

Critères pour évaluer l'habileté à écrire au primaire

Lyne Martin and Michel Page

Number 46, May 1982

L'évaluation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56983ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

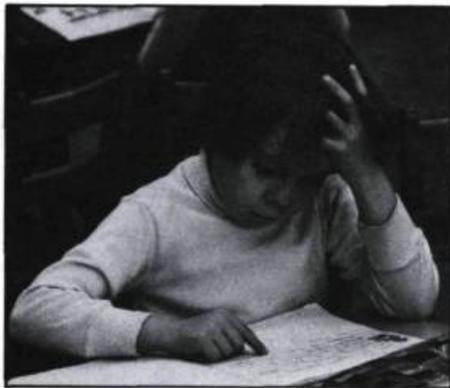
1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

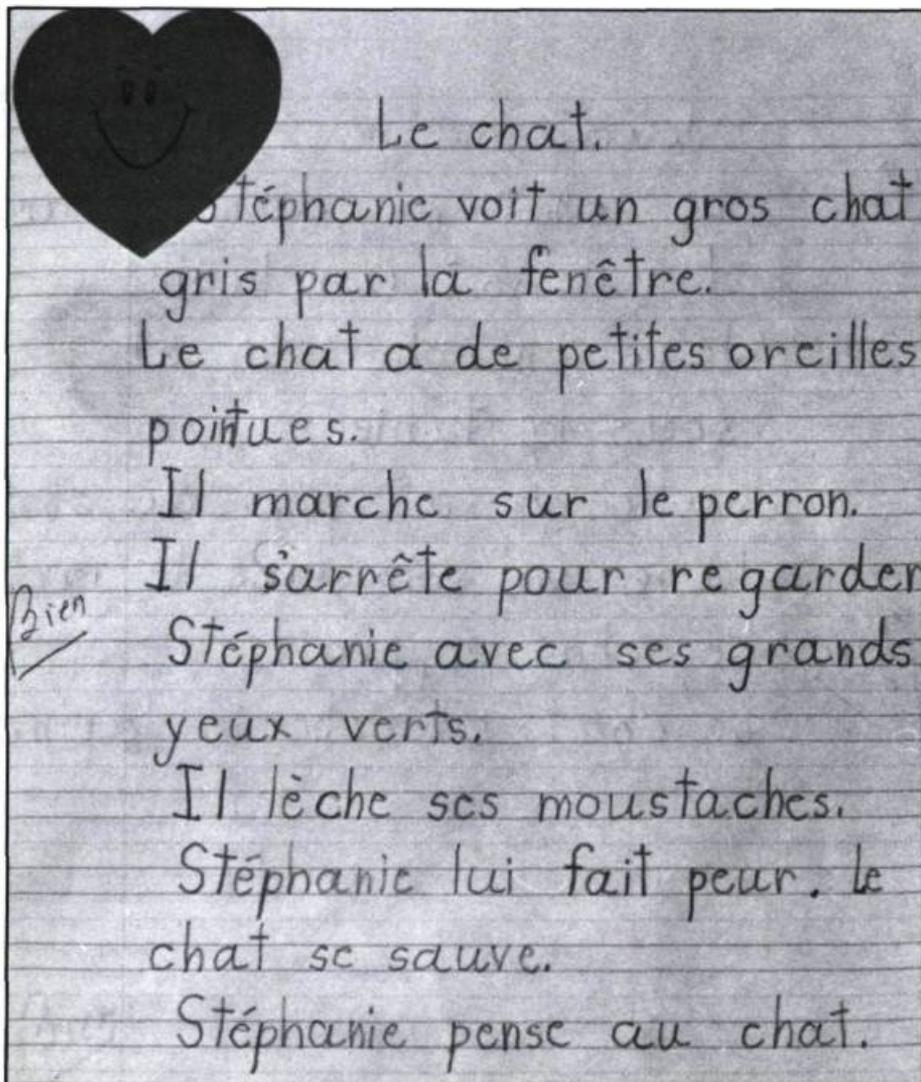
Cite this article

Martin, L. & Page, M. (1982). Critères pour évaluer l'habileté à écrire au primaire. *Québec français*, (46), 68–73.

Critères pour évaluer L'HABILETÉ À ÉCRIRE au primaire



par lyne martin
et michel pagé



À partir de quels critères un enseignant peut-il évaluer les textes des élèves du primaire dans l'esprit du nouveau programme ? Depuis deux ans à la Direction de l'évaluation pédagogique, une équipe travaille à produire des instruments d'évaluation de l'habileté à écrire. Le travail de cette équipe a permis de dégager un certain nombre de critères utilisables pour évaluer, entre autres, les textes produits avec l'intention d'informer. Les critères qui sont expliqués dans cet article s'appliquent à ce type de production et sont énoncés sous forme de questions :

- les référents sont-ils identifiables par le lecteur ? *qui ? où ? quand ?*
- le texte est-il cohérent ?
- le texte produit convient-il au projet de communication ?
- l'information est-elle suffisante et pertinente ?

