

L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Jean-Marie de Ketele

Pub. linguistiques | *Revue française de linguistique appliquée*

2013/1 - Vol. XVIII
pages 59 à 74

ISSN 1386-1204

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm>

Pour citer cet article :

de Ketele Jean-Marie, « L'évaluation de la production écrite »,
Revue française de linguistique appliquée, 2013/1 Vol. XVIII, p. 59-74.

Distribution électronique Cairn.info pour Pub. linguistiques.

© Pub. linguistiques. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'évaluation de la production écrite

Jean-Marie De Ketele
Université Catholique de Louvain

Résumé : Derrière l'expression « évaluer la production écrite » se cachent des concepts polysémiques que cette contribution veille à clarifier au départ. Sur cette base seront abordées successivement l'évaluation certificative, puis l'évaluation formative de la production écrite. La première est institutionnelle en un double sens : elle sert à orienter et à planifier les apprentissages de la production écrite ; elle fonde la décision finale en termes de réussite ou d'échec. La seconde, si souvent invoquée et si peu pratiquée réellement, sert à améliorer l'apprentissage en cours de la production écrite et s'appuie sur des raisonnements diagnostiques et, en cohérence avec ceux-ci, la mise en place de dispositifs d'action permettant de faire progresser les élèves. Ces aspects sont concrètement illustrés.

Abstract: The term « evaluating written language » hides underlying polysemic concepts that this article aims at clarifying from the start. Therefore both the certifying and the formative evaluation of written production will be addressed. The former is doubly institutional: its aim is to give an orientation and a planification of learning writing skills, and also constitutes the basis of the final decision of success or failure. The latter, widely claimed but less widely applied, aims to improve the learning of the skill during the learning, and is based on diagnostic concepts, and, in coherence with those, on the setting up of permanent actions allowing learners to progress in their learning. These aspects will be illustrated by concrete examples.

Mots clés : évaluation, production écrite, évaluation certificative, évaluation formative
Keywords: evaluation, written production, certifying evaluation, formative evaluation

1. Quelques précisions conceptuelles préliminaires

Produire un texte écrit est de l'ordre de la compétence. Encore faut-il s'entendre sur ces termes polysémiques. Tous les experts (De Ketele 2010 ; Gerard 2008 ; Roegiers 2004 ; Rey & al. 2003 ; Jonnaert 2002) s'accordent pour dire que manifester sa compétence consiste à mobiliser de façon autonome toute une série de ressources (internes et externes) pour effectuer des tâches complexes dans un type de contexte donné ou résoudre des familles de situations problèmes. Certes des désaccords subsistent. Ils portent le plus souvent sur la question de décider s'il s'agit plutôt d'une capacité ou d'une potentialité ou d'un savoir-faire ou d'un savoir-agir. Dans cette contribution, nous estimons que nous avons affaire essentiellement à un savoir agir en situation, puisque le contexte est déterminant dans l'apprentissage d'une compétence et qu'il ne suffit pas de maîtriser les ressources impliquées par celle-ci ; il est nécessaire de mener une analyse correcte de la situation présentée et de combiner de façon originale les ressources pertinentes en cohérence avec celle-ci.

Telle que nous l'entendons ici, la production écrite vue comme compétence ne peut se traduire par de simples exercices d'application comme rédiger le titre d'un texte présenté ou transformer un texte du singulier au pluriel ou encore introduire dans un texte des connecteurs logiques pour mieux faire apparaître l'argumentation... S'il s'agit là d'exercices souhaitables, ils ne constituent pas une production autonome et située. Par contre, rédiger un récit, une lettre, un conte, une affiche, une notice, une analyse littéraire, une dissertation..., ce sont là des compétences complexes.

Il importe aussi de préciser le concept d'évaluation trop souvent confondu avec la notation. Selon De Ketele (2010), évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations (pertinentes, valides et fiables), à examiner le degré d'adéquation entre celles-ci et un ensemble de critères (pertinents, valides et fiables) traduisant adéquatement le type de résultats attendus, et à leur donner du sens en vue de fonder une prise de décision.

Dans le monde scolaire, on peut distinguer trois *fonctions* différentes de l'évaluation, dont deux seront particulièrement concernées par cette contribution : la fonction certificative (prendre des décisions en termes de réussite ou d'échec, voire de classement en termes de degré de réussite, à la fin d'un cycle ou d'une année d'études) ; la fonction formative (prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours. Une troisième fonction, malheureusement peu pratiquée, est la fonction d'orientation où l'évaluation permet de prendre des décisions pour préparer une nouvelle action, comme par exemple évaluer les préacquis et les prérequis des élèves en début d'année, ou encore évaluer les dispositifs d'enseignement apprentissage mis en place l'année précédente afin de mieux planifier l'action de l'année qui s'ouvre. Tous les experts précités constatent que trop de pratiques évaluatives dans les classes sont traitées comme des évaluations certificatives, alors qu'elles devraient avoir une fonction formative. Cela est dû notamment à la confusion entre la fonction (le pour quoi ?) et la démarche (le comment ?). Trois types de *démarches* sont susceptibles d'être utilisées : la démarche sommative (faire des sommes de points attribués comme dans la notation) ; la démarche descriptive (identifier des acquis ou des non encore acquis ou encore des processus heureux ou malheureux, et les décrire) ; la démarche interprétative (donner du sens à un ensemble d'indices quantitatifs ou qualitatifs). Trop de pratiques qui sont appelées formatives par les enseignants sont traitées avec une démarche sommative alors que les démarches descriptives et interprétatives sont essentielles pour espérer améliorer l'apprentissage ; par ailleurs, les enseignants utilisent les notations comme s'il s'agissait déjà de prendre des décisions de certification, alors que l'apprentissage est encore en cours.

En cohérence avec ces préalables conceptuels, l'objectif de cet article est de tenter de répondre à deux questions fondamentales :

- comment certifier valablement la production écrite comme compétence complexe ?
- comment améliorer en cours d'apprentissage le développement d'une telle compétence ?

