



HAL
open science

Encadrer des projets d'écriture collective en anglais: D'une évaluation pour la forme à une évaluation formative

Florent da Sylva, Sara Greaves

► To cite this version:

Florent da Sylva, Sara Greaves. Encadrer des projets d'écriture collective en anglais: D'une évaluation pour la forme à une évaluation formative. Anne Demeester; Bernard De Giorgi; Yannick Gouchan. L'évaluation à l'épreuve du contexte: Pratiques et réflexions, Presses Universitaires de Provence, pp.53-66, 2020, 979-10-320-0272-8. halshs-03221771

HAL Id: halshs-03221771

<https://shs.hal.science/halshs-03221771>

Submitted on 9 May 2021

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.

L'évaluation à l'épreuve du contexte

Pratiques et réflexions

sous la direction de
Anne Demeester, Bernard De Giorgi, Yannick Gouchan

APPRENDRE ENSEIGNER



collection
APPRENDRE ENSEIGNER

L'évaluation à l'épreuve du contexte

Pratiques et réflexions

sous la direction de
Anne Demeester, Bernard De Giorgi
et Yannick Gouchan

Préface
Charles Hadji

2020

PRESSES UNIVERSITAIRES DE PROVENCE

Encadrer des projets d'écriture collective en anglais

D'une évaluation pour la forme à une évaluation formative

Florent Da Sylva et Sara Greaves

Aix Marseille Université, LERMA, Aix en Provence, France

Depuis une dizaine d'années l'offre pédagogique du Département d'Études du Monde Anglophone (DEMA) d'Aix-Marseille Université inclut des enseignements en écriture et traduction créatives, à tous les niveaux. Ces enseignements sont divers mais découlent tous d'une conviction partagée aujourd'hui avec Florent Da Sylva, dont la recherche doctorale porte sur le transfert de la stylistique vers l'écriture d'invention en didactique de langue seconde : pour maîtriser une langue étrangère, pour se l'approprier de manière personnelle, une approche créative peut apporter beaucoup. Cette conviction a été confortée par la qualité des productions écrites des étudiants anglicistes, par leur enthousiasme et par les progrès observés. Néanmoins, l'évaluation de ces écrits ne va pas de soi.

L'évaluation de l'écriture créative à l'université pose question depuis son origine aux États-Unis dans les années trente, par les tenants de cette approche créative comme par ses détracteurs dans les départements de lettres, mais semble se poser de façon moins aiguë dans les pays anglophones où cet enseignement est installé depuis beaucoup plus longtemps et de façon plus étendue qu'en France. Cette question a été posée par Peter Dayan lors d'une Journée d'étude internationale à l'université d'Édimbourg en mai 2016. Il s'est demandé si le problème de l'évaluation de cette discipline pouvait expliquer son implantation très lente en France, et dans certains autres pays non anglophones, par rapport à celle aux États-Unis, en Grande-Bretagne ou en Australie¹. Nous serions heureux de contribuer aujourd'hui à faire valoir non seulement les bienfaits de ces enseignements, mais aussi, dans une université française, leur évaluation sérieuse.

1 « Assessing Creativity: an Anglo-American Habit? », Journée d'étude organisée par Peter Dayan à l'université d'Édimbourg le 11 mai 2016.

Nous formulerons ce questionnement ainsi : comment évaluer des travaux aussi disparates par la forme et par le fond, dotés qui plus est d'un fort investissement intime ? Comment lire correctement ces travaux, lorsque nous ne partageons pas toujours avec nos étudiants les mêmes références culturelles ? Comment apprécier la différence entre erreur linguistique ou maladresse et recherche créative ? Comment concilier ce grand écart entre note quantitative et création personnelle ? Étant donné ce sentiment que l'on a parfois de noter seulement « pour la forme », parce qu'il le faut, et de mener son travail de pédagogue en quelque sorte en sous-main, en dehors de l'affichage public des notes², comment rendre cette évaluation transparente et formative ? Avec ce cours mené à deux mains, il nous a semblé ouvrir quelques pistes. Nous vous proposons donc un retour d'expérience en trois temps : d'abord une réflexion sur l'évaluation « pour la forme », ensuite une présentation du cours d'écriture créative et de son évolution organique vers une évaluation formative, et enfin, quelques perspectives.