Avant d'appliquer ces critères à des textes écrits par des élèves de troisième année, en guise d'exemples, quelques indications peuvent aider à situer l'esprit dans lequel de tels critères sont utilisés.

• Parmi tous les critères servant à évaluer la production écrite d'un élève, certains touchent le code orthographique alors que d'autres se rapportent à l'habileté à communiquer par écrit. Les critères expliqués ici s'appliquent à cette seconde dimension exclusivement. Ils permettent d'évaluer le choix et l'organisation de l'information effectués par un scripteur en fonction des paramètres d'une situation de communication que sont le lecteur, l'intention et le médium par lequel le texte parvient au lecteur.

• Pour déterminer avec plus de précision les qualités des textes analysés dans cet article, nous ne prenons pas appui sur les réactions des destinataires réels de ces textes mais plutôt sur les réactions d'un lecteur-évaluateur qui, pour les fins de l'analyse, se permet de pousser loin ses exigences à l'endroit de la compréhensibilité des textes. Il faut comprendre que nos analyses ne sont faites que dans le but d'illustrer le plus clairement possible certains critères de l'évaluation de l'habileté à écrire. À l'occasion, les enseignants seront amenés à appliquer ainsi tous ces critères, lorsque leur but est d'évaluer l'habileté à écrire des élèves pour dresser un bilan de leur développement. Il est par ailleurs certain que dans la pratique pédagogique courante, ces critères ne sont pas tous appliqués en même temps ni avec autant de rigueur. Les enseignants choisiront en effet d'évaluer un texte selon les critères qui sont les plus importants pour l'atteinte de l'objectif de la communication dans une situation donnée et qui touchent à des aspects de l'habileté qui sont déjà en cours d'acquisition ou proches de l'être.

• Nous n'expliquons pas tous les critères qui rendent compte des réussites et des difficultés de la communication écrite. Nous n'avons utilisé que les critères qui s'appliquent à un projet de communication où les

élèves sont dirigés à produire un texte avec l'intention d'informer. Nous analysons donc des textes informatifs dans lesquels, toutefois, l'expression des sentiments et des opinions tient une place importante. Les textes analysés ont été écrits dans le cadre d'une activité durant laquelle les élèves de la classe se sont vu proposer d'informer les élèves de leur école, par l'intermédiaire du journal d'école, d'une classe-neige vécue récemment. La consigne et les illustrations

qui ont servi à provoquer la rédaction de ce reportage sont reproduits ci-contre. Ce projet de communication fait partie d'un ensemble de situations qui ont servi à des fins d'expérimentation pour l'élaboration des critères dont nous présentons un exemple d'application. Les textes que nous analysons ainsi offrent une grande variété d'exemples des réussites et des maladroites que l'on rencontre habituellement chez les élèves du primaire.

Les référents sont-ils identifiables par le lecteur ?

Pour chacun des référents désignés par les mots ou groupes de mots d'un texte, l'évaluation vise par ce premier critère à déterminer si le lecteur du texte peut les identifier. Si oui, l'acte de référence est réussi; sinon, l'évaluation vise à repérer la source de la difficulté.

À l'arrivée, j'étais bien contente. On était au centre de ski...

Le critère s'applique ici à la désignation référentielle par les pronoms *j'* et *on*. Le lecteur n'éprouve aucune difficulté à comprendre que *je* désigne le scripteur du texte et que *on* désigne d'autres personnes en plus du scripteur. Par les informations que nous possédons sur la situation de production du texte, nous savons qui est le scripteur et nous savons aussi que *on* inclut les élèves de sa classe. Mais le lecteur qui lira le texte dans le journal de l'école pourra-t-il identifier ces référents? Le texte n'étant pas signé et l'auteur ne s'identifiant nulle part ailleurs dans le texte, l'identification de ce référent est impossible. Le lecteur ne pourra davantage savoir qui est le référent de *on*, à moins que par la signature ou ailleurs le texte ne lui indique à quelle classe appartient l'auteur du texte. Le lecteur pourra toujours inférer que tous ces référents sont les élèves d'une classe de l'école puisque le texte raconte une classe-neige et qu'il est publié dans le journal de l'école. Mais ses inférences s'arrêteront là, ce qui est insuffisant dans le cas d'un tel texte.

Nous venons donc d'identifier deux actes de référence non réussis à cause d'une carence d'information; cela ressort clairement quand on compare le texte cité à un autre où l'élève donne l'information qui est nécessaire au lecteur pour identifier le référent de *nous*:

Je suis allé à une classe-neige. On est partie ma classe et moi un matin. En arrivant, on nous ont fait visiter...

Par le lien de pronominalisation qui relie la seconde phrase et la première, le lecteur identifie le référent de *nous*, qui sont l'auteur et sa classe désignés dans la phrase qui précède.

Le même critère s'applique aux désignations référentielles qui sont faites par un nom et son déterminant. Par exemple, cet autre texte qui débute comme suit:

L'autobus c'est arrêté au centre de ski. Nous avons été skier...

