

Former à l'évaluation textuelle : L'importance d'avoir une bonne représentation des composantes de celle-ci et de l'envisager comme un tout

Véronique Marmy Cusin, marmyv@edufr.ch, HEP-FR et Université de Genève-groupe de recherche sur la formation des enseignants en didactique du français (FORENDIF)

Résumé : A la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR), les formateurs ont fait le choix de traiter de l'évaluation textuelle à la fois dans les dispositifs de formation à la production textuelle et dans les dispositifs de formation à l'évaluation. Dans ce texte, nous présentons brièvement les activités de formation et les savoirs enseignés pour apprendre à évaluer des productions textuelles. Dans un deuxième temps, nous analysons des outils construits par des étudiants en 3^{ème} année de formation initiale. Cette analyse montre la grande hétérogénéité des choix faits par ces enseignants-évaluateurs novices et révèle la nécessité de voir la production d'un texte comme un tout, du moins sur le plan certificatif. Enfin, à la lumière de ces résultats, nous présentons deux pistes d'action pour mieux former les enseignants à évaluer une production textuelle.

Mots-clés : production textuelle, évaluation textuelle, évaluation formative, évaluation certificative

Différents travaux autour de l'évaluation textuelle (Garcia-Debanco, 1985; Groupe EVA, 1991; Simard, 1999) montrent que, bien souvent, celle-ci reste sous la forme d'annotations de textes, souvent floues et passablement hermétiques pour les élèves eux-mêmes, notamment lorsqu'elle cible des aspects textuels. Ces auteurs nomment aussi l'importance d'élaborer des critères explicites afin d'aider les élèves à réviser efficacement leurs textes. La formation à l'évaluation textuelle est donc une préoccupation importante pour les formateurs d'enseignants.

A la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR), les formateurs ont fait le choix de traiter ce contenu spécifique à la fois dans les dispositifs de formation à la production textuelle et dans les dispositifs de formation à l'évaluation. Ce choix s'explique par deux arguments principaux. D'une part, l'évaluation de la production textuelle est en lien étroit avec l'enseignement de celle-ci, l'identification des opérations nécessaires à sa mise en œuvre ainsi que les difficultés que les élèves peuvent rencontrer autant psychologiques, sociales que langagières (Dolz, Gagnon, & Toulou, 2008; Simard, 1992). D'autre part, l'évaluation textuelle s'insère dans la problématique plus large de l'évaluation, notamment de l'évaluation de compétences. En effet, produire un texte oral ou écrit selon un genre défini peut être perçu comme la mise en œuvre d'une compétence (Roegiers, 2003).

Comment former de futurs enseignants, qui se destinent à l'enseignement du cycle 2 (élèves entre 9 et 12 ans), dans le domaine de l'évaluation textuelle ? Voici le propos de ce texte. Dans un premier temps, nous situons rapidement le parcours actuel de formation à la HEP-FR dans le domaine de l'évaluation à la production textuelle. Dans un second temps, nous présentons une analyse d'outils construits par des étudiants en 3^{ème} année de formation initiale. Cette analyse montre la grande hétérogénéité des choix faits par ces enseignants-évaluateurs novices et révèle la nécessité de voir la production d'un texte comme un tout, du moins sur le plan certificatif. Enfin, à la lumière de ces résultats, nous présentons deux pistes d'action pour mieux former les enseignants à évaluer une production textuelle.

1. Dispositifs de formation à l'évaluation textuelle

Les étudiants à la HEP-FR développent des ressources pour évaluer la production d'un texte de manière spécifique dans leur formation à l'enseignement de la production textuelle et de manière plus

générale dans les dispositifs liés à l'évaluation (voir figure 1, ci-après). Dans le domaine de la didactique du français, ils reçoivent tous les savoirs spécifiques à l'enseignement de la production textuelle. Les étudiants construisent des savoirs variés liés à la production textuelle elle-même, par exemple la notion de genres textuels et leurs composantes spécifiques (Bronckart, 1996; De Pietro & Schneuwly, 2003; Dolz & Schneuwly, 1998) ainsi que les opérations nécessaires à la production d'un texte, décrits par Dolz et ses collaborateurs (2008) en cinq points : adaptation à la situation de communication, planification, élaboration et traitement des contenus, textualisation et révision du texte. D'autres savoirs liés à l'ingénierie sont aussi développés, notamment la manière de construire une séquence autour de genres textuels (Dolz, Schneuwly, & Noverraz, 2001) ou les différentes étapes d'un travail en projet (Francoeur Bellavance, 1997). Enfin des savoirs liés aux prescriptions institutionnelles (plans d'études), aux élèves eux-mêmes et à leurs difficultés sont aussi abordés (par exemple au retour des stages).

