

## De l'utilité des grilles pour évaluer l'écrit en français langue seconde

Astrid Berrier and Paul Besozzi

Number 111, Fall 1998

L'évaluation des apprentissages

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56282ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Berrier, A. & Besozzi, P. (1998). De l'utilité des grilles pour évaluer l'écrit en français langue seconde. *Québec français*, (111), 41-45.

# De l'utilité des grilles

## POUR ÉVALUER L'ÉCRIT EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

**Malgré toutes les grilles de correction produites tant par le MEQ que par les maisons d'édition (Henrie, et Monfils, 1985 ; Arseneault, et Tardif, 1987 ; Lussier, 1991 ; Berrier, 1990), les enseignants restent insatisfaits quant à leur usage. Améliorent-elles vraiment la correction ? Sont-elles suffisamment précises et univoques ? Combien de critères faut-il employer ? Lesquels ? Faut-il toujours corriger avec des grilles ?**

PAR ASTRID BERRIER\* ET PAUL BESOZZI\*\*

En L2 (langue seconde), nous avons été tributaires des grilles produites pour la L1, surtout pour les critères relatifs à la forme. Est-on justifié de faire les mêmes distinctions, les mêmes regroupements de fautes ? Quelles conséquences cela a-t-il pour l'enseignement de l'écriture et de la langue tant orale qu'écrite ? On ne peut pas douter que nos méthodes d'évaluation rejaillissent sur le contenu des programmes ; il suffit de lire le nouveau programme du secondaire en L1 pour s'en convaincre. Il est temps que les enseignants prennent en main l'évaluation et qu'ils cessent de se contenter de prêt-à-porter. Pourquoi ne pas se doter de grilles faites sur mesure à l'aide de quelques principes, explications et exemples ?

Nous ferons, dans le présent article, des propositions de correction de l'écrit en FL2, basées sur une série de principes que nous évoquerons d'abord. Puis nous donnerons quelques critères suivant le type de texte à évaluer, et enfin nous fournirons quelques exemples, entre autres, pour l'évaluation d'un texte narratif, la fin d'un conte, et d'un texte expressif, une lettre.

### 1. LES PRINCIPES

Les propositions que nous voulons faire s'appuient sur notre expérience en tant qu'enseignants de FL2 et sur notre réflexion au fil des années. Elles sont dictées par les principes suivants :

- puisqu'il s'agit de langue seconde (L2), il importe de distinguer en quoi la langue des élèves de L2 diffère de celle des élèves de langue maternelle. Ainsi il est essentiel que les élèves connaissent le genre des noms, les expressions idiomatiques avec

*avoir*, l'emploi des prépositions, le régime des verbes, la pronominalisation des groupes fonctionnels, etc. ;

- la précision est aussi importante que le message pour les élèves qui veulent accéder à une compétence supérieure (terminologie de l'ACTFL) ;
- la compétence d'un élève à l'écrit est un bon reflet de celle qu'il possède à l'oral ; toute réflexion sur la langue écrite devrait s'accompagner d'une transposition à l'oral ;
- les erreurs écrites n'ont pas toutes le même impact sur la compétence langagière ; celles qui s'entendent sont plus graves que celles qu'on ne décèle qu'à l'œil.

Ce dernier principe nous amène à distinguer deux aspects de la précision linguistique. Jusqu'à maintenant, on s'est inspiré des catégories linguistiques traditionnelles en distinguant le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage. Ces catégories donnaient lieu à des critères distincts ou étaient regroupées selon les grilles. On en a vu plusieurs modèles depuis dix ans. Or, les éléments de ces critères sont à peu près les mêmes que ceux de FLM. Pourtant, il nous semblerait avantageux de grouper autrement les catégories linguistiques pour aider les élèves à être plus conscients du type d'erreurs qu'ils commettent et leur donner les moyens de se corriger.

Il nous semble donc préférable d'établir deux catégories d'erreurs basées sur les sens de l'ouïe et de la vue. Les fautes de langue sont des fautes que l'on entend et donc que l'on juge à l'oreille, et les fautes d'orthographe sont des fautes que l'on voit et qu'on n'entend pas, et qui se jugent donc à l'œil. (L'intuition de cette distinction

nous est venue à la suite de la lecture des ouvrages de Gérard-Raymond Roy sur l'approche donneur-receveur et sur les variations orales et écrites du genre et du nombre en français).

## 2. LES CRITÈRES ET LA PONDÉRATION

Toute grille de correction sommative devrait inclure trois critères obligatoires et un facultatif que nous examinerons successivement : le contenu (selon la tâche assignée) ; la structure et la présentation (facultatif) ; la langue (ou les fautes que l'on entend) ; l'orthographe (ou les fautes que l'on voit).

