

Des tâches pour évaluer la production de l'écrit en français : de leur validation à leur mise à disposition pour les enseignant·es

Verónica Sánchez Abchi et Murielle Roth

Résumé

Cet article vise premièrement à présenter la diversité des pratiques d'évaluation de la production de l'écrit (PE) dans les cantons romands. Deuxièmement, il explicite le processus de sélection et de validation des tâches, qui a mené ensuite à leur mise à disposition pour les enseignant·es en tant que matériel pédagogique pour l'évaluation mais aussi pour l'enseignement.

L'article se penche d'abord sur les épreuves cantonales destinées à des élèves de 8e (âgés de 11-12 ans) issues des différents cantons de la Suisse francophone et en dresse un état des lieux. Celui-ci a constitué le point de départ pour le processus collaboratif de validation de contenu (Bonner, 2013; Buckley-Walker & Lipscombe, 2022) des tâches mise en place, dont les étapes sont présentées de manière approfondie. Finalement, nous développons quelques pistes de réflexion à propos de ce processus de validation qualitative de contenu et des perspectives que nous pouvons entrevoir à partir de celui-ci.

Mots-Clés :

validation de contenu, procédure qualitative, évaluation de la production de l'écrit, PistEval, matériel pédagogique

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

⇒ Title, abstract and keywords in English at the end of the article

Auteurs

Verónica Sánchez Abchi, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuchâtel,
veronica.sanchez@irdp.ch

Murielle Roth, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuchâtel,
murielle.roth@irdp.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Des tâches pour évaluer la production de l'écrit en français : de leur validation à leur mise à disposition pour les enseignant·es

Verónica Sánchez Abchi et Murielle Roth

1. Introduction

La présente contribution porte sur le processus qui a conduit à la mise à disposition de tâches pour évaluer la production de l'écrit (PE) en français langue de scolarisation, dans le contexte suisse-romand. Ce travail s'inscrit dans le projet EpRoCom-Banque d'items, mené au niveau de la coordination intercantonale depuis plusieurs années par une équipe de chercheuses et chercheurs (dont nous faisons partie) de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD¹).

La Conférence intercantonale de la Suisse romande et du Tessin a mandaté l'IRD¹ pour mettre à disposition des enseignant·es romand·es des tâches d'évaluation, notamment de la PE en français langue de scolarisation, qui permettent d'évaluer si les élèves atteignent, en fin de 2^e cycle, les objectifs du Plan d'études romand (PER) correspondants (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 2010). Ces tâches ont été conçues de manière à être des ressources pour évaluer mais aussi pour enseigner la PE et dans ce sens peuvent être considérées comme du matériel pédagogique.

Le projet a été initié à partir d'épreuves cantonales externes (EC) des différents cantons romands, qui servent le plus souvent à la promotion et/ou à l'orientation des élèves. Les cantons romands ont donc fourni des EC contenant des tâches d'évaluation de la PE. En partant de là, nous avons dressé un état des lieux qui est présenté dans le point 3 de notre article. À partir de celui-ci, nous avons procédé à une première sélection de tâches, qui sont ensuite passées par un processus collaboratif de validation de contenu détaillé dans le point 4. Le processus consistait à s'assurer que les tâches sélectionnées permettaient bien d'évaluer la PE telle que définie dans le PER. Il est important de noter que même si la validation de contenu est cruciale pour l'élaboration de tâches dans le contexte francophone, peu de travaux décrivent les différentes étapes que comporte un tel processus. Finalement, dans la dernière partie de notre travail (point 5), nous évoquons la mise à disposition des tâches sur la plateforme internet « Pistes pour l'évaluation » (PistEval).

Ainsi, le présent article poursuit deux objectifs. Le premier est de présenter la diversité et la richesse des pratiques d'évaluation de la PE, dans les épreuves cantonales externes en Suisse romande, à travers un état des lieux. Le deuxième objectif est de décrire et discuter le processus collaboratif de sélection et de validation de contenu des tâches, qui a ensuite mené à la mise à disposition, sur PistEval, de matériel pour évaluer et enseigner à destination du corps enseignant romand. L'ensemble de ces travaux ont été réalisés dans la perspective de proposer un matériel pédagogique de qualité, au service d'une évaluation en cohérence avec le processus d'enseignement.

