

COMMENT ÉVALUER LES ÉCRITS ET LES ÉCRITS DE TRAVAIL ?



Claudine GARCIA-DEBANC

Professeure, Université Toulouse 2 – Jean Jaurès

Les deux questions qui m'ont été posées sont les suivantes :

1. Que sait-on de la façon de corriger des enseignants ? A-t-elle évolué dans le temps ? Permet-elle de construire les compétences rédactionnelles tout au long de la scolarité obligatoire ?
2. Faut-il tout corriger ? Quelle évaluation des « écrits de travail » préconisés dans les programmes de 2015 ?

Comme pour tout domaine d'enseignement, une réflexion sur l'évaluation permet d'interroger les contenus d'enseignement mais aussi les enjeux et les modalités de cet enseignement. Pour ce qui est de l'évaluation des productions écrites, elle apparaît aux enseignants particulièrement lourde, longue et délicate à réaliser, ce qui peut expliquer d'une certaine manière la désaffection pour les activités d'écriture dans certaines classes. Quelques enseignants hésitent en effet à susciter des productions écrites chez leurs élèves, par crainte de ne pas savoir ensuite les exploiter.

Cette note de synthèse s'efforcera de répondre aux deux questions posées. Elle n'abordera pas les questions de docimologie liées à la notation des copies, qui mériteraient à elles seules une note de synthèse. Les réflexions porteront sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, correspondant à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

I. Les annotations : indices d'un modèle de référence en production écrite, des enjeux de son apprentissage et des objets d'enseignement.

Les annotations portées en tête et en marge des textes d'élèves engagent un dialogue avec l'élève. Elles portent trace des représentations que se fait le correcteur du texte attendu, des écarts à la norme et des progrès possibles pour l'élève, tant pour la qualité du produit textuel annoté que, plus globalement, pour la maîtrise des compétences de base.

1. Les types d'annotations et leurs fonctions

Halté (1984) analyse les annotations portées sur les copies par des enseignants de collège au cours de stages de formation continue. Il considère en effet les annotations à la fois comme le lieu d'un dialogue pédagogique et un acte susceptible de créer des capacités nouvelles. Il constate qu'elles sont majoritairement verdictives (*mal dit, incorrect, gauche*) ou injonctives (*mettez l'imparfait, refaire le paragraphe*) et très rarement explicatives (*vous avez mis l'imparfait alors que jusque-là vous aviez utilisé le présent*). On peut alors s'interroger sur leur véritable efficacité pour développer les compétences attendues. De plus, lorsqu'il procède à une analyse quantitative des annotations portant sur la narration (la manière de dire) et sur la fiction (le contenu imaginaire), il constate que plus de 60 % des annotations portent sur la narration, alors que moins de 40 % sont relatives à la fiction. Les enseignants de collège des années 80 sont donc plus attentifs à la forme de la rédaction qu'au contenu fictionnel et imaginaire des textes narratifs.

Elalouf (2016) reprend le dispositif de formation proposé par Halté (1989) en soumettant, en 2014-2015, le même texte d'élève de 5^e à des enseignants en formation initiale et continue. Les constats sont convergents. Halté (1989) avait constaté dans les annotations des enseignants « l'attention portée sur les écarts à la norme (6 sur 10) au détriment de l'invention, la prédominance des commentaires négatifs (9 sur 10), la rareté des phrases complètes (1 sur 10) au profit des expressions, abréviations et signes divers », comme « autant de signes d'une posture de lecture dans laquelle le texte d'élève est confronté à un texte mental qui serait conforme à une norme partagée et aisée à réactiver » (Elalouf, 2016 : 2). Elalouf (2016) obtient des résultats très semblables, y compris chez les enseignants débutants, qui « semblent reproduire les pratiques qu'ils ont connues comme élèves puis comme étudiants de Lettres » (Elalouf, 2016 : 5) : « la structure du texte est appréhendée au fil de la lecture » par des indications locales portant massivement sur la narration et très rarement sur la fiction, de sorte que la dynamique de l'écriture n'est pas prise en compte.