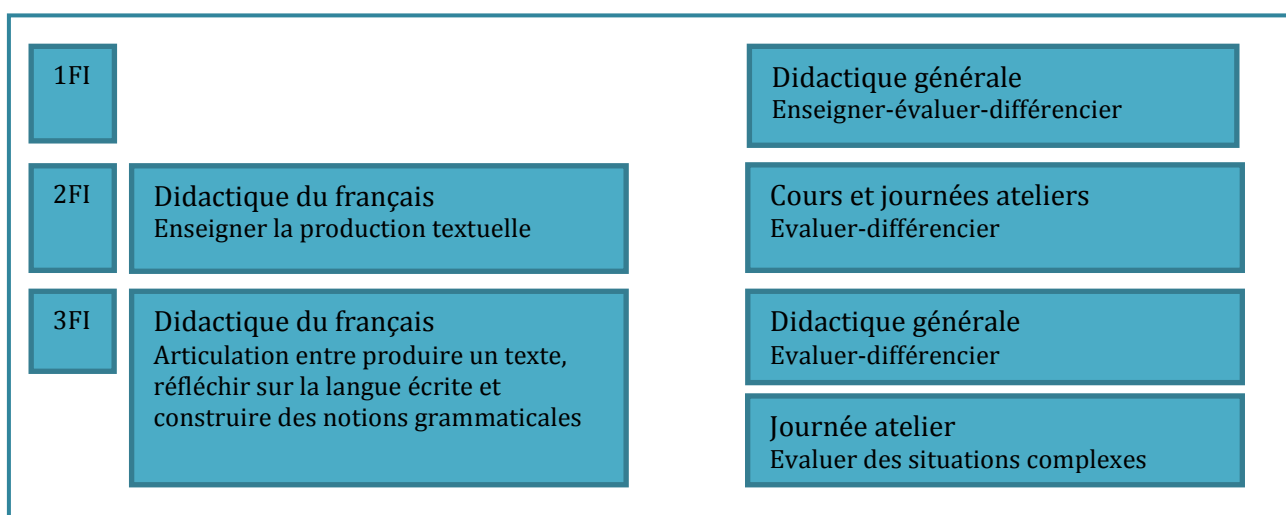


Figure 1 : Dispositifs liés à l'évaluation dans le cursus de formation à la HEP-FR

Parallèlement, des cours et journées-ateliers proposent des contenus de formation en lien avec les gestes d'évaluation et de différenciation et les savoirs théoriques y relatifs. Ces dispositifs développent notamment des savoirs sur l'évaluation scolaire, ses différentes fonctions et cadres de référence ainsi que ses biais potentiels. Des travaux d'ingénierie didactique, la construction et l'analyse d'outils d'évaluation produits en stage, sont aussi proposés, notamment en 3^{ème} année de formation. Précisons que dans le cadre de ces cours, l'évaluation est vue de manière transdisciplinaire et les savoirs construits ne sont pas spécifiquement en lien avec la didactique du français ni la production textuelle.

Après une description succincte des dispositifs et savoirs développés dans le cursus de formation autour de la production textuelle et de l'évaluation, nous présentons rapidement l'analyse d'outils construits par les étudiants en troisième année de formation pour évaluer certificativement des productions d'élèves. Cette analyse nous a convaincue d'envisager l'évaluation certificative d'un texte comme un tout et d'aborder cette thématique à la fois de manière spécifique en didactique du français, en faisant des liens avec l'enseignement de la production textuelle, et de manière plus large en faisant des liens avec l'évaluation de compétences.