Une évaluation pour la forme

La méthode « créative », telle que je (Sara) la pratique depuis dix ans, peut se résumer ainsi : trouver les moyens susceptibles d'éveiller chez les étudiants non seulement l'envie d'écrire, mais aussi celle d'une certaine curiosité subjective sur leur relation à leurs langues (le français et l'anglais bien sûr, mais aussi toute autre langue, même partiellement connue). Dans ces enseignements créatifs des exercices d'écriture et de traduction divers sont élaborés, avec souvent comme point de départ des poèmes transculturels ou postcoloniaux, pour faire prendre conscience de la dimension sensible, historique ou identitaire des langues. Les objectifs de cette méthode sont triples : littéraire, linguistique et interlinguistique. Littéraire d'abord, grâce au fait que l'atelier d'écriture permet une entrée dans l'atelier des écrivains, les consignes étant élaborées à partir des caractéristiques stylistiques et formelles d'un texte d'auteur et l'apprentissage se faisant par la pratique, l'imitation, le transfert ou l'appropriation. L'approche créative permet en effet de susciter une curiosité, un désir, qui a parfois été émoussé par des enseignements littéraires trop techniques où le lien avec le vécu n'est pas toujours perçu, et vise ainsi, en rapprochant la culture des étudiants, souvent audiovisuelle, et la culture livresque que l'on souhaite enseigner, à redonner du sens aux études litté-

2 Cette approche faisait l'objet d'un article publié en 2012 : Sara Greaves et Marie-Laure Schultze, « Dissociating Form and Meaning in Bilingual Creative Writing and Creative Translation Workshops », in Monique de Mattia-Vivies, dir., *Les Déconnexions forme/sens et la syntaxe dite « mensongère »*, Aix-en-Provence, E-rea, 2012, <http://erea.revues.org/2601>.

raires. Linguistique ensuite, parce que la pratique de l'écriture personnelle, la mise en mots de ses propres idées, expériences, sensations ou inventions, ainsi que certaines prises de conscience psycho-affectives ou identitaires³, permettent d'accéder à une relation plus intime et mieux comprise avec la langue seconde, ce qui peut faciliter l'entrée dans cette langue et, partant, enrichir la rédaction d'exercices académiques. Pour certains étudiants en tout cas, il est plus aisé de s'approprier une langue qu'on aborde dans un esprit à la fois ludique et authentique, que de se projeter dans un discours universitaire dans lequel on a du mal à se reconnaître. Enfin, l'étudiant en langues est un bilingue en construction, et l'écriture créative plurilingue est un moyen efficace d'explorer l'entre-deux des langues et de développer cette nouvelle identité biculturelle. On mesure bien, je pense, l'écart entre les objectifs pédagogiques et ce qu'on peut raisonnablement évaluer – sauf peut-être à avoir recours à l'auto-évaluation, par le biais de questionnaires destinés à accompagner cette réflexion, en début et en fin de semestre.

Avec le cours « à projet » dont il va s'agir ici, cette méthode bilingue ou plurilingue a été pour partie infléchie pour mettre l'accent sur l'élaboration littéraire en anglais, mais avec toujours l'impression d'une évaluation un peu formelle. Cette notion d'évaluation « pour la forme » décrit le sentiment que l'on peut avoir en effet d'une évaluation superficielle et détachée du travail réellement accompli, destinée à cocher les cases académiques pour les étudiants désireux de réussir leur semestre, et pour l'institution dont c'est (entre autres) la fonction de délivrer des diplômes. Compte tenu des enjeux subjectifs de l'écriture créative, le fait même d'évaluer peut sembler décalé, presque dérisoire. On conçoit bien, en effet, que la dimension subjective de cet enseignement, qui relève d'une pédagogie inversée, s'inscrit mieux dans une approche de type « *Life-Long Learning*⁴ », comme celle préconisée par la Commission européenne pour les individus mobiles et plurilingues⁵, par exemple, que dans des notes semestrielles.

L'université d'Aix-Marseille s'en rapproche un peu d'ailleurs, avec l'introduction récente du contrôle continu (CC) intégral ou partiel, qui rend l'évaluation progressive au cours du semestre. Mais cela ne fonctionne pas toujours, pour plusieurs raisons. Les exercices étant souvent variés, avec peu de choses à voir entre eux, l'étudiant n'a pas toujours l'opportunité

3 Cf. Monique De Mattia-Viviès, « Entrer dans la langue ou dans les langues : de la langue maternelle à la langue 'mat-rangère' », *E-rea* [En ligne], n° 16.1, 2018, mis en ligne le 15 décembre 2018, consulté le 21 mai 2019.