### 2.1. Appréciation du contenu

La façon de mesurer les éléments du contenu devrait varier selon la tâche assignée. Rappelons diverses méthodes parmi lesquelles on peut choisir celle qui convient le mieux au degré de précision de la tâche, c'est-à-dire selon que les éléments de la tâche sont plus ou moins quantifiables.

- On a recours à une correction globale, du moins pour le contenu, quand la tâche est plus ou moins floue. On classe les copies en les comparant les unes aux autres de manière à constituer des piles de copies semblables (cinq ou six piles devraient suffire pour une trentaine de copies). On a procédé de cette manière pour la correction de la fin d'un conte.
- Quand la tâche demande à l'élève de traiter de divers aspects, on peut se doter d'échelles descriptives relatives à ces aspects. Le MEQ a produit plusieurs grilles de ce type. On y trouve des énoncés de ce qui est attendu des élèves comme : « l'élève énonce clairement son sujet », « l'élève décrit ses personnages de manière précise ». Ces échelles sont généralement graduées à l'aide d'adverbes ou d'adjectifs : « L'élève décrit ses personnages de manière plus ou moins précise ».
- Lorsque la tâche précise les éléments de structure ou de contenu que l'élève doit inclure dans son texte, on peut employer des échelles numériques. Par exemple, « donne trois raisons pour appuyer ton opinion », ou, s'il faut décrire quelqu'un, on demandera aux élèves cinq éléments de description. On en trouvera une illustration avec la grille accompagnant la lettre sur les remerciements après les fêtes.
- Quand la tâche s'y prête, on peut aussi constituer des échelles numériques en découpant le texte en éléments de contenu. Dans une description, on peut par exemple compter tous les traits différents attribués à un même objet. La phrase « Mon amie a des cheveux châtain et de jolis yeux bleus. » contient cinq éléments de description. On peut ainsi quantifier un texte bref (100 à 200 mots). Toutes les tâches ne se prêtent pas à une telle quantification mais, expérience faite, c'est la

méthode de correction qui nous semble la moins subjective et qui permet de corriger rapidement un grand nombre de copies.

### 2.2. Appréciation de la langue

Dans cette catégorie sont à corriger en FL2 les erreurs audibles (quand on les entend en lisant à haute voix) :

- les accords (audibles) entre les groupes fonctionnels : verbe avec le sujet, attribut de l'objet ou du sujet ;
- les accords (audibles) en nombre et en genre des déterminants et des adjectifs avec les noms déterminés ;
- l'usage des pronoms personnels, des relatifs, etc. ;
- les termes inadéquats, inventés, calqués sur l'anglais, etc. ;
- les structures de phrases calquées sur l'anglais.

### 2.3. L'appréciation de l'orthographe

On classe dans cette catégorie les fautes perçues uniquement à l'œil :

- les fautes d'orthographe d'usage (mots qui ne sont pas écrits comme dans le dictionnaire) ;
- les accords (inaudibles) entre les groupes fonctionnels : verbe avec le sujet, attribut de l'objet ou du sujet ;
- les accords (inaudibles) en nombre et en genre des déterminants et des adjectifs avec les noms déterminés ;
- les homophones (qui révèlent souvent une méconnaissance des fonctions dans la phrase) ;
- la ponctuation erronée.

### 2.4. La pondération

Pour les élèves intermédiaires ou avancés, nous suggérons d'adopter une pondération qui les incite à atteindre un plus grand degré de précision. Par exemple :

50 pour cent : contenu, structure, présentation  
25 pour cent : langue  
25 pour cent : orthographe.

Une telle pondération ne permet pas à l'élève de compenser une déficience linguistique en accordant uniquement de l'attention au message.

### 2.5. Les échelles pour la langue et l'orthographe

Les échelles numériques sont les plus répandues. Comment se faire des grilles sur mesure ? Il faudrait les établir a posteriori, les réutiliser avec les mêmes tâches sommatives les années suivantes et les ajuster au besoin (voir grilles annexées). Remarquons que ces échelles varient selon la longueur du texte demandée et selon le degré de précision attendu des élèves (on voit très bien a posteriori ce dont ils sont capables) eu égard à leur niveau de compétence, à leur degré de scolarité, à ce qui leur est enseigné.

## 2.6. Annotation des copies

Voici quelques suggestions sur la manière d'annoter les copies.

L'annotation du contenu varie selon la méthode d'évaluation adoptée. Elle sert à repérer et à faire ressortir les éléments relatifs aux critères contenus dans les grilles à l'aide de symboles, de crochets, de traits, etc.