2. Analyse d'outils construits par les étudiants

En cours du 5^{ème} semestre de formation initiale, dans la deuxième partie d'un cours-atelier lié à l'évaluation de situations complexes, les étudiants de la HEP-FR sont confrontés à un travail d'ingénierie : construire un outil pour évaluer de manière certificative (mettre une note) des productions textuelles, ici la production initiale et finale d'un récit d'aventure. La consigne donnée aux étudiants était la suivante :

Voici quatre récits d'aventure écrits par deux élèves de 8^e (11-12 ans) au début (production initiale) et au terme (production finale) d'une séquence d'enseignement autour de ce genre textuel. Durant cette séquence d'enseignement autour du récit d'aventure, l'enseignant a travaillé les différents modules proposés dans le moyen officiel COROME « S'exprimer en français » (Dolz et al., 2001, 7-8e Harmos).

Créez par groupes (2-3 étudiants) une grille d'évaluation en vous référant à vos connaissances (sur la production d'un texte, sur l'évaluation), à la séquence didactique proposée dans les moyens COROME et à trois trames d'évaluation textuelle présentées précédemment (Beckers, 2002; Dolz et al., 2008, p. 64; Roegiers, 2003).

Testez votre grille en évaluant les récits à votre disposition afin de mettre une note à ces deux élèves.

Les outils d'évaluations textuelles construits par les étudiants dans le cadre de cette journée atelier sont analysés ici sous deux angles : objet de l'évaluation (production initiale ou/et production finale), critères utilisés et nombre de points attribués à chaque critère.

Afin de comparer ces différents outils, nous avons analysé le contenu des critères proposés et les avons codés en fonction des différentes composantes d'une production textuelle. Pour ce faire, nous avons défini en a priori différents indicateurs observables dans un récit d'aventure et propres à chacune des six composantes d'un texte selon Dolz et ses collaborateurs (2008) : représentation générale du texte, adaptation à la situation de communication, élaboration du contenu, organisation textuelle, textualisation et composantes transversales (voir tableau ci-dessous).

Tableau 1 : Indicateurs pour analyser les critères d'évaluation d'un récit d'aventure proposés par les étudiants

Composantes d'un texte	Indicateurs pour évaluer un récit d'aventure
Représentation générale du texte	<ul style="list-style-type: none"> - Récit imaginaire mais vraisemblable - Présence d'un ou plusieurs héros - Présence d'une aventure : suspense, danger, obstacles, actions, atmosphère angoissante, lieu mystérieux, rebondissements - Récit relativement court - Cohérence de l'ensemble du texte
Adaptation à la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> - Respect de l'intention du texte : faire « vivre » au lecteur une aventure - Titre ou début de l'histoire qui « accroche » le lecteur - Texte qui suscite l'intérêt du lecteur - Récit à la 3^{ème} personne
Contenus thématique	<ul style="list-style-type: none"> - Unité du sujet (récit d'aventure) - Pertinence des informations - Progression de l'action - Description des personnages, des lieux - Absence de contradictions - Constance du point de vue, notamment sur les personnages
Planification du texte	<ul style="list-style-type: none"> - Planification textuelle narrative - Respect de la chronologie - Alternance des différents types de discours (narratif, descriptif, dialogues) visibles dans un découpage du texte en paragraphes
Mise en texte	<ul style="list-style-type: none"> - Connexion et segmentation des parties à l'aide d'indicateurs temporels, spatiaux et de signes de ponctuation appropriés - Cohésion nominale des personnages du récit - Cohésion verbale <ul style="list-style-type: none"> o Ecriture au passé dans le récit (ou au présent de narration) o Ecriture au passé-composé ou au présent dans les dialogues o Ecriture à l'imparfait dans les descriptions - Prise en charge énonciative qui permette de s'identifier au héros
Composantes transversales	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des normes syntaxiques et orthographiques - Précision du lexique - Diversité lexicale et syntaxique

Pour évaluer l'importance attribuée à chaque critère et la comparaison des grilles entre elles, nous avons transformé le nombre de points en pourcent. Par cette transformation, chaque grille comptabilisait alors 100 points au total.

Au terme de l'analyse de ces outils, voici un premier constat : Sur les quatorze grilles construites, une seule prend en compte la production initiale ; les autres grilles évaluent uniquement la production finale. Pourtant, tous les étudiants avaient à disposition la production initiale et la production finale de deux élèves. Cette observation montre que lorsque l'on demande d'évaluer certificativement la compétence des élèves à produire un texte, les étudiants prennent seulement en compte le produit final et non la progression éventuelle de ces élèves.

