



HAL
open science

L'évaluation des productions écrites et la créativité

Michel Canazzi

► **To cite this version:**

Michel Canazzi. L'évaluation des productions écrites et la créativité. Education. 2012. dumas-00757261

HAL Id: dumas-00757261

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757261>

Submitted on 26 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Michel CANAZZI

soutenu le : **04 Octobre 2012**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Didactique du français

L'évaluation des productions écrites et la créativité

Mémoire dirigé par :

Didier COLIN
Val de Loire

PRAG - Lettres, Université d'Orléans, IUFM Centre

Mémoire co-dirigé par (directeur de 1^e année si changement):

Louis-Georges TIN Maître de Conférence, Université d'Orléans

JURY :

Virginie MOREL PRAG - Lettres, Université d'Orléans, IUFM Centre
Val de Loire, Président du jury

Didier COLIN PRAG - Lettres, Université d'Orléans, IUFM Centre
Val de Loire

Michel CANAZZI

L'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS ÉCRITES ET LA CREATIVITE

Résumé :

L'expression écrite conserve une place de choix dans la didactique du français. Elle permet de contrôler la maîtrise de la langue mais aussi de transmettre à l'élève les règles régissant les différents types de texte. L'évaluation des productions écrites permet aux enseignants de juger de l'acquisition par les élèves de ces notions, et de les faire progresser. Or, cet exercice sollicite également l'imaginaire de l'élève, ses représentations de l'écrit, et ses facultés de créativité. Les enseignants semblent peu se préoccuper de cet aspect de la production écrite de l'élève, soit par désintérêt, soit par rejet, soit par aveu d'impuissance face à cette dimension méconnue de la personne de l'élève. Le risque est alors de développer involontairement des représentations mentales négatives de l'écrit parmi les élèves.

Mots clés : Créativité, Production écrite, Expression écrite, Evaluation, Compétence scripturale

EVALUATION OF WRITTEN PRODUCTIONS AND CREATIVITY

Summary:

Written expression keeps a good position in French instruction, first and foremost because it is supposed to synthesize all other learning in this subject. It enables to control the mastery of the language and to convey to the pupil the rules of the different kind of texts. Evaluation of written productions allows teachers to assess the acquisition by pupils of these notions, and let them progress. Yet, this exercise also calls upon pupil's imagination, his writing representations, and his capability of creativity. Teachers seem to think very little about this side of pupil's written productions, because either of a lack of interest, either of its rejection, or admission of their inability in front of this largely unknown aspect of the pupil's individual. Therefore, the risk will be to unintentionally develop negative mental representations of writing among pupils.

Keywords: Creativity, Written production, evaluation, scriptural skill

Sommaire

Introduction - Problématique	5
I. Cadre théorique	8
1.1. La production écrite à l'école élémentaire	8
1.1.1. La production écrite dans les programmes officiels	8
1.1.2. Grammaire, orthographe, vocabulaire comme objets de la production écrite	8
1.1.3. Le rapport à l'écriture dans la compétence scripturale	10
1.2. La créativité dans l'expression écrite	11
1.2.1. Imagination, Imaginaire, Créativité	12
1.2.2. Créativité et pensée divergente	13
1.2.3. Caractéristiques de la créativité	16
1.3. Evaluer une production écrite	16
1.3.1. L'évaluation comme jugement de conformité	17
1.3.2. L'évaluation comme moyen de faire évoluer une compétence	18
1.3.3. Comment une production écrite est-elle évaluée ?	19
1.4. La place de la créativité dans l'évaluation d'une production écrite	20
1.4.1. Devoir être créatif : une injonction paradoxale	20
1.4.2. Encourager la créativité : Les contraintes et la consigne	21
1.4.3. La créativité peut-elle être évaluée ?	22
1.4.4. Le risque de la subjectivité	23
1.4.5. Ne pas évaluer la créativité revient à nier la personne de l'élève	24
1.4.6. Dépasser les difficultés et prendre en compte les contenus	25
1.5. Les enseignants évaluent-ils la créativité des productions écrites des élèves ?	27
II. Méthodologie	28
2.1. Le choix des sujets observés	28
2.2. La question préalable : <i>Quels critères utilisez-vous pour évaluer une production écrite ?</i>	29
2.3. Constitution du corpus de productions écrites	30
2.3.1. Le conte comme support	30
2.3.2. Les enfants producteurs d'écrit	31
2.3.2.1. Les élèves de CE1	32
2.3.2.2. Les enfants de l'atelier conte	33
2.3.3. Productions écrites sélectionnées	34
2.4. Critères d'évaluation à classer	38
2.5. Matériau obtenu	39

III.	Résultats et interprétation	41
3.1.	Données recueillies	41
3.1.1.	Question ouverte.....	41
3.1.2.	Annotations des productions d'élèves	41
3.1.3.	Classement des critères.....	43
3.2.	Analyse descriptive	45
3.2.1.	Critères cités en réponse à la question ouverte.....	45
3.2.2.	Annotations des copies	45
3.2.3.	Classement des critères.....	47
3.2.4.	Place respective des critères langagiers et des critères créatifs pour chaque enseignant	48
3.2.5.	Classement moyen des six critères d'évaluation	50
3.2.6.	Classement des critères au sein de chaque catégorie	51
3.2.7.	Score moyen des deux catégories de critères d'évaluation.....	51
3.3.	Interprétation	52
3.3.1.	Le respect de la consigne	52
3.3.2.	Les aspects linguistiques (grammaire, orthographe, vocabulaire)	54
3.3.3.	La prise en compte de la créativité dans l'évaluation.....	55
IV.	Discussion	57
4.1.	Retour sur l'hypothèse.....	57
4.2.	Limites.....	58
4.3.	Possibilité d'améliorations et perspectives futures.....	59
V.	Conclusion	61
	Bibliographie	63
	Annexe 1 : Conte – Support de l'écrit	65
	Annexe 2 : Autorisation parentale	68
	Annexe 3 : Exemples de production originale d'élèves	69
	Annexe 4 : Exemple d'annotation et commentaire	72

Introduction - Problématique

La présente recherche porte sur la façon dont les enseignants évaluent les productions écrites, et plus précisément pose la question de la place accordée à la créativité des élèves dans cette évaluation.

L'association entre créativité et production écrite m'a toujours semblé, à titre personnel, essentielle voire évidente. Mon impression provenant de mes souvenirs d'élèves accorde à la production écrite, à la rédaction, plus tard sans doute à la littérature, l'un des terrains privilégiés de l'exercice de la créativité. Ce terme de *créativité* est à entendre au sens de recherche d'originalité, d'exploration de l'imaginaire, et finalement de ce pouvoir créateur que peut posséder l'écrivain. Au collège, mais également à l'école élémentaire, les grandes productions d'écrit qui ont marqué mon esprit étaient ces sujets de rédaction dits *d'imagination*. Avec la distance critique de l'âge adulte, je peux affirmer que la créativité dans ces productions écrites a au moins constitué pour l'élève que j'étais un facteur de motivation.

La créativité littéraire est demeurée au centre du questionnement qui guide cette recherche, malgré les évolutions de la problématique elle-même au cours des premiers mois de prospection théorique. A l'origine, la question portait sur les liens entre créativité littéraire et soumission au contrat didactique, lequel peut être défini comme le fait pour l'élève de se conformer aux attentes supposées de l'enseignant, de donner « la bonne réponse », censée être seule et unique. L'hypothèse était alors que les élèves les plus soumis à ce contrat didactique, les plus vigilants à se conformer aux attentes de l'enseignant seraient par un même mouvement de l'esprit ceux qui auraient le moins tendance à faire preuve de créativité, c'est-à-dire d'imagination, d'originalité, dans des activités de production écrite. L'idée était bien que les processus créatifs, perçus comme exercice de la pensée libre, voire affranchissement des règles, seraient incompatibles par nature avec la soumission et avec la conformité de l'ordre scolaire.

Cette question est évidemment à mettre en relation avec des représentations de l'école traditionnelle comme d'un lieu certes privilégié pour le développement des connaissances, mais peu propice au développement de la liberté de pensée, par opposition aux pédagogies nouvelles, de Freinet à Montessori.

L'hypothèse d'une corrélation négative entre la créativité d'une production écrite et la soumission au contrat didactique chez l'élève aurait ainsi dû guider ma recherche. L'entretien que j'ai eu avec mon directeur de mémoire d'alors, au mois de mars 2011, m'a pourtant convaincu de l'abandonner. En effet, l'optique a été déplacée lors de cet entretien sur une expérimentation d'ordre professionnel : mettre en place une pratique en classe visant à développer la créativité des élèves. Cette recherche semblait en outre trop peu féconde, car déjà réalisée par d'autres chercheurs, et l'hypothèse aurait ainsi été confirmée par la seule recherche bibliographique ; plus encore, les résultats auraient été susceptibles de n'apporter aucune surprise. En d'autres termes, la contradiction entre créativité et soumission au contrat didactique semblait être un fait établi, et une recherche portant sur cette question ne ferait qu'en donner une illustration de plus.

Ainsi, dans l'objectif de mener une recherche scientifique, il m'a fallu élargir le thème, et pour cela lui en ajouter un autre. Quels facteurs peuvent jouer sur la créativité littéraire ? Ces facteurs sont probablement nombreux, et celui que j'ai retenu pour un temps a été l'estime de soi, dimension de la personnalité qui m'intéresse depuis mes études universitaires en psychologie. Cependant, outre un moyen d'évaluer cette dernière dimension chez les élèves, il me fallait surtout un outil, une méthode, me permettant d'évaluer la créativité chez les élèves, afin de pouvoir déceler une éventuelle corrélation entre les deux variables.

En entamant la recherche bibliographique avec la créativité comme mot-clef, j'ai d'abord trouvé des ouvrages de psychologie. A la question « comment évaluer la créativité ? », les réponses trouvées au sujet de ces méthodes d'évaluation concernaient la créativité prise dans une acception de disposition individuelle, c'est-à-dire un trait psychologique évaluable par des moyens psychométriques. Il ne s'agissait pas de créativité spécifiquement en expression écrite, et le contexte était bel et bien la psychologie différentielle interindividuelle et la psychométrie, et non pas la didactique. Compte tenu de mes aspirations professionnelles, devenir professeur des écoles, et du contexte de la recherche, c'est bien le domaine de la didactique que je visais.

Ainsi, la question « comment évaluer la créativité littéraire ? » était une question à part entière, qui à elle seule aurait justifié une recherche. A ce point de la prospection théorique, j'en vins à interroger de façon informelle des enseignants et

professionnels de l'éducation. Ceux-ci m'ont confié leur opinion, selon laquelle non seulement cette question restait entière, mais surtout que la créativité pouvait fort bien n'être pas du tout évaluable.

Cette position affichée par certains professionnels de l'éducation vis-à-vis de l'évaluation de la créativité dans l'écriture, oscillant entre désintérêt et sentiment d'impuissance, me semblait induire probablement un abandon par les enseignants de la prise en compte de la dimension créative chez cet homme en devenir qu'est l'élève. Il fallait en avoir le cœur net et, à cette fin, mener la recherche adéquate. C'est donc tout naturellement que s'est imposée la question cette recherche : « est-ce que les enseignants prennent en compte la créativité des élèves lorsqu'ils évaluent leurs productions écrites ? »

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de définir la créativité, de comprendre ce qu'on entend par évaluation et ce qu'on peut souhaiter, et plus spécifiquement concernant la production écrite. Il s'agira surtout de comprendre comment s'articulent ces notions et quels liens elles entretiennent. Comment une production écrite peut-elle être évaluée ? Comment s'exprime la créativité dans une production écrite ? Comment la créativité elle-même peut-elle faire l'objet d'une évaluation ? Ces points éclaircis, il sera possible de mener une enquête auprès d'enseignants pour étudier leur façon d'évaluer les productions écrites d'élèves.

I. Cadre théorique

1.1. *La production écrite à l'école élémentaire*

1.1.1. **La production écrite dans les programmes officiels**

Au sein de la discipline Français, tout au long de la scolarité élémentaire et au-delà, il est demandé à l'élève de produire des écrits. Ces écrits peuvent être des réponses de quelques mots à des questions précises, ou des textes plus longs. En l'occurrence, lorsqu'on parle plus spécifiquement de « productions écrites », ce sont bien de textes produits par les élèves de façon autonome dont il s'agit, et non pas de copie de texte, d'écriture sous la dictée, ni d'un « mot réponse » ou d'une « phrase réponse » à une question précise et fermée. Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 19 juin 2008 précise que dès le CP et le CE1, « Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court. »¹. Quant au premier palier du socle commun, il comporte explicitement, parmi la compétence 1 – maîtrise de la langue française : « écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes ». Plus loin, au cycle 3, on parlera de rédaction : « les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème. »²

Nous voyons donc que la production écrite occupe une place indéniable dans l'enseignement primaire. Il s'agit pour l'élève de produire un écrit, plus ou moins long, et ce de façon autonome. Cette autonomie implique que l'élève utilise ses propres mots, ses propres connaissances langagières, mais aussi ses propres idées, ses propres représentations du monde. En écrivant, l'élève va s'approprier le monde et son langage.³

1.1.2. **Grammaire, orthographe, vocabulaire comme objets de la production écrite**

La langue, ses mots, ses règles, sa façon de fonctionner, est apprise par l'élève particulièrement en cours de français. Le français en tant que discipline à l'école

¹ FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, CHATEL Luc Qu'apprend-on à l'école élémentaire, p. 42.

² CHATEL, Luc, *Op. cit.*, p.64.

³ JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, p.13

élémentaire comporte par conséquent des enseignements spécifiques en grammaire, orthographe, vocabulaire, et en conjugaison. L'expression écrite met notamment en jeu l'ensemble de ces enseignements.

L'idée sous-jacente qui resterait encore dominante dans les milieux enseignants est que la maîtrise des trois domaines, grammaire, orthographe, et vocabulaire serait suffisante pour bien écrire. Selon l'analyse de J.F. Halté, cité par Y. Reuter, cette conception de l'enseignement de l'écriture part du principe que : « Ecrire revient à exploiter des connaissances hétérogènes dans des situations les impliquant toutes. »⁴ Il en résulte que l'écriture, en tant que telle, ne serait pas enseignée spécifiquement. Jolibert évoque encore l'expression écrite « dans laquelle on ne s'exprime ni n'écrit, mais dans laquelle on passe son temps à faire des exercices (grammaire + vocabulaire + conjugaison + orthographe → rédaction) ».⁵

Ainsi, pour nombre d'enseignants, le but de l'expression écrite serait que l'élève intègre ces différentes composantes, jusqu'à se les approprier. D'après Christine Barré-de-Miniac,⁶ cette conception de l'écriture découle de la pédagogie traditionnelle. Au sein du triangle didactique – composé des trois pôles, enseignant, savoir, élève – les conceptions seraient primitivement peu centrées sur les élèves, mais plutôt sur l'enseignant et le savoir. Ainsi, enseignants se sont avant tout demandé « quoi enseigner ? » et ont porté la question de l'enseignement du français prioritairement sur ces trois domaines classiques, grammaire, orthographe, vocabulaire.

Cette conception de l'écriture transparaît encore dans les objectifs affichés par les programmes : il s'agit de « rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. »⁷ Construire et enchaîner des phrases, il s'agit là de grammaire, que l'on retrouve comme de juste associée ici au vocabulaire et à l'orthographe.

En revanche, l'expression « rechercher et organiser des idées » renvoie à autre chose que ces trois domaines. Ceux-ci représentent des sous-systèmes du texte écrit, mais l'objet de l'apprentissage de l'écriture dépasserait ce trio linguistique pour toucher à l'organisation du texte et à la recherche d'idées. Cette recherche et cette

⁴ REUTER, Yves, Enseigner et Apprendre à écrire, p. 14

⁵ JOLIBERT, Josette, Op. cit., p.6

⁶ BARRÉ-DE MINAC, Christine. Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques, p.98

⁷ France. Ministère de l'éducation nationale, Op. cit., p.42

organisation des idées impliquent en définitive tout un ensemble de savoirs et savoir-faire, concernant entre autre la façon dont peuvent être structurés divers types de textes, les modalités de leur production, les systèmes d'énonciation, ou les processus mentaux mis en jeu par la production de texte.⁸ Ecrire n'est donc pas « une synthèse magique des autres enseignements » mais implique un véritable savoir-faire textuel, spécifique. Dans l'ouvrage collectif *Evaluer les écrits à l'école élémentaire*, le Groupe EVA évoque notamment : « Penser l'ensemble du texte, le mettre en phrase, assurer la cohérence entre les phrases, anticiper sur les réactions du lecteur. »⁹

1.1.3. Le rapport à l'écriture dans la compétence scripturale

« Savoir écrire », c'est-à-dire avoir une compétence scripturale implique donc une somme de connaissances langagières, et une série de savoir-faire. C'est là ce qu'étudie tout un versant de la recherche en didactique de l'écriture, centré sur la langue, la structure, et la morphologie des textes. Cependant, comme le rappelle Y. Reuter, des tendances différentes dans la recherche existent, qui s'appuient sur d'autres aspects de l'enseignement / apprentissage de l'écriture. En effet, si l'on se réfère au triangle didactique, il reste bien un troisième pôle non encore évoqué : l'élève.

