

## **Evaluer la production écrite au primaire : une démarche et un outil au service des apprentissages**

Lucien Gfeller

### **Résumé**

Cet article expose l'élaboration et l'utilisation d'une grille d'évaluation critériée destinée à évaluer la production écrite en français. Celle-ci se construit à partir d'objectifs du plan d'études romand (PER) répartis en deux catégories : les objectifs de base et de perfectionnement. Cette démarche évaluative vise notamment à focaliser l'attention des élèves sur leurs apprentissages de manière à pouvoir les réguler efficacement et améliorer la qualité de leur texte.

### **Mots-clés**

Production écrite, travail significatif, régulation des apprentissages, démarche évaluative critériée

### **Auteur**

Lucien Gfeller, Collège de Court-Champ, Chemin du Grand-Record 50, 1040 Echallens,  
lucien.gfeller@edu-vd.ch

# Evaluer la production écrite au primaire : une démarche et un outil au service des apprentissages

Lucien Gfeller

## 1. Introduction

Depuis maintenant 6 ans, j'exerce la profession d'enseignant auprès d'élèves âgés de 10 à 13 ans qui effectuent leur 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année au sein du cursus scolaire obligatoire. C'est au terme de la 8<sup>ème</sup> année primaire que les élèves sont orientés dans les différentes voies qui composent le degré scolaire suivant (degré secondaire 1 dans le canton de Vaud). Ce moment représente donc une période charnière dans la vie des élèves qui initient peu à peu la construction de leur futur et l'évaluation peut alors à ce moment prendre une dimension particulièrement déterminante. En ce sens, il est important de se poser les bonnes questions quant à la façon de rendre compte des compétences des élèves, car avant tout pour moi, c'est de cela dont il s'agit.

Cet article présente une démarche d'évaluation de la production écrite en français car elle a soulevé chez moi plusieurs questionnements : « Quels sont les objectifs que je souhaite réellement évaluer dans cette production écrite ? Ma grille d'évaluation permet-elle de rendre compte de la qualité du texte de l'élève ? Où dois-je fixer le seuil de suffisance ? Quel feedback puis-je donner au-delà de la note ? ».

En automne 2017, une formation sur le thème de l'évaluation animée par Raphaël Pasquini, m'a permis de découvrir le modèle de « L'alignement curriculaire ». « Celui-ci rend compte de relations complexes existant entre le curriculum prescrit, des tâches d'apprentissage, des démarches d'évaluation, des processus de pondération et des pratiques de notation. » (Pasquini, 2018, p.90). Cette approche est tout de suite entrée en résonance avec mes questionnements et a été l'élément déclencheur dans l'élaboration d'un nouvel outil et d'une nouvelle démarche d'évaluation au sein de ma classe.

Dans le cadre d'une journée d'étude intitulée « Certifier en soutenant des apprentissages ? Enjeux et débats », organisée par le CREPE<sup>1</sup> à la HEP<sup>2</sup> Vaud en avril 2018, j'ai eu l'opportunité de présenter cet outil et cette démarche à différents professionnels (enseignants, doyens, directeurs, membres de la DGEO<sup>3</sup>, ...) qui m'ont apporté leurs critiques constructives, permettant ainsi de faire évoluer mon raisonnement et apporter les ajustements nécessaires. Ainsi, l'outil et la démarche présentés dans cet article tient compte des remarques apportées par les collègues lors de la journée. Le dispositif a également été proposé à des élèves de 8<sup>ème</sup> année (moyenne d'âge 12 ans) dans le cadre d'un travail significatif (TS) en français, portant sur la production écrite d'un fait divers. La moyenne des notes obtenues sur l'ensemble des travaux significatifs effectués au cours de l'année représente une note finale annuelle et constitue une évaluation sommative de la matière. Cette note annuelle s'additionne à celle obtenue dans les autres disciplines, ce qui définit un total de points permettant à l'élève de remplir ou non les conditions nécessaires de promotion et d'orientation en 9<sup>ème</sup> année.

Dans cet article, je vais commencer par décrire brièvement le contenu des différentes activités proposées aux élèves durant la séquence d'enseignement (chapitre 2). Ensuite, j'aborderai la conception de l'évaluation, son déroulement ainsi que la grille critériée utilisée (chapitre 3). Je présenterai également un exemple de production écrite d'un élève de 8<sup>ème</sup> année afin d'illustrer la mise en œuvre de la démarche (chapitre 4). Je finirai par une discussion (chapitre 5).

## 2. Séquence d'enseignement

La durée de la séquence d'enseignement sur le fait divers est d'environ dix semaines à raison de deux à trois périodes d'enseignement hebdomadaire. Ce genre textuel figure parmi ceux conseillés dans le plan d'études romand (PER) pour les élèves de cette tranche d'âge.