De même, bien antérieurement, Roland Eluerd, dans un numéro de *Langue Française* consacré à la norme publié en 1972, avait comparé les annotations de 76 enseignants du premier degré et du second degré de différentes disciplines (français, maths, histoire, langues vivantes) à propos de deux copies d'élèves de collège : d'une part un résumé du conte d'Alphonse Daudet « La mule du pape » rédigé par un élève de 5^e, d'autre part un écrit documentaire en géographie en sixième. Il constate que les enseignants corrigent de façon plus systématique l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale que les tirets, les points ou les marques de ponctuation. Les impropriétés lexicales ne sont signalées que lorsqu'elles reflètent des erreurs conceptuelles. Les erreurs syntaxiques ne sont pas systématiquement signalées et elles sont indiquées différemment par les enseignants du premier degré qui localisent l'erreur par un code, laissant à la charge de l'élève la correction, et par les enseignants du second degré qui souvent rectifient l'erreur. Il met en évidence les contradictions chez certains enseignants entre le relevé systématique des erreurs dans les deux textes donnés à corriger et l'oubli d'erreurs du même type dans le lot de leurs propres copies.

2. Cinq postures de correction chez les enseignants de collège en France

De même, dans sa thèse, Pilorgé (2010), analysant les traces de correction dans des copies de textes narratifs de troisième, dégage cinq postures, un même correcteur pouvant adopter successivement plusieurs postures :

1. le « gardien du code » pointe les erreurs de langue, principalement orthographe, ponctuation, lexique ou syntaxe, indépendamment des spécificités génériques du texte.
2. Le « lecteur naïf », à l'inverse, pose des questions sur l'univers imaginaire proposé dans le texte d'élève et s'intéresse à la fiction plus qu'à la narration.
3. La posture qualifiée de « stimulus-réponse » évalue le degré de réalisation de la consigne d'écriture et de mobilisation par l'élève des savoirs et compétences antérieurement construits.
4. La posture d'« éditeur » invite à des révisions textuelles sans porter de jugement.
5. Enfin, la posture de « critique » consiste à suggérer des améliorations en considérant le texte de l'élève comme un texte littéraire.

Pilorgé (2010) constate que la posture de « gardien du code » est dominante dans le corpus qu'il analyse et que celle de « critique » n'apparaît que pour les devoirs jugés de qualité. L'examen des réécritures permet aussi de clarifier les normes des textes attendues : elles privilégient l'homogénéité énonciative et « l'évitement de tout traitement créatif de l'ambiguïté » (Pilorgé, 2010), éléments qui pourraient être valorisés dans la lecture d'un texte littéraire.

Ces divers constats mettent en évidence la permanence des pratiques de correction depuis une quarantaine d'années et leur caractère souvent statique et normatif, comme le souligne également le numéro 140 de la revue professionnelle *Le Français Aujourd'hui*, intitulé *Gestes et enjeux de la correction* (Paveau, 2003). Les mêmes constats avaient été faits par Jean-Marie Fournier dans une recherche conduite par l'INRP à la fin des années 1990 (Fournier, 1999).

3. Variété des annotations selon les modèles d'enseignement de la production écrite : rapide parcours historique

Toute évaluation suppose une norme de référence pour les productions attendues et des critères, en tant qu'angles sous lesquels l'évaluateur choisit de considérer la production à évaluer (EVA, 1991). Un pas de côté historique est souvent très utile pour interroger les évidences du présent (Chabanne, Bucheton, 2002). Nous nous proposons ainsi d'analyser le statut de l'évaluation dans quatre modèles de l'enseignement de l'écriture qui ont été formalisés successivement mais qui subsistent de façon concomitante dans les pratiques actuelles d'enseignement de l'écriture. Pour chacun de ces modèles, nous présenterons successivement les critères d'évaluation privilégiés, la norme de référence, les éléments qui constituent le cœur de l'enseignement, les fonctions de l'évaluation, les modalités de formulation de l'appréciation et les niveaux d'analyse linguistique privilégiés. Nous essaierons également de repérer quelques points aveugles. Ces analyses seront réalisées en lien avec la place de l'écriture dans la configuration didactique d'ensemble de la discipline Français.

