



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Les Grilles d'Evaluation Critériée pour Evaluer des Performances: Exemples pour la Production Ecrite

Veda ASLIM YETİŞ

*Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü Fransız
Dili Eğitimi A.B.D.
vaslim@anadolu.edu.tr*

RESUME

La production écrite est un processus complexe, notamment en langue étrangère, requérant de l'apprenant la mise en œuvre de connaissances, compétences, sous-compétences, acquisitions et dont, de par ces faits, l'évaluation est complexe, laborieuse et demande du temps. La validité et la fidélité de l'évaluation des productions d'écrits, qui se place dans la catégorie d'évaluation de performance, ont toujours été remises en question et le facteur le plus évoqué concernant cette déficience a toujours été l'évaluateur lui-même. Afin d'assurer un processus d'évaluation de la production écrite plus structuré, de réaliser une évaluation conduisant à des résultats plus efficaces, les études menées conseillent l'usage des grilles d'évaluation critériée qui constituent l'objet de cette présente étude descriptive. L'objectif, en prenant base la compétence de production écrite, est de présenter ces grilles, de faire part de leurs caractéristiques, leurs genres et de leurs principaux apports concernant l'évaluation des activités visant la mesure des performances.

Mots clés: Grille d'évaluation critériée, performance, validité/fidélité, production écrite.

Performans Değerlendirmelerinde Dereceli Puanlama Anahtarı: Yazı Anlatım Örneği

ÖZET

Öğrencinin tüm bilgi, beceri, alt beceri ve kazanımlarını sergilemesini gerektiren yazılı anlatım çalışmaları, özellikle de yabancı dilde zor ve karmaşık bir süreç olup, değerlendirilmesi de zahmetli, yorucu ve zaman alıcıdır. Bu sebeplerle de, performans kategorisi içinde yer alan yazılı anlatım beceresinin ürün değerlendirmelerinin geçerliliği ve güvenilirliği daima sorgulanmış, bu değerlendirmeyi olumsuz etkileyen etken olarak da en çok değerlendiricinin kendisi gösterilmiştir. Bu kapsamda, yazılı anlatım değerlendirme sürecinin en yapıcı biçimde gerçekleştirilmesi, daha verimli sonuçlara vesile olması amacıyla literatür, çalışmamızın da odak noktası olan, değerlendirme ölçeklerini kullanmayı önermiştir. Bu çalışma betimsel olup, amacı daha çok yazılı anlatım becerisini temel alarak söz konusu ölçekleri nitelenmek, özelliklerini ve türlerini tanıtmak ve performans ölçmeği hedefleyen çalışmaların değerlendirmelerine getirdikleri başlıca katkılarından söz etmektir.

Anahtar Sözcükler: Değerlendirme ölçeği, performans, geçerlilik /güvenirlik, yazılı anlatım.

Rubrics for Performance Assessment: Examples for Writing

ABSTRACT

Requiring students to display all knowledge, skills, sub-skills, and outcomes, writing activities are especially complicated and difficult in a foreign language, and assessing them is also another onerous, tiring, and time-consuming process. Thus, the reliability and validity of product assessment procedures employed for writing skill, which is in performance category, have always been questioned, and frequently the rater has been reported as the most significant factor influencing the assessment procedure negatively. In this regard, relevant literature advises to utilize rubrics, which is the focus of the present study, in order to conduct a more constructive assessment procedure and to obtain more efficient results. Being descriptive, this research aims to describe these rubrics based on writing skill, to introduce their features and types, and to report the contributions they have made to performance assessment procedures.

Key Words: Rubric, performance, validity/reliability, writing.

INTRODUCTION

La production écrite est l'une des quatre compétences langagières que tout apprenant de langue étrangère se doit d'acquérir pour communiquer à autrui de façon claire et compréhensible ses sentiments, ses volontés, ses projets, un évènement, une idée... Cependant ce développement de l'habileté à communiquer par écrit n'est pas simple et les apprenants éprouvent des difficultés à la réaliser car ils doivent mettre en œuvre, et ceci dans une autre langue que la leur, une compétence qui requiert de multiples apprentissages et habiletés secondaires : user de la grammaire, du vocabulaire, de la syntaxe, de l'orthographe, générer des idées et les organiser, faire progresser le texte (et donc cohérence/cohésion, fonctionnement des connecteurs), travailler le contenu, le style, utiliser des stratégies d'écriture (planification-mise en texte-révision), faire attention à l'élégance, à la présentation, à la finesse, tenir compte des conventions d'écriture qui peuvent changer d'une langue à une autre (ponctuation, usages des majuscules/minuscules), etc. Göçer (2010: 273), tout en mentionnant cette complexité de la production écrite, explique que les activités d'écriture nécessitent un processus dynamique débutant dès le choix de rédaction et se poursuivant jusqu'à leur évaluation. En effet, l'entrelacement d'habiletés multiples, pour parvenir à un produit écrit compréhensible et accessible par tous, implique inévitablement et avec une plus grande ampleur l'acte d'évaluation car son objectif est double : juger les acquis des sous-systèmes de la langue et les acquis des traits particuliers à la production écrite. L'enseignant-évaluateur ne peut donc se réduire à une synthétisation des critères (comme par exemple se limiter seulement aux savoirs linguistiques) et est contraint d'évaluer le texte dans son ensemble, c'est-à-dire de manière à prendre en considération les aspects linguistiques, méta-textuels, macro-textuels, etc. Il doit filtrer une grande quantité d'informations fournies par l'apprenant, détecter les problèmes, les fautes et erreurs, les corriger, annoter les copies et tout ceci de façon à ce que la subjectivité ne vienne troubler l'objectivité (Romainville, 2011). Or, face à l'effectif des classes souvent élevé, au nombre de copies/productions et au temps à investir, il va de soi que lors de l'acte d'évaluation l'enseignant/évaluateur risque d'être en proie à des facteurs internes ou externes venant influencer la justesse de son travail et fausser ses jugements, ou du moins les rendre moins valides. Ces facteurs internes ou externes sont directement en rapport avec l'évaluateur lui-même et concernent son état de fatigue, son humeur le jour de l'évaluation mais aussi le moment (le matin ou dans la soirée, au dernier moment), le lieu de l'évaluation (dans une salle mal chauffée, par exemple), le nombre de copies, l'attitude négative ou positive de l'évaluateur envers un apprenant