En lisant cette phrase commençant par *l'autobus*, le lecteur n'est-il pas conduit à se poser la question: mais de quel

MA CLASSE-NEIGE

TON PROJET

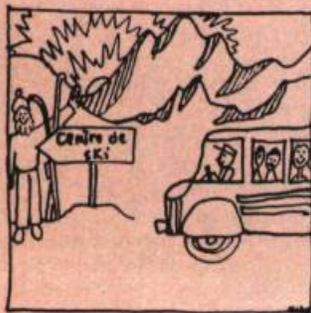
Tu es allé en classe-neige avec les élèves de ta classe. Votre voyage a duré quelques jours.

De retour à l'école, on t'a demandé d'écrire un reportage sur les évé-

nements qui ont eu lieu au cours de cette classe-neige. Ce reportage paraîtra dans le prochain numéro du journal de l'école.

Par chance, un élève de ta classe a pris trois photos à différents moments de votre voyage. Observe-les bien.

Écris le texte de ton reportage à l'aide de ces trois photos.



Aujourd'hui nous allons en ski.



C'est agréable de patiner l'abais la patinoire est immense.



Nous nous levons pour faire notre lit.

autobus s'agit-il? Il se pose cette question parce que, en introduisant *autobus* par le déterminant *l'*, le scripteur lui signale qu'il désigne un autobus déterminé et qu'il le suppose capable d'identifier cet autobus. Le scripteur signale ainsi qu'il mise sur une connaissance partagée de cet autobus entre lui et son lecteur.

Mais la probabilité qu'un lecteur du journal de l'école partage avec le scripteur la connaissance de l'autobus en question est très faible. S'il s'agissait d'un autobus appartenant à l'école et que tous connaissent bien parce qu'ils l'ont tous utilisé à plusieurs reprises pour divers déplacements, le lecteur l'identifierait aisément et l'acte de référence serait réussi. Mais tel n'est sans doute pas le cas. N'oublions pas, toutefois, que le texte publié dans le journal de l'école est accompagné des images représentant les diverses péripiéties de la classe-neige. On peut donc supposer que le scripteur désigne l'autobus représenté dans la première image en tant que référent spécifique de l'*autobus*. En ce cas, le lecteur partage avec le scripteur la connaissance d'un autobus déterminé et il peut identifier ce référent dont le scripteur suppose qu'il possède la connaissance. Mais le scripteur ne fait aucun renvoi à l'image illustrant l'autobus. On peut supposer que, parce qu'il décrit lui-même cette image en écrivant, il assume que le lecteur lira son texte en s'y référant constamment. Mais le scripteur aurait dû

s'en assurer en faisant un renvoi à cette image, ce que tout scripteur un peu habile ferait sans doute. Sans ce renvoi à l'image, le lecteur est obligé d'inférer, en s'aidant de la suite du texte, qu'il doit s'agir de l'autobus qui a amené le scripteur et sa classe au centre de ski. Il le fera probablement, mais le problème que pose cet acte de référence n'est pas éliminé pour autant.

Dans la communication orale et écrite, le destinataire d'un message tolère mal que l'émetteur assume ainsi la connaissance partagée de référents qu'il ne connaît pas. Dans la communication orale, le récepteur peut toujours réagir par une question et demander: *quel autobus?* En communication écrite, il ne peut qu'identifier approximativement le référent par inférence, ce qui ne satisfait jamais un lecteur. L'erreur consiste en ce cas à donner au lecteur un indice (le déterminant *le*) qui l'induit à reconstruire le sens du texte en cherchant dans sa mémoire la connaissance de l'autobus désigné dans le texte. Comme il est peu probable que le lecteur possède cette connaissance, il aurait mieux valu lui donner un indice qui lui signale de ne pas chercher inutilement dans sa mémoire, en écrivant, par exemple, *il y a un autobus qui est venu nous chercher. L'autobus s'est arrêté au centre de ski ou encore L'autobus qui est venu nous chercher s'est arrêté au centre de ski.* Dans le premier exemple, le déterminant *un* de la première phrase signale au lecteur que la connaissance de l'autobus

n'est pas supposée partagée. Dans le second exemple, l'autobus est spécifié par le *qui est venu nous chercher* et cela permet au lecteur de comprendre de quel autobus il s'agit.

Un autre cas d'acte de référence non réussi pose un problème un peu différent.