Centrée sur l'élève, l'une de ces tendances de la recherche, d'inspiration cognitiviste, étudie les opérations mentales du sujet apprenant. L'autre tendance de la recherche en didactique est une approche socio-culturelle et ethno-sociologique.¹⁰ L'élève est conçu dans cette approche non plus comme le simple destinataire d'un savoir ou d'un savoir-faire qu'il faut transmettre, mais bien comme un sujet écrivant, avec son histoire, sa personnalité, ses goûts et centres d'intérêt, et tout ce qui en définitive va déterminer ses représentations de l'acte d'écriture.

La compétence scripturale inclut l'ensemble des représentations de l'élève (ou de toute personne écrivant) concernant l'écriture. Il s'agit ici non seulement des savoirs, mais également de tous les opinions et ressentis vis-à-vis du fait d'écrire.¹¹ Selon Christine Barré-de-Miniac, reprenant la proposition de Marie-Claude Penloup,

⁸ REUTER, Yves, Enseigner et Apprendre à écrire, p. 15-16

⁹ GROUPE EVA, Evaluer les écrits à l'école primaire, p. 13

¹⁰ REUTER, Yves, Ecriture et Créativité, Pratiques n°89, p. 25-26

¹¹ DABENE, Michel, L'Adulte et l'écriture, p. 49

l'expression « rapport à l'écriture » permet de synthétiser toutes ces représentations personnelles à chacun¹².

En fonction de son rapport à l'écriture, l'élève sera plus ou moins performant, plus ou moins motivé, il n'aura pas la même compétence comme sujet écrivain. Chaque élève a un rapport à l'écriture qui lui est propre, et dans lequel interviennent des dimensions variées telles que ses connaissances, sa propre compétence telle qu'il la perçoit, positive ou négative, l'utilité qu'il conçoit du fait d'écrire, mais également toute une dimension de « plaisir d'écrire ».

Cet dernier aspect demeure d'ordre psycho-affectif, et à ce titre est resté peu étudié par les différentes tendances de la recherche en didactique de l'écriture.¹³ Imaginaire et créativité s'inscrivent notamment dans cette dimension psycho-affective du sujet écrivain. Des démarches pédagogiques visant à enseigner l'écriture peuvent néanmoins s'appuyer sur ce matériau, tant il entre en jeu en particulier dans la motivation de l'élève face à l'écriture, déterminant encore son aisance, et ainsi installer un cercle vertueux dans le rapport à l'écriture.

Cette notion de créativité doit encore être définie, et envisagée dans les rapports qu'elle entretient avec l'expression écrite.

1.2. La créativité dans l'expression écrite

Concernant la discipline Français, les programmes de 2008 ne font pas référence à la dimension de créativité. Ce terme « créativité » n'est évoqué qu'à la rubrique « culture scientifique et technologique » (p.24), bien qu'on retrouve des notions proches concernant l'enseignement des mathématiques, (« imagination ») ainsi que de la culture humaniste et artistique (« création »). Le développement de ces capacités est censé être la conséquence de l'apprentissage des sciences, technologies ou disciplines artistiques, sans pour autant qu'il s'agisse délibérément du but poursuivi. Si ces disciplines développent créativité, imagination ou création chez l'enfant, telle n'est pas l'intention de départ.

¹² BARRE-DE MINIAC, Christine, L'écriture et son apprentissage, Pratiques n°115/116, p. 157

¹³ REUTER, Yves, Ecriture et Créativité, Pratiques n°89, p. 25-26

Cette notion de créativité apparaît donc peu dans les programmes officiels, et pas du tout concernant spécifiquement le français, comme si la production orale ou écrite ne mettait pas en œuvre la créativité.

En écho à cette absence, Y. Reuter fait remarquer que : « Certains didacticiens ne verraient pas les intérêts pratiques de la prise en compte de l'imaginaire et de la créativité, certains plus extrêmes leur nieraient toute leur place dans l'enseignement / apprentissage du français. »¹⁴. L'absence d'évocation de la créativité dans les programme scolaires ne proviendrait donc pas forcément d'un simple oubli ni d'une méconnaissance du rôle éventuel de la créativité dans l'expression écrite, mais d'une conviction plus ou moins forte concernant son manque de pertinence pour l'enseignement du français et de la littérature.

Créativité et Imaginaire seraient pourtant incontournables dans la discipline Français, dans la mesure où ces notions sont sollicitées parfois explicitement, notamment à travers les sujets de rédaction dits « d'imagination », parfois implicitement, à travers les contenu des textes travaillés.¹⁵ Les diverses tâches que l'élève accomplit au cours de son apprentissage de la lecture et de l'écriture mettent encore en jeu ces dimensions imaginantes et créatives, et c'est pourquoi on peut s'étonner de l'absence de référence explicite à ces notions dans l'enseignement du français.

1.2.1. Imagination, Imaginaire, Créativité

Au sens commun, la créativité est bien souvent entendue comme synonyme d'imagination ou d'imaginaire. De ce fait, il devient nécessaire de délimiter ce terme spécifique, et c'est à cette fin que nous donnons des définitions de ces différents termes du champ sémantique de la créativité.

L'imagination est sans doute l'un des termes dont l'utilisation est la plus ancienne. Elle a d'abord été étudiée par les philosophes, parmi lesquels Kant, Freud, ou encore Bachelard. Nous pouvons la considérer dans une optique sartrienne comme « la faculté de se représenter un objet absent ». Elle sera assimilée à la créativité lorsque l'objet n'existe pas, ou pas encore ; on parlera ainsi d'imagination créatrice.

¹⁴ REUTER, Yves, *Ecriture et Créativité*, Pratiques n°89, p. 28

¹⁵ REUTER, Yves, *Op. cit.*, p.28.

L'imaginaire peut être conçu comme « des représentations dont le contenu tenu pour irréel revêt l'apparence d'une réalité »¹⁶. Il s'agit de l'ensemble culturel d'images, personnel à chacun, constitué de toutes les représentations mentales du sujet sur les objets réels ou fictifs. Il s'agit plus précisément de toute les constructions / reconstruction / réagencement de ces images mentales entre elles par le sujet, constituant un « matériau culturel, pourvu de formes d'organisations structurelles et thématiques. »¹⁷

La créativité est définie par le dictionnaire Retz de la pédagogie comme : « une activité intellectuelle qui met en jeu l'imagination, favorise les innovations. On la retrouve dans tous les secteurs de l'activité humaine. »¹⁸ Imagination et créativité seraient donc liées mais différentes, l'imagination n'étant qu'une composante de la créativité. Cette spécificité de la créativité se trouve confirmée par Reuter qui distingue : « l'imaginaire, comme matériau culturel structuré et structurant, et la créativité, comme mécanisme spécifique de production (génération / transformation) de contenus. »¹⁹ L'imagination serait la faculté de mettre en jeu imaginaire et créativité, et la créativité en tant que mécanisme participerait à la constitution de l'imaginaire.

En outre, la définition du dictionnaire Retz affirme clairement que la créativité concerne tous les domaines de l'activité humaine. Cette assertion peut aller à l'encontre des représentations communes, qui associeraient plus volontiers la créativité aux domaines artistiques. Cette conception de la créativité comme entrant en jeu dans tous les domaines de l'existence a été initialement posée par Guilford, psychologue, selon lequel tout progrès technique, social, ou scientifique ne peut se faire qu'en empruntant la voie de la pensée créative.²⁰

1.2.2. Créativité et pensée divergente

De fait, la créativité est un concept issu davantage de la psychologie. Elle est conceptualisée en termes de processus mentaux, qui conduisent à la création d'idée ou d'objets nouveaux et originaux. La créativité est considérée comme une faculté,

¹⁶ DOSNON, Odile., *Ecriture et créativité*, Pratiques n°89, p 5.

¹⁷ REUTER, Yves., *Ecriture et créativité*, Pratiques n°89, p 28

¹⁸ CHAMPY, Philippe, ETEVE Christiane, FORQUIN Jean-Claude, [et al]. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*

¹⁹ REUTER, Y. *Ecriture et créativité*, Pratiques n°89, p 28, p 26.

²⁰ GUILFORD, Joy Paul. In « Creativity », *The American Psychologist*, vol.5, n°9, 1950, pp. 444-454 cité par BEAUDOT, Alain

un processus ou un ensemble de processus, éventuellement comme une disposition interne individuelle.

Nous pouvons donc nous appuyer sur les travaux certes un peu anciens de J.-P. Guilford (1950), et ainsi convenir que la créativité consiste en la capacité de trouver des idées nouvelles, des solutions novatrices à des problèmes, voire dans l'aptitude à détecter des problèmes invisibles pour d'autres.²¹

Dans cette optique, il convient de mettre à bas une idée répandue, selon laquelle créativité et intelligence seraient intimement liées. Si l'une comme l'autre permet une bonne réussite scolaire²², les processus mis en œuvre ne seraient pas les mêmes. L'intelligence, au sens de capacité de raisonnement logique, met notamment en œuvre la pensée convergente, tandis que la créativité utilise spécifiquement un autre mode de fonctionnement : la pensée divergente.

Dans le test de Binet qui définit l'intelligence, il y a une bonne réponse unique pour chaque item ; celle-ci est trouvée grâce à la pensée convergente²³, qui concentre, canalise et contrôle le processus mental en direction de cette réponse. La pensée convergente est invoquée dans les tâches dans lesquelles la réponse est unique, et celle donnée par le sujet est dès lors forcément « juste » ou « fausse ». Les différents éléments utilisés dans ces tâches sollicitant la pensée convergente sont autant de données pour la raison, laquelle conduit à *déduire* la bonne réponse.

La créativité quant à elle procéderait de la pensée divergente, laquelle au contraire conduit vers la multiplicité des réponses. Ici, le caractère vrai ou faux d'une réponse est peu pertinent. Les différents éléments sollicités peuvent sembler sans rapport entre eux, et appartenir à des registres et des spécialités différents ; à l'inverse, des éléments en relation les uns avec les autres peuvent être dissociés. La pensée divergente consiste à relier ces éléments divers puis à les restructurer, en établissant des rapports nouveaux ou différents, afin de créer quelque chose d'original.²⁴

On voit donc que l'on ne crée rien *ex nihilo*, mais toujours à partir de choses déjà existantes, objets, notions, concepts, idées que l'on va associer,

²¹ GUILFORD, J.-P. *Op Cit.*

²² GETZELS (J.), JACKSON (P.-W.), *Creativity and intelligence*, John Wiley, 1962

²³ GUILFORD, J.-P.. In « Creativity », *The American Psychologist*, vol. 5, n°9, 1950, pp. 444-454 . cité par BEAUDOT, Alain

²⁴ MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*, pp 116

réarranger, mélanger ; et c'est de cette matière connue que va émerger l'inconnu, le nouveau, fruit de la création.

Cette apparente opposition entre pensée convergente, liée par excellence à la rationalité, et la pensée divergente, caractéristique de la créativité, pourrait expliquer le rejet de la dimension imaginaire dans l'enseignement. En effet, nous pouvons remarquer à la suite de Brunon Duborgel²⁵, que l'imagination tend à être éliminée de l'enseignement au fur et à mesure de l'avancée dans la vie scolaire

L'imagination serait rejetée justement en raison du fait qu'elle s'écarte de la rationalité de la pensée convergente. La croissance de la rationalité étant posée comme confondue avec la maturation de l'individu, l'imaginaire au contraire le ramènerait à ce qu'il a en lui d'infantile. On retrouve ici encore l'idée du philosophe Blaise Pascal d'une imagination comme « maîtresse d'erreur et de fausseté ». Cette opposition peut être à l'origine d'un rejet de l'imagination et de la créativité ou d'une méfiance à leur égard, de la part de didacticiens ou pédagogues potentiellement inquiets de son caractère de « refuge » par rapport au réel.²⁶

Dans une telle optique, la créativité n'aurait pas sa place à l'école, l'apprentissage scolaire pouvant même se donner pour but d'en détacher l'enfant, au profit de « la réalité ». Ce constat est confirmé par Odile Dosnon²⁷ qui affirme ainsi :

« L'imagination pure, exempte de tout élément rationnel, culmine chez l'enfant puis la réflexion tend à réduire le travail imaginatif de sorte qu'à l'entrée dans la vie adulte trois modes de fonctionnement sont susceptibles d'être mis en place : le plus fréquent se caractérise par un effondrement de l'imagination créatrice dont les manifestations ne sont plus qu'accidentelles ; les deux autres modes la préservent et procèdent soit au rejet d'une telle rationalisation comme dans l'imagination esthétique, soit à sa rationalisation complète comme dans l'invention scientifique. »

Ainsi, la créativité peinerait à se maintenir chez l'individu, en dépit de son utilité sociale. Pourtant, selon Y. Reuter, l'imaginaire constitue une aide à l'écriture.²⁸ Si cette dimension gardait un intérêt important pour l'enseignement de l'écriture, celui-ci se trouverait pénalisé par ce rejet. La sollicitation de la créativité faciliterait notamment l'entrée dans la démarche d'écriture, et ce en particulier pour les non-experts.

²⁵ DUBORGEL, Bruno, *Imaginaire et Pédagogie*, pp. 200-210

²⁶ DRUART, Anne., *Ecriture et créativité*, Pratiques n°89, p 93.

²⁷ DOSNON, Odile. *Ecriture et créativité*, Pratiques n°89, p 7-8.

²⁸ REUTER, Yves., *Enseigner et apprendre à écrire*, p. 138

1.2.3. Caractéristiques de la créativité

La créativité entre en jeu dans les processus d'écriture, principalement par la pensée divergente. Nous pouvons également ajouter à la suite de J.P. Guilford qu'elle peut s'exprimer de diverses manières, et que ses dimensions demeurent multiples. En l'occurrence, ces facteurs seraient : « la sensibilité au problème, la fluidité idéationnelle, la flexibilité d'adaptation, l'originalité, l'aptitude à synthétiser, l'esprit d'analyse, l'aptitude à réorganiser ou à redéfinir, l'assimilation de données complexes et la faculté d'évaluation. »²⁹ La pensée divergente recouvre vraisemblablement plusieurs de ces dimensions. Ainsi définies, celles-ci apparaissent assez nombreuses, et il est probable que plusieurs de ces facteurs se recoupent entre eux. La recherche plus récente fait généralement intervenir trois caractéristiques : La fluidité, la flexibilité, et l'originalité.³⁰

La **fluidité** porte sur différents aspects de la production, et désigne la fécondité de la démarche créative, la profusion des productions. Il s'agit encore de la richesse expressive, du nombre de « trouvailles » du sujet.

La **flexibilité** désigne l'aisance plus ou moins grande à changer de domaine, à solliciter des éléments réputés éloignés de la catégorie de départ. On peut évoquer encore à ce sujet la « souplesse d'esprit ».

L'**originalité** désigne le caractère inventif, inattendu, astucieux, d'un élément, et/ou de sa présentation. C'est probablement le jugement sur l'originalité qui fait le plus intervenir la subjectivité.

Si la créativité peut ainsi être considérée selon ces différentes composantes, chacune pourra potentiellement constituer, au terme d'une construction méthodologique sûre, un critère d'évaluation.

1.3. *Evaluer une production écrite*

Les productions écrites que les élèves réalisent s'inscrivent dans un apprentissage continu de l'écriture de textes. Nous avons vu que cette compétence scripturale faisait intervenir inévitablement la créativité de l'élève. En tant qu'objet de l'apprentissage de l'élève, cette compétence d'écriture doit faire l'objet d'une

²⁹ GUILFORD, J.-P. In « Creativity », The American Psychologist, vol.5, n°9, 1950, pp. 444-454

³⁰ REUTER, Yves. Enseigner et apprendre à écrire, p 140

évaluation ; l'évaluation portera ainsi sur la production écrite elle-même, le texte révélant ce que l'élève sait faire ou non. S'il s'avère qu'évaluer des écrits soit potentiellement problématique³¹, il semble avant tout nécessaire d'éclaircir ce que l'on entend par évaluation.

1.3.1. L'évaluation comme jugement de conformité

On peut définir l'évaluation comme la procédure permettant de connaître le niveau de connaissance d'un élève, ou son avancement dans une compétence définie.³² Son utilité est de permettre à tous les acteurs (élève lui-même, parents, enseignant, institution) de situer chaque élève par rapport à une norme attendue, et dans une hiérarchie entre pairs. L'évaluation d'une compétence doit permettre à tous de connaître le degré d'acquisition par l'élève de la compétence en question.

L'évaluation implique un certain nombre d'attentes, posées généralement par l'institution scolaire. L'institution conserve un certain nombre de « désirs », d'attentes concernant l'élève. Ces attentes sont conçues comme un idéal de ce que devrait avoir acquis l'élève à l'issue de l'enseignement qui lui a été donné, en termes de savoirs et de compétences. Evaluer consistera par conséquent à juger de l'écart entre cet idéal et la réalité de l'élève, exprimée par sa copie.