(médiocre, studieux, sympathique...), etc. (Moskal, 2000 ; Moskal & Leydens, 2000 ; Jonsson & Svingby, 2007; Berthiaume et al., 2011; Romainville, 2011). Ce sont ce genre de variables qui expliquent les changements de notation d'une même copie ou d'un même groupe de copies (pourtant semblables) évaluée(s) par un même évaluateur. On parle alors d'inconsistances concernant la fidélité intra-évaluateur : à chaque fois que la cohérence interne de l'évaluateur sera affectée par de tels facteurs, la fiabilité de son système de notation et la validité de son évaluation faibliront car une variation de son jugement se montrera d'une copie à l'autre. Cependant, outre ces facteurs inhérents à l'évaluateur, il est également commun de constater que des variations peuvent s'engendrer entre les évaluations faites par différents évaluateurs pour les mêmes textes. Dans ce cas on parle d'inconsistances concernant la fidélité inter-évaluateur et son explication réside en la rétention de différents critères par les évaluateurs pour évaluer les mêmes travaux ou en l'attribution de différents points pour le même critère (Zorbaz, 2013: 180) du fait que les enseignants « sont guidés par des cadres de références différents » (Romainville). Par exemple Moskal (2000) souligne que certains évaluateurs donnent plus d'importance aux structures linguistiques, alors que d'autres se focalisent davantage sur l'argumentation, la capacité à discuter. Certains encore « tiennent compte de la performance des autres étudiants, d'autres s'attachent à repérer les signes d'un progrès depuis le début du cours. » (Romainville, 2011: 4). Tout comme les variations intra-évaluateurs, celles inter-évaluateurs influent également sur la validité et l'objectivité de l'évaluation.

Ainsi, l'idéal ou ce qui est attendu des évaluateurs, c'est qu'ils réalisent une évaluation objective, exempte des jugements personnels et des facteurs externes, une évaluation systématique mesurant les objectifs d'apprentissage à atteindre. Dans ces conditions, les jugements apportés seront plus valables, les réflexions faites pour tout texte et/ou apprenant seront plus concordantes, proches, voire identiques, le processus d'évaluation de la production écrite sera plus efficace et fournira des informations crédibles aux apprenants concernant leurs réussites ou leurs lacunes. Pour cela, déterminer les critères et leurs poids en amont de l'acte d'évaluation joue un rôle essentiel et c'est dans ce cadre que les recherches du domaine suggèrent l'usage des grilles d'évaluation critériées (Moskal, 2000; Moskal & Leydens, 2000 ; Nitko, 2004; Scallon, 2004; Jonsson & Svingby, 2007; East, 2009; Reddy & Andrade, 2010; Berthiaume et al., 2011; Brookhart & Chen, 2015).

L'objectif de cette présente étude est de présenter ces grilles d'évaluation qui permettent, lors de l'évaluation de performances complexes

comme la production écrite, de porter un jugement sur la qualité d'un produit, sur le processus suivi pour réaliser ce produit et où la qualité atteinte ne peut être simplement jugée de bon ou de mauvais, de succès ou d'échec (Scallon, 2004). Ces grilles critériées peuvent être utilisées pour l'évaluation de toutes tâches complexes (prestation en public, tels un jeu de rôles, un exposé oral, un examen de production orale ; travaux en groupes tel un projet de groupe ; un travail écrit demandant du temps et des efforts, tels un portfolio professionnel, un portfolio des langues, etc.) mais notre étude se focalisera principalement sur la présentation de celles utilisées en production écrite. Par ailleurs, il sera également fait part des principaux apports de l'usage de ces grilles dans l'évaluation des tâches complexes.

LES GRILLES D'ÉVALUATION CRITÉRIÉES

Qu'est-ce que c'est ?

Une grille d'évaluation critériée est un "système de notation descriptive" (Moskal, 2000) qui expose les éléments à observer lors de l'évaluation de la tâche demandée. Il y est énuméré des critères, dont le nombre peut varier en fonction des caractéristiques de la tâche, du niveau des apprenants.... A ces critères est affecté un niveau de qualité/performance, appelé également descripteurs, qui consiste en de courts ou plus longs énoncés (par exemple, Satisfaisant : rempli les exigences minimales) et auquel un système de notation peut être assigné (1-Mauvais ; 2-Moyen ; 3- Bien ; 4-très bien ; 5- Excellent). L'évaluateur devra apparier la performance de l'apprenant avec un des descripteurs ou points mentionnés pour chaque critère. Présenté fréquemment sous la forme d'un tableau, les critères prennent place sur la gauche et les descripteurs et/ou points sur la partie supérieure du tableau. Cependant, leurs mises en forme varient selon les utilisateurs pour des questions d'ergonomie, de facilités.

Plusieurs chercheurs ont tenté de définir ces grilles et même si leurs définitions diffèrent légèrement, elles présentent des notions identiques et reflètent un même contenu. Par exemple, en se basant sur différentes études, Jonsson et Svingby (2007: 131) expliquent qu'il s'agit d'« un outil de notation pour une évaluation qualitative d'un travail authentique ou complexe réalisé par un apprenant. ». Cet outil inclurait « les dimensions importantes de la performance, ainsi que les normes de réalisation de ces critères [et communiquerait] à l'enseignant et à l'apprenant ce qui est considéré comme étant important et ce qui est à chercher lors de l'évaluation. » (ibid.). Selon Berthiaume et al. (2011) ce sont des outils « qui

permettent de mieux définir les critères d'évaluation et même les indicateurs ou niveaux de performance correspondant aux divers critères ». Selon Stevens & Levi, (2005: 1) une grille d'évaluation critériée est ce qui permet de subdiviser une tâche en ses composantes en vue d'identifier le niveau de réussite pour chaque composante. Quant à Brookhart (2013: 4), elle postule que c'est un ensemble cohérent de critères relatifs au travail des apprenants contenant les descriptions des niveaux de performance/réussite pour chaque critère.

