



HAL
open science

Évaluation et (ré)écriture d'invention. Étude de cas : évaluation de fin de séquence sur la Farce médiévale en classe de 5e

Régis Husser

► **To cite this version:**

Régis Husser. Évaluation et (ré)écriture d'invention. Étude de cas : évaluation de fin de séquence sur la Farce médiévale en classe de 5e. Littératures. 2013. dumas-00845553

HAL Id: dumas-00845553

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00845553v1>

Submitted on 17 Jul 2013

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.



Département Lettres et Arts du Spectacle

Master Lettres et arts du spectacle

Spécialité Didactique du français, langage et littérature

Parcours Professorat des lycées et collèges.

MASTER 1

Évaluation et (ré)écriture d'invention

Étude de cas : évaluation de fin de séquence
sur la Farce médiévale en classe de 5^{ème}

Régis HUSSER

Année universitaire 2012-2013

Mémoire dirigé par Nathalie RANNOU

Jury de soutenance : Nathalie RANNOU et Jean-François MASSOL

Mots clés : évaluation des acquis, écrit d'invention, écrits des élèves, Farce médiévale, didactique de la littérature, réussite des élèves, cinquième.

Résumé : Ce travail porte sur l'évaluation des écrits d'invention produits à la fin d'une séquence sur la Farce médiévale par deux classes de cinquième. Premièrement, l'évaluation des acquis des élèves en classe de français est envisagée globalement en tant que processus sous influence. Deuxièmement, l'outil et la démarche d'évaluation sont analysés selon différentes conceptions de l'enseignements de la littérature. Troisièmement, l'analyse se concentre sur les résultats d'un travail en particulier et essaie de voir comment les enjeux socio-affectifs engagés dans la résolution de la tâches ont conduit ces élèves vers la réussite.

Introduction	5
<i>A. Evaluer ou être évalué : un geste sous contrainte</i>	5
<i>B. L'évaluateur</i>	7
<i>C. Evaluer : parle-t-on de la même chose?</i>	8
<i>D. Evaluer quoi ?</i>	11
<i>E. Evaluer en classe, pour quoi faire ?</i>	11
I. Délimitations du champ : L' Evaluation en classe (de français)	13
<i>A. L'évaluation des élèves en classe : Ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique ; sa contribution à la progression des apprentissages</i>	13
1. <i>L'évaluation: de l'implicite à l'explicite dans les textes</i>	13
2. <i>1970-1985 : la définition progressive d'un système d'évaluation</i>	13
3. <i>1985-1989 : une avancée significative... dans quelques disciplines</i>	14
4. <i>Depuis 1989...</i>	14
5. <i>Des textes disciplinaires plus ou moins explicites</i>	15
<i>B. L'évaluation en classe : pratiques observées</i>	17
1. <i>Des pratiques traditionnelles largement dominantes</i>	17
2. <i>L'écrit demeure la forme privilégiée de l'évaluation</i>	17
3. <i>Des pratiques chronophages</i>	18
4. <i>La note, rassurante et confortable... surtout pour l'institution !</i>	18
5. <i>La note est trop souvent perçue comme une sanction</i>	19
6. <i>Qu'y a-t-il derrière la note ?</i>	20
II. Etude de cas : évaluation finale d'une séquence sur la Farce médiévale	22
<i>A. Le contexte : la 5ème2</i>	22
<i>B. La séquence : Lire, rire, écrire.</i>	23
1. <i>Supports</i>	23
2. <i>Prérequis</i>	23
3. <i>Objectifs spécifiques</i>	23
4. <i>Remarques concernant la séquence issues du journal de bord de l'enseignant</i>	24

<i>C. Conceptions de l'enseignement de la littérature perceptibles dans le dispositif d'évaluation</i>	26
1. <i>Une évaluation sous la forme d'un écrit d'invention</i>	27
2. <i>Le dispositif d'évaluation</i>	29
3. <i>La méthode (approche formaliste)</i>	30
4. <i>Le rapport au monde</i>	33
5. <i>Les compétences</i>	35
<i>D. La correction</i>	37
III. Les résultats de l'évaluation	40
<i>A. La conduite du projet</i>	40
<i>B. Les résultats chiffrés</i>	40
<i>C. Analyse d'un texte étonnamment bien réussi</i>	45
1. <i>Les élèves concernés et leur attitude</i>	45
2. <i>La note obtenue et les commentaires</i>	47
3. <i>Le texte écrit par le groupe 8</i>	49
a) Les réemplois stylistiques de la Farce	50
b) La dramaturgie	51
c) Le message et le comique	52
Conclusion	54
Bibliographie & sitographie	57
Annexes	59

Introduction

« Lorsque la complexité se fait mystère, lorsqu'elle se compose d'éléments subtils, lorsqu'est subodoré un milieu d'appartenance pour des données d'apparence contradictoires, le recours à l'évaluation s'impose. Effet de mode, facilité d'écriture ? Peut-être. Expression assurément d'un procès de résolution. Le besoin d'évaluation naît à ce moment charnière où, l'opacité cernée, les pièces essentielles du puzzle reconnues, la perspective d'un travail patient se substitue à l'impression désagréable de l'incompréhension. » (Vogler, 1996 : 8)¹

Il suffit d'avoir pratiqué une fois dans sa vie consciemment l'évaluation, de s'être interrogé sur les processus en jeu, les résultats obtenus et ses conséquences, pour pénétrer dans des champs d'interprétation aussi variés que ceux de la psychologie, la littérature, la politique, l'histoire, l'économie, la philosophie, la sociologie et bien sûr, l'éducation. C'est dans ce dernier que nous conduirons notre étude et plus particulièrement dans l'enseignement.

Avant de restreindre le champ de notre travail à l'évaluation d'un écrit d'invention comme épreuve bilan d'une séquence sur la Farce médiévale, nous tenterons de situer ce champ et d'en faire une topographie succincte dans la vaste étendue de concepts et de pratiques que constitue l'évaluation. Nous nous intéresserons ensuite aux pratiques d'évaluation en classe, et particulièrement en classe de français. Enfin, à l'aide des concepts avancés, nous analyserons un dispositif d'évaluation particulier, les résultats généraux pour une classe puis le texte produit par un groupe d'élève. En effet, nous tenterons dans ce travail de mener une réflexion d'ensemble sur l'évaluation et ses pratiques tout en gardant un ancrage dans une situation concrète. Nous chercherons à voir dans un premier temps comment les conceptions du professeur-évaluateur concernant l'enseignement de la littérature conditionnent l'élaboration d'un outil d'évaluation et dans un deuxième temps, comment les enjeux socio-affectifs dont les élèves de cinquième sont l'objet aujourd'hui peuvent être exprimés à travers l'écriture d'invention d'un texte répondant aux règles d'un genre vieux de plus de cinq cents ans.

A. Évaluer ou être évalué : un geste sous contrainte

Dans la relation didactique, l'évaluation, est avant tout un moment vécu - souvent avec beaucoup d'intensité - c'est donc un processus sous contraintes : ce que j'ai mangé le matin, la qualité de mon sommeil, les personnes avec qui j'ai parlé avant le cours, les stéréotypes dont je crois être la cible, le fonctionnement du matériel, l'image que je me fais du groupe, ce que je ressens en ce moment, mes lectures et autres expériences esthétiques, et bien d'autres paramètres conditionnent ma performance. Il est important de réunir sur ce point l'évaluateur et l'évalué. Chaque geste y est le résultat d'un processus. Et c'est la maturité dans ce processus chez chaque membre de la relation, que le dispositif (moment, outil,

¹ VOGLER Jean dir., BLANCHARD S., BONICEL M.F., BONORA D. [et al.] *L'évaluation, former, organiser pour enseigner*. Paris, éd. Hachette Education, 1996.

durée, média) va tenter de saisir et de proposer à l'interprétation. Nous faisons référence ici autant au professeur qui va demander à ses élèves de préparer un contrôle de fin de séquence - qu'il aura lui-même construit - qu'à l'élève qui va se préparer à cette épreuve et se soumettre à l'exercice, et à celui qui va préférer jouer à la console la veille au soir jusqu'à minuit et s'endormira sur sa copie. Comme dans tout échange d'information, ne pas répondre à une question c'est y répondre d'une certaine manière qui sera appréciée. Par quels moyens ? Toute expérience de l'évaluation - d'un côté ou de l'autre du jugement - forge une certaine conception de ce qui doit être évalué et de comment cela doit l'être. Nous parlons donc bien ici d'un geste d'interprétation, lui-même sous contrainte.

C'est là que la dichotomie s'opère entre l'enseignant et l'élève. Le premier, adulte investi d'une autorité par l'institution et à travers elle, par l'ensemble de la société, devient l'évaluateur. Alors que le second, devient l'élément d'un « groupe d'évaluables », où il perd nécessairement de son individualité et se met en jeu dans la relation didactique au risque de perdre la face...

« Les évaluations internationales, de type PISA, ont révélé la proportion anormalement forte de jeunes français ne répondant pas aux questions posées. Une des causes serait la prudence valorisée dans nos classes. À force de s'entendre répondre : « on ne parle pas pour ne rien dire » et « réfléchis avant de parler » l'élève peu sûr de lui préférera se taire plutôt que de s'exposer à un jugement négatif. C'est au contraire à ce moment que l'évaluation devrait se faire légère, s'appuyant sur la parole de l'élève, l'incitant à poursuivre et omettant provisoirement de relever quelques imperfections. » (Rapport IGEN, 2005 : 43)²

Les élèves évaluent aussi leurs enseignants assez vite souvent, rarement conscients des valeurs qui sous-tendent leurs jugements, mais parfois avec une certaine acuité. Certaines institutions, d'enseignement supérieur en France ou secondaire à l'étranger, recueillent ces informations. Dans notre milieu d'étude : une institution publique d'enseignement secondaire en France, l'administration ne recueille pas ces avis d'enfants, qui vont se regrouper dans un discours officieux et bâtir la réputation d'un enseignant auprès des élèves et de leurs familles. Dans une optique de formation intégrale du citoyen et de la personne, il apparaît donc comme primordial d'enseigner aux élèves à évaluer et par voie de conséquence à développer un regard réflexif sur leur engagement dans une situation d'évaluation. Dans le cadre de la classe, le dispositif d'évaluation induit une asymétrie nécessaire des rôles, superposée à celle de la relation didactique. Ceci fait parfois de l'évaluation en classe un moment délicat et toujours sujet à commentaires. Ces derniers sont systématiquement révélateurs de l'idéologie qui imprègne l'acte et sa réception.

² Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, rapporteurs : BARDI A.M., GAUTHIER R.F., BASSY A.M., VOGLER J., BOUZAHER M., DYCKMANS A., HOUCROT A., LEBLANC M., MALLÉUS P., MENASSEYRE C., Chargé de mission : SAGE C. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* M.E.N.R.T., 2005.

B. L'évaluateur

Dans ce travail, nous focaliserons notre étude sur le geste évaluatif d'un professeur de français au collègue. Or, les objectifs du professeur et ceux de l'évaluateur semblent diverger sur un point fondamental. Le premier cherche à faire acquérir des savoirs tandis que le second cherche à apprécier les effets de cet enseignement - ou d'enseignements antérieurs - donc d'en saisir la qualité. Quand les deux rôles sont joués par la même personne - ce qui est majoritairement le cas - les objectifs de l'un s'articulent *a priori* à ceux de l'autre. Mais lorsque l'évaluateur est un chef d'établissement, un collègue ou un inspecteur, les rôles s'inversent et les tensions peuvent ressurgir. Dans une optique différente, les objectifs du professeur sont directement corrélés au travail de l'évaluateur. En effet, quand l'évaluation se fait diagnostique, elle permet d'orienter les enseignements qui suivront. Car dans ces rapports professionnels, l'évaluateur est désigné comme ce juge qui « s'interroge sur la valeur des transformations opérées, qu'il veut pouvoir apprécier » (Hadji, 1993 : 144)³. Il devient alors traducteur d'une réalité à travers un système d'interprétation censé rendre intelligible les processus en jeu en leur attribuant une signification. Se rejoignent à ce niveau l'enseignant et l'évaluateur car s'il cherche à comprendre, c'est pour prendre en compte. Apparaît alors ici l'image du bon maître d'école, maître à penser, dont l'idéal incarné est Socrate qui, ayant fait la synthèse de l'être et du savoir, enseigne non pas ce qu'il sait mais ce qu'il est. Image charismatique dont il est difficile de se défaire pour accepter que cette maïeutique du philosophe que l'on veut illustrer par une évaluation juste et construite, coure le risque de « n'être que la construction guidée d'une réponse que le maître possède. L'évaluateur risque alors de vouloir appareiller, bureaucratiser le rapport au savoir et de faire perdre de vue le défi de la complexité » (Bonniol & Vial, 1997 : 94)⁴. Voilà, en définitive, un exercice bien périlleux auquel se prête le professeur-évaluateur, il devient un « tisserand funambule » comme l'appelle Hadji (1993 : 37), toujours en mouvement entre l'être et le devoir-être, créant du lien entre l'action, la prescription, l'observation et le discours. Cet exercice implique de jouer deux personnages : tantôt gardien du sens (celui de l'institution) et tantôt initiateur (permettant à l'autre de faire émerger du sens dans sa formation), veillant à ce qu'aucun de ces deux aspects de son travail ne prenne le pas sur l'autre.

En définitive, l'évaluateur est un expert. C'est avant tout par cette qualité qu'il acquiert sa légitimité. Il doit savoir énoncer des principes et des objectifs d'évaluation, construire des procédures cohérentes de vérification et donner du sens au résultat en fonction des objectifs initiaux. A ce titre et selon la terminologie d'Hadji, on parlera de différents évaluateurs. Il y a « l'évaluateur-concepteur » qui construit l'outil et détermine les procédures et les critères de l'évaluation et « l'évaluateur-notateur » qui intervient

³ HADJI C., *L'évaluation règle du jeu : des intentions aux outils*. Paris, ESF éditeur, 1993.

⁴ BONNIOL J.-J. & VIAL M., *Les modèles de l'évaluation*. De Bœck Université, 1997.

ensuite, au moment dit de l'évaluation. Ainsi, et pour conclure sur le rôle de l'évaluateur, « l'expert apparaît moins comme celui qui dit les choses comme elles sont (perspective objectiviste) que comme celui qui sait de quoi il parle. » (Hadji, 1993 : 100)

C. Évaluer : parle-t-on de la même chose?

« **Évaluer, évaluation** sont des vocables à la mode, utilisés dans des domaines très divers. **Évaluer** renvoie à bien d'autres verbes, mais dans une synonymie variable et toujours imparfaite : *apprécier, compter, constater, estimer, examiner, jauger, juger, mesurer, noter, observer, valider* (ou *invalidier*), *valoriser* (ou *dévaloriser*)..., plus récemment *auditer, expertiser* [...] C'est donc un de ces mots qu'il est malaisé de définir ou (ce qui revient au même) qui s'accommode de multiples définitions. » (Vogler, 1996 : 5)

C'est dans le champ des sciences humaines avant tout, avec le développement des démarches cliniques et des mesures (on parle alors de psychométrie et d'édumétrie), que naît la notion d'évaluation. « Mesurer » signifie : « assigner un nombre à un objet en saisissant celui-ci à travers un système d'unités qui s'y appliquent et qui est valable pour tous les objets du même type » (Hadji, 1993 : 93). Le principal risque de l'évaluation / mesure est d'oublier cette distinction et de prétendre alors produire un discours qui soit la mesure des choses (mesure directe). Les chercheurs et praticiens, soucieux avant tout de se détacher de l'héritage sémantique, complexe et contradictoire véhiculé par la notion de contrôle, vont en fait multiplier les pratiques qui viendront s'agglutiner sous le terme d'évaluation. Cette polysémie, des plus prolifiques pendant les années soixante, marque à coup sûr un carrefour sémantique dont il est encore aujourd'hui difficile de se dégager. Notons alors comme définition générale que :

« L'évaluation cherche à déterminer (précisément ou approximativement) la valeur et que, lorsqu'il s'agit d'apprécier une quantité, c'est par estimation, c'est-à-dire par une autre méthode que la mesure directe. » (Bonniol & Vial, 1997 : 93)

Le moment de l'évaluation est, quoi qu'il en soit, un moment d'arrêt où l'on tente de mesurer ou d'apprécier certains phénomènes. Le soupçon hissé au rang d'outil logique permet de révéler, de hiérarchiser les informations jugées pertinentes. Les notes de ministère, les règlements, les programmes, les recherches en docimologie ou en sciences de l'éducation, la psychométrie ou encore certaines expériences de sociolinguistique, offrent en abondance des modèles prescriptifs ou descriptifs. Pourtant, dans ce qui peut représenter « jusqu'à 35% du temps scolaire d'un élève du système français »⁵ les choses se passent « comme si la doctrine était toujours en cours d'élaboration. »⁶ et même si « dans leur grande majorité (95%), les enseignants du collège considèrent que l'évaluation fait partie du processus

⁵ Inspection générale de l'éducation nationale, rapporteurs: DOML G., WEIME F. *L'Évaluation des élèves en classe: ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique; sa contribution à la progression des apprentissages*. M.E.N.R.T., 1998, p.14

⁶ ibidem, p.9

d'apprentissage de l'élève »⁷, bien souvent, le contrôle - autrement dit la mesure plus ou moins graduée (échantillonnée) de la distance à une norme de résultat ou de procédure - s'impose sous le nom d'évaluation.

« **L'évaluation** est multiréférentielle. Elle est fondatrice de valeurs et de significations. Elle nourrit en permanence l'action. C'est un dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils, chargés de donner du sens. **Le contrôle** est monoréférentiel. Il estime les rapports de conformité-identité d'un objet par rapport à des normes déjà là. Il est intemporel. »⁸

Notons pour accentuer la différence, que le mot « contrôle » est, à l'origine, un terme d'administration et de comptabilité. Etymologiquement, il vient de contre-rôle : registre (rôle) tenu en double. Lors d'un contrôle, il s'agit donc bien de rendre des comptes à autrui. Et c'est bien souvent vers son acception de contrôle que le terme et l'idée d'évaluation sont détournés. Car les deux cherchent à vérifier quelque chose, et par là, nous renvoient à la notion de vérité. Ce concept dépendant de son contexte culturel, a énormément évolué au cours de l'histoire. Nous sommes passés d'une notion de vérité archaïque dite révélée à une vérité indiscutable, fruit du réalisme, puis à une vérité produite d'une discussion critique. Le rôle premier du contrôle est d'avérer (établir comme vrai). Notre société basée sur des textes législatifs, industrialisée et vivant aujourd'hui au rythme des avancées technologiques et des marchés financiers est largement pourvue en contrôles (policier, fiscal, technique, sanitaire, médical, parental, de qualité, etc.), ceux-ci opérant de la même façon, c'est-à-dire en référence à une norme indiscutable et transcendante, établie par l'usage ou le règlement. Cette normativité se veut avant tout logique et fondée sur un rapport de non-contradiction. Dans cette conception de la norme, la normativité prend nécessairement un caractère moral car il existe une affinité essentielle entre le vrai et le bien, le normal étant toujours perçu comme meilleur que le pathologique. De plus, dans la pratique, le contrôle est dévolu à la hiérarchie. C'est en effet l'une des fonctions du commandement. Il en découle donc un caractère de sanction du contrôle. La recherche de la vérité, dans sa conception normative, se montre incapable de distinguer ses implications logiques et morales. Le vrai et le faux se laissent mal distinguer du bien et du mal. C'est pourquoi, le contrôle se trouve souvent rattaché à un contentieux explicite ou implicite nécessitant la mise en œuvre de procédures. Ce juridisme se retrouve partout jusque dans les « jurys d'examen » et, par perte progressive de sens dans le système, il prend malheureusement une signification essentiellement répressive. Enfin, le contrôle est intemporel. La vérité qu'il établit est hors du temps. Et si le temps est pris en compte, c'est dans les fondements lointains et généralement perdus de vue au moment de l'acte. S'il est pris en compte, il s'agit d'un temps logique, d'un avant et d'un après, mais jamais dans une optique de réappropriation des résultats pour une amélioration du processus. Le contrôle se pratique

⁷ *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*, Note Evaluation 04-13 de décembre 2004. Document disponible sur le site de la DEP : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/eva0413.pdf>

⁸ G. Berger et J. Ardonio in *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, cité par MEYER, 1995 : p. 25

toujours a priori ou a posteriori et aboutit donc à une déchéance de la temporalité dont le contrôleur est le seul bénéficiaire dans la mesure où le contrôle est l'affirmation d'une cohérence, la victoire de l'ordre sur le désordre et l'incertitude. Ainsi, par l'usage du contrôle, l'institution a pour visée de permettre le maintien des institutions en place, à travers une reproduction fidèle et justifiée.⁹

Dans un emploi plus spécifique, l'évaluation se distingue des méthodes métriques, celles-ci cherchant à isoler pour mesurer alors que celle-là tente de prendre en compte l'individu dans sa globalité et sa temporalité. La distinction entre évaluation et contrôle délimite deux univers de pratiques différentes et complémentaires. On peut toujours attribuer une note à un travail donc apparemment à une personne mais l'évaluation commence quand le qualitatif émerge du quantitatif, quand on dit que la note est ou non acceptable ou qu'elle signifie tel ou tel type de qualité. Néanmoins, à un niveau épistémologique, la notion d'évaluation reste en tension entre deux pôles : une conception visant à faire de l'évaluation un outil de mesure des résultats ou de l'atteinte d'objectifs préalablement fixés et une autre qui conçoit l'évaluation comme un outil d'aide à l'apprentissage et à l'accompagnement pédagogique des élèves en difficultés.