Par l'analyse des critères et indicateurs choisis par les étudiants, codés en fonction des composantes d'un texte (Dolz et al., 2008), nous pouvons faire plusieurs observations (voir figure 2 et tableau 2 ci-après).

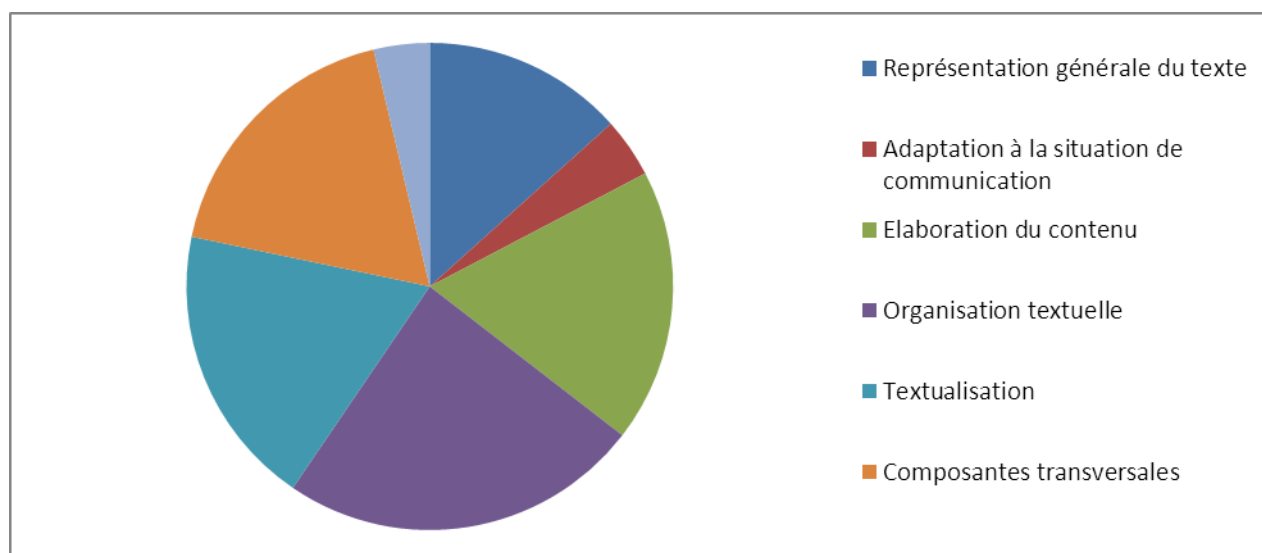


Figure 2 : Répartition des points attribués pour évaluer certificativement un récit d'aventure en fonction des différentes composantes d'un texte

Les critères les plus utilisés par les étudiants font référence à l'organisation d'un texte (24% des points attribués en moyenne). Un groupe d'étudiants attribue la moitié de ses points cette composantes (voir tableau 1, ci-après, maxima). Cet aspect est cependant évalué de manière relativement variable en fonction des groupes d'étudiants (voir figure 3, « organisation textuelle »).

Tableau 2 : Nombre de points attribués en fonction des différentes composantes d'un texte pour évaluer certificativement un récit d'aventure

	représentation générale du texte	adaptation à la situation de communication	élaboration du contenu	organisation textuelle	textualisation	composantes transversales	Autre	TOTAL
Moyenne	13	4	18	24	19	18	4	100
Minima	3	0	0	0	8	0	0	
Maxima	38	11	42	50	28	42	13	

En deuxième position, les étudiants utilisent des critères en lien avec la textualisation (19% des points attribués en moyenne). Le choix de ces critères par les étudiants est cependant assez hétérogène. Des groupes d'étudiants attribuent peu de points à cette composantes alors que d'autres y attribuent plus du quart de leurs points (voir figure 3 ci-dessous, « Textualisation »).