Ainsi, les grilles d'évaluation critériée sont des outils contenant des critères bien précis dont les descripteurs et/ou les points minimum et maximum sont assignés dès le début permettant de cette façon de procéder à une évaluation plus équilibrée et consistante. Il existe de nombreuses grilles prêtes à emploi (sur Internet ou différents manuels de langues, d'évaluation) que l'enseignant peut développer/adapter en fonction de ses besoins, son public d'apprenants, sa matière. Il lui est également possible d'en construire de nouvelles selon les critères et indicateurs de performance qu'il déterminera lui-même et qui font l'objet de ses objectifs d'enseignement (Bourguignon, 2010: 65; Stevens & Levi, 2005: 29).

Les Types de Grilles d'Evaluation Critériée

Les grilles d'évaluation critériée sont généralement recensées sous deux types: celles holistiques et celles analytiques qui peuvent être, elles-mêmes, globales ou à tâches spécifiques.

Le terme « global » désigne les grilles qui utilisent des critères et des descripteurs généraux autorisant l'évaluation de toute compétence similaire. Par exemple, une grille globale visant à mesurer une prestation orale, un exposé oral d'un apprenant devant ses camarades de classe dans un cours d'histoire peut également être utilisée dans un cours de géographie.

Les grilles à tâches spécifiques, elles, comme leur nom indique sont des grilles « spécifiques à la tâche pour laquelle elles sont utilisées [...] Elles expliquent le raisonnement que les apprenants sont supposés utiliser ou listent les faits et concepts que les apprenants sont supposés mentionner. » (Brookhart, 2013: 9). Elles ne peuvent être utilisées que pour l'évaluation d'une performance précise au contraire des grilles globales. Par exemple, alors que pour évaluer un texte écrit demandant à l'apprenant de se présenter une grille globale sera adéquate, l'évaluation d'un texte de type narratif ou argumentatif fera l'objet d'une grille à tâche spécifique car ces types de texte possèdent leurs propres structures et caractéristiques (la cohérence/cohésion,

l'enchaînement des idées, les arguments sont plus importants) dont la concrétisation est attendu de la part des scripteurs.

Les grilles d'évaluation critériée holistiques

« Les grilles holistiques décrivent le travail en appliquant tous les critères en même temps et en permettant un jugement global sur la qualité du travail. » (Brookhart, 2013: 6). Elles sont basées « sur l'idée que l'ensemble du produit écrit vaut plus que la somme de ses parties. » (Myers, 1980 cited by Espin et al., 2004: 56). Ceci signifie que bien que des critères sont prédéterminés avant de procéder à l'évaluation, ils ne sont pas évalués séparément car ce type de grille implique une lecture ou une écoute générale du produit fini pour rendre un jugement global concernant la qualité de la performance. Il est question de l'impression générale perçue par l'évaluateur à la lecture/l'écoute. C'est pourquoi avec ces grilles l'évaluation se fait plus rapidement et plus facilement et sont privilégiées lorsque le nombre d'apprenants est très élevé (Espin et al., 2004: 56 ; Beyreli & Arı, 2009: 90). Par ailleurs, elles sont également privilégiées lors d'une évaluation sommative finale (tels les examens de fin d'année) où l'information recueillie sera utilisée « pour rien, sauf une note » (Brookhart, 2013: 6), où il ne sera pas question de donner des rétroactions aux apprenants ou de rendre les produits corrigés.

Subdivisé entre trois à six niveaux de performance (descripteurs), la grille holistique se concentre davantage sur le score final à donner au produit qu'au processus de production de ce produit. Ainsi, elle ne permet pas de fournir assez de commentaires, de rétroactions à l'apprenant à propos de ses points forts ou faibles. Par ailleurs, comme l'a démontré Lumley (2002) dans son étude, les grilles holistiques causent des problèmes aux évaluateurs lorsqu'ils sont face à des productions remplissant tous les critères retenus sauf un ou deux par exemple : ne pouvant évaluer les critères séparément, les évaluateurs de Lumley devaient se questionner intensément pour décider s'ils devaient pénaliser tout le texte dont il manquait l'un des critères ou nier ce critère pour donner un score satisfaisant. Dans le même cadre, Beyreli et Arı (2009: 90) expliquent que parmi les critères retenus, lorsque seuls quelques-uns se montrent très réussis, l'évaluateur peut avoir tendance à surnoter le travail ou bien peut attribuer une note beaucoup plus inférieure qu'elle le devrait être parce qu'il manque un des critères prédéterminés bien que le travail effectué soit assez satisfaisant. Voici un exemple de grille holistique globale réalisée par Çetin, 2002: 10-11) pour la production écrite :

Grille 1. Grille Holistique Globale pour l'Evaluation de la Production Ecrite.

Très bien (5 Points)

- Les idées sont clairement exprimées, présentées de façon cohérente et sont intéressantes. Les détails mentionnés aident à clarifier les idées.
- Il y a une bonne introduction, un développement et une conclusion. Les idées sont claires et ont été explicitées selon un ordre cohérent.
- Le vocabulaire est assez varié et différentes structures de phrases ont été utilisées.
- L'orthographe est correcte, la ponctuation est bien appliquée, les paragraphes bien délimités.

Bien (4 Points)

- Les idées sont claires, simples et les détails soutiennent l'idée directrice.
- Il y a une introduction, un développement et un certain ordre est suivi dans l'explicitation des idées.
- Le vocabulaire est varié, les phrases sont simples mais correctes.
- La plupart des mots sont écrits correctement, les majuscules et minuscules sont utilisées de façon adéquate mais il y a des fautes de ponctuation. La structure des paragraphes est correcte.

Assez bien (3 Points)

- L'idée directrice est compréhensible mais peu de détails relatifs aux idées.
- Une introduction et un développement peuvent ne pas exister, l'organisation des idées est de niveau moyen.
- Le vocabulaire est correct mais pas varié, les phrases sont de structure simple.
- Beaucoup de fautes d'orthographe, bon usage de la ponctuation.

