

ÉVALUER AVEC DES GRILLES

Marie-Michèle CAUTERMAN,
Collège de Marquette
MAFPEN de Lille (Réseau *Apprendre*)

Lorsqu'elles sont apparues sur le marché pédagogique, les grilles d'évaluation des productions écrites ont connu un franc succès : l'enseignant de français, confronté à l'épineux problème des « corrections de rédactions », à l'insatisfaction née du sentiment de n'être jamais « objectif » et encore moins efficace, trouvait enfin une solution rationnelle. Très vite cependant, les dérives de l'outil ont été pointées ; témoin, dans *Recherches n°6*, l'article de Marylène Constant. Entre le titre : *Urgent : A vendre grilles d'éval. Bon état. Prix intéressant* et le post-scriptum : *Finalemnt, non, je ne veux plus les vendre, mes grilles*, Marylène Constant montre les dangers de l'évaluation critériée « qui peut donner l'illusion du changement et de l'innovation », et énonce à quelles conditions « l'évaluation critériée représente un progrès dans le processus d'évaluation ». Je rattache ma pratique passée et présente des grilles d'évaluation à ce souci de garder les aspects positifs de la démarche tout en évitant les dérives.

Produire des grilles, cela a d'abord été pour moi une incitation à clarifier mes objectifs didactiques, ce qui impliquait en amont une mise à jour de mes propres connaissances (typologie de textes, narratologie, etc.). En même temps, je me suis interrogée sur la manière dont les élèves s'appropriaient ou non ces critères ; cela m'a amenée à privilégier des démarches centrées sur la négociation. Je me suis trouvée confrontée à deux problèmes. Le premier c'est que dans une classe, tous les élèves ne peuvent pas s'approprier les mêmes critères en même temps ; ce serait une erreur de penser que la grille va fonctionner de la même façon pour tous, et pourtant, il est nécessaire qu'elle soit utile à chacun. La seconde, c'est le fait que les élèves ne peuvent

produire que des critères qu'ils « connaissent » déjà peu ou prou¹ ; or il est clair que certains apprentissages ne se font pas spontanément, même si l'on mise sur les interactions entre élèves : il faut intervenir.

Aujourd'hui, j'en suis arrivée à une manière de faire qui n'est certes pas figée à tout jamais, mais qui a fonctionné avec ma classe de 4^e de l'année dernière. Le but que je poursuis en travaillant de la sorte, c'est de favoriser pour chaque élève un apprentissage de l'écriture, en prenant en compte ce qu'il sait faire et ce qu'il peut faire de plus au regard de mes objectifs. J'ajoute que mon travail de correction s'en trouve simplifié et plus efficace, et que je puis, sans avoir à choisir entre mes préoccupations pédagogiques et les exigences légitimes de l'institution, satisfaire à l'obligation de mettre des notes sur des bulletins.

Les grilles présentées à titre d'exemples dans la seconde partie de l'article ont donc tout l'air de barèmes établis à des fins sommatives, tout comme ceux qui sont donnés aux correcteurs du brevet des collèges. Les réduire à cela serait toutefois oublier la manière dont elles sont élaborées et utilisées en classe ; il est d'ailleurs probable que je n'en réutiliserai jamais aucune telle quelle, même si je donne le même devoir : la première partie de l'article permettra de comprendre pourquoi. En somme, mes grilles sont « invendables » ! Et l'article de Séverine Suffys² montre que, transportée en un autre lieu occupé par d'autres élèves, une grille produit d'autres effets et ne prend sens que si elle est retravaillée.

L'ÉLABORATION DES GRILLES

Au début de l'année, les élèves font un premier brouillon de rédaction. Lorsque celui-ci est terminé, un travail de groupe est engagé autour de la question suivante : « Sur quoi pensez-vous que je vais vous "juger" pour cette rédaction ? » ; la question est reformulée de plusieurs manières : « Comment vais-je vous (comment vais-je la) noter, de quoi vais-je tenir compte ? » ou encore : « A quoi avez-vous fait attention pour essayer de bien faire cette rédaction ? ». Des indications sont données sur la forme de grille attendue, sur la façon de rédiger les critères, en renvoyant à une grille que j'ai moi-même imposée lors d'un exercice écrit précédent (orthographe, lecture...).