2. L'évaluation certificative de la production écrite

2.1. Clarifier ses intentions, c'est-à-dire les résultats attendus

Avant de commencer tout processus d'enseignement apprentissage, il est recommandé d'être au clair sur ce qui est attendu au terme de celui-ci ; la meilleure façon de le faire est de le concrétiser sous la forme d'un exemple d'épreuve finale, y compris les modalités de correction et la façon de prendre la décision de certification.

À la fin d'un cycle ou d'une année d'études, on s'attend à ce que l'élève soit capable de produire un certain type d'écrit. Il s'agit donc d'une compétence (un savoir-agir, selon la définition de Tardif donnée dans ce numéro), car produire un texte libre est une « situation problème » à résoudre pour l'élève. Précisons ce que signifie un tel concept indépendamment

de toute référence disciplinaire avant de le concrétiser au cas spécifique de la production écrite (français langue première).

Toute situation problème comprend deux composantes :

- (i) une *situation complexe*, c'est-à-dire un ensemble contextualisé d'informations présentées à l'étudiant et à analyser en vue de réaliser une tâche complexe ;
- (ii) la *tâche complexe* elle-même, c'est-à-dire un processus de résolution et un produit face au problème posé par la situation.

La tâche est complexe dans le sens où elle ne peut être effectuée en appliquant une démarche établie fermée : plusieurs processus de résolution peuvent être utilisés pour y parvenir ; de nombreuses connaissances et savoir-faire sont susceptibles d'être mobilisés ; il existe un éventail de produits susceptibles de répondre aux critères de qualité fixés.

La situation est complexe, non pas nécessairement parce que l'on fournit de nombreuses informations à l'élève, mais parce qu'elle demande une analyse de la part des élèves pour identifier et organiser les connaissances et savoir-faire pertinents à mobiliser pour réaliser la tâche attendue (De Ketele 2010 ; De Ketele & Gerard 2005 ; Roegiers 2004).

Préparer une évaluation certificative consiste donc avant tout à se fixer, en cohérence avec les prescrits officiels, une « famille de situations problèmes » dans laquelle puiser pour les phases terminales de l'apprentissage et pour la ou les évaluations finales. Par famille de situations problèmes, il faut entendre un ensemble de situations problèmes caractérisées par

- (i) un *invariant*, c'est-à-dire les caractéristiques communes incontournables de toutes les situations de la même famille et qui permettent de dire que celles-ci seront d'un niveau plus ou moins équivalent ;
- (ii) un *habillage*, c'est-à-dire tout ce qui permet de générer des situations différentes apparemment, mais de même niveau car de même invariant (De Ketele, 2013).

L'important est donc de caractériser l'invariant de la famille terminale de situations problèmes. Toujours indépendamment de toute référence disciplinaire, on peut relever quatre type d'éléments dans l'invariant :

- (i) le type de *contexte* ;
- (ii) les *informations* fournies ou non fournies (le fait de ne pas fournir certaines informations peut changer la nature de la situation problème) ;
- (iii) le type de *tâche* demandée ;
- (iv) les *ressources* prioritaires à mobiliser nécessairement et leur organisation.

En nous appuyant sur les travaux des didacticiens (Werlich 1975 ; Adam 1992, 2005 ; Hadda 2007 ; Richter 2012 ; Chartrand 2013), nous pouvons concrétiser ces éléments de cadrage en référence à la production écrite. Ces travaux portent essentiellement sur les typologies des textes en fonction de leurs caractéristiques, ainsi que sur des aspects méthodologiques. Ainsi, Werlich (1975) distingue cinq types de textes (descriptif, narratif, expositif, argumentatif, instructif – ou prescriptif, exhortatif, injonctif). Adam (1992, 2005) parle plutôt de huit modèles et ajoute les types de textes prédictif, conversationnel et rhétorique. Progressivement, la notion de genre va se développer davantage et on énumère une longue liste : conte, roman, nouvelle, mythe, fable, légende, épopée (autobiographie), journal intime, article, dissertation analyse littéraire, plaidoyer, mode d'emploi, règlement... La liste s'allonge avec l'arrivée de nouvelles technologies. On s'aperçoit alors que de nombreux écrits ne peuvent être circonscrits par une intention unique, par une organisation unique, par un même type d'énonciation, par une même tonalité. On parlera alors plutôt de textes à dominante. Qu'en retirer pour clarifier les orientations d'un cycle ou d'une année d'études ?

Toute communication s'inscrit dans un contexte qui diffère selon l'âge des apprenants, leur histoire de vie et l'orientation des études. Dans l'enseignement de base, les contextes de la production écrite font essentiellement référence à des situations familières du monde réel ou imaginaire ; au collège, les élèves sont beaucoup plus ouverts sur des problèmes qui font sens pour eux (par exemple l'environnement, les réseaux sociaux, le problème des discriminations, etc.) ; au lycée, ces problèmes seront toujours présents, mais les élèves cherchent à les étudier de façon plus argumentée en puisant dans différents champs de connaissance (écrits littéraires, documents scientifiques, bases de données...) ; dans des filières plus directement professionnalisantes et dans l'enseignement supérieur, c'est surtout l'orientation de leur choix d'études qui sera privilégiée. Ces éléments permettent de circonscrire les types de textes et genres à privilégier.

Illustrons les caractéristiques de l'invariant d'une situation problème en nous référant à ce qui est attendu, et donc à évaluer, à la fin de la scolarité primaire.

Les caractéristiques du contexte :

- Le type de situations : la production écrite se fera en fonction de situations familières vécues ou susceptibles d'être vécues par un élève de 11 à 12 ans ;
- La ou les visées : un élève de cet âge doit être capable de produire un texte à visée dominante informative ou/et narrative portant sur des éléments familiaux ;
- Le ou les genres à privilégier : l'élève doit être en mesure de rédiger une lettre simple ou un article susceptible d'être publié dans un organe familial (comme un journal d'école par exemple) ;
- Le ou les destinataires : il doit concerner un personnage familial s'il s'agit d'une lettre ou d'un ensemble de personnes connues s'il s'agit d'un article (cet aspect est trop souvent négligé dans ce que l'on appelle une composition ou une rédaction française ; or tout acte de communication s'adresse à un destinataire).