2. L'évaluation de la production de l'écrit

De Ketele (2013) explique que le processus d'évaluation « consiste à recueillir un ensemble d'informations (pertinentes, valides et fiables), à examiner le degré d'adéquation entre celles-ci et un ensemble de critères (pertinents, valides et fiables) traduisant adéquatement le type de résultats attendus, et à leur donner du sens en vue de fonder une prise de décision » (De Ketele, 2013, p.59). La validité – qui fait référence à la cohérence entre ce que la tâche prétend mesurer et ce qu'elle mesure effectivement – peut comporter différents aspects, dont la validité de contenu et la validité de mesure (Laveault & Grégoire, 2014). La validité de mesure permet de déterminer si un test mesure correctement ce qu'il est censé mesurer. Elle est principalement utilisée dans les tests à grande échelle, au moyen de procédures statistiques complexes. Ces procédures sont moins applicables dans le contexte de l'évaluation en classe, qui doit tout de même prouver sa validité (Giraldo, 2020). Dans le contexte de la classe, la notion de validité de contenu prend tout son sens et c'est celle-ci qui nous occupe dans cet article. Elle consiste à examiner si les tâches et leurs différentes composantes permettent d'évaluer de manière adéquate les compétences telles que formulées dans un curriculum d'études (Bonner, 2013). Dans notre cas précis, il s'agit d'analyser si les tâches de PE

¹ L'IRD¹ est la structure scientifique de la Conférence intercantonale de la Suisse romande et du Tessin, organe politique qui coordonne l'éducation en Suisse romande.

retenues permettent d'évaluer les objectifs d'apprentissages proposés dans le PER pour la PE. Ceux-ci spécifient que les élèves devraient être capables :

- ... [d']écrire des textes variés à l'aide de diverses références,
- 1. ... en mobilisant et en enrichissant ses connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques
- 2. ... en organisant le contenu en fonction des caractéristiques du genre
- 3. ... en s'appropriant les règles de l'expression écrite (gestion de la temporalité, reprises nominales et pronominales, connexions, thématisation ...)
- 4. ... en recourant aux outils de référence appropriés
- 5. ... en utilisant sa propre créativité
- 6. ... en adaptant sa production à la situation de communication

L'évaluation de la PE suppose ainsi une évaluation en termes de compétence, demandant de faire appel à des tâches complexes et contextualisées, qui exigent la mobilisation de différentes ressources (De Ketele, 2018; 2013, p.61). Cette évaluation de compétences se manifeste à travers des pratiques qui sont très diverses d'un canton romand à un autre. Dans la section suivante, nous présentons cette diversité à partir d'un certain nombre de tâches d'évaluation de la PE dans le contexte de la Suisse romande.

3. La diversité des pratiques d'évaluation de la PE dans le contexte des épreuves cantonales externes : état des lieux

La cohérence entre ce qui est proposé dans le PER, ce qui est enseigné en classe et ce qui est effectivement évalué n'est pas assurée (Soussi & Ronveaux, 2017). Celle-ci devient encore moins évidente face à la variété des pratiques d'évaluation d'un canton à l'autre. Afin de pouvoir mieux connaître et décrire ces pratiques, nous avons dressé un état des lieux de l'évaluation de la PE en Suisse romande. Nous avons ainsi pris en considération des EC issues de différents cantons romands, qui ont fait l'objet d'une passation auprès d'élèves de 8^e (âgés de 10 à 12 ans) entre 2014 et 2020. La PE est évaluée dans presque la totalité des cantons (6 sur 7), mais de manière différente. Pour l'analyse, nous avons pris en compte seulement les tâches qui évaluent la PE visant une production textuelle complète, et qui permettent ainsi d'évaluer les objectifs du PER en lien avec la production. En tout, 23 tâches de PE ont été retenues. Plusieurs paramètres, faisant référence à des caractéristiques qu'on retrouve dans les tâches de tous les cantons, ont été pris en compte pour les décrire et les analyser :

- la contextualisation de la tâche ;
- le temps alloué à la tâche ;
- le matériel de référence à disposition des élèves ;
- les genres textuels évalués ;
- le lien avec l'évaluation d'autres domaines du PER ;
- les grilles d'évaluation.

Nous synthétisons ci-après les observations principales pour caractériser les tâches.

3.1 Les paramètres pour décrire les tâches

3.1.1. La contextualisation de la tâche

Toutes les tâches comprennent une consigne de production contextualisée, mais la contextualisation apparaît de différentes manières. Dans certains cas, elle se présente sous la forme d'une situation de communication fictive qui devait permettre aux élèves de s'approprier la tâche et qui précisait en détail le contexte de production, le rôle de l'énonciateur et les destinataires du texte.

Exemple de contextualisation fictive provenant d'une EC :

Dominique a écrit à la rédaction de la revue « Bien dans son assiette ». Voici l'article paru dans le numéro du mois d'avril dernier. [...] Rédige une lettre dans laquelle tu donneras ton avis à Dominique en argumentant. Avant de composer ton texte, lis les critères de la grille d'évaluation.

Dans d'autres cas, la consigne est liée à un texte – souvent narratif – mobilisé parfois également pour l'évaluation de la compréhension (orale ou écrite). Le texte en question donnait tous les éléments nécessaires pour contextualiser la production de l'élève. Par exemple, à partir d'une histoire lue ou entendue, il était demandé à l'élève d'écrire la suite d'un récit. Dans ces tâches, la figure du destinataire du texte de l'élève était souvent moins précisée. Autrement dit, l'élève ne sait pas clairement pour qui il écrit un texte.