La correction de rédaction

Bishop (2005, 2010) analyse les annotations portées sur un ensemble de rédactions d'école primaire de l'entre-deux guerres conservées au Musée de l'Éducation de Rouen. L'analyse fait apparaître le caractère implicite des critères et variable d'une copie à l'autre. Ces critères se rapportent à la norme linguistique (orthographe, lexique, syntaxe) mais aussi beaucoup au caractère moral des récits et à

leur conformité avec les valeurs promues à l'école, occupant parfois une place plus importante que celle assignée aux normes linguistiques. Les appréciations sont formulées exclusivement par l'enseignant, avec des annotations en marge ainsi que des appréciations globales et une note. La norme de référence est constituée par les auteurs patrimoniaux, dont les bons élèves, comme le montre Frank Marchand dans *Le Français tel qu'on l'enseigne* (1971), reproduisent les stéréotypes culturels et linguistiques. Ainsi, Bishop (2010) montre que le motif de la veillée familiale a une place centrale et que les écrits se nourrissent des lectures et citations des auteurs patrimoniaux. Cette norme de référence est très présente et s'inscrit dans la tradition scolaire. Les niveaux d'analyse linguistique privilégiés sont la grammaire de phrase, l'orthographe et le lexique, mais aussi un certain nombre de stéréotypes linguistiques et sociaux, notions sur lesquels porte le cœur des enseignements dans le temps scolaire. Les fonctions de l'évaluation sont de préparer le futur citoyen à savoir rédiger et orthographier et de renforcer son éducation morale. Les points aveugles sont principalement la dimension subjective de l'écriture, puisque les élèves privilégient les formes attendues par rapport à l'expression de leur propre subjectivité. Les formulations occupent en effet une place centrale dans ce travail, comme le montre le travail d'expansion d'un canevas proposé dans le livre du maître de Carré et Moy (1925), analysé dans Branca-Rosoff, Garcia-Debanc (2007) : le texte à produire, intitulé « Un petit garçon très franc » permet de travailler à la fois la diversification du lexique et de la syntaxe et la dimension morale, les élèves étant invités à rédiger les pensées d'un élève placé face à un dilemme moral (dénoncer ou pas son camarade) et à rétablir les pensées du maître face à la nécessité ou pas d'une sanction.

Les grilles de critères au lieu d'annotations

En réaction au modèle de la rédaction et prenant appui sur les travaux en grammaire textuelle et en pédagogie du projet (Halté, 1989), la recherche INRP « Évaluer les écrits à l'école primaire » (1991, 1993) place au centre de son modèle l'explicitation et l'élaboration de critères d'évaluation par les maîtres et par les élèves, avec comme normes de référence les types de textes et les types d'écrits dans leur variété sociale. Les écrits produits font écho aux écrits sociaux : lettre de demande, règle de jeu, consigne de fabrication, écrits documentaires, contes ou nouvelles...Le cœur des enseignements porte sur l'interaction entre lectures de textes d'auteurs ou de textes sociaux et productions écrites par les élèves, avec le repérage des indicateurs invariants caractérisant les genres sociaux (appelés types d'écrits) et des marques de cohésion textuelle (procédés de reprise, choix des temps verbaux...). La fonction majeure de l'évaluation est d'organiser la réécriture (Bessonnat, 2000) en hiérarchisant les critères pertinents pour la réaliser. Sont alors mises en jeu les différentes opérations repérables dans la pratique des écrivains, décrites par les travaux de génétique textuelle : ajouter, supprimer, remplacer, déplacer (Fabre-Cols, 2002). Les appréciations sont formulées par les élèves tout autant que par l'enseignant par le biais de grilles de relecture élaborées par l'enseignant ou collectivement par la classe. Les niveaux d'analyse linguistiques privilégiés sont les enjeux pragmatiques du texte inscrit dans sa situation de communication et les enjeux textuels prenant en compte l'au-delà de la phrase. Les dimensions syntaxiques, lexicales et orthographiques occupent une place peu importante : ainsi, par exemple, les erreurs orthographiques sont neutralisées par un toilettage des textes d'élèves, la rectification des erreurs orthographiques et ponctuationnelles. La configuration didactique d'ensemble accorde une place centrale au projet d'écriture, qui motive la réécriture, et aux critères d'évaluation, élaborés grâce à une interaction permanente entre lecture et écriture et à des discussions orales entre les élèves. Le projet d'écriture conduit à poser des problèmes dont la résolution passe par l'analyse des textes d'auteurs comme ressources disponibles

