

Un outil d'anticipation et de réflexivité : la *fiche critériée*

1- La démarche d'élaboration

Pour instrumenter la démarche de l'apprenant, on se tourne d'abord vers les outils existants. Ceux-ci sont constitués de « grilles » centrées sur le produit ou de descriptions linéaires et figées de méthodologies. Or, nous l'avons vu, une tâche complexe comme la production de textes ne se réduit pas à la somme des éléments qui la composent. De même, « la définition qui a été donnée d'une compétence impose des critères qui doivent dépasser les qualités de la production attendue » (Scallon, 2004). Par ailleurs, chaque scripteur développe sa propre manière de procéder pour écrire un texte. Une méthodologie unique et normalisée ne convient donc qu'à une petite partie des scripteurs.

Une première piste a été trouvée dans la fiche d'évaluation élaborée par l'équipe d'évaluation formatrice d'Aix-Marseille (Bonniol, 1982; Nunziati, 1990). Elle est construite par les apprenants, dans leur langage, signifiant pour eux, avec l'aide médiatrice de l'enseignant-expert. La fiche est écrite, l'autoévaluation, qui permet le retour réflexif sur les procédures mises en œuvre, l'est aussi : c'est donc une réflexivité consciente, construite, clarifiée.

L'élaboration de la *fiche critériée* favorise la précision de la « Base d'Orientation de l'Action » (Galpérine, 1985), elle fournit l'ensemble des paramètres nécessaires dès le début de l'action et la guide au fur et à mesure qu'elle se déroule. Support d'un « projet d'apprentissage » au sens où l'entendent Rochex (1992) ou Berbaum (1991), la *fiche critériée* est un outil d'évaluation qui favorise la progression par rapport à soi et non par rapport à une norme ou à une note, et prend en compte plusieurs classes de critères. Ce n'est ni un modèle, ni une description fixe, normalisée, du produit attendu.

Elle présente toutefois quelques écarts par rapport à l'orthodoxie de l'évaluation formatrice. Elle conserve la distinction entre deux sortes de critères, mis en regard les uns des autres : les critères de réalisation et les critères de réussite. Cependant, plutôt que de centrer les « critères de réalisation » sur les grandes opérations mentales nécessaires à la réalisation de la tâche, proches des invariants opératoires de Vergnaud mais trop éloignées du concret pour les apprenants, elle énumère les « procédures invariantes », c'est-à-dire les éléments incontournables du processus d'écriture pour un genre donné, permettant d'écrire un texte conforme à la fois aux contraintes génériques et aux exigences de la grammaire textuelle. En effet, l'écriture d'un texte d'un genre précis peut être considérée comme une classe de situation, au sens où l'entend Vergnaud, ou un type de tâche au sens de Vermersch et de Bonniol. Dans ce contexte, la *fiche critériée* est et reste un outil pour les

apprenants. Elle ne contient donc pas de mots savants, si ceux-ci ne sont pas maîtrisés et signifiants immédiatement pour eux : elle est le reflet de leur niveau de conceptualisation. De même, les notions utilisées dans la fiche restent à leur portée : c'est le sens de la réduction du champ des critères de réalisation, dont la justification théorique est explicitée ci-dessous.

2- Les critères de réalisation : prise en compte des procédures

En effet, il convient à ce stade de s'arrêter sur la notion de « critères de réalisation », qui s'ajoute, dans une perspective systémique, à celle de « critère de réussite », introduite par la Pédagogie Par Objectifs (De Landsheere, 1972, 1975, 1988; Hameline, 1979; Delorme, 1986). Ils s'intéressent aux processus quand les critères de réussite portent sur les produits. Bonniol et Genthon (1989) définissent ainsi le critère de réalisation :

Il s'agit d'un critère d'évaluation, mais dont on requiert, dans les dispositifs d'évaluation-régulation, autrement nommée évaluation formative, qu'il caractérise la phase de réalisation, et pas seulement la réalisation, le produit réalisé; qu'il concerne l'action et pas uniquement le résultat de l'action.