3.1.2. Le temps alloué à la tâche

Le temps alloué à la PE dans les différentes épreuves est très variable. Certaines épreuves prévoient de partager le temps destiné à la PE avec l'évaluation d'un autre domaine du PER, par exemple le fonctionnement de la langue ou la compréhension de l'écrit (CE). Dans ces cas, le temps alloué va de 80 à 135 minutes. Par contre, dans les cas où la PE est évaluée avec un cahier séparé et avec une plage horaire indépendante, le temps alloué est le plus souvent de 60 à 70 minutes.

3.1.3. Le matériel de référence à disposition des élèves

Dans toutes les épreuves, les élèves ont du matériel de référence à disposition qu'ils et elles peuvent consulter lors de l'évaluation : dictionnaires, tableaux de conjugaison, Mémento de français, Bescherelle, etc. Cependant, les données dont nous disposons ne nous ont pas permis de déterminer si ce matériel est vraiment utilisé par les élèves et de quelle manière ils contribuent à leur production.

3.1.4. Les genres textuels évalués

Le PER organise les contenus et les objectifs du domaine disciplinaire « Français » autour des genres textuels et de leurs regroupements. En effet, selon le PER, « l'apprentissage de la communication se poursuit par un travail de production et de compréhension de l'écrit et de l'oral, portant sur des textes de différents genres relevant des six regroupements retenus » (texte qui raconte, qui relate, qui argumente, qui transmet des savoirs, qui règle des comportements et qui joue avec la langue) » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 2010, p.15). Cette organisation du PER et de l'enseignement se retrouve également au niveau de l'évaluation, qui structure souvent les tâches de production et de compréhension à partir d'un genre en particulier étudié au cours de la scolarité.

Dans notre corpus de tâches, nous avons identifié à quel genre et regroupement de genres appartenaient les textes que les élèves étaient censés écrire. Nous avons observé une majorité de tâches privilégiant la production de « textes qui racontent » et de « textes qui relatent ». Quant aux autres regroupements – textes qui argumentent, qui transmettent des savoirs et qui règlent des comportements –, ils sont minoritaires (seulement 7 sur 23) voir inexistantes (textes qui jouent avec la langue).

Dans certaines épreuves, les élèves pouvaient choisir une consigne qui conduisait à la production de textes qui ne relevaient pas d'un genre textuel tel que défini dans le PER, par exemple l'écriture d'un « portrait ».

3.1.5. Le lien avec l'évaluation d'autres compétences linguistiques

L'évaluation de la PE se fait parfois en lien avec d'autres domaines du PER, tels que la compréhension de l'oral ou de l'écrit, ou même le fonctionnement de la langue. Dans ce cas, on parle d'évaluation intégrée des compétences (Plakans, 2010). L'expression « évaluation intégrée » a été utilisée de façon générale pour les tâches qui exigent plus d'une compétence pour être accomplies. Par exemple, une tâche d'évaluation intégrée pourrait consister à lire un texte court sur un sujet suivi de la production d'un résumé, ou alors à écouter une conversation et à commenter les opinions des intervenants. Dans le cas des EC, la PE est souvent évaluée en lien avec la CE. Toutefois, le lien n'est pas toujours de même nature et se décline en deux cas de figure :

- a) Dépendance entre PE et CE. La tâche de PE dépend de la compréhension d'un texte sans lequel la PE ne peut pas être réalisée (8 tâches²).
- b) Lien thématique entre PE et CE avec indépendance. La tâche de PE a un lien thématique avec un texte mobilisé pour évaluer la CE, mais l'accomplissement de la tâche ne dépend pas de cette compréhension (7 tâches).

Parfois, la tâche de PE est complètement indépendante (8 tâches).

Ces observations nous confirment la grande diversité des pratiques à cet égard.

3.1.6. Les grilles d'évaluation

Dans les épreuves analysées, toutes les tâches d'écriture étaient accompagnées de grilles de type analytique (Weigle, 2002), mais qui pouvaient varier dans leur forme. Les cas de figure suivants se sont présentés :

- a) des grilles (guides) de vérification-relecture destinées à l'élève ;
- b) des grilles de correction spécifiquement conçues pour l'enseignant·e. Celles-ci réservent une partie pour noter les points attribués à chaque critère permettant ensuite d'attribuer une note.
- c) des grilles d'évaluation qui ont une double fonction – elles constituent à la fois un guide de vérification (pour l'élève) et une grille de correction (pour l'enseignant·e) – avec parfois des espaces différenciés pour les points et les élèves. Cet outil de correction est transparent pour l'élève, puisqu'il sait dès le début quel poids aura chaque partie de sa production dans la note finale.

Dans notre corpus, nous observons que les pratiques se distribuent par canton : trois cantons utilisent des grilles combinées (cas c), tandis que les deux autres offrent des grilles séparées de vérification pour les élèves et des grilles de correction pour les enseignant·es.

Les grilles varient d'un canton à l'autre au niveau du contenu, de l'organisation et des intitulés. Mais elles peuvent également varier dans le même canton d'une année à l'autre, ce qui met en évidence que les pratiques sont toujours en évolution. L'analyse détaillée des grilles d'évaluation fait l'objet du point suivant.