Un hiatus demeure donc entre d'un côté l'élève, pour qui l'évaluation représente une source d'angoisse, un levier affectif sur les autorités auxquelles il est soumis et demande une grande mobilisation de sa mémoire à long ou à court terme, et de l'autre côté l'enseignant qui y voit une charge de travail phénoménale dans et hors de la classe. L'évaluation fait figure de mal nécessaire auquel les deux parties doivent se soumettre. Pourtant, comparativement au temps passé, l'évaluation sert presque exclusivement au dialogue entre enseignant et élève - famille éventuellement. Rarement elle permettra d'informer les autres enseignants de la classe ou de la discipline. Car si tous les enseignants évaluent, chacun le fait à sa façon et bien souvent dans le plus grand secret. En effet, porteur de ses valeurs, de sa vision de la discipline, de la classe, de son vécu d'élève, etc., le geste évaluatif reste un prolongement de l'enseignant sur lequel il est souvent sensible d'apporter un avis ou une critique. Pourtant, les discours sur l'évaluation des élèves permettent toujours de faire émerger les problèmes de fond : « interprétation des programmes, niveau d'exigence, gestion de la classe, relation aux élèves, travail en équipe et, bien entendu, efficacité des pratiques. » (Rapport IGEN 1998 : 48)

⁹ Réflexions inspirées de BONNIOL & VIAL, 1997, pp. 91-93

D. Evaluer quoi ?

Dans le cadre de la classe, l'enseignant cherche à transmettre, donc à évaluer l'acquisition de « connaissances », de « compétences », et de « comportements ». A l'instar du groupe de travail de l'inspection générale (Rapport IGEN, 2005 : 5), nous n'entrerons pas dans les débats ouverts au niveau des points de friction de ces notions et nous les engloberons sous le terme d'« acquis ». Dans le domaine scolaire la référence aux « acquis », renvoie autant à leur « acquisition » première, qu'à leur disponibilité, permettant à l'élève de les réinvestir, même si l'on ne peut connaître que le réinvestissement de ces acquis dans le cadre scolaire. Or, comme on ne mesure pas un acquis dans l'abstrait, il faut proposer à l'élève une situation de « performance », et seule cette dernière pourra être évaluée.

« Evaluer des acquis, c'est donc de façon pragmatique admettre plusieurs positions médianes : c'est reconnaître l'importance de la performance des élèves, et des compétences qui s'y manifestent, sans pour autant ramener l'enseignement à cela seulement, c'est aussi se préoccuper du rapport avec des objectifs d'enseignement, sans pour autant sacraliser la norme absolue d'un programme. » (Rapport IGEN, 2005 : 7)

E. Evaluer en classe, pour quoi faire ?

« Il nous semble cependant qu'il ne peut y avoir d'enseignement et d'école sans évaluation. Toute éducation est normative, mais ne doit pas être normalisatrice. Un élève, par définition, est celui qui doit s'élever. Il ne peut le faire sans **exigence**, et donc sans normes, au sens où la norme est ce qui réfère une existence à une exigence »¹⁰

L'évaluation n'a d'intérêt que dans la mesure où elle peut être un des moyens d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Cette référence à la norme ne doit pas devenir le moyen d'une trop grande gratification ou humiliation, encore moins un moyen d'asseoir l'autorité du professeur. Pour l'élève, « le plaisir et la nécessité d'apprendre ont à coexister avec le retour sur investissement, la gratuité doit trouver place aux côtés de la gratification. » (Rapport IGEN, 2005 : 38)

Pour le professeur-évaluateur conscient de son geste, c'est un moyen de différencier les élèves et d'individualiser les aides nécessaires à chacun dans un groupe nécessairement hétérogène. Mais c'est aussi et surtout un miroir :

« Tournée vers l'élève, utilisée pour réguler le cours et en partie partagée avec les autres enseignants, l'évaluation a également un usage personnel. Les acquis des élèves constituent pour le maître un bon indicateur de la pertinence de ses méthodes et de ses choix. S'il veut exercer pleinement sa liberté pédagogique il doit trouver en regard les moyens de s'auto-évaluer. Les acquis de ses élèves sont le repère presque unique dont il dispose pour analyser son activité professionnelle. » (Rapport IGEN, 2005 : 47).

¹⁰ VERGNE G., *Les dérives de l'évaluation scolaire*, in <http://skhole.fr>, 2009.

Or, les modes didactiques se succédant et dans le domaine qui nous concerne ici, s'amalgamant, le professeur-évaluateur se voit confier une mission délicate :

« substituer à un pilotage traditionnel par les moyens et par les normes un pilotage par les résultats rapportés aux objectifs, c'est-à-dire par la performance. Cette démarche suppose l'existence d'outils adaptés et la volonté d'en exploiter le produit. Or, malgré l'ampleur apparente de l'appareil d'indicateurs dont dispose le système éducatif, on perçoit rapidement un manque : celui d'instruments simples de connaissance des résultats des élèves, fondés sur des protocoles partagés, permettant une approche analytique, des conclusions fiables et des comparaisons incontestables. Quand l'outil existe, c'est l'usage qui fait défaut, chez des responsables soumis aux exigences de la gestion et plus préoccupés, de ce fait, de mouvoir des flux que d'analyser la construction des savoirs. » (Rapport IGEN, 2005 : 56).

Ainsi nous nous pencherons plus spécifiquement pour commencer, sur le cadre de l'évaluation qui nous intéresse dans ce travail : la classe de français dans un collège en France. Puis, nous présenterons un outil ayant servi à évaluer les acquis de deux classes de cinquième, à la fin d'une séquence centrée sur l'étude des fables médiévales, sous la forme d'une réécriture d'invention. Nous commencerons par esquisser à grands traits le contexte d'évaluation, puis, nous nous pencherons sur l'outil lui-même en essayant de faire apparaître les choix qui le structurent et de les commenter. Enfin, nous procéderons à l'analyse succincte des résultats et d'un texte produit afin de faire ressurgir, les réactions individuelles au dispositif qui ont conduit à la réussite.

I. Délimitations du champ : L'Évaluation en classe (de français)

« Il est peu encourageant d'étudier à nouveau aujourd'hui l'évaluation des élèves tant est faible l'impact sur les pratiques professionnelles des travaux menés par le passé. De nombreux regards critiques se sont portés sur les méthodes permettant l'évaluation des acquis des élèves et sur les usages de ces évaluations. Ce sujet, comme souvent ceux qui touchent à l'École, a intéressé la recherche universitaire et les sociologues. Il a également beaucoup occupé l'institution elle-même qui l'a identifié à juste titre comme sensible. » (Rapport IGEN, 2005 : 20)

Un survol rapide des évolutions de la notion et de la pratique dans le cadre institutionnel qui nous concerne, nous semble cependant essentiel car il nous permettra d'isoler des éléments empruntés à différentes idéologies de l'évaluation qui, bien que successives historiquement, constituent l'épaisseur d'une notion toujours appréhendée dans son unicité.

A. L'évaluation des élèves en classe : Ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique ; sa contribution à la progression des apprentissages¹¹

Nous prendrons appui sur la note ministérielle éponyme de cette partie du travail. Celle-ci commente l'évolution de la prise en compte de l'évaluation en classe dans les textes officiels, présente les résultats d'une enquête menée en 1998 sur les pratiques évaluatives et conclut par quelques suggestions. Nous appuierons également nos remarques sur une seconde note ministérielle datant de 2005, intitulée : *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école*¹² qui ose avancer un questionnement du système éducatif dans son ensemble à partir des acquis des élèves et de leurs évaluations.

1. L'évaluation: de l'implicite à l'explicite dans les textes

Avant les années 1970, il n'est question dans la quasi-totalité des programmes que des contrôles, sous forme de compositions trimestrielles, interrogations écrites et orales, privilégiant la mémoire et donnant lieu à une note globale, dans le droit fil de l'arrêté du 7 juillet 1890 (sic). Ces contrôles ne visent donc qu'à sanctionner des acquis et, dans de nombreuses disciplines, à n'apprécier que les connaissances mémorisées.

2. 1970-1985 : la définition progressive d'un système d'évaluation

De nombreuses recherches ont conduit à définir progressivement les objectifs de l'enseignement, les savoir-faire à côté des savoirs, les adaptant aux étapes du cursus scolaire et aux exigences explicites de chaque discipline. Parallèlement, on prend en compte l'hétérogénéité des classes et on met en place des structures d'aide et de soutien nécessitant la création de groupes de besoin et l'individualisation. Ces

¹¹ Inspection générale de l'éducation nationale, rapporteurs: DOML G., WEIME F. *L'Évaluation des élèves en classe: ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique; sa contribution à la progression des apprentissages*. M.E.N.R.T., 1998.

¹² cf. Bibliographie.

dispositions nouvelles ont obligé à un suivi des progrès des élèves grâce à des systèmes d'évaluation appropriés. Les exercices intégrés, moteurs essentiels d'une progression éducative dans le cadre des méthodes actives deviennent progressivement support de l'évaluation formative.

3. 1985-1989 : une avancée significative... dans quelques disciplines

Tous les textes substituent en principe l'évaluation au contrôle. Toutefois, seuls les programmes de certaines matières (principalement les langues vivantes, l'éducation physique et les sciences) articulent explicitement évaluation formative et évaluation sommative en indiquant leurs objectifs, leurs enjeux, et leurs modalités. L'interprétation des résultats se fonde sur un choix pertinent des exercices, des consignes de réalisation claires, des critères d'interprétation bien définis. L'évaluation visera à rendre l'action la plus efficace possible. Elle ne se limite pas à satisfaire aux obligations institutionnelles d'évaluation terminale, mais doit constituer le moyen pour l'adolescent de « gérer » ultérieurement ses apprentissages dans sa vie d'adulte. De plus, en associant objectifs à atteindre, critères de réussite et seuil d'exigence, on introduit progressivement la notion de contrat. L'accent est mis sur l'utilisation de l'évaluation comme élément moteur et régulateur des apprentissages donc de l'action pédagogique.

4. Depuis 1989...

Il faut attendre la loi d'orientation pour l'éducation de 1989 qui, fixant les nouveaux statuts des professeurs, leur fait obligation d'évaluer les acquis de leurs élèves :

« les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. »

S'agissant « des droits et des devoirs des jeunes en formation », il est précisé que :

« l'élève doit prendre conscience des liens entre les objectifs pédagogiques que les enseignants lui demandent d'atteindre et la réalisation de son projet d'orientation. Les enseignants ont donc à fixer ces objectifs de manière réaliste, à les expliquer aux élèves et à effectuer avec eux des bilans réguliers. L'élève saura ainsi se situer par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et sur quels points il doit faire porter ses efforts. »¹³

La Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école promulguée le 23 avril 2005 reprend aussi de la Loi d'orientation de 1989. Elle stipule que devra être défini un « socle commun » de « connaissances et de compétences » qui devra être atteint par la totalité des élèves à la fin de la scolarité obligatoire (« *L'acquisition du socle fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité* », art. 9). Il ne s'agit plus de définir ce qui doit être enseigné, mais appris, « acquis », par tous.

¹³ Décret 90-788 du 6 septembre 1990.

« [...] on peut se demander si le « socle » sera l'occasion, au sein du système, d'une attention nouvelle aux acquis concrets des élèves tels qu'ils se seront constitués au long des années de scolarité obligatoire (6 à 16 ans) ou s'il ne sera qu'une certification de plus, s'apparentant aux examens en place, avec la même prééminence donnée à un événement (l'admission) sur la réalité des effets de cette construction de longue haleine qu'est une scolarité. Prise à la lettre, la notion de « socle commun » suppose qu'on s'intéresse aux acquisitions qu'il vise pour elles-mêmes, sur le mode binaire de leur présence ou de leur absence, et qu'il ne soit pas validé selon le recours traditionnel à une note chiffrée, qui établit un classement superflu voire en contresens, et encore moins à une référence à quelque moyenne, qui viendrait établir son habituelle « compensation » entre la connaissance d'une notion et l'ignorance d'une autre, alors même que l'une et l'autre auront été déclarées indispensables. » (Rapport IGEN, 2005 : 23)

Certains sont toutefois venus récemment rappeler qu'il serait vain d'opposer « connaissance » à « compétence », car ce qu'on attend d'un apprentissage tiendrait toujours de l'une et de l'autre, les compétences mobilisant toujours les connaissances d'une façon ou d'une autre : nous nous en tiendrons, au moins provisoirement, à ce point de vue.¹⁴

5. Des textes disciplinaires plus ou moins explicites

Les textes officiels ne répondent pas toujours aux problèmes réels. Ainsi en lettres, parle-t-on bien des difficultés de l'évaluation de l'oral, mais on est précis que sur l'évaluation... de l'écrit. L'exigence dans certaines disciplines d'une autoévaluation venant s'ajouter, voire se substituer, à la notion d'évaluation formative ne fait que rendre l'ensemble plus flou.

Les textes traduisent donc une préoccupation de plus en plus insistante de l'évaluation des élèves. Ils ont marqué le passage d'une pédagogie axée sur la transmission et le contrôle des connaissances à une pédagogie axée sur la formation plus individualisée des élèves s'appuyant sur l'évaluation progressive des apprentissages. Dans la circulaire du 23 mai 1997, sous l'intitulé « mission du professeur », l'accent est mis sur la mise en œuvre des séquences et leur évaluation:

« Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adoptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes, leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés. Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévu. »

Plus récemment, dans le B.O. du 29 juillet 2010, dans l'encart intitulé: « Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier », la compétence n°7 de ce référentiel sous le titre : « Évaluer les élèves », stipule:

« Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement

¹⁴ Michel Fabre dans « Savoir, problème et compétence ; savoir c'est s'y connaître », in *La notion de compétence en éducation et en formation: Fonction et enjeux*, L'Harmattan, 2004, cité dans le rapport IGEN, 2005, p.4

aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus. »

Cette aptitude exigée au professeur et qui ne fait pas systématiquement l'objet d'un enseignement antérieur, dépasse maintenant largement le cadre pédagogique. Tout enseignant ayant construit une idéologie stable et opérationnelle concernant l'évaluation, par effet de sa formation ou de la doctrine de sa discipline, n'aura aucun problème à répondre à cette exigence. Mais, qu'advient-il de celui qui ne trouve ni dans son parcours de formation, ni dans les textes officiels, une ligne ferme et explicite venant soutenir sa pratique de l'évaluation et surtout un outillage fonctionnel, lui permettant d'innover, de communiquer et même selon le dernier texte officiel, de former ses élèves à cette pratique ?

Plus récemment encore, « le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » (adopté en première lecture par l'assemblée nationale le 19 mars 2013), entend :

« – rénover le système d'orientation et d'insertion professionnelle et développer l'évaluation ; [...]

– modifier en profondeur l'organisation des enseignements et leur évaluation (mise en place d'un Conseil national d'évaluation, d'un Conseil supérieur des programmes et renforcement de certains enseignements) ainsi que les pratiques pédagogiques dont le rôle est déterminant pour la réussite de tous les élèves. [...]

– Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves

Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences.

Il faut aussi remédier à la difficulté pour les enseignants d'évaluer les élèves avec des dispositifs lourds et peu coordonnés entre eux. Ainsi, l'évolution des modalités de notation passe notamment par une réforme du livret personnel de compétences actuel, qui est trop complexe, et une diversification des modalités de l'évaluation. »

Si les textes officiels, énoncent les problèmes liés à l'évaluation et prescrivent les remédiations à opérer, l'outillage fonctionnel reste à construire en grande partie et l'enseignant privé du temps nécessaire à la transformation de ses pratiques se voit bien souvent contraint à reproduire des schémas hérités. Ce qui explique en partie le « découragement » initial que provoque toute étude de l'évaluation.

B. L'évaluation en classe : pratiques observées

La disparité est très forte entre les disciplines qui affichent des connaissances scientifiques, des savoir-faire et des compétences à acquérir pas à pas avant de passer au stade suivant et celles qui s'attachent, d'abord et avant tout, à transmettre sur un cycle annuel, voire pluriannuel, des connaissances organisées, choisies dans un vaste ensemble.

Force est de reconnaître que ce que l'on voudrait nommer « la culture de l'évaluation » est bien peu développée dans notre système d'enseignement secondaire, même pour les disciplines qui ont très tôt réfléchi aux finalités de leur enseignement et à son utilité sociale. La force d'inertie des pratiques traditionnelles, sanctionnées par la note et acceptées de tous, fait que, même dans les classes où ne s'exerce pas la pression des examens nationaux, on se contente pour le mieux de contrôler plus ou moins régulièrement l'état des connaissances.

1. Des pratiques traditionnelles largement dominantes

« En fin de chapitre, de séquence, de trimestre, l'évaluation bilan fait partie des traditions, au point d'occulter toute autre forme d'évaluation. Dans l'enquête de la DEP sur les pratiques d'évaluation des enseignants de collège, le mot « évaluation » est presque toujours compris par les professeurs interrogés comme « contrôle » ou « notation ». » (Rapport IGEN, 2005 : 43)

Sans doute parce qu'elle est traditionnelle, l'évaluation sommative est une constante. Toutefois, on ne se contente plus d'évaluer les connaissances mémorisées, mais l'ensemble des compétences cognitives, méthodologiques ou manipulatoires au terme des apprentissages. C'est sans doute la notion d'évaluation formative qui présente le plus de disparité, tant dans l'usage qu'en font les textes les plus récents que dans la signification qui lui est donnée. On en parle peu même s'il est toujours recommandé de veiller au suivi des élèves et de leur apporter une aide individuelle. De nombreuses ambiguïtés demeurent, notamment sur la définition et la mise en œuvre de l'évaluation formative, qui va de la simple recommandation faite en classe à l'oral (confortant les enseignants dans l'idée qu'ils pratiquent une évaluation formative) à une utilisation de grilles de suivis des résultats, d'exercices codifiés etc. On constate une très grande variété des exercices proposés aux élèves en classe. Mais l'évaluation en classe demeure traditionnelle, quasi rituelle, dans sa répétitivité avec l'interrogation orale et le devoir écrit comme piliers incontournables du système éducatif.

2. L'écrit demeure la forme privilégiée de l'évaluation

La place dominante de l'écrit dans l'évaluation en classe n'est pas sans paradoxe dans nombre de disciplines où les pratiques de classe sont essentiellement orales. En lettres, les exercices sont presque tous écrits. Au collège, ils prennent d'abord la forme de dictées, de questions de grammaire et de rédactions individuelles. L'évaluation orale est très négligée partout. L'évaluation des capacités en lecture

est significative de ce paradoxe dommageable : elle se fait surtout sous la forme de questions écrites et de fiches de lecture.

3. Des pratiques chronophages

Aucune discipline n'échappe à la pression sociale en faveur de la notation. On multiplie donc les exercices notés au point de parler de saturation. Les exercices écrits se succèdent à un rythme considéré comme excessif qui donne de l'enseignement une image de consumérisme bien éloignée de sa mission d'apprentissage. Les élèves finissent par s'en plaindre. Aux devoirs écrits s'ajoutent le temps passé à la correction et les interrogations orales, on arrive à un pourcentage voisin de 30 à 35 % du temps scolaire, dont on n'est pas sûr que les élèves tirent un profit proportionnel. De plus, certains enseignants succombent parfois à un perfectionnisme qui les porte à trop compliquer les choses, à y consacrer trop de temps, sans pour autant apporter aux élèves les remédiations suggérées par les résultats de l'évaluation elle-même. Reconnaissons cependant que la juste mesure n'est pas facile à définir, dès lors qu'une démarche évaluative permanente doit être mise en œuvre si l'on veut effectivement déduire des performances ce que sait faire l'élève.

4. La note, rassurante et confortable... surtout pour l'institution !

La notation chiffrée est le critère d'appréciation universel dans notre enseignement. Elle relève d'ailleurs d'une pratique institutionnelle qui répond non seulement à la pression parfois aveugle des parents et de l'administration, mais aussi des élèves qui portent beaucoup plus d'attention à la note qu'aux remarques en marge de leurs copies. Généralement, les élèves, comme leurs parents et l'administration, ont tendance à penser que tout ce qui n'est pas noté n'a pas de valeur. « C'est là une survivance qui pouvait se comprendre à l'époque où l'enseignement n'avait comme objectif que la transmission de savoirs savants relativement limités dans une perspective fondamentalement encyclopédique. C'est aujourd'hui une aberration quand on connaît l'extrême hétérogénéité des élèves. C'est plus que jamais une gageure quand on sait l'ampleur des connaissances et des savoir-faire qu'il faudrait faire théoriquement assimiler, dans chaque discipline, aux élèves. » (Rapport IGEN 1998 : 14) Tout cela aboutit à un statut exagéré de la note, seule référence reconnue de tous, exigée de tous, élèves, enseignants, parents d'élèves, administration, quels que soient l'établissement et sa culture, quelle que soit la discipline. La notation finit par « monétiser » l'évaluation et, en aval de la note, l'organisation du dialogue est faite pour faire admettre le fait arithmétique et ses conséquences !

« Une des, si ce n'est la fonction principale de l'évaluation est ainsi la transformation de quelque chose de qualitatif en quelque chose de quantitatif, et que l'on peut donc référer à une grille ou une échelle unique. Au sein de l'école, cela se traduit par une attention obsessionnelle portée à la notation, à la fois par l'institution et par les élèves et leurs parents. Un exercice sérieux est un exercice noté, et professeurs et élèves s'enferment dans un diallèle : les premiers, pour que le travail soit fait

correctement, « menacent » (sic) de « ramasser », tandis que les seconds n'estiment pas impératif de faire un devoir si celui-ci n'est pas sanctionné par une « note ». Le but n'étant pas d'apprendre mais de s'en tirer le mieux possible. » (Vergne 2009)¹⁵

Pendant ce temps, l'institution ne parle de ses élèves en terme de compétences, connaissances, comportements que lorsque les instances internationales - types PISA- l'obligent à se pencher sur les causes de ses résultats (chiffrés) comparativement mauvais ou alarmants. Elle est également « *quasi* muette vis-à-vis des élèves eux-mêmes, qui, en général, n'ont guère la possibilité de savoir « où ils en sont », dans une progression qui leur serait annoncée, et sont ainsi réduits à évoluer « à vue », se repérant aux seules notes comme à autant de phares dans une nuit sans boussole. » (Rapport IGEN, 2005 : 53).