Au tableau, chaque groupe écrit ses propositions. Certains les assortissent d'un barème, les autres non. Au début de l'année, la majorité des groupes ne propose que des critères « micro-structurels » : orthographe, ponctuation... Cela reflète-t-il les représentations qu'ils ont de l'écrit, ou celles qu'ils ont du rôle du professeur de français ?

1. Les guillemets et le « peu ou prou » m'évitent d'entrer dans une analyse qui nous emmènerait trop loin : il faudrait distinguer ce que l'élève est capable de formuler comme critère mais qu'il n'est pas pour autant toujours en mesure d'appliquer (exemple : « il faut que l'orthographe soit correcte »), et ce qu'il applique spontanément mais qu'il ne pense pas à formuler comme critère (exemple : dans une suite de texte narratif, on reprend les mêmes personnages).

2. voir dans ce même numéro S. Suffys, « D'une grille l'autre... »

J'interviens : sur le tableau, je commente, je tire au maximum parti des propositions qui ne sont pas que linguistiques. J'entoure ce qui me convient, et aussi ce qui, quoique flou, est trace d'une intuition intéressante ; je reformule ; je barre, toujours en justifiant ; j'ajoute des critères qui ne sont pas apparus mais qui d'une part me paraissent importants au regard des objectifs que je poursuivais en donnant ce sujet, d'autre part me semblent dans la « zone de proche développement » des élèves ou de certains d'entre eux. Pour cela, je me fonde sur les brouillons, car certains élèves y révèlent des compétences qu'ils ne sont pas encore capables de verbaliser. Les brouillons m'aident aussi à repérer des problèmes que je n'avais pas anticipés en donnant le sujet, tant il est vrai que les difficultés ne sont pas toujours là où l'enseignant les imagine. A la fin on efface ce qui a été barré et ce qui fait double emploi, et on numérote les critères retenus.

Ainsi se construit au tableau une grille ou une double grille. J'en suis venue aux deux grilles (pour dire vite, l'une centrée sur la macrostructure, l'autre sur la microstructure et sur les marques extra-linguistiques) pour stimuler à la fois les élèves qui investissent beaucoup dans les rédactions mais négligent le « toilettage orthographique », la présentation, la qualité de la graphie, toutes choses qu'il faudra bien qu'un jour ou l'autre ils prennent en compte, et ceux qui maîtrisent la langue, rendent des copies propres et bien écrites (et ont d'habitude 10-11) sans être encouragés à travailler plus sur le contenu.

Après attribution d'un barème, un(e) élève secrétaire prend en note la grille définitive. Elle est reproduite, et distribuée au cours suivant, ce qui permet aux élèves de retravailler les brouillons avant de rendre leur version définitive.

Une précision sur le barème : j'en décide, en me réservant une marge de subjectivité de quelques points ; inutile de se leurrer, l'objectivité en matière de lecture des écrits n'existe pas. Plutôt que d'essayer de trouver un ou deux points à enlever par-ci par-là à un devoir qui répond à tous les critères mais que je ne trouve pas intéressant, autant assumer la subjectivité et montrer clairement cet aspect de l'évaluation des écrits ; il me paraît juste que les élèves sachent que leurs correcteurs ne sont jamais entièrement objectifs. Dans une perspective plus positive, en m'accordant cette marge, je me pose en lectrice et pas seulement en correctrice, et l'élève devient l'auteur d'un texte qui me plaît plus ou moins. Aucune grille ne peut anticiper le plaisir que procurera la pointe d'humour de Mélanie, les tentatives parfois maladroites de Vincent pour utiliser un vocabulaire choisi, et toutes les trouvailles dont sont capables les élèves lorsqu'ils s'investissent dans l'écriture au-delà du seul respect des consignes et des critères.

En cours d'année j'adopte la même démarche. Cela devient un rite : « La prochaine fois on fait la grille ? » demandent les élèves après avoir écrit un premier brouillon, ce qui me laisse penser que peut-être (soyons prudents) dès le début de l'écriture certains ont en tête des critères... La phase de travail de groupe est souvent précédée d'une lecture mutuelle de brouillons : l'étonnement en découvrant la manière dont un autre élève a interprété le sujet peut amener un élève à poser des questions, à remettre en cause ou à expliciter un choix qu'il avait fait spontanément. Au fil de l'année, à mesure que les propositions des groupes se font plus pertinentes, mes

interventions au tableau sont plus discrètes. Il se produit bien, au début, quelques incidents de parcours, par exemple lorsque des élèves qui ont bien compris que l'orthographe et la ponctuation n'étaient pas les seuls critères en proposant d'autres... en piochant dans les grilles précédentes (résultat : des critères de suite de texte narratif repris pour un texte argumentatif...). Pas besoin d'intervention magistrale forte dans ce cas, sauf pour calmer les propos peu complaisants des uns à l'égard des autres.

