

Comment évaluer la production de l'écrit en français ?

Murielle Roth et Verónica Sánchez Abchi



Comment évaluer la production de l'écrit en français ?

Murielle Roth et Verónica Sánchez Abchi

Les *Rapports de recherche «Orange»* sont des documents de travail permettant de présenter l'état d'avancement d'une recherche et/ou d'un mandat en cours: délimitation d'un objet ou d'une problématique, description d'une méthodologie de recherche, présentation de résultats intermédiaires. Ils constituent également l'instrument de publication privilégié pour la valorisation et la diffusion de travaux réalisés par des stagiaires ou des assistant.es.

Toute reproduction est interdite sans accord préalable de l'IRDP. Les citations sont autorisées pour autant que les références soient mentionnées.

Cet ouvrage applique les rectifications orthographiques de 1990.

Rédaction	Murielle Roth et Verónica Sánchez Abchi
Coordination scientifique	Viridiana Marc
Coordination éditoriale	Anne Bourgoz Froidevaux
Relecture	Mathilde Ceylan
Vérification des bibliographies	Isabelle Deschenaux
Mise en page et conception graphique	Doris Penot
Photo de couverture	© Adobe Stock
Édition et diffusion	CIIP – Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin Institut de recherche et de documentation pédagogique Case postale 556 2002 Neuchâtel – Suisse www.ciip.ch documentation@ciip.ch +41 32 889 86 18

Table des matières

1. Cadre général.....	7
1.1 Objectif du projet.....	7
1.2 Concrétisations du projet	8
1.2.1 Pistes pour l'évaluation (PistEval).....	8
1.2.2 Outil Numérique d'Apprentissage et d'Évaluation (ONAÉ)	8
1.3 Dispositif d'ensemble.....	9
2. Évaluer la production de l'écrit en Français	11
3. Les pratiques d'évaluation de la production de l'écrit dans les épreuves cantonales de Suisse romande : état des lieux.....	13
3.1 Les aspects communs aux différentes tâches de production de l'écrit.....	13
3.2 Les dimensions évaluées dans les grilles critériées	14
4. Le processus de validation des tâches	17
5. Les tâches mises à disposition sur les pages PistEval.....	21
5.1 Jean et son cheval Grand-Gris	21
5.2 Les étayages sur les pages PistEval.....	25
6. Expérimentation d'une tâche de production de l'écrit par une enseignante et un enseignant	27
6.1 Modalités de travail.....	27
6.2 L'expérience de l'enseignant 1 (E1).....	28
6.2.1 Contextualisation.....	28
6.2.2 Prise en main du matériel d'accompagnement.....	28
6.2.3 Retour de l'enseignant 1 sur la tâche	30
6.3 L'expérience de l'enseignante 2 (E2)	30
6.3.1 Contextualisation.....	30
6.3.2 Retour des élèves de l'enseignante 2 sur la tâche	30
6.4 Les productions des élèves retenues et les commentaires d'amélioration proposés	31
6.4.1 Un exemple de texte.....	32
6.4.2 Commentaires d'amélioration proposés en lien avec trois critères de la grille d'évaluation	33
7. Constats et perspectives	35
8. Références bibliographiques.....	37

Liste des abréviations

CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIIP	Conférence intercantonale instruction publique et culture Suisse romande et Tessin
CO	Compréhension de l'oral
COMEVO	Commission évaluation des objectifs du PER
EC	Épreuves cantonales
EpRoCom	Épreuves romandes communes
Gdid	Groupe de didacticiens et didacticiennes
GRés	Groupe de résonance
IRDP	Institut de recherche et de documentation pédagogique
MER	Moyens d'enseignement romands
MSN	Mathématiques et sciences de la nature
ONAE	Outil Numérique d'Apprentissage et d'Évaluation
PE	Production de l'écrit
PO	Production de l'oral
PER	Plan d'études romand
PistEval	Pistes pour l'évaluation

Résumé

Inscrits dans le mandat de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), les travaux relatifs à l'évaluation des *objectifs d'apprentissage* du Plan d'études romand (PER), menés sur la période quadriennale 2020-2023, visent à créer une culture commune entre les cantons romands en matière d'évaluation des apprentissages des élèves. Dans cette perspective, ils permettent de se doter d'outils d'analyse et de mettre à disposition des enseignantes et enseignants des matériaux d'évaluation pertinents, validés et fiables. Ce texte fait partie d'une publication plus complète, qui rassemble les travaux réalisés dans plusieurs disciplines pour des élèves de 8^e année (11-12 ans).

Ce rapport présente les principaux résultats concernant l'évaluation de la *production de l'écrit* du Français langue de scolarisation. Les travaux ont tout d'abord mis en évidence la grande diversité des pratiques d'évaluation dans les classes de Suisse romande. Dans un deuxième temps, les travaux ont également permis de mettre en place un processus de sélection et de validation de tâches cohérentes avec le PER, grâce à des critères communs. Quatre tâches ont alors été retenues et ont fait l'objet d'une expérimentation par un enseignant et une enseignante, afin de vérifier leur adéquation avec la réalité des classes.

Le projet a ainsi permis de mettre à disposition des tâches évaluatives de *production de l'écrit* sur les PistEval, pages liées au PER en ligne, consacrées à l'évaluation. Ces résultats suggèrent que de telles démarches peuvent contribuer au développement d'une culture commune de l'évaluation par l'observation et l'analyse de la manière dont le corps enseignant peut s'approprier et adapter de telles tâches.

1. Cadre général

Les travaux présentés dans ce rapport s'inscrivent dans le cadre du projet EpRoCom, initié depuis 2016 et centré sur l'évaluation des apprentissages des élèves. Plus spécifiquement, ce rapport présente les résultats obtenus lors de la dernière période quadriennale (2020-2023), en ce qui concerne la mutualisation de ressources permettant d'**évaluer les compétences** inscrites dans le Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010/2024).

1.1 Objectif du projet

Depuis plusieurs années, des réflexions quant à l'évaluation des apprentissages des élèves au niveau romand ont été menées par les équipes de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), structure scientifique rattachée à la Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Dès l'adoption du Plan d'études romand (PER) en 2010, l'enjeu majeur a été de définir les qualités et les caractéristiques d'une **évaluation de compétences**, celle-ci ne se résumant pas à évaluer une somme de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être, bien que ces éléments participent au développement et à l'expression des compétences des élèves inscrites dans le PER. De ce fait, la mobilisation, la sélection et la combinaison de ces différents savoirs¹, considérés comme des ressources, sont nécessaires pour accomplir une tâche complexe et ainsi développer des compétences (Allal, 1999 ; Rey et al., 2003).

Pour faire face à cet enjeu ambitieux, le projet EpRoCom s'est attaché à mettre à disposition du corps enseignant de Suisse romande des exemples de ressources évaluatives **validées** (utilisables par tous les cantons), **pertinentes** (appropriées par rapport à l'objectif visé), **fiables** (qui renseignent les savoirs objets de l'évaluation), et **basées sur les objectifs d'apprentissage du PER**, lesquels sont formulés en termes de compétences à développer.

Pour le programme d'activités 2020-2023, les travaux se sont concentrés sur la 8^e année (élèves de 11-12 ans), dans les disciplines suivantes :

- le Français (production de l'écrit [PE]),
- l'Allemand langue étrangère (compréhension de l'oral [CO] et production de l'oral [PO]),
- les Mathématiques (résolution de problèmes).

Les concrétisations de ce projet (cf. chapitre 1.2) ont pour objectif de participer au développement d'une culture commune romande de **l'évaluation des objectifs d'apprentissage du PER**, et par conséquent de **compétences**.

¹ « Savoirs » est ici à prendre au sens large et comprend autant des savoirs encyclopédiques que des savoir-faire ou même des compétences.

1.2 Concrétisations du projet

1.2.1 Pistes pour l'évaluation (*PistEval*)

Dès la rentrée scolaire 2021, une des principales réalisations du projet a consisté en la création, sur des pages dédiées du site du PER, de *Pistes pour l'évaluation (PistEval)*². Ces pages internet proposent des exemples de ressources évaluatives et des clarifications théoriques et didactiques permettant de soutenir le concept d'**évaluation de compétences** (Roth et al., 2021 ; Roth & Ruf, 2024). Elles sont destinées au corps enseignant romand, qui y accède sous identifiant.