« La religion de la moyenne obscure [...] a des fidèles aussi nombreux et croyants que les principaux acteurs : élèves, parents et même professeurs, souvent, n'imaginent pas qu'il s'agit au plus haut point d'une spécificité française. Un autre traitement, facilement imaginable, éviterait pourtant à un système d'éducation de produire des données qui étalent sans vergogne aux yeux de tous leur quasi non-sens. » (Rapport IGEN, 2005 : 53)

5. La note est trop souvent perçue comme une sanction

« Cette obsession de la note avec ses corollaires (illusion d'une moyenne objective, manie du classement, orientation par l'échec) n'est évidemment pas sans conséquence sur l'intégration des élèves dans le système éducatif et au-delà, sur leur socialisation, surtout pour les plus défavorisés. Rarement la note permet à l'élève de se situer dans son apprentissage. En général, elle lui permet tout juste de constater qu'il sait ou ne sait pas. Dans ces conditions, elle apparaît bien souvent plus comme une sanction que comme un moyen pour l'élève d'appréhender ses carences et ses progrès. » (Rapport IGEN, 1998 : 15)

« Puisque c'est la note qui compte, « avoir la moyenne » devient insidieusement une norme et le salaire escompté d'un effort justement mesuré. Ce minimum, lorsqu'il est atteint, apporte une certaine tranquillité à l'élève vis-à-vis du professeur, à l'enfant vis-à-vis de ses parents et garantit le passage dans la classe supérieure. On est loin de l'élève « acteur » de sa formation, loin du sens des apprentissages et d'un rapport fructueux au savoir. » (Rapport IGEN, 2005 : 45)

La notation stimule les élèves, les encourage et distingue les meilleurs. À l'inverse, elle décourage, dégoûte de la matière dans laquelle les résultats sont mauvais et fait perdre l'estime de soi. Elle touche bien souvent la personne plus que ses acquis. Autre faiblesse, elle rend compte d'un état plus qu'elle n'indique un but ou un chemin. La note sert peu les progrès de l'élève. L'évaluation critériée constituerait un meilleur outil mais à condition que l'élève fasse bon usage de ses évaluations. De plus, « cette « déviance » que fait courir au système éducatif la double idéologie de la moyenne et du classement conduit à s'interroger. Dès lors que la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* impose la maîtrise d'un « socle » commun de compétences et de connaissances, on voit mal comment cette idéologie pourrait subsister intacte. » (Rapport IGEN, 2005 : 58)

¹⁵ VERGNE G., *Les dérives de l'évaluation scolaire*, in <http://skhole.fr>, 2009. Consulté le 28/03/2013.

« L'évaluation a été, et est toujours un instrument de distinction, au sens que Bourdieu a pu donner à ce terme. Ceux qui ont les meilleures « moyennes » peuvent ensuite prétendre aux meilleures études et du coup aux meilleures places dans la société. On ne peut dénier à l'évaluation sous sa forme notée une dimension discriminante et hiérarchisante, d'ailleurs documentée statistiquement.

[...] Vertige d'un monde où l'évaluation assimile notre essence (ce que nous sommes) à notre apparence (ce que nous donnons à voir, c'est-à-dire pour l'élève le devoir que l'on évalue), ce qui ne peut donner qu'un rapport schizophrénique à soi-même. L'évaluation telle qu'on la pratique désormais institue en nous un clivage, entre nos aspirations et ce qui est exigé de nous. Dans un tel contexte, l'évaluation, et particulièrement l'insistance compulsive sur son aspect chiffré, s'avère pédagogiquement contre-productive.» (Vergne 2009)¹⁶

6. Qu'y a-t-il derrière la note ?

L'intention n'est pas ici de contester le bien-fondé de toutes les évaluations, qui entendent mesurer les acquis, de toutes sortes, des élèves ; cela dit, il est bon de rappeler que l'évaluation, qui est une observation de la partie, ne doit pas faire oublier le tout, le long chemin de culture où l'école a la responsabilité de conduire chaque personne à un moment de sa vie. L'évaluation, qui produit des signes sociaux nécessaires tels que les notes ou les diplômes, doit être au service des acquis, pour aider à les mesurer, pour leur donner une visibilité, et pas le contraire.

« Même si l'on constate que la très grande majorité des enseignants sont capables d'évaluer précisément les capacités et le niveau de chacun de leurs élèves, ils ont souvent du mal à traduire cette appréciation de manière fine en termes d'acquis, à l'explicitier et à la faire remonter vers la communauté éducative comme à la faire redescendre à l'élève et à sa famille. La conversion de toute évaluation en note et, dans certains établissements, le compactage en « note moyenne » par discipline sur le bulletin trimestriel de toutes les notes obtenues par l'élève au cours du trimestre, réduisent considérablement la précision de l'analyse des acquis et des manques. » (Rapport IGEN, 2005 : 33)

Toute la saisie d'informations rendue possible par le geste évaluatif est donc souvent perdue. D'un côté, le suivi permet au professeur d'accéder à une connaissance fine des élèves, pour un usage trop peu lisible, de l'autre, l'administration et la famille demandent des résultats situables sur un continuum et comparables entre eux. Le refuge univoque de la note perçue toujours dans son rapport à la moyenne est alors bien pratique et gomme dramatiquement les efforts des uns pour évaluer plus finement les acquis et en rendre compte dans la longueur du processus d'apprentissage et des autres qui ont besoin de ces informations pour adapter leurs stratégies d'éducation ou d'apprentissage. Car finalement ce sont les élèves et leurs familles qui paient le prix de cette incommunicabilité de la note:

« [...] Élèves et familles sont très mal renseignés sur la façon dont se construisent les apprentissages individuels : ayant essentiellement à leur disposition des moyennes et des résultats à des examens résultant aussi de moyennes, il leur est très difficile de se faire une idée plus fine des acquis et des lacunes. Particulièrement déresponsabilisant, cet état de choses a des conséquences d'autant plus fâcheuses pour les élèves qu'ils sont fragiles, et qu'ils ne peuvent tirer de leur environnement les repères dans la durée que l'école ne leur fournit pas. Il contribue aussi, en focalisant l'attention sur les

¹⁶ VERGNE G., *Les dérives de l'évaluation scolaire*, in <http://skhole.fr>, 2009. Consulté le 28/03/2013.

moyennes obscures, à donner des scolarités une image de mystère, contraire à la clarté qui doit par définition entourer les apprentissages et le rapport au savoir. Il contribue aussi à alimenter l'angoisse des familles ainsi que le recours à des aides extérieures dont on sait par ailleurs le caractère inéquitable. » (Rapport IGEN, 2005 : 55)

Alors, pourquoi tant de notes et si peu de références aux acquis ? Il y a d'une part une conséquence de la liberté pédagogique qui rend les résultats et les pratiques si hétérogènes que l'information transmise perd sa valeur. Et d'autre part, la défiance - légitime - à l'égard de la constitution d'un « casier scolaire » rendant toute tentative de suivi quasiment impossible sur le long terme alors même que l'élève est invité à penser sa scolarité comme un continuum de la maternelle à l'entrée dans le monde du travail. Aujourd'hui, l'introduction d'un référentiel de compétences devrait - s'il est adopté et adapté dans une optique émancipatrice - permettre de mettre en valeur le capital d'acquis et la progression des acquisitions de chaque élève. Cependant, le gros du travail reste à faire et la tâche est de taille.

L'outil qui sera analysé plus bas présente certaines caractéristiques d'un outil d'évaluation traditionnel (sommatif, bilan, donnant lieu à une note) il est aussi novateur par certains aspects (critérié, recours à l'autoévaluation, performance d'« écrit-parole »¹⁷, travail collaboratif, différenciation du dispositif). Ces différents aspects révèlent la tentative d'un enseignant-évaluateur de s'inscrire dans une période de transition pédagogique tout en répondant aux attentes de ses élèves, ainsi qu'à ses obligations institutionnelles.

¹⁷ selon la terminologie de Marie-Paule Péry-Woodley, *Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser les productions d'apprenants*, Hachette F.L.E., Paris, 1993.

II. Etude de cas : évaluation finale d'une séquence sur la Farce médiévale

La situation d'évaluation évoquée dans ce travail intervient à la fin d'une séquence sur la Farce médiévale intitulée « Lire, rire, écrire » proposée à une classe de cinquième dans un collège de la banlieue grenobloise. Après avoir esquissé à grands traits le déroulement de la séquence, nous décrirons et analyserons l'épreuve d'écriture destinée à évaluer les acquis de cette séquence, nous nous pencherons ensuite sur les résultats chiffrés d'abord, puis sous la forme d'un écrit particulièrement réussi et ayant inversé la tendance des résultats de ses auteurs. Nous tenterons alors de déterminer quels éléments du texte permettent d'en affirmer la réussite. Nous chercherons à voir enfin comment les enjeux socio-affectifs dont ces élèves de cinquième sont l'objet aujourd'hui peuvent être exprimés à travers l'écriture imitative d'un texte répondant aux règles d'un genre vieux de plus cinq cents ans.

A. Le contexte : la 5^{ème}2

Le niveau de cinquième est la première année du cycle central, cycle d'approfondissement des connaissances. L'année de cinquième est cruciale tant au niveau des enseignements de plus en plus spécialisés qui y sont dispensés, que du fait de la question du projet d'orientation. Pendant cette période, l'enfant entre dans sa treizième année durant laquelle il vivra des transformations d'ordre physique et psychosocial importantes. C'est en effet généralement à cette époque de la vie que l'adolescent va commencer à s'affirmer, à chercher sa place dans le groupe et à se chercher dans le regard des Autres. Les rapports qu'il entretient alors dans le collège avec ses pairs ou avec les adultes, ici comme en dehors détenteurs de l'autorité et garants de sa sécurité, structureront son rapport d'adulte avec le reste de la société. Le rôle de l'enseignant est alors de lui offrir la diversité des supports et des expériences intellectuelles et esthétiques lui permettant de prendre conscience de son potentiel, de ses qualités, de ses défauts et de tracer avec lui un parcours toujours personnalisé de progression professionnelle et personnelle. Les élèves de deux classes de 5^{ème} interrogés en début d'année, évoquent une très faible pratique de la lecture, presque exclusivement scolaire associée à une pratique importante de l'écriture principalement à l'école dans le cadre de leurs apprentissages et en dehors de l'école, remplissant une fonction sociale par l'intermédiaire des supports technologiques. Ils disent avoir conscience de l'importance du français pour leur avenir professionnel et leur insertion sociale. La littérature ne les rebute pas a priori, mais la majorité n'en voit pas vraiment l'intérêt.

La situation d'évaluation observée concerne la classe de 5^{ème}2, composée de vingt-six élèves : douze filles et quatorze garçons, auxquels l'enseignant dispense cinq heures de cours de français hebdomadaires. La classe de 5^{ème} 4, autre classe du même établissement, ayant suivi les cours avec le même enseignant et

présenté la même évaluation bilan, servira pour certaines remarque de groupe témoin. La séquence sur la Farce Médiévale est la quatrième de l'année. Elle s'est déroulée au mois de janvier 2012, sur onze séances¹⁸. Chaque élève avait à sa disposition le manuel de classe *Terre des lettres*¹⁹.

B. La séquence : *Lire, rire, écrire.*

1. Supports

Les textes étudiés pendant la séquence sont : « Bêê ! », deuxième partie de la célèbre Farce de Maître Pathelin²⁰ et le texte intégral de la Farce du Cuvier²¹. Ces deux textes entrent sous la rubrique du programme de cinquième : « Littérature du Moyen Âge et de la Renaissance [...] Un Fabliau ou une Farce [...] »²². Les deux textes sont reproduits dans le manuel de classe et accompagnés d'illustrations.

2. Prérequis

Les élèves ont des connaissances générales sur la période historique et l'organisation de la société française durant le Moyen Âge, ils ont lu au moins une œuvre théâtrale comique et ont étudié d'autres genres littéraires de la même époque.

3. Objectifs spécifiques²³

Pour évaluer, il faut s'entendre sur ce par rapport à quoi on évalue : par rapport à des objectifs fixés comme référence absolue (conception habituelle dans les programmes français d'enseignement) ou par rapport à des objectifs affinés en tenant compte des acquis réels des élèves.

« A l'évidence, les acquis scolaires se construisent d'abord à partir de la classe. Ils devraient constituer la référence explicite de l'action commune des maîtres et des élèves, le but partagé, visé et si possible atteint, l'évaluation des acquis des élèves se constituant en repère partagé afin d'éclairer et de baliser les chemins empruntés. » (Rapport IGEN, 2005 : 41)

Or, trop souvent, l'élève ignore ce qu'il doit apprendre ou apprendre à faire, que ce soit sur l'année ou lors des séquences et séances de cours dont les objectifs ne sont, en général, pas annoncés ou bien le sont en termes peu opérationnels pour lui. C'est le cas de cette séquence où les objectifs apparaissent dans le cahier de texte de l'enseignant mais pas dans celui des élèves - à part les mentions, par séance des objectifs ponctuels comme : « correction des exercices » ou « lecture du deuxième fragment », assurant plus une cohésion dans la progression des enseignements qu'une cohérence dans les apprentissages. Ceci aura nécessairement une implication lors de l'évaluation bilan. Comment demander

¹⁸ cf. ANNEXE I - Tableau séquentiel de la séquence : *Lire, rire, écrire.*

¹⁹ HARS Catherine, MARCHAIS Véronique, PINON Claire-Hélène. *Français 5^e- Collection Terre des Lettres.* Nathan, 2010.

²⁰ Anonyme. *La Farce de Maître Pathelin.* XVe siècle, adaptation en français moderne par Fanny MARIN, Hachette, « Bibliocollège », 2000.

²¹ Anonyme. *La Farce du Cuvier.* XVe siècle, adaptation en français moderne par André TISSIER, Garnier Flammarion, « Etonnants classiques », 2006.

²² Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, *Programmes des collèges - Programmes de l'enseignement de français.* p.8

²³ à partir du *Socle Commun de Connaissances et de Compétences.* Décret du 11 juillet 2006.

à un élève de montrer les résultats d'un processus dont il ne connaît pas les objectifs ? Plus encore, comment lui demander de réinvestir dans d'autres activités ce qui aura affleuré ponctuellement, lors d'un travail dont le but n'est pas clair ? Ainsi les résultats de l'évaluation montreront en priorité la réussite ou l'échec de l'enseignement avant celui des apprentissages. Une réflexion continue sur les objectifs est nécessaire pour qui souhaite mettre en place une progression consciente de chaque élève et des processus d'évaluation engagés dans « l'aide à l'apprentissage et à l'accompagnement pédagogique des élèves en difficultés »²⁴ .

Savoirs : 1. Connaître précisément les formes, l'histoire et les enjeux du genre de la Farce médiévale.

2. Connaître son processus d'apprentissage, ses points forts et ses points faibles.

Savoir-faire : 3. Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, l'organiser, la synthétiser.

4. Savoir évaluer la part de subjectivité d'un discours ou d'un récit, donc faire émerger le point de vue d'un auteur dans un texte.

5. Déterminer les critères de qualité du texte à produire.

6. Rédiger un texte – 1 à 3 pages – cohérent, structuré, répondant à une consigne.

7. Travailler en groupe, écouter, rechercher un consensus, suivre les règles.

8. Auto-évaluer son travail.

Savoir-être : 9. L'intérêt pour la lecture.

10. Le goût pour les jeux de sens, la puissance émotive de la langue.

11. La volonté pour la justesse dans l'expression écrite et orale et l'enrichissement du vocabulaire.

12. Le respect de l'Autre.

4. Remarques concernant la séquence issues du journal de bord de l'enseignant

1. Ils trouvent ces textes « *drôle* ». Il faut éclairer ce terme polysémique : « *étrange et divertissant* ». Donc, ce qui est étrange est divertissant ? « *Pas toujours, parfois, c'est juste incongru et parfois c'est laid ou effrayant* ». Alors qu'est-ce qui les divertit ? « *Des blagues, des situations quotidiennes, des gros mots, des allusions salaces ou les maladresses des autres.* »

2. L'approche du texte par hypothèses à partir du titre permet l'entrée en lecture et fait que l'élève n'aborde plus le texte d'un bloc, comme un objet éloigné et porteur d'un message dont il ne serait pas le destinataire, mais s'immerge dans celui-ci et le met en mouvement pour vérifier ses hypothèses qui, pour farfelues ou provocatrices qu'elles paraissent sont souvent d'une grande clairvoyance.

²⁴ cf. Chapitre I.C. De ce travail

3. Le mot « Farce » dans ses usages actuels : « *farce et attrape, farceur, farci, se farcir quelque-chose.* » permet une entrée en matière riche et permet également d'aborder les origines du genre : sacré et profane, inspiré des fêtes populaires telles la fête des fous ou le carnaval, et qui donnera naissance au théâtre joué par et pour le peuple.
4. Chacun dans son cahier reformule une synthèse reprenant les éléments corroborés. Ils proposent leurs définitions de la Farce, les discutent puis élaborent la liste des critères auxquels doit répondre un texte pour être défini comme Farce : « *C'est un texte théâtral, en prose, mettant en scène des personnages se trouvant dans une situation ou tenant un discours qui a un effet comique.* » « *... et qui transmet un message destiné à faire réfléchir le public.* »
5. Pour donner une morale finale au texte, les élèves puisent dans leurs ressources culturelles et littéraires en proposant des proverbes : « *tel est pris qui croyait prendre* », « *prendre ses jambes à son cou* », des morales de fables : « *il jura mais un peu tard qu'on ne l'y prendrait plus.* », « *rien ne sert de courir...* », « *la raison du plus fort [en bouche] [n'] est [pas] toujours la meilleure.* » et des maximes bibliques : « *œil pour œil, dent pour dent* », « *pardonne à ton ennemi* ». Ce foisonnement de références nous permet de rappeler qu'aucun texte n'évolue seul et que tout écrit entretient des liens puissants avec les autres, c'est aussi pour cela qu'il est important de lire à l'école et pour soi.
6. Le ridicule de l'avocat dans la *Farce de Maître Pathelin* et à travers lui de tous les avocats ou de tous les beaux parleurs – portée universelle bien sentie par les élèves – est une illustration de l'irrévérence envers toute forme du pouvoir officiel inhérent à la littérature médiévale populaire qui, si elle est perçue ici, amorce la lecture de Rabelais, Montesquieu, La Fontaine, Molière et bien d'autres.
7. Imaginer ce qu'est un cuvier en se penchant sur les mots d'usage actuel formés sur le même étymon : « *cuve, cuvette, cuvée* », « *une grande bassine où l'on fait... la lessive* ». Ils induisent donc l'idée que cette fois, le lieu de l'action sera la maison, les personnages sûrement une famille et le thème, celui des tâches ménagères. Relevant que dans ce domaine, ils peuvent prétendre au statut d'expert, l'enseignant leur demande d'imaginer ce qui pourrait être comique dans une situation mettant en jeu une famille et le problème des tâches ménagères. « *Un enfant oblige ses parents à tout faire à sa place – ou l'inverse.* », « *personne ne veut rien faire* », « *une femme oblige son mari à tout faire à la maison.* »... le pouvoir de l'hypothèse de lecture est ici parfaitement illustré. Non seulement ils anticipent le sujet du texte et se préparent à y entrer, mais en plus ils se projettent vers le travail d'écriture que proposé en fin de séquence.
8. Ces enfants partagent un stéréotype de l'organisation du foyer où – je cite : « *si une femme est obligée par son mari de tout faire à la maison, ce n'est pas drôle.* » Cette remarque est formulée par une jeune

filles et certains en accord ou opposés à cette affirmation haussent le ton et se défient. Les arguments cèdent la place aux menaces. Le sujet est sensible. Ce conflit révèle le besoin qu'ont ces élèves de mener une réflexion sur leurs représentations des rôles sociaux et familiaux.

9. Quel comique est à l'œuvre dans un monologue ? Qu'est-ce qui vous fait rire quand vous voyez un *one man show* – donc un monologue – de Jamel Debbouze ou Gad Elmaleh ? « *Les mots qu'ils utilisent, leur façon de parler, les situations connues ou imaginées qu'ils évoquent, leurs gestes, leurs mimiques...* » [...] Ils relèvent alors facilement les différentes interjections à caractère blasphématoire, les métaphores hyperboliques, les énumérations, le parallélisme de la syntaxe venant rythmer le discours et le fait que Jacquinot soit l'esclave de sa femme. la note du journal de bord

Ce survol de la séquence, nous permet d'envisager globalement comment l'enseignant a abordé certaines notions, les difficultés qu'ont rencontrés les élèves et les remédiations nécessaires à apporter. Les objectifs opérationnels énoncés plus hauts ont évidemment guidé la mise en place didactique, mais tous ne pourront être évalués lors de l'évaluation bilan. Quels choix a opérés l'évaluateur ? Comment gérer le fait que l'épreuve proposée suppose des acquis antérieurs à la séquence (graphie, « écrit-langue », lecture attentive, réutilisation d'éléments narratifs à son compte...), qui seront obligatoirement évalués aussi ? Quelles informations récoltées peuvent participer à la construction d'un « après » plus qu'à une césure dans le parcours des élèves ?