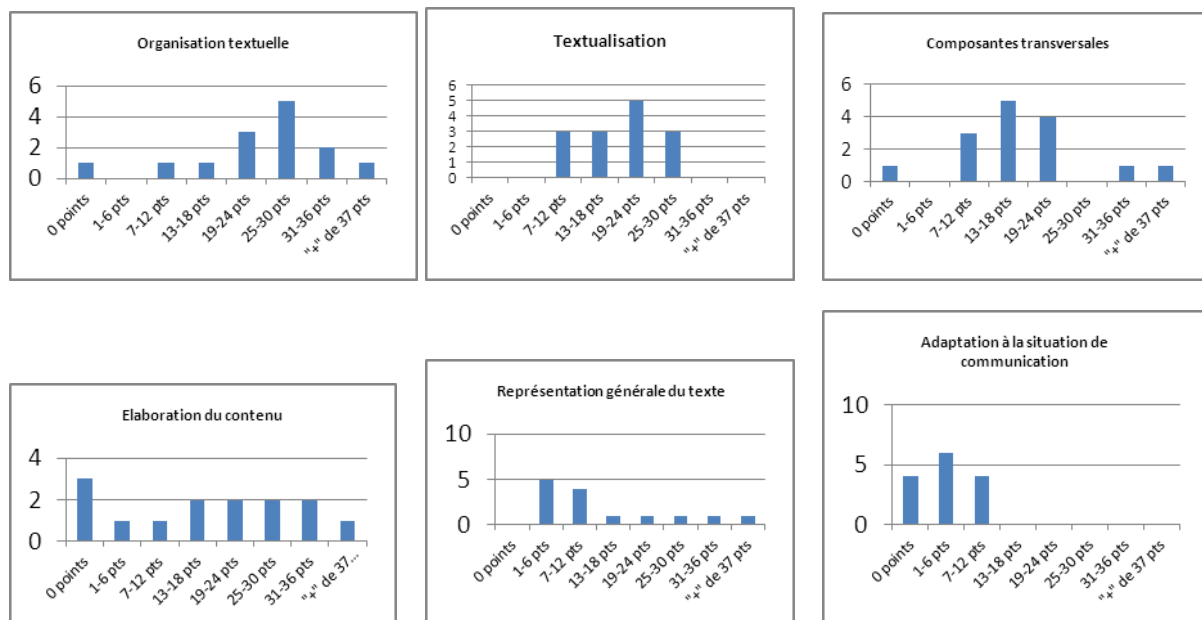


Figure 3 : Distribution des grilles d'évaluation proposées par les étudiants (14 grilles) en fonction du nombre de points donnés à chaque composante.

L'élaboration du contenu du texte ainsi que des critères liés aux composantes transversales sont assez bien pris en compte par les étudiants (18% des points attribués en moyenne). L'élaboration du contenu est évaluée de manière très variable par les groupes étudiants, notamment parce que plusieurs groupes d'étudiants n'évaluent pas cette composante alors qu'un groupe d'étudiant y accorde 40% des points (voir figure 3 ci-dessus, «Elaboration du contenu »). Les composantes transversales sont évaluées de manière assez variable : une grille d'évaluation ne prend pas en compte ces aspects alors que deux groupes d'étudiants y accordent 35%, respectivement 42% de leurs points.

La représentation générale du texte est une composante assez bien prise en compte par les étudiants (13% des points attribués en moyenne). Le choix de ces critères par les étudiants est cependant assez hétérogène. Des groupes d'étudiants attribuent peu de points à cette composante alors que d'autres y attribuent plus du tiers de leurs points (voir figure 3 ci-dessus, « Représentation générale du texte »).

Les étudiants évaluent peu l'adaptation du texte à la situation de communication (4% des points attribués). De plus, plus du quart des groupes d'étudiants n'évaluent pas cette composante.

Ces analyses montrent deux faits très préoccupant pour la formation :

- Malgré des trames pour construire leur grille, un contexte d'enseignement (présenté par l'enseignant) et des productions d'élèves identiques, les groupes d'étudiants ont fait des choix très variables de critères ;
- De même, ces groupes d'étudiants ont donné en moyenne une importance plus grande à certaines composantes du texte (organisation textuelle, textualisation, élaboration du contenu, composantes transversales) au détriment d'autres composantes (représentation générale du texte, adaptation à la situation de communication).

Nous questionnons ces choix. Rédiger de manière efficace, pertinente et correcte un récit d'aventure, est-ce prioritairement respecter l'organisation textuelle de celui-ci et mettre en œuvre certaines ressources langagières telles l'orthographe, la variété lexicale ou encore la ponctuation des dialogues ? Ces critères sont-ils davantage importants que de faire vivre au lecteur un récit d'aventure, créer un récit imaginaire mais vraisemblable, avec du suspense ?

Nous faisons plusieurs hypothèses pour expliquer l'importance donnée à certaines composantes du texte.