3.2 Les dimensions évaluées à travers les critères dans les grilles

Les critères qui se retrouvent dans les grilles reflètent une certaine conception de l'évaluation de la PE. Bien que les tâches soient différentes, les critères des grilles qui les accompagnent font souvent référence à des dimensions communes, indépendamment du genre textuel mobilisé. Nous en avons dégagé six, ainsi qu'un certain nombre de sous-dimensions. Toutefois, à l'intérieur de chaque dimension, il est possible d'avoir des descripteurs différents, en fonction de la manière dont la tâche est conçue. Les exemples issus des tâches sont ainsi de niveaux très divers en ce qui concerne la précision et la concrétisation possible pour les élèves. Le tableau I suivant synthétise les dimensions, les sous-dimensions, ainsi que des exemples de descripteurs provenant des différentes grilles :

Tableau 1 : Dimensions considérées dans les grilles analytiques

Dimensions	Sous-dimensions	Exemples de descripteurs possibles ³
Situation de communication	destinataire, but du texte, lieu social, émetteur + éléments ou spécifications pour les différents regroupements de genres	- le texte inventé respecte le contexte donné (moment, lieu et /ou actions de l'illustration)

² Dans un cas, il s'agit d'une tâche dépendante de la compréhension d'un audio.

³ La plupart de ces énoncés proviennent des grilles de vérification/correction ou des guides de production/relecture de notre corpus.

Contenu	respect du genre au niveau des contenus	- pour le conte étiologique, le fait que la transformation soit un élément de fiction ou imaginaire
Structure du texte	organisation en paragraphes, présence d'un titre utilisation adéquate d'organismes textuels⁴	- mon texte est divisé en deux parties bien distinctes (les actions et la situation finale) - la mise en scène comporte plusieurs étapes ou actions ; celles-ci ont du sens et sont cohérentes - les deux actions sont introduites par un organisateur textuel : ensuite, puis, enfin, etc. - a construit son texte en utilisant de manière appropriée et diversifiée des organisateurs textuels - j'emploie des organisateurs d'arguments
Fonctionnement de la langue	grammaire de la phrase - morphologie - syntaxe de la phrase - niveau de langue	- a respecté les normes de la langue en utilisant une syntaxe correcte (constituants obligatoires et facultatifs de la phrase) - j'écris des phrases grammaticalement correctes - je varie la composition des groupes nominaux
	orthographe	- a respecté les normes de la langue en respectant l'orthographe dans les 100 premiers mots - je respecte l'orthographe (j'utilise les moyens de référence) - je veille à soigner l'orthographe
	Vocabulaire	- j'évite les répétitions en variant mon vocabulaire - le vocabulaire est varié
	conjugaison (morphologie verbale)	- les verbes sont conjugués correctement
	grammaire du texte - utilisation des temps verbaux (concordance des temps) - usage des reprises anaphoriques - paroles rapportées et citations - utilisation adéquate des organisateurs textuels	- mon récit est écrit à la 3^e personne (il, elle ...) ; il est rédigé au passé (passé simple, imparfait ...) - je respecte la ponctuation - j'utilise les signes de ponctuation nécessaires - a su créer l'intérêt du lecteur en utilisant correctement et en diversifiant les reprises anaphoriques

⁴ L'emploi d'organismes textuels peut aussi être considéré comme une ressource de cohésion, dans la linguistique textuelle. Le groupe de didacticiennes impliqué dans le projet a proposé de le considérer plutôt comme une dimension liée à la structuration des textes, ce qui est également possible.

	- ponctuation adaptée	
Appréciation générale du texte, qui peut éventuellement être intégrée dans chacune des dimensions considérées dans ce tableau	intérêt, originalité, pertinence, vraisemblance	- a su créer l'intérêt du lecteur en rédigeant un texte cohérent, compréhensible - a su créer l'intérêt du lecteur en rédigeant un texte intéressant - le conte inventé est une histoire amusante permettant de répondre à la question ; il y a de la fantaisie - le conte inventé est une histoire originale, on y trouve de la fantaisie - mon histoire est une histoire vraisemblable - mon texte est amusant et original
Présentation	longueur, nombre de mots, mise en page, soin apporté à la présentation	- a respecté la consigne en écrivant un texte comprenant au minimum 100 mots - je présente un texte bien écrit et sans ratures - je soigne la forme de mon texte : écriture, retours à la ligne, espacements

4. Processus de validation de contenu

L'état des lieux a permis non seulement de montrer la diversité des pratiques évaluatives dans les cantons, mais aussi de réaliser une première sélection de tâches. Pour être cohérents avec les conceptions qui sont à la base du PER, nous avons retenu les tâches qui comportaient une certaine contextualisation de la consigne et évaluaient la PE en lien avec un genre textuel défini. Nous avons également veillé à ce que les tâches sélectionnées permettent d'évaluer différents genres de texte.