et par la programmation d'activités décrochées d'étude de la langue permettant de doter l'élève de compétences et connaissances immédiatement réinvesties dans la réécriture de ses textes. L'évaluation formative des écrits occupe donc une position centrale dans la programmation des activités de Français, dans la mesure où elle pilote à la fois le choix des textes d'auteurs donnés à lire et à analyser, et la détermination des contenus d'étude de la langue à partir des besoins prioritaires observés dans les textes d'élèves. Cette approche peut apparaître techniciste, en ce qu'elle met l'accent sur les caractéristiques linguistiques des écrits au détriment de la subjectivité du rédacteur. Elle fait courir le risque d'accorder un poids trop important à l'énoncé des propriétés des écrits à produire plus qu'à la recherche d'une diversité de moyens linguistiques de répondre aux difficultés constatées. Elle contribue à une normalisation des écrits produits en référence aux critères linguistiques explicites. D'où les critiques formulées par Tauveron (1996).

Le retour du sujet et l'écriture littéraire

Engagée dans la recherche « Évaluer les écrits », Catherine Tauveron (1996) en critique les risques de normalisation et refuse de « privilégier les constantes au détriment des variables, les modèles de textes entendus comme principes généraux de construction au détriment, en particulier, des menus faits stylistiques portant sur la phrase ou le mot » (Tauveron, 1996). Elle redonne ainsi une place importante au travail de formulation mais aussi aux traits stylistiques, définis comme écarts dans l'utilisation de la norme. Elle propose ainsi « d'introduire parallèlement aux critères de 'conformité' des critères permettant de prendre en compte aussi la pertinence des écarts ou dérives maîtrisés » (Tauveron, 1996). L'intention d'auteur (Sève, 2005), la distance avec les règles du genre ou la gestion de l'implicite sont ainsi valorisées, comme dans la pratique littéraire.

Les critères privilégiés sont l'investissement du sujet lecteur et rédacteur, sans qu'il soit toujours facile d'y associer des indicateurs. La norme de référence est constituée par la littérature de jeunesse, plus particulièrement les albums, nouvelles ou romans dits « résistants », qui obligent le lecteur à un important travail d'inférence et d'interprétation, le texte littéraire étant considéré comme un espace de mise en jeu conscient et réglé avec les normes. Le cœur des enseignements porte sur les moyens retenus pour servir l'intention de l'auteur. Les fonctions de l'évaluation sont d'organiser la réécriture et de valoriser la singularité. Les appréciations sont formulées collectivement à l'oral grâce à la socialisation des écrits produits par les enfants, analysés comme des textes d'auteurs. Les niveaux d'analyse privilégiés sont l'énonciation et la dimension textuelle. On pourrait considérer comme points aveugles les faits de langue récurrents. Dans cette configuration didactique, une place centrale est accordée à la lecture littéraire de certains auteurs de littérature de jeunesse.

L'approche historique comparative que nous proposons porte essentiellement sur des textes d'école primaire. En revanche, les travaux d'analyse des annotations présentés au début de cette partie ont principalement étudié les annotations d'enseignants de collège. Les convergences entre les deux degrés d'enseignement semblent importantes. Les annotations des enseignants portent trace de leur modèle de référence pour les textes d'élèves, qui a varié selon les époques historiques. Elles apparaissent bien souvent verdictives et peu favorables à une dynamique de l'écriture. Pour développer celle-ci, une solution pourrait être de modifier la place et le statut de l'annotation des textes d'élèves, comme Caroline Masseron en faisait la proposition dès son article de 1981 : « la rédaction apparaît au terminal d'un processus de travail, au lieu d'en être à l'initiale (...). Renverser cette perspective, replacer la rédaction à l'initiale du processus de travail (...), c'est y rétablir une

dynamique interne de travail sur le texte, sur la langue du texte, ce dernier redevenant lisible pour lui-même, par lui-même. (...) Ce changement de perspective oblige à repenser la correction en termes d'amélioration de texte, de réécriture. » (Masseron, 1981). Cette modification radicale de la fonction de l'évaluation suppose un changement profond du regard porté sur les textes d'élèves.