« La correspondance, le va-et-vient entre ces deux sortes de critères (de procédure et de produit) est le moyen de la régulation de l'activité du réalisateur de la tâche » (Bonniol & Vial, 1997). Tous les critères d'évaluation peuvent devenir critères de réalisation, c'est-à-dire des dimensions en fonction desquelles un sujet réalisera la tâche proposée. Les critères de réalisation s'identifient par quatre caractéristiques distinctes, mais complémentaires et combinées entre elles :

- La fonction d'évaluation qu'ils servent : Les critères de réalisation poursuivent des objectifs d'amélioration. Ils sont des « outils de réajustement » (Vial, 1987);
- Les objets qu'ils concernent : Il s'agit ici de démarches, de techniques, de modes de résolution, de manières de faire, et non du résultat de ces opérations, du produit réalisé;
- Le sujet qui les utilise : Ils sont destinés prioritairement à « l'évaluateur interne », celui qui réalise, celui qui est impliqué dans l'action à réaliser;
- Enfin leur puissance, qui se définit par deux dimensions « nécessaires pour conserver au critère son caractère de dimension qualitative¹ » (Bonniol & Genthon, 1989) : le degré d'abstraction (ou de généralité) et la complexité. Plus on réduit le degré d'abstraction et la complexité d'un critère, plus il perd de sa puissance. « Plus le critère est puissant, plus il peut acquérir le statut de critère de réalisation, mais plus il est nécessaire de le concrétiser » (Bonniol &

¹ « Le qualitatif ne pouvant se définir seulement par la juxtaposition de sous-dimensions, mais bien par la combinaison d'éléments qui peuvent être en partie contradictoires » (note des auteurs).

Genthon, 1989), soit de le mettre en relation avec des indices ou des critères de réussite.

Pour donner un exemple simple des degrés d'abstraction et de complexité d'un critère, on peut prendre comme critère le « style » qui est une notion très abstraite et si complexe qu'on a des difficultés à la définir. Dans les sous-catégories du style, on trouve un nombre important d'éléments, plus concrets et moins complexes, parmi lesquels par exemple l'agencement des phrases. On peut à nouveau concrétiser cet élément en parlant de respect de la syntaxe. Si on s'en tient à ce dernier degré d'abstraction et de complexité, on se limite aux microstructures et on ne permet pas à un novice de se représenter la complexité du texte. Si au contraire on choisit le critère « style », on ne le permet pas plus car la notion est abstraite et floue. Il est donc important d'assortir le critère puissant, et de ce fait qualitatif, d'une série d'exemples concrets pour que l'apprenant se l'approprie par approches successives. Il est important aussi d'accorder le niveau de puissance du critère au niveau de conceptualisation des apprenants. Ainsi, choisir les procédures plutôt que les opérations cognitives comme critères de réalisation leur fait perdre de leur puissance mais facilite l'opération de concrétisation dévolue à l'apprenant.

3- Les critères de réussite : prise en compte du produit

Les indicateurs appelés « critères de réussite », trop proches à mon gré des critères descriptifs des grilles traditionnelles, susceptibles de se transformer en listes de contrôle et de provoquer des écrits standardisés, ont également été modifiés. Là encore, pour conserver la complexité du texte, il est indispensable de référer l'apprenant à des critères qui l'introduisent à la complexité des choix langagiers qu'il lui faut effectuer. En effet les procédures sont souvent très normées en ce qui concerne l'écrit, mais un genre de texte, même scolaire, est suffisamment souple et variable pour permettre de multiples adaptations, de multiples choix personnels.

Ces critères ont donc été remplacés par des « signes ou indices de réussite ». On peut les trouver dans un texte du genre considéré, mais ils ne sont pas tous obligatoires. Le scripteur conserve ainsi le choix entre des procédés d'écriture « possibles » qui répondent tous aux exigences du genre mais se combinent ou s'excluent. Ces indices sont nécessaires au scripteur novice pour guider la concrétisation du critère de réalisation mais ils ne réduisent pas les opérations d'élaboration nécessaires en lui offrant la possibilité d'une application mécanique.

Ainsi, lorsque le sens du critère reste large, c'est-à-dire lorsque le critère est puissant, il permet au sujet réalisateur de travailler lui-même à la concrétisation du critère, de rechercher celle qui est la mieux adaptée au problème ou à l'objectif du moment. C'est une phase nécessaire à l'appropriation du critère et donc à son utilisation pour réaliser [l'action et mettre en œuvre la compétence]. Bonniol & Genthon, 1989 : 3.

Ces indices sont également nécessaires quand il s'agit d'évaluer le produit. En effet, les critères de réalisation sont difficiles à manier pour apprécier le produit fini. Les indices de réussite permettent de s'appuyer sur un contenu concret un peu plus proche de la mesure. Mais la nécessité d'opérer des choix parmi les indices évite d'obtenir des productions canoniques uniformisées.