<sup>1</sup> Collectif Romand d'Etudes des Pratiques Evaluatives (CREPE)

<sup>2</sup> Haute école pédagogique (HEP)

<sup>3</sup> Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)

Dans un premier temps, les élèves ont appris à reconnaître « le fait divers » parmi d'autres genres de texte (poème, texte documentaire, récit de vie, etc.) ainsi qu'à identifier les caractéristiques qui lui sont propres (événement récent d'importance mesurée qui s'est réellement passé, locuteur externe, présence d'un titre, d'un chapeau, de paroles rapportées directement, etc.). Suite à cette première entrée en matière, les élèves ont rédigé une production initiale portant sur un thème de leur choix en lien avec un événement qui s'est passé ou qui est plausible.

Dans un deuxième temps, les différentes caractéristiques du fait divers ont été travaillées séquentiellement au travers de modules d'apprentissages. Les élèves ont pris part à chaque module sans pour autant réaliser l'ensemble des activités, tenant compte ainsi de leurs besoins.

En parallèle, les élèves ont révisé les principes de construction et d'utilisation de verbes conjugués à l'imparfait et au passé composé. Concernant l'orthographe, elle a été étudiée au travers de dictées d'extraits de fait divers ou d'activités décrochées.

### 3. Conception de l'évaluation de la production de l'écrit

#### 3.1 Evaluation formative

A la fin de la séquence d'enseignement et sur la base de ce qui a été travaillé dans les différents modules d'apprentissage, les élèves ont écrit un texte avec la possibilité soit d'améliorer leur production initiale, soit d'écrire un nouveau fait divers. Afin de les aider dans cette tâche, ils avaient à leur disposition un guide d'écriture (figure 3). A l'issue de ce travail, chaque élève a reçu un commentaire formatif et a été évalué sur la base d'une grille d'évaluation (figures 4 et 5). Le guide d'écriture ainsi que la grille d'évaluation utilisés dans l'évaluation formative sont les mêmes dans l'évaluation significative. Le but étant de familiariser les élèves avec ce qui est attendu de leur part.

#### 3.2 Evaluation significative

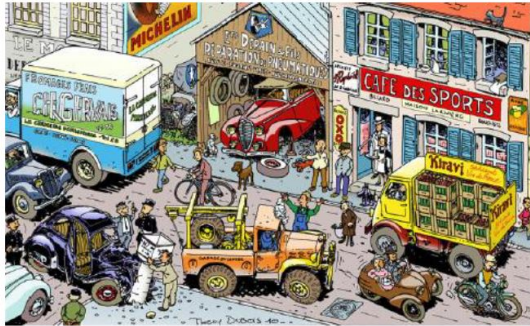
L'évaluation significative permet « de vérifier si l'élève est capable de mobiliser les ressources et les connaissances acquises pour résoudre des situations complexes » (Cadre général de l'évaluation, 2017, p.11). Dans notre situation, l'évaluation est séparée en deux temps. Les élèves bénéficient d'abord de deux périodes (1h30 au total) afin de rédiger un fait divers en suivant les consignes (figure 1).

- Consignes :**
- Rédige un fait divers en choisissant une des deux images et en respectant les éléments imposés ;
  - Utilise le guide d'écriture en cochant les différentes cases au fur et à mesure de ta rédaction ;
  - Copie la conclusion proposée à la fin de ton texte en guise de dernier paragraphe.

Figure 1 : Consignes pour la production écrite d'un fait divers

Les élèves disposent de deux situations à choix illustrées par une image (figure 2). Ils ne sont pas tenus de respecter strictement son contenu mais doivent s'en inspirer. En revanche, la conclusion du fait divers est imposée pour chaque situation et doit figurer à la fin de leur texte. Les élèves veillent par ailleurs à ce que leur texte soit cohérent avec la conclusion imposée, bien que cet aspect ne soit pas pris en compte dans l'évaluation.


**Situation n°1 : « Accident de la route »**



**Conclusion**

*Une enquête sur les causes de l'accident a été ouverte par les policiers de la commune.*

**Situation n°2 : « Cambriolage »**



**Conclusion**

*Pour l'heure, les suspects présumés n'ont toujours pas été retrouvés.*

**Figure 2 : Situations à choix**

Le deuxième temps consiste à laisser reposer le texte un à deux jours. Les élèves ont ensuite une période (45 minutes) afin de relire leur production, apporter d'éventuelles modifications en essayant de satisfaire au maximum à l'ensemble des éléments du guide d'écriture. Les élèves ont également la possibilité de consulter un dictionnaire ainsi qu'un livre de références en conjugaison.

### 3.3 Guide d'écriture

Afin de les aider dans leur rédaction, les élèves ont à leur disposition un guide d'écriture (figure 3) qui établit la liste des éléments devant apparaître dans le texte. Celui-ci est construit sur la base de l'ensemble des critères figurant dans la grille d'évaluation. L'idée derrière ce guide est de faire une « traduction » lisible de la grille afin que les élèves comprennent aisément ce qui est attendu d'eux.