- Les composantes les plus utilisées par ces groupes d'étudiants sont davantage faciles à observer en fonction d'indicateurs définis comme objectifs ;
- Ces composantes sont régulièrement travaillées avec les élèves, notamment les composantes liées à la planification textuelle et à certains aspects de textualisation (par exemple la ponctuation dans les dialogues) ;
- Les composantes transversales sont utilisées traditionnellement pour évaluer un texte ;
- L'adaptation à la situation de communication est une composante difficile à appréhender par les étudiants et ils peinent donc à la définir par des indicateurs observables ;
- Le récit d'aventure est un genre textuel qui se définit peu par rapport à la situation de communication et les résultats présentés ici seraient peut-être différents si les étudiants avaient évalué une production davantage communicative, par exemple une lettre au courrier des lecteurs.

Dans le cadre de la journée de formation dans laquelle ce dispositif d'ingénierie était élaboré, les étudiants ont surtout pris conscience de la grande variabilité de leurs choix quand ils ont partagé leurs grilles et les notes attribuées aux deux élèves. La disparité des notes était très grande (par exemple entre 3.5/6 à 5/6 pour une même production) et s'explique par la grande variabilité des critères choisis pour évaluer la production et du nombre de points attribués à chaque critère.

3. Pistes d'action pour la formation à l'évaluation textuelle

Ces différents constats nous amènent à proposer certaines réflexions pour la formation à l'évaluation textuelle.

En premier lieu, il nous semble très important de construire avec les étudiants une bonne représentation des différentes composantes d'un texte et de s'entraîner à définir des indicateurs observables pour chaque composante en fonction du genre travaillé avec les élèves.

De même, il semble essentiel de définir la production d'un texte comme la mise en œuvre d'une compétence et de l'évaluer comme un tout, du moins quand il s'agit de l'évaluer certificativement. Dans ce contexte, il nous paraît essentiel d'apprendre aux étudiants à évaluer certificativement des productions textuelles et de distinguer clairement l'évaluation formative de l'évaluation certificative.

Nous proposons donc de réfléchir à ces deux plans d'action pour la formation à l'évaluation textuelle.

3.1 Construire une vision claire des différentes composantes nécessaires à la production d'un texte

Enseigner et évaluer nécessite une bonne maîtrise de l'objet enseigné. Former à l'évaluation textuelle, c'est en premier lieu construire des connaissances sur la production textuelle elle-même. Qu'est-ce que produire un texte ? Quelles sont les composantes d'une production textuelle et ses difficultés potentielles ? Comment définir des observables pour évaluer formativement des productions ? Cette liste de questions permet de penser certaines activités de formation dans le but de construire chez les étudiants une bonne représentation des différentes composantes d'un texte en vue de son évaluation.

Il s'agit de découvrir que produire un texte, c'est à la fois mobiliser des composantes psychologiques, langagières et sociales. Selon Simard (1992), écrire demande au scripteur de s'engager personnellement (cognitivement, affectivement, de manière sensori-motrices). A ce propos, Simard parle de dimension psychologique. Quant à la dimension langagière, il s'agit pour le scripteur d'adapter ses capacités langagières au texte lui-même : mettre en jeu ses connaissances (langagières, textuelles, syntaxiques, lexicales, orthographiques) et s'adapter à la situation de communication, au texte à produire et à son organisation textuelle. Pour la dimension sociale, Simard insiste sur les

composantes de la situation de communication (énonciateur, but-enjeux, destinataire, lieu social d'émission) et le contexte culturel du texte (patrimoine culturel en lien avec le genre travaillé).

Pour ce qui est des différentes composantes d'une production textuelle, nous retenons la représentation générale du texte, l'adaptation à la situation de communication, l'élaboration et le traitement du contenu, la planification ou l'organisation du texte, l'utilisation de ressources de la langue sur le plan textuel et transversal (syntaxe, orthographe, lexicque) (Dolz, Gagnon, et al., 2008).