Nous venons de voir le rôle important joué par les critères d'évaluation : ils peuvent être implicites et aléatoires, comme dans la correction de rédaction ou explicites et systématiquement utilisés comme dans l'évaluation critériée. Dans le cas de l'évaluation critériée, ils peuvent être explicités par l'enseignant ou élaborés conjointement avec les élèves à partir de l'observation de textes d'auteurs ou d'un échantillon choisi de textes d'élèves (EVA, 1991). L'observation et l'analyse de textes d'auteurs, pour ce qui est de la littérature, ou d'experts, lorsqu'il s'agit d'écrits documentaires, de textes journalistiques ou de consignes de fabrication par exemple, permettent de dégager une norme ou des normes de référence. Il est important de veiller à la variété des écrits soumis à l'observation des élèves, de manière à ce qu'ils puissent mettre en évidence des invariants et des variations. L'observation et l'analyse d'un échantillon de textes d'élèves choisis par l'enseignant permet de préciser la tâche et les attendus. En effet, l'élaboration des critères n'est pas nécessairement préalable à l'écriture des élèves. Le risque est grand en effet que l'on passe en classe plus de temps à analyser les caractéristiques de l'écrit à produire qu'à réaliser l'activité d'écriture elle-même. De plus, une analyse préalable trop longue et analytique risque d'aboutir à une normalisation des écrits, qui ne laisserait plus de place à un style personnel et aux variations.

II. Impliquer l'élève dans l'évaluation et la réécriture de ses propres textes et des textes de ses camarades

Les recherches sur les processus rédactionnels (Garcia-Debanç, 1986, Garcia-Debanç & Fayol, 2002) et sur la génétique textuelle (Fabre-Cols, 2002) placent l'évaluation au cœur même du processus rédactionnel et de la dynamique d'écriture. En effet, le rédacteur expert relit en permanence son écrit pour confronter le texte en cours d'écriture à la représentation qu'il se fait du texte attendu et procéder à des modifications locales, par exemple orthographiques, ou plus macrostructurelles, par exemple sur l'ordre des paragraphes ou l'adjonction d'un passage.

Depuis les travaux du groupe EVA (1991, 1993), divers dispositifs ont été proposés pour impliquer les élèves dans l'évaluation de leurs propres textes ou, plus souvent encore, de ceux de leurs pairs : modalités d'échanges guidés parfois par des questionnaires ou des grilles d'évaluation, discussions collectives sur un écrit projeté au vidéoprojecteur (Lumbroso, 2009) ou encore observation d'un échantillon de textes choisis par l'enseignant en vue de dégager réussites et points à améliorer.

Les dispositifs impliquant les élèves dans l'évaluation ne provoquent pas toujours les effets attendus. En effet, la pratique d'une évaluation efficace et exigeante suppose une formation dans ce domaine. La recherche « Evaluer les écrits à l'école primaire », dès 1993, s'est attachée à analyser les pratiques d'évaluation d'élèves de CM à propos d'un texte d'un élève de leur niveau scolaire, choisi comme à la fois dense du point de vue du contenu imaginaire et de la structure narrative et défaillant pour la segmentation en phrases graphiques, l'emploi des temps verbaux et la morphologie verbale (Mas et

al., 1993). Des élèves de CM2 de 7 classes impliquées dans la recherche innovante sur l'évaluation des écrits et de 7 classes hors recherche ont eu à rédiger individuellement un récit étiologique dont la dernière phrase était donnée puis à évaluer un écrit individuellement en indiquant les éléments réussis et à améliorer, à procéder à une réécriture de ce texte et enfin à faire le même travail sur leur propre texte. Un entretien oral individuel leur a permis de compléter leurs réponses et de les expliciter. Dans chacune des 14 classes, ont été sélectionnés six élèves de niveaux scolaires différents (désignés par l'enseignant comme bons élèves en production écrite, moyens ou faibles). Les résultats mettent en évidence une très grande variabilité des réponses et un écart important entre le très petit nombre de transformations observables sur le texte d'élève et la richesse, la pertinence et la diversité de propositions orales de modifications. Si l'on compare les réponses des élèves impliqués dans la recherche à celles des élèves hors expérimentation, on constate que les élèves des classes de la recherche EVA dégagent des éléments positifs davantage que ceux des classes hors recherche et qu'ils prennent en compte les critères textuels et non exclusivement, comme les autres, la norme orthographique.