C. Conceptions de l'enseignement de la littérature perceptibles dans le dispositif d'évaluation

Suivant les pratiques majoritairement répandues dans le secondaire, le professeur-évaluateur a construit l'épreuve comme bilan de la séquence. Doivent donc se retrouver dans la performance les acquis de la période d'enseignement visée. Ce parti-pris pratique tend à orienter l'évaluation vers une vérification des résultats et à faire glisser dans le champ du contrôle. Ainsi, le concepteur devra orienter soigneusement la prise d'indices et en rendre compte sous forme de critères - condition *sine qua non* d'un possible regard qualitatif, d'une progression ciblée et d'une reprise des acquis pour la constitution d'un socle. Le caractère sommatif de cette épreuve est donc indéniable mais sa recherche de communication d'éléments ciblés et qualitatifs peuvent lui donner une valeur formative pour l'élève et influencer la programmation du cours pour le professeur. De plus, ce dernier a décidé d'évaluer les acquis à la fin de la séquence, sous la forme d'un écrit - ou plutôt d'une réécriture - d'invention. Mais quand on parle d'écriture littéraire, il est impossible de penser que seuls les acquis de la séquence que l'on finalise vont transparaître dans le texte produit. Comme le signale M.P. Péry-Woodley : « Le problème central des recherches sur l'évaluation, c'est de déterminer des mesures objectives et quantitatives qui puissent

cependant entrer en corrélation avec une évaluation globale, plus ou moins intuitive, de la qualité d'un texte. » (Péry-Woodley, 1993 : 25). Pour affronter ce problème, l'évaluateur doit concentrer son attention sur l'écrit en tant que manifestation de la langue ou d'une parole. Pour l'évaluation d'un « écrit-langue », les mesures objectives et quantifiables sont possibles « mais écrire, c'est produire un texte, et un texte n'est pas seulement une suite de phrase, quel que soit leur niveau de maturité syntaxique. » (Péry-Woodley, 1993 : 29). Le texte, entendu comme manifestation de parole, devra être envisagé globalement et fera l'objet de remarques qualitatives se référant aux opérations de haut et de bas niveau en œuvre dans l'écriture.

1. Une évaluation sous la forme d'un écrit d'invention

Ce choix didactique relatif à l'évaluation passe presque inaperçu tant l'écrit est dominant dans la façon d'évaluer des enseignants au collège - comme nous le soulignons dans la partie II.B.2. Et comme le signale les rapporteurs de la note d'évaluation 04-13 de la direction de l'évaluation et de la prospective, de décembre 2004²⁵:

« Les enseignants du collège considèrent que l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage de l'élève. Les épreuves longues écrites prédominent dans la plupart des disciplines (toujours et souvent pour 66 % des enseignants) et sont suivies dans le discours des professeurs par les épreuves écrites courtes (citées à hauteur de 58 %) »

Le fait d'évaluer par une écriture une séquence basée presque exclusivement sur des lectures constitue un déplacement de compétence de la part des élèves et un pari sur la transférabilité de ces compétences de la part de l'enseignant. Rappelons que l'écriture d'invention a été réintroduite comme épreuve du baccalauréat en 2000. Les notes du ministère en rappellent les objectifs, situés clairement dans une approche de la littérature par l'intertextualité - donc moins dans une relation de commentaire - et directement dans une relation d'hypertextualité des textes lus au regard des textes produits :

« Cette pratique se fait toujours à partir de textes lus. Elle contribue à une meilleure compréhension des textes lus parce qu'en imitant, transformant et transposant les modèles qu'ils y observent, les élèves se les approprient et peuvent être davantage sensibles aux particularités de style, de genre et de registres. Elle participe ainsi de l'étude littéraire. Elle appelle donc la présence d'une «bibliothèque» de textes à reprendre ou à imiter, ou desquels s'inspirer plus souplement. » (MEN, 2001c : 92)

Ainsi, François Le Goff dans sa thèse resitue l'exercice d'écrit d'invention dans la longue tradition des exercices d'étude littéraire : « L'écrit d'invention s'élabore sous le contrôle d'un texte-source, classé comme littéraire, lequel constitue le matériau qui fournira l'*inventio* du projet rédactionnel. Au cœur de l'activité de l'écrit d'invention résiderait alors le travail de mise en mots qui appartient plus précisément au domaine de l'*elocutio*. » (Le Goff, 2006 : 29)²⁶ Mais cette mise en mots guidée est aussi un appel à

²⁵ *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*, Note Evaluation 04-13 de décembre 2004. Document disponible sur le site de la DEP : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/eva0413.pdf>

²⁶ LE GOFF F., Thèse: *Ecriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*, Université Paul Verlaine - Metz , 2006

l'expérimentation des élèves et l'évaluation des savoirs et savoir-faire acquis pendant la séquence ne peut pas, ne doit pas prendre le pas sur une fonction plus « exploratoire »²⁷ de l'écriture d'invention, au risque de démotiver les élèves.

« N'y a-t-il pas, dans ces deux positionnements de l'écriture d'invention, l'expression d'une tension dans la manière dont est appréhendée la valeur de l'écrit en situation scolaire d'apprentissage ? L'écrit est d'abord pressenti comme un temps de validation des lectures, comme une réalisation qui présente des savoirs stabilisés. En ce sens, l'écriture d'invention assume une responsabilité équivalente à celle orchestrée par les écrits de glose. A contrario, est esquissée à travers la notion, certes assez vague, d'« exploration » l'idée d'une mise en travail de l'écriture, favorisant l'émergence d'un processus de création dans la réécriture et le développement d'un rapport critique de l'élève vis-à-vis de ses propres postures d'écrivain. Si la notion de « découverte » peut être rapprochée de celle d'« exploration », on peut voir dans cet élargissement sémantique comme le propose Annie Rouxel « *une conception de l'écriture comme démarche heuristique où texte et construction de la pensée sont concomitants* » (2003, p. 34). » (LE GOFF, 2006 : 34)

Ainsi, les compétences et connaissances mobilisées lors de l'exercice et laissant des traces dans l'écriture du texte ne sont pas seulement à saisir sous leur aspect comptable et programmatif, mais sous leur aspect créatif et personnel. Cette dimension qui n'est pas le cœur de cible de la mesure induite par l'exercice représente néanmoins un point crucial dans le travail de l'élève et de l'enseignant, ne serait-ce que parce qu'elle conditionne la relation de l'élève à la matière et à ce qui la représente : personnes, objets, attitudes... Cette étape évaluative n'est alors plus envisagée comme césure, mais comme point sur un continuum, celui de l'évaluation formative, ayant commencé bien avant ce moment final de la séquence et se prolongeant sur le reste de la scolarité de l'élève. Egalement, la note s'avère dans cette optique insuffisante, là où les membres de la relation didactique attendent des remarques relatives aux objectifs en terme d'ajustement ou d'approfondissement. L'évaluation devient alors cet outil et ce moment qui permettent la verbalisation des obstacles rencontrés dans le processus d'apprentissage.

« Le jugement porté sur un état d'écriture est modalisé par une évaluation globale du projet et par l'appréciation certes subjective mais que l'on ne saurait écarter de l'investissement de l'élève dans son travail. Dès lors, l'erreur n'est pas synonyme d'échec mais plutôt le signe d'un début de compétence, en cours de construction. Elle est par ailleurs concurrencée par d'autres paramètres dans l'établissement de la notation. En tant que résultat d'un processus, l'écrit final est relativisé ; on n'y relève pas seulement les manques, à l'instar de ce qui se produit souvent dans le cadre d'une évaluation sommative. Ce sont plutôt les variations formelles et les déplacements qu'elles peuvent générer au niveau interprétatif, qui reçoivent une attention première. » (Le Goff, 2006 : 219)

Il est important donc de se souvenir que le dispositif d'évaluation choisi par l'enseignant-évaluateur ne saurait laisser passer d'excellents travaux - au regard de la consigne - consistant à un étalage notionnel appris par cœur ou à un texte respectant la consigne et les critères mais écrit par un groupe d'élèves n'ayant pas respecté les autres scripteurs. L'implication personnelle de l'élève dans la

²⁷ d'après F. Le Goff, 2006 : « qualification présente huit fois dans les accompagnements des programmes – (MEN, 201: 89-92 ; 94) », p.34

mise en mots est indispensable car il se trouve face à une situation problème où lui est demandé non seulement de réinvestir un savoir mais également de prendre conscience de l'insuffisance de ce savoir pour enfin construire de nouvelles procédures.

2. Le dispositif d'évaluation

La lecture analytique de la *Farce du Cuvier* a permis aux élèves de dégager les ingrédients principaux d'une « bonne Farce ». Le professeur-évaluateur leur donne le sujet du travail d'expression écrite qu'ils rédigeront par groupe de deux ou trois élèves :

« Dans cette Farce, c'est la femme qui se plaint de son mari. Celui-ci lui impose des contraintes, soutenu par un ami. La situation va tourner à l'avantage de la femme qui prendra sa revanche. »

Cette consigne d'écriture est triplement prescriptive. Premièrement, elle conditionne le genre du texte à produire : une Farce. Deuxièmement, elle relie explicitement à la *Farce du Cuvier* : les déterminants (démonstratif, défini, possessif) font référence à des éléments connus. Troisièmement, elle oriente l'intrigue jusqu'à son dénouement. Le problème que le groupe d'élèves devra résoudre concerne donc précisément la mise en texte.

L'enseignant demande alors aux élèves de lister ce que devra contenir ce texte pour être considéré comme une Farce et constitue sur cette base, la grille critériée qui servira à évaluer les productions. Il y ajoute les critères d'« écrit-langue » tels que : l'orthographe lexicale et la conjugaison sous l'item : « La forme »²⁸.

L'écriture aura lieu en deux temps, d'abord en classe où il faudra entrer dans l'écriture, puis hors de la classe, où il faudra terminer le texte pour le rendre une semaine plus tard²⁹.

Cette activité d'évaluation consiste donc à écrire en groupe, pendant deux heures de cours, puis le temps qu'ils veulent en dehors, un texte littéraire dont la fonction est dans un premier temps évaluative – montrer qu'ils ont compris et assimilé ce qu'est une Farce et qu'ils sont capables de travailler en groupe – et dans un deuxième temps (ré)créative – il faut être drôle, créatif, irrévérencieux, subtil, rusé. Le support final sera un manuscrit corrigé de leur texte à destination de leur groupe, tel qu'ils l'ont décidé. Les critères d'évaluations sont proposés par la classe ce qui assure leur investissement dans la tâche et une conscience maximum du sujet et des contraintes de l'écriture.

La construction de l'outil d'évaluation incombe à l'évaluateur-concepteur³⁰ qui fait appel ici à sa manière de percevoir l'enseignement de la littérature - puisqu'il est lui-même l'enseignant et sera aussi le

²⁸ se référer à l'ANNEXE II : grille d'évaluation de la rédaction : *la Farce*.

²⁹ se référer à l'ANNEXE I - Tableau séquentiel de la séquence : *Lire, rire, écrire*.

³⁰ cf. Paragraphe I.B. du présent travail.

correcteur ; dans ces conditions continuer à croire en une évaluation se disant objective, c'est courir le risque de la schizophrénie. J.L. Dufays dans l'article « Du sens à l'évaluation en passant par l'utilité - Actualité et enjeux d'une problématique de recherche »³¹ distingue « trois grandes conceptions de la valeur de l'enseignement de la littérature : La méthode (approche formaliste), le rapport au monde (inspirée des remarques de Todorov) et les compétences. » Nous utiliserons ce prisme pour analyser les composantes de l'outil d'évaluation construit.

3. La méthode (approche formaliste)

Le choix des critères laissé aux élèves met en lumière les remarques formalistes que l'enseignant a pu faire durant le cours. Ces indices de forme déterminant l'appartenance d'un texte à un genre littéraire montrent avec quelle rigueur ils ont abordé et presque disséqué les textes étudiés. Le listage exhaustif des « éléments de la Farce », des « moments de la Farce » et des différents genres de « comique » qui s'y trouvent mis en scène, montrent que les élèves ont compris : premièrement que l'évaluation allait porter sur leurs acquis les plus récents (vision traditionnelle), deuxièmement que la consigne étant au premier degré (imitation d'un texte littéraire clairement genré et défini comme le prouve la note n°4 du journal de bord de séquence), le résultat devait être passable au crible des mêmes outils qui leur avaient servi à la lecture analytique des autres textes de même facture, troisièmement, que le sens du texte produit serait l'aboutissement du mélange de ces ingrédients.

Très sensibles à la facture du texte - sans doute influencés par leur étude que l'on peut penser très structuraliste conduite par l'enseignant comme le prouvent les notes n°1,3 et 7 du journal de bord de séquence centrés sur l'étymologie - les élèves montrent peu d'attention au sens proprement dit que le texte doit développer. On peut avancer sur ce point que cette approche du sujet comme « recette de cuisine », est par définition tournée vers un but mais s'assure des prises solides qui permettront d'y fixer des idées plus « originales » (dernier critère de la grille) lors de la mise en texte. Plus que le sens d'un texte qui est compris ici, il paraît que c'est jusqu'au ressenti de l'écrivain, qui, à part qu'il sait qu'il commence un roman, un sonnet ou une pièce de théâtre, se lance dans l'écriture sans jamais savoir « qui [est] l'assassin » comme l'écrivait Aragon en 1969 dans *Je n'ai jamais appris à écrire ou Les Incipit*, même si dans le cas présent, le sujet fixe certains éléments de l'intrigue : les types de personnages et les situations initiale et finale. Toute la progression de l'intrigue : le stratagème, le retournement et le dénouement sont à la charge des élèves. C'est sur ces éléments de l'intrigue qu'ils devront faire preuve d'autonomie, de créativité et de diplomatie lors du travail en groupe.

³¹ DUFAYS J.L., « Du sens à l'évaluation en passant par l'utilité - Actualité et enjeux d'une problématique de recherche » in *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. 2007, P.U. De Louvain, Louvain-la-neuve (Belgique), pp. 7-15.

Cette conception formaliste de la littérature perceptible dans l'approche didactique de l'enseignant et *in fine* dans l'outil d'évaluation finale permet donc d'« aider [l'élève] à comprendre le sens d'un texte », et à le « sensibiliser à la facture du texte ». Il permet aussi de l'« aider à s'inscrire dans un ensemble »³². En effet, les références intertextuelles réinvesties (cf. la note n°5 du journal de bord de séquence) montrent une attention que l'élève est appelé à porter sur l'ensemble de ses expériences de lecteur, et ici de scripteur. Enfin, elle permet de « doter l'élève d'une capacité de lecture [et d'écriture] autonome »³³. La méthode se trouve à ce niveau encore une fois mise en valeur, là où l'on pourrait attendre plus de liberté de la part du sujet-scripteur. Néanmoins, cette exigence portée sur la correction et le choix lexical ou sur le genre du texte à produire, sont une façon de faire appel à l'expérience du lecteur en dialogue avec le texte et de légitimer une conception de l'écriture émancipatrice dans le respect des règles communes.

Cette première analyse de l'outil nous le fait apparaître comme principalement tourné vers une appréciation des savoirs savants sur le texte. En ce sens, il viendrait contrôler l'acquisition du premier objectif opérationnel³⁴. Les objectifs 5 et 6 sont également visés ici. Mais c'est la classe dans son ensemble qui est évaluée pour le 5 et le 6 ne sera pris en compte que de façon binaire (est capable ou ne l'est pas) avec un poids très important sur les appréciations et la note si le groupe ne l'est pas. A ce moment de la scolarité et de la séquence, la tâche ne permet pas vraiment d'aider l'élève qui n'accède pas à ce savoir-faire complexe. Seul l'enseignant peut alors intervenir pendant le temps d'écriture en classe et, profitant du diagnostic proposé par la tâche, tenter de guider les élèves qui en auraient besoin.

Cette conception de l'enseignement de la littérature présente aussi des limites fortes, comme celle d'« atomiser l'outil d'analyse au détriment de ses finalités »³⁵. En effet, la présentation de l'outil sous forme de grille est en soi une conception formaliste du texte. Chaque élément de réponse devant être mis à sa place dans cette forme induit une fragmentation parfois dommageable.

« Dans les années 1980, la pédagogie par objectifs a promu des grilles d'évaluation cherchant à rendre compte d'acquis intermédiaires. Cette tentative, dont le mérite essentiel consistait à dire les « objectifs de référence », à les communiquer aux élèves afin de les rendre ainsi conscients de leurs apprentissages et de leurs progrès, a pâti de ses raffinements. Trop d'objectifs, trop d'items, trop de complexité. Aujourd'hui ces outils, réappropriés par des enseignants qui les construisent et les exploitent en classe constituent un appui efficace pour clarifier les attentes du maître et les acquis des élèves. » (Rapport IGEN, 2005 : 44)

Cette critique est sans aucun doute applicable à l'outil que nous étudions. L'attention à la mise en place d'opérations de bas niveau peut dans certains cas - pour les élèves les plus hésitants - faire perdre de vue

³² selon les remarques de J.L. Dufays, 2007.

³³ *ibidem*.

³⁴ voir le paragraphe II.B.3 du présent travail.

³⁵ *ibidem*.

la finalité du texte et conduire à l'échec. Le fait d'avoir établi ces critères au préalable peut aussi s'avérer paralysant si les injonctions ont été précisées trop strictement. Car « le plaisir et l'intérêt de la lecture ou de l'écriture sont bien dans cette marge de jeux avec les consignes » (C. Garcia-Debanc, 1999 : 16)³⁶. Également, cette approche induit « une confiance excessive dans les enseignements au détriment de la motivation du lecteur [et du scripteur] »³⁷. En effet, toute épreuve d'écriture sous-entend d'aborder « la littérature par le *faire* » (Le Goff, 2008 : 21), donc une implication du sujet-scripteur. Or, comme le dit François Le Goff : « le fait de négliger la question des interactions lecture/écriture, de minorer une approche de l'écriture comme véritable lieu d'expérimentation et de construction des savoirs, tend à enfermer l'écriture d'invention dans deux conceptions combinées de l'écriture scolaire : une écriture modélisante et une écriture d'évaluation. »³⁸. Sans aucun doute, l'appareillage méthodique de l'évaluation montre ici la prééminence de cette conception scolaire de l'écrit d'invention et pose plus globalement la question de l'enseignement de l'écriture au sujet duquel, l'écrivain Paul Fournel dit :

« L'enseignement français traditionnel tient l'écriture à distance. Elle se trouve tiraillée entre deux pôles contradictoires. D'un côté la stricte observance des normes orthographique et grammaticale et de l'autre, l'admiration fervente des grands maîtres. A prendre des coups sur les doigts pour délit de consonnes mal géminées ou d'accords de participes défectueux, à se confire en admiration pour la page (forcément sublime) de la grive de Montboissier, le praticien potentiel de l'écriture aboutit à une conclusion unique : "Je n'y arriverai jamais." Il s'efforce alors, pour obtenir ses diplômes, d'écrire sans faute quelques lignes sur ceux qui savent écrire, ensuite, terminé, il quitte le champ de l'écriture. »³⁹

Il est remarquable que ces élèves témoignent dans leur vie de tous les jours d'une faible pratique de la lecture mais d'une grande pratique de l'écriture. Ceci soulève le problème de la valeur de ces écrits sociaux et des écrits intermédiaires en général, tous deux n'étant pas reconnus par l'école comme textes aboutis finissent par enfermer « le praticien potentiel de l'écriture » dans un communautarisme de l'écrit et par forger en lui de façon parfois définitive un complexe d'infériorité dans l'écriture, dommageable à sa construction psychosociale. Suivant ces observations, C. Garcia-Debanc s'interroge : « mais quelle est la place réelle du faire dans une didactique de l'écriture ? » (C. Garcia-Debanc, 1999 : 14) et répond sur deux niveaux complémentaires : « les aspects relatifs à la construction de la personne à travers des écrits imaginaires ou jouant avec la langue sont tout aussi essentiels que l'apprentissage de la réussite dans des situations de communication utilitaires. » (C. Garcia-Debanc, 1999 : 15) et « si les critères ont un réel intérêt pour aider les élèves à prendre en compte les caractéristiques des écrits à produire, l'imitation et le

³⁶ GARCIA-DEBANC C., « Que reste-t-il de nos critères ? » in *Formation d'enseignants et didactique de l'écrit - Mélanges offerts à Maurice Mas, 1999, pp.13-19*

³⁷ J.L. Dufays, 2007.

³⁸ LE GOFF F., « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention » in *Recherches & Travaux n°73 : Ecriture d'invention et ateliers d'écriture - Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui, 2008, p.21*

³⁹ cité par MASSOL J.F. dans « Présentation Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ? » in *Recherches & Travaux n°73 : Ecriture d'invention et ateliers d'écriture - Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui, 2008, p.7*

pastiche peuvent aussi constituer de moyens efficaces de s'approprier un fonctionnement. » (C. Garcia-Debanc, 1999 : 15-16). La tâche complexe de réécriture d'invention sert autant à « s'approprier un fonctionnement », que l'enseignant pourra apprécier lors de l'évaluation, qu'à « construire sa personnalité », aspect formateur de l'épreuve perçu alors comme moment imbriqué dans le continuum de la formation du sujet dans son rapport à soi et au monde.

4. Le rapport au monde

Reprenant les remarques formulée par Todorov, entre autres, qui « dénonce la dérive techniciste des études des textes », Jean Louis Dufays rappelle que « la littérature est avant tout un outil pour comprendre le monde et nous aider à vivre, une chambre d'écho du monde et du moi. »⁴⁰

Le dispositif d'évaluation apparaît moins guidé vers l'évaluation de cette conception de la valeur de l'enseignement de la littérature et semble s'inscrire encore une fois dans une approche de l'écrit et de l'évaluation plus traditionnelle. Cependant, certaines particularités méritent d'être signalées comme parti-pris d'une conception de la littérature pouvant forger le rapport du lecteur et du scripteur au monde.