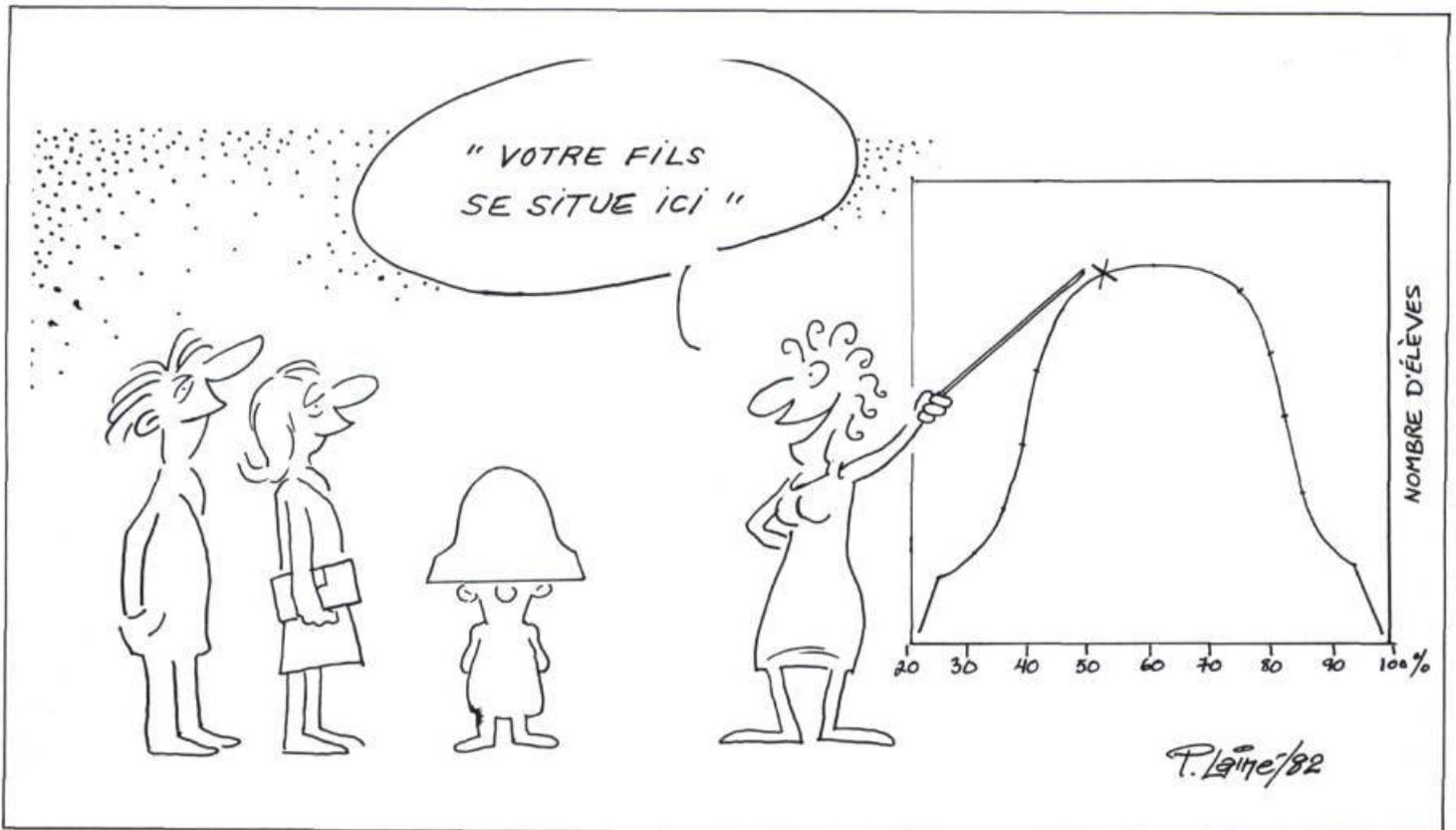
Le soir venu, nous avons couché dans les chalets où il y avait des lits à trois étages...

Dans ce cas, l'acte de référence défini *les chalets* pose moins de problèmes d'identification au lecteur, parce que, s'aidant du contexte, il peut facilement inférer qu'il s'agit de ces chalets mis à la disposition des clients pour la nuit. Mais le problème vient de ce que le scripteur suggère que, dans ce centre de ski, il y a des chalets où il y a des lits à trois étages et d'autres chalets où les lits n'ont pas trois étages. Si l'élève avait écrit *des chalets où il y avait des lits à trois étages*, il ne conduirait pas le lecteur à faire cette fausse inférence.

Ce même critère s'applique aussi aux expressions indicielles de temps et de lieu qui sont d'autres actes de référence habituellement posés par des adverbes de temps (maintenant, demain, etc.) et de lieu (ici, là, etc.).

Aujourd'hui nous allons en ski. C'est agréable de patiner, l'après-midi est immense. Nous nous levons pour faire notre lit.

Dans ce premier exemple, l'indice de temps *aujourd'hui* semble référer au moment d'énonciation du discours.



Cependant, en vertu de ce que nous savons de la situation de communication et du médium utilisé, il est clair que le scripteur ne veut pas référer au moment où le texte a été écrit mais plutôt à la première journée de classe-neige. Un scripteur plus développé aurait fourni au lecteur les informations nécessaires pour repérer à quel moment réfère cet indice. Il aurait pu utiliser un énoncé du type *Le jour de notre arrivée à la classe-neige nous sommes allés en ski*. Si le médium utilisé avait été une carte postale au lieu du journal d'école, l'utilisation de l'indice de temps *aujourd'hui* aurait été adéquate et le référent facilement repérable par le lecteur: *aujourd'hui* aurait référé à la journée où la carte postale a été écrite, laquelle serait identifiée par une date.