Dans une étape préparatoire, nous avons rencontré une équipe intercantonale composée de concepteurs et conceptrices d'EC⁵. Nous leur avons présenté l'état des lieux et les paramètres retenus pour caractériser les tâches définies dans la section 3. Ensuite, nous leur avons demandé de les compléter et/ou préciser compte tenu de leur expérience et de leur expertise dans l'élaboration d'épreuves. Leurs réponses nous ont permis d'affiner la caractérisation des tâches, dans le but de préparer le processus de validation qualitative de contenu.

À partir de cette étape préparatoire, nous avons mis en place un processus collaboratif de validation qualitative de contenu (Laveault & Grégoire, 2014) par étapes grâce à la consultation de deux groupes d'expert·es – des didacticiennes et des enseignant·es – afin d'obtenir un consensus sur les tâches à retenir (Sablitzky, 2022). Les décisions consensuelles des différents expert·es devaient tenir compte des critères suivants :

⁵ Ce sont des personnes déléguées par les cantons, dont la plupart étaient des enseignant·es avec des fonctions qui varient d'un canton à l'autre : coordinateur·trice de français, collaborateur·trice pédagogique, animateur·trice de français.

- l'adéquation des tâches pour évaluer les objectifs d'apprentissages visés pour des élèves de 8^e année et en référence au PER (par exemple, si la tâche permettait d'évaluer la capacité des élèves à écrire un récit d'aventures en organisant le contenu en fonction des caractéristiques du genre) ;
- l'impact sur la validité des tâches des différents éléments : les consignes d'écriture, les grilles/guides de production/vérification-relecture et grilles de vérification-correction ; l'adéquation des tâches par rapport au public cible (élèves de 8^e) ;
- et l'identification d'éventuelles difficultés lors d'une passation auprès d'élèves.

Le processus de validation s'est étalé sur une année et a passé par les étapes suivantes que nous détaillons ci-dessous.

Étape 1 : première validation avec les didacticiennes

Lors de la première étape, nous avons rencontré un groupe de cinq didacticiennes provenant de l'ensemble de la Suisse romande. Ce groupe devait tenir compte des critères explicités ci-dessus pour valider ou pas, de manière consensuelle, six tâches de PE ainsi que le matériel d'accompagnement (grille/guide). À l'issue de ce premier travail de validation, quatre tâches évaluatives de la PE ont été retenues et ajustées selon les remarques du groupe. Par exemple, pour le récit d'aventures, il a été proposé de modifier l'ordre de présentation des informations dans les consignes d'écriture. Les modifications et/ou précisions ont été réalisées sur la base des discussions et des accords entre les didacticiennes.

Étape 2 : validation des tâches avec les enseignant·es

Dans une deuxième étape, nous avons travaillé avec un groupe de sept enseignant·es expérimenté·es (un représentant par canton romand). Ceux-ci devaient prendre connaissance des tâches et répondre à un certain nombre de questions y relatives, sur la base de leur expérience en tant qu'enseignant·e. Les réponses et les propositions ont été discutées lors d'une séance de travail. Les éventuels ajustements concernaient divers aspects des tâches. Par exemple, dans un cas, le groupe a estimé que le contexte communicatif était désuet et devait être changé ; dans un autre cas, la formulation de la consigne était très problématique avec une structure ambiguë qu'il a donc fallu modifier.

Étape 3 : deuxième validation avec les didacticiennes

Au vu des modifications apportées aux tâches, celles-ci ont été soumises à nouveau au groupe de didacticiennes pour une dernière validation et pour s'assurer que les tâches étaient toujours adéquates pour évaluer les objectifs que l'on souhaitait évaluer.

À l'issue de ces trois étapes de validation des tâches de PE, nous avons préparé la mise à disposition que nous évoquons ci-dessous.

5. Mise à disposition des tâches de PE sur le site internet PistEval

Les quatre tâches de PE retenues à la suite du processus de validation qualitative de contenu (Laveault & Grégoire, 2014) ont été mises à disposition des enseignant·es romand·es sur le site internet des pistes pour l'évaluation (PistEval)⁶. Deux des tâches appartiennent au texte qui raconte : un récit d'aventures et un conte du pourquoi et du comment. Deux autres tâches appartiennent au regroupement de genres qui argumente et visent la production d'une réponse au courrier des lecteur·trices. Chaque tâche est accompagnée de consignes d'écriture qui comprennent parfois une contextualisation, un guide d'écriture pour l'élève qui peut aussi servir de guide de relecture et une grille d'évaluation pour l'enseignant·e. À titre d'exemples, un aperçu de deux des tâches (figures 1 et 2), la première concerne un récit d'aventures et la deuxième une réponse au courrier des lecteurs et lectrices.

⁶ https://bdper.plandetudes.ch/euprocom/francais-8/eclairages_evalproduction/

Figure 1 : un récit d'aventures

Le contexte de départ

Jean et son cheval Grand-Gris travaillaient dans une mine de charbon. Chaque jour, Grand-Gris, mené par Jean, devait tirer un train rempli de charbon jusqu'à l'extérieur de la mine. Dans les galeries, il faisait froid, sombre et humide. La poussière de charbon faisait souvent tousser Jean. Quant à Grand-Gris, il avait de plus en plus de peine à tirer le train, tellement celui-ci était lourd. C'est pour ces raisons que Jean et Grand-Gris ont décidé de fuir pour vivre d'autres aventures.