J'ose croire que cette pratique développe chez tous la capacité d'anticiper le produit final et son évaluation, ce qui est un facteur de réussite d'une tâche scolaire. Certes, malgré les progrès dont j'ai une perception globale en lisant les propositions de critères reportées au tableau, et malgré les interactions au sein des groupes, je sais que beaucoup d'élèves ne comprennent que partiellement les grilles. Mais tous disposent au moins de points de repère pour relire et améliorer leur travail ; ce ne sont pas les mêmes pour Virginie, David ou Sabrina : tout dépend bien sûr de ce qu'ils savent déjà et de ce qu'ils sont prêts à apprendre de plus. Lorsque j'ai entendu Sabrina demander à Mathilde : « Regarde un peu, tu crois que je vais avoir les deux points de soin ? », j'ai compris que c'était le seul critère dont Sabrina, qui est très mal à l'école, se dit « nulle », le prouve, rêve de devenir couturière, était en mesure de s'emparer pour ce travail-là ; c'était mince, et pour moi dans un premier temps décourageant ; puis je me suis dit que ça représentait pour elle un progrès, l'espoir aussi d'arriver à réussir quelque chose, de pouvoir se dire : « Je suis une élève capable de rendre un travail soigné ».

Les grilles servent enfin de point de départ à des échanges professeur-élève : lorsqu'un élève vient me montrer sa rédaction « pour que je lui dise si elle est bien », je lui demande souvent de préciser « de quel critère il veut que je m'occupe », façon pour moi de le renvoyer à sa responsabilité ; dans d'autres cas, c'est l'élève qui demande une aide précise parce qu'il voit bien qu'il n'a pas respecté tel critère, mais qu'il ne sait pas comment faire ; à des élèves comme Sabrina, je propose de retravailler à partir d'un critère dont je fais l'hypothèse qu'il lui est accessible avec un petit coup de pouce...

TROIS EXEMPLES

Premier exemple

Il s'agit d'une suite de texte. Le point de départ est une nouvelle de Henri Gougaud, *Pauvre Juliette*³ : c'est dimanche, Bruno emmène Juliette à la Foire du Trône ; ils entrent dans la roulotte d'une voyante qui prédit à Juliette que son fiancé va la tuer si elle ne le quitte pas avant la tombée de la nuit. C'est à cet endroit que j'ai coupé la nouvelle. (Le passage par l'écriture est une manière intéressante de travailler ce texte où le lecteur se fourvoie jusqu'à la fin, en raison du croisement de deux points de vue.)

3. in *Départements et territoires d'outre-mort*, Points Seuil 1991.

1) Le texte commence au moment où les personnages sortent de la roulotte.	1	
2) Le texte montre les réactions des personnages après la prédiction.	4	
3) Le texte dit si la prédiction se réalise. Dans le cas où Bruno tue Juliette, le texte dit pourquoi.	3	
4) Le texte dit si la vieille femme est une vraie voyante.	1	
5) Il y a une fin.	2	
6) L'ensemble du texte est cohérent.	3	
7) Il n'y a pas trop de dialogues.	3	
Total	17	
	+ 1, 2, ou 3	
	Note	/20

8) Le récit est au présent.	3	
9) Présentation et ponctuation du dialogue.	4	
10) Soins, présentation.	5	
11) Orthographe.	5	
12) Construction des phrases.	3	
Note	/20	

La première grille est essentiellement une explicitation de la consigne « Ecrivez la suite » ou « Terminez ce texte » ; l'attention des élèves est attirée sur les informations du texte source qui doivent être prises en compte et, (je renvoie au schéma narratif classique), sur les éléments de complication qui doivent être résolus avant d'en arriver à la situation finale. Le critère 6 a été proposé par des élèves ; en dépit de son imprécision, je l'ai retenu parce qu'il semblait parlant pour eux et qu'il me permettait de pointer les problèmes de lieu de certaines copies où l'on voyait Juliette et Bruno quitter la Foire du Trône sans prévenir le lecteur. Le critère 7 ne vient pas des élèves : je voulais mettre l'accent sur le fait qu'une suite de texte ne doit pas rompre avec l'équilibre récit-dialogue du texte source, or j'avais lu plusieurs brouillons écrits exclusivement sous forme de dialogues ; le choix d'une formulation vague (« pas trop de dialogues ») peut être contesté, mais il provoque des questions d'élèves qui viennent, brouillon à la main, demander « s'il n'y en a pas trop »... occasion d'un échange individualisé. Si cette rédaction avait été donnée à la suite d'un travail sur la fonction du dialogue dans le récit, la formulation de ce critère aurait pu être plus précise ; ce n'était pas le cas, d'où cette formulation provisoire mais opératoire.

