élève impose un rendez-vous à Madame Lapie.

"Je/nous" résume les problèmes de confusion au niveau de l'émetteur.

Erreurs Groupes	Ponct.	Orth.	Majusc.	Voc.	Demande	"Fin"	Je/nous
1	∇	x ∇		x			∇
2	x ∇	x ∇	x	x	x		
3	x ∇	x ∇	x ∇		x	x	∇
4	x ∇	∇	x ∇	x ∇		x	∇
5	x ∇	x	x	x	x	x	x
6	∇	x ∇	x	x ∇			∇
7	x ∇	x ∇	x	x	x	x	∇

Cette manière de procéder a l'avantage d'instaurer un autre type d'évaluation dans la classe : la co-évaluation. Les groupes se comparent : "Pour l'instant, c'est le groupe 5 qui a le plus de croix". Le groupe 1, qui n'avait pas pris au sérieux cette tâche, reçoit la sanction la plus mortifiante qui soit, plus efficace que toutes les remontrances magistrales, une remarque teintée de mépris venue d'un "copain" : "Mais qu'est-ce qu'ils ont fait, eux" ?

Plusieurs remarques à propos de ce tableau.

a) Les fautes relevant du niveau linguistique sont généralement bien repérées, ce qui n'a rien d'étonnant : l'élève essaie d'imiter le maître. Le relevé est plus ou moins complet, selon les connaissances des membres de chaque groupe, et l'exercice fournit l'occasion de réviser quelques règles de grammaire et d'orthographe au moyen d'une pédagogie très ... active, les uns se chargeant de remettre à niveau les autres, avec toute la patience requise : "Mais si, j'te dis que ..." "Ah oui, t'écris ça comme ça, toi" ? "Tu vas voir, on va d'mander au prof" !

Pourquoi alors les croix des quatre premières colonnes sont-elles suivies de triangles ? Tout simplement parce que, dans leurs propres lettres, les élèves, s'ils ont corrigé les fautes de l'élève de Madame Berthelot, n'ont pas manqué d'en commettre d'autres, de même nature ... Connaître les règles n'empêche pas de faire les fautes. Nos 5èmes n'étaient pas très fiers de ne pas avoir fait mieux qu'un enfant de classe primaire ...

b) Les problèmes relevant de la situation de communication et du type de texte sont moins bien perçus. Mais, contrairement à ce qui se passe au niveau linguistique, le repérage des erreurs et la réécriture du texte peuvent être mis en relation. Signalée par un groupe seulement, l'indécision de la lettre de départ au niveau de l'émetteur a parfois été renforcée dans les productions : elle se concrétise par une absence de signature. Inversement, les erreurs analysées

ne sont pas reproduites ; les phrases interrogatives témoignent d'un souci de ne pas s'imposer à Madame Lapie : "Serait-il possible que vous puissiez nous recevoir le 10 octobre pour que nous voyions votre élevage de moules" ?

- Ecrire

Au terme de cet exercice, il nous restait à ... évaluer l'efficacité de notre démarche : ce que nous avons fait en demandant aux élèves d'écrire au nom de la classe une lettre à un intervenant extérieur dans le cadre d'un P.A.E.

Les critères d'évaluation étant connus et maîtrisés par les élèves, ils avaient à mettre en œuvre une autre capacité : "la capacité à se référer à des critères qui aident à la régulation de la production" (12). Les résultats ont été tout à fait satisfaisants.

L'hypothèse, vérifiée, était que le regard que portait l'élève sur la production d'un autre enfant pouvait, "en miroir", devenir un regard sur sa propre production. En effet, l'élève, devenu évaluateur, a dû développer des compétences qui lui ont permis de se placer ensuite dans une position d'auto-évaluation de son propre produit. Faire en sorte que l'élève soit capable de voir si son écrit correspond à la demande, c'est-à-dire rendre l'élève capable d'évaluer son travail, c'est aussi, dans une perspective de formation à l'autonomie, un objectif que l'on assigne à l'enseignement.

(12) C'est le quatrième "degré d'élaboration des critères" distingué par Cl. GARCIA et M. MAS. voir note (11).