► **Invente un récit d'aventure avec Jean et son cheval Grand-Gris à partir du contexte de départ, de minimum 150 mots et qui respecte les consignes suivantes :**

- Ton récit d'aventure doit commencer par : « Cela faisait 5 ans que Jean et son cheval Grand-Gris s'étaient enfuis ».
- La situation initiale de ton récit d'aventure doit correspondre à l'image ci-dessous :



- Tu peux intégrer un ou plusieurs de ces objets dans ta complication :



- Choisis un titre en lien avec ton récit d'aventure.

► **Utilise le guide d'écriture pour t'aider à écrire ton récit d'aventure. Il peut aussi te servir lorsque tu te relis.**

Chaque semaine, le journal en ligne TellEcole publie une nouvelle question. Cette semaine, c'est Antonin qui présente son problème et soulève une question pour les lecteurs et lectrices du journal.

Ce matin, à la récréation, j'ai entendu Pénélope, Jérôme, Arthur, Elodie et Nina demander à leurs dix camarades qui jouaient au foot si le terrain pouvait aussi être utilisé pour jouer au basket. L'équipe de foot n'a pas voulu prêter le terrain en disant qu'étant donné leur nombre plus important, le football avait la priorité. Moi, je ne suis pas d'accord, les personnes qui aiment faire du basket devraient aussi pouvoir jouer de temps en temps, même si elles sont peu nombreuses. Et vous, qu'en pensez-vous ?

Antonin, 12 ans

► **Écris au journal TellEcole en répondant à la question soulevée par Antonin et en respectant les consignes suivantes :**

- Organise ton texte en 3 parties :
 - o Une introduction dans laquelle tu reprends la question soulevée par Antonin en la reformulant et tu exprimes ton opinion.
 - o Un développement argumentatif dans lequel tu utilises au moins 3 arguments en lien avec ton opinion.
 - o Une conclusion qui va dans le sens général de tes arguments
- Rédige au moins 150 mots.

► **Utilise le guide d'écriture pour t'aider à écrire ta réponse au courrier des lecteurs et lectrices. Il peut aussi te servir lorsque tu te relis.**

Figure 2 : une réponse au courrier des lecteurs et lectrices

La mise à disposition des tâches a été complétée par la rédaction de textes d'accompagnement sous forme d'éclairages théoriques, didactiques et méthodologiques. Ces éclairages cherchent à susciter une certaine réflexion chez l'enseignant·e, c'est-à-dire qu'il ou elle se questionne d'abord sur l'enseignement réalisé en classe, sur ce que ses élèves ont appris et les objectifs qu'il ou elle poursuit pour ensuite, à la lumière de ces éléments, sélectionner les tâches évaluatives adaptées et les ajuster en conséquence. Ainsi, par exemple, il est indiqué que des critères peuvent être ajoutés ou supprimés dans la grille d'évaluation, en fonction de ce qui aura été enseigné et appris par les élèves. Dans ce cas et dans une perspective de cohérence, il est important que les modifications soient aussi répercutées dans les consignes et le guide d'écriture pour l'élève.

Les tâches et les éclairages proposés sur les PistEval sont présentés comme des exemples de pratiques qui visent 1) à soutenir les enseignant·es romand·es dans l'élaboration de leurs propres évaluations en classe et 2) à faire évoluer leurs pratiques évaluatives pour qu'elles soient au service des apprentissages de leurs élèves dans une approche d'alignement curriculaire (Anderson, 2002; Biggs, 1999; Pasquini, 2019).

Une fois les pages internet créées et les textes d'accompagnement rédigés, nous en avons discuté avec le groupe d'enseignant·es. Il devait se prononcer notamment sur la logique d'affichage des pages internet, l'organisation des informations, ainsi que sur la clarté et la pertinence du contenu des textes accompagnateurs. À la suite de cet échange, nous avons apporté des modifications aux éclairages et ajusté, dans certains cas, l'organisation des informations et la manière de les présenter.

6. Discussion et perspectives

Dans cet article, nous avons comme objectif 1) de présenter comment les cantons romands évaluent la PE dans leurs EC et 2) d'explicitier le processus de sélection et de validation mis en place. Ces deux objectifs s'inscrivent dans la perspective de la mise à disposition d'un certain nombre de tâches évaluatives de PE sur la PistEval, des tâches conçues et comprises comme du matériel pédagogique au service des enseignant·es.