La dernière colonne de la grille est en principe réservée au correcteur. On peut bien sûr ajouter une ou deux autres colonnes, pour la coévaluation et pour l'autoévaluation. Ayant constaté que des élèves remplissaient ces colonnes au hasard juste avant de rendre leur copie, ce qui ne présentait aucun intérêt vu ce que j'en attendais, j'y ai renoncé (cette année-là, dans cette classe-là). Du coup certains se sont emparés de « ma » colonne, et j'en ai été quitte pour porter mes notes à côté, en dehors du cadre... tout un symbole.

Second exemple

Le point de départ est une nouvelle de Michel Wallon, *Un dur métier*⁴ : chaque soir, Monsieur Ledoux, professeur de lycée, raconte à sa famille excédée par ses propos les sévices qu'il a fait subir à ses insupportables élèves ; personne ne croit ce qu'il raconte, jusqu'au jour où des policiers se présentent... nous ne dévoilerons pas la chute. Après avoir travaillé ce texte (par le détour d'un autre travail d'écriture), j'ai donné le sujet suivant, pour amener les élèves à une réécriture de la nouvelle en renversant les rôles.

(a) Chaque soir, lorsque Sophie Lesage rentre du lycée, elle raconte à sa famille ses méfaits de la journée : incendies, explosions, coups et blessures aux professeurs, etc. Ses frères et sœurs ne la croient pas, et sont tantôt amusés, tantôt agacés par ses histoires ; ses parents se posent des questions sur sa santé mentale.

(b) Un soir, Sophie se vante d'avoir tué son professeur de français, et elle décrit les circonstances de ce meurtre.

(c) Dans la soirée, deux inspecteurs de police arrivent...

Vous soignerez la « chute » de votre récit. Vous utiliserez les phrases suivantes⁵ :

– *C'est la police... Ils viennent au sujet de... l'affaire Ledoux !*

Quand l'inspecteur Ledru et son adjoint pénétrèrent dans la salle de séjour, ils trouvèrent Madame Lesage évanouie.

Les élèves travaillaient par groupes de trois, et avaient à se répartir les tâches selon le découpage (a), (b), (c), et à vérifier ensuite la cohérence de l'ensemble⁶.

1) Le début donne quelques exemples d'histoires inventées par Sophie.

2) Le début montre les réactions des membres de la famille :

- les parents inquiets,
- les frères et sœurs amusés,
- les frères et sœurs agacés.

4. parue dans *Le monde de l'Education*, novembre 1988.

5. Reprise, en changeant seulement les noms propres, de phrases de la nouvelle de M. Wallon.

6. C'est cet exercice qui est travaillé par Séverine Suffys avec des élèves de 3e d'insertion. Voir note 2.

3) La deuxième partie comprend le récit par Sophie de son soi-disant meurtre.
4) Les phrases obligatoires sont utilisées.
5) La fin est une chute : brève et inattendue.
6) L'ensemble du texte est cohérent.
7) Il y a un bon équilibre récit/dialogue.

8) Utilisation correcte des temps du passé dans le récit.
9) Présentation correcte du dialogue.
10) Soins, écriture.
11) Orthographe.

Les critères 1, 2, 3, 4, 5 reprennent la consigne ; ils ont été proposés par les élèves, vite rodés à la démarche. Les difficultés rencontrées par la majorité des élèves pour respecter le critère 5 ont rendu nécessaire un travail spécifique. Le critère 6 se justifie par l'écriture « à trois mains ». Pour le vérifier, on est passé par une lecture à voix haute par chaque groupe de son récit, les auditeurs ayant pour tâche de dire si « ça se suivait bien » ; très souvent les groupes ont reçu des commandes de réécriture partielle pour gommer les incohérences. Le critère 7 est introduit parce que le problème a déjà été travaillé (voir exemple 1).

