

## Évaluer autrement les écrits scolaires

En écriture, on pratique généralement une évaluation normative des productions. Cette évaluation porte sur l'orthographe, la syntaxe, la cohésion et la cohérence narrative. De ce fait, l'enseignant se focalise sur l'écart à la norme qu'il mesure. Pour autant, force est de constater que ce type d'évaluation produit peu d'effets en termes d'apprentissages, constat largement partagé par les enseignants. On peut cependant faire de l'évaluation un outil de progrès, supprimer le stress et les atteintes à l'estime de soi qui l'accompagnent. On peut encore, pour les plus fragiles, supprimer le risque de démotivation, voire de décrochage. On peut surtout aller vers une évaluation qui permette de mieux expliciter et partager les moyens de réussir et donc de mieux se construire sur le plan personnel. Le renouvellement du regard des élèves et des enseignants sur la qualité des textes produits peut alors modifier les postures des élèves. Dans les lignes qui suivent, on proposera quelques principes pour faire de l'évaluation un véritable instrument de progrès pour les élèves : rendre l'évaluation positive en diversifiant les critères, développer les instances de validation en posant la question des effets du texte sur ses lecteurs, entrer dans une logique de différenciation.

### Une évaluation positive des textes : repérer les acquis et les progrès des élèves avec de nouveaux critères

Afin de passer d'une évaluation en termes d'écart à la norme à une [évaluation positive](#), il faut apprendre à pointer ce qui est réussi plutôt que ce qui pose problème dans les textes produits. Les tâches d'écriture ne sont plus alors appréhendées par les élèves comme des tâches de grammaire ou d'orthographe car l'évaluation ne porte plus sur la norme linguistique, mais sur ce qui est en jeu dans le texte, ce qui est *en germe*, ce qui cherche à se dire.

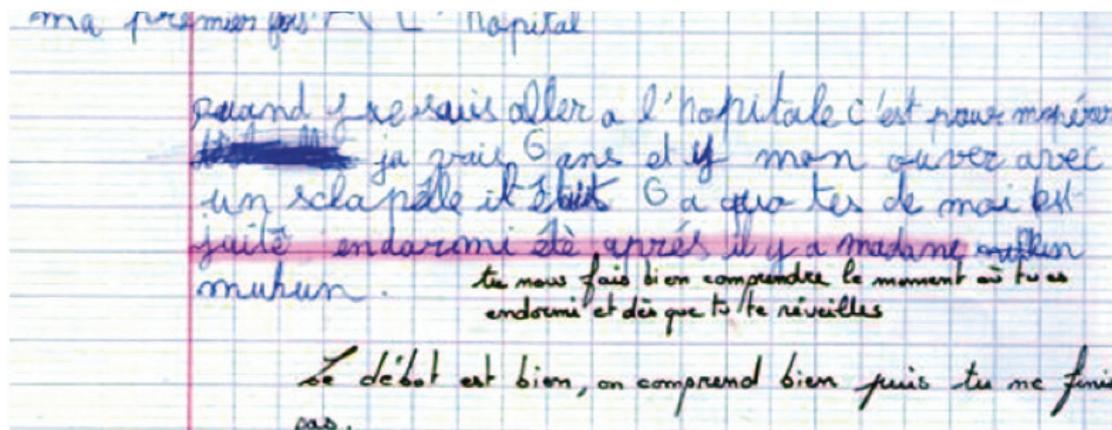
Il est important de noter que les réussites d'un texte ne se limitent pas au respect de la norme. Même si la référence à la norme ne doit pas être négligée, en s'intéressant aux effets produits sur le lecteur, on construit un autre regard sur les productions scolaires qui permet de valoriser tous les textes, y compris ceux des élèves en difficultés. La prise de risque est encouragée et devient un critère positif d'engagement, même si l'effet attendu n'est pas obtenu, pour peu que l'élève puisse exprimer une intention précise et mesurer l'efficacité des moyens qu'il a retenus. Ce type d'évaluation aide donc tous les élèves à progresser.

D'autres exemples d'évaluation positive de textes d'élèves en [CM](#) et [au collège](#).

Les textes des élèves peuvent être valorisés par la mise en voix de l'enseignant, mais également par la nature de ses interventions sur les productions.

## Une évaluation par la validation : la question des effets sur le lecteur et de la circulation des textes

Bien souvent, l'enseignant de la classe est le seul destinataire des textes de ses élèves sur lesquels il porte traditionnellement des appréciations.



La fonction première de ces annotations est de faire comprendre à l'élève que l'enseignant ne s'est pas contenté de corriger son texte mais qu'il a pris du temps pour le lire. Elles indiquent que ce dernier ne se positionne plus seulement en tant qu'évaluateur du texte mais aussi en tant que lecteur attentif. Les annotations accompagnent les productions de l'élève dans un but *formatif*, elles pointent les réussites, ce qui pourrait être amélioré en proposant des pistes et en questionnant l'élève. Les annotations s'attachent à la manière dont l'élève s'y est pris pour produire de l'effet.