Les attentes vont ainsi représenter une norme posée par l'institution, et évaluer une copie reviendra à apprécier à quel point celle-ci est conforme à cette norme. Notons qu'une telle évaluation, normative par essence, demeure nécessaire pour l'institution scolaire elle-même. Elle en est la garante, et parfois le symbole, à travers la note et son fameux couperet de la « moyenne ».

Notons encore qu'une évaluation peut se faire sans recours impératif à la note. Selon C. Hadji, elle consiste en définitive en « une opération d'attribution de valeur, » et la note chiffrée « n'est qu'une façon parmi d'autres de dire la valeur. »³³ A l'école élémentaire notamment, les annotations de type « Très bien », « Bien », « Assez Bien », « Vu » constituent des évaluations, de même que les « émoticônes » utilisés notamment à l'école maternelle. Surtout, tous les mots ou les phrases de commentaires laissés par l'enseignant / évaluateur sur la copie rendue à l'élève sont de l'ordre de l'évaluation.

³¹ GROUPE EVA, Evaluer les écrits à l'école primaire, p 7

³² HADJI, Charles, L'évaluation démystifiée, p.119

³³ HADJI, Charles, *Op. cit*, pp.39-40

Une conséquence de l'évaluation comme estimation du degré de satisfaction des attentes implique que les attentes se rapportant à la compétence soient bien définies et explicitées pour l'élève, préalablement à sa production.

1.3.2. L'évaluation comme moyen de faire évoluer une compétence

L'autre conception de l'évaluation concerne l'évaluation dite « formative ». Plutôt qu'une sanction ou une validation, celle-ci se propose comme un outil permettant de contrôler le déroulement du processus d'apprentissage, afin de rectifier les erreurs éventuelles, déceler les difficultés rencontrées pour permettre leur franchissement par l'élève, et ainsi garantir sa progression.

L'apprentissage de l'écriture peut être conçu selon les termes cognitivistes de la conduite générale de l'action. D'après Linda Allal, la conduite générale de l'action procède grâce à trois opérations cognitives, l'anticipation, le contrôle, et l'ajustement³⁴. L'opération de contrôle consiste en une comparaison entre un état-donné et un état-but à atteindre : on retrouve ici le principe de l'évaluation. Cette opération reste nécessaire et déterminante pour l'ajustement ; l'évaluation permettra à l'élève lui-même d'ajuster son action, c'est-à-dire de modifier son savoir-faire mais également ses représentations et améliorer sa compétence scripturale.

Conçue ainsi, l'évaluation formative n'est plus ce spectre potentiel cristallisant les angoisses des élèves, mais un outil, une aide, sur lequel l'élève pourra s'appuyer pour améliorer ses compétences et ses productions. Il ne s'agit plus de la simple correction d'une copie par l'enseignant, mais d'une étape d'un apprentissage continu, centré sur les problèmes rencontrés afin de permettre à l'élève de les surmonter. C'est également un outil pour l'enseignant lui-même, tant l'évaluation porte en définitive sur l'adéquation de l'enseignement avec son objectif que sur les procédures mises en place par l'élève apprenant.

³⁴ ALLAL, Linda. Evaluation formative et didactique du français, p. 88

1.3.3. Comment une production écrite est-elle évaluée ?

L'enseignant a ses propres représentations de l'acte d'écriture, et c'est le plus souvent le modèle de l'écrit littéraire qui fait office de modèle³⁵, et par là même de norme de travail. Ce sont ces représentations qui vont présider à l'élaboration des critères d'évaluation que l'enseignant utilise.³⁶ Si l'évaluation est un jugement de conformité à une norme, la façon dont une production écrite est évaluée doit indiquer quelles ont été les attentes de l'enseignant et / ou de l'institution scolaire à l'égard de cette production, et par conséquent quels critères ont été choisis.

Nous avons déjà souligné la représentation fort répandue de l'acte d'écriture comme simple exercice synthétisant grammaire, orthographe, et vocabulaire. D'après J.-F. Halté, une enquête en CM2 et en 6^{ième} menée par l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) réalisée en 1989 a montré que, alors même que la cohérence des idées était largement revendiquée comme objectif principal, l'évaluation quant à elle portait majoritairement (à près de 90%) sur la correction linguistique.³⁷ Cette conception de l'écriture comme synthèse de ces trois composantes linguistiques se voit ici confirmée par l'évaluation qui est faite des productions écrites, et le choix de ces trois critères.

Or, nous l'avons vu, la compétence scripturale ne se réduit pas à grammaire, vocabulaire et orthographe. Elle inclut également toute une série de connaissances sur la structure et la morphologie des différents types de textes, la façon dont un texte est organisé, et les savoir-faire textuels. A travers l'évaluation des productions écrites des élèves, c'est l'évaluation de leur compétence scripturale et de son degré d'acquisition qui est réalisée.

Le groupe EVA a ainsi développé toute une série de critères d'évaluation, doublement classés selon qu'ils concernent le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases, et les phrases elles-mêmes, ainsi que selon les points de vue morphosyntaxique, sémantique, pragmatique.³⁸ Dans un tel cadre, grammaire, orthographe et vocabulaire gardent une place, plus réduite, et les aspects méta-

³⁵ REUTER, Yves, Enseigner et apprendre à écrire, p. 19

³⁶ GROUPE EVA, Evaluer les écrits à l'école primaire, p 51

³⁷ HALTE Jean-François, « Savoir écrire, savoir-faire » in Pratiques n°61, mars 1989, cité par DESLANDES Marion & VALLE Catherine, *L'imagination au service du plaisir d'écrire*, 2000, mémoire, Montpellier

³⁸ GROUPE EVA, *Op. cit*, pp 53-64

textuels et macro-textuels entrant en jeu dans la compétence de l'élève peuvent être évalués.

En évaluant la production écrite de l'élève sur la base de tels critères, dans une optique plus large que les critères intra-phrastiques (orthographe, vocabulaire, grammaire), l'élève serait davantage à même de progresser spécifiquement dans sa compétence scripturale, et ce de façon relativement indépendante de sa progression dans la maîtrise des sous-systèmes de la langue telle qu'il les apprend dans les cours spécifiques de grammaire, orthographe, conjugaison, et vocabulaire.

Sans rien nier de l'importance de ces dimensions, nous pouvons affirmer qu'écrire, ce n'est pas que cela. En effet, nous savons que plus largement, la compétence scripturale regroupe encore les représentations de l'élève de l'acte d'écrire. L'élève peut maîtriser tous ces savoir-faire textuels et pour autant avoir un rapport à l'écrit dans lequel sont associés des sentiments négatifs, l'écriture étant perçue comme difficile ou comme contrainte. De même, l'écriture comme moyen de s'exprimer *soi*, voire comme activité plaisante et agréable, ne découle pas directement de la maîtrise des savoir-faire textuels – bien que ceux-ci puissent y contribuer - mais sollicite d'autres dimensions.

Cela implique qu'en évaluant une production écrite, l'enseignant intervient sur le rapport de l'élève à l'écrit. L'évaluation elle-même donne à l'élève une indication sur ses représentations, et modifie ses représentations. Ainsi, le fait que l'aspect créatif de la production soit évalué ou non, et la façon dont cet aspect est évalué, va avoir une influence sur les représentations de l'écriture de l'élève.

1.4. La place de la créativité dans l'évaluation d'une production écrite

1.4.1. Devoir être créatif : une injonction paradoxale

Si la créativité devait être évaluée, elle deviendrait du même coup un attendu dans la production écrite, et donc une contrainte en tant que telle pour l'élève. Cet ordre scolaire « Sois créatif ! » contiendrait la même injonction paradoxale que le fameux « Sois spontané ! ».

Par l'interdiction de donner une réponse « non créative », « non originale », l'élève concevrait des représentations inhibitrices de l'acte d'écrire. En effet, la

production spontanée de l'élève peut se révéler créative, en fonction des dispositions de l'enfant, et de la tâche d'écriture. Cependant, l'élève ne sera pas conscient du fait que sa production est créative ou non, même si des critères lui sont donnés. Par exemple, si le critère de fluidité représente l'abondance de la production, nous ne pourrions savoir si l'élève a écrit amplement parce qu'il a beaucoup d'idées, ou parce qu'il s'est essayé à faire « du remplissage ».

Plus encore, la création spontanée de l'élève représente avant tout ce qui constitue de son point de vue la meilleure idée pour répondre à la consigne, sans considération de son originalité, à savoir « son caractère insolite ou rare ». Une obligation d'originalité pourrait amener l'enfant à rejeter ses idées spontanées, dans la croyance qu'une idée originale est une idée différente de la sienne. Cette élimination de ses idées se produirait alors même que celles-ci pourraient être originales du point de vue de l'évaluateur, et ce sans que l'élève en soit conscient. L'élève pourrait ainsi se trouver inhibé, et verser dans une production paradoxalement stéréotypées, basée sur des représentations tout aussi stéréotypées de ce que doit être une idée originale.

L'obligation d'être créatif brimerait la spontanéité indispensable à la créativité. Si elle ne peut être forcée, nous pouvons considérer en revanche qu'elle pourrait être encouragée.

1.4.2. Encourager la créativité : Les contraintes et la consigne

Alors que définir la créativité parmi les attentes explicites risque d'être contre-productif, c'est la recherche de réponse apportée au problème posé par ces contraintes qui va faire preuve de créativité, c'est-à-dire que la mise en route de l'acte créatif va nécessiter des contraintes.

En effet, appliquée à la pédagogie, la notion de divergence amène cette conséquence peut-être surprenante ou inattendue concernant la créativité : elle serait permise non pas par la liberté, mais par des contraintes. La liberté totale, telle la page blanche devant laquelle on mettrait l'élève avec la consigne : « écris ce que tu veux », revient à demander à l'élève de créer à partir de rien – ce qui est, nous l'avons vu, impossible. Les contraintes, définies par la consigne d'écriture, donnent non seulement le cadre de la production écrite, en définissant le sujet et donc ce qui serait hors sujet, mais

établit aussi les éléments que l'élève devra utiliser. Suivant Philippe Meirieu, la contrainte est ainsi :

« L'obligation dans laquelle se trouve le sujet de prendre en compte les éléments qui lui échappaient jusque-là, et de les mettre en rapport avec ce qu'il connaissait déjà. Le dispositif [pédagogique] pourra donc programmer l'inattendu, organiser la contingence, imposer la rencontre des matériaux disparates et multiples provenant de différentes sources. Il faudra donc fournir à l'élève ces matériaux et le contraindre de les intégrer dans son activité habituelle. »³⁹

C'est la règle prédéfinie, la consigne donnée de l'exercice d'écriture, qui oblige l'élève à utiliser tous les matériaux dont il dispose, pour les mettre en relation, les assembler, jusqu'à aboutir à quelque chose de nouveau. Cette démarche conduit l'élève de fait à être créatif. La consigne définit le champ de sa recherche imaginative. Les contraintes définissent ou même fournissent les éléments préétablis que l'élève aura à utiliser, mais parmi les éléments que l'élève peut utiliser, il y a aussi l'ensemble de son imaginaire personnel. Grâce à ces contraintes, l'élève est obligé de créer des liens entre les éléments fournis par la consigne, ou suscités, ou induits par cette consigne, et d'autres matériaux culturels, qui lui sont personnels. Ces nouvelles associations entre idées et entre concepts différents sont directement le résultat de ce processus qu'est la créativité.

La consigne comporte des contraintes, et ce sont ces contraintes qui conduisent l'élève à être créatif, et qui libèrent son imagination. Pour autant, nous devons garder à l'esprit qu'il est nécessaire de conserver entre la consigne d'écriture et la tâche effective de l'élève une marge d'interprétation.⁴⁰ En effet, si des contraintes trop lâches laissent les élèves désorientés et inhibés face à l'écriture, des consignes trop contraignantes viendraient solliciter davantage la pensée convergente, et induire des réponses stéréotypées. C'est la possibilité de l'élève d'interpréter la consigne qui lui permettra de créer, et c'est ainsi dans son interprétation qu'il exercera sa créativité.

1.4.3. La créativité peut-elle être évaluée ?

Si par l'évaluation, l'enseignant contrôle le savoir-faire de l'élève, est également vérifié de façon plus implicite et sans doute de façon inconsciente le rapport que l'élève entretient avec l'écrit. Or, ce rapport à l'écrit relevant tout particulièrement de la personne même de l'élève, nous pouvons douter de la pertinence d'un jugement de sa conformité à une norme. Appliquée à la créativité, une conception de

³⁹ MEIRIEU, Philippe. *Op. cit.*

⁴⁰ GARCIA-DEBANC, Claudine, *Ecriture et créativité, Pratiques n°89*, p 71.

l'évaluation comme jugement de conformité à une norme préétablie s'avèrerait plus encore inapplicable.

Le problème posé n'est pas tant que la créativité elle-même ne puisse s'accommoder de normes. Dès l'instant où une évaluation est instaurée, elle implique un certain nombre d'attentes, et des attentes concernant la créativité dont fait preuve une copie d'élève peuvent être définies. En revanche, force est de reconnaître que de telles normes, habituellement fournies par l'institution, n'existent pas en matière de créativité. Rappelons-le, les programmes ne font pas figurer créativité, originalité ou imagination comme des compétences attendues et qui seraient contrôlées. Aucune attente ne concernant ces notions, rien n'est donc prévu pour les évaluer.

Plus fondamentalement encore, évaluer la créativité d'une copie d'élève en jugeant sa conformité à une norme nous confronte à la difficulté que pose la nature même de la créativité, à savoir la pensée divergente qui la sous-tend. Dans les tâches mettant en jeu la pensée convergente, une réponse attendue précise et unique va constituer cette norme. Avec la créativité en revanche, il n'y a plus une réponse attendue mais plusieurs, et la norme est d'autant moins identifiable. De plus, l'une des composantes de la créativité demeurant l'originalité, le caractère inattendu d'une réponse devient un critère de créativité, ce qui reviendrait à dire que l'évaluation ne consisterait plus en un jugement de conformité à une norme, mais à un jugement de non-conformité !

Enfin, dans son essence même, nous l'avons vu, la créativité peut être vue davantage comme une disposition de l'individu que comme une compétence à acquérir, quand bien même son entraînement ou plutôt son encouragement reste possible. Si on n'enseigne pas la créativité, son évaluation n'aurait pas lieu d'être.

1.4.4. Le risque de la subjectivité

Comme le fait remarquer Charles Hadji, l'évaluation en tant que mesure est biaisée par l'instrument de mesure que constitue le correcteur / évaluateur. Celui-ci ne serait manifestement pas fiable, au regard des disparités des notes et remarques entre deux évaluateurs pour une même copie, ou un même ensemble de copies.⁴¹ Celle-ci reste une estimation de l'écart entre la réalité et une norme, et ces variations

⁴¹ HADJI, Charles, *Op. cit.*, pp.24-28

proviennent de conceptions différentes de cette norme attendue. Ces représentations de la norme différentes d'un évaluateur à l'autre font appel à la subjectivité de chacun d'eux. Si l'enseignant évaluateur représente à lui seul une source de variation, c'est donc que sa propre subjectivité constitue un biais dans l'évaluation.

Ce biais est d'autant plus important que la norme reste peu clairement définie. Le flou qui demeure sur les attendus d'une production laisse d'autant plus de place à la subjectivité de l'enseignant. Ces incertitudes concernent tout particulièrement la créativité. Si l'on décide de porter son attention sur les contenus de la production écrite, l'appréciation de l'enseignant évaluateur va se trouver dépourvu de repères véritablement objectifs comme les règles de grammaire et d'orthographe, ou la structure intra-textuelle. S'attacher à ce que cherche à dire l'élève expose au risque d'une interprétation abusive, peut-être fautive, en tous les cas fondée sur des aspects qualitatifs pour lesquels l'enseignant ne peut prétendre être un juge impartial.

1.4.5. Ne pas évaluer la créativité revient à nier la personne de l'élève

Bien qu'évaluer la créativité implique un certain nombre de problèmes liés à la subjectivité de l'élève comme à la subjectivité du jugement de l'enseignant et à la difficulté que constitue la constitution de normes, ne pas évaluer du tout la créativité implique plus de problèmes encore. En effet, si la créativité ne s'enseigne pas, ce n'est pas pour autant qu'elle n'intervient pas dans l'écrit. Elle constitue un facteur de motivation important, et sa sollicitation semble constituer une aide notamment pour les élèves en situation d'échec.⁴² On peut également ajouter que l'élève, en étant créatif, s'investit dans l'écrit, et ce faisant s'approprie ce qu'il est en train d'apprendre.

En réalisant une production d'écrit, l'élève est centré sur le contenu de ce qu'il produit, ainsi d'ailleurs que l'y invite la consigne de l'exercice d'écriture. L'élève *crée* un écrit en le produisant, il crée le contenu sur lequel il est centré. Manipulant les divers éléments qui lui sont fournis ou suggérés afin de donner naissance à ce contenu, il utilise cette faculté intellectuelle que constitue la créativité. Par conséquent, l'évaluation de sa production portera à ses yeux sur « ce qu'il a dit », en

⁴² REUTER, Yves., *Ecriture et créativité*, Pratiques n°89, p 34

l'occurrence sur des contenus basés sur des matériaux sollicitant ses propres expériences de vie, sa propre représentation du monde, et son imaginaire.