L'utilisation des couleurs a pour but de distinguer les éléments que je considère comme « indispensables » (en rouge) de ceux à caractère plutôt « secondaire » (en vert) dans le cadre de cette évaluation. En effet, cette distinction fait le lien avec ce que j'appelle dans la grille d'évaluation les objectifs « de base » permettant de construire une production écrite jugée satisfaisante et ceux « de perfectionnement » visant plutôt l'enrichissement du texte.

### Guide d'écriture

- ❑ Le fait divers est **réel, vraisemblable** et écrit à la **3<sup>ème</sup> personne**.
- ❑ L'utilisation de **l'opposition imparfait/passé composé** est adéquate.
- ❑ Le fait divers est organisé en quatre paragraphes :  
**titre / chapeau / attaque + développement + témoignage / conclusion.**

**Titre**

- ❑ Le titre est **en lien** avec le fait divers. Si possible, le titre est **incitatif**.

**Chapeau**

- ❑ Le chapeau répond aux questions « **Quoi ?** », « **Quand ?** » et « **Où ?** ».

**Attaque**

- ❑ L'attaque apporte au moins **une précision supplémentaire** aux questions « **Quoi ?** », « **Quand ?** » et « **Où ?** ».

**Développement**

- ❑ Le développement explique **comment** l'événement s'est produit.
- ❑ Le développement contient au moins **un témoignage** rapporté directement.
- ❑ **Le témoignage** apporte **une nouvelle information** au fait divers.

**Fonctionnement de la langue**

- ❑ **L'orthographe des mots** est correcte.
- ❑ **La conjugaison des verbes** est correcte.
- ❑ **L'accord du verbe avec le sujet** est correct.
- ❑ **La syntaxe des phrases** est adéquate.
- ❑ **La ponctuation du témoignage** est respectée.

Figure 3 : Guide d'écriture

### 3.4 Grille d'évaluation

La grille d'évaluation est séparée en deux parties : les objectifs de base (figure 4) et les objectifs de perfectionnement (figure 5). Le choix des objectifs de base repose sur des éléments de « contenu propre au fait divers », ce que je considère comme indispensable à la construction d'un texte complet et cohérent. Quant aux objectifs de perfectionnement, ils s'attardent davantage sur la dimension qualitative du texte notamment au niveau de sa forme.

La construction de la grille est similaire dans les deux parties et repose sur des éléments de progression des apprentissages<sup>4</sup> du plan d'études romand (PER) qui sont travaillés durant la séquence d'enseignement.

<sup>4</sup> Les éléments de progression des apprentissages du PER correspondent à la dénomination « Objectifs PER » dans les grilles, qui a été préférée pour faciliter la compréhension des parents.

Au total pour cette évaluation, huit objectifs différents ont été choisis. A noter que l'objectif « Organisation du texte selon un modèle donné » se retrouve à la fois dans la grille de base (objectif n°2) et celle de perfectionnement (objectif n°2) mais il est évalué selon des critères différents. Certains objectifs se définissent par un seul critère comme le n°3 et 4 de la grille de base ainsi que le n°1, 2, 3 et 4 de la grille de perfectionnement. En revanche, d'autres sont déclinés en plusieurs critères comme le n°1 et 2 de la grille de base ainsi que le n°5 de la grille de perfectionnement. La réussite d'un objectif passe par la validation de l'ensemble des critères qu'il regroupe.

	<b>Objectifs PER</b>	<b>N°</b>	<b>Critères</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L1 22	Respect du genre textuel demandé	<b>1</b>	1.1 Le fait divers est réel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			1.2 Le fait divers est vraisemblable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			1.3 Le fait divers est écrit à la 3 <sup>ème</sup> personne (il/ils, elle/elles).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Organisation du texte selon un modèle donné	<b>2</b>	2.1 Le titre est en lien avec le fait divers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			2.2 Le chapeau répond aux questions « Quoi ? », « Quand ? » et « Où ». (Présence d'au moins deux éléments sur les trois)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			2.3 L'attaque apporte un détail supplémentaire à la question « Quoi ? » « Quand ? » et « Où ». (Présence d'au moins deux éléments sur les trois).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			2.4 Le développement explique « Comment ? » l'événement s'est produit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Insertion de paroles rapportées directement	<b>3</b>	3.1 Le fait divers contient au moins un témoignage rapporté directement dans le développement qui apporte une nouvelle information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utilisation adéquate des oppositions (imparfait/passé composé)	<b>4</b>	4.1 L'utilisation des oppositions imparfait / passé composé est adéquate. (Maximum 1 erreur par tranche de 5 verbes conjugués différents)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 4 : Objectifs de base de la grille d'évaluation de la production écrite d'un fait divers