Les pages *PistEval* contiennent actuellement, pour des élèves de 8^e année, des exemples de ressources évaluatives pour la *compréhension de l'écrit* et la *production de l'écrit* en Français, ainsi que pour la *résolution de problèmes* en Mathématiques. Elles sont accompagnées d'étayages théorico-didactiques et méthodologiques, qui soutiennent d'une part le corps enseignant dans la prise en main des ressources et, d'autre part, mettent en lumière certaines réflexions essentielles à avoir lors du choix ou de l'élaboration de ressources pour évaluer les apprentissages réalisés par leurs élèves. Le statut illustratif des ressources proposées est particulièrement mis en avant, car, pour en permettre une utilisation adéquate, les enseignantes et enseignants doivent veiller à les ajuster afin qu'elles soient en adéquation avec les objectifs poursuivis, l'enseignement dispensé et les apprentissages réalisés dans leurs classes. Les réflexions mises en évidence par les étayages, idéalement réinvesties par le corps enseignant, non seulement en situation d'évaluation, mais aussi dans son enseignement, vont dans le sens d'une **évolution des pratiques évaluatives au service des apprentissages des élèves** (Roth & Ruf, 2024).

1.2.2 Outil Numérique d'Apprentissage et d'Évaluation (*ONAE*)

Au cours de 2022, le projet s'est enrichi d'un apport supplémentaire avec le développement d'une application dédiée à l'apprentissage et à l'évaluation des élèves sur support informatisé, appelée *ONAE (Outil Numérique d'Apprentissage et d'Évaluation)*. Initialement conçue pour évaluer les compétences orales des élèves en Allemand langue étrangère (*compréhension de l'oral* et *production de l'oral*), *ONAE* présente la possibilité d'évoluer vers un outil plus polyvalent, destiné à servir le corps enseignant et les élèves. Ainsi, en complément des tâches prévues pour l'évaluation des compétences orales en Allemand, elle a aussi été utilisée, de manière exploratoire, pour évaluer la *résolution de problèmes* en Mathématiques.

ONAE est une application web, accessible directement en ligne via un navigateur. Son développement a été conçu pour un support numérique de type tablette, offrant ainsi de nombreux avantages (transport et mise en place facilités, usage intuitif, mobilité du dispositif, etc.). Cette application se compose de deux interfaces distinctes :

- Une **interface de gestion (*back-office*)**, qui permet d'enregistrer les informations relatives aux classes ou aux élèves, de programmer et de gérer en temps réel les passations, ainsi que d'exporter les données collectées.

² Les pages internet *PistEval* sont accessibles via la plateforme PER-MER :

<https://bdper.plandetudes.ch/barome/francais-8/>
<https://bdper.plandetudes.ch/barome/maths-8/>

- Une **interface élève (frontend)**, avec laquelle l'élève interagit. Cette interface propose plusieurs outils numériques, sélectionnés selon les besoins spécifiques de la tâche à accomplir.

Conçues pour être évolutives, ces interfaces pourront ainsi se développer progressivement, suivant les besoins des utilisatrices et utilisateurs.

1.3 Dispositif d'ensemble

Avant la mise à disposition des ressources évaluatives sur les pages *PistEval*, un **processus de validation** est indispensable pour garantir une prise en compte de la recherche et l'adéquation aux besoins de tous les cantons romands (Roth et al., 2021). Ce processus dure en moyenne quatre ans et implique différents groupes de travail qui partagent leur expertise. Ainsi, le groupe de conception de l'IRDP, chargé du projet, est soutenu par des groupes consultatifs, l'un composé d'enseignantes et d'enseignants issus de tous les cantons romands, et l'autre de didacticiennes et didacticiens pour chaque discipline concernée.

Comme convenu dès le début du projet par les organes décideurs, les travaux devaient être menés à partir des épreuves cantonales³ (EC) produites par les cantons romands. Pour ce faire, certains axes du PER ont été priorisés, en accord avec les instances pilotant le projet. Pour la période 2020-2023, les axes priorisés ont été la *production de l'écrit* en Français, la *compréhension de l'oral* en Allemand⁴, et la *résolution de problèmes* en Mathématiques. Suite à une première sélection parmi les EC, les ressources retenues ont fait l'objet d'une expertise tant scientifique, réalisée par les groupes de didacticiennes et didacticiens, que de terrain, par le groupe d'enseignantes et enseignants. Finalement, les ressources ont fait l'objet d'un processus de vérification de leur adéquation, à travers une démarche quantitative lors d'un test pilote réalisé en 2023 auprès des élèves, et/ou par une approche qualitative plus ciblée.

Pour le test pilote de 2023, afin de garantir une certaine représentativité de la population scolaire de la partie francophone de la Suisse, chacun des sept cantons romands a désigné huit classes de 8^e année pour prendre part aux passations. Le test pilote s'est donc déployé auprès de **plus de 1000 élèves**, répartis dans 56 classes. Les passations se sont déroulées sur quatre périodes (de 45 ou 50 minutes selon les cantons), les deux premières étant consacrées à la partie informatisée (Allemand et Mathématiques) à l'aide du dispositif *ONAE* et les deux suivantes aux tâches papier-crayon (uniquement Mathématiques)⁵.

Afin de soutenir la partie opérationnelle du dispositif d'ensemble, des prestataires externes ont également participé au projet :

- une équipe de développement informatique, pour maintenir et développer l'infrastructure technique des pages *PistEval* et de l'application numérique *ONAE* ;
- des administrateurs et administratrices de test pour superviser les passations dans les classes, ainsi que des codeurs et codeuses en charge de la correction et du codage des productions des élèves.

³ La terminologie « épreuves cantonales (EC) » regroupe les différentes appellations utilisées dans les cantons pour désigner les évaluations externes : évaluation cantonale (FR et GE), épreuve commune (JU), épreuve cantonale de compétences (NE), épreuve cantonale de référence (VD) et examen cantonal (VS).

⁴ Une partie expérimentale pour la *production de l'oral* (PO) a également été prévue, mais le manque de matériel cantonal initial a nécessité l'élaboration de tâches spécifiques par le groupe de conception.

⁵ Les tâches de Français ont été testées dans les classes seulement en 2019 (cf. Roth et al. 2021).

Enfin, le dispositif a nécessité des analyses des résultats des élèves obtenus lors des tests pilotes ainsi que des processus de validation qualitatifs, permettant de déterminer si des tâches⁶ d'origines cantonales différentes pouvaient s'adresser à l'ensemble des élèves de Suisse romande. L'introduction du support informatisé, par le biais de l'utilisation d'ONAE, a considérablement augmenté la quantité de données récoltées. Afin de convertir les informations brutes fournies par ONAE en données exploitables, un tri préalable suivi de plusieurs méthodes de traitement (*data process*) a été réalisé.

⁶ Dans le contexte de l'évaluation, une tâche fait référence à la combinaison d'une consigne, d'une entrée et de réponses pour évaluer un objet (ALTE, 1998).

2. Évaluer la production de l'écrit en Français

Pour la discipline du Français, le projet s'est concentré sur l'évaluation de la *production de l'écrit* (PE). Comme mentionné dans le cadre général (cf. chapitre 1), nous sommes parties des épreuves cantonales (EC) des différents cantons romands afin de proposer des tâches évaluatives de la PE qui soient valides, pertinentes et fiables. Un instrument d'évaluation est valide s'il y a une cohérence entre ce qu'il prétend mesurer et ce qu'il mesure réellement (Laveault & Grégoire, 2014). Dans le cadre de ce travail, nous avons vérifié l'adéquation des tâches pour évaluer les compétences définies dans le curriculum (Bonner, 2013). En Suisse romande, c'est le Plan d'études romand (PER) qui constitue le curriculum commun ; s'agissant de la PE, y est précisé que l'élève doit être capable :

... [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*

(CIIP, 2010/2024)

Ainsi, l'évaluation de la PE repose sur une approche par compétences, nécessitant des tâches complexes et contextualisées mobilisant diverses ressources (De Ketele, 2013, 2018, p. 61). Afin de sélectionner des tâches de PE répondant à ces exigences, nous nous sommes appuyées sur un état des lieux des pratiques évaluatives de la PE dans les cantons romands, établi à partir de l'analyse des EC (chapitre 3). Dans un second temps, nous avons mis en place un processus de validation de contenu pour nous assurer que les tâches retenues évaluaient bien la compétence de PE telle que définie dans le PER (chapitre 4). Ce processus a conduit à la validation de quatre tâches, désormais accessibles sur les pages *PistEval*. L'une d'entre elles sera présentée en détail dans le chapitre 5. Enfin, nous exposerons une expérimentation menée par une enseignante et un enseignant à partir de cette tâche (chapitre 6).