L'enseignant quant à lui est centré davantage sur « comment c'est dit », la forme du texte ou des phrases ou des mots, et non pas sur le contenu.⁴³ Cela introduit un décalage concernant la perception des attentes, et ce décalage peut être source de malentendu et mal vécu par l'élève.

Dès lors que la subjectivité de l'élève intervient dans les contenus de son expression écrite, son rapport à l'écrit comprendra également son imaginaire. Si l'enseignant évalue négativement sa production, pour des critères de forme qui restent implicites pour l'élève, celui-ci peut interpréter la mauvaise note ou la mauvaise appréciation comme une critique de son imaginaire, et comme un jugement négatif de ce que peut produire sa créativité, et par là même une condamnation de ce qu'il est en tant que personne.

Indépendamment de l'état réel de ses savoir-faire textuels, son rapport à l'écrit restera négatif. A l'inverse, un élève qui fait preuve d'une maîtrise correcte de l'orthographe, de la grammaire, de la construction de texte verra ses productions écrites évaluées positivement, et par contagion ses capacités de créativité seront également valorisées à ses yeux.

1.4.6. Dépasser les difficultés et prendre en compte les contenus

Nous pouvons concevoir trois réponses à ces difficultés. En premier lieu, comme nous l'avons vu, l'évaluation peut être conçue, notamment sur les aspects qualitatifs de la production, comme formative et non pas comme jugement. Si le contenu est d'ordre qualitatif, lié à l'élève en tant que personne, nous pouvons considérer qu'il ne peut donc être « noté » pour ce qu'il est, et qu'il n'a pas à être jugé « bon » ou « mauvais », mais simplement à être *reconnu*.

En deuxième lieu, nous devons faire remarquer à nouveau que si la norme est délicate à concevoir en matière de créativité, des critères néanmoins existent, et ceux que nous avons définis comme caractéristiques de la créativité peuvent servir de base à une réelle grille de lecture, voire grille d'évaluation, pour une production écrite.⁴⁴ La fluidité, la flexibilité et l'originalité sont une façon plus précise de

⁴³ REUTER, Yves. Enseigner et apprendre à écrire, p 17

⁴⁴ REUTER, Yves. Ecriture et créativité, Pratiques n°89, p.39

considérer la créativité que démontre une copie d'élève. Si la subjectivité de l'enseignant reste présente, elle se trouve au moins guidée par ces repères, et tend ainsi vers plus de rigueur.

En troisième lieu, nous pouvons considérer que la subjectivité de l'enseignant peut elle-même être reconnue, et assumée en tant que telle. Nous savons que la personne de l'enseignant évaluateur intervient inévitablement. Il est donc nécessaire que l'enseignant soit pleinement conscient de cette limite de son évaluation qui l'éloigne de l'idéal d'impartialité. Assumer sa subjectivité, non pas systématiquement – ce qui équivaldrait à la disparition de l'institution comme lieu de norme – mais dans ces domaines précis, implique que de telles situations, ponctuelles et circonscrites soient explicites pour les élèves. Reconnaître ponctuellement la subjectivité de l'enseignant ne doit pas pour autant amener à instaurer en classe le règne de l'arbitraire.

Il serait par conséquent envisageable de modifier la façon d'évaluer une production écrite, pour conduire à une évaluation qui soit « un autre mode de lecture des écrits, plus attentif aux contenus, à ce qui cherche à se dire, à ce qui se dit même de façon maladroite par rapport aux normes de surface. »⁴⁵ C'est paradoxalement parce que l'évaluation d'une production écrite est censée porter uniquement sur la compétence scripturale de l'élève et non sur l'élève lui-même que l'évaluation, dans les commentaires de l'enseignant, doit prendre en compte les contenus. En effet, bien que l'évaluation ne porte que sur la forme de la production, l'élève quant à lui ne le sait pas, ou l'intègre peu. Une évaluation portant sur la forme mais aussi sur le contenu lui donnera des indications différenciées sur l'un et l'autre aspect, lui permettant de faire la part des choses.

La créativité dont fait preuve l'élève porte sur le contenu de la production, et s'il faut reconnaître cette dimension de la personne de l'élève, c'est-à-dire reconnaître l'importance de cette faculté intellectuelle pour l'adulte en devenir, il est nécessaire d'évaluer la créativité que démontre sa production écrite. En ne l'évaluant pas, et ce faisant en la passant sous silence, on fait comprendre implicitement à l'élève que cette dimension de sa personne n'aurait pas d'importance, n'aurait aucune pertinence voire ne servirait à rien, et ne serait pas une qualité souhaitable qu'il serait bénéfique de développer.

⁴⁵ REUTER, Yves., *Ecriture et créativité*, Pratiques n°89, p 40

1.5. Les enseignants évaluent-ils la créativité des productions écrites des élèves ?

Nous avons vu que les productions écrites semblent être évaluées prioritairement sur des critères d'orthographe, vocabulaire, et grammaire, et que la structure du texte et le savoir-faire textuel seraient considérés dans l'évaluation comme secondaires. Pour autant, la créativité demeure également une donnée importante de la tâche de l'élève qui a produit cet écrit. Entre l'enseignant évaluateur et le savoir enseigné, appris par l'élève et exprimé dans la copie, intervient ce troisième terme relevant de la personne de l'élève, qui va modeler l'ensemble des contenus de la production sur lesquels, du point de vue de l'élève, sont seulement censés se greffer les savoirs enseignés.

Si nous voulons promouvoir la prise en compte de la créativité de l'élève dans l'évaluation des productions écrites, il faut vérifier au préalable si cette dimension est effectivement peu évaluée par les enseignants. Les aspects créatifs de la production écrite sont susceptibles d'être évalués malgré tout, éventuellement de façon implicite, dès lors que la subjectivité de l'évaluateur intervient.

C'est pour cette raison que nous avons mené cette recherche visant à répondre à la question « Les enseignants évaluent-ils la créativité des productions écrites des élèves ? » Notre hypothèse testée ici est que la créativité que démontre une production écrite demeure peu prise en compte dans les évaluations par les enseignants.

La réponse à cette question orienterait différemment les travaux futurs. En effet, si la créativité est bel et bien délaissée dans l'évaluation, l'accent pourrait être porté dans les recherches futures sur son introduction dans l'évaluation des copies. A l'inverse, si la créativité se révèle être bel et bien prise en compte dans l'évaluation, la question serait moins de promouvoir son évaluation que de définir la façon dont elle doit être évaluée.

II. Méthodologie

Comme nous l'avons vu précédemment, l'objectif de ce mémoire est de répondre à la question : « Les enseignants évaluent-ils la créativité des productions écrites des élèves ? ».

Nous partons de l'hypothèse de départ que dans leurs évaluations des productions écrites, les enseignants font davantage appel à des critères portant sur l'aspect linguistique des productions écrites des élèves qu'à des critères portant sur l'aspect créatif de ces productions.

Pour répondre à cette question, et vérifier ou infirmer cette hypothèse, il est nécessaire d'interroger les pratiques des enseignants. Afin de mettre celles-ci en évidence, il s'agit d'abord de recueillir les représentations des enseignants de leur propre manière d'évaluer les productions écrites des élèves.

Pour autant, dans un souci d'objectivité et de distance quant à l'opinion introspective des enseignants sur leur propre pratique, il convient également d'observer l'évaluation qu'ils réalisent eux-mêmes de productions écrites réelles type. Cela permet de mettre en perspective leur pratique affichée et leur pratique effective.

Enfin, il est nécessaire d'obtenir des enseignants le classement de différents critères d'évaluation, portant les uns sur l'aspect linguistique, les autres sur l'aspect créatif des productions écrites. Cette dernière étape permet d'une part de confirmer les tendances dégagées lors de l'étape précédente, et d'autre part de fournir des données claires quant à la priorité donnée à l'aspect créatif des productions écrites par rapport aux autres aspects.

2.1. *Le choix des sujets observés*

L'étude réalisée porte sur les pratiques de trois enseignants du Loiret et un enseignant de Haute Corse. Au cours de la recherche de sujets d'étude, douze écoles situées dans l'agglomération Orléanaise ont été contactées par téléphone et par courriel. Ces écoles ont été sollicitées, par l'intermédiaire du directeur d'école, en vue d'obtenir des entretiens avec des enseignants de CE1 ou CE2. Ce choix du niveau enseigné découle du niveau des élèves ayant produit les écrits qui devaient

être évaluées. Deux écoles de l'agglomération orléanaise ont répondu positivement, pour un résultat final de trois enseignants interrogés dans le Loiret. Le recrutement de l'enseignant de Haute Corse (Bastia) s'est fait par connaissance, et la communication avec lui s'est faite par téléphone, courrier postal et courrier électronique.

Les quatre enseignants sont désignés par les lettres A, B, C et D. Les enseignants A et B sont issus d'une école d'application ; l'enseignant A est maître formateur avec 26 ans d'ancienneté, et a la charge d'une classe de double niveau CP/CE1 ; l'enseignant B a 13 ans d'ancienneté, et est responsable d'une classe de double niveau CP/CE1. L'enseignant C exerce dans une école située en Réseau Ambition Réussite. Son ancienneté est de 35 ans dont 15 ans dans une classe de CE1 en simple niveau. Enfin, l'enseignant D exerce en CE1 dans une école privée de Bastia, avec 34 ans d'ancienneté.

Il a été donné aux enseignants un questionnaire de 5 pages, contenant une première question préalable, trois productions écrites à évaluer, et enfin une série de critères à classer. Les questionnaires ont été remplis par les enseignants A, B en présence de l'expérimentateur, soit par les enseignants eux-mêmes, soit par l'expérimentateur sous la dictée. La durée de chaque entretien est estimée à une vingtaine de minutes. L'enseignant C s'est vu remettre le questionnaire et a demandé un délai de quelques jours pour le remplir. L'enseignant D a reçu le questionnaire par courrier électronique, et l'a renvoyé complété par courrier postal.

2.2. La question préalable : « Quels critères utilisez-vous pour évaluer une production écrite ? »

La première question à laquelle les enseignants étaient invités à répondre avait pour but de recueillir leurs conceptions initiales sur la manière d'évaluer une production écrite. « Quels critères utilisez-vous pour évaluer une production écrite ? »

Il a été exclu d'inclure dans la question le terme de « créativité », afin de ne pas restreindre le champ de représentations de la recherche par les enseignants, ce qui aurait amené le cas échéant à rester aveugle à un certain nombre de réponses inattendues. La question devait rester ouverte afin que les réponses des enseignants

ne soient pas orientés vers un certain type de représentation de l'évaluation, afin de ne pas biaiser les résultats de cette enquête.

Les enseignants avaient la liberté de donner autant de réponses qu'ils le désiraient. Ces réponses ont été recueillies par écrit, soit notées par l'enseignant, soit consignées par l'expérimentateur.

2.3. Constitution du corpus de productions écrites

Afin de procéder à des observations sur des évaluations réalisées par les enseignants, il a été nécessaire de collecter au préalable des productions écrites réelles d'élèves.

2.3.1. Le conte comme support

Compte tenu de l'objet même de la recherche, les différentes productions écrites devaient elles-mêmes répondre à des consignes sollicitant la créativité. En effet, si dans une production écrite donnée, la créativité de l'élève n'avait pas à intervenir, il va sans dire qu'un enseignant ne pourrait évaluer cet aspect créatif, et ce quelles que soient ses dispositions de départ quant à l'importance de cette dimension dans l'évaluation de productions écrites, dans le cas général. Les deux populations d'élèves sollicités ont ainsi été amenées à produire un écrit en relation directe avec un conte traditionnel. Le choix du conte comme support à la production d'écrit trouve plusieurs justifications :

Le conte sollicite spontanément l'imaginaire, ce qui constitue à la fois un facteur de motivation et une stimulation de l'activité créatrice chez l'enfant.

Le conte possède également des qualités de facilitateur d'écriture compte tenu de son organisation structurée préétablie, qui limite la charge cognitive chez l'élève, lequel n'a plus à rechercher lui-même une structure mais simplement à s'y conformer.

De plus, travailler sur le conte permet de libérer le scripteur du diktat du réalisme, lequel chez l'enfant devient vite synonyme de diktat du « vrai ».⁴⁶ En cela, l'enfant est là encore déchargé d'une charge cognitive importante, veiller à ne rien dire de « faux ».

⁴⁶ REUTER, Y, Enseigner et apprendre à écrire, 1996, p. 138

Enfin, le conte a également comme intérêt de maintenir une distance entre le scripteur et sa production, distance qui permet de protéger le scripteur d'un investissement trop fort de sa part intime, et ainsi limiter les blocages dus à une pudeur légitime.

Le conte qui a été choisi est un conte traditionnel des frères Grimm : « Le Serpent Blanc ». (cf. Annexe 1). Ce conte présente comme avantage de comporter un épisode qui se répète trois fois en suivant chaque fois la même structure. Cette structure est alors repérable par les enfants. La production écrite consiste alors à créer un quatrième épisode suivant encore une structure identique, clairement identifiée au préalable :

- Le protagoniste sauve un animal d'un danger de mort.
- Le protagoniste doit réaliser une épreuve.
- L'animal que le protagoniste a sauvé l'aide à réussir l'épreuve.

2.3.2. Les enfants producteurs d'écrit

Les productions écrites présentées aux enseignants ont été réalisées par des enfants âgés de huit ans, d'un niveau scolaire de fin de CE1. Un total de vingt-huit élèves a fourni le corpus original de productions écrites, et trois copies d'élèves ont été ensuite sélectionnées parmi ces vingt-huit productions.

A l'origine de l'étude, la classe d'âge visée était des enfants plus âgés, de l'ordre de 9 à 11 ans, d'un niveau scolaire plus proche de la fin de cycle 3. En effet, les élèves de ce niveau sont soumis à des attendus concernant orthographe, vocabulaire et grammaire qui justifient l'objet de la recherche. Les élèves de niveau inférieur sont moins concernés par ces exigences. En nous recentrant sur la didactique du français visant une population plus jeune, l'objet de la recherche n'a pas pour autant disparu, mais a été déplacé. La sollicitation d'enfants âgés de huit ans demeure justifiée par le fait que la production écrite (5 à 10 lignes) fait partie des exigences du programme officiel pour la fin de cycle 2. En cela, les productions écrites des élèves de CE1, bien que plus modestes, peuvent déjà faire l'objet d'une évaluation, plus ou moins centrée sur certains aspects linguistiques ou créatifs.

Ce recentrage de l'objet de la recherche s'est opéré en raison de l'impossibilité de faire réaliser la production d'écrits par des élèves de CM1 ou CM2. En effet, la

mise en place de la situation de production d'écrit nécessitait de rencontrer les élèves au cours de plusieurs séances, ce qui n'a été possible que dans deux cadres prédéfinis :

D'une part, trois enfants de milieu défavorisé, participant dans un cadre extra-scolaire à un « atelier conte », ont contribué à fournir les productions écrites. Les enfants de l'atelier conte étaient prévus pour fournir l'essentiel du corpus de production écrites, sachant que la majorité d'entre eux faisaient partie de la tranche d'âge visée par la situation d'écriture. Pour autant, le jour de la réalisation de la production écrite, seuls trois enfants étaient présents, et tous trois étaient âgés de huit ans et en classe de CE1.

D'autre part, un stage en responsabilité dans l'Education Nationale a permis de rencontrer sur une durée de trois semaines vingt-cinq élèves d'une classe de CE1 en milieu rural. Ceux-ci ont pu participer à la constitution du corpus de productions écrites, dans le cadre d'une séquence d'enseignement détaillée ci-après.

Ainsi, le contexte des productions écrites est différent entre l'une et l'autre population ; de plus, les étapes avant d'arriver à la production écrite ont également été différentes.

Dans les deux cas, l'autorisation des parents de chaque enfant a été demandée au préalable (Cf. Annexe 2). Nous n'avons recueilli aucun refus.

2.3.2.1. *Les élèves de CE1*

Les vingt-cinq élèves de CE1 en milieu rural ont travaillé durant sept séances sur le conte traditionnel « Le Serpent Blanc ». Ce travail s'est inscrit dans une séquence dont l'objectif était : « Concevoir et écrire de manière autonome (...) un texte narratif de 5 à 10 lignes. »⁴⁷, conformément aux programmes officiels. La séquence s'est composée d'une séance de compréhension orale, trois séances de lecture et compréhension écrite, une séance de compréhension écrite consacrée à dégager la structure du conte puis de l'épisode répété du conte, et enfin de deux séances pour la production écrite proprement dite.

⁴⁷., FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, CHATEL Luc, *École élémentaire : les programmes officiels* : Scérén-CNDP ; Paris, XO éd., 2011. 124 p.