La validation des textes par des pairs en présence du scripteur est au moins aussi efficace que l'appréciation par l'enseignant. Si l'élève a éprouvé en tant que lecteur un sentiment positif, il cherchera à le faire éprouver à son tour à ses camarades, ce qui devrait modifier son rapport à l'écriture. Si les moyens utilisés pour obtenir ces effets positifs sont mis en valeur et font l'objet d'une explicitation, l'élève les emploiera avec une réelle intention. Cela peut lui permettre de construire à terme une « posture d'auteur ».

Il est donc important que les textes circulent et soient communiqués aux pairs pour qu'ils en éprouvent les effets. Ils peuvent être partagés « à chaud » par le scripteur, un élève ou l'enseignant, à l'oral ou lus par la classe, s'ils sont tapuscrits et toilettés, lors d'une séance ultérieure. Ils peuvent être rassemblés et mis à disposition de la classe, prêts à servir de mémoire des plaisirs éprouvés à leur lecture et de références pour les situations d'écriture suivantes. L'autorisation du « [pillage](#) » dans les textes des pairs ou des écrivains est une piste possible pour valoriser tous les textes produits.

## La réécriture et la logique de différenciation

L'évaluation positive, la mise en valeur des effets produits par les textes et des moyens pour les obtenir permet aux élèves d'oser écrire, les autorise à se tromper sans être stigmatisés et à recommencer en utilisant les procédés pointés, jusqu'à ce qu'ils réussissent. Ils construisent ainsi un nouveau rapport à l'écrit, dépassent les premières appréhensions, pour éprouver un plaisir certain à écrire pour être lu. Le rôle de l'enseignant est aussi de déterminer, par l'évaluation, les pistes de réécriture les plus pertinentes pour sa classe ou des groupes d'élèves particuliers afin de permettre aux élèves de réinvestir les procédés mis en valeur. Lors de la lecture des textes de ses élèves, l'enseignant peut relever, pour chaque élève, les qualités, les caractéristiques, ce qui est réussi et ne pas appréhender le texte uniquement en termes d'écart à la norme.

Voici un exemple de grille élaborée par un enseignant de CM2 :

PRENUM	Sujet respecté	Entrée et clôture du récit	Expression des émotions / sensations	Explication bêtise + pour d'oublier son état	publication en présence	réparation regrets	trouvailles
Abs	oui	E-clorique	+	+++		Non	
	oui	E-clorique E-surdité	++	++		Non	il me a mis à table devant, son frère bizarre j'ai mis le verre
	oui	E-clorique	+	+	à la fin de l'histoire	Non	
	oui	E-clorique (E-surdité)	++	+		Non	des fois j'ai peur de tomber mais j'ai peur
	oui	E-clorique	+	+		Non	un peu regrets
	oui	E-clorique E-surdité	+	+	oui : j'ai fait très très	Non	un jour je suis que je suis
	oui	E-clorique E-surdité	+	+	oui : mais un côté et moi je	Non	c'était la catastrophe!
	oui	E-clorique	++	++		Non	c'est pas bien quand on regrette une bêtise
	oui	E-clorique (E-surdité)	+	+			
	oui	E-surdité	+	+			
	oui / non	E-clorique E-surdité	++	++	oui : j'ai fait mes regrets	Non	son fait vraiment me vraiment mal le regret
	oui	E-clorique		++	oui : j'ai fait et j'ai fait	Non	on a fait de ce n'est pas grave mais!
	oui	E-clorique		+		Non	
	oui	E-clorique	++	+	maman a dit en colère et moi j'ai pleuré	Non	Maman a dit : "ah!"
	oui	E-clorique (E-surdité)	++	++		Non	
	oui	E-clorique	+	+		Non	oui : on a oublié et on a regret
	oui	E-clorique E-surdité	+	+		Non	je suis sûr dit : "ne t'en fais pas"
	oui	E-clorique (E-surdité)	++	+	oui : j'ai fait plein, plein plein	Non	je ne pense pas que j'ai fait et c'est la dernière
	oui	E-clorique	+	+	oui : j'ai fait plein, plein plein	Non	oui : j'ai fait plein, plein plein
	oui	E-clorique	++	+++		Non	oui : j'ai fait plein, plein plein
	oui	E-clorique (E-surdité)	++	++	de ma famille depuis des années	Non	oui : j'ai fait plein, plein plein

Cette grille non exhaustive, qui n'a pas valeur de modèle, permet de visualiser plusieurs pistes possibles après cette situation d'écriture dont la consigne était : « Raconte une grosse bêtise que tu as commise ».

On y voit, entre autres critères, que les questions de l'entrée ou de la clôture du récit, comme celles de l'expression des sentiments ou des regrets, peuvent être retravaillées pour la classe ou pour un groupe d'élèves. De nouvelles situations d'écriture peuvent être proposées comme « Raconte la bêtise de NOA ou AXEL en insistant sur leurs sentiments » ou bien « Trouve une autre fin pour le récit d'Élodie » ou encore de façon très personnalisée « Raconte ta bêtise en insistant sur les sentiments de tes parents ». La même consigne peut aussi tout simplement être redonnée un peu plus tard. Pour ces situations, l'élève n'aura pas son précédent texte sous les yeux, ce qui lui permettra de tenter d'autres approches pour le même récit, une fois explicités les effets des textes. Il est aussi possible d'envisager une révision de certains textes

déjà bien aboutis. Ils seront alors toilettés, voire améliorés par l'élève pour être communiqués et gardés en mémoire. Les normes orthographiques et syntaxiques reprennent leur droit légitimement à ce stade.