Les caractéristiques des informations données ou non données :

- S'il s'agit d'une lettre à écrire, il est recommandé de fournir une lettre reçue du destinataire, afin de pouvoir évaluer la pertinence de la réponse (respect des informations données dans la lettre reçue) ; par contre, on laissera la liberté à l'élève de raconter un événement vécu et de fournir des informations demandées par le destinataire (on le lui rappellera dans les consignes) ;
- S'il s'agit d'un article à écrire, on peut lui rappeler des événements vécus récents auxquels il devra faire référence dans la lettre à écrire ou le type d'informations à fournir au destinataire (par exemple des indications nécessaires pour organiser un prochain séjour ou pour réaliser un projet) ; par contre, on le laissera libre d'imaginer les actions à raconter et les demandes à formuler.

Les caractéristiques de la tâche :

- Le type de tâche : on demande à l'élève d'écrire une lettre à une personne familière ou d'écrire un article pour un public ciblé, en cohérence avec les caractéristiques du contexte, les informations reçues et en respectant les consignes données ;
- Les consignes à respecter :
 - Les contraintes dont il faut tenir compte : la narration doit comporter de quatre à cinq actions enchaînées correctement ; la demande d'informations portera au moins sur deux éléments précis ;
 - La longueur du texte : en fin de scolarité primaire, on doit pouvoir s'attendre à un texte de 8 à 12 lignes ; il est recommandé de circonscrire l'espace de réponse et de numéroter les lignes ;
 - Le matériel mis à disposition : pour une production écrite libre en fin de scolarité primaire, on doit pouvoir laisser l'élève libre de consulter un dictionnaire.

Les ressources prioritaires à mobiliser (elles apparaissent surtout à travers les conseils à donner aux élèves) :

- S'il s'agit d'une lettre, on leur rappelle de ne pas oublier de respecter les normes de toute lettre : la date, l'adresse au destinataire, la cohérence avec la lettre reçue, le respect des consignes, l'adresse finale au destinataire, la signature ;
- S'il s'agit d'un article, on leur rappelle de choisir un titre, de respecter les consignes (choisir 4 ou 5 actions dans la narration) ;
- Dans les deux cas, les conseils suivants permettront de mettre l'accent sur des ressources importantes à mobiliser : organiser le texte en paragraphes, enchaîner les phrases en utilisant les connecteurs adéquats, utiliser un vocabulaire judicieux, conjuguer les temps en fonction de la visée (le passé pour raconter un événement, le futur pour ce qui relève du projet), vérifier l'orthographe et la ponctuation, travailler d'abord au brouillon, soigner la présentation et la lisibilité.

Ce travail d'identification des caractéristiques des invariants de la famille de situations problèmes à viser au terme de l'apprentissage est essentiel, non seulement pour planifier les apprentissages à mener au cours de la scolarité (types et genres des textes à étudier, types de ressources privilégiées en liaison étroite avec ceux-ci, activités d'écriture progressives), mais aussi pour la conception des épreuves certificatives finales. L'exemple de l'épreuve de la Communauté française de Belgique où il s'agissait de produire un texte sur la base de l'histoire de Sébastien (fourni dans un article précédent de ce numéro) correspond assez bien aux caractéristiques mentionnées ci-dessus (notons cependant que les destinataires du texte ne sont pas mentionnés). Ces caractéristiques vont également déterminer les critères et les indicateurs à prendre en considération dans l'évaluation certificative.

2.2. Déterminer les critères de l'évaluation certificative

De nombreux travaux concernent cet aspect du travail. Un des plus connus dans le monde francophone est la grille EVA (1991), encore très couramment utilisée ou aménagée par de nombreux auteurs actuels. Il s'agit d'une grille à 12 critères, fruit d'un croisement entre quatre « points de vue » ou « niveaux d'analyse » et trois types d'« unités de texte » à prendre en considération (tableau 1).

Tableau 1. La grille EVA selon l'I.N.R.P. (1991).

<i>Unités Points de vue</i>	<i>Texte dans son ensemble</i>	<i>Relations entre phrases</i>	<i>Phrases</i>
<i>Pragmatique</i>	L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre ...) ?	La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée (utilisation d'organismes textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>) ? La cohérence thématique est-elle satisfaisante (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...) ?	La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrases...) ? Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...) ?

<i>Sémantique</i>	L'information est-elle pertinente et cohérente ? Le choix ou type de texte est-il approprié (narratif, explicatif, descriptif...)? Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	La cohérence sémantique est-elle assurée (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites) ? L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : <i>mais, si, donc, or...</i>) ?	Le lexique est-il adéquat (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) ? Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables (absence de contradictions, d'incohérence...)?
<i>Morphosyntaxique</i>	Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent, homogène (par exemple imparfait / passé simple pour un récit) ? Les valeurs des temps verbaux sont-ils maîtrisés ?	La cohérence syntaxique est-elle assurée (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)? La cohérence temporelle est-elle assurée ? La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? La morphologie verbale est-elle maîtrisée (absence d'erreurs de conjugaison) ? L'orthographe répond-elle aux normes ?
<i>Aspects matériels</i>	Le support est-il bien choisi (cahier, fiche, panneau mural...)? La typographie est-elle adaptée (style et taille des caractères...)? L'organisation de la page est-elle satisfaisante (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)?	La segmentation des unités du discours est-elle pertinente (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)? La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée (points, ponctuation du dialogue...)?	La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée (virgules, parenthèses...)? Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage (en début de phrase, pour les noms propres...)?

Sur le plan didactique, cette grille est intéressante par son caractère exhaustif ; elle est donc particulièrement utile pour la planification des unités d'apprentissage et pour guider les processus de diagnostic dans l'évaluation formative. Elle pose cependant un certain nombre de problèmes quand on se place dans le cadre de la fonction certificative qui exige le respect de la règle de l'indépendance des critères (c'est notamment le cas de tout ce qui touche au lexique et à la conjugaison) et qui suppose que l'on se centre sur l'évaluation des acquis fondamentaux à un niveau d'études donné.

Dans une étude empirique menée au Canada, Germain, Netten et Séguin (2005) examinent la production écrite des élèves de 6^e année ayant participé pendant trois ans à un projet de recherche sur le français intensif, en utilisant 13 critères (ce sont en fait davantage des indicateurs que des critères) pour aboutir ensuite à une analyse en composantes principales à deux dimensions importantes (ce sont en fait des critères, à nos yeux) de la production écrite : la précision linguistique et l'aisance linguistique. Les résultats sont consignés dans le tableau 2.