Troisième exemple

Pour travailler sur les problèmes de narrateur, j'avais fait lire aux élèves *De fauteur en déduction* de George Langelaan et *Histoire naturelle* (anonyme), deux nouvelles policières dont les narrateurs, qu'on ne peut identifier qu'à la fin, sont respectivement un chien et un chat⁷. Malgré les explications données par leurs camarades (et par moi-même), certains semblaient toujours ne pas « comprendre » ces deux textes, c'est pourquoi j'ai tenté de passer par une production écrite. D'où ce sujet un peu complexe : les élèves avaient à écrire une histoire policière dont le narrateur devait être un animal témoin du crime, son identité n'étant dévoilée qu'à la fin ; il leur était en outre demandé d'introduire dans le récit des « indices » susceptibles de mettre un lecteur attentif sur la voie.

1) Le narrateur est un animal.
2) Cet animal évolue dans son milieu de vie habituel.

7. Voir la présentation de ces deux nouvelles dans *Apprendre le récit au collège*, CRDP de Lille, 1993, chapitre rédigé par Elizabeth Vlieghe : « Lire des nouvelles pour écrire ».

3) Son identité n'est dévoilée qu'à la fin.
4) Dans le texte, il y a quelques indices sur l'identité de l'animal-narrateur.
5) C'est un récit policier, c'est-à-dire qu'un délit ou un crime est commis, et qu'on va rechercher les coupables.
6) L'animal-narrateur est témoin du crime ou délit.
7) L'animal-narrateur ne raconte que ce qui se passe en sa présence.
8) La rédaction du début est soignée : pas de début de type « conte » (il était une fois, il y avait...).
9) A la fin, les coupables sont identifiés grâce au narrateur, ou au contraire ce dernier ne parvient pas à communiquer aux hommes ce qu'il sait.
10) Il y a un titre.

11) Orthographe.
12) Présentation, soin.
13) Utilisation des temps.
14) Ponctuation.
15) Construction des phrases.
16) Désignation des personnages.

Comme les deux autres, cette grille décline les consignes d'écriture (1, 3, 4, 5, 6). Le critère 7 est un exemple de critère consécutif à ma lecture des brouillons : les élèves avaient tendance à substituer à l'animal un narrateur omniscient. C'est encore la lecture des brouillons qui m'a suggéré le critère 2, ainsi que le 9, fonctionnant comme aide à la planification de la fin. S'ajoute à cela l'explicitation de critères implicites (le 10 : il y a un titre). Le 8 entre dans cette catégorie (tout récit doit avoir un bon début !), mais il est de plus lié à un travail antérieur sur ce problème. Quant au critère 16, il est le point d'aboutissement d'exercices sur les anaphores et procédés de reprise. Le choix des critères est, on le voit, un facteur de mise en cohérence de diverses activités de la classe de français, il aide au réinvestissement dans l'activité d'écriture de compétences travaillées à d'autres moments.

En matière d'évaluation des productions écrites, on peut distinguer deux types de critères, les « critères de réussite » et les « critères de réalisation », dont j'emprunte à Maurice Mas⁸ la définition : les premiers « s'appuient sur des caractères du produit-texte », tandis que les seconds « sont exprimés du point de vue des opérations

8. « Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère » in *Repères* n° 79, 1989, « Décrire les pratiques d'évaluation des écrits ».

mises en jeu pour écrire [...] ou des choix à faire ». Le lecteur aura remarqué que les critères de mes grilles sont des « critères de réussite » (exemple : le narrateur est un animal). Cependant, lors de l'élaboration de la grille, il est fréquent, et normal, qu'ils aient été exprimés par les élèves comme des critères de réalisation (exemple : « il faut se mettre dans la peau d'un animal »). Les trois grilles que je présente ici telles qu'elles ont été « arrêtées » dans la classe ne laissent pas apparaître les formulations intermédiaires ; c'est pourtant un travail à mes yeux fondamental qui s'opère là, d'abord parce que c'est là que les interactions entre élèves sont les plus riches, et que c'est souvent ce qui déclenche les réécritures (un élève qui n'a pas compris la consigne relative au narrateur peut se l'approprier plus facilement lorsqu'il en entend un autre dire : « il faut se mettre dans la peau de... ») ; ensuite parce que le travail sur les critères de réussite n'a d'intérêt pour l'élève que s'il débouche sur une vision plus claire des opérations à mettre en jeu pour écrire.