3. Les pratiques d'évaluation de la production de l'écrit dans les épreuves cantonales de Suisse romande : état des lieux

Pour comprendre les pratiques d'évaluation de la PE en Suisse romande, nous avons analysé des EC des différents cantons romands, administrées à des élèves de 8^e année (âgés de 11 à 12 ans) entre 2014 et 2020. À savoir que six cantons sur sept évaluent la PE, mais avec des approches diverses. Cet état des lieux, portant sur 23 tâches visant une production textuelle complète, a pris en compte plusieurs aspects : 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 et les grilles d'évaluation.

3.1 Les aspects communs aux différentes tâches de production de l'écrit

La contextualisation de la tâche

Toutes les tâches comportent une consigne contextualisée, mais sous des formes variées. Dans certains cas, la consigne met en place une situation de communication fictive, précisant le contexte, le rôle de l'énonciatrice ou énonciateur et les destinataires du texte. Par exemple :

Elodie a écrit à la rédaction de la revue « Bien dans son assiette ». Voici le texte paru dans la partie « Courrier des lecteurs et lectrices » du mois d'avril dernier [...]. Écris à la revue « Bien dans son assiette » en donnant ton opinion à Elodie et en respectant les consignes suivantes [...]. 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. ([PistEval, Français, 8^e année](#))

Pour d'autres tâches, la consigne est liée à un texte, le plus souvent narratif, qui peut aussi servir à l'évaluation de la compréhension orale ou écrite.

Le temps alloué à la tâche

Le temps accordé à la PE varie selon les épreuves. Lorsque la PE est évaluée avec un autre axe du PER Français, comme la *compréhension de l'écrit* (CE) ou le *fonctionnement de la langue*, la durée est comprise entre 80 et 135 minutes. En revanche, si la PE fait l'objet d'une évaluation distincte avec un cahier séparé, elle dure généralement entre 60 et 70 minutes.

Le matériel de référence à disposition des élèves

Dans toutes les épreuves, les élèves ont accès à du matériel de référence, comme des dictionnaires, des tableaux de conjugaison ou le *Mémento de français*. Toutefois, nos données ne permettent pas de savoir s'ils l'utilisent réellement, ni comment cela influence leur production.

Les genres textuels évalués

Le PER organise l'enseignement du Français autour de six regroupements de genres textuels, autant à l'écrit qu'à l'oral (CIIP, 2010/2024). Cette structuration se retrouve aussi dans les épreuves analysées, où les tâches sont souvent construites autour d'un genre étudié en classe. Dans notre corpus, la plupart des tâches (16 tâches sur 23) portent sur les deux regroupements de genres les « textes qui racontent » et les « textes qui relatent ». Certaines épreuves laissent aux élèves le choix d'une consigne qui les amène à produire un texte ne relevant pas d'un genre textuel, par exemple le « portrait ».

Le lien avec l'évaluation d'autres domaines du PER

Dans certaines situations, nous avons été confrontées à une « évaluation intégrée des compétences » (Plakans, 2010), où plusieurs activités langagières sont sollicitées dans une même tâche, dont la PE. Par exemple, lire un texte avant d'en rédiger un résumé ou écouter une conversation, puis commenter les opinions exprimées. Dans les EC, la PE est souvent associée à la CE, mais selon des modalités variées :

- dépendance : la PE repose sur la compréhension d'un texte, indispensable à la réalisation de la tâche (8 tâches) ; elle est donc « dépendante » de la compréhension ;
- lien thématique : la PE et le texte mobilisé pour la CE portent sur un même thème, mais la tâche d'écriture peut être réalisée sans comprendre le texte de la CE (7 tâches) ;
- indépendance : la PE est évaluée sans lien avec une tâche de compréhension (8 tâches).

Les grilles d'évaluation

Dans les épreuves analysées, nous avons identifié trois types de grilles analytiques (Weigle, 2002) :

- des grilles de vérification-relecture destinées à l'élève ;
- des grilles de correction, utilisées par le corps enseignant, qui permettent d'attribuer les points de chaque critère et déterminer une note ;
- des grilles combinées, servant à la fois de guide de vérification pour l'élève et de grille de correction pour l'enseignante ou l'enseignant, avec des espaces distincts pour les points et les commentaires.

Les pratiques varient selon les cantons : trois utilisent des grilles combinées, tandis que deux autres préfèrent des grilles séparées. Les grilles diffèrent aussi d'un canton à l'autre en termes de contenu, d'organisation et de titres. Elles peuvent même changer d'une année à l'autre dans le même canton, montrant que les pratiques évoluent constamment.

3.2 Les dimensions évaluées dans les grilles critériées

Bien que les tâches varient, elles reposent souvent sur des critères qui renvoient à des dimensions communes, quel que soit le genre textuel. Nous avons identifié six dimensions principales et plusieurs sous-dimensions. Toutefois, les descripteurs associés varient selon la conception de la tâche. Les exemples tirés des grilles présentent ainsi des niveaux de précision et de clarté différents pour les élèves. Le tableau 1 présente un panorama des dimensions communes évaluées dans les grilles critériées, ainsi que des exemples de descripteurs issus des différentes grilles.

Tableau 1 : Les dimensions communes évaluées dans les grilles critériées

Dimensions	Sous-dimensions	Exemples de descripteurs possibles ⁷
Situation de communication	destinataire, but du texte, lieu social, émetteur + éléments ou spécifications pour les différents regroupements de genres	– <i>le texte inventé respecte le contexte donné (moment, lieu et /ou actions de l'illustration)</i>
Contenu	respect du genre au niveau des contenus	– <i>pour le conte étiologique, le fait que la transformation soit un élément de fiction ou imaginaire</i>
Structure du texte	organisation en paragraphes, présence d'un titre utilisation adéquate d'organiseurs textuels ⁸	– <i>mon texte est divisé en deux parties bien distinctes (les actions et la situation finale)</i> – <i>la mise en scène comporte plusieurs étapes ou actions ; celles-ci ont du sens et sont cohérentes</i> – <i>les deux actions sont introduites par un organisateur textuel : ensuite, puis, enfin, etc.</i> – <i>a construit son texte en utilisant de manière appropriée et diversifiée des organisateurs textuels</i> – <i>j'emploie des organisateurs d'arguments</i>
Fonctionnement de la langue	grammaire de la phrase – morphologie – syntaxe de la phrase – niveau de langue	– <i>a respecté les normes de la langue en utilisant une syntaxe correcte (constituants obligatoires et facultatifs de la phrase)</i> – <i>j'écris des phrases grammaticalement correctes</i> – <i>je varie la composition des groupes nominaux</i>
	orthographe	– <i>a respecté les normes de la langue en respectant l'orthographe dans les 100 premiers mots</i> – <i>je respecte l'orthographe (j'utilise les moyens de référence)</i> – <i>je veille à soigner l'orthographe</i>

⁷ Ces énoncés proviennent des grilles de vérification/correction ou des guides de production/relecture de notre corpus.

⁸ L'emploi d'organiseurs 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.