Dès l'abord de la Farce qui a servi de canevas à l'écriture, le thème apparaît comme connu des élèves (cf. note n°7 du journal de bord de séquence) et particulièrement sensible comme le révèle la note n°8. La littérature en ce qu'elle permet une reconstruction distancée du monde, impliquant le sujet à un niveau sensible et critique est un outil particulièrement précieux pour impulser une réflexion et participer au partage de valeurs républicaines et humanistes comme : la justice dans la répartition des droits et des devoirs, le choix entre l'égalité et l'équité ou encore l'empathie. De plus, le sujet proposé implique une décentration et une réflexion sur les valeurs et rôles sociaux de chaque membre de la famille. Thème délicat comme nous l'évoquons plus haut, qui a motivé la proposition de cette fiction littéraire. Chacun a dû adopter le point de vue de la femme opprimée ainsi que celui du mari autoritaire. Les échanges entre ces deux parties de la relation conjugale, reconstruits par l'écriture obligent chacun à intérioriser différents points de vue puis à les rendre sensibles et intelligibles par la mise en mots. Enfin, la situation finale étant en faveur de l'habituelle opprimée, cette expérience esthétique qui reconfigure le rapport du sujet au réel, contribue à la construction d'une opinion personnelle et au partage de valeurs altruistes et citoyennes. Il est intéressant de remarquer que les machistes les plus virulents lors de l'altercation entre les garçons et les filles dans la classe ont très bien réussi leur rédaction où la femme sort victorieuse du rapport de force.

Les valeurs véhiculées par les Farces touchent bon nombre de sujets qui ont fait et font toujours débat dans une société : les opinions politiques et la morale religieuse ou populaire, comme la loi du Talion

⁴⁰ J.L. Dufays *ibidem*.

dans *la Farce de maître Pathelin*, ou le féminisme dans *la Farce du Cuvier*, la lecture en sera toujours réjouissante et instructive. Leur demander de produire ce genre de texte mérite que l'on accepte le regard critique de ces adolescent sur le monde en les enjoignant à y prendre part en écrivant. C'est ici un mélange entre l'objectif 4 (subjectivité d'un discours) et 12 (respect de l'autre) que le dispositif tente peut-être pas d'évaluer mais d'induire comme éléments de motivation. C'est aussi une occasion d'exiger de la part des élèves plus de finesse et moins d'agressivité lors de l'expression de désaccords ou de jugements négatifs.

L'un des traits de la Farce que les élèves préfèrent est la permission du familier - voire vulgaire pour l'époque (cf. critère de forme de la grille). On retrouvera dans chaque situation ce « *bas carnavalesque* » dont parle Mikhaïl Bakhtine qui réside aussi dans la bassesse des instincts qui sont mis en jeu. Les élèves y sont d'autant plus sensibles qu'ils partagent avec l'auteur de la Farce la jubilation de la transgression et comme lui en subissent la censure ou y échappent prétextant que « *c'était pour rire* ». En effet, les mots d'esprit, la polysémie, l'ironie, les quiproquos ou encore les archétypes des personnages (comme le montre la note n°6 du journal de bord de séquence), insinuent une lecture à deux niveaux et le plaisir de la connivence dans l'humour (note n°9 du journal de bord). « Le comique s'adresse à l'intelligence pure » disait Henri Bergson et « il semble que le rire ait besoin d'un écho ». Le rire fait que nous corrigeons ce que nous sommes, car un personnage est d'autant plus ridicule qu'il s'ignore lui-même et s'isole. Vivant à une époque où des caricatures peuvent déchaîner les passions, il est vital pour notre société que ses citoyens s'interrogent sur le comique et sur le rire de l'autre et avec l'autre. Car en fin de compte, il s'agit de rappeler que le plaisir de critiquer, d'écrire, de dire, de jouer, de lire et de rire est un facteur d'évolution des peuples et de la personnalité de chacun. Les élèves savent souvent très bien cela et profitent de ces moments jugés par certains adultes comme futiles. L'étude littéraire s'avère alors un moyen puissant d'agir sur leurs représentations de la norme et des discours qui l'accompagnent. Lorsque l'exigence concernant le discours familier n'est plus le silence et la correction mais la finesse et la recherche de la connivence, c'est aussi le degré de conscience sociolinguistique qui est évalué : le goût pour les jeux de sens (objectif 10) et espérons-le, par voie de conséquence un certain goût pour la lecture (objectif 9) comme lieu d'expérimentation des interdits, équilibrant le rapport au monde.

Cependant, cette approche de la littérature, aussi fructueuse soit elle au moment de l'enseignement, perd de sa pertinence au moment de l'évaluation. En effet, elle légitime une approche morale des textes lus ou produits et le discours peut vite glisser de la critique d'un texte à celle d'une idéologie, comme nous le rappelle la note n°8 du journal de bord. Or s'il est primordial que le texte puisse provoquer le débat, il l'est tout autant que les élèves puissent entendre ce que le texte dit, en gardant une certaine distance par

rapport à ce qui est dit. Autre critique faite à cette conception de la valeur de la littérature, est qu'elle ne permet pas de s'interroger sur la forme. Ici, comme nous l'avons vu, l'enseignant comme l'évaluateur-concepteur ont au contraire axé leurs efforts sur la recherche d'indices formels.

5. Les compétences

Cette conception de la valeur de l'enseignement de la littérature met en valeur l'utilité sociale des deux activités parler et écrire, que l'enseignement peut alors réinvestir dans des tâches problèmes, censées donner les conditions à une performance alors évaluable. Sans équivoque, l'outil que nous analysons ici prend l'activité d'écriture, même littéraire, dans son acception de compétence sociale. Cette approche se caractérise par différents aspects : le travail en équipe, le temps de l'écriture, le recours à l'autoévaluation. En effet, ce dispositif d'évaluation permet de valoriser des conduites collaboratives de travail (objectif 7) et favorise la motivation au dépend de l'obligation. En revanche, il ne permet pas l'évaluation individuelle d'un résultat ou d'un besoin. C'est pourquoi, le temps d'écriture en classe est si important car il permet de réintroduire le projet comme outil de différenciation pédagogique par les aides qui peuvent être apportées afin d'encourager chaque élève à adopter une démarche personnelle de résolution des problèmes que pose l'écriture. Par exemple, pour un groupe de deux élèves bloqués par la peur de faire des fautes d'orthographe, le professeur-évaluateur accepte qu'ils utilisent leur texte comme support de travail pendant leur séance hebdomadaire du programme personnalisé de réussite éducative. Pour un autre, bavardant pendant le temps d'écriture, il avance la date de rendu du devoir. Pour un élève qui n'arrivait pas à travailler en groupe, il accepte de ramasser un travail individuel. La distinction des deux moments de l'écriture : en classe et hors classe, permet également à tout élève de s'approprier le dispositif quel que soit son profil, et d'avoir en main tous les éléments pour la meilleure performance possible. Cette chance n'est pourtant pas envisagée comme telle par des élèves souvent réfractaires à l'évaluation donc - malheureusement - à l'écriture. En effet, certains élèves déjà engagés dans la construction d'une image de dur ou de mauvais élève dans la classe, ne prendront pas le temps de travailler en dehors car une trop grande implication risquant de se solder par un échec serait trop déstabilisant pour eux. Etonnement, ils ont parfois mieux réussi, comme nous le verrons plus tard dans l'analyse d'une copie.

La formulation des critères d'évaluation à la première personne du singulier invite l'élève-scripteur à prendre en charge chaque critère comme une remarque qu'il se fait à lui-même. Cette formulation des items conduit normalement l'élève à une autoévaluation qu'il serait plus juste d'appeler ici autocontrôle, puisque le jugement de l'élève par rapport à tel ou tel critère n'est pas pris en compte, pas plus que l'édification d'une pensée critique concernant la mise en texte. Il s'agit ici de conduire l'élève à faire de lui-même ce que l'on attend de lui. On est loin de la portée formatrice de l'auto- ou de la co-évaluation. Malgré tout, la place accordée à l'item d'autoévaluation dans la grille suggère que

l'évaluateur-concepteur a voulu engager les élèves dans une activité réflexive par rapport à leur travail, qui commence par le contrôle, pour lequel il faut procéder à une relecture. Ainsi, la dimension formatrice est-elle à considérer sur l'ensemble de la scolarité - voire de la professionnalisation - de l'élève :

« Effectuée au cours des apprentissages l'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction. Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses propres progrès et de ses erreurs. Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Ses erreurs, analysées, traitées, deviennent salutaires. Elle ne sont pas « fautes » mais sources de progrès. » (Rapport IGEN, 2005 : 42)

C'est aussi, dans le cadre du dispositif étudié une tentative d'évaluation de l'objectif 2 (points forts / points faibles) et de l'objectif 8 (autoévaluer son travail). Le fait est que l'écrit auquel sera appliqué cette grille est un écrit intermédiaire ou brouillon final, où se présenteront les erreurs des élèves, celles qui auront passé le crible des remarques du groupe et de l'auto-correction. Est affiché ici une volonté de valoriser l'erreur à l'instar de Gaston Bachelard qui la considérait comme nécessaire à tout apprentissage. Dans *La formation de l'esprit scientifique* (1938) il écrivait : « En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant une connaissance mal faite ». Le fait même de proposer un exercice d'écriture d'invention comme support à l'évaluation est un pas vers une redéfinition concertée de ce qu'est écrire, de ce qu'est une erreur d'écriture, de ce qu'est une erreur de comportement se référant aux élèves eux-mêmes ou aux personnages de leurs Farces, de ce que serait un texte sans erreurs, en supposant qu'il existe. Ce qui est nommé dans la grille « autoévaluation » serait en fait le déclencheur du processus réflexif de chaque élève au moins par rapport à son travail et au mieux, par rapport à ses stéréotypes.

Enfin, la grille et la consigne sont aussi à envisager comme une sorte de « cahier des charges », négocié avec le groupe classe, l'évaluation est théoriquement opérable par n'importe quel membre de l'équipe engagée dans le travail, à tout moment, et cesse d'être la seule prérogative de l'évaluateur-notateur.

« Les exercices permettant une auto-correction engagent également l'élève à s'interroger sur les fautes commises et à répéter le test pour améliorer son score. Les situations de co-évaluation, fréquentes en EPS, impliquent chaque élève dans l'observation des performances de l'autre et le sensibilisent aux composantes de sa propre performance. » (Rapport IGEN, 2005 : 46)

Le travail de groupe rapproche un peu cette situation du cours de français à celle d'un cours d'EPS. Les élèves doivent travailler en équipe et pour cela, ils doivent édifier une stratégie, s'entendre sur les rôles de chacun, voir les dysfonctionnements et y remédier au plus vite pour atteindre des objectifs clairement définis. Cet aspect du travail n'a pas toujours été facile à gérer pendant le temps de l'épreuve. Était-ce trop différent de ce qu'ils connaissent d'habitude ? Le fait que l'évaluation soit groupale a-t-elle diminué

l'implication de certains élèves ? En tout cas, comme nous le verrons plus bas, le dysfonctionnement du travail d'équipe a été le facteur déterminant des plus gros échecs.

Lors de la lecture, Les élèves ont été invités à mettre au jour, par hypothèses et déductions successives, l'enseignement dissimulé dans les Farces étudiées tout en s'intéressant à la façon dont l'auteur avait disposé les éléments de sens dans le texte. Ils ont forgé ainsi leur compétence d'interprétation en dégagant les idées que le texte véhicule et en percevant les références littéraires et culturelles qu'il induit ou rappelle (cf. notes de journal de bord n°5 et 6). Le texte qu'ils sont appelés à produire devra faire preuve de la mise en œuvre de la même compétence afin de faire entrer en fiction le lecteur - et au finale le spectateur puisque c'est un texte de théâtre. Ainsi, en distillant les informations nécessaires ils doivent chercher à le convaincre de poursuivre et surtout ils doivent s'assurer de la transmission d'un message à interpréter.

Cependant, dans cette approche, il est difficile de donner de la visibilité aux savoirs acquis. De plus, certaines expériences ne sont pas évaluables au sens stricte du terme (le plaisir, l'inventivité) et enfin, l'approche par compétence pose le problème de la vision négative de l'élève qui, s'il n'est pas jugé compétent, devrait se considérer ... incompetent ?

D. La correction

Le travail de l'évaluateur-notateur prend sa place ici, quand, les épreuves ramassées, peut commencer le lent travail d'interprétation. Elle prend dans notre cas deux formes : les corrections et suggestions apportées directement sur la copie et les observations suivies des notes sur la fiche critériée. A ce niveau, et avant de nous pencher sur les résultats issus du processus d'évaluation, observons que:

« L'éducation vise à rendre capable de se fixer ses propres normes. Dans ces conditions, un exercice n'a de sens qu'évalué, c'est-à-dire corrigé. Toute évaluation digne de ce nom est donc sémantique. Elle confronte différents stades d'exercice du jugement critique : celui du professeur et de l'élève, les deux étant critiques à des degrés différents (il faut ainsi contester l'obsession du barème comme pseudo critère de justice, car il n'est jamais qu'un moyen de repousser le moment de l'intuition ; toute notation est au final intuitionniste). Etre équitable comme professeur n'est pas facile car on n'a pas de norme absolue du savoir. Corriger, c'est toujours en même temps se demander : « selon quels critères ? », et le but, finalement, est que l'élève puisse lui aussi questionner ses critères. Or au départ, il ne les a pas. Comment les lui transmettre sans le manipuler, sans l'« influencer », comment faire en sorte que son jugement devienne critique, là est la difficulté. » (Vergne 2009)⁴¹

Le travail de correction représente l'expression rigoureuse de l'avis d'un expert quant à une performance guidée. Force est de constater que l'intuition y tient une grande part et si les critères ont permis d'orienter la production des élèves, ils interviennent ici en second lieu, pour étayer l'appréciation globale du texte.

⁴¹ VERGNE G., *Les dérives de l'évaluation scolaire*, in <http://skhole.fr>, 2009. Consulté le 28/03/2013.

Les corrections du texte sont faites directement à côté de celui-ci, dans le seul but d'agiliser la correction. La note est subdivisée en six items : « la forme » sur 7 points, « les moments de la Farce » sur 5 points, « les comiques » sur 3 points, « le travail d'équipe » sur 3 points, « les éléments de la Farce » sur 2 points et « l'idée » sur 2 points. 22 points sont donc mis en jeu même si le résultat est ensuite exprimé sur 20 points. L'écart constitue un bonus qui peut motiver les élèves les plus calculateurs à entrer dans le travail en leur prouvant les bonnes intentions de l'exercice et en leur offrant une assurance supplémentaire de réussite.

Sous l'intitulé « observations », sur la fiche critériée, le correcteur-notateur qui redevient en ce lieu l'enseignant aussi, note les indications pertinentes quant aux progrès, erreurs, ou compétences que le travail a révélé. Mais force est de constater qu'au moment de la réception de l'évaluation, le regard des élèves passe rarement la note, si synthétique et immédiatement comparable à celle des autres élèves... Ainsi le regard rétrospectif apporté alors est souvent perdu. Le réinvestissement des observations formulées nécessite *a posteriori* un appareillage complexe dont le retour sur investissement (temps et énergie) n'est pas toujours assuré. Dans le cadre de ce travail, afin de favoriser une attitude réfléchie face à ses apprentissages, l'enseignant-évaluateur a préféré adopter une dynamique de projet. En effet, l'objectif est de finaliser l'exercice par l'écriture définitive du texte et sa publication - au sein de la classe selon les souhaits des élèves - en vue d'une possible mise en scène plus tard dans l'année.

« Au bout du compte donc, la seule véritable norme, c'est l'honnêteté intellectuelle, ce qui implique le doute, au sens le plus cartésien du terme. « Juger est la chose la plus difficile qui soit », dit Foucault, car si l'on veut juger avec équité, cela impose un rapport de questionnement vis-à-vis de soi (il n'y a pas de corrigé parfait) et de son savoir. La conception dominante de l'évaluation oublie qu'un vrai critère est critique, c'est-à-dire qu'on peut en interroger les fondements, or « c'est là le piège, la grande imposture : faire croire qu'il existe un système de valeur objective, alors qu'il est toujours possible de lui opposer un autre système de valeur ». Et c'est précisément enseigner cette capacité à comprendre différents systèmes de valeurs, et à les évaluer, qui doit être le but de l'école. » (Vergne 2009)

Le fait d'avoir invité les élèves à concevoir la grille d'évaluation de leur écrit est formatif car il les incite à questionner les critères d'évaluation et la posture de l'évaluateur dans n'importe quelle situation. Si cette compréhension de « différents systèmes de valeur » est essentielle pour le futur citoyen, elle ne doit pas impliquer la nécessaire justification de chaque acte de l'enseignant ou de l'évaluateur, qui reste le seul expert de la classe.

Cet outil semble donc plutôt centré sur des acquis formels, et cherche à impliquer les élèves dans une attitude réflexive dans leur rapport au monde, à la littérature et à leur apprentissage. Les objectifs de la séquence ont presque tous été réinvestis dans l'épreuve. Cette évaluation a essayé en outre de changer certaines attitudes concernant l'écriture notamment en proposant un dispositif d'écriture en groupe,

différents temps d'écriture et une différenciation du dispositif selon les diagnostics opérés pendant la partie collective du travail. Le fait que l'écrit soit envisagé en tant que langue et discours a permis d'entremêler des remarques concernant ces deux aspects de la performance. Les acquis antérieurs à la séquence ont évidemment été pris en compte mais l'établissement concerté de critères a permis de limiter l'impact de ceux-ci sur les résultats et les observations. Il serait arbitraire de dire qu'il s'agit d'un bon ou d'un mauvais outil, tant sa qualité n'est pas intrinsèque mais dépend de l'usage qu'on en fait. Cependant, on peut remarquer qu'il présente les traces d'une recherche d'équilibre entre une approche traditionnelle - sommative - de l'évaluation dont il est difficile de se défaire et une tentative plus formative. La suite donnée à ce travail dépend vraiment de l'usage que l'enseignant fera des informations effectivement recueillies par l'outil.

III. Les résultats de l'évaluation

Les résultats de cette évaluation peuvent être appréciés à différents niveaux : la conduite du projet, les notes et la qualité du texte produit.

A. La conduite du projet

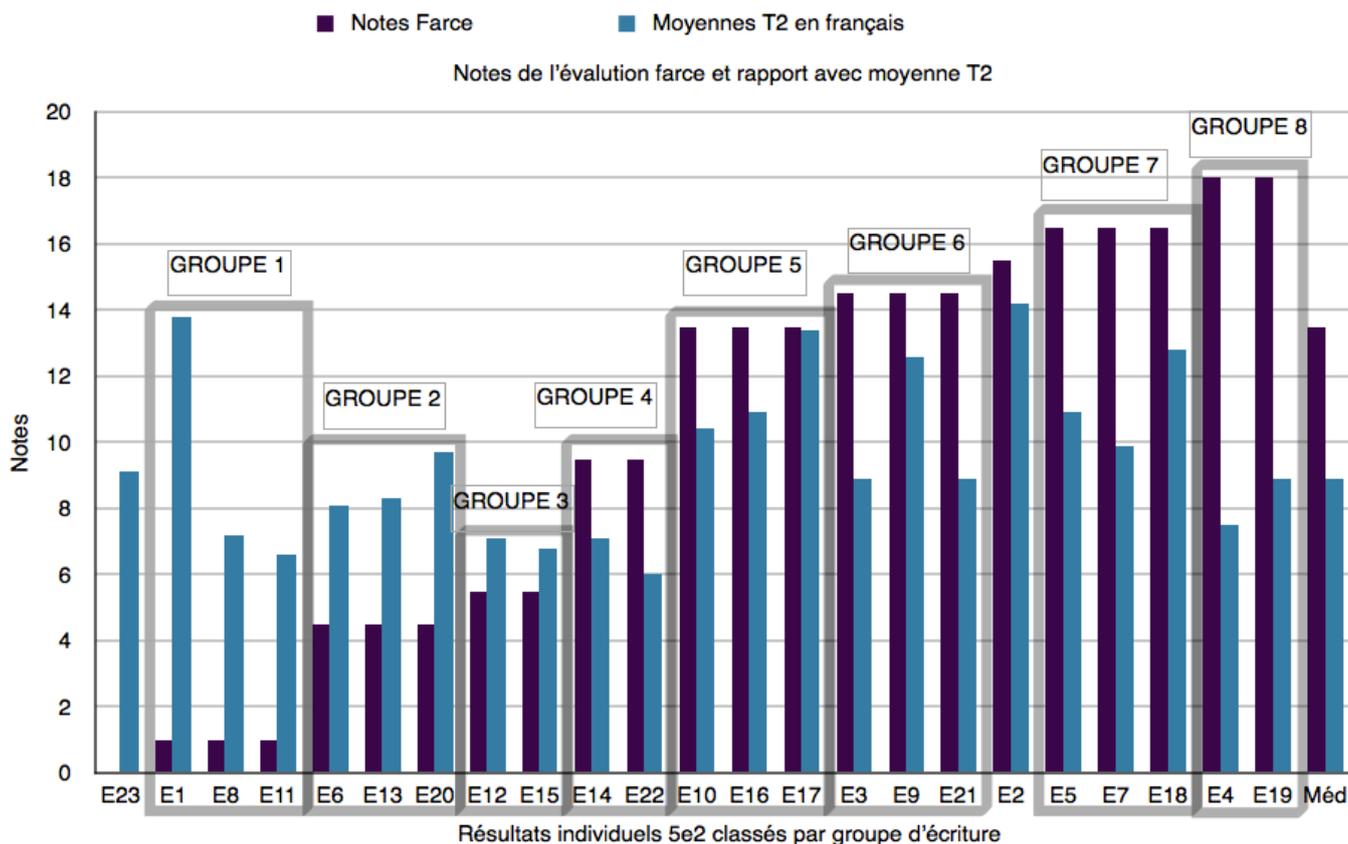
Les textes ayant obtenu une note supérieure à la moyenne ont été corrigés et réécrits par les groupes, puis photocopiés et distribués à chaque élève de la classe. Lors de la dernière séquence de l'année, centrée sur l'étude *des Fourberies de Scapin*, les élèves et l'enseignant ont ressorti ces textes et les ont comparés à la pièce de Molière pour déterminer ce qui était emprunté ou novateur dans l'écriture de cette pièce comique du XVII^e siècle. Certains groupes ont voulu jouer leur texte devant la classe – car trop timides pour se donner en spectacle devant d'autres classes. Cela a été un moment fort de l'année où leur travail a été valorisé et a donné un sens à leur apprentissage en les inscrivant dans une tradition littéraire. C'était aussi une sorte de communication différée avec ce « *Moi d'avant* » et l'expérience plaisante de l'évocation d'un souvenir, du constat du chemin parcouru, des retrouvailles autour d'objets culturels situés et appropriés.