Peu suffisant (2 Points)

- Les idées ne sont pas claires, pas de cohérence entre les idées, pas de détails pour la clarification des idées.
- Introduction claire mais pas de développement et de conclusion. Les idées ne sont pas organisées de façon cohérente.
- Le vocabulaire n'est pas du tout varié, des erreurs se présentent au niveau de l'usage des synonymes, les phrases ne sont pas complètes.
- Beaucoup de fautes d'orthographe, beaucoup de fautes au niveau de la ponctuation, les paragraphes ne sont pas bien construits.

Insuffisant (1 Point)

- Difficile de parler d'un contenu, écriture sans but, expressions incohérentes.
- Pas d'introduction, de développement et de conclusion, aucune cohérence entre les idées.
- Choix incorrect des mots, la structure des phrases est incorrecte.
- La rédaction est pleine de fautes d'orthographe.

Avec une telle grille, le point le plus élevé qu'un apprenant peut obtenir est cinq points et le plus bas est un point mais dans le cadre des critiques mentionnées à l'égard des grilles holistiques, il est bien vu que lorsque l'apprenant remplit, par exemple, seulement les trois premières conditions du niveau « bien », l'enseignant risque d'être devant un dilemme : doit-il considérer l'apprenant comme compétent et lui assigner 4 points, ou bien doit-il le considérer comme moins compétent bien que son texte soit très satisfaisant et donc lui assigner 3 points ? Ou encore serait-il faux de donner 5 points à l'apprenant qui a rempli les deux premières conditions de ce niveau mais qui a présenté quelques petites lacunes concernant la ponctuation ? Le meilleur serait donc de pouvoir évaluer la grammaire, la cohérence, la ponctuation, le style..., etc. séparément au lieu de procéder à une évaluation générale où les critères sont combinés à travers une seule échelle descriptive. Ainsi, il serait plus propice à l'enseignant d'utiliser des grilles critériées analytiques comme le préconisent de nombreuses recherches (Bachman, 1990; Lumley, 2002; Venema, 2002).

Les grilles d'évaluation critériée analytiques

« Les grilles d'évaluation analytiques décrivent le travail en se basant sur chaque critère séparément. » (Brookhart, 2013: 6). C'est-à-dire que les composantes de la tâche à réaliser sont représentées individuellement et différents scores, dont le poids peut varier d'un critère à un autre, leur sont attribués. De cette façon, le produit est évalué en détails à partir, non pas d'une seule échelle, mais de plusieurs sous-échelles construites pour chaque constituant. Par exemple, dans le cas de la production écrite les différents critères, qui peuvent changer en fonction du niveau des apprenants, du type de texte, etc. peuvent être 'compréhension de la consigne, vocabulaire, grammaire, cohérence/cohésion, capacité à exprimer sa pensée...' où la grammaire pourra être notée sur 5, la compréhension de la consigne sur 2, etc. Voici deux grilles d'évaluation critériée analytiques pour la production écrite pour un niveau d'apprenants A2 (Grille 2) et B1 (Grille 3) proposées par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) pour l'évaluation des épreuves du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française). La grille 2 (A2), qui est globale, est notée sur 13 points (Dupuy & Launay, 2010: 58); la grille 3 (B1), qui est à tâche spécifique puisqu'elle vise l'évaluation du texte argumentatif, est sur 25 points (Breton et al., 2010: 74).

Grille 2. Grille Analytique Globale pour l'Evaluation de la Production Ecrite (A2).

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1							
Capacité à raconter et à décrire Peut décrire de manière simple des aspects quotidiens de son environnement (gens, choses, lieux) et des événements, des activités passées, des expériences personnelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer sommairement ses impressions, expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît.	0	0.5	1	1.5	2					
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.5	1	1.5	2					
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5				
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.5	1	1.5						

Grille 3. Grille Analytique à Tâche Spécifique pour l'Evaluation de la Production Ecrite (B1).

ESSAI

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2					
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3			

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE

Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2
Morphosyntaxe - orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2

Comme il est constaté dans les deux grilles, des critères, auxquels sont assignés des descripteurs et des points, sont énumérés. Dans la grille 2 de niveau A2, les 13 points sont dispersés à travers six critères et dans la grille 3 de niveau B1 les 25 points sont répartis à travers 10 critères. Certains sont notés entre 0 et 1, d'autres entre 0 et 4 et en fonction du niveau du public d'apprenants mais aussi de leur importance pour l'accomplissement de la tâche, leurs poids baissent ou croissent (voir 'Respect de la consigne', 'Cohérence et cohésion').

En cours d'évaluation de la tâche l'évaluateur attribuera un score à chacune des dimensions représentées en des sous-échelles (Jonsson & Svingby, 2007: 131-132). Une fois terminé, il lui restera à totaliser tous les points pour obtenir un score final, sachant que ce score peut être converti par la suite sur une note sur 20 ou sur 100 (selon le système de notation de l'institution ou de l'enseignant lui-même). Avec un tel système, les enseignants sauront quels points attribuer à quels critères et les apprenants pourront voir le(s) critère(s) qui leur fait/ont défaut et y faire attention lors de leurs prochaines productions. Ainsi, grâce aux grilles, alors que ces derniers pourront identifier leurs points forts et faibles, les enseignants, eux, auront clairement explicités les raisons relatives à leur évaluation : ceci vaut beaucoup mieux que les annotations, ratures faites sur les copies des apprenants et qui ne dépassent pas généralement quelques mots ou qui disparaissent au fur et à mesure de l'évaluation en raison du nombre élevé de copies à corriger. Jonsson et Svingby (2007: 132) expliquent que « Les grilles analytiques sont utiles au sein de la salle de classe car elles aident les enseignants et les apprenants à identifier les points forts des apprenants et leurs besoins d'apprentissage. ».

LES APPORTS DE L'USAGE DE GRILLES D'ÉVALUATION CRITÉRIÉE

Goodrich (1997: 14-15) regroupe les apports des grilles d'évaluation critériée sous cinq groupes : 1-Outils d'enseignement et d'évaluation ; 2-Outils engageant la réflexion des apprenants à propos leurs travaux ; 3-Gain de temps pour les enseignants ; 4-Outils soutenant le travail dans les classes hétérogènes ; 5-Simples à utiliser et à expliquer.