Dimensions	Sous-dimensions	Exemples de descripteurs possibles ⁷
	vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> – <i>j'évite les répétitions en variant mon vocabulaire</i> – <i>le vocabulaire est varié</i>
	conjugaison (morphologie verbale)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>les verbes sont conjugués correctement</i>
	grammaire du texte <ul style="list-style-type: none"> – utilisation des temps verbaux (concordance des temps) – usage des reprises anaphoriques – paroles rapportées et citations – utilisation adéquate des organisateurs textuels – ponctuation adaptée 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>mon récit est écrit à la 3e personne (il, elle ...) ; il est rédigé au passé (passé simple, imparfait ...)</i> – <i>je respecte la ponctuation</i> – <i>j'utilise les signes de ponctuation nécessaires</i> – <i>a su créer l'intérêt du lecteur en utilisant correctement et en diversifiant les reprises anaphoriques</i>
Appréciation générale du texte, qui peut éventuellement être intégrée dans chacune des dimensions considérées dans ce tableau	intérêt, originalité, pertinence, vraisemblance	<ul style="list-style-type: none"> – <i>a su créer l'intérêt du lecteur en rédigeant un texte cohérent, compréhensible</i> – <i>a su créer l'intérêt du lecteur en rédigeant un texte intéressant</i> – <i>le conte inventé est une histoire amusante permettant de répondre à la question ; il y a de la fantaisie</i> – <i>le conte inventé est une histoire originale, on y trouve de la fantaisie</i> – <i>mon histoire est une histoire vraisemblable</i> – <i>mon texte est amusant et original</i>
Présentation	longueur, nombre de mots, mise en page, soin apporté à la présentation	<ul style="list-style-type: none"> – <i>a respecté la consigne en écrivant un texte comprenant au minimum 100 mots</i> – <i>je présente un texte bien écrit et sans ratures</i> – <i>je soigne la forme de mon texte : écriture, retours à la ligne, espacements</i>

4. Le processus de validation des tâches

Après cette première étape d'analyse, un processus de validation qualitative des tâches (Bonner, 2013) a été mis en place afin de pouvoir ensuite les mettre à disposition du corps enseignant.

Contrairement à ce qui a été fait pour les autres disciplines prises en compte dans le projet EpRoCom, telles que l'Allemand ou les Mathématiques, et à la différence également de la procédure suivie les années précédentes pour l'évaluation de la *compréhension de l'écrit* en Français, aucun test pilote des tâches sélectionnées n'a été réalisé pour l'évaluation de la *production de l'écrit* (PE).

En effet, pour l'évaluation de la PE, un processus de validation qualitative des tâches a été privilégié pour plusieurs raisons. D'une part, le déroulement de l'épreuve et le processus de correction se prêtaient moins bien au format numérique sur tablette utilisé pour la *compréhension de l'oral* en Allemand et la *résolution de problèmes* en Mathématiques. D'autre part, les contraintes de temps et les ressources à disposition limitaient la possibilité d'intégrer une phase de correction portant sur un grand nombre de textes à l'échelle romande.

Le processus de validation des tâches s'est ainsi articulé en plusieurs étapes.

Tout d'abord, une première sélection de tâches a été réalisée en vue de leur intégration dans le processus. L'état des lieux a en effet mis en évidence une grande diversité dans les pratiques évaluatives. Ainsi, pour la suite, nous avons sélectionné six tâches en fonction des critères suivants :

- a) Les tâches devaient comporter une contextualisation claire de la consigne.
- b) Les tâches impliquaient la mobilisation d'un genre textuel défini.
- c) Enfin, nous avons également veillé à ce que les tâches sélectionnées permettent d'évaluer différents genres de texte, pour avoir une diversité de propositions à faire.

Ensuite, une équipe intercantonale de concepteurs et conceptrices d'EC a contribué à affiner les critères pour la caractérisation et l'analyse de tâches tout au long du processus de validation.

Ce processus collaboratif a impliqué des didacticiennes et des enseignantes et enseignants. Afin d'obtenir un consensus sur les tâches à retenir et les valider, trois critères ont été pris en considération :

1. 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'aventure en organisant le contenu en fonction des caractéristiques du genre) ;
2. 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) ;

3. et l'identification d'éventuelles difficultés lors d'une passation auprès d'élèves.

Le processus s'est ainsi déroulé en trois étapes :

Étape 1

Lors de cette première étape, cinq didacticiennes de Suisse romande ont évalué les six tâches de PE sélectionnées, ainsi que leur matériel d'accompagnement, en s'appuyant sur les critères définis en amont. Par consensus, quatre tâches ont été retenues, puis ajustées en fonction des discussions et des accords établis au sein du groupe. Concernant le guide de production/vérifications destiné aux élèves, les didacticiennes ont souligné l'importance de le leur expliciter avant l'évaluation, afin de garantir une compréhension claire des attentes. En ce qui concerne la grille d'évaluation, les didacticiennes ont insisté sur la nécessité de limiter le nombre de catégories, afin de préserver une marge de manœuvre pour le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant. Elles ont également mis en avant l'importance d'assurer une cohérence entre les éléments présents dans le guide destiné aux élèves et ceux figurant dans la grille utilisée par l'enseignante ou l'enseignant. Par ailleurs, elles ont rappelé que la *production de l'écrit* ne doit pas servir de prétexte pour évaluer des éléments du *fonctionnement de la langue*, mais que ceux-ci doivent être mobilisés au service de la production du texte. Dans cette perspective, elles ont proposé de distinguer visuellement, dans le guide comme dans la grille, les éléments relatifs au texte de ceux relevant du *fonctionnement de la langue*.

Enfin, plusieurs ajustements ont été proposés pour chacune des quatre tâches. Par exemple, pour « le récit d'aventure », l'ordre des informations dans la consigne a été modifié afin de mieux guider les élèves. Pour « le conte du pourquoi et du comment », les didacticiennes ont recommandé d'indiquer explicitement, dans la présentation générale de la tâche, qu'un travail préparatoire devait être mené en amont pour aider les élèves à générer des idées de réponses aux deux questions qui sont posées. Pour l'une des tâches de « réponse au courrier des lecteurs », elles ont suggéré un autre contexte, estimant celui qui était proposé trop simpliste.

Étape 2

Pour cette deuxième étape, le groupe de résonance (GRés), composé de sept enseignantes et enseignants expérimentés (un par canton romand), a analysé les quatre tâches sélectionnées par les didacticiennes et répondu à un certain nombre de questions y relatives, sur la base de leur expérience professionnelle. Leurs réponses ont été discutées dans une séance de travail, aboutissant à diverses propositions d'ajustements qui sont présentées ci-dessous pour chacune des tâches.

La première tâche combine lecture et production écrite à partir d'un texte long, qui pose le décor et les personnages. Le GRés a attiré l'attention sur plusieurs points : la consigne qui demande de faire apparaître toutes les étapes du schéma narratif n'aide pas toujours les élèves ; la grille de relecture est vague comparée à celle, plus précise, de l'enseignante ou l'enseignant ; le respect du schéma narratif, difficile pour des élèves de 8^e, ne garantit pas la qualité du texte.

Pour la tâche du « conte du pourquoi et du comment », le GRés souligne que la consigne gagnerait à être reformulée afin de clarifier ce qu'implique le respect de la structure narrative attendue. La grille d'évaluation, commune aux élèves et aux enseignantes et aux enseignants, présente l'avantage de renforcer la cohérence et la transparence, mais soulève la question du niveau de précision : elle reste peut-être trop contraignante pour les élèves et pas assez détaillée pour les enseignantes et les enseignants, ce qui justifierait un document complémentaire. Le

groupe est partagé sur l'option d'une grille unique ou de deux versions distinctes. Enfin, le lien entre les critères d'évaluation et le travail mené en classe apparaît essentiel, notamment pour les élèves en difficulté, et la forme même de la grille pourrait être repensée pour en améliorer l'accessibilité.

Le GRés a globalement apprécié la première des tâches de « réponse au courrier des lecteurs », fondée sur une situation scolaire fictive appelant une réponse écrite sous forme de lettre. Il note toutefois que cette forme de communication est perçue comme désuète. Une adaptation en e-mail, plus actuelle, est suggérée. Si d'autres formats (comme les blogs) ont été envisagés, la priorité reste de répondre aux exigences du PER en matière de production formelle. La tâche gagnerait à actualiser la situation de communication, tout en maintenant l'objectif d'une réponse structurée et conforme au genre attendu.