Pour répondre à notre premier objectif, nous avons établi un bref état des lieux qui nous a permis de mettre en lumière la grande diversité des pratiques d'évaluation existantes dans les épreuves cantonales externes et nous a aussi offert différentes pistes de réflexion sur l'évaluation de la PE en Suisse romande. D'un côté, cette diversité montre toute la richesse qui se dégage des critères et des choix qui prévalent à la conception des tâches, ainsi que des dimensions prises en considération pour évaluer les productions des élèves. D'un autre côté, elle montre toute la difficulté liée surtout à la possibilité de dégager des critères communs. En effet, il n'est pas toujours possible de prendre une décision claire et unique sur la manière d'évaluer, de concevoir les tâches ou même d'analyser les productions des élèves puisque chaque option peut être justifiée sur la base de décisions de type pragmatique, didactique, politique ou même par la tradition ou la culture de classe, institutionnelle ou cantonale.

Notre deuxième objectif consistait à expliciter le processus de validation qualitative de contenu, dans le but de proposer des tâches qui pourront être considérées comme du matériel pédagogique utile à l'ensemble des enseignant·es. Le processus de validation de contenu visait à analyser et rendre visible le lien entre les tâches et les objectifs du PER à évaluer. Ce processus a consisté à soumettre les tâches à un groupe d'expert·es qui devaient principalement s'assurer que les tâches évaluaient bien la PE telle que définie dans le PER.

L'implication de différents expert·es a constitué une partie essentielle du processus qualitatif de validation de contenu. En effet, dans une telle démarche, il est important d'impliquer différents acteurs et actrices avec des domaines d'expertise différents. De plus, dans notre contexte, ils et elles devaient provenir de l'ensemble de la Romandie, pour tenir compte de la diversité des pratiques. Cette multiplicité des regards a ainsi permis d'assurer la cohérence entre ce qui se fait dans les différents cantons et ce qui devrait être enseigné (grâce à l'expertise des didacticien·nes) et l'adéquation avec les classes (grâce à l'expertise enseignante).

Les tâches d'évaluation finalement validées jouent un double rôle. D'une part, elles apportent des pistes sur comment on peut évaluer la PE à partir des objectifs d'apprentissage du PER, des pistes que chaque enseignant·e peut adopter et adapter en fonction de son contexte. D'autre part, ces tâches devraient servir de ressources pour les enseignant·es, non seulement en tant que matériel pour évaluer, mais aussi comme matériel pédagogique pour enseigner et dans ce sens, elles devraient être un soutien à l'apprentissage. De

plus, les étayages, qui accompagnent les exemples de tâches, sur la plateforme PistEval devraient également faire réfléchir les enseignant·es à propos de leurs évaluations. Autrement dit, nous cherchons à ce que les enseignant·es transfèrent les réflexions suscitées par les exemples mis à leur disposition à leurs pratiques évaluatives, dans une perspective de formation continue. En outre, ce « volet formatif » du matériel à disposition pourrait également être un soutien au travail des enseignant·es étant donné la difficulté d'élaborer des tâches de PE complexes et contextualisées. Ces tâches sont donc tout autant du matériel pour l'évaluation que pour l'enseignement.

Bien qu'un tel processus de validation soit sans aucun doute pertinent en termes de mise à disposition de matériel de qualité, il peut également présenter certaines limites. Le processus est chronophage et mobilise plusieurs acteurs et actrices. En plus, il n'y a pas eu de passation auprès des élèves. Dans les étapes ultérieures, il sera donc nécessaire de tester les tâches et de réaliser une expérience de validation qualitative comprenant des entretiens avec les élèves, afin de confirmer la validation de contenu par rapport au plan d'études.

Pourtant, dès que la validation de contenu peut être mise en place, elle permet de mieux cibler le construit et, en même temps, d'anticiper et d'éviter des obstacles ou des difficultés liées à une passation en classe (Cumming et al., 2004).

Les PistEval mettent ainsi à disposition des enseignant·es du matériel qui pourrait devenir des ressources, autant pour l'évaluation que pour l'enseignement. Maintenant que ce matériel est à disposition, la question est de savoir comment il vit, est pris en main, compris et mis en œuvre. C'est là que la nature même de « matériel pédagogique » que nous mettons en avant dans cet article prend tout son sens : dans l'appropriation par les enseignant·es de ces pistes, qui peuvent être ensuite prises en compte ou non, qui peuvent guider leur regard et contribuer à leur réflexion. C'est ainsi que ces « pistes » peuvent devenir un véritable matériel pédagogique.