La production écrite a été précédée de trois questions préalables : « Quel animal le valet a-t-il sauvé ? », « Quelle épreuve le valet doit-il réaliser ? », « Comment l'animal va-t-il aider le valet ? ». La consigne d'écriture était donnée avant ces trois questions, présentées comme des repères pour l'élève et inscrits au tableau, et était rappelée pour la phase d'écriture proprement dite :

« Imagine qu'avant l'épreuve de la pomme de vie, il y ait une autre épreuve pour que le valet épouse la princesse. Ecris cet épisode comme s'il faisait partie de l'histoire. »

Vingt-cinq productions d'écrits ont ainsi pu être récoltées par ce biais à l'issue de la séquence. Des exemples de ces productions se trouvent en annexe 3.

2.3.2.2. *Les enfants de l'atelier conte*

Trois enfants participant à un « atelier conte » ont été sollicités pour aboutir à des productions d'écrits censément de même type que les élèves de CE1. Ces enfants étaient également âgés de huit ans.

« L'atelier conte » est la réalisation d'un projet collectif dans le cadre du master 2 MEEFA. Il s'agissait, sur une période s'étendant de janvier à juin 2012, de proposer régulièrement à divers enfants de milieu défavorisé d'approcher des contes traditionnels ou du monde. L'objectif était de contribuer à l'ouverture culturelle des enfants, de participer à l'action éducative de la ville tout en proposant de nouveaux outils de travail. Ce projet a été réalisé en partenariat avec l'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville) dont le but est de lutter contre les inégalités dans les quartiers populaires. En conséquence chaque enfant participant à l'atelier était accompagné d'un étudiant de l'université d'Orléans, dans le cadre d'un accompagnement scolaire individualisé. Lors de chaque atelier, les contes étaient lus ou contés ; s'ensuivait un débat de compréhension, puis une activité à visée éducative, de difficulté croissante d'une séance à l'autre.

Ainsi, les trois enfants qui ont participé avaient été familiarisés avec la structure du conte au cours des séances précédentes, et s'étaient déjà impliqués dans un travail créatif portant sur l'imaginaire du conte. Pour autant, leur connaissance et leur maîtrise particulière de ce conte précis, « Le Serpent Blanc », était nettement moins ancrée que chez leurs condisciples de l'école rurale. En effet, ces enfants n'avaient pris connaissance de ce conte qu'au cours de l'heure précédente. Ils en avaient suivi la lecture orale, puis la compréhension du texte avait été détaillée au travers d'un

débat de compréhension, auquel ils avaient tous pris part activement, compte tenu de leur effectif restreint et du cadre de l'atelier.

La consigne qui a été donnée aux enfants de l'atelier conte pour réaliser la production écrite est sensiblement la même que pour les élèves de CE1 de l'école rurale. « Imagine qu'avant l'épreuve de la pomme de vie, il y ait une autre épreuve pour que le jeune homme épouse la princesse. Quelle aurait été cette épreuve, et quel animal l'aurait aidé ? Invente et écris ce nouvel épisode. » Ici, la consigne a été donnée oralement.

2.3.3. Productions écrites sélectionnées

En totalisant les productions des deux populations d'enfants, vingt-huit productions écrites ont pu être récoltées. Il n'était pas envisageable de donner à évaluer aux sujets enseignants l'ensemble des productions. La charge de travail aurait été trop importante pour eux, et ne leur aurait pas donné le loisir d'annoter chacune des copies. En outre, un nombre plus restreint de productions devait laisser suffisamment de données exploitables pour dégager les tendances de chaque enseignant interrogé. En conséquence, trois productions écrites ont été retenues sur les vingt-huit recueillies. Deux productions ont été réalisées par les élèves de CE1 de l'école rurale ; la troisième par l'un des enfants de l'atelier conte.

La plupart des productions écrites réalisées par les élèves de CE1 ont été rejetées en raison de leur aspect trop sommaire : En effet, beaucoup d'élèves n'ont pas réussi à produire un récit, se contentant de répondre par une phrase aux questions préalables (quel animal le valet a-t-il sauvé ? Quelle épreuve le valet doit-il réaliser ? Comment l'animal va-t-il l'aider ?). La tâche de production écrite, bien que préparée au long de plusieurs séances, s'est révélée pour une large part inaccessible aux élèves. Ceux-ci n'avaient ni les connaissances ni la maturité nécessaires pour mener à bien la tâche demandée, bien que nombre d'entre eux aient manifesté de l'enthousiasme. La longueur et la complexité du conte ayant servi de support ont freiné sa compréhension et son appropriation. La consigne d'écriture aurait vraisemblablement correspondu davantage à des élèves de CE2 ou CM1.

A la fin de cette séquence d'expression écrite, il n'est pas resté suffisamment de temps pour envisager un changement de la tâche au profit d'une dictée à l'adulte. Cette technique aurait permis l'expression des élèves, mais n'aurait pas donné lieu à

des productions écrites par les élèves, évaluables par des enseignants selon l'objectif de la recherche. En effet, tout écrit produit par ce biais aurait été dépourvu des fautes diverses relatives au niveau des élèves.

Il y avait ainsi une difficulté voire un manque de pertinence pour les enseignants du fait d'évaluer les réponses à une tâche d'un niveau trop élevé pour les élèves. Face à ce problème, nous avons choisi de garder les productions attestant de la plus grande maturité des élèves scripteurs en ce domaine de l'expression écrite. Ainsi, les deux productions écrites retenues ont été sélectionnées essentiellement à cause de leur longueur, de la cohérence de leur construction, et de la richesse des idées exprimées. En cela, nous pouvons admettre qu'elles ont fait l'objet d'une évaluation préalable par l'expérimentateur lui-même, et la subjectivité qu'implique ce procédé doit être assumée. Qu'il s'agisse ou non d'un échec de la part de ces élèves, ces vingt-cinq copies représentaient en tout état de cause leur réponse à la tâche demandée ; pour autant si le but était de permettre aux enseignants interrogés de procéder à des évaluations, il fallait qu'ils disposent de suffisamment de matériau à traiter. Ces productions sont identifiées « élève 1 » et « élève 2 ».

Les productions écrites des enfants de l'atelier conte ont présenté un tout autre problème. Compte tenu du contexte de cet atelier conte exposé plus haut, ces trois enfants étaient accompagnés chacun d'un étudiant de l'association AFEV. Or, sitôt la tâche de création d'un épisode du conte proposée, ces étudiants ont immédiatement invité les enfants à réaliser leur production écrite en dictée à l'adulte. Deux enfants ont accepté avec enthousiasme, un seul a refusé. Les productions écrites en dictée à l'adulte ont par conséquent fait preuve d'une aisance d'écriture, d'une orthographe et d'une grammaire beaucoup plus mûre que celle d'enfants de huit ans. Les inclure dans les productions à évaluer par les enseignants aurait donc impliqué soit une tromperie sur les auteurs de ces productions, ce qui aurait faussé l'évaluation, soit la déclaration de l'âge réel des scripteurs, ce qui aurait éliminé encore toute pertinence à l'évaluation. En conséquence, seule la production réalisée intégralement par l'un des trois enfants a été retenue. Elle est identifiée comme « élève 3 ».

Productions écrites des élèves :

Elève 1 :

L'épreuve :

Il a sauvé un lionceau. Le valet se promènè dant la savane avec son épé il vu un crocodile èsèyé de manger un lionceau ducou il tua le crocodile. Il dois tuer un zèbre et le ramener a la princesse pour le bancet. le valet s'endormi dé qui se révélla le zèbre était devant lui avec le lionceau qui dit : je suis le lionceau que tu a sauver der griffe du crocodil. Le valet tout conten laporta à la pri-cesse.

Elève 2 :

Le valet se balade dans la montagne. Il vu un lapin dire auscour auscour un aigle l'avai attrape pour le manger. Le valet tira sur l'aigle avec un arque. le lapin cria : je ne toubliurai pas. Le valet avai complètement oublillé son épreuve il courut cher la pricesse sétait la dexième épreuve. Il devait réquoleté 100 carote en 2 heure pile. le valet savait pas comment fair. Il chairchit aur du royeame. Cant il revient au chateau dant le jardi-n il vu les 100 carote avec le lapin 'il : je suis le lapin que tu a sauvé. Le jeune home joyeux aporta le 100 carote a la pricesse la princesse tomba amoureuse du valet. Il se marière et ur beaucoup d'enfants.

Elève 3 :

Il y a un valet qui doit atraper des papiyons pour épouser la princesse. La princesse lui dit : si tu veu que je t'épouse tu doi faire les trois épreuves ! Dabor ramasse le blé, après du dois trouvé une pomme dans un arbre et après du dois atraper les papiyons. Le valet fait tout ce que la princesse lui dit. Tous les animaux l'aident. La grenouille atrape les papillons et le valet les mets dans cage. Il leur donne à mangé du polène et il les libères. Il épouse la princesse.

Chacune des productions écrites des élèves a été réécrite avec un logiciel de traitement de texte, en utilisant la police Arial 12 en quadruple interligne, et une marge de 4 cm afin de permettre les annotations. Une seule production par page était présentée. La ponctuation et l'orthographe de l'écrit original de l'élève a été conservée. Ainsi, seul le tracé spécifique de l'élève a été éliminé du matériau fourni pour évaluation aux enseignants. Cette décision se justifie par le fait que l'entrée en jeu dans l'évaluation de la plus ou moins grande qualité du geste graphique ne faisait pas partie des hypothèses étudiées.

Les trois productions écrites présentées ont été précédées d'un court texte expliquant la consigne d'écriture, résumant le conte ayant servi de base, et révélant

la construction des épisodes dont les élèves avaient à reproduire la structure. Le texte original du conte « Le Serpent Blanc » (Annexe 1) a également été proposé aux enseignants:

Les élèves ont étudié un conte de Grimm : Le Serpent Blanc. Dans cette histoire, le héros (désigné comme « le valet ») va rencontrer successivement trois animaux, qu'il sauve de la mort (poissons, fourmis, et corbeaux). Plus tard, il doit triompher de trois épreuves impossibles pour épouser une princesse, et chaque fois, l'un des animaux qu'il a sauvé lui permet de réussir.

Chaque épreuve a donc la même structure, mise en évidence en séance précédente : Le valet a sauvé la vie d'un animal, plus tard il doit réussir une épreuve normalement impossible ; l'animal qu'il a sauvé intervient pour lui permettre de réussir.

Une production d'écrit est demandée aux élèves : « Imagine qu'avant l'épreuve de la pomme de vie, il y ait une autre épreuve pour que le jeune homme épouse la princesse. Invente et écris ce nouvel épisode. »

La structure de la production est écrite au tableau sous la forme de trois questions :

- Quel animal le valet a-t-il sauvé ?
- Quelle épreuve doit-il réaliser ?
- Comment l'animal va-t-il aider le valet ?

Pourriez-vous corriger et évaluer ces productions écrites ? Quels commentaires pouvez-vous faire ?

Les enseignants avaient pour tâche de corriger, évaluer, et annoter les copies. Dans la mesure où la recherche porte sur les critères que les enseignants privilégient pour évaluer une production écrite, il n'était pas envisageable de leur donner une grille d'évaluation préétablie. En conséquence, les enseignants étaient laissés dans l'ignorance relative des compétences plus spécifiquement sollicitées par ces productions écrites, en dehors de celle définie par le socle commun de connaissance et de compétence : « écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes ».⁴⁸

Les commentaires et annotations recueillies permettent de contrôler les pratiques réelles des enseignants en matière d'évaluation. Leur étude a pour but de confirmer leurs déclarations concernant les choix qu'ils opèrent des critères d'évaluation des productions écrites. Elle permet en outre de déceler le cas échéant un décalage entre leur pratique déclarée et leur pratique effective. L'intérêt de cette phase de l'enquête est de dépasser une approche purement déclarative des pratiques des enseignants, et de se confronter à la mise en situation réelle des enseignants face à une évaluation de production écrite. L'annexe 4 présente un exemple de ces

⁴⁸ France. Ministère de l'éducation nationale., *op cit.*

commentaires et annotations, de la part d'un des quatre enseignants à l'égard de la production de l'élève 2.

2.4. *Critères d'évaluation à classer*

Enfin, il a été proposé aux enseignants un certain nombre d'items correspondant à des critères d'évaluation prédéfinis, qu'il s'agissait pour eux de classer par ordre d'importance. Ces items sont au nombre de six. Le classement est réalisé en marquant d'un numéro chaque critère, par ordre croissant du plus pertinent (1), au moins pertinent (6).

La dénomination des critères a pris chaque fois la forme d'une périphrase. L'objectif était d'éviter que le classement fasse appel à des représentations inexactes voire parasites d'un terme perçu comme trop courant ou trop familier. La périphrase utilisée permet d'être le plus exact possible quant à la signification de chaque item. Ces précautions s'appliquent en particulier aux items relevant de la créativité. Afin de ne pas établir un contraste entre ces items et ceux relevant de la dimension linguistique, ces derniers ont également été formulés sous forme de périphrase.

Les critères d'ordre linguistique sont au nombre de trois : il s'agit des trois domaines privilégiés de l'étude de la langue française, attestés par les programmes officiels : grammaire, orthographe, et vocabulaire. Ils ont été traduits respectivement en « construction syntaxique », « correction orthographique », et « vocabulaire riche et/ou pertinent ».

Trois critères sont d'ordre créatif : il s'agit de la fluidité, de l'originalité, et de la flexibilité. Ces concepts méconnus ont été traduits respectivement en « abondance de la production », « caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments », et « réutilisation de choses vues dans d'autres cours ». Ces périphrases ont été composées directement à partir des définitions de ces différentes composantes de la créativité qu'en donnent Yves Reuter (1996, p 140)

Les différents items ont été présentés selon un ordre aléatoire, afin de ne pas créer une hiérarchie artificielle dans la présentation des critères de créativité et de langue. Enfin, il a été proposé aux enseignants de rajouter un ou plusieurs critères qui leur sembleraient manquer à cette liste.

Ce classement a été proposé aux enseignants immédiatement après leur évaluation – annotations des productions écrites d'élèves. Les items à classer étaient précédés d'une consigne explicative :

Quels critères vous semblent les plus pertinents pour évaluer une production écrite ?
(Classer par ordre croissant les critères du plus pertinent au moins pertinent : 1 = critère le plus important)

- € Caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments
- € Correction orthographique
- € Abondance de la production
- € Construction syntaxique
- € Réutilisation de choses vues dans d'autres cours
- € Vocabulaire riche / pertinent

Le classement relatif des différents critères permet de mettre en évidence l'importance accordée à la créativité dans l'évaluation des productions écrites par rapport à l'aspect purement linguistique. Il est possible de voir pour chaque enseignant quels sont les aspects qu'il privilégie, mais également de voir si des tendances peuvent être dégagées sur l'ensemble des enseignants interrogés.

Enfin, nous avons procédé à un classement moyen de ces six critères, à partir des réponses données à cette question par les enseignants. Pour ce faire, les numéros de rangs attribués par chaque enseignant à un critère ont été additionnés. On obtient le rang moyen pour chaque critère, tous enseignants confondus.

2.5. *Matériau obtenu*

Au terme de la phase de recueil de données, nous avons obtenu un matériau de différent type auprès de quatre enseignants de CE1 :

- Les critères d'évaluation de production écrite déclarés par ces enseignants, dont nous pourrions voir si certains peuvent se rapporter à des notions proches de la créativité ;
- Des corrections et annotations de trois productions réelles d'élèves de CE1, attestant des pratiques effectives des enseignants en matière d'évaluation ;
- Le classement estimé par ordre d'importance pour chaque enseignant des différents critères de langue et de créativité susceptibles d'être utilisés pour l'évaluation d'une production écrite.

- Le classement moyen des six critères

Ces différentes données seront décrites et analysées, afin de les mettre en relation entre elles dans le but de dégager les tendances quant à la prise en compte de la créativité des élèves dans l'évaluation des productions écrites.

III. Résultats et interprétation

3.1. Données recueillies

3.1.1. Question ouverte

A la question : « quels critères utilisez-vous pour évaluer une production écrite ? », les enseignants interrogés ont donné plusieurs réponses, et non pas un seul critère.

Quels critères utilisez-vous ?

Enseignant A	Contresens ; Cohérence ; syntaxe ; utilisation des outils proposés, connecteurs, temps du récit, utilisation des aides à la réécriture ; (Pas l'orthographe) Qualité de l'expression
Enseignant B	Respect de la consigne de départ ; construction des phrases (le sens)
Enseignant C	Contraintes respectées, structure demandée ; richesse du vocabulaire, suivi des corrections ; connecteurs logiques
Enseignant D	Le respect de la consigne ; la cohérence de la réponse La syntaxe (un découpage correct) ; la propriété et la richesse du vocabulaire ; l'orthographe

Critères d'évaluation de production écrite déclarés par les enseignants

3.1.2. Annotations des productions d'élèves

Les productions d'élèves ont été annotées plus succinctement que prévu, excepté notamment l'enseignant D qui a disposé de plus de temps que les autres enseignants. La raison invoquée par les enseignants est que la séquence d'apprentissage dans laquelle s'inscrivent ces productions n'a pas été mise en place par eux-mêmes. Annoter ces productions auraient impliqué pour certains (enseignant A et C) de disposer également d'une grille de notation, conçue par eux-mêmes également ou qu'ils auraient pu s'approprier, afin de connaître les compétences travaillées par la séquence. En d'autres termes, pour annoter ces copies, il leur aurait fallu en préalable des critères déjà construits, et ils pouvaient difficilement élaborer ces critères spécifiques sans connaître les attendus de l'enseignant.