Le GRés a jugé cette deuxième tâche de « réponse au courrier des lecteurs » globalement adaptée, mais relève plusieurs points à améliorer : la grille d'évaluation manque de clarté, la consigne devrait être précisée (le texte de départ n'étant pas un véritable article), et l'usage du langage inclusif dans le courrier initial pose question. Il est également suggéré d'ajouter des éléments explicites dans la consigne, comme la mention d'un nombre minimal d'arguments, pour renforcer la cohérence entre consigne, grille pour l'élève et grille pour l'enseignante ou l'enseignant.

Étape 3

À la suite de l'étape 2, les didacticiennes ont procédé à une dernière vérification pour s'assurer que les tâches restaient adaptées aux objectifs d'évaluation. Une fois cette étape achevée, nous avons préparé leur mise à disposition des enseignantes et enseignants.

5. Les tâches mises à disposition sur les pages PistEval

Comme expliqué dans le chapitre 1, le projet a permis la création de pages dédiées sur le site du PER, appelées *Pistes pour l'évaluation (PistEval)*. Ces pages intègrent des ressources évaluatives pour l'Allemand L2 en *compréhension et production de l'oral*, ainsi que pour les Mathématiques en *résolution de problèmes*. Pour le Français L1, les *PistEval* proposent des tâches de *compréhension de l'écrit* et, grâce à la procédure présentée dans ce rapport, il a également été possible d'y intégrer des ressources pour l'évaluation de la *production de l'écrit* (PE).

En effet, les quatre tâches de PE sélectionnées à l'issue du processus de validation qualitative de contenu (Sánchez Abchi & Roth, 2024) ont été mises à disposition des enseignantes et des enseignants romands sur les pages *PistEval* accessibles via la plateforme PER-MER⁹, en tant qu'exemples de pratiques. Ces tâches appartiennent à deux regroupements de genres tels que définis dans le PER :

- le texte qui raconte : deux tâches relèvent de ce regroupement, l'une portant sur un récit d'aventure (*Jean et son cheval Grand-Gris*), l'autre sur un conte du pourquoi et du comment (*Les grenouilles ou la montagne*) ;
- le texte qui argumente : deux tâches visent la production d'une réponse au courrier des lectrices et lecteurs à partir d'un contexte donné, « Le journal en ligne *TellEcole* » et « La revue *Bien dans son assiette* ».

Chaque tâche comprend :

1. des consignes d'écriture, qui peuvent inclure une contextualisation ;
2. un guide d'écriture, que l'élève peut utiliser en complément des consignes d'écriture, au cours de sa rédaction ou comme guide pour réviser son texte ;
3. une grille d'évaluation à l'intention de l'enseignante ou l'enseignant.

À titre d'exemple, nous présentons ci-après la tâche *Jean et son cheval Grand-Gris*, associée au regroupement de textes qui racontent. Elle est accompagnée de ses consignes d'écriture, du guide d'écriture et de la grille d'évaluation, ainsi que des textes explicatifs et des recommandations, mis en évidence par un fond gris clair. Les trois autres tâches peuvent être consultées sur les pages *PistEval*¹⁰.

5.1 Jean et son cheval Grand-Gris

Texte explicatif et recommandations concernant la tâche 1

Cette tâche de *production de l'écrit* demande à l'élève de produire un récit d'aventure à partir d'un contexte donné. Pour s'assurer que l'élève commence bien son récit par la phrase d'amorce

⁹ <https://portail.ciip.ch/mer/teaching-mediums> : l'accès est réservé aux enseignantes et enseignants.

¹⁰ https://bdper.plandetudes.ch/barome/francais-8/eclairages_choixquestions/

« Cela faisait 5 ans que Jean et son cheval Grand-Gris s'étaient enfuis. », il est recommandé de lui remettre une feuille sur laquelle celle-ci est déjà inscrite.

Textes explicatifs et recommandations relatives aux consignes d'écriture

Les consignes d'écriture permettent à l'élève de produire un texte en fonction de critères définis. Pour cette tâche, elles comprennent une contextualisation qui peut aussi être adaptée par l'enseignante ou l'enseignant, en cohérence avec le guide d'écriture pour l'élève et la grille d'évaluation.

Le nombre de mots est un élément important pour la rédaction de l'élève, car c'est par cette longueur minimale que vous allez pouvoir évaluer d'autres critères comme la structure du texte, la richesse du vocabulaire, une organisation en paragraphes, etc. Toutefois, il ne devrait pas s'agir d'un critère à évaluer en soi, c'est pourquoi il n'apparaît pas dans la grille d'évaluation.

Figure 1 : Les consignes d'écriture

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.**

Textes explicatifs et recommandations liés au guide d'écriture

Le guide d'écriture, qui accompagne les consignes d'écriture, est une aide à la rédaction pour l'élève. L'élève peut s'y référer pour s'assurer de bien respecter ce qui lui est demandé et cocher les cases dans l'ordre qu'elle ou il souhaite.

Dans le guide d'écriture, les différentes étapes du schéma narratif sont évoquées. Ainsi, l'évaluation porte sur la réalisation du schéma narratif. Si vous souhaitez évaluer la connaissance des étapes du schéma narratif (sans qu'elles soient données à l'élève), le guide d'écriture (voire les consignes) et la grille d'évaluation devraient être modifiés en conséquence.

Les éléments qui concernent le *fonctionnement de la langue* apparaissent dans une autre couleur pour que les élèves puissent bien les distinguer des autres critères.

Figure 2 : Le guide d'écriture pour l'élève

<input type="checkbox"/>	Le récit d'aventure est imaginaire, mais vraisemblable par rapport au contexte de départ.
<input type="checkbox"/>	La situation initiale correspond à l'image et présente les personnages.
<input type="checkbox"/>	La complication est cohérente avec la situation initiale.
<input type="checkbox"/>	Au moins deux actions ou péripéties racontent les aventures des personnages principaux.
<input type="checkbox"/>	Une résolution de problème est proposée, c'est-à-dire qu'un dernier évènement un ou une dernière action va stabiliser la situation.
<input type="checkbox"/>	Une situation finale est proposée dans laquelle on connaît le nouvel état des personnages principaux. Cette situation répond aux questions que se pose la lectrice ou le lecteur à la fin du récit sur le sort des personnages.
<input type="checkbox"/>	Le récit d'aventure est organisé en paragraphes (parties).
<input type="checkbox"/>	Le récit d'aventure comporte des dialogues (pas plus que nécessaire) qui apportent de l'information.
<input type="checkbox"/>	Le récit d'aventure comporte des organisateurs de temps et des accélérateurs de rythme.
<input type="checkbox"/>	Le récit d'aventure est écrit à la 3 ^e personne.
<input type="checkbox"/>	Le titre est en lien avec le récit d'aventure.
<input type="checkbox"/>	Le récit d'aventure comporte au moins 150 mots (titre compris).
Fonctionnement de la langue	
<input type="checkbox"/>	L'utilisation des temps du passé est adéquate.
<input type="checkbox"/>	L'orthographe est correcte.
<input type="checkbox"/>	Le vocabulaire est varié et utilisé de manière adéquate.
<input type="checkbox"/>	La ponctuation est utilisée de manière adéquate.
<input type="checkbox"/>	La conjugaison des verbes est correcte.

Textes explicatifs et recommandations associés à la grille d'évaluation

La grille d'évaluation reprend tous les critères présents dans les consignes et le guide d'écriture. Veillez à ce que les critères reflètent la qualité du texte, ainsi que les objets d'apprentissage travaillés en classe.

Les éléments qui concernent le *fonctionnement de la langue* apparaissent dans une autre couleur pour les distinguer des autres critères. Comme ils ne sont pas prioritaires dans l'évaluation d'une *production de l'écrit*, ils devraient donc être pondérés en conséquence.