4 Apprentissage tout au long de la vie (ndr).

5 « À propos de la politique de multilinguisme », https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_fr.

de s'entraîner et donc de s'améliorer, et cet effet est accru lorsque les cours sont partagés entre enseignants avec des demandes différentes. En outre, les effectifs étant importants, il est difficile de faire des retours élaborés à tous les étudiants, de sorte que l'on perd une part du bénéfice du dispositif. Enfin, la fréquence des contrôles ne permet guère d'oublier cet aspect des enseignements et pousse les étudiants eux-mêmes à se retrouver dans une logique encore plus « quantitative » qu'avant, avec le contrôle terminal, et ceux qui sont prêts à rendre des travaux pour s'entraîner, hors évaluation, s'avèrent moins nombreux. Il n'est donc pas certain que la seule introduction structurelle du CCI suffise pour favoriser le travail en autonomie des étudiants, même si, potentiellement, il constitue un outil précieux.

S'ajoutent à ces difficultés, dans le domaine de l'écriture créative, le problème de la subjectivité de l'enseignant dans l'appréciation de ce type de travaux et la difficulté du barème. Le goût esthétique entre en ligne de compte et un enseignant passionné de poésie surréaliste peut donner une excellente évaluation à un texte qu'un autre enseignant trouvera aléatoire ou imitatif. Finalement, cela n'est pas si différent des cas de conscience que l'on rencontre lorsqu'on évalue des travaux de traduction, où on ne sait pas toujours si l'étudiant a appliqué une stratégie ou a commis une maladresse involontaire. Des difficultés d'évaluation sont également générationnelles ; un jeune enseignant (comme Florent Da Sylva, co-auteur du présent article) sera plus à même de reconnaître certaines références ou réécritures que son aîné, qui se retrouve à vaciller entre une lecture au premier ou au deuxième degré... Toujours dans l'esprit de la pédagogie inversée, on peut certes avoir recours à l'auto-évaluation, à l'évaluation par les pairs et à l'élaboration de commentaires réflexifs, mais force est de constater que l'avis de l'enseignant reste important pour les étudiants, et dans tous les cas... il faut des notes. Trois critères rudimentaires ont ainsi été retenus par l'équipe d'enseignants de l'écriture créative en L1, qui permettent de faire face aux effectifs importants tout en parant autant que possible à la subjectivité : le niveau de langue, le respect des consignes d'écriture et la créativité ou l'invention. Le barème était le suivant :

- 8/20 pour le niveau de langue en anglais.
- 6/20 pour le respect de la consigne d'écriture.
- 6/20 pour la qualité stylistique et l'originalité de la production.

Ce sont donc ces critères que nous avons d'abord pensé adopter pour le nouveau cours « à projet », avant de développer un outil d'évaluation plus précis et performant.

Le cours « à projet »

En effet, l'idée de cette option était de s'adresser à un groupe restreint d'étudiants déjà motivés par l'écriture, et de créer un cours d'écriture créative en anglais sur des projets de long terme. Il y aurait donc un encadrement personnalisé et une évaluation individualisée, conçue en fonction du projet littéraire. Ce cours, auquel j'ai (Florent Da Sylva) participé en tant que co-enseignant dans le cadre de ma recherche doctorale, prenait la forme suivante.

Il débutait par une mise en route créative afin de stimuler l'inventivité des étudiants, un bref atelier d'écriture individuel de ce type (ici, basé sur *The Time-Traveller* de H.G. Wells, publié en 1895) :

1. Pensez aux machines à remonter le temps que vous avez rencontrées au cinéma ou dans des séries télévisées, ou dans des romans de science-fiction. Choisissez-en une ou imaginez votre propre machine, et décrivez-la en anglais en quelques lignes en vous concentrant sur son aspect physique : intérieur, extérieur, taille, forme, couleur etc. Le lexique choisi doit être aussi riche que possible.
2. Imaginez maintenant un bateau pirate, un vaisseau marchand ou un navire de guerre qui navigue au large sur l'océan, loin de la terre ferme. Ajoutez un personnage en mauvaise posture : les yeux bandés, les bras ligotés derrière le dos, on l'oblige à marcher sur la planche. Faites le portrait physique et moral de ce malheureux (ou malheureuse) et décrivez en quelques mots les circonstances de sa capture, ainsi que les raisons de son exécution.
3. Réfléchissez maintenant à une histoire impliquant une machine à remonter le temps et un homme ou une femme sur un navire en train d'avancer sur la planche, les yeux bandés : en piochant dans les éléments précédents, écrivez un texte qui pourrait être l'ouverture d'un roman ou d'une nouvelle (environ 15 lignes).