Les fautes d'orthographe sont soulignées sur la copie de l'élève. Si la faute se répète, elle est corrigée et ne compte plus (sauf pour les homophones enseignés qui sont comptés à chaque fois). Pour l'orthographe d'usage, comme il est impossible d'établir un programme, c'est la responsabilité de l'élève de vérifier l'orthographe des mots dans le dictionnaire (si on lui en permet l'utilisation).

Les fautes de langue sont encadrées (par exemple, le pronom « lui » au lieu de « le ») ou signalées dans la marge par un point d'interrogation si un passage n'est pas clair. Nous ne croyons pas qu'il y ait lieu de compter toutes les fautes, ce qui serait injuste. On ne doit évaluer que ce que l'on a enseigné, ce qui suppose d'établir des objectifs linguistiques et de s'y conformer dans la correction des copies. Il n'est toutefois pas inutile que l'enseignant, en cours d'année, réécrive correctement les termes mal écrits par l'élève, en particulier s'il lui demande de réécrire son texte. Ainsi, si un élève de 1<sup>re</sup> secondaire commet une faute qui fait l'objet d'un enseignement en 4<sup>e</sup> secondaire, la faute ne comptera pas (par exemple, les participes passés avec *avoir*, la présence ou l'absence de certaines prépositions ou leur absence, l'emploi du subjonctif, la concordance des temps, l'emploi de la virgule, l'éllision, etc.)

## 3. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

Il découle de ces propositions qu'il faudrait se doter d'un programme enrichi d'écriture qui prenne en compte :

- les types de textes que les élèves doivent apprendre à rédiger et leur structure ;
- les stratégies de planification, de rédaction et de révision appropriées ;
- les difficultés linguistiques de ces textes ;
- une progression grammaticale avec des attentes de correction linguistique à chaque demi-année.

Ainsi on pourrait :

- enseigner ce qui s'entend avant ce qui ne s'entend pas afin de rendre les élèves conscients des accords à réaliser en français qui sont beaucoup plus nombreux qu'en anglais, par exemple ;

- remplacer un mot qui ne varie pas à l'oral par un mot qui varie (par exemple, jolie / grosse) pour faire écrire des variantes autrement inaudibles. On procède de cette manière traditionnellement pour les participes passés qui se terminent en -é. Mais il y a quantité d'autres applications de l'opération de remplacement ;
- travailler la précision linguistique associée à des tâches d'écriture fréquentes et variées ;
- rendre l'élève conscient qu'un nombre limité de règles générales s'appliquent à une multitude d'accords. L'amener à énoncer et à appliquer ces règles dans des contextes d'écriture variés, en particulier en procédant à des révisions collectives de textes rédigés en classe et en lui dictant des textes qui présentent des difficultés similaires (en choisissant des phrases écrites par les élèves et travaillées en classe, et en les groupant dans un texte cohérent) ;
- aider les élèves à transférer leurs acquis de l'écrit à l'oral et vice versa.

Nous sommes par ailleurs convaincus qu'il faudrait cesser de revenir sur les mêmes éléments de contenu année après année si un nombre acceptable d'élèves (80 %) parvient à les maîtriser, et il faut veiller à atteindre ces 80 % en ciblant un certain nombre de notions à étudier par année. Comme on ne peut pas tout enseigner en même temps, il faut faire des choix. La progression, la sélection et la réussite des élèves sont ici concernées. Les élèves doivent ensuite être tenus responsables de ces éléments quand ils parlent et écrivent.

Une réduction du nombre d'exercices mécaniques s'impose également et il faudrait consacrer plus de temps à faire expliquer par les élèves le fonctionnement de la langue qu'ils apprennent. C'est une démarche plus réflexive (et stratégique) qui est également prônée par le nouveau programme en français langue maternelle et qui pourrait s'inspirer de quelques principes de la lecture réciproque (Palinscar, 1985). Certains élèves en classe d'accueil le font d'ailleurs avec brio (Berrier et Brice, 1997).

Toute évaluation sommative d'un texte devrait être précédée d'une évaluation formative. Par exemple, en 1<sup>re</sup> secondaire, on a demandé de rédiger un texte expressif sous forme de lettre personnelle, ce qui représente un type de texte contenu dans le programme du MEQ et qu'il fallait donc faire travailler par les élèves. Cette lettre devait contenir des remerciements, des sentiments, des appréciations. Le programme d'écriture aurait pu contenir des billets, des cartes postales, des lettres sur les mêmes fonctions.