Figure 3 : La grille d'évaluation pour l'enseignant ou l'enseignante

Critères d'évaluation pour un récit d'aventure	Oui	Non	Remarques
Le récit d'aventure est vraisemblable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La situation initiale est cohérente et complète (lieu, personnages, moment).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Une complication apparaît de manière cohérente avec la situation initiale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Au moins une action ou péripétie (différentes de la complication et la résolution) raconte les aventures des personnages principaux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Une résolution du problème est proposée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Une situation finale heureuse ou malheureuse est proposée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Le récit d'aventure est organisé en paragraphes (parties).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Le récit d'aventure comporte des dialogues (pas plus que nécessaire) qui apportent de l'information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Le récit d'aventure comporte des organisateurs de temps et des accélérateurs de rythme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Le récit d'aventure est écrit à la 3 ^e personne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Le titre est en lien avec le récit d'aventure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fonctionnement de la langue			
L'utilisation des temps du passé est adéquate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L'orthographe est correcte pour les 150 premiers mots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Le vocabulaire est varié et utilisé de manière adéquate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La ponctuation est utilisée de manière adéquate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La conjugaison des verbes est correcte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5.2 Les étayages sur les pages PistEval

Les tâches, proposées non pas comme des évaluations « clés en main », mais comme des illustrations de pratiques évaluatives, sont accompagnées de textes explicatifs qui offrent des formes d'étayage variées pour soutenir leur prise en main par les enseignantes et les enseignants. Une partie de ces textes figure dans la section « Éclairages », tandis que l'autre accompagne les tâches au sein des « Ressources évaluatives » sur les pages *PistEval*.

Certains sont d'ordre théorique, apportant des précisions sur ce que signifie produire un texte en Français et sur les enjeux liés à l'évaluation de la *production de l'écrit*. D'autres ont une visée plus pratique, en guidant les enseignantes et les enseignants dans l'appropriation des tâches. Ils expliquent, par exemple, que chaque tâche comprend une consigne d'écriture, un guide d'écriture – qui peut également servir de guide de révision pour les élèves – ainsi qu'une grille d'évaluation à destination de l'enseignante ou de l'enseignant. D'autres étayages, de nature didactique, mettent en lumière des éléments clés à prendre en compte lors du choix ou de la conception de tâches visant à évaluer la *production de l'écrit*.

Ces ressources invitent ainsi les enseignantes et les enseignants à adopter une posture réflexive. Par exemple, il est souligné que la consigne, le guide d'écriture et la grille d'évaluation doivent être cohérents entre eux, et alignés avec les objectifs visés, les apprentissages réalisés en classe et ceux à atteindre. En cas d'incohérence, une adaptation des documents est recommandée. Il est ainsi possible, par exemple, d'ajouter ou de retirer certains critères de la grille d'évaluation. Si de telles modifications sont effectuées, elles doivent être répercutées dans la consigne et le guide d'écriture afin de maintenir une cohérence d'ensemble. Enfin, d'autres recommandations précisent par exemple que la pondération attribuée à chaque critère d'évaluation relève de la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant. Celle-ci devrait être définie en fonction des apprentissages effectués en classe et des objectifs poursuivis, dans le respect de la progression spiralaire du PER, certains objectifs étant appelés à être approfondis dans les années suivantes.

6. Expérimentation d'une tâche de production de l'écrit par une enseignante et un enseignant

À la suite de la mise en ligne des tâches de *production de l'écrit* (PE) sur les pages *PistEval*, une enseignante et un enseignant du GRés ont expérimenté dans leur classe respective la tâche intitulée *Jean et son cheval Grand-Gris*. Ensuite, les expérimentations ont été discutées par l'ensemble des membres du GRés afin de :

- recueillir des retours sur l'utilisation concrète des tâches de PE disponibles sur les pages *PistEval* ;
- sélectionner, parmi les copies mises à disposition par l'enseignante et l'enseignant, des productions d'élèves pouvant servir d'exemples sur les pages *PistEval* ;
- proposer des exemples de commentaires d'amélioration des textes à l'intention des élèves, en s'appuyant sur la grille d'évaluation utilisée.

6.1 Modalités de travail

Pour atteindre ces objectifs, l'équipe de conception a proposé au GRés de travailler de la manière suivante :

- Tout d'abord, l'enseignante et l'enseignant ayant expérimenté une tâche dans leur classe ont apporté quelques éléments de contextualisation. Ceux-ci ont été nécessaires pour que les membres du GRés puissent en tenir compte dans leurs évaluations des productions d'élèves. Par exemple, si le récit d'aventure avait été travaillé en classe ou pas, si l'enseignante ou l'enseignant avait insisté sur certains éléments plutôt que d'autres, si le guide d'écriture et la grille d'évaluation proposés sur les pages *PistEval* avaient été adaptés, si des éléments de contextualisation avaient été ajoutés, et le temps que les élèves avaient eu pour rédiger leur texte.
- Ensuite, les membres du GRés ont pu lire une sélection de productions d'élèves et les évaluer au moyen de la grille d'évaluation (cf. figure 3). Puis, les membres ont passé en revue chaque critère de la grille pour chacune des productions sélectionnées, afin de se mettre d'accord sur leur interprétation. Le GRés a également formulé des commentaires d'amélioration qui pourraient être fournis aux élèves pour, d'une part, souligner la bonne réussite d'un critère et, d'autre part, améliorer certains éléments pas ou moins réussis.
- À l'issue de cette rencontre, le GRés a retenu quatre productions d'élèves et, à titre d'exemple, a formulé des commentaires, notamment d'amélioration des textes, à l'intention des élèves.

6.2 L'expérience de l'enseignant 1 (E1)

6.2.1 *Contextualisation*

E1 enseigne en 8^e année à des élèves de la ville de Berne, entièrement scolarisés en français, bien que la plupart aient le français comme langue seconde. Il accorde une place importante à l'écriture dans son enseignement, demandant à ses élèves de produire des textes quotidiennement. Récemment, il a travaillé le récit d'aventure avec eux, raison pour laquelle il a choisi d'expérimenter la tâche *Jean et son cheval Grand-Gris* qui relève de ce genre textuel.

Les élèves devaient travailler de manière individuelle et disposaient de 45 minutes pour rédiger leur texte, à l'exception d'un ou une élève qui a bénéficié d'un prolongement jusqu'à 60 minutes. Elles et ils avaient la possibilité de rédiger un brouillon avant de remettre la version finale. Bien qu'habituellement s'appuyant sur un guide pour la *compréhension de l'écrit*, les élèves n'avaient encore jamais utilisé ces outils pour la *production de l'écrit*.

6.2.2 *Prise en main du matériel d'accompagnement*

Pour rappel, le matériel accompagnant cette tâche se composait d'un guide d'écriture destiné aux élèves et d'une grille d'évaluation destinée au corps enseignant. E1 s'est inspiré de la grille d'évaluation (cf. figure 3) pour élaborer sa propre grille (cf. figure 4) qui a aussi servi de guide d'écriture pour ses élèves. Il a également fourni à ses élèves le guide d'écriture accompagnant la tâche (cf. figure 2), en pensant qu'il pouvait leur être utile. Les élèves ont trouvé que la grille, servant à la fois à la production et à l'évaluation, était utile, tandis qu'ils ont jugé le guide insuffisamment détaillé et, par conséquent, peu pertinent.