De plus, les textes produits ont servi de référence à différents moments du cours pour rappeler des procédures ou des attitudes ayant été développées alors. La tentative d'évaluation formative élaborée a trouvé là un point d'ancrage important, car au-delà des résultats, chaque élève a pu tirer une ou plusieurs enseignements relatifs à sa méthode ou à sa posture de travail.

B. Les résultats chiffrés

« La note demeure reine dans le second degré; malgré ses faiblesses. Celles-ci sont bien connues : inconsciemment, même avec un barème, les correcteurs notent différemment un élève supposé bon ou mauvais, un garçon ou une fille, une copie située au début ou en fin de correction. Consciemment, un enseignant utilise la note pour encourager un progrès ou sanctionner une attitude ; il note donc différemment des prestations comparables. D'un contrôle à un autre, la même note peut rendre compte de qualités différentes : rapidité et technicité un jour, inventivité et expression un autre. Sur le même devoir, la même note recouvre des compétences différentes selon qu'elle résulte d'un grappillage minutieux ou d'une partie du devoir traitée avec brio. Le même élève, lent, émotif, ne donne pas la même prestation en temps (trop) limité qu'en temps libre, etc. Enfin, cause maintes fois dénoncée de la relativité de la note, l'enseignant s'efforce le plus souvent de fabriquer un contrôle et un barème qui étalent les notes et répartissent les élèves en trois groupes : les bons, les moyens, les faibles. Il serait suspect que tous ses élèves réussissent... » (Vergne 2009)

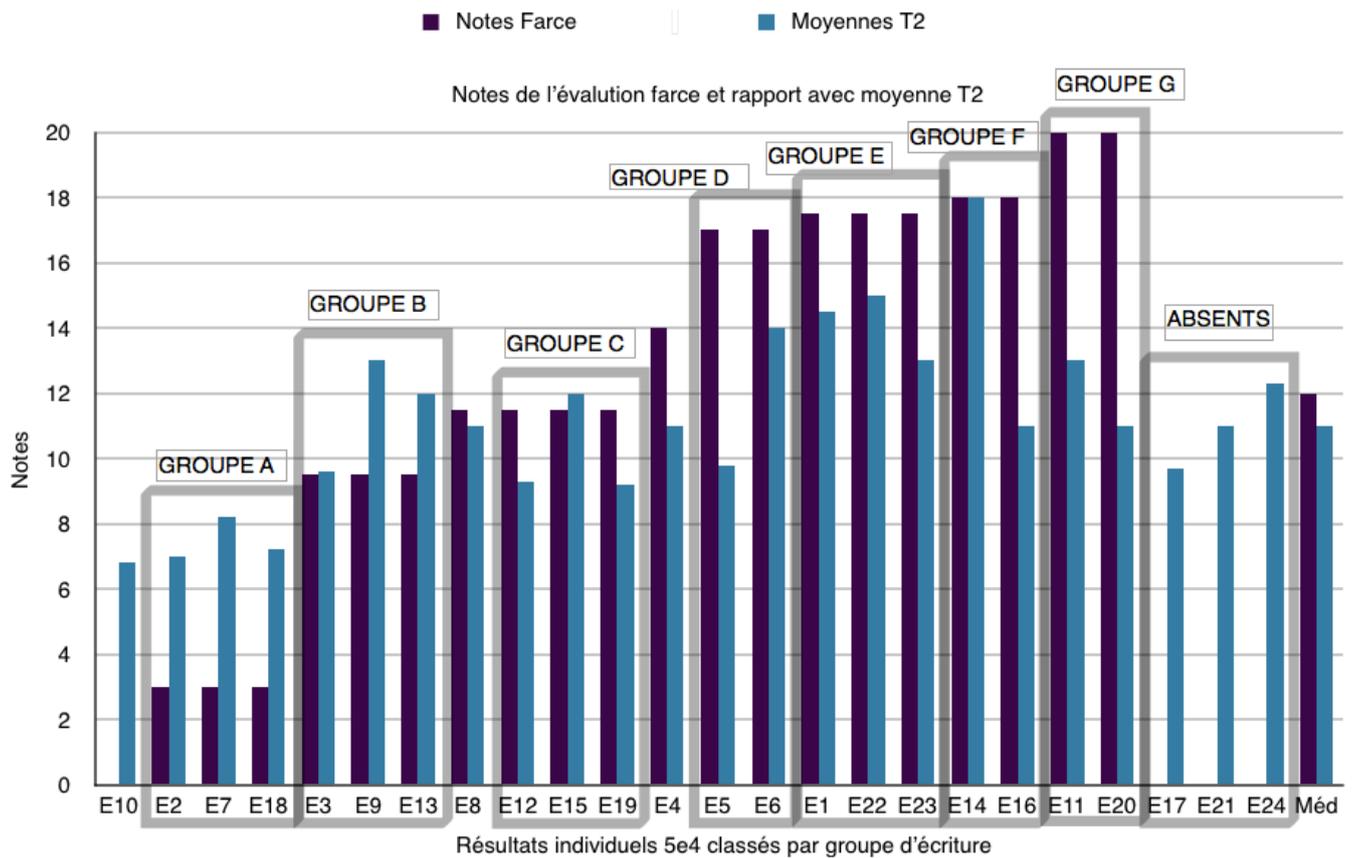
Nous présenterons ci-dessous les résultats chiffrés obtenus par les élèves de la 5^e2 à côté de la moyenne trimestrielle de chaque élève, afin de vérifier l'écart éventuel entre la note et la moyenne qui l'englobe. Ceci nous renseignerait sur la tendance générale au travail que cette évaluation aurait réussi à saisir. Suivent ensuite les mêmes résultats concernant la 5^e4, groupe témoin, qui nous permettra de corroborer ou d'infirmer certaines caractéristiques révélées sur le groupe cible.



Remarques sur le graphique « résultats 5e2 » :

- * 23 élèves répartis en 8 groupes de 2 ou 3 élèves, plus deux élèves individuellement ont effectué cette évaluation.
- * La moyenne des résultats de l'évaluation est de 13,5/20, alors que la moyenne des résultats de la classe sur le trimestre est de 8,9/20.
- * Le travail en groupe :
 - Les deux élèves ayant refusé de travailler en groupe ont obtenu des résultats révélateurs de leurs aptitudes au travail dans la matière. Notons que celui qui a le mieux réussi a demandé à travailler seul alors que le second a subi la décision et s'est vu « condamné » à travailler seul. Ce qui l'a vraisemblablement profondément démotivé au point de ne pas rendre le travail, seule condition pour obtenir la note : 0/20.
 - Le groupe 1 témoigne également de l'échec toujours potentiel de ce genre de dispositif, où les élèves choisissent leur groupe de travail. Ici, l'une des élèves a un niveau général supérieur à celui de ses camarades mais ne réussit pas à tirer le niveau général du groupe. Dans le travail, ce groupe s'est dispersé et a recommencé plusieurs fois son travail pour enfin rendre une ébauche dont aucun des membres du groupe n'était satisfait.

- Le groupe 2 est constitué de trois camarades très bons amis qui ont confondu le temps de travail en groupe avec la récréation, en évacuant la tâche rapidement pour faire autre chose. L'adhésion des membres et des groupes à ce genre d'activité nécessite un haut niveau de confiance et il est difficile de constater avant l'ultime échéance si les groupes ont suivi ou non les consignes et les conseils.
 - Le groupe 3, bien que ses membres aient un niveau inférieur à celui des membres du groupe 2, le résultat est supérieur. Ces élèves-là, ne se sont pas choisis pour former le groupe et ont lutté pour entrer en activité mais se sont finalement découragés.
 - Le groupe 4 est constitué de deux élèves en grande difficulté en français mais qui ont su demander de l'aide à différents moments entre la planification et l'écriture proprement dite et réinvestir les indications apportées dans le travail. L'émulation provoquée par le dispositif leur a profité, ce qui expliquerait le résultat supérieur aux autres résultats du trimestre. Néanmoins, cela n'a pas été suffisant pour atteindre la moyenne.
 - Les groupes 5 à 8 rassemblent des élèves de niveaux hétérogènes pour qui le travail en groupe semble avoir porté ses fruits en offrant un contexte à la tâche où la discussion a permis d'élaborer conjointement le résultat final.
 - Les élèves des groupes 4 à 8 ont obtenu un résultat toujours supérieur à leur moyenne trimestrielle individuelle. Ce qui semble montrer que la synergie de l'activité décuple le résultat du travail.
- * Les résultats de la classe dessinent deux ensembles avec d'un côté 11 élèves qui ont obtenu une note sous la moyenne et sous la médiane des résultats et de l'autre côté 12 qui ont obtenu une note supérieure. Ainsi, on peut constater la présence d'un large pallier entre 9,5 et 13,5 qui constitue une sorte de seuil qualitatif. La tâche proposée, le dispositif, le barème...n'ont pas permis l'émergence de résultats moyens qui se sont donc concentrés en-deçà ou au-delà de ce seuil. Certaines difficultés/facilités n'ont pas été envisagées par l'évaluateur-concepteur et ont permis aux écarts de se creuser.
- * Suivant le même constat, 10 élèves sur 11 pour qui l'épreuve n'a pas marché ont un niveau faible dans la matière (moyenne du trimestre en dessous de la moyenne numérique : 10/20), contre 6 sur 12 dans l'ensemble correspondant à l'activité réussie. L'activité n'a fait que confirmer les tendances de chaque élève ou tout au moins, la représentation de ses capacités dans la matière.
- * Remarquons tout de même que le groupe ayant obtenu le meilleur résultat est composé de deux élèves dont le niveau est assez faible. Que s'est-il passé pour eux ? Qu'ont-ils produit ou comment se sont-ils comportés pour inverser la tendance ?



Remarques sur le graphique « résultats 5e4 » :

- * 24 élèves répartis en 7 groupes de 2 ou 3 élèves, plus trois élèves individuellement ont effectué cette évaluation.
- * La moyenne des résultats de l'évaluation est de 12/20, alors que la moyenne des résultats de la classe sur le trimestre est de 11/20.
- * Le travail en groupe :
 - Le choix laissé aux élèves quant à leur groupe de travail a tendance à réunir des élèves de niveaux similaires. La mixité de niveaux dans les groupes n'est pas pour autant gage de réussite de l'épreuve.
 - Trois élèves formant initialement un groupe ont dû travailler individuellement, l'une d'elles n'a pas rendu son travail ce qui lui a valu la note : 0/20.
 - Trois élèves étaient absents lors de cette évaluation bilan. Le travail n'a pas pu être rattrapé.
- * A nouveau, la répartition des résultats tend vers les extrêmes. Ici, de 3 à 20/20. Avec dix élèves au dessus et onze en dessous de la moyenne des résultats de l'activité. En revanche, Seulement sept contre quatorze ont obtenu un résultat sous la moyenne absolue 10/20. De plus, les notes sont réparties de façon plus homogène. Ce qui laisserait croire que l'outil n'est pas défectueux en soi.

- * A nouveau, ce ne sont pas les élèves ayant les meilleurs résultats durant le semestre, qui ont obtenu les meilleurs résultats lors de cette activité d'évaluation.

Certains comportements semblent donc se reproduire lors de l'évaluation :

1. Les résultats ont tendance à se polariser. La classe se divise en deux : ceux qui réussissent et ceux qui échouent. C'est ici un gros défaut de l'outil qui est mis en valeur sans aucun doute. Il faudra voir quels critères ont influencé cette répartition et surtout trouver le levier qui permettra à la majorité des élèves d'entrer dans le travail dans de bonnes conditions et de réussir la tâche.
2. Le travail en groupe a posé problème à certains élèves. Faut-il les y contraindre ? Quelles tensions affectives ont ressurgi lors de l'évaluation ? Comment gérer des cas de figure conflictuels ?
3. Certains élèves évalués traditionnellement et ayant obtenu des résultats plutôt faibles durant tout le trimestre, obtiennent lors de cette évaluation un résultat particulièrement bon. Qu'ont-ils fait de spécial cette fois ?

C. Analyse d'un texte étonnamment bien réussi

Nous concentrerons la dernière partie de ce travail à la recherche des ingrédients ayant favorisé l'appréciation positive donc la réussite de l'épreuve dans le texte produit par les deux élèves du groupe 8 de la 5e2. Comme il est dit plus haut, leur réussite a de quoi surprendre au regard du reste de leur travail ou de leur attitude scolaire. Nous essaierons de cerner quelques indicateurs comportementaux ayant influencé leur performance, puis nous procéderons au commentaire du texte produit afin de déterminer comment les séquences textuelles ont montré la maîtrise des méthodes, des concepts et des finalités que l'évaluation a cherché à faire apparaître dans ce travail d'écriture d'invention.

1. Les élèves concernés et leur attitude

Les élèves ont rempli en début d'année un questionnaire ⁴² permettant au professeur de mieux les connaître et à eux-mêmes de se présenter d'une façon plus littéraire.

E4

Deux cases vides: « ma principale qualité et ma famille », veut devenir boxeur, avoue être nerveux et s'énerver vite, rêve de devenir riche et à la question: « quel serait mon plus grand malheur ? » répond : « que ma meur » (que ma mère meurt?).

Point de vue du professeur : élève vif, réactif face à certains textes, est capable d'humour mais est aussi renfermé et violent verbalement ou corporellement. Il vit dans un foyer où l'a placé sa mère qui a refait sa vie après la mort de son père: un élève fragile en somme.

E19

plus grand que tous ses camarades (son principal défaut d'après lui) en contrepartie il sait faire rire les autres, aime sortir, veut être prof. de sport, admire des super héros et son père, fils jumeau d'une famille de onze enfants. Aime sortir et dont la devise est: « bien travailler » (ironique bien sûr)

Point de vue du professeur : élève intéressé par le cours et tout ce qui s'y passe. Sait détendre l'atmosphère, mais a des difficultés à se concentrer sur une tâche. Refuse souvent l'autorité au risque de se montrer effronté et de subir des sanctions disciplinaires sans jamais montrer vraiment de signes d'agressivité.

⁴² cf. ANNEXE III : les deux fiches de présentation des élèves concernés.

Lors de la tâche d'écriture en classe (2h.) qui pouvait être continuée chez soi, ils ont fait le travail demandé en 1h.30 approximativement et ont obtenu la note de 17/20⁴³.

Qu'est-ce que cette situation met en valeur au niveau des processus d'apprentissage de ces élèves ?

Nous interroger sur cette réussite de la tâche *a priori* surprenante, suppose que nous nous intéressions à la perception de soi dont font preuve ces deux élèves dans le cadre académique institutionnel du collège en général et de la classe de français en particulier. Nous essaierons de lister les facteurs et les symptômes de la perception que ces élèves ont d'eux-mêmes (ou tout du moins l'image d'eux-mêmes qu'ils projettent et qui est véhiculée par les autres professeurs et l'institution).

Leurs comportements sont généralement problématiques au niveau disciplinaire et académique, ce qui amène l'enseignant à les classer dans la catégorie des « mauvais élèves » (catégorie reflétant un jugement et non déterminative). Ces comportements répétés les ont amenés à se construire une réputation d'élèves difficiles dans le collège et dans la classe. La comparaison à Autrui les conduit également à développer une perception de soi plutôt négative, car au niveau des résultats académiques (souvent inversement proportionnels à la réputation de « dur » à la sortie du collège), ils sont habituellement en situation de Comparaison Sociale Ascendante (CSA). Néanmoins, le dispositif d'évaluation mis en place dans cette tâche a permis de positiver leur perception à différents niveaux :

1. Le travail en groupe permet de mobiliser des compétences positives académiques ou non au sein de l'équipe ayant un objectif commun. De plus, les coéquipiers se sont choisis. Ce qui favorise un effet d'assimilation lors de la CSA car la comparaison est voulue, l'appartenance groupale activée et autrui perçu comme un pair.
2. Ces élèves font preuve d'un idéal intériorisé puissant quant à la tâche à accomplir mais qui apparaît comme très éloigné et qu'ils ne pourront pas atteindre étant donné leur déficit de perception de soi, ce qui expliquerait leur volonté initiale de se retrouver dans une situation connue : « je ne fais rien ... (une demie heure à bavarder pendant que les autres se mettent au travail) et le professeur me reprend quant à mon comportement et tente de me rendre actif » (comme d'habitude).

Le regard d'autrui est ici mis à contribution à deux niveaux : l'enseignant et le dispositif d'évaluation. L'enseignant est nouveau et de ce fait peut avoir un effet miroir différent des autres membres de la communauté éducative. Pendant le déroulement de la tâche, ce dernier prête attention à ces deux élèves dissipés dans un premier temps, puis est trop sollicité par d'autres groupes pour s'occuper d'eux, ce qui ouvre le champ à des conduites moins habituelles de leur part. Finalement, ils s'impliquent et réalisent

⁴³ cf. ANNEXE IV : Le brouillon final de la production écrite accompagné de la fiche d'évaluation critériée complétée par le professeur.

la tâche. Le dispositif propose une tâche à leur niveau, impliquant un travail en autonomie, en groupe, dont les critères d'évaluation ont été établis par la classe, permettant des *feedback* réguliers et situés lors de l'exécution et précis lors de l'évaluation, se déroulant en un temps limité et modulable (avec la possibilité de finir à la maison). Ces caractéristiques offrent des situations inédites pour les élèves les obligeant à adapter leurs comportements face à une situation stimulant l'intérêt plutôt que l'obligation.

3. S'étant impliqués dans la tâche qui leur a permis d'améliorer leur perception d'eux-mêmes, ils ont pu mettre en pratique leurs compétences, révélant un processus d'apprentissage réussi. Mais, il convient de remarquer qu'ils n'ont pas fait le maximum, qui aurait consisté ici à retravailler leur écrit en dehors du cours. Cette conduite nous permet de faire l'hypothèse que ces élèves n'ayant pas une perception positive d'eux-mêmes, n'ont pas voulu prendre le risque d'échouer en fournissant un effort, appliquant la formule : « si je ne le fais pas, je ne peux pas le rater ». Ce qui est une stratégie pour préserver l'image de soi.

La tâche a eu un effet valorisant pour ces élèves car sans un gros effort, ils ont obtenu une excellente note. L'effet souhaité était de les encourager à la prise de risque et à l'investissement, une fois conscients qu'ils peuvent y arriver, attitude corollaire à une diminution de la peur des retours négatifs. Cet effet a eu pour conséquence également de les encourager à atteindre des buts de haut niveau, ceux de bas niveau étant à leur portée (ils ont participé à leur élaboration). On peut déduire que ces élèves ont gagné en confiance, ce qui a pu engendrer une dynamique active en direction du but (production d'un écrit répondant à la consigne). La contrainte modulable du temps imparti pour l'exercice a permis deux choses : la prise en charge personnelle des buts de l'exercice, et la mise sous pression suffisante, pour que les opérations de bas niveau finissent par leur servir de guide à la rédaction.

2. La note obtenue et les commentaires

Le groupe a vu son travail sanctionné par la note de 17/20. Ils ont donc « perdu » 5 points. Le premier item « les éléments de la farce » remporte la totalité des points. Un point est ôté pour ne pas avoir respecté la structure du début et de la fin de la Farce : scène d'exposition monologuée et morale finale énoncée à destination du public. Ce point semble avoir été repris pendant l'écriture car le brouillon final fait état de corrections à ce niveau⁴⁴. L'item « les comiques » a remporté la totalité des points même si le correcteur rappelle que le familier n'est pas nécessairement vulgaire. L'item suivant « la forme », se voit attribué la note 5/7. Il y est signalé l'orthographe et la vulgarité comme raisons de cette soustraction de points. « Le travail d'équipe » reçoit la note de 2/3 car les élèves n'ont pas cru bon de devoir continuer le travail chez eux. Ils reçoivent en outre la note de 1/2 pour l'originalité de leur idée. Il est remarquable que

⁴⁴ cf. ANNEXE IV : Le brouillon final de la production écrite accompagné de la fiche d'évaluation critériée complétée par le professeur.

sur le formulaire d'évaluation, les élèves n'ont absolument rien écrit, pas même leur nom. En revanche, le contenu de leur texte et ses qualités montre qu'ils ont suivi la grille pour leur écriture. Le correcteur inscrit sur la feuille les informations manquantes et observe : « voilà un très bon travail (enfin !) où vous avez pu montrer : 1. Que vous êtes capables de travailler en équipe et d'atteindre vos objectifs. 2. Que vous avez (malgré tout) bien suivi le cours et que vous êtes sans aucun doute de « grands farceurs ». » Les termes entre parenthèses ou guillemets font référence à d'autres moments du cours et révèlent la surprise optimiste du correcteur-enseignant. Ces éléments contribuent à placer le travail dans le processus formatif. Les remarques sont d'ordre procédural et soulignent les qualités du travail. Pour connaître ses défauts, l'élève devra se référer à la grille. Cette disposition de l'information est plutôt intéressante car elle oblige l'élève intéressé à savoir pourquoi il n'a pas eu la note maximale à aller voir dans le détail qualitatif les causes du retranchement des points.