# Écrire une lettre

## (texte expressif)



### • Mise en situation

Imagine pour un instant que c'est le 2 janvier. Tu as passé de belles Fêtes avec ta famille, ta parenté, tes ami(e)s. Tu as eu beaucoup de plaisir. Tes belles journées ont été pleines d'activités. Tu as reçu beaucoup de cadeaux. Malheureusement, quelqu'un de ta parenté que tu aimes bien et qui habite trop loin (un cousin, une sœur, une tante, etc.) n'a pas pu venir en Estrie pour les Fêtes. Cette personne t'a cependant offert un cadeau.

### • Consignes

Choisis une personne et écris-lui pour la remercier et pour lui exprimer tes sentiments.

Fais d'abord un brouillon sur une feuille mobile.

Emploie ensuite ton dictionnaire et ta grammaire pour vérifier l'orthographe des mots.

Copie enfin ton texte sur la feuille lignée qui t'est fournie.

Longueur : environ 100 mots.

### • Aspects à surveiller

Vérifie si tu as assez de termes qui expriment des sentiments.

Vérifie l'usage des noms masculins et féminins pour bien faire l'accord des adjectifs et des déterminants avec ces noms.

Vérifie la terminaison des verbes en cherchant leur sujet.

Regarde dans ton dictionnaire pour t'assurer que les mots sont écrits correctement.

## GRILLE DE CORRECTION D'UNE LETTRE, TYPE DE TEXTE EXPRESSIF

(Longueur : 100 mots), première secondaire

### Contenu

accorder 2 points par élément différent jusqu'à concurrence de 20 points

- remerciements pour le cadeau
- sentiments vis-à-vis de la personne, des fêtes, etc.
- appréciations du cadeau, etc.
- souhaits et intentions
- activités décrites (par opposition à simplement énumérées)

<b>Langue</b>	<b>fautes</b>	0-2	3-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	24-26
	<b>points</b>	10	9*	8*	7*	6*	5*	4*	3*	2*
<b>Orthographe</b>	<b>fautes</b>	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40
	<b>points</b>	10	9*	8*	7*	6*	5*	4*	3*	2*

Note : accorder 0,5 de plus dans chaque case langue pour f (exemple : 3 fautes = 9,5).

Note : accorder 0,5 de plus dans chaque case orthographe pour f et f+1 (exemple : 5 et 6 fautes = 9,5).

Autre exemple. On pourrait procéder avec la grille suivante pour évaluer la rédaction de la fin d'un conte d'une longueur de 150 mots en 3<sup>e</sup> année, également inscrit au programme de FL2 :

**GRILLE DE CORRECTION DU CONTE**  
(Longueur :150 mots), 3<sup>e</sup> secondaire (FRA 334)

**Développement et fin du conte**

- cohérente
- complète
- compréhensible
- intéressante
- appropriée

Corriger selon la méthode des piles  
Mettre une note sur 20  
Nombres entiers seulement

Langue	fautes	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30*
		points	10	9*	8*	7*	6*	5*
Orthographe	fautes	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30*
		points	10	9*	8*	7*	6*	5*

Note : accorder 0,5 de plus dans chaque case pour f et f+1 (exemple : 5 et 6 fautes = 9,5)

**Conclusion**

Nous espérons avoir montré qu'il est possible de construire ses propres grilles de correction. Par ailleurs, l'enseignant faciliterait sa tâche en réduisant le nombre de critères, en utilisant des critères récurrents (d'une correction à l'autre), en n'essayant pas de tout corriger, en précisant la tâche à réaliser dans les consignes et en tâchant de rendre la correction du contenu quantifiable.

\* Professeure de didactique des L2 à l'UQAM

\*\* Enseignant à la Commission scolaire Eastern Townships

**Bibliographie**

Arseneault, Rose-Hélène et C. Tardif, *Mag-Puce*, Montréal, CEC, 1987.

Berrier, Astrid, « L'interculturel en conversation : une richesse ? », dans *Bulletin de l'ACLA*, 12/1 (printemps 1990), p. 23-34.

Henrie, Anne-Marie et Gérard Monfils, « La mesure de la compétence en français langue seconde : une expérience de correction », dans *L'évaluation de la performance en langue seconde*, Hauptman, P.C. et al., 1985, p. 265-272.

Lussier, Denise, *L'évaluation. Plan de perfectionnement*, Montréal, CEC, 1991.

Roy, Gérard-Raymond, *Genre et nombre* (volume 1 : Étude théorique ; volume 2 : Étude appliquée), Sherbrooke, Éditions du CRP, 1985.

— et H. Biron, *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur-receveur*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1991.