Quant aux difficultés, si elles sont pour nous intrinsèques à l'apprentissage et un passage obligatoire pour construire des connaissances et savoir-faire sur l'écriture, elles sont aussi le reflet des capacités de l'apprenant et des obstacles vécus (Dolz, Gagnon, et al., 2008). Ces difficultés sont liés aux différentes dimensions de l'écriture et peuvent être d'ordre motivationnelle, énonciative, stratégique (difficulté à gérer de manière simultanée plusieurs tâches), textuelle, syntaxique, lexicale, orthographique ou sensori-motrice (Dolz, Gagnon, et al., 2008). Leur prise en compte et leur analyse est donc le cœur de l'évaluation formative ; celle-ci permet de penser des activités d'enseignement pertinentes et proches des besoins des élèves.

Un dispositif de formation central dans l'évaluation textuelle est l'évaluation formative des textes d'élèves. Après une analyse des objectifs imposés par les plans d'études et une reconstruction de la tâche d'écriture, il est essentiel d'élaborer des outils pour identifier les potentialités et les erreurs des apprenants scripteurs visibles dans leurs textes (notamment dans leurs productions initiales). Pour atteindre cet objectif, Dolz, Mabillard et Tobola Couchepin (2008) propose l'élaboration d'une grille dont les critères sont dégagés à partir des caractéristiques du genre observé et complétés par des éléments transversaux liés à la grammaire, à l'orthographe et au lexicque.

Par exemple, pour l'évaluation d'un récit d'aventure, il serait possible de dégager des critères et indicateurs tels que définis précédemment dans le tableau 1 (p. 3).

Former à l'évaluation textuelle, c'est donc en premier lieu avoir une bonne connaissance de l'objet enseigné, du texte lui-même, de ses composantes et difficultés potentielles afin de dégager des observables permettant son évaluation formative.

3.2 Créer un outil pour évaluer certificativement la production d'un texte

Notre seconde piste d'action pour la formation des enseignants a pour objet l'évaluation certificative. Il est d'abord nécessaire de la distinguer de l'évaluation formative. En effet, par son caractère régulateur, l'évaluation formative a pour mission essentielle de cibler les forces et les points à travailler avec les élèves. Une grille d'évaluation formative doit donc distinguer clairement chaque ressource nécessaire à la production du texte afin de pouvoir identifier les potentialités et difficultés des élèves et prendre des décisions claires pour réguler son enseignement. Par contre, pour évaluer certificativement la compétence de l'élève à produire un genre textuel spécifique, il est essentiel d'évaluer toute production textuelle de manière globale et non par des critères trop nombreux ; une telle décomposition serait davantage en lien avec une vision behavioriste de l'apprentissage. De plus, selon Rey, Carette, Defrance et Kahn, « la décomposition en critères ne permet pas de se prononcer réellement sur la réussite de la tâche globale » (2006, p. 51). Par exemple, un élève pourrait tout à fait rédiger un texte respectant l'organisation textuelle d'un texte narratif et les normes de la langue (critères très présents dans les grilles construites par les étudiants), sans pour autant rédiger un récit d'aventure tel que demandé dans la consigne.

Pour évaluer certificativement une production textuelle, il est possible de se contenter de l'analyser à l'aide de quelques critères globaux. A ce propos, les cinq critères proposés par Dolz et ses collaborateurs (2008) comme trame d'évaluation d'un genre textuel nous semblent particulièrement pertinents. Nous vous proposons donc ci-après une exemplification de cette grille pour évaluer certificativement un récit d'aventure (voir tableau 3, ci-après).

A la lecture de ces différents critères, il va de soi qu'il n'est pas possible de mettre plus d'importance à un critère qu'à un autre ni d'additionner chacun des critères. Pour que la tâche soit minimalement atteinte, il faut que le scripteur ait respecté minimalement chacun de ces critères.

Tableau 3 : Exemple de grille pour évaluer « certificativement » un récit d'aventure