Dans le prochain exemple, l'utilisation des indicatifs de temps porte moins à confusion que dans l'exemple précédent.

Les moniteurs on dit aujourd'hui c'est une journée l'hibre, mes demain on vous dira quoi faire...

Dans cet exemple, il est clair que les indices de temps *aujourd'hui* et *demain* réfèrent au moment d'énonciation de cet énoncé par les moniteurs. Cependant, ce moment d'énonciation n'est pas spécifié par le scripteur. Un scripteur plus habile aurait pu le préciser en faisant précéder l'énoncé d'une expression comme *Lorsque nous sommes arrivés les moniteurs ont dit...*

Voici d'autres exemples d'utilisation malhabile d'indices de lieu.

Là c'est quand qu'on n'est arriver... Ici on patine...

Dans cet exemple, les indices *là* et *ici* réfèrent implicitement aux illustrations. L'utilisation de ces expressions peut être adéquate dans le cadre d'un discours oral où l'énonciateur montre des photos à un interlocuteur en lui expliquant ce

qu'elles contiennent. Cependant, comme dans cette situation l'interlocuteur n'est pas en présence du scripteur, l'utilisation de ces indices n'est pas adéquate. Si le scripteur veut référer aux illustrations, il pourrait le faire explicitement en écrivant par exemple *Sur la première photo on voit...*

Un dernier exemple montre comment une mauvaise utilisation d'un indice de lieu oblige le lecteur à procéder par inférence pour repérer à quoi cet indice réfère.

... l'abas la patinoire est immense...

L'indice de lieu *l'abas* indique au lecteur qu'il doit déjà connaître le référent en question. Ce qui n'est pas le cas, puisqu'il n'a jamais été question d'un lieu quelconque auparavant dans ce texte. Pour découvrir à quoi réfère *l'abas*, le lecteur doit puiser dans sa connaissance de la situation et il risque de se tromper.

Ce premier critère s'applique à la portion la plus élémentaire du texte pris comme discours; il s'applique à tout mot ou groupe de mots qui, dans chaque phrase, désigne un référent objectif, personnel, spatial ou temporel. Tant que le lecteur parvient, grâce aux informations données et à celles qu'il possède, à identifier les référents désignés, le texte satisfait à ce premier critère. Il y a problème quand le lecteur croit identifier un référent qui n'est pas, en fait, celui désigné par le scripteur ou quand il ne parvient pas à décider, parmi deux ou plusieurs référents possibles, lequel est effectivement désigné par le scripteur.

Le texte est-il cohérent ?

L'évaluation de la cohérence se fait sur l'ensemble du texte. Un texte est plus qu'une succession de phrases sans liens entre elles: il doit avoir de l'unité et de la

continuité. On évaluera ici deux moyens par lesquels le scripteur parvient à construire le texte comme un ensemble lié d'informations: l'unité thématique et les marques d'enchaînement entre les phrases et les paragraphes. Nous appliquerons ce critère à quelques-uns de ces moyens dont nos textes offrent d'intéressantes utilisations.

La cohérence est d'abord assurée par l'unité thématique; un texte satisfait à ce critère lorsque chacune des phrases et chacun des paragraphes donnent de l'information qui relève d'un même thème. Les textes évalués ici ne présentent pas de défauts importants sur ce plan. Les élèves s'en tiennent à la narration des péripéties de la journée de classe-neige qui sont illustrées par les images et ils ne « sortent pas du sujet », ce qu'ils auraient fait s'ils avaient décrit des événements ou des lieux qui n'appartiennent pas au contexte habituel d'une classe-neige. Le texte suivant, qui est de longueur moyenne, est un bon exemple de l'unité thématique qui caractérise ces textes:

Quand nous sommes partis nous avons été au Centre de ski, où nous avons rencontré quelques personnes qui nous attendait pour skier.

Après avoir skier une ou deux heures, nous avons été à la patinoire. Du bor de la patinoire quelques geans en raquette nous regardait.

Le soir venu nous avons coucher dans les chalets où il y avait des lits à trois étages et tout le monde était content.

Cet élève suit de près la consigne et le contenu thématique des images. Certains textes sont très courts et donnent peu d'informations, d'autres offrent au lecteur une plus grande richesse de détails dans la description des lieux et introduisent des péripéties originales qui ne sont pas suggérées par les images. L'étendue du thème varie donc d'un texte à un autre, même si la production de ces textes est fortement orientée par les images. L'unité thématique est ainsi indépendante de la quantité d'informations. Elle dépend des liens qui s'établissent ou ne s'établissent pas entre les informations.