Ces ateliers étaient composés d'une amorce, c'est-à-dire un texte accompagné de consignes dont le but était de générer un bref travail en prose, qui serait en quelque sorte co-créé par l'effet stimulant des contraintes créatives élaborées par l'enseignante et l'imagination des étudiants⁶. La deuxième partie du cours offrait aux étudiants la possibilité de concevoir librement un projet d'écriture sur lequel ils travailleraient de façon semi-autonome tout au long du semestre, tous genres et modes narratifs, théâtraux ou poétiques confondus.

6 Un bon ouvrage pour découvrir la nature de ce travail est celui co-écrit par l'équipe de formateurs du Diplôme Universitaire d'Aix-Marseille Université, André Bellatorre, Philippe Cheminée, Annick Maffre *et al.*, *Formation à l'animation d'ateliers d'écriture*, in *Devenir animateur d'atelier d'écriture. (Se) former à l'animation*, Lyon, Chronique Social, 2014.

L'accompagnement individualisé de l'étudiant était donc au centre de la conception de ce nouveau cours, dont la finalité était un vernissage suivi d'une exposition des travaux d'écriture créative à la Bibliothèque Universitaire.

Enfin, l'évaluation était conçue ainsi :

- CC 1 : Évaluation d'une première production en atelier d'écriture en début de cours. 25 % de la note.
- CC 2 : Évaluation d'une seconde production d'un atelier d'écriture en début de cours. 25 % de la note.
- CC 3 : Évaluation du projet d'écriture final mené tout au long du semestre. 50 % de la note.

Les obstacles

Avant même que ne se pose la question de l'évaluation, le premier obstacle que nous avons rencontré était l'attrait du cours, notamment suite à la fermeture d'une des autres options qui avaient été programmées : à défaut de la quinzaine d'étudiants attendue lors de son élaboration, notre effectif pour cette option s'élevait à 56 étudiants... Même à deux, il nous était impossible de faire un suivi individualisé avec le volume horaire dont nous disposions. Nous avons donc dû repenser le cours et avons opté pour un travail collaboratif par groupes de trois ou quatre étudiants, ce qui nous permettait d'apporter à chaque groupe un véritable suivi. Néanmoins, la diversité des projets nous a rapidement amenés à interroger notre mode d'évaluation. Face à la liberté que la tâche offrait aux étudiants, nous étions face à des nouvelles, des recueils de poèmes, des premiers chapitres de roman ou encore le script d'un épisode de série TV ; et ce tous genres confondus.

Notre questionnement concernait principalement la note finale car, si l'on conçoit l'évaluation en tant que mesure et donc l'écart entre un « produit réel » (ici les productions créatives des étudiants) et un produit « modèle de référence », au sens où l'entend Jean Jacques Bonniol⁷, nous serions tentés de dire que pour notre cours – eh bien, nous n'avions aucun modèle de référence ! De fait, la notion même de modèle de référence semblait malmenée par l'écriture créative, puisque la nature de la discipline repose sur le caractère unique de chaque production. Face à ce constat et soucieux de pallier cette évaluation « pour la forme » que l'écriture créative semblait induire, nous avons compris que, loin de manquer de tout modèle de référence, nous avions en réalité un modèle de référence *pluriel* : qu'il s'agisse d'un sonnet, d'une nouvelle ou d'un

⁷ Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

épisode de série TV, chaque mode de narration implique des règles que les étudiants doivent comprendre et respecter. Il nous fallait donc combiner nos intérêts littéraires personnels afin de couvrir l'amplitude des modes narratifs choisis par les étudiants. La question de l'évaluation demeurait cependant entière : comment évaluer une telle variété de modalités d'écriture de manière efficace et adaptée ?

Un mouvement organique vers l'évaluation formative

Je dois avouer à ce stade (Sara), pour ce qui me concerne, que ce cours « à projet » m'a aussi un peu décentrée (mais rappelons que le titre de notre programme de recherche au LERMA est « Disciplines à l'épreuve du décentrement : repenser les approches, interroger les savoirs⁸ »). Ici l'écriture créative bilingue ou plurilingue, centrée sur la subjectivité et l'expérience multiculturelle ou exilique, qui devait être au cœur des ateliers d'écriture en début de séance, a été peu à peu supplantée par un cours d'écriture créative *per se*, où un réel désir d'écrire s'est rapidement manifesté. Les étudiants arrivaient et avaient envie de se mettre au travail tout de suite sur leurs projets dans leurs groupes, et on sentait au bout de quelques séances que l'atelier d'écriture en début de cours était devenu superflu. Tout se passait comme si la dimension « didactique des langues » qui présidait à mon approche créative avait cédé la place à une demande presque professionnelle. De toute évidence, face à cette sortie de piste, il ne suffirait plus de donner une note pour la langue, une note pour le respect de la consigne (il n'y en avait plus !) et une note pour l'invention ; surtout, il ne suffirait plus de noter pour le CC le travail produit en atelier. Il fallait que nous répondions à cette demande et nous avons donc décidé de ramasser les projets d'écriture à l'état d'ébauche ou de pré-projet, puis de procéder avec les étudiants à un travail éditorial plus approfondi. Au bout de quelques semaines nous avons donc abandonné l'atelier d'écriture, pour consacrer toute la séance au travail collectif sur le projet, notre rôle consistant à passer de groupe en groupe avec des conseils sur l'intrigue, la tonalité satirique, la focalisation ou encore la métrique.