Sachant que les critères que les enseignants utilisent pour évaluer une production écrite fondent justement le principe de cette recherche, il était impossible de fournir de tels éléments aux enseignants interrogés.

En conséquence, les enseignants n'ont pas pris autant de temps pour l'annotation de chaque copie d'élève. Les enseignants A et B ont ainsi laissé très peu de commentaire, arguant de leur incapacité à le faire.

Enseignant A	<p>Elève 1 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respect des consignes <p>Structure respectée dans son ensemble</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Structure / conjugaison / orthographe 3. Qualité de l'expression <p><i>fautes d'orthographe soulignées et corrigées</i></p>
Enseignant B	<p>Elève 1 : fautes soulignées, certaines corrigées</p> <p>Elève 3 : trame à revoir. structure, respect des consignes</p>
Enseignant C	<p><u>Elève 1</u> : de bonnes idées. La conclusion est là ; mais il faut réordonner les étapes intermédiaires.</p> <p>L'histoire est à réordonner avec l'élève ou en petit groupe</p> <p><u>Elève 2</u> : Très bonne réussite. Tout y est. Histoire construite avec tous les éléments demandés ; choix d'un animal à sauver, épreuve, aide, conclusion.</p> <p><u>Elève 3</u> : Réordonner l'histoire ; introduire l'animal en premier, puis l'épreuve</p> <p><i>Toutes les fautes d'orthographe et de grammaire sont soulignées, mais non corrigées.</i></p>
Enseignant D	<p><u>Elève 1</u> : Bon travail ; bonne compréhension de la consigne ; bonne aptitude à s'exprimer</p> <p>Détail : l'exercice est compris ; le texte respecte le fonctionnement</p>

	<p>du conte</p> <p>Orthographe : sauf un mot, tous sont identifiables ; bonne tentative d'emploi des temps</p> <p>Syntaxe : tentative satisfaisante pour former des phrases</p> <p><u>Elève 2</u> : Très bon travail, long, très bien articulé. Très bonne compréhension et expression satisfaisante. Texte et consigne très bien compris ; déroulement de l'action fidèle au texte original et cohérent.</p> <p>Orthographe : les mots sont tous identifiables et presque tous conformes à la phonétique. Bon emploi des temps</p> <p>Syntaxe : dans ce texte long, un très bon découpage syntaxique.</p> <p><u>Elève 3</u> : Il faut lire plus attentivement la consigne car elle est mal comprise. Le texte est très bien au point de vue de la syntaxe et de l'orthographe.</p> <p>La consigne est appliquée de façon inexacte. Syntaxe très bonne ; excellente orthographe grammaticale.</p> <p><i>Toutes les fautes d'orthographe et de grammaire sont soulignées, mais non corrigées.</i></p>
--	--

Annotations des productions écrites par les enseignants

3.1.3. Classement des critères

	Classement des critères : rang obtenu
Enseignant A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construction syntaxique 2. Correction orthographique 3. Vocabulaire riche / pertinent 4. Caractère ingénieux et / ou séduisant d'un ou plusieurs éléments 5. Abondance de la production 6. Réutilisation de choses vues dans d'autres cours

Enseignant B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construction syntaxique 2. Caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments 3. Réutilisation de choses vues dans d'autres cours 4. Vocabulaire riche / pertinent 5. Correction orthographique 6. Abondance de la production
Enseignant C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments 2. Construction syntaxique 3,5. Réutilisation de choses vues dans d'autres cours 3,5. Vocabulaire riche / pertinent 5. Correction orthographique 6. Abondance de la production
Enseignant D	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construction syntaxique 2. Vocabulaire riche / pertinent 3. Correction orthographique 4. Réutilisation de choses vues dans d'autres cours 5. Caractère ingénieux et / ou séduisant d'un ou plusieurs éléments 6. Abondance de la production

Classement des six critères par chaque enseignant

L'enseignant C a déclaré ne pas pouvoir départager la pertinence des critères « vocabulaire riche / pertinent » et « Réutilisation de choses vues dans d'autres cours », auxquels sont attribués les rangs 3 et 4. Ils ont par conséquent été classés à un rang moyen : 3,5.

3.2. *Analyse descriptive*

Compte tenu du trop petit nombre d'enseignants interrogés, il est évident qu'aucun fait statistique ne peut être établi sur ces résultats. Leur valeur n'est donc qu'illustrative de l'hypothèse formulée. Tout au plus peut-on suggérer une tendance potentielle, qui ne pourra être confirmée qu'avec une recherche ultérieure.

3.2.1. Critères cités en réponse à la question ouverte

Parmi les réponses à la question « Quels critères utilisez pour évaluer une production écrite ? », près de la moitié portent sur le respect de la consigne, et sont cités en premier. Le respect de la consigne est même évoqué en tant que tel par les enseignants B et D, puis sont évoqués l'absence de contresens, le respect des contraintes, mais également l'utilisation des outils et des aides proposés, ainsi que le suivi des corrections. L'enseignant C a évoqué le respect de la contrainte et de la structure demandée, concernant les différents types de textes pouvant être demandés à l'élève : lettre, recette, récit, ou encore notice.

En seconde place viennent des critères se rapportant à la langue, mais non pas dans sa dimension intra-phrastique attendue a priori (orthographe, grammaire, vocabulaire), mais plutôt dans la dimension du savoir-faire textuel : Les enseignants interrogés ont ainsi évoqué : cohérence, cohérence de la réponse, connecteurs (deux fois cités), temps du récit, structure demandée.

Tous enseignants confondus, les autres critères cités sont la syntaxe, qui apparaît encore dans la formule « construction des phrases » et la richesse du vocabulaire. L'orthographe enfin est citée par les enseignants A et D, l'enseignant A la posant comme n'étant pas prise en compte, en raison du niveau des élèves par rapport à la tâche demandée.

Enfin, aucune réponse n'a porté sur des critères pouvant se rapporter au champ sémantique de la créativité.

3.2.2. Annotations des copies

Tous les enseignants ont procédé à des corrections orthographiques et parfois grammaticales, mais pas sur toutes les copies. Ils ont précisé n'en tenir compte dans

leur évaluation que lorsque le mot était censé être connu de l'élève, en fonction de son niveau scolaire.

Ces corrections constituent l'essentiel des annotations, lorsqu'elles existent.

L'enseignant A n'a annoté que la copie de l'élève 1. En notant « la consigne est respectée », « structure respectée dans son ensemble », cet enseignant ne s'exprime que sur le seul respect de la consigne de départ. Le respect de la structure évoqué par l'enseignant A fait référence en particulier au respect de la chronologie de l'histoire, orientée par les questions préalables. Il s'agit donc encore d'une référence au savoir-faire textuel.

L'enseignant B a corrigé les fautes d'orthographe des productions de l'élève 1, sans plus de commentaire ; la production de l'élève 3 a été annotée : « trame à revoir », ce qui renvoie ici aussi au savoir-faire textuel.

L'enseignant C a apporté un commentaire à la copie de chaque élève. Bien que les corrections orthographiques restent présentes, les commentaires n'ont pas porté sur les aspects linguistiques (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe). Ils portent essentiellement sur la structure demandée (« la conclusion est là », « réordonner les étapes », « histoire construite avec tous les éléments demandés »). Néanmoins, nous pouvons noter que le commentaire de la copie de l'élève 1 commence par « de bonnes idées », ce qui suggère que l'aspect créatif, dans le sens d'originalité, peut se révéler prégnant dans l'évaluation subjective de cet enseignant.

C'est la seule occurrence d'une référence à la créativité dans les annotations des quatre enseignants.

Les commentaires de l'enseignant D sont en premier lieu en termes de compréhension : compréhension de la consigne, compréhension du texte de référence, compréhension de l'exercice, essentiellement. Ces commentaires sont à relier ici encore au savoir-faire textuel. En second lieu, ces annotations portent sur la qualité de l'expression, c'est-à-dire ici la correction linguistique.

3.2.3. Classement des critères

L'éclairage le plus précis de la place accordée à la créativité dans l'évaluation des productions écrites est donné par cette troisième question posée aux enseignants.

En plus des six critères définis plus haut (construction syntaxique, correction orthographique, vocabulaire riche/pertinent, caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments, réutilisation de choses vues dans d'autres cours, et abondance de la production), les enseignants interrogés ont suggéré systématiquement un septième : le respect de la consigne. Tous les enseignants auraient accordé la première place, sans équivoque, à ce critère. Les autres critères, portant sur l'aspect créatif ou l'aspect linguistique, sont tous classés en second par rapport à ce critère-ci. Le critère « respect de la consigne » ne modifie pas le classement réalisé par les enseignants des six critères d'évaluation.

Les enseignants A et D classent en priorité tous les critères de langue, puis de façon secondaire les critères relatifs à la créativité. L'ordre de ces différents éléments diffère entre ces deux enseignants. Tous deux privilégient la construction syntaxique, et l'enseignant A place ensuite la correction orthographique tandis que l'enseignant D met davantage l'accent sur la richesse et la pertinence du vocabulaire. Enfin, les différents éléments relatifs à la créativité ne sont pas considérés selon les mêmes priorités.

Les enseignants B et C ont également réalisé des classements assez similaires entre eux, dans lesquels le critère général de langue et celui de créativité ne sont pas clairement hiérarchisés.

L'enseignant B désigne en premier la construction syntaxique (critère de langue) puis le caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments (critère de créativité). L'enseignant C classe en premier ces deux mêmes critères, mais en mettant le caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments avant la construction syntaxique. Viennent ensuite la réutilisation de choses vues dans d'autres cours et la richesse du vocabulaire, classés dans cet ordre par l'enseignant B, et à égalité par l'enseignant C. Enfin, la correction orthographique et l'abondance de la production semblent considérées par les deux enseignants comme peu

importantes. Tous deux ont classé ces deux critères respectivement aux rangs 5 et 6.

3.2.4. Place respective des critères langagiers et des critères créatifs pour chaque enseignant

Pour chaque enseignant, nous devons déterminer quel aspect de la production écrite (langagier / créatif) est considéré comme le plus important, sur la base du classement des six critères. Les six critères posés correspondent soit à des critères linguistiques, soit à des critères relatifs à la créativité. Nous pouvons déterminer un score pour chacune de ces catégories, le score le plus haut correspondant à la catégorie de critères considérée par l'enseignant comme la plus importante pour l'évaluation.

Pour un enseignant donné, le score de chaque catégorie de critère (linguistique / créatif) est obtenu par le recodage des rangs obtenus par chaque critère dans le classement effectué. Un critère classé à la première place (noté « 1 » par l'enseignant), obtiendra un score de 6, un critère classé à la dernière place (noté « 6 » par l'enseignant), obtiendra un score de 1.

On procède ensuite à l'addition des scores des critères au sein de chaque catégorie.

	Critères langagiers		Critères de créativité	
Enseignant A	• Construction syntaxique	6	• Caractère ingénieux et / ou séduisant d'un ou plusieurs éléments	3
	• Correction orthographique	5	• Abondance de la production	2
	• Vocabulaire riche / pertinent	4	• Réutilisation de choses vues dans d'autres cours	1
	Score total :	15	Score total :	6
Enseignant B	• Construction syntaxique	6	• Caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs	5
	• Vocabulaire			

	riche / pertinent	3	éléments	
	• Correction orthographique	2	• Réutilisation de choses vues dans d'autres cours	4
			• Abondance de la production	1
	Score total :	11	Score total :	10
Enseignant C	• Construction syntaxique	5	• Caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments	6
	• Vocabulaire riche / pertinent	3,5	• Réutilisation de choses vues dans d'autres cours	3,5
	• Correction orthographique	2	• Abondance de la production	1
	Score total :	10,5	Score total :	10,5
Enseignant D	• Construction syntaxique	6	• Réutilisation de choses vues dans d'autres cours	3
	• Vocabulaire riche / pertinent	5	• Caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments	2
	• Correction orthographique	4	• Abondance de la production	1
	Score total :	15	Score total :	6

Score de chaque critère de langue ou de créativité et de chaque catégorie de critère d'évaluation selon l'enseignant enseignant

L'enseignant C ayant tenu à mettre à égalité les critères « vocabulaire riche / pertinent » et « Réutilisation de choses vues dans d'autres cours », classés au rang 3,5, ces deux critères se sont vus attribuer des scores identiques : 3,5, correspondant à la moyenne des scores du rang 3 et 4.

Les enseignants A et D, ayant tous les deux placé les trois critères linguistiques devant les trois critères de créativité, ont ainsi les scores les plus élevés quant à la prise en compte des aspects linguistiques de la production écrite pour son évaluation (15), et les scores les plus faibles quant à la prise en compte des aspects créatifs (6).

Nous pouvons remarquer que les classements réalisés par l'enseignant B et l'enseignant C, qui peuvent être considérés comme assez semblables, donnent lieu à des scores pour les aspects linguistiques et créatifs assez proches également.

Nous pouvons encore remarquer chez eux que les scores des catégories « critères linguistiques » et « critères de créativité » sont également assez proches : 11 et 10 pour l'enseignant B, à égalité (10,5) pour l'enseignant C. Cela pourrait suggérer que ces deux enseignants considèreraient à égalité d'importance les aspects créatifs et les aspects linguistiques d'une production écrite, lorsqu'ils en procèdent à son évaluation.

3.2.5. Classement moyen des six critères d'évaluation

Compte tenu du trop faible nombre d'enseignants interrogés, nous pouvons reconnaître que la population est non représentative. C'est pourquoi le classement moyen des six critères choisis (trois critères de langue et trois critères de créativité) que l'on peut établir semble peu pertinent. De plus, nous devons signaler qu'un tel classement revient à taire les disparités qui peuvent exister d'un enseignant à l'autre.

Nous avons calculé le rang moyen de chaque critère à partir du rang qui lui a été attribué par chaque enseignant. Nous avons ensuite rétabli le classement entre critères par comparaison de leurs rangs moyens respectifs.

Classement moyen :

1. Construction syntaxique (Langagier)
2. Caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments (Créativité)
3. Vocabulaire riche / pertinent (Langagier)
4. Correction orthographique (Langagier)
5. Réutilisation de choses vues dans d'autres cours (Créativité)
6. Abondance de la production (Créativité)

D'emblée, on remarque que si la construction syntaxique est en première position, et considérée comme le critère le plus important, le deuxième par ordre d'importance fait déjà appel à la créativité : le caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments, c'est-à-dire l'originalité. En revanche, les deux autres critères relatifs à la créativité (fluidité et flexibilité) sont classés respectivement à la dernière et à l'avant-dernière place, considérés ainsi comme peu pertinents pour

évaluer une production écrite. Il faut également noter que l'originalité et le vocabulaire sont très proches en terme de score.

3.2.6. Classement des critères au sein de chaque catégorie

Les critères, nous l'avons vu, appartiennent par construction à deux catégories : les critères relatifs à la créativité, et les critères langagiers. Nous pouvons établir le classement entre les différents critères au sein de chacune de ces catégories, afin de déterminer avec plus de précision quels sont les aspects considérés comme les plus importants dans la créativité ou dans la correction linguistique.

Pour chaque critère, nous avons additionné les scores obtenus grâce au classement opéré par chaque enseignant.

	Aspect langagier	Score total	Aspect créatif	Score total
Rang 1	Grammaire	23	Originalité	17
Rang 2	Vocabulaire	15,5	Flexibilité	11,5
Rang 3	Orthographe	13	Fluidité	5

Classement des critères d'évaluation des productions écrites

On peut dès à présent remarquer que pour les quatre enseignants, la construction syntaxique est considérée comme le plus important critère lié à la langue dans une production écrite. Du côté de la créativité, le premier des critères classés reste le caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments, bien que l'un des enseignants, (enseignant D), lui préfère la flexibilité. Ainsi, deux enseignants classent l'originalité comme le deuxième critère le plus important, après la grammaire. Enfin, l'abondance de la production, c'est-à-dire la composante « fluidité » de la créativité, semble unanimement considérée comme un critère peu pertinent.

3.2.7. Score moyen des deux catégories de critères d'évaluation

Ici encore comme précédemment, la moyenne des scores pour les deux catégories demeure peu pertinente, dans la mesure où les données n'ont pu être recueillies qu'auprès de quatre enseignants. Elle ne peut servir qu'à titre indicative.

Nous devons signaler à son propos que la différence de score pour chaque catégorie est principalement due à seulement deux sujets sur les quatre étudiés : les enseignants A et D, dont le classement relatif des critères des deux catégories restait très marqué.

Ce score moyen a été obtenu à partir des scores totaux des critères dans chaque catégorie.