4- L'utilisation de la fiche

Ainsi, cette *fiche critériée* permet au formateur d'explicitier précisément le produit attendu et aux apprenants de s'approprier de manière progressive ces macrocritères. Elle implique en outre que le formateur ait au préalable procédé à l'analyse de sa propre conception du genre de texte à produire. Elle laisse libre cours aux variations possibles, tant dans l'écrit lui-même que dans la manière de le produire. En effet, elle ne suggère aucune linéarité ni algorithme : l'ordre d'énonciation des opérations est indifférent, même si la réalisation présente souvent des contraintes algorithmiques partielles. Elle est le support à la fois de l'écriture, de l'évaluation externe, de l'autoévaluation et de la réécriture. Associée à la pratique systématique de la réécriture, elle facilite l'appropriation des habiletés nécessaires et la mobilisation des savoirs adéquats par chaque sujet-scripteur sans obérer son originalité. Elle donne par ailleurs un autre statut à l'erreur et favorise la modification des conceptions de l'écrit.

Elle permet surtout de construire un référent commun, une représentation explicite du genre qui intègre les représentations des différents acteurs. Issue de l'analyse de plusieurs textes du genre considéré, soigneusement choisis en fonction des objectifs d'apprentissage, cette représentation est plus normée que le genre social correspondant. En effet, l'activité d'écriture en classe de français est une activité intégratrice : il ne s'agit pas seulement d'écrire mais aussi d'assurer des connaissances sur la langue, le texte et le genre lui-même. Ce référent définit ce que Schneuwly et Dolz (1997) appellent un « genre scolaire ».

Si l'on se place dans une perspective de développement des apprenants, la *fiche critériée*, en limitant le risque de malentendus dans le dialogue enseignant/apprenants, aide les novices à se repérer dans la réalisation de la tâche. Elle devient ainsi un outil de remédiation pour les élèves en difficulté, mais elle est aussi un outil de différenciation par l'utilisation personnelle qu'en fait chaque apprenant. Les états successifs de la fiche critériée, qui se présente tout d'abord comme une liste de critères en vrac, classés ensuite en « procédures » et « indices de réussite », fournissent des traces du niveau de conceptualisation de ceux qui l'ont formulée. La formulation devient un signe de l'état de la pensée et informe l'enseignant sur le niveau de maîtrise du genre considéré.

Quand on compare la formulation des différents critères par des novices et des experts pour un même genre de texte, on constate une grande profusion de détails chez les premiers et une grande

économie de moyens langagiers chez les seconds. Ce type de formulation « ramassée » est toujours celle des experts. La fiche en effet n'est pas nécessaire à l'expert, qui a intériorisé depuis longtemps la réalisation des types de tâche. Sa formulation, même écrite, est donc proche de la formulation prédicative du langage intérieur. C'est juste un aide-mémoire. Mais une formulation écrite préalable sert de guide à la séance d'élaboration d'une fiche avec des apprenants.

On conçoit dès lors l'importance de faire formuler les critères par les apprenants eux-mêmes et de respecter leur besoin de détailler. On peut faire la même remarque pour la précision du vocabulaire employé. En effet, s'il est essentiel, comme le notent Vygotski (1937/1985) et Galpérine (1980), que l'adulte prononce le mot scientifique qui recouvre le concept, et le fasse souvent, il est non moins important de ne pas l'imposer et de respecter la formulation des apprenants si l'on veut que la fiche soit réellement pour eux un guide pour l'action et, par la suite, pour la conceptualisation. On remarque en effet, dans l'élaboration de la fiche critériée puis dans son utilisation pour l'écriture, l'évaluation et la réécriture, des opérations de reformulation analogues à celles que font pratiquer les enseignants de biologie de l'équipe ASTER². Ceux-ci insistent sur la nécessité de confronter les discours des apprenants, entre eux, et avec celui de l'enseignant et/ou du manuel, pour parvenir à l'appropriation du mot « juste », qui s'opère progressivement. Des didacticiens du français ont également analysé ces reformulations en classe de français, tant au primaire qu'au secondaire. Mais, afin de prendre en compte le degré de conceptualisation initial et de le faire progresser, la coélaboration de la fiche est indispensable, tout comme le dialogue qui s'instaure ultérieurement avec chaque apprenant, dans un esprit coopératif. Ainsi conçue et utilisée, la *fiche critériée* répond aux attentes formulées par Barthélémy (1994), réponse que les enseignants de français ne trouvent pas dans les grilles centrées sur le produit et privilégiant la mesure et la « correction ».

Michèle Prince (2011) *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale*, pages 110-114.

² Du nom de la revue qui a remplacé le bulletin interne aux équipes de didactique des sciences expérimentales coordonnées par Jean-Pierre Astolfi.