Avant d'avancer trop loin dans le semestre, nous avons donc remanié le CC 2 :

- 1^{ère} étape : Copies rendues aux étudiants *sans note* mais avec un feedback stylistique, narratif et langagier.
- 2^{ème} étape : Note générée *au regard* de la note du contrôle CC 3 et en fonction du degré d'auto-remédiation suivant le feedback fourni à la première étape.

⁸ Programme de recherche placé sous la responsabilité du Professeur Cécile Cottenet.

Ainsi, nous avons demandé aux étudiants de rendre leur travail non abouti pour le CC2, en répartissant les textes entre nous selon nos compétences et affinités, Florent pour l'épisode pilote d'une série télé et les écrits de l'imaginaire, Sara pour la poésie et l'écriture féminine. Nous avons commenté et rendu ce travail, mais sans le noter, ayant décidé que le CC3 évaluerait le projet fini tandis que le CC2 apprécierait les améliorations apportées entre cette étape intermédiaire et le texte final. Au lieu du commentaire-bilan qui rend compte du travail accompli, nous avons donc fourni des commentaires prospectifs qui demandaient un travail personnalisé précis sur la langue dans bon nombre de cas, et sur l'élaboration littéraire. Cela nous a conduit à un nouveau système d'évaluation :

- CC 1 : Évaluation d'une première production en atelier d'écriture en début de cours. 25 % de la note.
- CC 2 : Évaluation scindée du projet d'écriture partiel (feedback sans note, la note pour cette évaluation étant basée sur la progression entre la remise du CC2 et le CC3, attribuée à la fin). 25 % de la note.
- CC 3 : Évaluation du projet d'écriture final mené tout au long du semestre, 50 % de la note.

Cette évolution a été bien acceptée par les étudiants, et on peut d'ailleurs faire remarquer que l'anxiété quantitative que nous pouvons observer dans certains autres TD n'était pas de mise ici, et que les étudiants montraient tous un réel investissement dans leurs projets. Lors du vernissage à la Bibliothèque Universitaire des Fenouillères (le vendredi 7 décembre 2018), ils ont présenté leurs processus créatifs devant les deux groupes d'étudiants réunis et quelques enseignants. Ils ont également décrit les séances de relecture et de retours éditoriaux réciproques, lorsqu'ils travaillaient à plusieurs sur un recueil de nouvelles, par exemple, ou les négociations parfois âpres pour ceux qui collaboraient sur un texte unique, pour trouver un consensus narratif ou formel. Ainsi, un groupe de quatre jeunes hommes d'origines africaines diverses, dont la protagoniste était une jeune fille dans une famille traditionnelle, ont décrit leurs échanges sur son destin, la plaçant dans une première version au sein d'un bonheur familial et la faisant évoluer pour finir vers une vie professionnelle épanouie. Une jeune femme avec des facilités d'écriture avait d'emblée l'intention d'élaborer un texte à partir d'un fait divers violent, empreint d'une grande perversité. Ses lecteurs (dont nous-mêmes) lui ont fait prendre conscience de la place du lecteur face au texte et elle a abouti à une nouvelle sur un ton satirique avec beaucoup d'humour. Notons toutefois que ces présentations réflexives sur les processus créatifs n'ont pas été prises en compte dans notre évaluation cette fois-ci, mais il y aurait tout lieu de le faire dans la démarche formative qui s'est imposée à nous au cours du semestre, ouvrant les perspectives suivantes.

Perspectives

La première mise en place de ce cours et ses résultats nous amènent effectivement à plusieurs constats et mises au point.

Une évaluation transparente

Dans un premier temps, nous estimons qu'il sera bénéfique de rendre notre évaluation plus transparente, en communiquant assez tôt aux étudiants une grille d'évaluation (en annexe) à laquelle nous avons abouti et qui nous a déjà servi ce semestre.