Catégorie de critères linguistique : 17,16

Catégorie de critères de créativité : 11,16

Ces scores tendent à indiquer que les aspects linguistiques d'une production écrite seraient considérés comme plus importants pour son évaluation que ses aspects créatifs.

3.3. *Interprétation*

Les diverses données recueillies permettent de dégager la manière dont les enseignants évaluent les productions écrites. Certaines façons de faire apparaissent comme incontournables, même si des disparités existent. Les différents aspects d'une production, linguistiques ou créatifs, ne sont pas considérés de la même façon.

3.3.1. **Le respect de la consigne**

En réponse à la question ouverte « Quels critères utilisez-vous pour évaluer une production écrite ? », les enseignants ont avant tout manifesté leur attachement au respect de la consigne. De même, le choix étant donné de rajouter un critère parmi les six de la classification, le respect de la consigne a été proposé systématiquement. Cet aspect, s'il n'était pas l'objet de la recherche, est apparu avec suffisamment de relief pour figurer dans les résultats.

Comme nous l'avons vu, évaluer nécessite que l'élève connaisse les attentes de l'enseignant.⁴⁹ Dans la mesure où c'est la consigne qui détermine ces attentes, il semble évident qu'une production écrite sera évaluée en fonction de la consigne qui a été donnée. La « valeur » d'une production écrite, ainsi qu'elle est évaluée, ne serait donc pas autre chose que son degré de respect de la consigne, et l'évaluation reviendrait à déterminer dans quelle mesure l'élève a respecté cette consigne. On

⁴⁹ HADJI, Charles. L'Évaluation démystifiée, p. 119

peut donc affirmer que le critère de « respect de la consigne » qui revient systématiquement, est l'essence même de l'évaluation, et qu'à la question « quels critères utilisez-vous pour évaluer une production écrite ? », les enseignants auraient répondu par une simple définition de ce qu'est l'évaluation.

Cette donnée peut néanmoins indiquer un accent plus fort donné au respect de la forme scolaire elle-même qu'au respect de la langue – ou au caractère créatif. La régularité de cette réponse indiquerait que les enseignants considèrent comme primordial le respect par l'élève des normes et des règles édictées par l'enseignant. Respecter la consigne, c'est là un aspect fondamental du métier d'élève (selon la formule de Philippe Perrenoud), ce qui implique que l'évaluation peut porter également sur la compétence de l'élève à se conformer à l'ordre scolaire.

En illustration de cette idée, vient parmi les critères cités la prise en compte par l'élève des outils d'aide mis à disposition. Au-delà de la production écrite, c'est donc ici la manière dont elle a été réalisée qui fait l'objet d'une évaluation. C'est encore la conformité aux règles de classe qui semble être évaluée à travers ces critères-ci.

Si c'est la consigne qui définit les critères d'évaluation, toute la question demeure de savoir quelle consigne est donnée par les enseignants.

Cette consigne, et l'importance de la respecter, peuvent revêtir deux aspects paradoxaux : D'une part la consigne peut agir comme une de ces « contraintes d'écriture » chers aux ateliers d'écriture, contrainte susceptible de générer de la créativité. D'autre part, l'importance de son respect risquerait d'amener une production normée, où seraient bannies les « déviances » que peuvent constituer parfois les démarches créatives.⁵⁰ Compte tenu de ces deux aspects, on ne peut attribuer à ce critère une valeur qui irait dans le sens des hypothèses ni à leur rencontre. En effet, les enseignants peuvent considérer le respect de la consigne comme primordial quel que soit la valeur qu'ils accordent à la créativité des élèves dans leurs productions écrites.

⁵⁰ LAFONT TERRANOVA, Jacqueline., *Diptyque* 15

3.3.2. Les aspects linguistiques (grammaire, orthographe, vocabulaire)

Au-delà de cet aspect « respect de la consigne », les enseignants ont avant tout évoqué les aspects langagiers des productions écrites comme pertinents dans l'évaluation.

Il faut noter en premier lieu que trois enseignants sur quatre ont affirmé rejeter l'orthographe comme critère dans la première question (question ouverte), sans pour autant que ce critère se retrouve classé en dernière position dans le classement de critères. Néanmoins, il reste le dernier des critères de langue. Le vocabulaire est considéré comme moyennement important, l'accent étant mis tout particulièrement sur la correction syntaxique. Ce critère grammatical se retrouve aussi bien dans la question ouverte que dans les annotations et surtout le classement des critères prédéfinis.

Au-delà de la construction syntaxique, ce qui semble ressortir des annotations et de la question ouverte est l'accent particulier qui est mis sur les aspects formels du texte, sur le niveau macro-textuel. Les enseignants évoquent le savoir-faire textuel dès la question ouverte, et placent ce critère langagier au-dessus de la grammaire, du vocabulaire, et de l'orthographe. Le savoir-faire textuel est également très mis en avant dans la notation.

L'importance accordée aux critères de savoir-faire textuel peut apparaître paradoxale dans la mesure où ces aspects globaux du texte, savoir-faire textuel et processus textuel, ne sont abordés que plus tard dans la scolarité. Les règles régissant le type de texte, la forme du texte, sont définies par la consigne, et ce sont ces règles qu'il s'agit de respecter. Nous pourrions y voir par conséquent une prolongation de la variable « respect de la consigne ».

Si les aspects « micro-textuels » (grammaire, orthographe, vocabulaire) apparaissent inévitablement dans la production écrite, ils ne semblent manifestement pas constituer l'objet principal de cet exercice de production écrite. L'objet, la raison d'être des productions écrites au CE1, tel qu'il est présenté par les enseignants, resterait le savoir-faire textuel, et c'est ce savoir-faire qui est invoqué dans l'évaluation des productions écrites.

Nous pourrions y entrevoir une évolution vis-à-vis des constats évoqués dans les recherches antérieures par Y. Reuter et J.-F. Halté. Cette observation doit naturellement être amplement pondérée par l'étroitesse de l'échantillon d'enseignants observés.

Les enseignants considèrent la production comme un texte fini, qui doit obéir aux règles définies par le genre du texte. On ignore si ces règles seront considérées par l'élève comme les règles de ce type de texte, ou seulement comme la consigne spécifique de ce seul exercice ponctuel de production écrite. Cette interrogation ne concerne pas que la question de la production écrite, mais porte plus généralement sur le sens des apprentissages pour l'élève. Cette question là encore pourra faire l'objet d'autres recherches

3.3.3. La prise en compte de la créativité dans l'évaluation

Les aspects créatifs n'apparaissent pas spontanément dans les déclarations des enseignants, et peu dans les annotations. Il semble que ce ne soit que lorsqu'ils sont évoqués par la classification que les enseignants les prennent en compte.

Parmi ces critères relatifs à la créativité, tous ne sont pas considérés avec la même attention. L'originalité, qui apparaît dans l'annotation « de bonnes idées » de l'enseignant C, et dans le classement des critères sous l'appellation « caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments » apparaît en première place des dimensions de la créativité, et en seconde place des critères d'évaluation de productions écrites. Les deux autres dimensions, la flexibilité (réutilisation de choses vues dans d'autres cours) et la fluidité (abondance de la production), ne sont quasiment pas évoqués, et sont considérés comme à la fois les moins importantes caractéristiques de la créativité, et aussi comme les moins pertinents critères d'évaluation d'une production écrite, derrière l'orthographe. On peut supposer que ces critères ne revêtent aucune pertinence aux yeux des enseignants.

Nous pouvons constater la place un peu à part de l'originalité. Comme nous l'avons vu, elle n'apparaît pas seulement dans le classement de critères, mais également dans les annotations de l'un des enseignants (« de bonnes idées »), bien qu'il s'agisse ici d'un cas isolé. Nous pouvons en entrevoir l'explication dans la définition même de cet aspect de la créativité : « caractère ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments. » Le fait qu'un élément puisse être séduisant fait

intervenir d'emblée la subjectivité de l'enseignant, et évoque la dimension psycho-affective. Par conséquent, reconnaître l'importance de cet aspect de la créativité dans l'évaluation revient à reconnaître l'intervention de la subjectivité de l'enseignant. Inévitablement celui-ci n'est pas une machine qui compte les points mais un être humain potentiellement sensible aux qualités autres que formelles que peut comporter un texte.

Nous pouvons encore noter l'apparente contradiction entre d'une part les critères d'évaluation déclarés et le contenu des annotations, et d'autre part le classement des critères préétablis. Alors que d'un côté tous les aspects se rapportant à la créativité restent très peu évoqués, voire pas du tout, de l'autre côté le classement final semble faire réapparaître ces aspects.

L'explication que nous pouvons suggérer serait le fait que ce n'est que dans cette dernière étape de l'enquête que les critères relatifs à la créativité sont suggérés à l'enseignant. Bien qu'ils ne le soient pas en tant que tels, le terme « créativité » n'étant pas évoqué, la seule présence de ces critères écrits ferait reprendre conscience aux enseignants de la possibilité de ces aspects dans l'évaluation.

Ces résultats peuvent supporter deux interprétations. D'un côté, nous pouvons supposer que les enseignants n'évaluent pas la créativité, mais admettent qu'elle puisse être importante, ce qui explique la place de l'originalité dans leur classement. D'un autre côté, il est possible aussi qu'ils prennent en compte concrètement ces aspects créatifs d'une production écrite, notamment l'originalité, mais qu'ils ne pensent pas spontanément à l'évoquer comme critère d'évaluation, ni qu'ils encouragent par leurs annotations les élèves à en faire preuve. Cette prise en compte de l'originalité pourrait ainsi éventuellement être inconsciente.

IV. Discussion

4.1. Retour sur l'hypothèse

L'ensemble de ces données semble indiquer que la créativité reste peu évaluée dans les productions écrites, avec néanmoins un bémol quant à la dimension d'originalité. La production écrite est évaluée avant tout en fonction du respect de la consigne dont elle fait preuve, et par là-même du savoir-faire textuel qu'elle démontre chez l'élève. Si la grammaire reste importante, vocabulaire, et surtout orthographe ne sont que secondaires. L'originalité peut entrer en ligne de compte, mais les autres aspects de la créativité restent très peu attendus par les enseignants de la part des élèves.

L'hypothèse était que les enseignants n'évaluaient pas ou peu la créativité dans les productions écrites des élèves. Cette hypothèse semble donc partiellement confirmée, même si la dimension d'originalité tempère ces résultats. Les résultats confirment les tendances révélées par les recherches antérieures, concernant les attentes des enseignants vis-à-vis des productions écrites des élèves. C'est bel et bien la forme de la production, la correction langagière qui sont privilégiés, bien avant le fond, le contenu, qui pourtant dans le même temps demeure la principale préoccupation de l'élève écrivain.

Bien que le nombre de sujet reste trop faible pour que des statistiques fiables puissent être tirées, nous pouvons entrevoir deux tendances potentielles parmi les enseignants :

Une première tendance qui pourrait être qualifiée de « traditionnelle », mettrait l'accent sur les aspects intra-phrastiques, considérant l'écriture comme résultant de la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire.

Une seconde tendance qui pourrait être qualifiée d' « intégrative », mettrait quant à elle l'accent sur l'ensemble du texte, et assumerait la dimension personnelle de l'élève, notamment sa créativité.

Seule une recherche plus précise et faisant appel à un échantillon plus large d'enseignants pourrait renseigner sur la réalité de ces tendances.

Alors que la créativité dont fait preuve une production écrite demeure peu évaluée, et reste encore souvent considérée comme peu importante, encourager la créativité, et par là même intégrer cette considération dans l'évaluation, représenterait un facteur incitatif de l'écriture de texte pour les élèves.

4.2. *Limites*

Cette recherche nous a confronté à un certain nombre de difficultés, qui entraînent plusieurs limites.

La première limite concerne le nombre d'enseignants interrogés. Pour avoir un corpus de données suffisamment important, il aurait été plus confortable d'interroger une dizaine d'enseignants ; seuls quatre enseignants ont pu répondre à l'enquête. Ce manque de données nuit à la pertinence des résultats, qui peuvent d'autant moins être généralisés.

La deuxième limite, ainsi qu'il a été signalé dès la partie « Méthode », réside dans le fait que le public enfant ayant participé à la constitution du matériel expérimental s'est trouvé différent du public visé originellement. La recherche et le protocole basé sur le conte « Le Serpent Blanc » ont été pensés au départ comme portant sur des productions écrites d'élèves de Cycle 3, mais ce sont des élèves de CE1 qui ont constitué l'intégralité du corpus de production écrite. Ce changement impromptu est la cause de la deuxième limite de la recherche. Pour des raisons de temps et d'organisation, il n'a pas été possible d'adapter suffisamment la consigne d'écriture à ce public plus jeune. Par conséquent, cette consigne s'est révélée d'une difficulté trop importante pour ces enfants de huit ans. Notamment, le support de production écrite, c'est-à-dire le conte « Le Serpent blanc » était complexe, long, voire peu accessible. Face aux élèves de CE1 de la classe de milieu rural, la confrontation à ce support a été découpée en plusieurs séances de lecture et de compréhension afin de pallier à ces difficultés, qui n'ont pu être surmontées que partiellement, et seulement par quelques élèves. Egalement pour des raisons de temps, face à ces élèves, la phase de réécriture a été trop sommaire.

Cette difficulté a une conséquence directe sur la tâche d'évaluation des enseignants. Le problème réside moins dans les productions elles-mêmes que dans le décalage entre le niveau des élèves et le niveau de la consigne qui leur était

imposée. Les enseignants se sont trouvés déstabilisés face à des copies qui répondaient à leurs yeux à une consigne peu pertinente, ou tout au moins peu adaptée. C'est là une autre raison déclarée du manque d'annotations des productions écrites des élèves.

4.3. Possibilité d'améliorations et perspectives futures

Dans une perspective d'amélioration, il aurait fallu en premier lieu pouvoir faire appel à davantage d'enseignants comme sujets d'expérience. Cela aurait été possible avec plus de temps et une meilleure organisation. Nous aurions pu ainsi solliciter davantage d'école, et insister davantage auprès des écoles contactées. Enfin, la période durant laquelle s'est faite la prospection des sujets d'expérience a été tardive, puisqu'elle s'est étendue sur les deux derniers mois de l'année scolaire.

En second lieu, une amélioration de l'étude aurait consisté en une meilleure adéquation entre le niveau de la tâche demandée aux élèves pour la production écrite et le niveau des élèves eux-mêmes. Ainsi, il aurait fallu soit que les élèves sollicités aient été âgés de 9 à 11 ans, soit que la consigne d'écriture et le support de la production aient été adaptés à des élèves de CE1. Ici, l'objet de la recherche aurait été légèrement différent dans l'un et l'autre cas de figure : l'évaluation au CE1 ou l'évaluation au CM2.

Compte tenu du contexte de la recherche, il aurait semblé plus pertinent de faire appel à des élèves de CM2 qu'à des élèves de CE1. En effet, les élèves de CM2 maîtrisent mieux l'orthographe et la grammaire et ont davantage de vocabulaire, tandis qu'avec les élèves de CE1, les enseignants sont conduits à être moins exigeants envers la langue, en raison des profondes lacunes des élèves en ce domaine compte tenu de leur âge. Face à des élèves de CE1, il serait possible de « fermer les yeux » sur ces aspects le temps de la production écrite, dans la mesure où celle-ci est censée évaluer d'autres notions, relatives au savoir-faire textuel notamment. A l'inverse, les enseignants ont des exigences bien plus importantes envers des élèves de CM2 concernant la maîtrise de la langue française. Même si la consigne d'une production écrite ne fait pas référence à la grammaire, l'orthographe ou le vocabulaire, ces exigences rendraient plus prégnants les défauts du langage écrit dans ces productions, jusqu'à occulter éventuellement ce que la consigne définissait comme attentes.

Ainsi, nous pouvons supposer que l'hypothèse du délaissement de la créativité d'une production écrite dans son évaluation s'applique davantage à des niveaux de classe plus élevés, du cycle 3 et du collège, qu'au niveau de CE1.

Néanmoins, une telle recherche sur des élèves de CE1 reste pertinente en tant que telle. En effet, l'expérience présente, malgré ses limites, tend à indiquer qu'une place est conservée à la créativité. Cela vient confirmer certaines idées exposées dans la partie théorique, (notamment Duborgel), concernant l'évolution de la place accordée à la créativité au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité. La thèse d'une place très importante donnée aux critères linguistiques par rapport à d'autres dimensions pourrait donc être pondérée par le niveau de classe des élèves.

L'idée selon laquelle l'hypothèse testée – à savoir que la créativité resterait peu prise en compte dans l'évaluation de productions écrites – se confirmerait davantage avec les élèves de CM2 qu'avec des élèves de CE1 devrait faire l'objet d'une recherche, afin d'être confirmée ou infirmée.

Nous pouvons encore nous poser la question si, à niveau d'orthographe et de grammaire égal, une production écrite « créative » serait mieux notée, mieux évaluée, qu'une production écrite « peu créative ». Une telle hypothèse est suggérée par les scores d'originalité, mais d'autres recherches s'avèreraient nécessaires.