<p>1. Représentation générale du texte Est-ce que l'élève a bien écrit un récit d'aventure ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Récit imaginaire mais vraisemblable - Présence d'un ou plusieurs héros - Présence d'une aventure : suspense, danger, obstacles, actions, atmosphère angoissante, lieu mystérieux, rebondissements - Récit relativement court 	+++ <input type="checkbox"/>	++ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	- <input type="checkbox"/>
<p>2. Adaptation à la situation de communication Est-ce que l'élève a respecté la situation de communication inhérente à la rédaction d'un récit d'aventure ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect de l'intention du texte : faire « vivre » au lecteur une aventure - Titre ou début de l'histoire qui « accroche » le lecteur - Récit à la 3ème personne 	+++ <input type="checkbox"/>	++ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	- <input type="checkbox"/>
<p>3. Contenus thématique Est-ce que l'élève a proposé des informations pertinentes et cohérentes dans son récit d'aventure ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unité du sujet (récit d'aventure) - Pertinence des informations - Progression de l'action - Description des personnages, des lieux - Absence de contradictions - Constance du point de vue, notamment sur les personnages 	+++ <input type="checkbox"/>	++ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	- <input type="checkbox"/>
<p>4. Planification du texte Est-ce que l'élève a respecté la planification d'un récit d'aventure?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planification textuelle narrative - Respect de la chronologie - Alternance des différents types de discours (narratif, descriptif, dialogues) visible un découpage du texte en paragraphes 	+++ <input type="checkbox"/>	++ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	- <input type="checkbox"/>
<p>5. Mise en texte Est-ce que l'élève a utilisé des ressources textuelles pertinentes et correctes pour écrire son récit d'aventure?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connexion et segmentation des parties à l'aide d'indicateurs temporels, spatiaux et de signes de ponctuation appropriés - Cohésion nominale des personnages du récit - Cohésion verbale <ul style="list-style-type: none"> o Ecriture au passé dans le récit (ou au présent de narration) o Ecriture au passé-composé (ou au présent) dans les dialogues o Ecriture à l'imparfait (ou au présent) dans les descriptions - Prise en charge énonciative qui permette de s'identifier au héros 	+++ <input type="checkbox"/>	++ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	- <input type="checkbox"/>
<p>6. Composantes transversales de la langue Est-ce que l'élève a utilisé correctement les ressources transversales de la langue pour écrire son récit d'aventure?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect des normes syntaxiques et orthographiques - Précision du lexique - Diversité lexicale et syntaxique 	+++ <input type="checkbox"/>	++ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	- <input type="checkbox"/>

4. Conclusion

Evaluer un texte, notamment sur le plan certificatif, est un aspect complexe du métier d'enseignant de français. Les étudiants en formation initiale restent fortement démunis pour mettre en œuvre des gestes efficaces dans ce domaine. Pour mener une réflexion sur la formation à l'évaluation textuelle, il est

pour nous essentiel de la lier à la formation à l'enseignement de la production textuelle mais aussi à l'évaluation de compétences en général.

Dans le cadre de cet article, nous avons, dans un premier temps, analysé des outils construits par les étudiants en 3^{ème} année de formation initiale. Cette analyse montre la grande hétérogénéité des choix faits par ces enseignants-évaluateurs novices et plaide pour une appréhension de la production d'un texte comme un tout et l'évaluation textuelle comme l'évaluation d'une compétence.

Dans un deuxième temps, à la lumière de ces résultats, nous avons présenté deux pistes d'action pour mieux former les enseignants à évaluer une production textuelle : construire une vision claire des différentes composantes nécessaires à la production d'un texte ; construire des outils permettant d'évaluer la production d'un genre textuel sur le plan certificatif, en envisageant le texte évalué comme un tout.

Ces éléments de réflexion sont le fruit de lectures et d'analyse réflexive de notre travail de formatrice d'enseignants en français. Ce texte doit être perçu modestement comme le premier jalon d'une réflexion plus générale sur la formation des enseignants et l'ingénierie didactique en évaluation textuelle et nos propos doivent être mis à l'épreuve de discussions entre formateurs d'enseignants et de la pratique elle-même.

5. Références bibliographiques

- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Genève: Éditions Labor.
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques, *Enjeux*, 37/38, 31-47.
- Chartrand, S., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville Québec: Graficor.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique, *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnet des sciences de l'éducation.
- Dolz, J., Mabillard, J.-P., & Tobola Couchepin, C. (2008). Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif, *Dyptique*, 13, 43-66.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux. In *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille: IUFM.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & Noverraz, M. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Francoeur Bellavance, S. (1997). *Le travail en projet: une stratégie pédagogique transdisciplinaire*. S.l.: Intégra.
- Garcia-Debanc, C. (1985). Propositions pour une évaluation formative des écrits: où en est la recherche-innovation. *Repères*, 66, 3-10.
- Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Education
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In *Pour favoriser la réussite scolaire* (p. 276-294). Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Simard, C. (1999). L'annotation des textes des élèves, *Québec français*, 115, 32-38.