Figure 4 : La grille d'évaluation élaborée par l'enseignant

Prénom: Nom		NOTE:	
FRANÇAIS 8H Evaluation de production d'écrit: le récit d'aventure			
	Points	Seuil de réussite	Points obtenus
Le titre est vraiment en lien avec le récit.	3	2	
Le texte permet d'imaginer la situation initiale et de savoir...	Bonus:		
<u>qui</u> sont les personnages de l'image.	3	2	
<u>où</u> sont les personnages de l'image.	3	2	
<u>quand</u> se déroule la première scène.	3	2	
Le texte permet de savoir...	Bonus :		
Ce qui arrive! Et qui va changer la situation initiale.	3	2	
Ce que les personnages vont alors faire, où et quand.	3	2	
Comment cela se termine...	3	2	
Le texte permet de comprendre...	Bonus:		
la découverte, les actions successives, le temps que cela a pris, les intentions des personnages, leurs sentiments...	3	2	
Les paragraphes sont correctement signalés (<i>lors d'un changement chez les personnages, changement de lieu, de moment</i>)	3	2	
Le texte écrit est vérifié.	Bonus correction et copie dans la liste d'orthographe:		
Le travail est soigné et propre, l'orthographe est contrôlée.	3	2	
Les phrases sont correctes, la ponctuation est correcte.	3	2	
Les temps du récit sont au passé et sont cohérents.	3	2	
TOTAL	36	24	

E1 a ainsi réalisé quelques modifications dans la grille d'évaluation adaptée pour ses élèves, afin de mieux les accompagner dans leur travail d'écriture et d'autoévaluation. E1 a estimé nécessaire de préciser davantage des éléments de la structure narrative, par exemple la « situation initiale » et la « complication » (cf. figure 4). Il a également réduit les exigences sur d'autres aspects afin de les adapter à l'enseignement réalisé. Ainsi, concernant les « actions », il n'attendait pas des élèves qu'ils en intègrent plusieurs, comme proposé dans la grille et le guide d'écriture initiaux : une seule suffisait. En ce qui concerne les ressources linguistiques, la nouvelle grille ne précisait pas qu'il fallait écrire à la troisième personne, parce que E1 estimait que cela allait de soi. Par ailleurs, E1 a intégré une rubrique intitulée « ce que le texte permet de comprendre », qui constituait un bonus permettant aux élèves avancés d'aller plus loin en

analysant les intentions des personnages et leurs sentiments. Ce critère prenait aussi en compte la structuration en paragraphes.

6.2.3 *Retour de l'enseignant 1 sur la tâche*

À la lecture des productions de ses élèves, E1 a constaté que la consigne de la tâche les avait mis en difficulté, car elle comportait à la fois une contextualisation et une situation initiale servant de point de départ à leur histoire. Certains élèves ont ainsi assimilé la contextualisation à la situation initiale, tandis que d'autres ont ignoré le contexte pour ne retenir que cette dernière. Pour éviter cette ambiguïté, E1 propose de simplifier la consigne en conservant uniquement la contextualisation.

6.3 L'expérience de l'enseignante 2 (E2)

6.3.1 *Contextualisation*

Les productions ont été réalisées par des élèves du canton de Fribourg, scolarisés dans la classe d'une enseignante passionnée de littérature. Les élèves savaient qu'il s'agissait d'un exercice visant à tester une tâche de *production de l'écrit* disponible sur les pages *PistEval*. Leur participation étant facultative, certains ont choisi de rédiger leur texte à deux.

E2 n'avait pas spécifiquement travaillé le récit d'aventure avec eux, mais elle leur avait enseigné le schéma narratif. Habituels à utiliser un guide d'écriture, les élèves ont toutefois trouvé celui proposé trop long et difficile à appréhender.

Les élèves disposaient de 50 minutes pour rédiger leur texte en version unique, ce qui veut dire qu'ils n'avaient pas la possibilité de réaliser un brouillon préalable. Pour certains élèves, la contrainte de 150 mots a semblé trop restrictive. Par ailleurs, aucune adaptation du guide et de la grille n'a été effectuée, leur enseignante ayant souhaité les tester dans leur version originale.

6.3.2 *Retour des élèves de l'enseignante 2 sur la tâche*

Les élèves ont partagé leurs impressions sur la tâche de *production de l'écrit*, formulant plusieurs suggestions d'amélioration. Certains ont estimé que le sujet devrait être plus parlant et davantage détaillé. Elles et ils auraient également souhaité qu'il n'y ait pas de limite de mots. D'autres ont apprécié l'exercice, notamment l'intégration d'objets en lien avec l'histoire, qu'ils ont jugée simple à réaliser.

J'ai bien aimé cette activité. Les objets proposés à rajouter ont un rapport avec l'histoire : c'est plutôt simple à les placer. [...] (citation d'un élève de E2)

Toutefois, la grille de relecture a suscité des avis mitigés : bien que jugée intéressante et bien décrite, elle a été perçue comme trop longue et peu engageante. Certains ont suggéré qu'il serait préférable de ne pas se limiter à une liste imposée d'objets à intégrer dans le récit, mais de pouvoir en choisir librement.

D'autres élèves ont trouvé l'activité agréable une fois qu'ils s'y étaient plongés, soulignant un équilibre entre difficulté et accessibilité.

J'ai trouvé sa très cool mais je trouve que sa donne pas forcément très envie mais quand on est lancé sa devient très cool et c'est une bonne idée c'est pas dur mais c'est pas facile c'est parfait. (citation d'un élève de E2)¹¹

Enfin, quelques élèves ont relevé que le décor de la situation initiale était trop peu développé, rendant plus difficile la construction d'une histoire, que ce soit en solo ou en duo.

6.4 Les productions des élèves retenues et les commentaires d'amélioration proposés

Les membres du GRés ont évalué une sélection de productions d'élèves à l'aide de la grille d'évaluation disponible sur les pages *PistEval*. Ils ont ensuite confronté leurs appréciations afin d'harmoniser leur interprétation des critères. Cette étape les a parfois conduits à redéfinir certains critères et à proposer des modifications de ceux-ci dans le guide et la grille, ainsi qu'à ajouter une option « en partie » entre « oui » et « non » pour nuancer la validation. Pour les quatre productions retenues, les membres du GRés se sont d'abord accordés sur la pertinence de chaque critère (case à cocher : oui / en partie / non), à l'exception des critères liés au *fonctionnement de la langue*, qui n'ont pas pu être discutés, faute de temps. Ensuite, ils ont formulé des commentaires principalement sous forme de pistes d'amélioration à destination des élèves. Un des textes est exposé ci-après, accompagné d'un extrait de sa grille d'évaluation et, pour trois critères (à titre d'exemples), les commentaires formatifs que les membres du GRés ont formulés (cf. tableau 2).

¹¹ Pour la transcription, nous avons conservé l'orthographe de l'élève.

6.4.1 Un exemple de texte

Figure 5 : Production écrite d'une élève de la classe de E2

Jean et la mine abandonnée

Cela faisait 5 ans que Jean et son cheval Grand-Gris s'étaient enfuis. Pendant tout ce temps, il trouva une amoureuse qui s'appelait Julie. Ils formaient un beau couple et habitaient à 10 kilomètres de la mine. Mais un jour, en faisant une balade à cheval, ils passèrent devant la mine et entendirent des cris qui venaient de la grotte. Alors, ils trouvèrent une clé accrochée à une poutre. Lui et Julie décidèrent d'aller voir si la clé ouvrait une porte. Par chance, la porte principale avait la bonne serrure pour la clé ! Juste derrière la porte ils trouvèrent un sac à dos avec un plan des mines. Ils suivirent le plan jusqu'à trouver une barrière cassée. Mais en s'approchant de la barrière, ils tombèrent dans un trou de 2 mètres de profondeur, nez à nez avec un loup-garou et une personne morte. Le combat commença et Julie se fit mordre le mollet. Elle se transforma en loup-garou et Jean eut juste le temps de sortir du trou pour espérer trouver une arme dans un chariot tout près de la barrière et trouva une katichikov. Il s'en empara et tua les deux loup-garous. Quelques jours plus tard, il se maria avec une Marie. Quand ils entrèrent dans l'église, le curé leur demanda :

« Madame Marie, dit le curé, voulez-vous avoir comme mari, Jean. »

- Oui, je le veux répondit Marie.

- Et vous, Jean, voulez-vous avoir comme femme Marie, demanda le curé.

- Oui, répondit Jean, je la veux. »

Alors, ils passèrent beaucoup de temps ensemble et eurent beaucoup d'enfants.