Outils d'Enseignement et d'Évaluation

Goodrich (1997: 14) affirme que les grilles « sont des outils puissants pour, à la fois, enseigner et évaluer ». En ce qui concerne son apport pour l'évaluation, il fait référence, en fait, aux deux caractéristiques essentielles que tout outil élaboré dans l'objectif d'évaluer un produit doit

posséder : la validité et la fidélité, deux caractéristiques distinguées ne pouvant se remplacer ou s'amalgamer (Kan, 2013: 88).

Nitko (2004: 34) explique que la validité met l'accent sur les résultats interprétés et non sur la procédure d'évaluation et que pour valider leurs interprétations les évaluateurs doivent fournir la preuve que ces interprétations sont appropriées. Selon Linn et Gronlund (1995: 47), « La validité réfère à l'adéquation et à la pertinence de l'interprétation faite à partir des produits évalués ». Donc pour qu'une évaluation soit valide, il faut que le jugement apporté à la fin de l'évaluation (la note, les remarques, les appréciations telles suffisants/insuffisants, etc.) soit légitimé, justifié, que les raisons du 'verdict' donné soient claires. En ce sens, les grilles d'évaluation critériée permettent une évaluation de la sorte puisqu'elles alignent les critères qui amènent au jugement final : la preuve du jugement se trouvera dans la grille elle-même et l'évalué n'aura qu'à l'observer pour comprendre quel critère fait défaut, pour comprendre pourquoi il a eu telle ou telle note, telle ou telle appréciation. Comme le soulignent Berthiaume et al. (2011), « L'usage des grilles critériées dans l'enseignement favorise l'explicitation de maints présupposés » car une trace de l'évaluation est gardée à travers ces grilles qui présentent le raisonnement suivi dans l'attribution de la note, l'appréciation... Avec ces grilles, la restitution de copies sans commentaires, peu annotées ou (essentiellement en production écrite) davantage concentrées sur les aspects linguistiques, les maladroites syntaxiques sont évitées et le processus interprétatif devient transparent (Allardi & Fournier, 1996 ; Tompkins, 2000 ; Zorbaz, 2013) : elles aident donc « à combattre les accusations [...] selon lesquelles les évaluateurs ne savent pas ce qu'ils cherchent » (Bresciani et al., 2004: 30) dans les textes, les productions d'apprenants.

La fiabilité, elle, « désigne la cohérence des scores d'évaluation. ». Ceci signifie que lorsqu'un instrument d'évaluation est fiable, le jugement apporté reste stable d'une copie à une autre quel que soit le moment de l'évaluation ou l'évaluateur. Selon les conclusions de nombreuses études, les grilles d'évaluation critériée sont des outils appréciables assurant la fiabilité car en inventoriant les différents critères et leurs poids, elles deviennent un fil conducteur permettant une évaluation standard, identique pour tous (Cyr et al., 2014: 17) évitant d'ajouter des nouveaux critères en cours d'évaluation ou d'en omettre : que le moment ou lieu de l'évaluation changent, que l'humeur de l'évaluateur ou l'évaluateur lui-même changent, les critères à retenir, à suivre restent toujours les mêmes. Les chercheurs tels Moskal & Leydens (2000), Campbell (2005), Hansson et al. (2014) ont bien montré qu'évaluer avec des grilles mènent à des résultats beaucoup plus cohérents et

fiabiles et qu'elles réduisent ainsi les écarts entre les évaluateurs (fiabilité inter-évaluateur), les incohérences dues aux facteurs internes aux évaluateurs (fiabilité intra-évaluateur). Jonsson et Svinby (2007: 141) expliquent, eux, que la fiabilité est davantage assurée lorsque la grille utilisée est analytique à tâche spécifique. De même, East (2009) conclut dans son étude, réalisée avec 47 apprenants d'allemand langue étrangère à propos de l'évaluation de la production écrite, que les grilles d'évaluation critériée analytique sont plus fiables pour évaluer la compétence rédactionnelle en langues étrangères.

En ce qui concerne la fonction d'enseignement des grilles d'évaluation, beaucoup de chercheurs partagent cette idée. Par exemple Reddy et Andrade (2010: 437), en se basant sur les conclusions de diverses études affirment: « Lorsqu'utilisées par les apprenants pour une évaluation formative [...], les grilles peuvent aussi bien aider à enseigner qu'à évaluer. ». En effet partager ces grilles avec eux, leur communiquer les critères est un chemin effectif pour montrer ce qu'il est attendu de leur part, pour enseigner, rappeler les composantes à connaître afin de réaliser la tâche demandée. Par ailleurs, du fait qu'elles permettent de donner des rétroactions (feed-back) plus détaillées au lieu de quelques annotations laissées sur la copie, les apprenants peuvent mieux comprendre où sont leurs lacunes et ce qu'ils doivent développer, retravailler pour mieux faire la prochaine fois. Comme le précisent Arter et McTighe (2001: 10) « Des critères clairement définis et des guides de notation sont plus que des simples outils d'évaluation à utiliser à la fin de l'enseignement – elles aident à clarifier les objectifs pédagogiques et servent à enseigner [ces] objectifs. ». De plus, la clarté des critères aide aussi les enseignants à voir ce que les apprenants savent, ce qu'ils ne savent pas, ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire et donc donne des indices aux enseignants sur les points à reprendre en classe. Cette clarté peut même les conduire à réajuster leur méthodes d'enseignement pour l'accomplissement des acquisitions faisant encore défaut.

Outils Engageant la Réflexion des Apprenants à Propos de Leurs Travaux

Distribuées aux apprenants en amont de leur tâche, les grilles les entraîneraient à mieux réfléchir sur la qualité du travail à effectuer. Au fur et à mesure et avec des pratiques répétées, les apprenants réussiraient « à repérer et résoudre les problèmes présents dans leur propre travail mais aussi dans celui de leurs pairs. » (Goodrich, 1997: 15) : en les assignant donc à leurs travaux, les apprenants gagneraient une habileté à juger leur travail, à y porter un regard critique, à s'auto-évaluer. A ce propos Oakleaf (2007: 30) souligne que les grilles soutiennent chez les apprenants « l'apprentissage,

l'auto-évaluation et la métacognition », à savoir la capacité à s'interroger sur les connaissances déjà possédées et à les prendre en considération pour atteindre un but, réaliser une tâche ainsi qu'en acquérir de nouvelles.