Tableau 2. Les deux dimensions dégagées par une analyse en composantes principales orthogonales.
(Germain, Netten & Séguin 2004)

« Critères » contribuant à la précision linguistique	« Critères » contribuant à l'aisance linguistique
(2) Ordre des informations	(1) Élaboration du texte
(8) Liens entre les phrases	(4) Nombre de phrases
(9) Ponctuation	(5) Nombre de subordinées
(10) Structure des phrases	(6) Nombre d'adjectifs et d'adverbes
(13) Accord des verbes	(7) Nombre de mots

N.B. Les chiffres entre parenthèses indiquent les numéros de départ des « critères ».
On remarquera que trois critères sont absents.

Plusieurs commentaires intéressants peuvent être formulés : (i) puisque les composantes sont orthogonales, on peut considérer qu'il s'agit de deux dimensions (ou « critères » à nos yeux) importantes de la production écrite ; (ii) la présentation selon la forme (n° 3) et l'orthographe d'usage (n° 11) se retrouvent légèrement corrélées à la fois sur la précision et l'aisance, tandis l'accord en genre et nombre (n° 12) ne se trouve corrélé avec aucune des deux dimensions. On peut donc supposer que l'orthographe d'usage et l'accord en genre et nombre constituent une dimension complémentaire que l'on peut évaluer indépendamment et appeler communément « l'orthographe ». La présentation selon la forme serait une quatrième dimension, secondaire par rapport aux trois autres.

Ce que nous retenons de cette étude empirique, rigoureusement menée, réside dans le fait que la qualité d'une production écrite s'évalue à partir d'un nombre restreint de dimensions ou critères, dont certains sont plus fondamentaux. Ceci correspond d'ailleurs au caractère multidimensionnel de toute compétence ou tâche complexe. Par ailleurs, notons que cette recherche témoigne de la possibilité, dans l'évaluation certificative, de respecter autant que possible la règle de l'indépendance des dimensions ou critères (au sens où nous l'entendons). Les indicateurs corrélés avec les dimensions dégagées sont donc utiles pour les appréhender, mais nous sommes convaincus qu'il importe de ne pas s'en contenter et qu'il reste une part d'appréciation subjective nécessaire pour les évaluer (on ne peut se contenter de faire la somme des indicateurs concernés ; chaque dimension doit être interprétée dans sa totalité).

Malgré tout son intérêt, la recherche empirique de Germain, Netten et Séguin (2004) possède une limite importante : elle ne prend en considération que des critères linguistiques, alors que les didacticiens (Paradis 2012 ; Chartrand 2013) insistent sur l'importance de la pertinence de la communication, c'est-à-dire le fait que le texte produit correspond bien à la visée. Il s'agit là d'une dimension fondamentale à prendre en considération. Rappelons également que Gerard, dans ce numéro, insiste sur l'importance de ne prendre en considération, dans l'évaluation certificative, que quelques dimensions importantes de la compétence évaluée et de veiller à ce que celles-ci soient évaluables de façon la plus indépendante possible. Enfin, De Ketele et Gerard (2005) soulignent la nécessité de distinguer les « critères minimaux », dont la maîtrise est absolument indispensable pour la certification, et les « critères de perfectionnement », dont la maîtrise est souhaitable mais non strictement indispensable pour la certification.

En combinant tous ces principes, nous pouvons faire la proposition suivante pour la certification de la production écrite :

- Les critères minimaux :
 - La pertinence de la communication qui peut être concrétisée par des indicateurs comme :
 - Le texte produit atteint-il bien la visée attendue ?
 - Le texte produit tient-il compte des informations fournies dans la situation de départ ?
 - Le texte produit correspond-il bien aux caractéristiques du genre de texte attendu ?
 - Le texte produit prend-il en compte les caractéristiques du ou des destinataires ?
 - Le texte produit tient-il compte des consignes fournies ?
 - Le texte produit a-t-il suivi les conseils formulés ?
 - ... et d'autres indicateurs éventuels plus spécifiques au niveau de l'étudiant et de sa performance attendue ;
 - ... sans négliger une appréciation globale sur la pertinence de la communication (car le texte forme un tout).
 - La cohérence textuelle qui peut être concrétisée par des indicateurs comme :
 - L'ordre des informations (leur enchaînement) est-il logique et la concordance temporelle respectée ?
 - L'utilisation des connecteurs est-elle présente et correcte ?
 - Le lexique est-il adéquat ?
 - Le registre de langue est-il homogène ?
 - L'absence de contradiction est-elle respectée ?
 - ... et d'autres indicateurs éventuels plus spécifiques au niveau de l'étudiant et de sa performance attendue ;
 - ... sans négliger une appréciation globale sur la cohérence textuelle de la communication (car le texte forme un tout).
 - La maîtrise des ressources linguistiques (plus communément appelée l'orthographe) qui peut-être concrétisée par des indicateurs comme :
 - L'orthographe d'usage ?
 - Les accords ?
 - Les règles de la conjugaison ?
 - La ponctuation ?
 - Les majuscules ?
 - La syntaxe des phrases ?
 - ... certaines règles d'orthographe peuvent ne pas être prises en compte dans la certification compte tenu du niveau d'études de l'élève.
- Les critères de perfectionnement, qui peuvent varier en fonction des niveaux ou du type d'études, mais dont les plus fréquents sont :
 - La qualité de la présentation, dont on peut fixer certains indicateurs, mais qui est surtout l'objet d'une appréciation subjective globale ;
 - L'originalité des idées, dont on peut également fixer certains indicateurs, mais qui est surtout également le fruit d'une appréciation subjective globale.

Nous pouvons faire plusieurs commentaires sur cette proposition :

- (i) nous avons évité d'utiliser des termes trop techniques sur le plan linguistique, car il existe un certain flou sur les frontières entre certains termes et il est parfois difficile de respecter le principe de l'indépendance des critères ;

- (ii) nous avons tenu à ne pas prendre en considération trop de critères pour les mêmes raisons ;
- (iii) tout particulièrement pour les critères minimaux, il est important que ceux-ci puissent être évalués séparément et la meilleure façon de le faire est de lire le texte plusieurs fois (une lecture par critère minimal) ;
- (iv) la maîtrise d'un critère ne peut se résumer à la somme des indicateurs, mais à une appréciation globale de celui-ci ;
- (v) chaque critère minimal doit faire l'objet d'une maîtrise à un seuil suffisant, ce qui n'est pas une décision facile à prendre.