V. Conclusion

Evaluer la créativité d'une production écrite n'est pas une fin en soi, mais reste un des moyens qui permettrait de développer, à travers la production de texte, cette capacité humaine indispensable. Dès lors qu'elle constitue un facteur incitatif de l'écriture, solliciter la créativité permettra d'améliorer les écrits des élèves, et selon un cercle vertueux, ceux-ci pourront constituer un support privilégié du développement de l'esprit créatif et imaginatif.

Il faut rester vigilant au fait que pénaliser par l'évaluation de la créativité dans sa production écrite un élève dont la maîtrise de la langue serait bonne mais dont la production resterait peu originale, peu flexible, et sans grande fluidité, risquerait de le bloquer dans son écriture. En ce sens, c'est la créativité qui doit être encouragée, et non pas l'absence de créativité qui devrait être brimée. Si des productions écrites font l'objet d'une notation, leur caractère créatif pourrait ainsi faire l'objet de points « bonus », qui se rajouteraient à la note portant seulement sur les aspects évalués et sollicités à travers la production, tels que les savoir-faire textuels et les aspects linguistiques. Plus pertinent encore, les annotations que laissent les enseignants sur les copies des élèves pourraient ainsi comporter plusieurs volets : grammaire et orthographe toujours, structure du texte et respect de la consigne, mais aussi contenu, fond, idées développées ou inventées par l'élève. Si l'évaluation est un jugement par rapport à une norme, que ce jugement ne soit pas une condamnation.

Amener les élèves à avoir une démarche créative permet de les stimuler, de les intéresser, de les impliquer dans l'écriture. Dans ce cadre, l'écriture serait ainsi moins envisagée par les élèves, dans leur rapport à l'écrit, comme un exercice fastidieux réservé à la classe, mais comme un véritable moyen d'expression, d'ordonnement de ses idées. Nombre de recherches antérieures mettent d'ailleurs l'accent sur l'intérêt d'intégrer ces travaux dans le cadre de projets, et de rendre compte de l'utilité de l'écriture par l'introduction d'un véritable destinataire. Ainsi proposée, l'élève écrit avec un objectif concret, intéressant et impliquant pour lui-même, et non plus dans le but artificiel d'être un « bon élève », voire de faire plaisir au professeur.

Avec des supports tels que le conte, entre autres possibilités, la sollicitation de l'imaginaire de l'élève et la proposition qui lui est faite de « jouer » avec les histoires,

de créer, de s'exprimer pourra constituer un de ces buts concrets, intéressant pour l'élève lui-même. Ce faisant, des ponts pourront être mis en place dans ses représentations de l'écrit entre ce qu'il fait, à son niveau, et la démarche des « grands » de la littérature.

Des recherches ultérieures pourront se centrer sur la façon de transmettre non plus seulement les règles du texte, mais la méthode de sa construction pas à pas, son élaboration, sa genèse, l'ensemble du processus lent de génération de textes et ses différentes étapes.

A travers ce travail sur la créativité, nous visons à améliorer le rapport à l'écrit de ces élèves et permettre à l'enfant de quitter une représentation de l'acte d'écriture comme une épreuve fastidieuse, dévalorisante et révélatrice de leurs faiblesses. L'objectif de la leçon de français et de l'expression écrite n'est pas de faire d'une classe entière vingt-cinq futurs écrivains, mais de permettre à ces adultes en devenir de maîtriser l'écrit dans les situations qui le réclament.

Bibliographie

ALLAL, Linda, Daniel Bain, et Philippe Perrenoud. *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1993.

BEAUDOY, Alain, GRANDCOLAS Bernadette, GUILFORD Joy Paul, et TORRANCE E. Paul. *La créativité recherches américaines*. Paris; Bruxelles; Montréal : Dunod : DL 1973, 1973.

CHAMPY, Philippe, ETEVE Christiane, FORQUIN Jean-Claude, [et al]. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz, 2005.

BARRE-DE MINIAC Christine. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion, 2000.

BARRE-DE MINIAC Christine. « L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans ». *L'Écriture et son apprentissage*, n° 115/116. Pratiques 2002

DABENE, Michel. *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université, 1987. 270 p.

DRUART, Anne. « Arts plastiques, écriture et créativité à l'école primaire ». *Écriture et créativité*, n°. 89. Pratiques (mars 1996).

DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris: Le sourire qui mord, 1983.

France. Ministère de l'éducation nationale (2007-...), et Luc Chatel. *École élémentaire les programmes officiels : 2011-2012*. Chasseneuil-du-Poitou ; Paris: Scérén-CNDP ; XO éd., 2011. 124 p.

GARCIA-DEBANC, Claudine. « Consignes d'écriture et création ». *Écriture et créativité*, n°. 89. Pratiques (mars 1996).

GROUPE EVA (France), Josette Gadeau, Colette Finet, et Institut national de recherche pédagogique (France). Département de recherches sur les didactiques des disciplines et les enseignements généraux. *Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe : cycles II et III*. [Paris]: Hachette, 1991. 239 p.

HADJI, Charles. *L'Évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris: ESF, 1997. 126 p.

HALTE Jean-François, « Savoir écrire, savoir-faire » in *Pratiques* n°61, mars 1989, cité par DESLANDES Marion & VALLE Catherine, *L'imagination au service du plaisir d'écrire*, 2000, mémoire, Montpellier

JOLIBERT, Josette, et Groupe de recherche d'Écouen. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette, 1996. 160 p.

LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline. *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Diptyque 15, Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, 2009. 248 p.

MEIRIEU, Philippe, et Guy Avanzini. *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris: E.S.F., 1999.

OSNON, Odile. « Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique ». *Écriture et créativité*, n°. 89. *Pratiques* (mars 1996).

REUTER, Yves. *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF, 1996. 183 p.

REUTER, Yves. « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture ». *Écriture et créativité*, n°. 89. *Pratiques* (mars 1996).

TROUVE, Alain. *Enseigner l'expression écrite et orale, 6e-5e : les chemins de la créativité*. Paris: Nathan, 1990. 222 p.

Annexe 1 : Conte – Support de l'écrit

Le serpent blanc

Il y a fort longtemps vivait un roi dont la sagesse était connue de tout le royaume. On ne pouvait rien lui cacher, il captait dans les airs des nouvelles sur les choses les plus secrètes. Tous les midis, alors que la table était servie et qu'il n'y avait plus personne dans la salle, son fidèle serviteur lui apportait un certain plat.

Ce plat était recouvert et le valet lui-même ignorait ce qu'il contenait. Le roi ne commençait à manger que lorsqu'il était seul. Cependant, un jour, le valet, cédant à la curiosité, emporta en cachette le plat dans sa chambre et s'y enferma. Sous le couvercle, il vit un serpent blanc. Pour y goûter, il en mit un morceau dans sa bouche. Le morceau avait à peine touché sa langue qu'il entendit gazouiller sous la fenêtre.

Il s'approcha et vit des moineaux qui se racontaient ce qu'ils avaient vu dans les champs. Le valet, tout surpris, saisissait tout ce qu'ils disaient. Car en goûtant au serpent, il avait acquis le pouvoir de comprendre le langage des animaux.

Il arriva ce jour-là que la reine perdit sa plus belle bague. Aussitôt, les soupçons se portèrent sur le valet, qui avait accès partout. Le roi le fit appeler et le menaça de le condamner s'il ne trouvait pas le coupable. Le jeune homme jura qu'il était innocent, mais le roi ne voulut rien entendre. Le valet, effrayé, descendit dans la cour. Il se demandait comment il allait bien pouvoir se tirer d'affaire.

Il vit des canards qui discutaient à voix basse. Il s'arrêta pour les écouter. Ils se racontaient quelles bonnes choses ils avaient trouvées à manger. L'un d'eux se plaignit : « J'ai l'estomac lourd, j'ai avalé par mégarde une bague. » Le valet l'attrapa et le porta au cuisinier. Il le saigna et trouva, en le vidant, la bague de la reine. Le valet put ainsi prouver son innocence au roi. Celui-ci, pour s'excuser de l'avoir soupçonné et pour le récompenser, lui donna un cheval et de l'argent. Dès qu'il les reçut, le valet partit à la découverte du monde.

Un jour, il passa près d'un étang où trois poissons, pris dans les roseaux, étaient en train de suffoquer. Le jeune homme les entendit dire qu'ils avaient peur de mourir. Il eut pitié d'eux, descendit de son cheval et rejeta les poissons dans l'eau. Les poissons s'écrièrent alors : « Nous n'oublierons pas que tu nous as sauvés. » Le valet continua à galoper et entendit une voix venant du sol foulé par son cheval. C'était la reine des fourmis qui se lamentait : « Ce cheval stupide piétine avec ses sabots mes pauvres serviteurs ! » Le jeune homme s'écarta de la route et la reine des fourmis cria : « Nous ne l'oublierons pas ! » Le valet arriva bientôt dans une forêt où il vit des parents corbeaux jeter tous leurs petits hors du nid. « Allez-vous en, sacripants, croassèrent-ils. Nous n'arrivons plus à nous nourrir, débrouillez-vous pour manger tous seuls !

- Nous ne savons même pas voler » Piaillèrent les petits, qui avaient peur de mourir de faim.

Le jeune homme descendit de son cheval, qu'il transperça de son épée, et l'abandonna aux jeunes corbeaux pour qu'ils puissent se nourrir. Les petits, une fois rassasiés, crièrent : « Nous ne t'oublierons pas ! »

Le valet continua sa route à pied et arriva dans une grande ville. Soudain, un homme arriva à cheval et annonça que l'on cherchait un époux pour la princesse royale. « Mais celui qui voudra l'épouser, ajouta-t-il, devra passer une épreuve difficile. Et s'il échoue, il devra payer de sa vie. De nombreux prétendants ont déjà essayé, mais tous ont péri. »

Quand le jeune homme vit la princesse, il fut ébloui par sa beauté et en oublia tous les dangers. Il se présenta au roi comme prétendant. On l'emmena au bord de la mer et on jeta sous ses yeux dans les vagues un anneau d'or, qu'il devait rapporter au roi. « Si tu émerges de l'eau sans l'anneau, déclara le roi, tu périras dans les vagues. » Seul, debout sur la plage, le valet vit soudain trois poissons s'approcher de lui. Ces poissons étaient ceux auxquels il avait sauvé la vie. L'un d'eux portait dans sa bouche un coquillage qu'il déposa au pied du jeune homme. Ce dernier le prit, l'ouvrit et y trouva l'anneau d'or. Tout heureux, il le porta au roi, se réjouissant d'avance de la récompense.

Mais la fille du roi, quand elle apprit que son prétendant n'était pas de son rang, le méprisa et exigea qu'il subisse une nouvelle épreuve. Elle descendit dans le jardin

et, de ses propres mains, répandit dans l'herbe dix sacs de blé. « Il faut que ces sacs soient remplis de blé avant le lever du soleil, ordonna-t-elle, et pas un seul grain ne doit manquer ! » Le jeune homme réfléchit sans trouver de solution, puis s'endormit. A l'aube, il vit devant lui les dix sacs de blé remplis à ras, les uns à côté des autres, et pas un grain ne manquait. La reine des fourmis était venue la nuit avec ses milliers de serviteurs et avait rassemblé tout le grain. Quand la princesse descendit dans le jardin, elle fut surprise de voir que son prétendant avait rempli sa tâche.

Mais la princesse orgueilleuse déclara : « Il a réussi les deux épreuves, mais je ne serai pas sa femme tant qu'il ne m'aura pas apporté une pomme de l'arbre de vie. » Le jeune homme ignorait où poussait cet arbre, alors il traversa trois royaumes et arriva un soir dans une forêt. Il s'assit au pied d'un arbre pour se reposer quand, soudain, une pomme d'or tomba dans sa main. Au même moment, trois corbeaux se posèrent sur ses genoux et dirent : « Nous sommes les trois jeunes corbeaux que tu as sauvés de la famine. Nous sommes allés au bout du monde où se trouve l'arbre de vie pour t'apporter cette pomme. » Le jeune homme, tout joyeux, offrit la pomme d'or à la princesse, qui ne pouvait plus se dérober. Ils coupèrent la pomme de vie en deux, la mangèrent ensemble et, à cet instant, le cœur de la princesse s'enflamma d'amour pour le jeune homme.

Ils s'aimèrent, se marièrent et eurent beaucoup d'enfants, et ils vécurent heureux très longtemps.

Annexe 2 : Autorisation parentale



Michel CANAZZI
 Etudiante master 2 MEEFA
 Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement
 IUFM Centre Val de Loire – Site d'Orléans
 110 rue du Faubourg Saint-Jean
 45000 ORLEANS
 Courriel

Orléans,

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en deuxième année de Master MEEFA à l'IUFM Centre Val de Loire (Université d'Orléans). Dans ce cadre, je réalise un mémoire sur l'évaluation de l'expression écrite en français. Je vais recueillir quelques données auprès des élèves de la classe de votre enfant, en accord avec leur enseignante et du directeur de l'école.

La participation de votre enfant consisterait en un travail scolaire classique de production autonome d'un texte court. Je m'engage à ce que les résultats soient traités de manière anonyme et utilisés uniquement dans un but scientifique. Les résultats de ma recherche pourront vous être communiqués si vous le souhaitez. Bien entendu, vous êtes libres de refuser la participation de votre enfant à cette étude.

Je me tiens à votre disposition pour tout renseignement complémentaire. Je vous remercie vivement d'avance de votre participation et je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération la meilleure.

Michel CANAZZI



-
- J'accepte
 Je n'accepte pas

que mon enfant _____ (nom, prénom) participe à la recherche sur les projets professionnels menée par Michel CANAZZI. Je sais que mon refus n'aura aucune conséquence pour mon enfant, que les exercices que mon enfant réalisera sont anodins et que les résultats seront anonymés.

Date :

Nom et signature du père et/ou de la mère :

Annexe 3 : Exemples de production originale d'élèves

Elève 1 (CE1, école rurale)

Jeudi 29 mars 2012

Expression écrite

L'épreuve :

Il a sauvé un lionceau. Le valet se promène dans la royaume avec son épé il va un crocodile essayé de manger un lionceau donc il tue le crocodile. Il doit tuer un ogre et le ramener à la princesse pour le bûchet. Le valet s'endormi de qui se réveille le ogre était devant lui avec le lionceau qui dit : je suis le lionceau que tu a sauver des griffe du crocodile. Le valet tout content la porta à la princesse.

Autre production d'élève de l'école rurale, non évaluée par les enseignants

Imagine une autre épreuve par que le valet épouse la princesse

Le valet et le singe

Il ya fort longtemps vivait un valet et tout le monde l'aimait.

Dans la forêt, les gens savaient que il y avait un singe.

Un jour, le valet partie dans la forêt.

Il regarda un bébé singe.

Il vit qu'il avait très faim.

Il lui donna son goûter.

Puis, le singe voulait jouer.

Le valet avait dans sa poche, une balle.

Le singe aperçu ce que c'était il la prit.

Le valet voulait jouer mais... On l'appela.

Il devait rentrer.

Puis le lendemain matin, il retourna dans la forêt.

Il vit une princesse à la place du singe.

Il voulu l'épouser et la princesse dit "oui".

Ils se marièrent et vivaient en paix.

Elève 3 : Atelier Conte

Il y a un valet qui doit attraper des papillons pour épouser la princesse. La princesse lui dit : si tu veux que je t'épouse tu dois faire les trois épreuves ! D'abord ramasse le blé, après tu dois trouver une pomme dans un arbre et après tu dois attraper les papillons. Le valet fait tout ce que la princesse lui dit. Tous les animaux s'acident. La grenouille attrape les papillons et le valet les mets dans cage. Il leur donne à manger du polaire et il les libères. Il épouse la princesse.

Annexe 4 : Exemple d'annotation et commentaire

Elève 2 :

Le valet se balade dans la montagne. Il vu un lapin dire auscour

auscour un aigle l'avai attrape pour le manger. Le valet tira sur l'aigle

avec un arque. le lapin cria : je ne toublerai pas. Le valet avai

complettement oublillé son épreuve il courut cher la princesse sétait la

dexième épreuve. Il devait réquoleté 100 carote en 2 heure pile. le

valet savait pas comment fair. Il chairchit aur du royeame. Cant il

revient au chateau dant le jardi-n il vu les 100 carote avec le lapin 'il

je suis le lapin que tu a sauvé. Le jeune home joyeux aporta le 100

carote a la princesse la princesse tomba amoureuse du valet. Il se

marière et ur beaucoup d'enfants.

Très bon travail, long, très bien articulé. Très bonne compréhension et expression satisfaisante.

3

Detail : - Texte et consigne très bien compris

- Déroulement de l'action fidèle au texte de Grimm, et

cohérent (reprise du lien important : "Je ne t'oublierai pas.")

- orth : les mots sont tous identifiables et presque tous conformes à la phonétique.

bonne alternance imparfait / passé simple, et bon emploi du présent.

- syntaxe : dans ce texte long, un très bon découpage syntaxique (10 signes de ponctuation bien placés) -