De la sorte, les 14 apprenants ayant participé à l'étude d'Andrade et Du (2005, cités par Reddy & Andrade, 2010: 438) ont expliqué qu'avoir la grille entre les mains leur ont permis de planifier la tâche, son contenu, de vérifier le travail. Concernant la production écrite, Jaidev (2011: 7) affirme que la grille alloue aux scripteurs « un plus grand sens de propriété de ce qu'ils ont écrit. ».

Donc, faire part des grilles aux apprenants, leur conseiller d'en faire usage à chaque nouvelle tâche est une chose favorable pour leur apprendre à porter réflexion. Cependant parce que « les grilles d'évaluation ne sont pas entièrement explicites » (Andrade, 2005: 29), les partager/donner n'est pas suffisant : pour un emploi ou une application effectifs il faut avant tout que les apprenants comprennent ces grilles, leur objectif, donnent sens aux critères. Pour ceci, les enseignants doivent les travailler ensemble, leur expliquer chaque critère mais aussi la raison de la présence de tel ou tel critère.

Gain de Temps pour les Enseignants

Les grilles d'évaluation critériée présentent l'avantage aux enseignants de réduire le temps passé à évaluer les copies ou performances des apprenants car au lieu de « se débattre à expliquer la lacune ou le point fort qu'ils ont remarqué » (Goodrich, 1997: 15) sur la copie, au lieu de faire de longs commentaires, qui tendent à disparaître au fur et à mesure en raison du nombre élevé de copies à corriger, les enseignants ont simplement à encercler, à cocher les niveaux de performances/chiffres/points adéquats qui se trouvent dans la grille. Certes, comme le précisent Stevens et Levi (2005: 18), ceci ne signifie pas pour autant exclure des annotations spécifiques que l'enseignant voudrait faire part à l'apprenant: il peut toujours, soit sur la grille elle-même soit sur la copie, apporter des appréciations, des commentaires qui seraient importants pour progresser, motiver ou honorer l'apprenant.

Par ailleurs, il faudrait aussi noter que ce gain de temps pourrait se montrer lors du calcul du score total obtenu par l'apprenant surtout lors des systèmes de notation sur 50 ou 100. Les grilles étant élaborées sur des scores totaux minimes (sur 25 au maximum), convertir le score de la grille sur 50 ou 100 est plus facile et prend moins de temps.

Il faut aussi ajouter que ce gain de temps, cette rapidité d'évaluation que confère la grille ont aussi des répercussions positives sur les apprenants par le fait que la correction étant plus rapide, les rétroactions, aussi, sont automatiquement rapides. Effectivement, comme le confirme l'étude réalisée par Rucker et Thomson (2003, cités par Stevens et Levi, 2005: 17) auprès de 104 étudiants, le temps est un facteur rendant la rétroaction significative et utile pour les apprenants : « Les rétroactions étaient plus efficaces lorsqu'elles étaient faites le plus tôt possible après l'acheminement de la tâche » car elles permettaient aux apprenants de se reprendre et de s'autoréguler lors de la réalisation des tâches ultérieures. Le temps pris pour transmettre la rétroaction aux apprenants serait réduit d'au moins 50% grâce aux grilles d'évaluation critériée (Stevens et Levi, 2005: 18).

Outils Soutenant le Travail dans les Classes Hétérogènes

Le quatrième avantage présenté par Goodrich (1997: 15) concerne le soutien qu'offre l'usage des grilles d'évaluation critériée dans les classes hétérogènes. Il clarifie cela en attribuant à ces grilles la vertu d'être comme un 'accordéon': « les enseignants apprécient les grilles d'évaluation parce que leur nature d' 'accordéon' leur permet de tenir compte des classes hétérogènes », c'est-à-dire des classes où apprenants compétents, moins compétents ou plus compétents sont présents. En fait par ce terme Goodrich fait allusion à la flexibilité des grilles puisque, selon les objectifs et/ou niveaux des apprenants, elles peuvent être élargies ou réduites. Par exemple, un enseignant peut définir de nouveaux niveaux de performance (descripteurs) plus complexes, ajouter de nouveaux critères ou diminuer le point/score total d'un critère plus simple (tel pour un critère comme 'longueur du texte') pour des apprenants plus doués afin de les faire travailler pour un plus haut niveau de compétence. Ou bien, il peut diminuer les critères, enlever certains descripteurs ou même élaborer des grilles se focalisant directement sur les lacunes des apprenants moins doués, sur les points à améliorer afin qu'ils progressent. Ainsi, dans une même classe, où les différences individuelles sont généralement à leur apogée, des grilles individuelles peuvent être utilisées selon les besoins d'apprentissage des apprenants.

Simple à Utiliser et à Expliquer

La simplicité d'usage des grilles d'évaluation critériée par les enseignants réside dans le fait qu'elles transmettent, et ceci de façon claire, toutes les informations dont l'enseignant a besoin pour arriver à un jugement : les critères sont alignés, les descripteurs sont présents, les scores ou appréciations y sont donnés. Dans leurs études Bainer and Porter (1992:

12) expliquent que les enseignants ayant participé à leurs études ont confirmé qu'utiliser une grille « pour évaluer la production écrite était facile car [elle] donnait les points spécifiques à suivre et donc fournissait une 'base pour commencer' ». En fait, elle leur permet de se concentrer sur la tâche, ils savent sur quoi se focaliser, sur ce qu'ils ne doivent pas prendre en compte et donc réussissent plus facilement à assurer l'objectivité. A ce propos Ahoniemi and Reinikainen (2006: 139) soulignent le fait que « Le seul moyen [...] d'atteindre l'objectivité est de diviser l'évaluation en petites parties à l'aide des grilles. ».