	<b>Objectifs PER</b>	<b>N°</b>	<b>Critères</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L1 22	Choix d'un titre	<b>1</b>	1.1 Le titre est incitatif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Organisation du texte selon un modèle donné	<b>2</b>	2.1 Le fait divers est organisé en quatre paragraphes : Titre / Chapeau / Attaque + développement + témoignages / Conclusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L1 26	Utilisation de formes verbales dans des productions écrites à l'aide d'un moyen de référence	<b>3</b>	3.1 La conjugaison de chaque verbe est correcte. (Maximum 1 erreur par tranche de 10 verbes conjugués différents)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Accord du verbe avec le sujet	<b>4</b>	4.1 L'accord du verbe avec le(s) sujet(s) est correct. (Maximum 1 erreur par tranche de 10 verbes conjugués différents)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Production d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement corrects	<b>5</b>	5.1 L'orthographe des mots (à l'exception des verbes conjugués pris en compte par le critère 3.1) est correcte. (Maximum 1 erreur par tranche de 40 mots)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 La syntaxe des phrases est adéquate. (Maximum 1 erreur par tranche de 60 mots)			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.3 La ponctuation du discours rapporté directement est respectée.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Figure 5 : Objectifs de perfectionnement de la grille d'évaluation de la production écrite d'un fait divers

### 3.5 Notation

A la fin de l'évaluation significative, lorsque l'élève aura rendu son travail, l'enseignant sera en mesure d'évaluer son texte en utilisant la grille d'évaluation décrite précédemment. Afin d'attribuer une note à l'élève, il utilisera un barème (figure 6) qui se construit à partir des objectifs de base. L'obtention de la moyenne (note de 4) nécessite au minimum la validation des quatre objectifs de base. Si un ou plusieurs d'entre eux n'est pas validé, la note se situera automatiquement entre 2 et 3,5. Afin d'obtenir une note supérieure à la moyenne, ce sont les objectifs de perfectionnement qui sont pris en compte. Ainsi, plus l'élève aura satisfait d'objectifs de perfectionnement, plus sa note sera élevée.

<b>Nombre d'objectifs maîtrisés</b>	<b>Note</b>
<i>4 objectifs de base et 5 objectifs de perfectionnement</i>	<b>6</b>
<i>4 objectifs de base et 4 objectifs de perfectionnement</i>	<b>5.5</b>
<i>4 objectifs de base et 3 objectifs de perfectionnement</i>	<b>5</b>
<i>4 objectifs de base et 2 objectifs de perfectionnement</i>	<b>4.5</b>
<i>4 objectifs de base et 0 à 1 objectif de perfectionnement</i>	<b>4</b>
<i>3 objectifs de base</i>	<b>3.5</b>
<i>2 objectifs de base</i>	<b>3</b>
<i>1 objectif de base</i>	<b>2.5</b>
<i>0 objectif de base</i>	<b>2</b>

Figure 6 : Barème de l'évaluation de la production écrite d'un fait divers

## 4. Analyse d'un exemple de production écrite d'un fait divers

<p><b>Consignes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Rédige un fait divers en choisissant une des deux images et en respectant les éléments imposés ;</li><li>- Utilise le guide d'écriture en cochant les différentes cases au fur et à mesure de ta rédaction ;</li><li>- Copie la conclusion proposée à la fin de ton texte en guise de dernier paragraphe.</li></ul>
---

Figure 7 (1)

R  
Accident à Lausanne

R R  
Le 04 novembre, à Lausanne, un accident s'est produit.

R R  
Le 04 novembre, à Lausanne, à la place du Flan~~z~~, une jeune automobiliste a perdu le contrôle de sa voiture et elle s'est retrouvée sur le trottoir. Pour S+O commencer, la jeune femme n'a pas réussi à freiner et elle a foncé droit sur le trottoir. Elle s'est pris un Lampadaire sur l'avant de la voiture. « En entendant ce bruit je me suis rué dehors. J'ai été choquée de l'état de la voiture », a affirmé une serveuse. Une personne a appelé les urgences, la police et la dépanneuse. « Quand je suis arrivé, la jeune femme était déjà incontinent<sup>120</sup> et j'ai donc laissé les secours faire<sup>120</sup> », a expliqué un employé d'un garage de voiture. S 5.3

Une enquête sur les causes de l'accident a été ouverte par les policiers de la com<sup>o</sup>mune.