2.3. Prendre la décision de certification

Lorsque l'institution garante de la certification implique obligatoirement une notation, c'est-à-dire une démarche sommative, plusieurs problèmes majeurs se posent : comment pondérer les critères ? comment éviter les réussites et les échecs abusifs ? Rappelons qu'un échec abusif consiste à certifier négativement un élève, alors qu'il maîtrise à un seuil suffisant l'ensemble des critères minimaux ou/et qu'il pourrait suivre les apprentissages du cycle ou de l'année suivante (moyennant éventuellement une attention particulière sur certains aspects). A l'inverse, une réussite abusive est de certifier favorablement un élève qui ne maîtrise pas à un seuil suffisant les critères minimaux. Si les deux phénomènes sont à éviter, l'échec abusif a des conséquences sociales, psychologiques et économiques plus graves (l'élève perd une année ; il peut perdre une certaine confiance en soi indispensable à tout apprentissage ; de nombreux redoublements sont souvent contreproductifs selon les travaux de Crahay (2012) ; on ne peut se rendre compte que l'élève aurait pu réussir l'année suivante puisqu'il reste dans la même année), tandis que la réussite abusive est rapidement perçue par les enseignants de l'année suivante (il est vrai que trop de réussites abusives dans une même classe peut nuire à l'enseignement si celui-ci n'est pas suffisamment différencié).

Pour éviter les pièges de la réussite et de l'échec abusifs, De Ketele (2010) propose un dispositif empirique qui a fait ses preuves et qui repose sur plusieurs principes complémentaires lorsqu'il y a obligation institutionnelle de fournir une note sur une échelle mathématique unidimensionnelle (alors que la compétence est multidimensionnelle et requerrait idéalement un vecteur de notes, une par critère) :

- S'accorder sur les critères minimaux et les distinguer des critères de perfectionnement ;
- Recourir autant que possible à trois productions écrites pour éviter certains biais bien connus (la meilleure façon est de sélectionner trois productions écrites (par exemple celle de l'examen final et deux autres parmi les meilleures, ce qui suppose d'avoir mis suffisamment fréquemment l'élève en situation de produire des textes écrits, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas) ;
- Appliquer la règle des trois quarts, dans le sens où *au moins* 75 % de la note globale est consacrée aux critères minimaux ;
- Et conjointement appliquer la règle des deux tiers, dans le sens où on exige que *au moins* les deux tiers de la note consacrée aux critères minimaux soient atteints (en combinant ces deux dernières règles, on évite les échecs abusifs puisqu'on atteint le seuil habituel de réussite de 50 %, car les deux tiers de 75 % correspond bien à 50 %).

Ce dispositif est illustré dans le tableau suivant.

Tableau 3. Exemple de dispositif respectant les principes pour éviter les réussites et échecs abusifs.

Critères	Texte 1	Texte 2	Texte 3 (examen)	Note totale
C1 <i>Pertinence de la communication</i>	... / 3 points	... / 3 points	... / 3 points	... / 9 points
C2 <i>Cohérence textuelle</i>	... / 2 points	... / 2 points	... / 2 points	... / 6 points
C3 <i>Maîtrise des ressources linguistiques</i>	... / 3 points	... / 3 points	... / 3 points	... / 9 points
C4 <i>Qualité de la présentation</i>	... / 1 point	... / 1 point	... / 1 point	... / 3 points
C5 <i>Originalité</i>	... / 1 point	... / 1 point	... / 1 point	... / 3 points
<i>Note totale</i>	... / 10 points	... / 10 points	... / 10 points	... / 30 points

N.B. C1, C2 et C3 constituent les critères jugés minimaux, C4 et C5 les critères de perfectionnement.

On peut constater effectivement, dans l'exemple présenté, que pour chaque texte nous avons au moins 75 % des points consacrés aux critères minimaux (8 points sur 10), de même que pour l'ensemble des trois textes (24 points sur 30). Si l'élève a au moins les deux tiers des points sur les 24 points consacrés aux critères minimaux, il obtiendra en effet une note de 16 points sur 30, ce qui correspond à un peu plus de 50 %. Il va de soi que ceci est un exemple et que d'autres pondérations auraient été possibles ou souhaitables ; l'essentiel est d'éviter les réussites et échecs abusifs en respectant les principes adoptés.

Notons enfin que nous avons traité ici de la certification par une démarche sommative (ce qui est une obligation institutionnelle dans la plupart des contextes). Mais il existe d'autres possibilités : adopter une démarche descriptive (énoncer et décrire la ou les compétences maîtrisées à l'aide des critères et des indicateurs) ; recourir à une démarche interprétative (rédiger une appréciation argumentée sur la base d'une variété d'indices puisées dans la grille d'évaluation et d'autres qui sont le fruit de diverses observations). Des instances comme la commission d'évaluation de la formation professionnelle à Genève utilisent la démarche descriptive qu'elles jugent plus informative que des notes pour les bénéficiaires et utilisateurs ; un rapport de soutenance de thèse à l'université relève de la démarche interprétative.