Par ailleurs, elles sont également faciles à expliquer à toute personne intéressée car les critères sont précis surtout lorsque de longues explications (telle, 'Le vocabulaire est assez varié et différentes structures de phrases ont été utilisées.') sont affectées aux descripteurs. Voici les propos d'une enseignante reportés par Goodrich (1997: 15) à propos de l'usage des grilles, de leur usage et de leur compréhension par tous :

« Lors des réunions de parents d'élèves, j'ai utilisé des exemples de grilles pour expliquer aux parents leur objectif et la façon dont elles sont utilisées en classe. La réaction des parents était très encourageante. Ils savaient exactement ce dont leur enfant avait besoin pour devenir plus compétent. »

CONCLUSION

Evaluer, loin d'être une sanction, est un acte pédagogique permettant à l'enseignant de porter un jugement sur sa méthodologie d'enseignement, sur les acquis des apprenants, leurs progressions, leurs points faibles, leurs points forts, l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Dans la même lignée, c'est aussi un acte bénéfique pour les apprenants qui, à l'aide des rétroactions (feedback), se corrigeront, s'amélioreront ou se motiveront pour mieux faire lors leurs prochaines productions. Ainsi, ce dont il question ce n'est pas seulement un contrôle de connaissance mais une évaluation de compétence dont la fonction essentielle est de faire de l'évaluation « un levier pour l'apprentissage » (Bourguignon, 2010: 63). L'évaluation est ce qui donne du sens à l'apprentissage : « Elle aide à comprendre qu'apprendre, ça ne sert pas à avoir une bonne note uniquement, mais à devenir de plus en plus autonome dans l'utilisation de la langue. » (ibid.). Ce n'est que lorsque l'enseignant lit et évalue les textes des apprenants que ces productions acquièrent un sens ; autrement il ne sera question que de simples activités sans objectifs et peu profitables pour l'apprenant. A ce propos Nitko (2004: 39) précise que les jugements des enseignants « sont extrêmement précieux

et importants pour les apprenants.» et Veltcheff et Hilton (2003: 141) expliquent que «l'évaluation [...] est un processus permanent, qui lie l'enseignant et l'apprenant dans une communication continue autour des apprentissages.» Tout au long de cette étude, il a été justement vu que les grilles d'évaluation critériée permettaient de renforcer ce lien en intégrant réellement l'apprenant dans le processus d'évaluation au lieu de le considérer comme un individu passif subissant l'évaluation/la correction : la possibilité de lui donner des rétroactions détaillées, le partage des grilles, la communication des critères, le travail sur les grilles sont tous des atouts consolidant le dialogue enseignant-apprenants.

Par ailleurs, il a été également constaté à travers cette étude, qu'outre leurs autres apports, les grilles d'évaluation critériée satisfaisaient principalement les deux caractéristiques essentielles que doit posséder tout outil d'évaluation : la validité et la fidélité. Effectivement, les différentes études faites ont bien montré que ces grilles réalisaient des mesures stables, plus crédibles et plus fiables en réduisant les variations inter et intra-évaluateurs et donc autorisaient à évaluer les performances de façon plus objective.

Néanmoins, malgré leurs grands apports, tout aussi bien pour les enseignants que les apprenants, il faudrait préciser qu'il serait fautif de considérer ces outils comme des panacées infaillibles remédiant aux lacunes de l'évaluation des tâches complexes surtout lorsqu'il est tenu compte du fait que les évaluateurs sont avant tout des êtres humains pouvant commettre des erreurs malgré les atouts et mérites des grilles : prétendre à une objectivité totale serait irrationnel et donc, même minime, une probable subjectivité pourra toujours exister. Mais quand même, les grilles d'évaluation critériée s'avèrent être des outils efficaces.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahoniemi, T. & Reinikainen, T., 2006. ALOHA-a grading tool for semi-automatic assessment of mass programming courses. In *Proceedings of the 6th Baltic Sea conference on Computing education research: Koli Calling 2006* (pp. 139-140).
- Allardi, J.-F. & Fournier, J.-M., 1996. Le style des élèves. *Le Français Aujourd'hui*, 116, 34-42.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College teaching*, 53(1), 27-31.

- Arter, J. & McTighe, J., 2001. *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. California: Corwin Press.
- Bachman, L.F., 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bainer, D. & Porter, F., 1992. Teacher concerns with the implementation of holistic Scoring. Paper presented at *the annual meeting of the Midwestern Educational Research Association*, Chicago.
- Berthiaume, D., David, J. & David, T., 2011. Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée: Repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 27(2). Consulté le 25 Février 2017 à l'adresse: <http://ripes.revues.org/524>
- Beyreli, L. & Arı, G., 2009. Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı-Değerlendirmeciler arası uyum araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1): 85-125.
- Bourguignon, C., 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL-Clés et conseils*. Paris: Delagrave.
- Bresciani, M.J., Zelna, C.L., & Anderson, J.A., 2004. Assessing student learning and development. *A handbook for practitioners*. United States: NASPA.
- Breton, G., Lepage, S. & Rousse, M., 2010. *Réussir le DELF B1-CIEP*. Paris: Didier.
- Brookhart, S. M., 2013. *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Virginia: Ascd.
- Brookhart, S. M., & Chen, F., 2015. The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368.
- Campbell, A., 2005. Application of ICT and rubrics to the assessment process where professional judgment is involved: the features of an e-marking tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30(5): 529-537.
- Cyr, P.R., Smith K.A., Broyles, I.L. & Holt, C.T., 2014. Developing, evaluating and validating a scoring rubric for written case reports. *International Journal of Medical Education*, 5: 18-23.
- Çetin, B., 2002. *Kompozisyon tipi sınavlarda kompozisyonun biçimsel özelliklerinden kestirilen puanların anahtarla ve genel izlenimle puanlanmasından elde edilen puanlarla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dupuy M. & Launay, M., 2010. *Réussir le DELF A2-CIEP*. Paris: Didier.