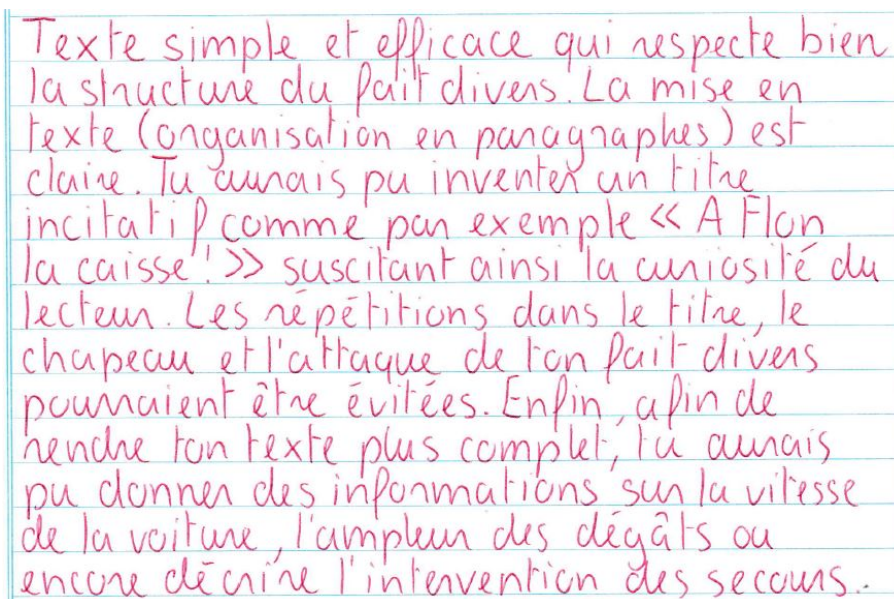
3.1: 14/14      4.1: 12/14  
5.1: 6 items      5.2: 2 items      5.3: 1 item

Figure 8 (2) : Production d'un fait divers d'un élève, à partir de la situation n°1



	<b>Objectifs PER</b>	<b>N°</b>	<b>Critères</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L1 22	Respect du genre textuel demandé	1	1.1 Le fait divers est réel.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			1.2 Le fait divers est vraisemblable.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			1.3 Le fait divers est écrit à la 3 <sup>ème</sup> personne (il/ils, elle/elles).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Organisation du texte selon un modèle donné	2	2.1 Le titre est en lien avec le fait divers.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Le chapeau répond aux questions « Quoi ? », « Quand ? » et « Où ». (Présence d'au moins deux éléments sur les trois)			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.3 L'attaque apporte un détail supplémentaire à la question « Quoi ? » « Quand ? » et « Où ». (Présence d'au moins deux éléments sur les trois).			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.4 Le développement explique « Comment ? » l'événement s'est produit.			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Insertion de paroles rapportées directement	3	3.1 Le fait divers contient au moins un témoignage rapporté directement dans le développement qui apporte une nouvelle information.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utilisation adéquate des oppositions (imparfait/passé composé)	4	4.1 L'utilisation des oppositions imparfait / passé composé est adéquate. (Maximum 1 erreur par tranche de 5 verbes conjugués différents)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Objectifs PER</b>	<b>N°</b>	<b>Critères</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L1 22	Choix d'un titre	1	1.1 Le titre est incitatif.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Organisation du texte selon un modèle donné	2	2.1 Le fait divers est organisé en quatre paragraphes : Titre / Chapeau / Attaque + développement + témoignages / Conclusion	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L1 26	Utilisation de formes verbales dans des productions écrites à l'aide d'un moyen de référence	3	3.1 La conjugaison de chaque verbe est correcte. (Maximum 1 erreur par tranche de 10 verbes conjugués différents)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Accord du verbe avec le sujet	4	4.1 L'accord du verbe avec le(s) sujet(s) est correct. (Maximum 1 erreur par tranche de 10 verbes conjugués différents)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Production d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement corrects	5	5.1 L'orthographe des mots (à l'exception des verbes conjugués pris en compte par le critère 3.1) est correcte. (Maximum 1 erreur par tranche de 40 mots)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.2 La syntaxe des phrases est adéquate. (Maximum 1 erreur par tranche de 60 mots)			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.3 La ponctuation du discours rapporté directement est respectée.			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Figure 9 : Grille d'évaluation complétée

A handwritten note in red ink on lined paper. The text is a comment on a student's work, praising its structure and clarity while offering constructive feedback on the title and content. The handwriting is cursive and legible.

Texte simple et efficace qui respecte bien la structure du fait divers. La mise en texte (organisation en paragraphes) est claire. Tu aurais pu inventer un titre incitatif comme par exemple « A Flon la caisse! » suscitant ainsi la curiosité du lecteur. Les répétitions dans le titre, le chapeau et l'attaque de ton fait divers pourraient être évitées. Enfin, afin de rendre ton texte plus complet, tu aurais pu donner des informations sur la vitesse de la voiture, l'ampleur des dégâts ou encore décrire l'intervention des secours.