3. Le texte écrit par le groupe 8

La Complainte de Kadera

Chez Abdel Kader, dans une petite banlieue à Echirolles, qui vit avec sa femme Kadera et son voisin Mouloude.

1 KADERA : J'en ai marre de mon mari il est fainéant, il pèse 186Kg. et tous les jours il veut que je lui masse les pieds.

ABDEL KADER : Kadera ! Viens me masser les pieds.

KADERA : Espèce de bon à rien et flemmard, j'en ai marre de toi !

5 ABDEL KADER : Je m'en fous, tu me masses les pieds quand même.

KADERA : Et pourquoi d'abord? Tu n'as pas de problèmes de pieds.

ABDEL KADER : Si, je te rappelle que je travaille sur des immeubles.

KADERA : Tu n'as qu'à aller chez le kiné.

10 ABDEL KADER : Ça coûte trop cher, j'ai pas les moyens avec mon salaire d'employé.

MOULOUE *entre* : C'est vrai, normalement tu dois lui masser les pieds, c'est ton mari.

KADERA : De toute façon tu lui lèches toujours les botes, toi.

ABDEL KADER : Il me lèche pas les bottes, il a raison.

15 KADERA *en aparté* : De toute façon je me vengerai.

Le lendemain.

ABDEL KADER : Viens me masser les pieds Kadera !

KADERA : J'arrive chéri !

ABDEL KADER : Tu t'es enfin décidée à m'obéir.

20 MOULOUE : C'est vrai, tu dois lui montrer qui est le chef de maison.

KADERA *en lui craquant les os des pieds* : Oui.

ABDEL KADER : Aïe !!! Doucement, j'ai mal aux pieds !

KADERA : Je n'y peux rien mon cher ami.

25 ABDL KADER : Ne me masse plus jamais les pieds ! J'irai chez le kiné. par mes propres moyens.

MOULOUE : Tu as raison, allez, viens, on va au kébab. *Il l'aide à sortir.*

30 KADERA : Vous avez vu ? Les hommes ne sont pas les chefs de maison, les femmes aussi ont des droits. Cela m'amène à dire qu'il ne faut jamais perdre l'espoir.

a) Les réemplois stylistiques de la Farce

Le titre lapidaire annonce clairement le pastiche de la complainte de Jacquinet. la clé du récit qui va suivre est donnée dès les premiers mots. Ce qui est une manière de faire entrer le lecteur dans la connivence et de montrer au correcteur qu'ils ont saisi l'épaisseur des textes étudiés.

l. 1 à 3 : L'exagération de la description du mari et sa requête de soins de la partie la plus basse de son anatomie sont des passages de pur carnavalesque.

l.10 et 11 : Le mari confirme son statut de dominé en se justifiant et en apparaissant comme avare, fidèlement à son type maintenant constitué de personnage traditionnel de la Farce : le mari dominé, pingre et bête. Le personnage de la femme est plus dur et moins disposé à parler d'elle-même. Il est à ce titre moins farcesque mais ces actes de parole restent caractéristiques du retournement de situation. Ici, c'est la femme qui est « la dure » et ne mâche pas ses mots.

l.12 : le voisin, intervenant abruptement et prenant la défense de son ami apparaît comme voyeur du début de la scène et sans gêne, s'immisçant dans le foyer de ses voisins sans annoncer sa venue. Il apparaît lui aussi donc comme un type : le brave type qui profite de la situation d'injustice sous les apparences du courage et de l'amitié. Le lâche voyeur qui ajoute du poids dans le comique, car si l'on sent le stratagème s'armer contre le mari, il ne fait aucun doute que l'ami recevra lui aussi sa part lors du retournement de la situation.

l.13 : Les auteurs empruntent une expression au registre familier et à nouveau se réfèrent au plus bas en contact avec le visage. Ce rapprochement du haut et du bas renforce le carnavalesque de la situation.

l.18 : Cette fois, l'épouse répond avec amabilité et accède sans discussion à la requête de son mari. Ce revirement complet de l'attitude du personnage est un élément traditionnel du comique de situation, où le spectateur est appelé à se souvenir et à juger sur pied le ridicule du naïf qui, parce que trop mécanique (comme le dit H. Bergson), ne voit pas le piège se refermer sur lui.

l.22 : Le mari souffre et implore que cela cesse. La promesse de la vengeance est honorée, sans pitié pour le tortionnaire, qui devient à son tour victime. Le retournement est opéré.

l.24-25 : L'injonction du mari qui devrait modaliser une reprise du pouvoir dans l'échange est en fait la marque de sa défaite finale. Le retournement est total puisque qu'il ordonne à sa femme de ne pas faire ce qu'il lui ordonnait de faire plus tôt. Il va jusqu'à adopter la proposition de la femme et se résoudre à le faire selon « ses propres moyens », ce qui est un renoncement à son avarice précédemment affichée et la perte totale de son libre arbitre comme de son autorité.

b) La dramaturgie

Les didascalies en chapeau : Elles replacent l'action dans leur contexte social et en cela actualisent la forme médiévale. Ils assument le côté satirique de leur texte et annoncent le premier *topoi* qui contribuera à la mise en intrigue : le lieu où se déroule la scène. C'est chez eux. Ils connaissent, ils sont experts dans ce domaine, bien plus que leur enseignant. Ils prennent donc clairement la parole.

l. 3 à 6 : Les prise de parole directes et archétypales de la disputes contribuent à nous renseigner sur la mise en tension du thème de l'intrigue et sur la psychologie des personnages autant que sur la connaissance (expérience ?) qu'ont les élèves de cette dureté des rapports entre adultes, même dans un couple.

l.7 à 8 : Le mari répond. C'en est fait de lui. Et autour de lui, la farce se met en mouvement, comme *La Farce du cuvier* commence au déclic de la mention du rôlet qui donnera pied au stratagème et au dénouement. Il répond en plus en se justifiant : il « travaille sur des immeubles ». Par ce rappel, tant par le choix lexical, la syntaxe que par le thème évoqué, les auteurs du texte resituent l'univers fictionnel dans son cadre initial : une satire sociale actuelle. Ils reprennent le chemin antique du dramaturge édifiant des types, des figures qui fondent la Farce et provoquent par effet de reflet déformant, le comique.

l.9 : Après la question, le conseil, l'acte de parole reste intrusif dans le libre-arbitre de son mari. La femme se hisse alors définitivement au niveau de *leader* du thème de la conversation. Le mari perd la face, apparaissant comme incapable de se faire respecter chez lui.

l.10 et 11 : Le mari rappelle également la dure réalité du contexte qui entoure la scène. Il participe à ce titre comme les auteurs et leur didascalie initiale à la satire et à la vraisemblance de la scène.

l.15 : La femme, victime en résistance, soliloque alors et annonce l'élément nouveau qui guidera la suite de l'histoire : la vengeance.

l.16 : Le changement temporel et de scène est annoncé par une didascalie comme cela se fait traditionnellement dans les spectacles visuels.

l.17 : Reprise inversée de la ligne 3, la fable vient d'opérer un tour complet et on se retrouve au point de départ de l'intrigue avec la même remarque du mari. La mécanique comique a opéré avec exactitude et prônera à partir de ce point initial de la fable le changement, but escompté de la satire.

l.21 : Le comique de gestes est ici mis en valeur par la didascalie qui à elle seule répond et opère le retournement de situation. En lui confiant ses pieds, le mari s'est exposé. Elle en profite pour le faire

souffrir. Le « oui » est à la fois un cri de victoire sur son mari tyrannique et une réponse à l'ami en prenant pour elle ses paroles. Avec force, le personnage féminin noue le nœud principal du récit.

l.26-27 : L'intervention de reprise du discours du mari par le voisin - comme à son habitude - confirme l'échec de la force sur la ruse. Les deux types masculins présents dans cette Farce, ridicules par leur rigidité dans la gestion des interactions dans le couple, ou entre les sexes ou encore dans la sphère privée, se retrouvent renforcés et déstitués comme il était prévisible qu'ils le soient. La sortie de scène évoque une situation pitoyable de défaite après un combat éprouvant. De plus, le lieu évoqué pour leur retraite : « au kebab », rappelle par le terme et le glissement métonymique, que l'action se déroule dans un contexte social particulier, que les auteurs ont rappelé tout au long du texte, orientant ainsi la satire.

c) Le message et le comique

l. 6 : Ils mettent en scène la femme renversant en un acte de parole la situation pourtant à l'avantage incontestable du mari (on est chez lui, le voisin est son ami, c'est l'homme). Il avait jusque là la première parole de chaque échange, mais là, c'est elle qui lui demande « pourquoi ? » et exige des preuves de son mérite pour la faveur qu'il lui demande. Aux ordres du mari, elle oppose l'intrusion défensive de la question. La parole montre ici son pouvoir, avec le personnage féminin jurant et traitant à demi mot son mari de menteur tout en reprenant le contrôle des échanges.

l.14 : La raison est ici invoquée pour contredire l'attitude manifeste de l'ami. C'est aussi à cet « avoir raison » que les auteurs s'en prennent en dévalorisant le point de vue orienté du lâche qui va dans le sens l'oppresseur domestique.

l.19 : Le mari interprète ce changement d'attitude de façon très positive et savoure sa courte victoire. Cette confirmation de la reprise du thème au préalable conflictuel avec l'adverbe « enfin » est aussi celle de sa propre fin. Il est également fait mention des cause du changement par l'intermédiaire du verbe pronominal réfléchi : « se décider ». La femme ne fonctionnerai donc qu'en référence à elle-même. Le mari avoue ici son impossibilité à lui, d'intervenir sur les opinions et les actions de sa femme, tout en soulignant le problème majeur auquel il fait face dans sa relation conjugale : l'obéissance. La femme subit donc ici une tentative d'infantilisation. Ce qui est à la fois caricatural d'un rapport machiste et caractéristique d'un rapport d'autorité que l'adolescent voudrait voir changer.

l. 20 : L'écho fait par l'ami aux paroles du mari participe au comique verbal avec d'autant plus de force que son intervention est strictement parallèle à la première. La caricature exagère ici la pauvreté d'expression de l'ami et tout en profitant de l'effet burlesque émet un avertissement à l'endroit du lecteur : ceux qui vous soutiennent dans la tyrannie ne sont ni les plus éclairés, ni les mieux intentionnés.

Car en fait, ils n'ont rien à perdre dans cette posture qui ne les implique pas dans la situation. Ce fait est mis en valeur ici par l'usage des deux pronoms « tu » et « lui » ou encore le substantif masculin « un chef » qui peuvent se référer aussi bien à l'un qu'à l'autre des belligérants. L'ami, lui ne prend donc pas explicitement parti.

l. 23 : La femme fait preuve ici de mauvaise foi et de dénie de responsabilité. Ceci montre une certaine ambivalence maintenue dans l'attribution des rôles et dans la construction des types. Tout n'est pas si manichéen. Elle renforce son attitude en s'adressant ironiquement à son mari avec des termes tendres alors qu'elle vient de lui faire mal et d'accomplir sa vengeance. Ce changement dans les discours conduit à percevoir l'épaisseur psychologique des personnages qui, si la pièce continuait, montreraient une construction plus complexe que le type érigé. Ceci est, une tentative réussie d'exprimer à la fois une certaine complexité des rapports humains tout en renforçant l'effet de réel et la connivence avec le lecteur en introduisant un discours polyphonique, rappel que le texte est écrit à plusieurs mains et que sa lecture code un discours sur un thème plus vaste.

l.28-30 : l'intervention finale du personnage principal féminin qui donne son titre à la Farce est écrite au discours direct à l'intention du public. En brisant « le quatrième mur », les auteurs rappellent leurs connaissances des conventions de la Farces et marquent leur réappropriation de la parole. Le remplacement du terme « maître » par celui de « chef » dans l'expression « maître de maison » montre la tentative d'appel aux maximes populaires et aux préjugés qu'elles recouvrent. Enfin, ces préjugés énoncés en morale permettent de verbaliser l'objectif argumentatif sous-jacent : « les femmes aussi ont des droits. » L'évocation quelque peu archétypale de « l'espoir » dans la dernière sentence est à la fois révélatrice des stéréotypes des auteurs concernant la fin d'une fiction et du message optimiste qu'ils souhaitent faire passer dans ce récit. Ce message, adressé au public rend compte enfin de leur clairvoyance au sujet des rapports d'autorité et leurs conséquences affectives.

Le texte produit correspond à un genre dont les effets sont traduits dans le texte par des séquences linguistiques qui assurent la cohérence du thème et la progression du propos. Enfin, le texte transmet par touches successives un message qui va au-delà de l'exercice d'écriture et d'évaluation et constitue par l'écriture, la trace d'une recherche de valeurs personnelles. Ils n'ont peut-être pas rempli toutes les parts du contrat, mais ils ont joué le jeu et renversé la tendance générale de leur implication, donc de leurs résultats scolaires. Ce premier pas vers la discipline constitue en soi un mouvement positif sur la voie des apprentissages scolaires et sur celle de leur construction socio-affective.

Conclusion

L'écriture d'invention, en tant qu'exercice scolaire, pose problème aux enseignants, peut-être plus qu'aux élèves. Que faut-il enseigner pour apprendre à inventer ? Comment évaluer une invention ? Et les exigences du programme et les contenus linguistiques, qu'en fait-on ? Est-ce qu'on doit faire de nos élèves des écrivains ? ... Les élèves quant à eux accueillent ces pratiques ludiques et exigeantes avec beaucoup plus de curiosité et de prise de risque, car au-delà des connaissances et des compétences, certains élèves ont tout simplement quelque chose à dire et trouvent parfois dans un exercice d'écriture d'invention un exutoire, une façon d'exprimer ce qu'ils n'auraient jamais pu dire autrement. Peu importe la note finalement, quand on arrive à exprimer une joie, une crainte, une pensée, un raisonnement... Le problème reste donc du côté du professeur-évaluateur à qui l'administration exige des résultats chiffrés mais qui veut en parallèle guider ses élèves dans leur progression. Cette expérience autour de la Farce médiévale prétend montrer que l'écriture d'invention constitue une ouverture vers d'autres approches pédagogiques qui rendent possible l'établissement d'une relation nouvelle entre le texte et l'élève. Elle constitue un moyen parmi d'autres à la disposition du professeur pour motiver ses élèves et les inviter à prendre part à leur apprentissage, à s'intéresser aux textes, à ce qu'ils disent et comment ils le disent. Par la pratique d'une lecture, d'une prise de parole et d'une écriture réfléchie, respectueuses et exigeantes, le but affiché est de les amener progressivement à une conscience du monde, et à l'expression de leur personnalité. Cette démarche éducative entend prendre en compte les stratégies que les élèves mettent en place en direction de leurs buts. Le seul fait que ces élèves se soient prêtés au jeu de l'écriture et surtout à celui de l'invention est déjà une réussite qui remet au centre de la relation didactique, une des compétences essentielles délivrée par l'école : l'écoute de soi et des autres. Ces élèves ont eu le courage de se hisser à ce niveau de conscience des formes et du sens du langage tout en livrant leur vision personnelle du monde qui transparait dans la trame du texte, un effort que beaucoup, adultes en première ligne, ne prennent pas le temps de faire car considéré comme inutile ou « aproductif ». Cette compétence transversale se développe par un travail d'introspection et a besoin d'un temps de pause et une prise de recul, autant d'attitudes qui demandent une implication et un lâcher prise certains. Ces mêmes qualités dans *le faire* et dans *l'être* que rend possible l'évaluation.

Les formes ont leur histoire, les idées et les cultures aussi. Et bien qu'un demi-millénaire sépare les auteurs des Farces étudiées et ceux des Farces écrites, leurs textes peuvent être réunis dans le même genre littéraire. Les Farces sont des formes littéraires populaires qui ont participé à la constitution d'un patrimoine français, dépositaire des traces linguistiques et culturelles que les auteurs ont laissé sur le papier. Les élèves du collège de ZEP où s'est déroulée l'expérience analysée ici ont retrouvé, sous sa forme archaïque, l'esprit du peuple auquel ils appartiennent. Ils ont pu, par leur pratique, actualiser ce qui

demandait à l'être : les prénoms, les lieux, certaines tournures syntaxiques ou lexicales mais ont retrouvé dans leur recherche d'écrivain, l'universel, l'intemporel qui nous fait écrire, qui nous pousse à dire le monde : la satire, le besoin de faire rire, la constitution de personnages types, la verbalisation d'un message moral et la catharsis offerte aux spectateurs, réunis dans l'écho d'intelligence qu'appelle le comique. Ils ont puisé à cette source de sagesse des peuples, décriée par certains élitistes, mais dont la littérature s'est toujours nourrie.

L'outil d'évaluation et le dispositif dans lequel il a été mis en place, répondent à première vue à une exigence bien réelle de l'enseignant du secondaire en France : donner une note⁴⁵. Injonction à laquelle il est impossible de déroger. Puis, à regarder de plus près les conceptions qui sous-tendent le geste évaluatif dans son ensemble, indissociable de celui d'enseigner, on distingue dans l'outil institutionnel une tentative de saisie d'éléments relevant de l'« écrit-parole » autant que de l'« écrit-langue ». Au-delà des connaissances ou compétences dont le texte constitue en quelque sorte la preuve d'acquisition, on perçoit l'entraînement à des attitudes réflexives et expressives comme celles que détaille *le socle commun de connaissances et compétences*⁴⁶, accordant ainsi l'importance due à ces contenus dans les enseignements et les évaluations. On y voit la recherche d'une vérité non normative, c'est d'ailleurs sur ce point que l'écriture d'invention et l'évaluation critériée à visée formative se rejoignent. Aucun critère ne va de soi pour évaluer un travail de cette trempe, chacun peut être soumis à discussion. C'est là l'intérêt premier de ce genre de pratique qui impulse une réflexion sur l'évaluation elle-même. Cet outil nous a permis enfin de révéler en filigrane, les indices d'une posture difficile à équilibrer, celle de l'enseignant de français dans le secondaire, en France : entre dépositaire de la tradition et promoteur d'innovation.

Pour ne pas succomber à Procuste, il est essentiel pour conclure de rappeler que ce travail s'est appuyé initialement sur une intuition, celle que deux élèves avaient « étonnamment » bien réussi l'évaluation-bilan d'une séquence. Ce regard d'expert n'étant basé sur aucune mesure initiale mérite d'être relativisé à de nombreux égards. Si nous voulions être exhaustifs, il faudrait parler maintenant de ce qui nous intéresse finalement le plus : pourquoi d'autres ont échoué ? Pourquoi ni le cours, ni l'outil, ni le dispositif n'ont suffi à mettre en activité certains élèves ? Que faire pour ceux-là ? Qu'en est-il alors de cette évaluation « aide aux apprentissages » ? Quelle suite a été donnée à ce travail ? Quelle communication a suivi cette expérimentation à l'intention des collègues, de l'institution ou des parents ?

⁴⁵ souvent par mesure, c'est à dire en référence à une norme ou par l'appréciation de la présence ou de l'absence d'un acquis à la suite de l'enseignement.

⁴⁶ Compétence 5 : La culture humaniste, Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques, Compétence 7 : l'autonomie et l'initiative,

Quelles transformations sont à espérer à partir de ce genre de pratiques ? De nombreuses questions surgissent à ce stade du travail qui nous conduisent à penser que nous tenons là, au détour d'une étude de cas particulier et isolé, un sujet qui semble pouvoir se déplier à l'infini. Ceci n'empêche pas d'agir dans un sens qu'il faut espérer éclairé. C'est pourquoi, nous souhaitons saluer l'excellent travail du groupe d'inspecteurs généraux de l'éducation nationale à qui nous empruntons ces paroles pour terminer cette étude. Le groupe concluait ainsi le rapport sur *L'Évaluation des élèves en classe : ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique; sa contribution à la progression des apprentissages*, en 1998 :

« De plus grandes transformations s'opéreront lorsque les enseignants comprendront que la pratique d'évaluation est au cœur de leur enseignement, qu'elle ne se résume pas à la seule notation et qu'elle suppose d'établir un dialogue d'explication avec les élèves et leurs parents, lorsque les chefs d'établissement se sentiront capables et mandatés pour piloter des équipes pédagogiques, lorsqu'enfin chefs d'établissement et inspecteurs se concerteront régulièrement sur les pratiques, méthodes, outils d'évaluation etc., et introduiront en priorité l'évaluation dans le plan de formation de chaque professeur. C'est une sorte de verrou qu'il faut faire sauter si l'on veut que l'évaluation soit intégrée à l'enseignement et en devienne le moteur et le régulateur. L'évaluation place les élèves, avec leurs ressources et leurs lacunes au centre du dispositif éducatif pour le faire progresser. C'est dans cette articulation constante et cohérente entre objectifs et évaluation que réside le potentiel d'un enseignement efficace qui garantisse à tous l'égalité des chances. »

Bibliographie & sitographie

Sources primaires

Anonyme, *La Farce du Cuvier*. XVe siècle, adaptation en français moderne par André TISSIER, Garnier Flammarion, « Etonnants classiques », 2006.

Anonyme, *La Farce de Maître Pathelin*. XVe siècle, adaptation en français moderne par Fanny MARIN, Hachette, « Bibliocollège », 2000.

DUFAYS J.L., « Du sens à l'évaluation en passant par l'utilité - Actualité et enjeux d'une œuvre de recherche » in *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, P.U. De Louvain, Louvain-la-neuve (Belgique), pp. 7-15, 2007.

GARCIA-DEBANC C., « Que reste-t-il de nos critères ? » in *Formation d'enseignants et didactique de l'écrit - Mélanges offerts à Maurice Mas*, IUFM, Académie de Grenoble, 1999, pp.13-19.