- East, M., 2009. Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing writing*, 14(2), 88-115.
- Espin, C.A., Weissenburger, J.W. & Benson, B.J., 2004. Assessing the Writing Performance of Students in Special Education. *Exceptionality*, 12(1): 55-66.
- Goodrich, H., 1997. Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4): 14-17.
- Göçer, A., 2010. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu eğitim Dergisi*, 18(1): 271-290.
- Hansson, E.E., Svensson, P.J., Strandberg, E.L., Troein, M. & Beckman, A., 2014. Inter-rater Reliability and Agreement of Rubrics for Assessment of Scientific Writing. *Education*, 4(1), 12-17.
- Jaidev, R., 2011. Rubrics-based writing: Liberating rather than restricting in many contexts. *ELT World Online*, 3, 1-7. Consulté le 25 Février 2017 à l'adresse :
- http://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2014/06/Rubrics-based-Writing_editforpdf-1a0neat.pdf
- Jonsson, A. & Svingby, G., 2007. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144.
- Linn, R.L. & Gronlund, N.E., 1995. *Measurement and assessment teaching* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lumley, T., 2002. Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters?. *Language Testing*, 19(3), 246-276.
- Moskal, Barbara M., 2000. Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Consulté le 25 Février 2017 à l'adresse : <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>.
- Moskal, B. M. & Leydens, J. A., 2000. Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical assessment, research & evaluation*, 7(10), 71-81.
- Nitko, A.J., 2004. *Educational Assessment of Students* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Oakleaf, M., 2007. Using rubrics to collect evidence for decision-making: What do librarians need to learn? *Evidence Based Library and Information Practice*, 2(3): 27-42
- Reddy, Y. M. & Andrade, H., 2010. A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Romainville, M., 2011. Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (27-2).

- Scallon, G., 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Stevens, D. D. & Levi, A. J., 2005. *Introduction to Rubrics*. Sterling, VA: Stylus Press.
- Tompkins, G.E., 2004. *Teaching writing: Balancing process and product*. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Veltcheff, C. & Hilton, S., 2003. *L'Evaluation en FLE*. Paris: Hachette FLE.
- Venema, J., 2002. Developing classroom specific rating scales: Clarifying teacher assessment of oral communicative competence. *JALT Testing and Evaluation SIG Newsletter*, 6(1): 2-5.
- Zorbaz, K.Z., 2013. Yazılı anlatımın puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 178-192.

EXTENDED ABSTRACT

Foreign language instruction is directed to improve four basic skills (reading, writing, speaking, and listening) and their relevant sub-skills. Embodying a great many sub-skills and requiring use of all those skills in order to convey a successful message, writing is one of those basic skills. This skill does not only require correct use of linguistic knowledge (grammar, vocabulary, spelling, etc.) but also entails production of genuine ideas, organization of those ideas in a consistent layout, clear expression of thoughts, creating interest in readers, and being understandable. In other words, students have to have control over their texts in terms of content, style, organization of ideas, text type (descriptive, argumentative, etc.), linguistic rules of the target language, and the conventions (punctuations, upper/lower case use, paragraphing, etc.). Likewise, teachers have to scrutinize all the sub-skills embedded in writing and sort out lots of information. Therefore, assessing written works turns out to be laborious, weary, and time-consuming.

There are numerous variables impeding effective assessment of performance is the most frequently underlined one when it comes to assessing writing performance: the reliability and validity of raters' judgments have often been questioned. Assessing written works objectively or at least as objectively as possible, matters significantly. The probability that judgments concerning the correctness of long-winded answers may vary across raters jeopardizes the reliability and validity of assessment (inter-rater reliability). Scoring the papers at different times, physiological and psychological state, and time of assessment can cause mistakes (intra-rater reliability). Besides, more mistakes stemming from students, raters, assessment tool or method, and the setting can interfere with evaluation and assessment process. Thus, the reliability and validity of product assessment procedures employed for writing skill, which is in performance category, have always been questioned, and frequently the rater has been reported as the most

significant factor influencing the assessment procedure negatively. That is why to make performance evaluations like writing as objective as possible the literature proposes the use of rubrics in order to conduct a more constructive assessment procedure and to obtain results that are more efficient. These rubrics are two kinds: holistic and analytic.

The overall aim of this study, which is descriptive, is to describe holistic and analytic scoring rubrics based on writing skill, to introduce their features and types, and to report the contributions they have made to performance assessment procedures.

With a span between 3 to 6 points, holistic scoring entails grading the text globally by assessing the written work as a whole, thereby enabling a quick and easy assessment, which is often a factor of choice when working with crowded classes. This kind of assessment mostly focuses on the final product rather than the process that may have been influential over students' performances.

Analytic rubrics rate separate parts or characteristics of the product and sum these part scores to obtain a total score. Therefore, when used to assess writing skills, these rubrics rate each component of writing separately in a gradient manner, allowing detailed scoring for each part. For instance, these rubrics focus on several topics, such as task completion, content, expression of thoughts, word choice, and grammar, and assign a gradient scoring key for these topics. A text may be scored out of 4 with respect to content, 5 as for word choice and grammar, and 2 in terms of syntax. Teachers better understand how to score each criterion, and students realize what criterion is poor for them and know that they have to consider and eliminate these weak points for their next performance. In other words, these rubrics identify students' strong and weak sub-skills, document teachers' rationale for their assessment, and introduce the opportunity to provide more feedback on students' less-developed skills rather than simply writing a few vague words on students' papers. They provide effective feedback, which help students figure out what to do to improve their writing skills.

After the presentation of holistic and analytic scoring rubrics, this research has shown the advantages of these rubrics: scoring rubrics are usable, practical and simple to use and explain to students. They ensure validity and objectivity; they prevent addition of new criteria. Students can also use rubrics: scoring rubrics permit them to recognize areas that need improvement, what the writing expectations are. Thus, they allow teaching writing too.

Certainly reach 100% objectivity it is not possible because the raters are human and the probability of subjectivity will always exist. Nevertheless, rubrics seems to be valuable tools to minimize subjectivity: their criteria will probably eliminate inconsistencies among raters and the rater himself. Additionally scoring rubrics integrate actively students into the assessment procedure: students are not limited to few corrections and scratches made by teachers on their papers.