Figure 9 : Commentaire de l'enseignant sur le texte de l'élève

A la lecture du texte (figure 7), je constate que l'élève maîtrise l'ensemble des objectifs de base (figure 8). A noter que le critère de base 2.3 n'est rempli que partiellement ce qui permet d'identifier un point susceptible d'être retravaillé. En effet, on constate que l'élève a utilisé à deux reprises le même élément temporel, n'amenant donc aucune information supplémentaire au lecteur.

Concernant les objectifs de perfectionnement (figure 8), deux sur cinq ne sont pas remplis. Je remarque d'une part que le titre est informatif et non incitatif (critère de perfectionnement 1.1). De plus, le texte comporte six erreurs d'orthographe (O) alors que seulement trois seraient tolérées sur un total de 130 mots (critère de perfectionnement 5.1). Enfin, j'aperçois deux erreurs d'accord (A) sujet-verbe (critère de perfectionnement 4.1). Toutefois, les deux erreurs étant identiques et portant sur un sujet (accord de verbes pronominaux avec le sujet dans un temps composé) qui n'a pas été étudié en classe, j'ai fait le choix de ne pas pénaliser l'élève mais plutôt de valoriser les 12 accords sujet-verbe réalisés correctement.

Par ailleurs, le début du fait divers comporte quelques répétitions que je n'ai pas sanctionnées dans cette évaluation. Cependant, je les ai signalées dans mon commentaire (figure 9) afin de permettre à l'élève d'y être attentif la prochaine fois.

Au travers de son récit, l'élève a donc atteint l'ensemble des objectifs de base, lui permettant d'obtenir au minimum la note de 4. La maîtrise en plus de trois objectifs de perfectionnement lui attribue finalement la note de 5 pour cette évaluation (figure 6).

## 5. Discussion

Tout au long du processus d'apprentissage des élèves, je suis amené à faire des choix basés sur ce qui fait sens pour moi. « Quel objectif choisir ? Comment construire ma séquence d'enseignement ? Sur quoi mettre l'accent et pourquoi ? Puis enfin, comment rendre compte des compétences des élèves de la manière la plus juste possible ? » Tout autant de choix qui mis bout à bout auront une incidence directe sur ce qui sera finalement évalué.

Concernant la production écrite du fait divers, j'ai choisi d'accorder une plus grande importance à la structure et au contenu du texte plutôt qu'au fonctionnement de la langue. En effet, je préfère lire un texte qui suit une trame claire et raconte une histoire qui a du sens, même s'il comporte des erreurs d'orthographe. C'est donc sur ces aspects de contenu que j'ai mis l'accent durant la séquence d'enseignement. De ceci découle deux types d'objectifs : les objectifs de base, indispensables à la construction d'un texte satisfaisant et ceux de perfectionnement, plutôt secondaires.

Le fait de dissocier les objectifs en deux catégories permet à l'élève de se rendre compte des attentes de l'enseignant en amont de l'évaluation. Le seuil de suffisance n'est donc pas dicté par un barème standardisé mais par l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs précis. J'ai pu remarquer que ceci a parfois été déstabilisant pour les élèves qui y voient un niveau d'exigence trop important voire même une forme d'injustice. En effet, l'élève prend conscience qu'il n'est plus possible de compenser un objectif par un autre, comme c'est souvent le cas pour d'autres formes d'évaluations. Il se retrouve alors contraint à maîtriser chaque objectif de base, s'il entend obtenir une note suffisante. L'idée ici n'est pas de prêter les élèves, mais plutôt de les aider à identifier précisément leurs forces et surtout leurs faiblesses parfois « masquées » par les phénomènes de compensation, afin qu'ils aient la possibilité de s'améliorer.

Pour les aider à s'approprier cette nouvelle façon d'aborder l'évaluation, j'ai dû parfois faire preuve d'imagination en essayant d'utiliser des images parlantes pour eux. Par exemple, afin d'illustrer le principe de base et de perfectionnement aux élèves, j'utilise souvent la métaphore du professeur d'auto-école. Lors de l'examen, l'élève doit effectuer plusieurs tâches pour rendre compte de ses compétences. Il pourrait arriver qu'un élève maîtrise toutes les subtilités techniques de la conduite automobile (critères de perfectionnement), mais qu'il ne maîtrise pas le code de la route et grille un « STOP » (critère de base). Il échouerait alors à son examen. A l'inverse, l'élève qui calerait lors du premier démarrage mais qui respecterait parfaitement le code de la route réussirait l'examen. Au fond, mon intention est de pointer les éléments dont la maîtrise est indispensable afin que le texte ait du sens tout en respectant le genre travaillé.

Il me paraît important de rappeler qu'en fin de séquence d'enseignement, les élèves rédigent un texte afin de mesurer les progrès réalisés. Cette production est évaluée de manière formative avec la même grille que celle utilisée lors de l'évaluation significative. Pour les élèves qui ne parviennent pas à remplir l'ensemble des critères de base, ceux-ci pourront être retravaillés avec l'aide de l'enseignant. Ainsi, tous auront les outils nécessaires à la réussite de leur évaluation, soit d'atteindre au minimum le seuil de suffisance. La grille d'évaluation est donc aussi un outil au service de la régulation des apprentissages.