Ces grilles successives permettent aussi de visualiser les progrès des élèves tout au long de la séquence dans une perspective de communication des acquis à l'échelle du cycle.

## Trois manières de mesurer des progrès

Pour un adulte lettré, le confort de lecture est un élément déterminant qui conditionne la réception d'un texte : l'enseignant lit la production avec plus ou moins de facilité, il en conçoit une plus ou moins grande estime pour le texte qu'il a sous les yeux. Il est toujours troublant de constater que des enseignants chevronnés ne portent pas du tout la même attention au texte d'un élève selon qu'il s'agit d'une copie manuscrite ou d'un texte toiletté et dactylographié grâce à un traitement de texte. Il faut être conscient de cette évaluation première afin de pouvoir s'en déprendre. Au-delà de l'écart à la norme dont il a déjà été question, et pour approcher la réalité de ce qu'a fait l'élève, on peut s'appuyer sur trois séries d'indicateurs :

- ceux qu'on peut prélever dans les textes produits par les élèves ;
- ceux qu'on peut prélever dans leurs discours sur leur propre écriture ;
- ceux qu'on peut prélever dans l'observation de ce qu'ils font quand ils écrivent.

**Dans les textes des élèves**, on pourra manipuler plusieurs critères : certains sont relatifs au respect à de la consigne, d'autres sont transversaux. Parmi les indicateurs transversaux figurent la longueur de l'écrit, la maîtrise linguistique (orthographique, lexicale et grammaticale), la ponctuation (au sens large) du texte, *l'épaisseur* du texte (sa capacité à enrôler les processus d'élaboration mentale du lecteur), le choix énonciatif, etc. Dans la mesure où l'on fait le pari que l'investissement de l'élève dans la dimension sociale de l'écriture le conduira à développer les moyens linguistiques qui sont à sa disposition, il est attendu que le développement de la compétence à écrire se manifeste aussi par ces « bénéfiques secondaires ».

- En relation avec les consignes, on prendra en compte :
- la prise de risque par rapport aux "aides à l'écriture" et aux textes lus en amont ;
  - l'efficacité des choix opérés ;
  - la prise en compte des contraintes de cohérence / cohésion imposées par la lisibilité ;
  - la mobilisation stratégique de modèles, de souvenirs de lecture.

Mais en sus des indicateurs qu'on peut prélever dans les productions elles-mêmes, et dans la mesure où l'on vise une forme de clarté cognitive, il convient de **prêter attention aux termes qu'utilisent les élèves pour évoquer leur activité d'écrivain**. De fait, ces termes peuvent décrire en gros trois attitudes :

- celle d'une mise en conformité avec une énonciation légitime (que ce soit celle d'un auteur, d'un camarade réputé habile...) : « j'ai fait comme ... ; j'ai pensé à ... ; j'ai pris modèle sur... ; j'ai pris l'idée de ... »
- celle d'un artisanat : « j'ai repris les mots de ... ; j'ai trouvé l'expression de... ; j'ai cherché dans ... »
- celle d'un calcul stratégique : « j'ai pensé que ... ; j'ai essayé de ... »

Aucune de ces attitudes n'est à rejeter, chacune a son utilité. Ce qui est souhaitable, c'est plutôt une souplesse entre les trois.

Enfin, une dernière série d'indicateurs peut être prise dans **l'observation des élèves** quand ils écrivent. Une proposition de Bernadette Kervyn<sup>1</sup> permet de prendre conscience de la diversité des stratégies d'entrée dans l'écrit. Dans un premier temps, d'environ quinze minutes, on donne aux élèves une feuille volante, en leur demandant de préparer leur travail d'écriture ; dans le second temps, les élèves prennent leur cahier et écrivent. Certains élaborent une « carte mentale », d'autres listent des éléments de fiction ou de vocabulaire, d'autres font des tableaux (les différents personnages, les lieux...), d'autres notent des bribes de texte... Il est utile, la première fois qu'on met en place ce dispositif, de relever ces « préparations » et d'en voir la diversité, puis de donner la parole à ceux pour qui telle ou telle aura été une aide. Sans entrer dans ce dispositif d'explicitation, l'enseignant peut observer des élèves qui se lancent immédiatement dans l'écriture, d'autres qui prennent du temps, d'autres qui font un brouillon. On observe aussi des élèves qui cherchent des outils concrets, d'autres qui lèvent le nez pour trouver dans leur tête un remède à la difficulté rencontrée. On voit aussi des élèves qui relisent en cours d'écriture ce qu'ils ont déjà tracé, d'autres qui vont au bout sans remords etc.

Retrouvez Éduscol sur



1. Bernadette Kervyn et Jérôme Faux, « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques*, 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014.