Références bibliographiques

- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment : A re-examination. *Theory into practice*, 41(4), 255-260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Biggs, J. (1999). What the student does : Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Bonner, S. M. (2013). Validity in Classroom Assessment : Purposes, Properties, and Principles. In J. McMillan, *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (p. 87-106). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n6>
- Buckley-Walker, K., & Lipscombe, K. (2022). Validity and the design of classroom assessment in teacher teams. *The Australian Educational Researcher*, 49(2), 425-444. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00437-9>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch>
- Cumming, A., Grant, L., Mulcahy-Ernt, P., & Powers, D. E. (2004). A teacher-verification study of speaking and writing prototype tasks for a new TOEFL. *Language Testing*, 21(2), 107-145. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt2780a>
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite: *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII(1), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- De Ketele, J.-M. (2018). Tâches complexes : Apprentissage et évaluation. *Didactiques en pratique*, 4, 22-32.
- Giraldo, F. (2020). Validity and Classroom Language Testing : A Practical Approach. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 194-206. <https://doi.org/10.14483/22487085.15998>
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories de tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3e éd.). De Boeck Supérieur.
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : Enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Plakans, L. (2010). Independent vs. Integrated Writing Tasks : A Comparison of Task Representation. *TESOL Quarterly*, 44(1), 185-194.
- Sablatzky, T. (2022). *Methods Moment : The Delphi Method*. 34(1).
- Soussi, A., & Ronveaux, C. (2017). Prescriptions, enseignement et évaluations externes en langue : La « littérature » entre monitoring et didactique. 3. <https://doi.org/10.58098/LFFL/2017/3/614>
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>

Auteurs

Verónica Sánchez Abchi est docteure en linguistique. Elle travaille comme collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel) et elle est chargée d'enseignement en Didactique de l'espagnol à l'Institut universitaire de formation des enseignant·es (IUFE) de l'Université de Genève. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement et l'évaluation des langues.

Murielle Roth est collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel. Chercheuse dans le domaine de l'évaluation des apprentissages et en didactique du français. Elle prépare une thèse de doctorat qui s'intéresse à la difficulté des textes et des questions utilisés pour évaluer la compréhension de textes des élèves.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2024 de *forumlecture.ch*

Aufgaben zur Beurteilung des Schreibens in Französisch: von ihrer Validierung bis zu ihrer Bereitstellung für Lehrpersonen

Verónica Sánchez Abchi und Murielle Roth

Abstract

In diesem Beitrag wird zum einen die Vielfalt der Praktiken vorgestellt, mit denen das Schreiben in den Kantonen der Westschweiz beurteilt wird. Zum andern wird erläutert, wie die Aufgaben ausgewählt und validiert wurden, die schliesslich den Lehrpersonen als Unterrichtsmaterial für die Beurteilung und den Unterricht zur Verfügung gestellt wurden.

Der Beitrag beginnt mit einem Überblick über die kantonalen Tests für Schüler:innen im Bildungsjahr 8 (11–12 Jahre) in den verschiedenen Westschweizer Kantonen. Darauf aufbauend wird ausführlich dargestellt, wie die Aufgaben im kollaborativen Prozess inhaltlich validiert wurden (Bonner, 2013; Buckley-Walker & Lipscombe, 2022). Schliesslich präsentieren wir einige Überlegungen zu diesem Prozess der qualitativen Inhaltsvalidierung und zu den Perspektiven, die sich daraus ergeben können.

Schlüsselwörter

Inhaltsvalidierung, qualitative Verfahren, Beurteilung von Schreiben, PistEval, Unterrichtsmaterial

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

Compiti per la valutazione della produzione scritta in francese: dalla validazione alla messa a disposizione degli insegnanti

Verónica Sánchez Abchi e Murielle Roth

Riassunto

Lo scopo di questo articolo è in primo luogo quello di presentare la diversità delle pratiche di valutazione della scrittura scolastica (PS) nei Cantoni della Svizzera romanda. In secondo luogo, l'articolo spiega il processo di selezione e validazione dei compiti, che ha poi portato alla loro messa a disposizione degli insegnanti come materiale didattico per la valutazione, ma anche per l'insegnamento.

L'articolo parte da una panoramica delle prove cantonali per gli allievi dell'ottavo anno (dell'età di 11-12 anni) nei vari Cantoni della Svizzera romanda. Ciò ha costituito il punto di partenza per il processo collaborativo di validazione del contenuto (Bonner, 2013; Buckley-Walker & Lipscombe, 2022) dei compiti, le cui fasi sono presentate in modo approfondito. Infine, sviluppiamo alcune linee di pensiero su questo processo di validazione qualitativa del contenuto e sulle prospettive che possiamo intravedere a partire da esso.

Parole chiave

validazione del contenuto, procedura qualitativa, valutazione della produzione scritta, PistEval, materiale pedagogico

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2024 di forumlettura.ch

Tasks for evaluating writing in French: From validation to provision for teachers

Verónica Sánchez Abchi & Murielle Roth

Abstract

In this article we first seek to introduce the range of assessment practices used in the area of written production (WP) in the cantons of western Switzerland. At the same time, we explain the selection and validation procedures involved before tasks were shared with instructors as material for teaching and evaluation. The paper begins with an overview of the cantonal tests for year 8 (school pupils aged 11-12) in the various cantons of western Switzerland. We take this as a point of departure for the collaborative process of ensuring the content validity of the tasks (Bonner, 2013; Buckley-Walker & Lipscombe, 2022), explaining the process step by step. We conclude by sharing our thoughts on this process of qualitative content validation and the possibilities that might emerge from it.

Keywords

Content validation, qualitative methods, assessment of written production, PistEval, teaching material

This article was published in the 3/2024 issue of *leseforum.ch*