Cette phase donne également l'occasion à l'enseignant de juger de la pertinence de sa grille et permet ainsi de faire des adaptations si nécessaires. En effet, certains ajustements sont parfois indispensables dans l'élaboration des critères afin de limiter au maximum les biais de l'évaluation. Par exemple, dans une première version de ma grille d'évaluation, j'avais choisi comme critère de base « Le titre est informatif » et comme critère de perfectionnement « Le titre est incitatif ». Un élève m'avait interpellé à juste titre en me disant : « Comment peut-on faire un titre à la fois informatif et incitatif ? ». Après cette remarque pertinente, j'ai donc modifié le critère de base en « Le titre est en lien avec le fait divers ».

Concernant l'utilisation de la grille, il ne s'agit pas juste de la suivre aveuglément et scrupuleusement, mais également de la teinter de son propre jugement professionnel et donc de pouvoir parfois faire preuve de flexibilité au service de la cohérence et de l'objectivité. C'est en ce sens par exemple que les critères de base 2.2 et 2.3 sont nuancés par l'acceptation de deux éléments sur trois pour la validation du critère. En effet, le texte peut être tout à fait cohérent sans pour autant satisfaire à la totalité des éléments du critère.

Voici un autre exemple afin d'illustrer la nécessité de préserver le bon sens. Imaginons qu'un élève produise un fait divers extrêmement bien construit tant au niveau du contenu que de sa forme, mais qu'il ne mette pas de titre. Si l'on appliquait la grille d'évaluation à la lettre, il se retrouverait avec une note de 3.5 ce qui à l'évidence ne rendrait pas du tout compte de la qualité du texte et irait totalement à l'encontre de l'objectif initial. Dans cette situation, contraindre l'élève à réviser son texte afin qu'il se rende compte par lui-même qu'il manque une partie essentielle comme le titre est une forme d'apprentissage. J'accorde plus d'importance à l'évaluation de quelque chose d'imparfait mais présent, plutôt que quelque chose d'absent.

La réalisation de l'épreuve en deux phases est un élément important dans cette forme d'évaluation. En effet, lors de la première phase, l'élève dépense beaucoup d'énergie dans la recherche d'idées ainsi que l'articulation de celles-ci pour en faire un texte cohérent. Il n'a souvent plus la concentration et le recul nécessaire afin de relire son texte, identifier les erreurs d'orthographe, les répétitions, etc., d'où l'importance de la deuxième phase. C'est au cours de celle-ci que l'attention est à son comble, chacun traquant les erreurs et les oublis, changeant dix fois de titre, conscient de l'importance de répondre à l'ensemble des critères de base et que les prochaines minutes décideront de leur « jugement dernier ». Certains élèves développent même des stratégies très intéressantes comme par exemple de relier chaque verbe conjugué à son sujet afin

d'en vérifier l'accord. Ceux-ci choisissent souvent de réécrire complètement leur texte au propre tant les couleurs et les flèches abondent leur feuille maltraitée par leur correcteur. Ils finiront ensuite par une dernière relecture attentive de la version définitive de leur fait divers avant de la déposer fièrement sur le coin de mon bureau.

Un autre élément que je trouve intéressant d'aborder est la restitution des évaluations et le défi qu'elle comporte à savoir permettre à l'élève d'aller au-delà de sa note, de celle de son voisin et de la moyenne affichée sur sa calculatrice. C'est pourquoi j'apprécie de prendre quelques minutes avec chaque élève pour revenir avec lui sur son travail et les difficultés qu'il a pu rencontrer. Le but est surtout de lui faire prendre conscience de ce qui est maîtrisé et ce qui ne l'est pas encore, en insistant sur la valorisation des réussites, permettant souvent de dédramatiser la note, surtout lorsque celle-ci ne correspond pas à ses attentes.

Le commentaire écrit de l'enseignant (figure 9) qui accompagne le texte de l'élève permet de développer certains éléments non explicités dans la grille ou d'amener une touche d'encouragement personnalisé.

Enfin, bien que ce type d'évaluation soit chronophage dans sa conception, la correction des productions des élèves en est extrêmement facilitée. Ce type de démarche évaluative représente aussi une ouverture à la régulation des apprentissages et à la différenciation. En effet, chaque élève n'aura pas les mêmes besoins pour améliorer la qualité de son texte, d'où l'intérêt de leur proposer également des activités individualisées.