Nous sommes partis des trois axes de notation initiaux (langue, respect de la consigne et créativité), puis les avons déclinés selon nos observations dans les premières copies que nous avons corrigées ensemble, afin d'obtenir des critères qui nous permettaient à la fois d'évaluer différents types d'écrit mais aussi "d'objectiver" autant que possible la dimension subjective de nos copies. Cette grille sera bien sûr affinée au semestre prochain, et potentiellement démultipliée afin qu'elle puisse s'adapter aux divers modes narratifs.

Un apport de connaissances

Ensuite, il nous est apparu qu'il serait peut-être bon de généraliser notre apport de connaissances puisque, au cours de nos lectures et discussions durant le cours, nous avons tous deux observé chez nos étudiants de Licence 3 les mêmes maladrotes dans leurs productions écrites. Nous nous retrouvions à faire des corrections similaires et répéter de manière individuelle des conseils dont tous les étudiants auraient pu bénéficier. Il s'agissait d'écueils stylistiques ou d'incohérences dans la narration mais aussi des règles de typographie et de ponctuation propres au dialogue en anglais, de la gestion de la concordance des temps ou encore la différence entre les deux modes narratifs, *telling* et *showing* (dire et montrer). Pour illustrer ce dernier point, voici un court passage du *Faucon de Malte* de Dashiell Hammet (1930) réécrit par Florent "comme il ne faudrait pas" :

Telling:

The woman threw herself, crying, into Spade's arms. "Did you send for Miles's brother?" he asked.

She was sobbing. "Yes, he came over this morning."

Spades hated her crying. He hated *her*.

He wanted to get out of there.

Showing:

"Did you send for Miles's brother?" he asked.

"Yes, he came over this morning." The words were blurred by her sobbing and his coat against her mouth.

He grimaced again and bent his head for a surreptitious look at the watch on his wrist. His left arm was around her, the hand on her left shoulder. His cuff was pulled back far enough to leave the watch uncovered. It showed ten-ten⁹.

Dans ma pseudo-réécriture, qui se trouve en haut, les sentiments du personnage sont dits, donnés au lecteur – *hated*, il ne supportait pas ses pleurs, *wanted*, il voulait s'en aller – ce qui correspond au *telling*.

Dans le passage de l'auteur, Hammet nous *montre* l'agacement de Spades par le geste, par ses expressions faciales et le fait qu'il regarde sa montre, ce qui traduit son absence de compassion pour le personnage en train de pleurer dans ses bras de manière beaucoup plus subtile (grimacer..., regard dérobé..., sa montre affichait 10h10...). Il s'agira ici de montrer aux étudiants comment trouver l'équilibre entre ces modes stylistiques, comment s'effacer en tant qu'auteur pour laisser place au récit, alors qu'ils ont tendance, comme tout auteur débutant, à retomber sur le *telling* beaucoup trop facilement.

Il s'agirait donc de repenser le cours en termes d'apport de connaissances et de prodiguer à chaque début de session un très bref cours magistral sur un point stylistique ou une technique narrative selon les observations que nous avons faites cette année.

Un atelier de réécriture

Une des principales remises en question concerne ce qui était jusque-là pour Sara une valeur sûre : l'atelier d'écriture en début de séance. En effet, au fil des semaines, il semblait que les étudiants n'avaient peut-être pas besoin de cette amorce, de cette béquille créative. Ils pouvaient entrer dans le travail créatif sans problème et ils étaient de toute évidence pressés de reprendre leur projet. Il s'agira donc à l'avenir de transformer ce moment du cours et d'amener une cohésion entre l'amorce qu'est l'atelier d'écriture et le projet personnel des étudiants. Pourquoi ne pas faire de l'atelier un moment forma-

9 Dashiell Hammet, *The Maltese Falcon* [1930], Londres, Orion, 2005.

– As-tu prévenu le frère de Miles ? demanda-t-il.

– Oui, il est arrivé ce matin, répondit-elle d'une voix indistincte, en sanglotant, la bouche contre le veston de Sam.

Il fit une autre grimace et tenta avec précaution de voir l'heure à sa montre-bracelet. Son bras gauche était posé sur l'épaule d'Iva, le poignet découvert. La montre marquait dix heures dix.

Traduction : Édouard Michel-Tyl (Gallimard, collection Le scarabée d'Or, 1936)

Traduction du "dire" :

Elle se jeta dans les bras de Sam en pleurant.

– As-tu prévenu le frère de Miles ? demanda-t-il.

Elle sanglotait toujours.

– Oui, il est arrivé ce matin, répondit-elle.