Par son expérience, un lecteur est normalement préparé à comprendre ce qui se déroule pendant une journée de classe-neige. Si le texte lui décrit une variété d'activités et de lieux qui sont compatibles avec ce qu'il connaît, le texte a de l'unité thématique. Il n'est pas exclu que le texte lui apprenne de l'information nouvelle, par exemple une activité qu'il ne connaît pas. Si cette information nouvelle est compatible avec ce qu'il sait d'une journée de



Photo Francine Girard

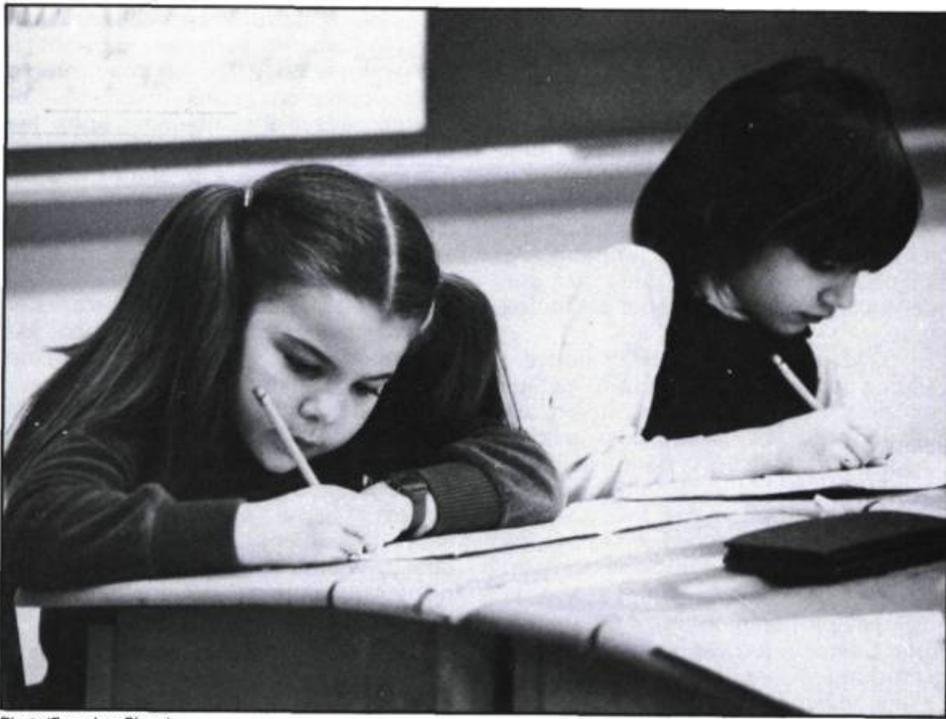


Photo Francine Girard

classe-neige, le lecteur peut saisir l'unité du texte.

La cohérence ne dépend pas que de la nature des éléments d'information; elle dépend aussi de la possibilité qu'a le lecteur de comprendre l'enchaînement entre les éléments d'information donnés dans les phrases et les paragraphes.

L'élève qui a écrit le texte cité plus haut s'est préoccupé de marquer l'enchaînement temporel des différentes péripéties de la journée de classe-neige. Il introduit son second paragraphe par *Après avoir skier une ou deux heures, nous...* et son troisième paragraphe par *Le soir venu, nous...* D'autres élèves ne l'ont pas fait. Par exemple, celui-ci :

Le lendemain matin, on allait au centre de patin. J'avait enfilé mes patin. Je patinaï à toute vitesse et je m'amusai bien. Je ne tombait pas comme en skis.

On se couchai de bonne heure pour être en forme le lendemain.

Encore ici, le lecteur peut, par inférence, reconstruire l'enchaînement entre ces deux paragraphes; l'ordre dans lequel ils sont présentés suggère que ces deux péripéties de la journée se suivent et il sait bien aussi que la péripétie du coucher se situe le soir. Mais, en comparant ces deux textes, il devient clair que celui qui introduit la péripétie du coucher par *Le soir venu* donne plus d'information au lecteur pour comprendre l'enchaînement et son texte est meilleur sur ce plan.

Dans un autre texte, ce n'est pas l'absence de marques d'enchaînement qui fait problème mais le choix des marqueurs utilisés par l'élève.

C'était un beau moment et on a décider de reste à couché. Et alors on nous a fait couché dans un lit à trois étages on se parlait. Et le linge était bien éparpiller sur le sol très froid et nous avons eu très chaud dans nos couvertures très chaudes.

Cet élève utilise abondamment et comme marque d'enchaînement. Il manifeste par là son souci d'enchaîner, mais il le fait avec un marqueur qui n'indique l'enchaînement que de façon très approximative. Qu'est-ce que le lecteur peut comprendre? Que les diverses péripéties se suivent dans le temps ou bien qu'elles sont simultanées ou encore qu'elles sont la conséquence de certaines autres? Par exemple, quel enchaînement peut-on établir entre le fait que le linge soit éparpillé sur le sol et le fait d'avoir eu très chaud? Ces deux faits sont-ils en succession temporelle ou simultanés? L'un est-il la cause de l'autre? Le lecteur demeure dans l'ambiguïté, à moins qu'il ne donne un sens déterminé à tout cela, en quel cas deux lecteurs peuvent comprendre différemment ces deux propositions. L'un peut comprendre que, même si le linge était tout éparpillé sur le sol, les enfants ont quand même pu dormir au chaud, tandis qu'un autre lecteur pourrait comprendre qu'après avoir tout éparpillé le linge de lit sur le sol, les enfants ont tout replacé, ce qui leur a permis de dormir bien au chaud.