3. L'évaluation formative de la production écrite

L'évaluation formative est au cœur de l'apprentissage. Elle n'a guère besoin de la notation et recourt davantage aux démarches descriptives et interprétatives (De Ketele 2010). C'est à la fois une question de posture, de diagnostic et de dispositif d'action. C'est d'abord une question de posture de reconnaissance. Nous inspirant de la pensée de Ricœur (2004) et des recherches sur la motivation et l'engagement (Viau 2007 ; De Ketele 2013), nous sommes de plus en plus convaincus de la nécessité d'adopter une posture de la reconnaissance dans les pratiques d'évaluation formative (*assessment for learning*). Il s'agit de reconnaître l'apprenant dans ses quatre sens complémentaires : le situer, l'accepter tel qu'il est, le valoriser dans ses efforts et lui être reconnaissant. Le système éducatif finlandais, un des plus performants, l'a bien compris en plaçant le développement de la confiance en soi comme l'objectif premier à poursuivre à travers toutes les actions. C'est ensuite une question de

raisonnement diagnostique, non seulement de la part de l'enseignant mais également de l'apprenant. Ceci implique : une conscience aiguisée des résultats attendus à terme en ce qui concerne ici la production écrite et une idée des quelques grandes étapes à suivre dans l'apprentissage pour y arriver ; une prise d'informations pour situer précisément les acquis et les non encore acquis à un moment donné d'une progression ; une démarche interprétative (donner du sens) à partir des indices recueillis dans le but de décider quel dispositif d'action prioritaire sera mis en place pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu. C'est enfin mettre en place ce dispositif d'action en adoptant une démarche réflexive et régulatrice, tant sur le processus mis en œuvre que sur les (non-)résultats attendus. Dans cette section, nous nous poserons deux questions essentielles : que mettre en place pour permettre le raisonnement diagnostique au cœur de l'apprentissage de la production écrite ? quels sont les dispositifs d'action à privilégier suite au diagnostic posé ?

3.1. Le raisonnement diagnostique

Malgré les spécificités des différents types et genres des textes écrits, on retrouve des critères et des indicateurs communs. C'est pourquoi il est bon de disposer d'une grille générale pour établir un diagnostic sur les aspects que l'on est en droit d'attendre dans tout texte. Dans la plupart des sites sur la production écrite¹, on retrouve des grilles à double entrée où, en lignes, sont indiqués les critères ainsi que les indicateurs explicitant chacun d'entre eux et, en colonnes, les différents textes produits (leur identification se fait le plus fréquemment par un numéro et une date).

Cette façon de faire permet plusieurs types d'exploitation complémentaires :

- (i) une lecture en lignes permet de repérer à travers le temps le(s) critère(s) qui mérite(nt) une attention prioritaire et les indicateurs à travailler plus précisément ; cette lecture permet aussi de repérer les progressions, les stagnations, voire les régressions spécifiques à chacun d'entre eux ;
- (ii) une lecture en colonnes donne une vision de la qualité globale d'un texte donné ; une attention particulière doit être accordée à la distinction entre critères minimaux et de perfectionnement ;
- (iii) une lecture par blocs à travers tout le tableau permet non seulement d'identifier des blocs d'acquis et de non acquis à un seuil suffisant et à examiner s'il n'existe pas une relation entre différents blocs.

Ce dernier aspect est particulièrement riche sur le plan de la démarche interprétative. En effet, de nombreux auteurs (Paradis 2012 ; Chartrand 2013) insistent sur le fait que le travail sur certains indicateurs d'un critère donné (par exemple la concordance temporelle dans le critère de la cohérence textuelle) permettrait d'améliorer certains indicateurs d'un autre critère (par exemple l'atteinte de la visée narrative recherchée dans le critère de la pertinence de la communication)... et réciproquement.

On ne peut se contenter d'une grille commune dans la mesure où l'apprentissage prévu porte sur des types de textes et de genres aux caractéristiques différentes. Des grilles spécifiques méritent d'être construites par l'enseignant ou, mieux, co-construites avec l'aide des élèves.

Ainsi, la commission chargée d'élaborer des pistes didactiques de la Communauté française de Belgique à destination des enseignants conseille d'exploiter des grilles d'auto-évaluation spécifiques à un genre particulier afin d'aider les élèves à produire eux-mêmes un premier

¹ Voir, par exemple, le site <www.enseignement.be> de la Communauté française de Belgique, ou encore le site canadien <www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca>.

diagnostic. Pour la production d'une lettre de demande, elle propose de s'inspirer de la grille d'auto-évaluation suivante (Groupe d'Ecouen 1988) :

Tableau 4. *Produire une lettre de demande : grille d'auto-évaluation.*
(Groupe de recherche d'Ecouen 1988)

<i>Aspects à prendre en considération</i>	OUI	NON
LES DIFFERENTS BLOCS		
<i>Expéditeur</i>		
- En haut, à gauche		
- Son nom		
- Son adresse		
- Les majuscules		
<i>Date</i>		
- En haut, à droite		
<i>Destinataire</i>		
- Son nom		
- Sa fonction		
- Son adresse		
LE CORPS DE LA LETTRE		
- As-tu mis une formule pour l'adresser au destinataire ? (Monsieur le Directeur...)		
- As-tu fait un bloc texte avec plusieurs paragraphes ?		
- As-tu écrit une formule de politesse à la fin ?		
- As-tu mis ta signature ?		
- As-tu utilisé le même pronom du début à la fin de la lettre ?		
<i>Objet de la demande</i>		
- As-tu mis ce que tu demandes ?		
- As-tu dit pourquoi ?		
<i>Argumentation</i>		
- As-tu donné des arguments pour convaincre le destinataire ?		
- As-tu précisé pour quand tu voulais une réponse ?		
<i>Mise en page</i>		
- As-tu mis une marge à gauche ?		
- As-tu mis la ponctuation ?		
- As-tu mis les majuscules où il faut ?		
- As-tu été à la ligne à chaque paragraphe ?		
- As-tu écrit droit ?		

Certains genres particuliers méritent vraiment que l'enseignant et les apprenants disposent d'une grille spécifique à visée diagnostique. C'est le cas d'une lettre pour les élèves du primaire ; c'est tout autant le cas pour la dissertation littéraire, tâche particulièrement importante et difficile pour les lycéens (on trouvera des pistes utiles dans les ouvrages de Preiss 2002 ; Adam 2005 ; Bismuth, Jacques & Monnot 2011).

Le raisonnement diagnostique prend le plus souvent comme point de départ un texte déjà là, sous forme de brouillon ou de texte présenté comme final. Des auteurs comme Ganagh (2005) nous rappellent qu'il ne faut pas oublier de faire porter aussi le raisonnement diagnostique sur le processus lui-même d'écriture, que l'on peut décrire en trois phases : la planification, la rédaction, la relecture-réécriture.