Ses pleurs irritaient Sam au plus haut point. À vrai dire, elle l'irritait au plus haut point.

Il ne voulait qu'une chose : s'en aller.

teur afin de transformer ce cours d'écriture créative en cours de *réécriture* créative ? En outre, nous demanderons à nos étudiants de générer un premier jet dès le début du semestre (ou de choisir un texte déjà écrit par eux pour ceux qui écrivent à titre personnel). Les étudiants pourront ainsi améliorer leur prose en intégrant les principes démontrés semaine après semaine lors de nos présentations de début de cours. Les possibilités pour ces ateliers sont évidemment multiples. Ils pourront s'orienter autour de la différence entre le *telling* et le *showing*, ou autour d'un travail de *langue sous la langue* qui viserait à réécrire leur travail en se focalisant tout particulièrement sur le français sous-jacent dans leur prose en anglais.

Rappelons l'observation du linguiste Henry G. Widdowson : « So in a way, proficiency only comes with non-conformity, when you can take the initiative and strike out on your own¹⁰ ». Eu égard à cette réflexion, la formule « la langue sous la langue » nous paraît particulièrement pertinente ; en effet, outre le fait de « décontaminer l'erreur de la faute », selon l'expression de Daniel Favre, qui s'attèle à redéfinir la représentation de l'erreur dans le milieu scolaire¹¹ – avec cette approche l'apprenant ne se retrouve plus en position d'être "fautif" en commettant des maladresses, des erreurs grammaticales, lexicales, syntaxiques ou autres – erreurs qu'il faut certes repérer et analyser –, mais se voit attribuer, grâce à ses deux langues, une pluralité, c'est-à-dire une forme de richesse.

Une évaluation formative, une évaluation de la progression

De cette manière, les progrès des étudiants pourront être évalués grâce à l'assemblage des différents brouillons qu'ils auront conservés d'étape en étape. Une méthode d'évaluation davantage formative et axée sur la progression pourra ainsi prendre forme :

- CC 1 : Atelier d'écriture « en situation ». Nous évaluons leur capacité à mettre l'apport théorique en pratique sur un sujet imposé. (Note de transfert de compétences.) 15 %.
- CC 2 : Évaluation du premier jet au regard du texte final. (Note de progression.) 25 %.
- CC 3 : Évaluation de leur travail d'écriture final. 60 %.

En guise de conclusion, revenons sur cette évaluation évolutive. Ce nouveau cours avait été conçu autour de projets d'écriture individuels, qui, pour

¹⁰ « D'une certaine façon on peut dire que la maîtrise linguistique ne vient que grâce au non-conformisme, qu'à partir du moment où l'on prend l'initiative et ouvre sa propre piste dans la langue », Henry G. Widdowson, in Jennifer Jenkins, *World Englishes, A resource book for students*, Abingdon et New York, Routledge, 2009, p. 188.

¹¹ Daniel Favre, « Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages », *Psychologie de la motivation*, n° 36, 2003, p. 100-115.

s'adapter aux effectifs, se sont mués en projets collectifs par groupes de trois ou quatre. L'évaluation devait rester individuelle pour ce qui concerne les deux premières notes et collective pour le texte final. Cependant, la prise d'autonomie des étudiants dans leurs groupes et la complémentarité de notre tandem enseignant ayant bien fonctionné, il nous a semblé qu'il fallait s'adapter aux processus créatifs qui ont émergé de semaine en semaine. Finalement, seule la première évaluation est restée strictement individuelle, les deux autres étant le fruit d'un travail collectif de relecture et de réécriture suite à nos commentaires linguistiques et éditoriaux. Nous envisageons à présent, sur le modèle présenté ci-dessous (Figure 1), un enseignement enrichi par le fruit de nos recherches en littérature et en stylistique qui partira des compétences créatives des étudiants et permettra un transfert de compétences vers leurs capacités rédactionnelles et créatives en anglais. En somme, l'évaluation en écriture créative nous paraît désormais bien plus qu'une contrainte formelle ; elle est devenue partie intégrante d'une nouvelle conceptualisation pédagogique.

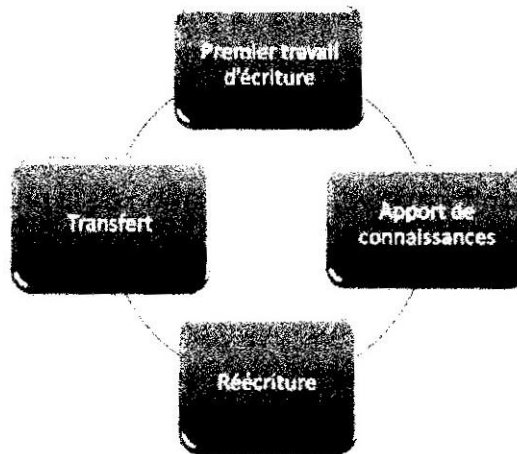


Figure 1 : Nouvelle conceptualisation de l'évaluation en écriture créative.