De même, Crinon, Marin, Cautela (2008) analysent les modalités de prise en compte des critiques de pairs dans la réécriture de textes narratifs par des élèves de CM de la banlieue parisienne, notamment selon le niveau scolaire des élèves rédacteurs. Ils montrent que la pratique régulière de situations impliquant les élèves dans une évaluation formative des écrits de leurs pairs a des effets sur les compétences des élèves à gérer les fonctionnements textuels. Cependant, dans le dispositif choisi, des suggestions de réécriture sont formulées à l'oral et ne parviennent pas à s'actualiser en modifications observables à l'écrit. Peut-être cette limitation est-elle due au niveau scolaire des élèves. On peut regretter que d'autres études longitudinales n'aient pas été mises en œuvre pour analyser les effets de la pratique régulière de l'évaluation formative et de la réécriture.

Pour ce qui est des élèves de lycée, Le Goff (2008) et Lumbroso (2009) présentent des exemples très convaincants de séances en écriture d'invention avec des élèves de seconde, au cours desquelles des textes d'élèves sont commentés collectivement comme des textes d'auteurs en vue d'une réécriture. La posture de l'élève alternativement comme rédacteur et comme commentateur de texte de pair le rend plus curieux et connaisseur du fonctionnement des textes littéraires, ce qui permet d'« aborder le littéraire par le faire » (Le Goff, 2008). Les élèves éprouvent ainsi l'écriture comme un processus dynamique, à la manière du travail d'élaboration du texte par l'écrivain (Lumbroso, 2009). Lumbroso transpose d'ailleurs les méthodes de travail de Zola, dont il a édité les brouillons non rédactionnels (Lumbroso, 2002) en didactique du prérédactionnel pour les élèves de cycle 3 d'école primaire et de collège (Lumbroso, 2007).

La construction de cette posture d'écriture, dans laquelle l'évaluation suscite des transformations vers un état différent du texte, dans une écriture en dynamique constante, s'appuie sur une bienveillance de l'enseignant et des autres élèves par rapport aux écrits produits. Elle s'alimente aux ressources fournies par les textes littéraires, désormais considérés avec le regard de l'artisan attentif aux solutions retenues pour répondre aux problèmes d'écriture rencontrés et accorde une place centrale à l'énonciation (Boré, 2011). La mise en œuvre de telles activités requiert de la part de l'enseignant des compétences importantes à la fois du point de vue de la culture littéraire et de la capacité à prendre en compte des productions écrites d'une très grande diversité, à la recherche à la fois d'invariants et d'éléments de singularité.

III. Des modes d'évaluation différents selon le statut accordé à l'écrit : écrits de travail, écrits courts (re)mobilisant des savoirs linguistiques, pastiches, projets d'écriture

Les modes d'évaluation et les critères privilégiés sont variables, selon les situations d'écriture. Garcia-Debanc (2017) distingue quatre sortes de situations d'écriture, en fonction des modalités d'exploitation des écrits produits :