Cette analyse soulève encore un problème de précision dans l'information donnée par le texte. L'utilisation des marques d'enchaînement trop approximatives conduit à des difficultés de compréhension. L'application du

critère de cohérence dans un pareil cas conduit à évaluer comme meilleur un texte qui marque le plus précisément possible les liens d'enchaînement entre les informations données successivement dans le texte. Cette application du critère se justifie sur la base de la constatation générale que plus le scripteur oblige le lecteur à reconstruire l'enchaînement du texte à partir de sa propre compréhension des choses, fautes d'indices suffisamment clairs dans le texte, plus il y a risque que différents lecteurs reconstruisent différemment le sens du texte et qu'ils divergent dans leur compréhension des mêmes éléments d'information. Il y a là un problème qu'on ne traitera pas avec rigueur en troisième année, car les élèves commencent à peine à utiliser spontanément les marqueurs d'enchaînement à cet âge. Il convient de leur en laisser le temps avant de les amener à raffiner l'emploi de ces marqueurs.

L'application de ce critère n'oblige pas à décider si l'erreur, quand il y a lieu, porte sur l'intention selon laquelle le texte est rédigé ou sur les procédés discursifs qui annoncent une intention qui n'est pas celle du scripteur. C'est l'objectivation qui, après coup, permet de conclure sur ce point. Le problème que ce troisième critère permet d'identifier, s'il se présente, se situe dans l'échange du texte au lecteur. Ainsi, par exemple, le type de discours adopté peut inviter le lecteur à traiter l'information comme un produit de l'imaginaire alors qu'il s'agit d'événements vécus ou, à l'inverse, de traiter comme vécus réellement des événements issus de l'imaginaire.

Le type de texte produit par l'élève convient-il au projet de communication ?

Un autre critère qui peut être appliqué au projet de communication analysé concerne la convenance du type de discours au projet de communication. Pour simplifier l'application de ce critère, nous faisons référence aux types de discours décrits dans le programme de français au primaire, c'est-à-dire les types de discours informatifs, incitatifs, expressifs, poétiques et ludiques.

Le projet de communication de l'élève consistait à faire un reportage dans le journal de l'école. On s'attendait donc à ce que l'élève écrive un discours de type informatif. On lui demandait donc de traiter du réel passé de sa classe-neige. Dans tous les exemples de textes cités précédemment, les lecteurs peuvent clairement identifier ces textes comme textes à caractère informatif. Le type de discours produit par ces élèves convient donc au projet de communication.

Cependant, certains textes s'éloignent de ce qui est demandé dans le projet de communication. Certains élèves semblent ne pas savoir différencier fiction et information.

Il était une fois une classe qui voulait aller en classe neige. Ils sont allés en autobus et ils ont fait du ski. Après ils ont fait du patin et son resté à coucher la ba. Ils étaient très heureux et on aimé ça.

Le lecteur se rend vite compte que ce texte emprunte un schéma narratif où la volonté du scripteur est de raconter une histoire fictive. En comparant ce texte à ceux déjà donnés en exemples, on voit clairement que la différence ne tient pas à l'information donnée. En effet, les informations données dans le dernier texte sont semblables à celles retrouvées dans les exemples précédents : *ils ont fait du ski, ils ont fait du patin, ils sont restés à coucher*, etc. Cependant, dans le dernier exemple, en commençant son texte par *Il était une fois*, l'élève signale au lecteur qu'il lui transmet une histoire fictive. Il s'agit d'un procédé discursif propre au texte poétique qui ne convient donc pas au projet de communication. On retrouve cette même ambiguïté dans des textes qui visent à informer le lecteur sur la classe-neige en empruntant un schéma propre au message publicitaire de type incitatif.

Aimerais-tu aller en classe-neige ? Voici ce que tu pourrais faire. Tu pourrais faire un bus tour d'autobus, du ski et du patin. Le soir tu pourrais dormir dans de beaux lits et bien t'amuser. Va en classe neige tu va bien t'amuser.

Ce texte donne lui aussi des informations sur la classe-neige mais dans un discours qui veut inciter les lecteurs à y aller plutôt que dans un discours visant à les informer sur ce qui s'y est passé. En s'adressant directement au lecteur, en l'interpellant, en lui posant des questions, le scripteur signale au lecteur qu'il veut le faire agir, l'influencer.

L'information est-elle suffisante et pertinente ?

Jusqu'ici, nos analyses se sont attachées à l'information donnée et les critères servent à déterminer si elle est compréhensible par le lecteur. Avec ce nouveau critère, on s'applique maintenant à évaluer si le scripteur donne l'information la plus importante, la plus significative et s'il en donne suffisamment. Comparons les deux textes suivants :

Nous arrivons au centre de ski, un moniteur nous attend.