Annexe

Grille d'évaluation

Anglais				Note
	2	1	0	
Vocabulaire	Le lexique est riche et correctement utilisé.	Des efforts notables mais le lexique est parfois erroné, utilisé de manière inappropriée ou non-idiomatique.	Le lexique est pauvre de manière générale.	
Syntaxe	La syntaxe est respectée et maîtrisée (possibilité de donner 1,5 points si les phrases sont trop simples et courtes de manière générale).	La syntaxe est globalement correcte si ce n'est quelques erreurs, omissions ou phrases quelque peu « bancales ».	La syntaxe est mal maîtrisée et entraîne l'incompréhension et des non-sens.	
Grammaire	La grammaire est excellente, avec très peu d'erreurs si ce n'est quelques « coquilles » du type concordance des temps, problème de référence ou préposition incorrecte.	De manière générale, la grammaire est maîtrisée (déterminants manquants ou superflus, rares erreurs sur les temps, concordance des temps...).	La grammaire est fragile (usage incorrect des déterminants, erreurs de temps et de concordance des temps fréquentes, singulier/pluriel...).	
Ponctuation	Très bon usage de la ponctuation. De rares erreurs de virgules superflues ou manquantes.	Bonne maîtrise malgré des erreurs de syntaxe ("comma splices ¹² ").	La ponctuation en général et les codes du dialogue ne sont pas maîtrisés.	
Respect de la tâche				Note
	1	0		
Respect du genre	Les éléments du récit, le ton et le mode de narration correspondent bien au genre sélectionné.	Manque de cohérence et de corrélation entre le récit et le genre choisi pour le projet.		
Respect de la longueur prescrite (Entre 6000 and 10 000 mots)	Consigne respectée à +/- 10%.	La longueur prescrite n'a pas été respectée (travail trop long ou trop court).		

12 Utilisation erronée de la virgule pour relier deux propositions indépendantes (ndr).

Travail en groupe	Pour les étudiants qui n'ont pas produit de projet commun, le travail individuel doit être empreint d'un lien avec le travail des autres, qu'il soit thématique ou narratif.	Aucun travail de groupe n'a été effectué.		
Format	La typographie et le format dictés par le genre choisi ont bien été observés et respectés.	Le format du projet ne respecte pas les contraintes structurelles du genre.		
Style et originalité narrative				Note
	2	1	0	
Style	Une « voix » est clairement présente et le travail est empreint de littéarité. Très peu de clichés, une imagerie évocatrice et une prosodie cohérente.	Des efforts stylistiques mais le langage figuratif "rate sa cible", est bancal. La prosodie et le rythme ne sont parfois pas vraisemblables.	De manière générale, le style est plat, voire prosaïque. Beaucoup de clichés sont présents.	
Interlangue	De très bons efforts vers un langage idiomatique, même si ponctuellement fragile lorsqu'on verse dans l'abstrait.	Langage plus ou moins idiomatique malgré quelques calques (lexicaux ou syntaxiques).	Une profusion de calques, présence d'une syntaxe francophone qui "parasite" l'anglais.	
Crédibilité du récit, des personnages et de la structure narrative.	L'histoire est bien construite et l'intrigue tient la route. Le traitement des personnages est bon, ils se comportent de manière vraisemblable. Des effets poétiques harmonieux ou efficaces (pour la poésie).	Certains éléments isolés semblent fragiles, l'intrigue peut être remise en question et le comportement des personnages est parfois peu vraisemblable.	Le récit ne se tient pas et souffre d'illogismes. Le comportement des personnages est incohérent.	
Cohérence	Des recherches contextuelles ont été effectuées. La variété d'anglais est respectée, le registre est relativement homogène et le ton cohérent. Les frontières entre le récit, le dialogue et le discours rapporté sont respectées.	Quelques efforts de recherche. La variété est relativement respectée. Quelques erreurs de registre et de ton. La gestion du discours (ou du discours indirect libre) est maladroite.	Le monde dans lequel le récit se déroule manque de cohérence. Présence d'anachronismes. Variétés d'anglais multiples qui donnent une impression d'hybridité invraisemblable. Fréquentes erreurs de registre et de ton.	
TOTAL				