1. Les écrits de travail, éphémères et provisoires, donnent essentiellement lieu à des exploitations collectives orales. Les écrits de travail ne sont pas forcément des textes rédigés : ils peuvent être un schéma légendé, un dessin, un ensemble de mots, une prise de notes, une phrase. Ils portent trace de l'activité cognitive de l'élève, que ce soit pour formuler une interprétation à propos d'un texte littéraire ou pour synthétiser des observations en sciences. Ces écrits ne faisant pas l'objet d'une correction, les enseignants souhaitent souvent signaler aux parents leur statut particulier soit par la spécificité du support (feuille de couleur, page de gauche du carnet d'investigation scientifique, carnet de lecteur ou d'écrivain...), soit par un signalement « écrit de travail ». Les enseignants en prennent connaissance en circulant dans les rangs pour pouvoir organiser des controverses entre les auteurs de réponses divergentes mais ne font pas procéder à une réécriture. L'enseignant peut éventuellement faire recopier quelques exemples d'écrits de travail pour conserver une trace des échanges mais, par définition, les écrits de travail sont provisoires et labiles.
2. Les écrits brefs ritualisés permettent de remobiliser les savoirs linguistiques construits antérieurement en étude de la langue dans une tâche au nombre de paramètres limité (rédiger une phrase comportant le plus grand nombre possible de compléments de phrase ou expander une phrase au pluriel en ajoutant des adjectifs). L'évaluation est ici considérablement allégée par le petit nombre de paramètres impliqués et le nombre réduit de critères de réussite, ce qui assure la réussite à la quasi-totalité des élèves. La réécriture est aussi, de ce fait, d'ampleur très limitée.
3. Les écrits d'imitation s'appuient sur des œuvres littéraires, les élèves écrivant dans les interstices du texte d'auteur. Un matériau imaginaire et textuel est fourni et donc commun aux élèves. Ici aussi, le travail d'évaluation et de réécriture sont considérablement balisés.
4. Des projets d'écriture de genres variés mobilisent un temps de réalisation important et impliquent plusieurs réécritures. Les projets d'écriture (écriture d'une nouvelle fantastique ou d'un récit autobiographique) ou les pastiches de genres textuels variés (notice critique de livre ou de film, devinette ou conte étiologique) mettent en effet en jeu l'interaction lecture-écriture, l'observation et l'analyse de textes du genre de l'écrit à produire, l'élaboration individuelle et collective d'un ensemble de critères variés et spécifiques qui peuvent donner lieu à la construction d'outils de guidage et de grilles d'évaluation formative préparant une réécriture. Ils appellent des réécritures successives.

Le tableau ci-dessous rend compte de la diversité des situations d'écriture et de leurs modes respectifs d'évaluation.

Statut de l'écrit	Forme d'évaluation
Ecrits de travail	Exploitation orale
Ecrits brefs remobilisant des savoirs linguistiques	Evaluation sommative rapide car nombre limité de critères et mise en réussite des élèves
Ecrits d'imitation en relation avec des textes littéraires	Nombre limité d'indicateurs à observer dans l'évaluation. Place importante réservée à l'analogie et à l'implicite. Réécriture très ciblée
Projets d'écriture	Elaboration de critères et évaluation critériée en vue d'une ou plusieurs réécritures. Socialisation des écrits produits et interaction lecture/écriture en vue d'une ou plusieurs et réécriture

IV. Conclusion : Quelles compétences professionnelles mettre en jeu dans l'évaluation des productions écrites ? Perspectives pour la formation

On peut alors s'interroger sur la nature de l'expertise professionnelle nécessaire pour faire de l'évaluation des écrits un élément dynamique du processus d'élaboration d'un texte et de la construction par les élèves des compétences rédactionnelles. En effet, comme l'a montré Jorro (2013), l'enseignant est face à des « dilemmes évaluatifs » qu'il ne peut surmonter que s'il dispose d'une réflexion suffisante sur les différentes fonctions et modalités de l'évaluation mais aussi de connaissances sur la palette des différentes formes et fonctions de l'écriture. La construction de cette expertise demande du temps. Elle suppose une construction raisonnée de critères d'évaluation spécifiques aux différentes tâches d'écriture, la capacité à déterminer des critères et des indicateurs pertinents pour l'évaluation des productions d'élèves aux différents niveaux d'enseignement, la compétence de choisir des modalités de révision ou de réécriture des textes à géométrie variable selon les contextes. Elle passe par un apprentissage de l'analyse des textes d'élèves aux différents niveaux de l'enseignement mais aussi sans doute par un rapport personnel renouvelé au plaisir d'écrire. Certes la production écrite est un lieu de construction des normes linguistiques mais l'enseignant ne doit pas oublier que comme en EPS ou dans les autres activités artistiques, la pratique artistique de l'écriture suppose que l'élève passe plus de temps à écrire qu'à analyser comment on doit écrire.