## 6. Conclusion

Cet article expose une façon de replacer les apprentissages au cœur de l'évaluation en communiquant clairement les acquis de l'élève et pas uniquement une note chiffrée. Néanmoins, cette façon de procéder passe parfois en second plan auprès des élèves et des parents, à l'heure où la procédure d'orientation se base exclusivement sur la moyenne des notes. Les élèves ont alors tendance à entrer davantage dans une dynamique de réussite sans se préoccuper réellement de ce qu'ils ont appris.

La construction d'un outil, tel que la grille d'évaluation présentée dans cet article, me permet à la fois de planifier et d'organiser mon enseignement ainsi que d'évaluer les élèves de manière formative et significative. Il s'avère précieux pour aider les élèves à réguler leurs apprentissages à l'issue de l'évaluation formative. De ce fait, cet outil assure une forte cohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué. Le lien entre ces deux éléments est primordial pour permettre aux élèves de comprendre le sens des activités tout au long de la séquence d'enseignement. Lors de l'évaluation finale, les attentes de l'enseignant sont explicites ce qui contribue à être un facteur rassurant pour les élèves.

La grille d'évaluation a pu être adaptée dans des évaluations de production orale en français. Toutefois, il serait utopique selon moi d'appliquer cette forme d'évaluation à l'ensemble des épreuves et cela ne devrait pas être un objectif en soi. En effet, la conception de ce genre d'évaluation demande beaucoup de temps et demeure très complexe, car elle requiert de multiples connaissances à la fois portées sur l'objet d'apprentissage mais aussi sur l'élève. De plus, elle n'est pas toujours transposable à l'ensemble des disciplines et les champs de compétences qui en découlent. Par exemple, je me suis heurté à plusieurs difficultés en expérimentant cette pratique évaluative dans le domaine des mathématiques. En effet, en production écrite ou orale, les différents objectifs sont évalués au sein d'une même tâche, celle de produire un texte alors qu'en mathématiques, chaque objectif est évalué dans une tâche différente. Dans cette perspective, il a été pour moi difficile de déterminer les éléments indispensables des éléments secondaires.

En revanche, proposer occasionnellement ce genre de démarche évaluative sur un objet d'apprentissage adapté, tel que la production écrite en langues, permet de mettre en lumière les forces et les faiblesses des élèves à un moment donné de leurs apprentissages. Si en l'espace d'un instant, je me retrouve capable de détourner l'attention de l'élève de sa note pour la focaliser sur ses apprentissages, je pense que le jeu en vaut la chandelle.

## Références bibliographiques

*Cadre général de l'évaluation* (2017). Centrale d'achats de l'Etat de Vaud (CADEV).

Pasquini, R. (2018). Le modèle de l'alignement curriculaire élargi pour étudier les pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire : enjeux conceptuels et pragmatiques. (Doctorat en sciences de l'éducation). Université de Genève. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1603>

## Auteur

**Lucien Gfeller**, enseignant en 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> Harmos depuis 2014 dans l'Etablissement primaire Echallens Emile Gardaz et délégué à la promotion et prévention en milieu scolaire pour l'Etablissement depuis 2016. Au bénéfice d'un Bachelor of Arts HEP Vaud en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire, et d'un Certificate of Advanced Studies (CAS) en promotion de la santé et prévention en milieu scolaire : option « Délégué à la PSPS »

Cet article a été publié dans le numéro 3/2020 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Beurteilung schriftlicher Arbeiten auf der Primarstufe: ein Verfahren und Werkzeug im Interesse des Lernens

Lucien Gfeller

## Abstract

Der Beitrag erläutert die Erarbeitung und Anwendung eines kriterienbasierten Beurteilungsrasters für schriftliche Französischarbeiten. Es beruht auf den Grundzielen und den erweiterten Zielen des Lehrplans der französischsprachigen Schweiz (plan d'études romand, PER). Mit dieser Beurteilungsform soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf das Lernen gerichtet werden, sodass sie es steuern und damit die Qualität ihres Textes verbessern können.

## Schlüsselwörter

Schriftliche Arbeit, beurteilungsrelevante Arbeit, Lernen mit Anleitung, kriterienbasierte Beurteilung

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Valutazione della produzione scritta nella scuola primaria: un approccio e uno strumento di apprendimento

Lucien Gfeller

## Riassunto

Questo articolo discute l'elaborazione e l'utilizzo di una griglia di valutazione basata su criteri di riferimento per valutare la produzione scritta in lingua francese. Quest'ultima si basa sugli obiettivi del plan d'études romand (PER), suddivisi in due categorie: obiettivi di base e obiettivi di perfezionamento. Questo approccio valutativo mira, in particolare, a focalizzare l'attenzione degli studenti sul loro apprendimento in modo che possano regolare il loro apprendimento in modo efficace e migliorare la qualità del proprio testo.

## Parole chiave

Produzione scritta, lavoro significativo, regolazione dell'apprendimento, approccio di valutazione basato su criteri

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2020 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)