Fin

6.4.2 Commentaires d'amélioration proposés en lien avec trois critères de la grille d'évaluation

Tableau 2 : Un extrait de la grille d'évaluation accompagnée de commentaires formatifs concernant le texte

	Critères d'évaluation pour un récit d'aventure	Oui	En partie	Non	Remarques = commentaire formatif pour l'élève
1	Le récit d'aventure est vraisemblable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓	<i>Ton histoire présente plusieurs éléments qui ne sont pas vraisemblables, c'est-à-dire qui ne correspondent pas à ce qui pourrait réellement se produire. Par exemple, l'apparition d'un loup-garou, le fait que Jean puisse sortir seul d'un trou de deux mètres, ou encore qu'il habite à seulement 10 kilomètres de la mine d'où il s'est échappé. De plus, la rapidité avec laquelle Jean se marie après avoir tué Julie, qui s'était transformée en loup-garou, semble un peu trop précipitée. Pour renforcer la crédibilité de ton récit, tu pourrais envisager de revoir certains éléments fantastiques en les ancrant davantage dans la logique de l'histoire, ou bien de trouver des explications plus réalistes pour ces événements.</i>
3	La situation initiale est cohérente et complète (lieu, personnages, moment).	<input type="checkbox"/>	✓	<input type="checkbox"/>	<i>La situation initiale est cohérente, mais elle manque de détails pour être suffisamment développée. Pour renforcer ton introduction, tu pourrais ajouter une description plus détaillée du lieu, ce qui aiderait les lecteurs à mieux visualiser l'environnement. De plus, n'oublie pas de présenter tous tes personnages dès le début, afin que l'on puisse mieux comprendre leur rôle dans l'histoire.</i>
4	Une complication apparaît de manière cohérente avec la situation initiale.	✓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>La complication de ton histoire est cohérente avec le début, ce qui montre que tu as réussi à maintenir une logique entre les événements, ce qui rend l'histoire plus captivante. Bravo pour cette réussite !</i>

7. Constats et perspectives

L'état des lieux du chapitre 3 a mis en évidence une grande variété de pratiques d'évaluation dans les épreuves cantonales externes en matière de *production de l'écrit* (PE). Celle-ci témoigne à la fois de la richesse des critères et des choix déterminants dans la conception des tâches, mais aussi de la difficulté d'établir des critères communs. En effet, chaque approche peut être justifiée par des considérations pragmatiques, didactiques ou par des traditions propres aux classes, institutions ou cantons.

Le processus de validation de contenus avait pour but d'analyser et de rendre visible le lien entre les tâches et les objectifs du PER à évaluer. Il a impliqué un groupe d'expertes et d'experts chargé de vérifier que les tâches évaluaient bien la PE selon les critères du PER. Bien qu'il permette de mieux cibler le construit et d'anticiper les difficultés lors de la passation en classe (Cumming et al., 2004), le processus de validation de contenus conçu et mis en place dans le cadre de ce travail présente certaines limites : il est chronophage, mobilise de nombreux acteurs et actrices et n'inclut pas de passation auprès des élèves.

Pourtant, la participation d'expertes et d'experts issus de toute la Romandie a été essentielle pour assurer la cohérence entre les pratiques cantonales et les attentes pédagogiques, ainsi que leur adéquation avec la réalité des classes. La force de cette démarche réside précisément dans la possibilité de valoriser les expériences concrètes du terrain au service de l'évaluation. De plus, ce processus consensuel contribue à l'élaboration d'une culture commune de l'évaluation au sein de l'école romande.

Les tâches d'évaluation validées à l'issue de l'ensemble de tout ce travail offrent des pistes pour évaluer la PE selon les objectifs du PER, que chaque enseignante et enseignant peut adapter à son contexte. Sur les pages *PistEval*, la section « éclairages » intègre des textes d'étayage qui accompagnent les tâches, visant à inciter le corps enseignant à réfléchir à ses pratiques évaluatives, dans une perspective de formation continue. Ainsi, ces tâches sont à la fois des outils d'évaluation et d'enseignement, offrant un soutien pour la conception de tâches complexes et contextualisées.


Quant aux pages *PistEval*, elles offrent des tâches pouvant devenir des ressources pour l'évaluation. L'expérimentation a montré que les enseignantes et les enseignants avaient pu s'approprier les tâches mises à leur disposition, en les adaptant et en les modifiant. De cette manière, elles et ils ont assuré une cohérence entre les documents fournis, les activités menées en classe, les apprentissages des élèves et leurs pratiques évaluatives. L'expérimentation a également mis en évidence que, pour que le guide d'écriture destiné aux élèves soit réellement au service de l'activité de production, il est nécessaire que la classe soit familiarisée avec ce type de document et maîtrise ses critères, ainsi que la terminologie utilisée.

Finalement, l'expérimentation menée par l'enseignante et l'enseignant a mis en évidence la possibilité d'apporter de nouveaux ajustements à la tâche *Jean et son cheval Grand-Gris* afin d'en réduire la complexité. Par ailleurs, des recommandations supplémentaires pourraient être formulées pour faciliter la prise en main de la tâche et du matériel d'accompagnement, notamment en suggérant que le guide d'écriture soit discuté avec les élèves lors de la phase d'enseignement.

À l'avenir, il serait probablement utile pour les enseignantes et les enseignants que des exemples d'utilisation de tâches puissent être mis à disposition, sur les pages *PistEval*, comme ceux présentés ci-dessus. Pour ce faire, il serait utile de recueillir encore d'autres retours sur ces mises en pratique.

8. Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). De Boeck Supérieur.
- Association of language testers in Europe (ALTE). (1998). *Multilingual glossary of language testing terms* (Local Examinations Syndicate). Cambridge University Press.
- Bonner, S. M. (2013). Validity in classroom assessment: purposes, properties, and principles. In J. H. McMillan (éd.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 87-106). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n6>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010/2024). *Plan d'études romand (PER)*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch>
- Cumming, A., Grant, L., Mulcahy-Ernt, P., & Powers, D. E. (2004, April). A teacher-verification study of speaking and writing prototype tasks for a new TOEFL. *Language Testing*, 21(2), 107-145. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt278oa>
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 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.
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2014, 3e éd.). *Introduction aux théories de tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Plakans, L. (2010). Independent vs. integrated writing tasks: a comparison of task representation. *TESOL Quarterly*, 44(1), 185-194.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Roth, M., Ruf, I., Sánchez Abchi, V., Soussi, A., & Weiss, L. (2021). EpRoCom : dispositif romand de mutualisation de tâches évaluatives : premiers constats : résumé. *irdp FOCUS*, 08.2021.
- Roth, M., & Ruf, I. (2024, 5 mars). Ressources évaluatives pour les enseignant.es romand.es : une démarche intercantonale. *La Revue LEE*, 8. <https://doi.org/10.48325/rleee.008.08>
- Sánchez Abchi, V., & Roth, M. (2024). Des tâches pour évaluer la production de l'écrit en français : de leur validation à leur mise à disposition pour les enseignant.es. *Forumlecture.ch*, 3. <https://doi.org/10.58098/LFFL/2024/3/834>
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>



Inscrits dans le mandat de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), les travaux relatifs à l'évaluation des *objectifs d'apprentissage* du Plan d'études romand (PER), menés sur la période quadriennale 2020-2023, visent à créer une culture commune entre les cantons romands en matière d'évaluation des apprentissages des élèves. Dans cette perspective, ils permettent de se doter d'outils d'analyse et de mettre à disposition des enseignantes et enseignants des matériaux d'évaluation pertinents, validés et fiables. Ce texte fait partie d'une publication plus complète, qui rassemble les travaux réalisés dans plusieurs disciplines pour des élèves de 8^e année (11-12 ans).

Ce rapport présente les principaux résultats concernant l'évaluation de la *production de l'écrit* du Français langue de scolarisation en 8^e année. Les travaux ont tout d'abord mis en évidence la grande diversité des pratiques d'évaluation dans les classes de Suisse romande. Dans un deuxième temps, les travaux ont également permis de mettre en place un processus de sélection et de validation de tâches cohérentes avec le PER, grâce à des critères communs. Quatre tâches ont alors été retenues et ont fait l'objet d'une expérimentation par un enseignant et une enseignante, afin de vérifier leur adéquation avec la réalité des classes.

Le projet a ainsi permis de mettre à disposition des tâches évaluatives de *production de l'écrit* sur les PistEval, pages liées au PER en ligne, consacrées à l'évaluation. Ces résultats suggèrent que de telles démarches peuvent contribuer au développement d'une culture commune de l'évaluation par l'observation et l'analyse de la manière dont le corps enseignant peut s'approprier et adapter de telles tâches.