Nous patinons sur le lac gelé. Le soir dans nos lits nous faisons une bagarre de coussins.

À l'arrivée j'étais bien contente. On était au centre de ski. Moi j'avais enfilé mes skis et j'étais allé skier et je tombais tout le jour s'était drôle. Le lendemain matin, on allait au centre de patin. J'avais enfilé mes patins. Je patinais à toute vitesse et m'amusaient bien. Je ne tombais pas comme en skis. On se couchait de bonne heure pour être en forme le lendemain. Et le matin on faisait une bataille d'oreiller s'était drôle.

L'information du premier texte décrit l'action centrale illustrée par chaque image, à la façon habituelle de la légende. Vue comme telle, cette information n'est pas ambiguë.

Mais le second texte donne, par comparaison, plusieurs types d'information supplémentaire.

- Le scripteur y dit ce qu'il a ressenti pendant les diverses péripéties de la classe-neige : *j'étais bien contente, s'était drôle, je m'amusaient bien.*

- Il place l'action décrite dans une séquence d'actions : *j'avais enfilé mes skis... ; je tombais tout le jour... ; je ne tombais pas comme en skis.*

- Il précise certaines modalités de ces actions : *je patinais à toute vitesse... ; ... couchai de bonne heure pour être en forme le lendemain.*

Comment le critère s'applique-t-il à l'évaluation comparée de ces deux textes ? Le second permet au lecteur de se former une représentation plus détaillée des péripéties de la classe-neige telles que vécues par le scripteur : sur ce point, c'est un meilleur texte informatif que le premier.

Mais le critère s'applique de façon circonstanciée, car il n'est pas exact d'énoncer qu'un texte donnant plus d'informations qu'un autre est nécessairement meilleur. D'abord, ce critère ne s'applique pas indépendamment des trois premiers ; l'information donnée est toujours assujettie aux critères d'identifiabilité des référents, de cohérence et de convenance du type de discours au projet de communication. Une information supplémentaire donnée par le second texte qui ne satisfait pas à l'un ou à l'autre de ces critères ne serait pas recevable par le lecteur et n'enrichirait donc pas le contenu informatif du texte. Supposons que ce n'est pas le cas ici, pour considérer tout de suite les autres contraintes qui circonstancient l'application du critère.

L'information est toujours assujettie à la règle de non-redondance. Le texte doit progresser à bon rythme et ne pas se répéter en donnant plusieurs fois la même information.

Il y a aussi une règle d'économie selon laquelle l'information donnée doit contribuer utilement à la compréhension du lecteur et ne pas être superflue. Une information peut être superflue parce

que tout lecteur possède normalement cette information, ce qui dispense le scripteur de la donner ; exemple : *patiner sur le lac gelé*. Sans s'acharner sur un tel cas, on peut dire que *gelé* est une information superflue parce que tout lecteur de ce texte sait que, si on peut patiner sur un lac l'hiver, c'est parce qu'il est gelé. Cette information n'est pas à exclure comme une faute importante, mais elle présente un cas intéressant d'objectivation où les élèves arrivent à comprendre que l'absence de cette information ne nuit en rien à la compréhension du texte puisque tout lecteur peut l'inférer. On pourrait citer, comme autre exemple, le *j'avais enfilé mes patins* du second texte.

Une autre contrainte opérant dans l'application du critère a trait à l'espace rédactionnel. La production d'un discours écrit est toujours soumise à une limite spatiale. Le scripteur doit ainsi développer l'habileté à donner l'information qu'il juge la plus pertinente, parce que le temps dont il dispose et l'espace qu'on lui accorde ne lui permettent jamais de donner toute l'information.

À la suite de ces quelques notes sur l'application circonstanciée du critère de suffisance et de pertinence de l'information, il est possible d'en donner une définition plus complète : plus un texte donne d'informations utiles, à l'intérieur de l'espace rédactionnel attribué et en respectant les trois premiers critères, plus il permet au lecteur de se former une représentation exacte de la réalité décrite et meilleur il est.

*
*

Il est possible d'analyser ces textes sous d'autres angles et avec d'autres critères. Nous pourrions évaluer le style du discours, les actes de langage par lesquels s'établit le rapport interactionnel avec le lecteur, la manière de poser ces actes pour établir ce rapport au lecteur, etc. Cependant, nous avons choisi de ne traiter que des critères s'appliquant aux textes pris comme exemples dans ce projet de communication. Les lecteurs auront une idée plus complète de tous les critères pouvant servir à l'évaluation de l'habileté à écrire au primaire en consultant les guides et les instruments d'évaluation de l'habileté à écrire produits par la Direction de l'évaluation pédagogique et qui devraient être distribués d'ici septembre 1983.

Pour un aperçu de la démarche d'évaluation dans laquelle s'inscrit l'utilisation de ces critères et les décisions pédagogiques que peuvent faire naître les informations ainsi obtenues, le lecteur lira l'article d'Aline Brazeau dans le *Cahier pratique* de ce numéro. ■