En ce qui concerne la planification, le diagnostic porte sur les aspects suivants :

- La présence de l'analyse de la situation et la manière dont elle a été effectuée (le destinataire, la visée, le genre de texte à produire, les informations déjà là et celles à rechercher, le processus de recherche de ressources complémentaires, leur traitement...);
- La présence d'une phase d'élaboration du plan du texte (malheureusement souvent évitée par les élèves) et la façon dont elle a été effectuée (ce qui varie en fonction de la visée du texte : organisation temporelle pour un récit, organisation logique pour une visée argumentative...);
- La présence d'une phase de vérification de la cohérence entre le plan prévu et la situation analysée.

En ce qui concerne la rédaction proprement dite, le diagnostic porte sur les aspects suivants :

- La manière dont le plan se met en phrases et le texte se construit et s'enrichit avec des éléments cohérents avec la situation analysée, avec une attention particulière à la segmentation en paragraphes et en phrases ;
- La prise en compte des marques des émetteurs et récepteurs (l'attention accordée aux anaphores et aux nominalisations), des connecteurs logiques, des indicateurs temporels et spatiaux, du registre de langue choisi...

En ce qui concerne la relecture-réécriture, le diagnostic porte sur les aspects suivants :

- La présence effective de cette phase (trop souvent négligée par les élèves et trop peu souvent rappelée par l'enseignant) et le moment où elle a été effectuée (Chartrand (2013) montre que laisser reposer le texte et le reprendre plus tard permet une distanciation bénéfique) ;
- La confrontation entre le plan et les idées de départ (le projet) à ce qui a été réellement écrit et transparaît à la relecture ;
- L'apparition éventuelle d'idées nouvelles qui restent en cohérence avec l'analyse de la situation de départ ou permettent d'approfondir cette analyse ;
- La réécriture proprement dite en une double phase : les ajustements sur le plan du contenu en fonction de l'analyse effectuée lors de la relecture (en regard des critères de la pertinence de l'analyse de la situation et de la cohérence textuelle) ; le toilettage sur le plan linguistique (la maîtrise des ressources) en se servant des ouvrages de référence.

Contrairement au raisonnement diagnostique portant sur un produit, celui portant sur le processus ne peut jamais être effectué uniquement par l'enseignant, mais requiert d'y associer l'élève et si possible des traces. Le diagnostic devient co-construction et apprentissage. Les didacticiens actuels recommandent de plus en plus souvent de prévoir des dispositifs où interviennent tour à tour l'élève seul, quelques élèves travaillant sur une ou plusieurs productions (l'adage dit que « la compréhension naît de la comparaison »), l'enseignant qui exploite le travail individuel et collectif.

3.2. Les dispositifs d'action

Chartrand (2013) se plaît à répéter que le travail sur la maîtrise des ressources linguistiques ou la connaissance des caractéristiques des différents genres de textes ne suffit pas pour développer la compétence à produire des écrits. C'est pourtant, dit-elle, une croyance assez commune chez les enseignants. C'est « en forgeant que l'on devient forgeron », il faut donc mettre souvent les élèves en situation d'écriture. Responsable d'un cours en première année d'université, je faisais souvent une petite enquête lors de la rentrée auprès de mes étudiants et leur demandais combien de dissertations ou d'analyses littéraires ils avaient été astreints à

rédiger lors de leurs deux dernières années de lycée. La réponse la plus fréquente était « lors des examens ou avant la remise des bulletins... rarement en cours d'année ». Et ils ajoutaient « nous avons fait beaucoup d'analyses de textes et quelques exercices systématiques sur des aspects particuliers de l'écriture de textes ». Ceci est évidemment indispensable mais ne suffit pas. Dans ses pistes didactiques (notamment celles de 2010), le Ministère de l'éducation de la Communauté française de Belgique suggère aux enseignants de profiter de toutes les opportunités pour amener les élèves à produire collectivement des écrits de diverses natures : créer une affiche, rédiger une invitation, écrire aux parents dans le cadre d'une « classe verte » ou d'un « séjour à la montagne » ou d'une « visite scolaire », rédiger un règlement intérieur, réaliser un reportage, écrire un poème sur un sujet qui tient à cœur... « Les élèves, ne peuvent-ils le faire à ma place ? » est un conseil maintes fois répété.

Lier le diagnostic et l'écriture ou la réécriture de textes est un second principe tout à fait essentiel. Encore faut-il dégager des priorités sur ce qu'il est d'abord indispensable et réaliste de faire pour améliorer la production écrite. On ne peut tout travailler en même temps, il y a des choses plus urgentes que d'autres, certains aspects peuvent être différés. L'essentiel est de mettre en évidence de réels progrès chez les élèves et de bâtir sur la confiance en soi.

Un troisième principe propose d'associer étroitement (et non de concevoir indépendamment) analyse de textes, travail sur certaines ressources linguistiques et écriture de textes. Ainsi, après avoir analysé des textes narratifs et pris conscience de l'importance de l'ordre des actions, des verbes d'action et de l'utilisation des modalités temporelles, l'enseignant peut prévoir des exercices systématiques sur ces aspects et faire produire des textes où les résultats seront exploités dans d'autres narrations portant sur des événements où le transfert peut s'opérer facilement. Ou encore, après avoir pris conscience dans des textes décrivant les émotions des personnages de l'importance de l'emploi des adjectifs ou de métaphores, il peut proposer en petits groupes de rechercher un maximum de qualifications pour cerner et distinguer celles-ci, d'en faire le relevé, d'en étudier les nuances, de les utiliser dans diverses productions écrites. On peut créer des dispositifs d'action semblables pour d'autres types d'écrits : l'attention aux connecteurs logiques pour les textes argumentatifs ; l'utilisation des verbes à l'infinitif pour l'élaboration de modes opératoires ; l'emploi de verbes à l'impératif pour des textes à vocation prescriptive...

Ceci permet de prendre conscience de l'importance de la comparaison (quatrième principe) de textes bien écrits pour dégager les caractéristiques communes à un genre particulier (plutôt que de se contenter d'un cours transmissif sur le sujet), de constituer progressivement des fiches sur la base de l'exploitation collective qui en est faite, et surtout de veiller à faire confronter les textes produits aux textes analysés en se servant des fiches réalisées. Lorsque nous enseignions encore le français à des élèves du collège, nous indiquions progressivement dans les grilles d'évaluation diagnostique les numéros des fiches produites en regard des critères et indicateurs concernés. Ainsi, l'élève était associé étroitement au développement de la compétence. L'habitude de recourir fréquemment à de telles fiches était ainsi installée.