Éléments bibliographiques

- BESSONNAT D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, *Pratiques* 105-106, pp. 5-22.
- BISHOP M.-F. (2005). Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique, *Repères* 31, pp. 9-27.
- BISHOP M.-F. (2010). « Racontez vos vacances ». *Histoire des écritures de soi à l'école primaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BOCH F. & CAVALLA C. (2005). Evaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ? *Repères* 31, 55-71.
- BORE C. (2011). L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire, *Pratiques* 149-150, pp.71-90.
- BRANCA-ROSOFF, S. & GARCIA-DEBANC, C. (2007). L'avant-texte à l'école primaire : quelques jalons de 1850 à nos jours, *Langue Française* 155, pp.35-50.
- BUCHETON D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.
- CHABANNE J.-C & BUCHETON D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes in CHABANNE & BUCHETON. *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, chapitre 2, Paris, Delagrave/CRDP de Versailles.
- CRINON J., LEGROS D. & MARIN B. (2002-2003). Ecrire et réécrire au cycle 3 : l'effet des mots clés sur la réécriture, avec ou sans assistance informatique. *Repères* 26/27, pp.187-202.
- CRINON J., MARIN B. & CAUTELA A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques, CMLF 2008, pp.459-473.
- ELALOUF M.-L. (2011). Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle. *Pratiques* 149-150, Metz, pp.56-70.
- ELALOUF M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014, *Pratiques* 169-170. URL : <http://pratiques.revues.org/3150>.
- ELUERD R. (1972). La norme et la correction des copies, *Langue Française* 16, pp.114-123.
- EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- EVA (1993). *De l'évaluation à la réécriture*, Paris Hachette Education et INRP.
- FABRE-COLS C. (dir). 2000. *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- FABRE-COLS C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, Paris, ESF.
- FOURNIER J.-M. (1999). *La rédaction au collège, pratiques, normes, représentations*, Paris : INRP.
- GAGNON R. et al. (2014). L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite : l'exemple suisse romand, *Pratiques* 161-162, <https://pratiques.revues.org/pdf/2120>
- GARCIA-DEBANC C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, *Pratiques* 49, pp.23-49.
- GARCIA-DEBANC C. (1989). Quand dire ce n'est pas faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits. *Repères* 79, pp.63-75.
- GARCIA-DEBANC C. (1994). Regards croisés sur une copie, *Pratiques* 84, pp.69-75.

- GARCIA-DEBANC C. & TROUILLET A. (2000). Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves : en formation initiale, comment passer du déclaratif au procédural, *Pratiques* 105-106, pp.51-82.
- GARCIA-DEBANC C. & FAYOL M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, *Pratiques* 115-116, pp.37-50.
- GARCIA-DEBANC C. (à paraître). Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance, colloque Bordeaux octobre 2016, *Diptyques*.
- HALTE J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques* 44, pp.61-69.
- HALTE J.F (1989). Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. In Charolles, M., Halté, J.-F., Masseron, C. & Petitjean A. *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, pp.9-47.
- JORRO A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite, *Revue française de linguistique appliquée* vol. XVIII, pp.107-116.
- LEBRUN B. (1984). Reflets d'évaluation dans le miroir d'un texte, *Repères* 63, pp.27-40.
- LE GOFF F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention, *Recherches & Travaux* 73, pp.19-34.
- LUMBROSO, O. (2002). *L'invention des lieux*. Les manuscrits et les dessins de Zola, Paris, Editions Textuel.
- LUMBROSO, O. (2007). Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur », *Revue Française de Pédagogie* 159, pp.119-137.
- LUMBROSO, O. (2009). Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique, *Repères* 40, pp.227-248.
- MARCHAND, F. (1971). *Le Français tel qu'on l'enseigne*, Paris : Larousse.
- MAS M., GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C. & TURCO G. (1991). *Comment les maîtres évaluent les écrits*. Paris, INRP, Didactique des disciplines.
- MAS M. (dir). (1993). *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* Paris, INRP, Didactique des disciplines.
- MASSERON C. (1981). La correction de rédaction, *Pratiques* 29, pp.47-68.
- PAVEAU M. (coord.). (2003). *Le Français Aujourd'hui* 140, *Gestes et enjeux de la correction*.
- PILORGE J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves, *Pratiques* 145-146, pp.85-103.
- ROBERGE J. (1999). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites, *Spirale* 23, pp.5-27.
- SEVE P. (2005). Evaluer les écrits littéraires des élèves, *Repères* 31, pp ;29-53.
- TAUVERON C. (1996). Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ? *Repères* 13, pp.191-210.
- VESLIN O. & VESLIN O. (1992). *Corriger des copies*. Evaluer pour former, Paris, Hachette Education.