HARS Catherine, MARCHAIS Véronique, PINON Claire-Hélène. *Français 5e-* Collection Terre des Lettres. Nathan, 2010.

Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, rapporteurs : BARDI A.M., GAUTHIER R.F., BASSY A.M., VOGLER J., BOUZAHER M., DYCKMANS A., HOUCROT A., LEBLANC M., MALLÉUS P., MENASSEYRE C., Chargé de mission : SAGE C. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* M.E.N.R.T., 2005.

Inspection générale de l'éducation nationale, rapporteurs: DOML G., WEIME F. *L'Evaluation des élèves en classe: ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique; sa contribution à la progression des apprentissages*. M.E.N.R.T., 1998.

LE GOFF F., Thèse: *Ecriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*, Université Paul Verlaine - Metz , 2006.

PÉRY-WOODLEY M.-P., *Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser les productions d'apprenants*, Hachette F.L.E., Paris, 1993.

VERGNE G., *Les dérives de l'évaluation scolaire*, in <http://skhole.fr>, 2009. Consulté le 28/03/2013.

Sources secondaires

BONNIOL J.-J. & VIAL M., *Les modèles de l'évaluation*. De Bœck Université, collection PORTEFEUILLE Pédagogie, Paris, Bruxelles, 1997.

Direction de l'évaluation et de la prospective, *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*, Note Evaluation 04-13 de décembre 2004, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/eva0413.pdf>, Consulté le 10/06/2013.

HADJI C., *L'évaluation règle du jeu : des intentions aux outils*. Paris, ESF éditeur, 4e édition, collection pédagogies dirigée par Philippe Meirieu, 1993.

LE GOFF F., « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention » in *Recherches & Travaux n°73 : Ecriture d'invention et ateliers d'écriture - Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui*, 2008.

MASSOL J.F., « Présentation : Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ? » in *Recherches & Travaux n°73 : Ecriture d'invention et ateliers d'écriture - Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui*, 2008.

MEYER G., *Évaluer : pourquoi ? comment ?* Paris, éd. Hachette-éducation, collection Profession enseignant, 1995.

VOGLER J. dir., BLANCHARD S., BONICEL M.F., BONORA D. [et al.] *L'évaluation, former, organiser pour enseigner*. Paris, éd. Hachette Education, 1996.

Annexe I

Tableau séquentiel :

La Farce médiévale – Lire, rire, écrire

Séquence : La Farce médiévale

Problématiques :

de lecture : Comment La Farce médiévale fait rire et réfléchir le spectateur d'hier et d'aujourd'hui ?

d'écriture : Les enjeux socio-affectifs dont ces élèves de cinquième sont l'objet aujourd'hui peuvent-ils être exprimés à travers l'écriture imitative d'un texte répondant aux règles d'un genre vieux de plus cinq cents ans ?

Objectifs :

Lecture : Procéder à une lecture analytique basée sur des hypothèses de lecture.

Ecriture : Etablir des critères de production écrite et en tenir compte lors de l'évaluation.

Littérature : Comprendre et repérer les ressorts du comique dans la satire sociale, les catégoriser et les réutiliser sciemment.

Rapport au monde : Chercher à comprendre des évolutions ou événements passés afin de mettre en perspective et observer ce qui se passe à son époque.

	Objectif(s)	support(s)	activité(s)
Séance 1 Lecture	Aborder le genre de la Farce médiévale : la satire sociale, le texte théâtral, la morale, la genèse du genre.	« <i>Bêê</i> », fragment final de <i>La Farce de Maître Pathelin</i> .	<i>Leçon</i> : les origines de la Farce. Hypothèses de lecture. Définition de la Farce. Lecture jouée. Ecriture de la morale.
Séance 2 Lecture	Etudier : les fonctions d'une scène d'exposition : les didascalies, la double énonciation, le réalisme. le monologue : l'aparté, la mise en tension de l'intrigue.	« <i>La complainte de Jacquinet</i> », premier fragment de la <i>Farce du Cuvier</i> .	<i>Leçon</i> : de la parade au théâtre. Hypothèses de lecture. Relevé des éléments de l'intrigue. Relevé des éléments comiques et catégorisation. Lecture jouée.

Séance 3 Lecture	Etudier le comique : verbal, de geste et de caractère. le dialogue : interactions de personnages prototypiques, le stratagème	« <i>des corvées encore et toujours</i> », second fragment de la <i>Farce du Cuvier</i> .	<i>Leçon : les procédés comiques</i> Hypothèses de lecture. Relevé des procédés formels du comique.
Séance 4 Ecriture Lecture d'image	Illustrer les procédés comiques. Observer une représentation de la société médiévale.	« <i>des corvées encore et toujours</i> », second fragment de la <i>Farce du Cuvier</i> . <i>Le combat de Carnaval contre Carême</i> , de Pieter Bruegel l'Ancien.	Ecrire : ajouter quelques répliques à la scène en réutilisant les procédés comiques Questions de lecture : Réalisme et allégorie dans l'œuvre de Bruegel.
Séance 5 Langue Oral	Revoir des points de langue : impératif et infinitif. Autocorrection de leurs écrits Aborder l'écriture et le jeu théâtral.	Les textes écrits par les élèves, inspirés de la <i>Farce du Cuvier</i> .	<i>Leçon : impératif et infinitif</i> Entraînement à la morphologie verbale. Autocorrection. Lecture jouée.
Séance 6 Contrôle écrit	Evaluer le degré d'acquisition des notions abordées et des besoins.	F o r m u l a i r e d'évaluation.	Interrogation écrite sur les leçons précédentes
Séance 7 Lecture	Etudier la satire : la valeur des objets et des caractères, le stratagème et le retournement, la morale, le contexte social, le message.	« <i>Un sauvetage bien négocié</i> », troisième et dernier fragment de la <i>Farce du Cuvier</i> .	Hypothèses de lecture. Relevé des « objets comiques » et analyse. Réécriture de la morale.

Séance 8 Correction Lexique	<p>Corriger leurs devoirs.</p> <p>S'interroger sur l'histoire des mots.</p> <p>Acquérir du vocabulaire.</p>	<p>F o r m u l a i r e d'évaluation corrigé par l'enseignant.</p> <p>Texte intégral de <i>la farce du Cuvier</i>.</p>	<p>Repérage de mots nouveaux ou archaïques et catégorisation.</p> <p>Recherche de sens et entraînement à la manipulation étymologique et morphologique.</p>
Séance 9 Synthèse Préparation à l'écriture	<p>Synthétiser les apprentissages</p> <p>Revenir sur les notions abordées dans tous les domaines.</p> <p>Lister les « ingrédients » d'une Farce.</p>	<p>Cahier et livre des élèves.</p>	<p>Compléter les prises de notes.</p> <p>Lister et catégoriser les ingrédients de la Farce.</p>
Séance 10 Écriture	<p>Planification du travail d'expression écrite.</p>	<p>Cahier et livre des élèves.</p>	<p>Jeter des idées dans le canevas d'écriture établi.</p> <p>Organiser le travail en groupe</p>
Séance 11 Écriture	<p>Rédiger</p>	<p>Cahier et livre des élèves.</p>	<p>Faire des choix et mettre en mot les idées.</p>

Annexe II
Grille d'évaluation :
Rédaction : *La Farce.*

NOMS			
Prénoms			

Classe :

Rédaction : la Farce.

Sujet : « Dans cette farce, c'est la femme qui se plaint de son mari. Celui-ci lui impose des contraintes, soutenu par un ami. La situation va tourner à l'avantage de la femme qui prendra sa revanche. » (cf. p204)

NOTE :	Observations :
/20	

Critères d'évaluation

Critères	Ma farce est réussie si...	Autoévaluation	Evaluation finale
<i>Les éléments de la Farce</i>	-Les personnages sont clairement caractérisés. -L'intrigue met en jeu l'injustice et la ruse. -Les didascalies sont claires. -La morale est énoncée à la fin.		/2
<i>Les moments de la Farce</i>	-La Farce commence par un monologue, scène d'exposition. -La deuxième scène, est un dialogue entre les personnages où les moyens du stratagème sont mis en place. -Le retournement de situation a lieu dans la troisième scène. -La situation finale profite à la victime initiale. -La morale est énoncée par ce personnage à destination du public.		/5
<i>Les comiques</i>	-j'utilise des ressources du comique verbal. -j'utilise des ressources du comique gestuel. -j'utilise des ressources du comique de caractère. (cf. p201)		/3
<i>La forme</i>	-je vérifie soigneusement l'orthographe des mots utilisés. -J'applique rigoureusement les règles de conjugaison et de concordance des temps. -J'écris, donc mes personnages s'expriment en français standard (sans abréviations) -certains passages peuvent être familiers, mais je ne tombe pas dans la vulgarité.		/7
<i>Le travail d'équipe</i>	-je suis capable de travailler en équipe, sans gêner les autres pendant la classe et en faisant le travail qui m'est dû à la maison. -Je propose des éléments et des idées pour l'écriture. -J'écoute les propositions de chacun et me mets au service du groupe.		/3
<i>L'idée</i>	-En plus de respecter le sujet et les consignes d'écriture, j'ai une idée originale.		/2

Travail en classe le :

A finir et à rendre le :

Annexe III :

Les deux fiches de présentation des élèves du

groupe 8 de la 5e2 :

E4 et E23

M. Husser - Collège Jean Vilar Echirrolles - 2012.
Questionnaire.

Pour mieux vous connaître, répondez aux questions suivantes dans le tableau, en prenant soin de rédiger la réponse.

NOM : E4 Prénom : (Coller ici une photo de vous)

1. Le principal trait de mon caractère?	Nerveux
2. Mon principal défaut?	Je m'énervé vite
3. Ma principale qualité ?	?
4. Mon occupation préférée?	la play station 3
5. Le métier que je voudrais exercer ?	Boxeur tu es commencé l'entraînement!
6. Ma famille ?	
7. Mon rêve de bonheur?	Etre le plus riche du monde
8. Quel serait mon plus grand malheur?	que ma <u>meur</u> ?
9. Mes héros favoris dans la fiction?	Spider man Batman
10. Mes artistes préférés?	Jamel Debutse
11. Mes héros dans la vie réelle?	Zinedine Zidane
12. Ce que je déteste par-dessus tout?	Le racisme
13. Comment je suis physiquement ?	Normal ?
14. Le don de la nature que je voudrais avoir?	Voler ?
15. Le personnage historique que j'admire ?	Louis XIV XIV pourquoi?
16. État présent de mon esprit?	normal
17. Ma devise?	Jamais 2 sans 3. ?

Questionnaire.

Pour mieux vous connaître, répondez aux questions suivantes

dans le tableau, en prenant soin de rédiger la réponse.

NOM : Prénom : (Coller ici une photo de vous)

1. Le principal trait de mon caractère?	Je suis Normal
2. Mon principal défaut?	Je suis trop grand.
3. Ma principale qualité ?	Je suis jaloux les autres.
4. Mon occupation préférée?	C'est Sport ✓
5. Le métier que je voudrais exercer ?	Je veux être Patissier ou prof de sport.
6. Ma famille ?	dans ma famille il y a 4 personnes ensemble ? (mère + père + 2 enfants)
7. Mon rêve de bonheur?	être heureux avec ma femme et être riche.
8. Quel serait mon plus grand malheur?	Ne pas être heureux -) comment ?
9. Mes héros favoris dans la fiction?	Mes héros sont Hulk, Iron man, Spartan
10. Mes artistes préférés?	C'est Booba, Tati Cruz , Flo rida.
11. Mes héros dans la vie réelle?	mon Père
12. Ce que je déteste par-dessus tout?	Les gens Bêtes
13. Comment je suis physiquement ?	grand.
14. Le don de la nature que je voudrais avoir?	l'eau, la terre , le feu, l'air.
15. Le personnage historique que j'admire ?	
16. État présent de mon esprit?	normal.
17. Ma devise?	Bien travailler.

Annexe IV :

**Brouillon final de la production écrite du groupe
8 de la 5e2 corrigé, accompagné de la fiche
d'évaluation critériée complétée par le professeur**

La complainte de Kadera

quelle pièce? objet?

Chez Abdel Kader, dans une petite banlieue à Echindles, qui vit avec sa femme Kadera et son voisin est Moulaoude.

Abdel Kader (commence) Kadera! viens me masser les pieds.

Kadera: Espèce de ~~gros kas~~ de merde! j'en ai marre de toi!
bon à rien et flemard

Kadera: J'en ai marre de mon mari il est fat méant, il pèse 186 kg et tous les jours il veut que je lui masse les pieds.

Abdel Kader: "Je m'en fous tu me masses les pieds quand même."
fiche

Kadera: Et pourquoi d'abord? tu m'as pas de problème de pieds?

Abdel Kader: Si, je te rappelle que je travaille sur des immeubles.

Kadera: tu m'as qu'à aller ^{chez le} au frini.

Abdel Kader: ^{ça} Sa suite trop cher, j'ai pas les moyens avec mon salaire d'employé.

^{entre}
Moulaoudé: C'est vrai normalement tu dois
lui masser les pieds, c'est ton marié.

)) Kadera: De toutes façons tu lui liches toujours
les bottes, toi.

Abdel Kader = Il me ~~lèche~~ ^{les bottes} pas j'ai raison.

Kadera ^(en aparté) (en monologue): de toutes façons, je ~~te~~ me
vengerais.

(le lendemain) Abdel Kader: viens me masser les pieds
Kadera!

Kadera: j'arrive chérie!

~~Kader~~ Abdel Kader: tu t'es enfin décidée à m'obéir
→ Moulaoudé: c'est vrai tu dois lui masser qui est le.
Kadera (en lui crachant les os des pieds): oui.

Abdel Kader: Ahé!!! doucement j'ai mal aux pieds.

Kadera: je n'y peux rien mon chéri amié.

Abdel Kader: Ne me masse plus JAMAIS les pieds! ~~Et~~ ^{par mes propres moyens}

(d'un
air fâché
à son tour)

→ ~~Rien avant j'irais chez le kiné par mes propres moyens.~~
~~(final) finalement les problèmes se sont arrangés Abdel Kader
est allé au kiné et Kadera est enfin tranquille.~~

Kadera:

(la femme): il ne faut jamais rendre épouse.))

* Mouloude: Ku as raison, allez, viens on va au Ke-
-bab.

Kadera: finalement les problème se résoudre et Abde & Kader
est aller au quine par ces moyen.

(+)

Kadera = Vous avez vu? Les hommes ^{ne} sont pas les chef de
maison, les femme aussi ont des droit, s'ela même à
dire qu'il ne faut jamais ^{perdre} l'espoir!

Fin

hejda maison!

berénavant

NOMS Prénoms	E4	E23	
-----------------	----	-----	--

Classe :5^{es}2.....

Rédaction : la Farce.

Sujet : « Dans cette farce, c'est la femme qui se plaint de son mari. Celui-ci lui impose des contraintes, soutenu par un ami. La situation va tourner à l'avantage de la femme qui prendra sa revanche. » (cf. p204)

NOTE : 17/20	Observations : voilà un très bon travail (enfin !) où vous avez pu montrer : 1. que vous êtes capables de travailler en équipe et d'atteindre vos objectifs. 2. que vous avez (malgré tout) bien suivi en cours et que vous êtes sans aucun doute de "grands farceurs".
---------------------	---

Critères d'évaluation

Critères	Ma farce est réussie si...	Autoévaluation	Evaluation finale
Les éléments de la Farce	-Les personnages sont clairement caractérisés. ✓ -L'intrigue met en jeu l'injustice et la ruse. ✓ -Les didascalies sont claires. ✓ -La morale est énoncée à la fin. ✓	?	2/2
Les moments de la Farce	-La Farce commence par un monologue, scène d'exposition. ✓ -La deuxième scène, est un dialogue entre les personnages où les moyens du stratagème sont mis en place. ✓ -Le retournement de situation a lieu dans la troisième scène. ✓ -La situation finale profite à la victime initiale. ✓ -La morale est énoncée par ce personnage à destination du public. ✓	après réécriture, oui...	4/5
Les comiques	-j'utilise des ressources du comique verbal. ⊕ mais attention à ne pas tomber dans le vulgaire ✓ -j'utilise des ressources du comique gestuel. ⊕ ✓ -j'utilise des ressources du comique de caractère. ✓ (cf. p201)		3/3
La forme	-je vérifie soigneusement l'orthographe des mots utilisés. ✓ -J'applique rigoureusement les règles de conjugaison et de concordance des temps. ✓ -J'écris, donc mes personnages s'expriment en français standard (sans abréviations) ✓ -certains passages peuvent être familiers, mais je ne tombe pas dans la vulgarité. ✓		5/7
Le travail d'équipe	-je suis capable de travailler en équipe, sans gêner les autres pendant la classe et en faisant le travail qui m'est dû à la maison. ✓ -Je propose des éléments et des idées pour l'écriture. ✓ -J'écoute les propositions de chacun et me mets au service du groupe. ✓	pas besoin ?	2/3
L'idée	-En plus de respecter le sujet et les consignes d'écriture, j'ai une idée originale. ✓		1/2

Travail en classe le :
A finir et à rendre le :

Annexe V
Compte-rendu de soutenance
27/06/2013.

Compte-rendu de soutenance

27/06/2013.

Le jury a qualifié ce travail d'important car touchant au vaste sujet de la réussite des élèves. Mais, il a regretté que le traitement des données le place plus dans le champ des sciences de l'éducation que de la didactique de la littérature. A ce titre, la première partie est particulièrement caractéristique car en plus de ne pas être problématisée, elle traite de l'évaluation en général sans faire le lien réellement avec des notions littéraires. La séquence elle-même est reléguée aux annexes alors qu'il s'agit de l'appui fondamental sur lequel l'enseignant a construit l'évaluation. Les résultats sont donc à lire en fonction de ce qui a été mis en place au préalable. Le contenu des séances d'enseignement et l'articulation des exercices d'entraînement ou d'évaluation intermédiaires revêtent donc une grande importance.

Une certaine incohérence a été relevée : Dans la première partie, la note est battue en brèche, discours étayé par de nombreux écrits critiques. Mais dans la seconde partie du travail, les premiers indicateurs de réussite de l'épreuve d'évaluation observée sont... les notes des élèves. A ce sujet, les 7 points octroyés au critère de « la forme » dans la grille analysée ici reposent sur des savoirs antérieurs qui ne transparaissent pas dans l'analyse des succès ou des manques de chaque travail passé au crible de l'outil d'évaluation. Remarquons à ce propos qu'il existe peu (ou pas) de littérature spécialisée qui réhabiliterait la note comme outil d'aide à l'apprentissage. L'un des points d'analyse intéressant de cet aspect de l'évaluation est la construction de la note. En effet, une note construite à partir de critères (comme lors d'une production écrite) ou à partir de manipulations grammaticales réussies ou non, ne transmettra pas le même message. La question qui mériterait d'être posée alors serait : « Qu'est-ce que la note en français ? »

Le jury aurait aimé également savoir si les deux élèves dont le travail est analysé en troisième partie, s'étaient investis dans la construction des critères d'évaluation. En général, le jury aurait souhaité que la réflexion soit plus sensible à la subjectivité de l'élève et du professeur, plus à même d'analyser ses propres traces de lecture. Dans le même ordre d'idées, concernant le triptyque didactique : élève-professeur-savoir, ce dernier (la littérature) est relativement évincé au profit d'une étude des deux autres autour de l'évaluation. Le jury a émis le souhait que le travail soit plus orienté dans le champ de la théorie de la réception et de l'évaluation de la réception du texte littéraire, se dotant d'outils méthodologiques comme l'autolecture, propres à éclairer une analyse poussée des démarches d'enseignement. En ce sens, les annotations du professeur évaluateur (comme ce « enfin ! » sur la copie) ou le journal de bord du professeur dont il est fait mention de façon trop anecdotique mériteraient une attention accrue et recèlent

à n'en point douter les ingrédients d'une problématisation plus profonde des phénomènes et du sujet de la recherche finalement plus initiée qu'aboutie dans ce travail. Une des questions que soulève ce travail tout en le dépassant serait : « Pourquoi suis-je en peine avec l'évaluation quand j'enseigne la littérature ? »

Au niveau des sources bibliographiques, certains ouvrages auraient mérité d'être lus et mis à profit dans une réflexion plus littéraire :

☞ *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Josette GADEAU, Groupe EVA et Colette Finet, 1991.

☞ *De l'évaluation à la réécriture*, Groupe EVA et Hélène ROMIAN, 2003.

☞ *Former les enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Josette JOLIBERT, 1992.

☞ « Le geste professionnel de correction des productions écrites », Jean-Luc PILORGE, in *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, P.U. De Louvain, Louvain-la-neuve (Belgique), 2007.

Les rapports de l'IGEN ne sont pas à proprement parler des travaux de recherche et doivent trouver leur place au côtés de ces derniers dans une réflexion d'ensemble sur des problématiques à la fois institutionnelles et pédagogiques comme l'introduction du *socle commun de compétences et de connaissances* qui au côté des enquêtes PISA révèlent une volonté politique d'appliquer en France un modèle anglo-saxon d'enseignement. Christine Tauveron entre autres a essayé d'introduire des critères d'interprétation littéraire dans ces enquêtes qui n'ont pas été acceptés. Ceci pose la question plus générale de l'évaluation comme moyen de transformation du système éducatif dans son ensemble.

Le candidat est invité à poursuivre ce travail en M2 dans le Master de didactique du français, langage et littérature.

Note obtenue : 16/20

Appréciation : Beaucoup d'investissement dans un travail bien rédigé et qui porte sur un sujet important. Les dimensions littéraires et didactiques restent à approfondir.

Annexe VI
Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : HUSSE PRENOM : Régis
DATE : 27/6/2013 SIGNATURE : 