Travailler les fautes récurrentes est un autre impératif. Certaines d'entre elles se retrouvent dans de nombreux écrits et témoignent de la complexité de la langue française. C'est le cas, notamment, des homonymies bien connues : *et, est, ai ; a, as, à ; se, ce, ceux ; ses, ces, c'est...* Il s'agit donc de travailler sur le sens (et les contresens qu'ils peuvent produire), mais aussi et surtout d'inciter les élèves concernés à relire et réécrire systématiquement leur texte en ne se préoccupant lors de leur lecture que de ces aspects avant de nouvelles lectures ou réécritures (Chartrand 2013). Ce qui vient d'être dit pour les homonymies est tout aussi valable pour d'autres types de fautes récurrentes.

Travailler la pauvreté lexicale devient une priorité lorsque l'élève est déjà en mesure de produire des textes pertinents et lisibles. Un des premiers aspects à travailler est l'utilisation

des verbes passe-partout, tels *être, avoir, se trouver*. Il s'agit de pouvoir identifier toutes les possibilités de les remplacer et d'en étudier les nuances. Proposer de rechercher des textes où des verbes plus riches ont été utilisés, de les remplacer par ces verbes passe-partout et d'en étudier les effets sur le lecteur, revoir ensuite ses propres écrits et les transformer à la lumière des listes dégagées..., sont autant d'étapes permettant d'enrichir la production écrite. C'est pourquoi on n'insistera jamais assez sur l'importance de capitaliser les textes produits dans un portfolio en vue de continuer à les retravailler. Ici encore, on insistera sur le constant travail de relecture et de réécriture.

Il en va de même de la pauvreté syntaxique. Si à une certaine étape de leur apprentissage, les élèves sont en mesure de produire des phrases syntaxiquement correctes, celles-ci restent souvent pauvres et stéréotypées (la recherche de Germain, Netten et Séguin (2004) le montre clairement). Dans notre expérience antérieure d'enseignant, nous avons tenté d'y remédier en proposant aux élèves des situations d'écriture que nous appelons « imitations créatives » – idée que nous retrouvons sous une forme différente dans les pistes didactiques de la commission de la Communauté française de Belgique (2010). Nous proposons régulièrement ceci à nos élèves : chaque fois qu'ils trouvaient un texte qu'ils appréciaient sur le fond et la forme, nous leur demandions d'en faire bénéficier toute la classe et de dire pourquoi ; de dégager dans les textes les passages qu'ils trouvaient particulièrement bien écrits et de dire pourquoi. Sur cette base, nous pouvions alors préparer un travail d'imitation créative en trois phases : la décomposition du passage (parfois une seule phrase) en ses éléments (délimitations et visualisations, sous forme de schémas hiérarchisés, des blocs et de leurs éléments ; la nature des mots ; leur fonction dans la phrase) ; l'imitation proprement dite sur un ou plusieurs thèmes en respectant scrupuleusement la structure du passage analysé ; la confrontation des productions et leur appréciation. Nous pouvions après un certain temps mettre bout à bout différentes imitations créatives sur un même thème et apprécier la qualité de l'ensemble. Nous avons pu observer lors des épreuves certificatives finales, communes aux cinq classes de la même année d'études, que nos élèves obtenaient des performances supérieures aux classes qui n'avaient pas travaillé ainsi.

Pour conclure cette section, il nous paraît important de souligner la nécessité de conduire davantage de recherches empiriques démontrant le degré d'efficacité de différents dispositifs d'action étroitement liés aux raisonnements diagnostiques qui les ont précédés. La littérature didactique est caractérisée encore trop exclusivement par des écrits théoriques, prescriptifs et illustratifs, et trop peu sur des recherches empiriques en situations naturelles.

Jean-Marie De Ketele
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université Catholique de Louvain, Belgique
<Jean-Marie.Deketele@uclouvain.be>

Références

- Adam, J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris, A. Colin.
- Adam, F. (2005). *Réussir la dissertation littéraire : Analyser un sujet et construire un plan*. Paris, A. Colin.
- Bismuth, H., Jacques, M. & Monnot, H. (2011). *La dissertation littéraire et ses enjeux. Parcours méthodologiques*. Dijon, Éditions universitaires.
- Cavanagh, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal, Chenelière.
- Chartrand, S.G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18-2, 1-4.
- Collès, L., Dufays, J.L., Fabry, G. & Maeder, C. (éds) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.

- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, De Boeck.
- De Ketele, J.M. (2013). Evaluer les apprentissages dans la formation des personnels de santé. In F. Parent & J. Jouquan, *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*, Bruxelles, De Boeck.
- De Ketele, J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, 15-1, 25-37.
- De Ketele, J.M. & Gerard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28-3, 1-26.
- Fayol, M. & Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris, Presses Universitaires de France, Collection 'Apprendre'.
- Gerard, F.M. (2008). *Evaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles, De Boeck.
- Germain, C., Netten, J. & Séguin, S. (2004). L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes*, 60-3, 333-353.
- Hadda, B. (2007). *Evaluer l'orthographe dans l'expression écrite de type narratif dans une classe de première année moyenne. Analyse pédagogique*. Constantine, Thèse inédite de Magister.
- I.N.R.P. (1991). *Evaluation des productions écrites. Grille EVA*. Paris, I.N.R.P.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, De Boeck.
- Ministère de l'éducation de la Communauté française de Belgique (2010). *Evaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. 2^e année de l'enseignement secondaire technique. Pistes didactiques*. Bruxelles, Publications 'enseignement.be'.
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. Laval, Mémoire inédit.
- Preiss, A. (2002). *La dissertation littéraire*. Paris, A. Colin.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles, De Boeck.
- Richer, J.J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles, Edition E.M.E., Collection 'Proximités Didactique'.
- Ricœur, P. (2004). *Le parcours de la reconnaissance*. Paris, Stock, Collection 'Les Essais'.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles, De Boeck.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, De Boeck.
- Werlich, E. (1975). *Typologie des textes*. Paris, A. Colin.