

Pour citer cet article : Broussal, D., & Picq, C. (2026). Élaborer des référentiels d'évaluation pour apprendre : analyse d'une séquence d'écriture de textes poétiques à l'école élémentaire. *La Revue L'EeE*, 10. <https://doi.org/10.48325/rleee.010.01>

ÉLABORER DES RÉFÉRENTIELS D'ÉVALUATION POUR APPRENDRE

Analyse d'une séquence d'écriture de textes poétiques à
l'école élémentaire

Dominique BROUSSAL, Chloé PICQ

Version de la publication : mai 2026

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Yann Mercier-Brunel, Lucie Mottier Lopez

Résumé

Cet article expose une analyse de pratique qui rend compte d'une séquence d'apprentissage menée dans une classe de cours élémentaire en France. La séquence portait sur la production de textes poétiques. Afin de favoriser l'identification par les élèves des caractéristiques emblématiques de ce type de texte, puis de les inciter à réinvestir ces caractéristiques dans une activité d'écriture de poèmes, l'enseignante a mis en place une activité d'élaboration d'un référentiel avec les élèves. La perspective de recherche dont nous rendons compte ici consiste à apprécier de quelle façon le recours à cette élaboration a-t-il pu favoriser l'identification par les élèves des spécificités du texte poétique. Il s'agit également de porter un regard sur la mise en œuvre de cette activité par une enseignante et des élèves qui n'en sont pas familiers : repérer d'éventuels obstacles. Nous nous sommes par ailleurs interrogé·es sur les effets que cette construction d'un référentiel évaluatif par les élèves a pu avoir sur le passage à la production d'écrits.

Mots-clés : référentialisation, école élémentaire, production d'écrits, poésie, pratiques pédagogiques

Abstract

This article presents an analysis of a learning sequence conducted in an elementary school classroom in France, focusing on the production of poetic texts. To help students identify the distinctive features of this genre and encourage them to incorporate these elements into their own writing, the teacher organised an activity with the pupils to develop a reference framework. Our research aims to evaluate how this usage supported students in recognizing the specific characteristics of poetic texts. We also examine how this activity was implemented by a teacher and students who were initially unfamiliar with the approach, in order to identify potential challenges. Finally, we explore the possible impact of students constructing their own assessment framework on the quality of their written work.

Keywords : referentialisation, primary school, writing, poetry, teaching practices

1. L'élaboration d'un référentiel d'évaluation au service des apprentissages : questionnement introductif

Cet article propose d'étudier l'usage pédagogique d'un référentiel d'évaluation. Plus précisément, il s'agit de se demander si le fait de faire participer les élèves à l'élaboration d'un référentiel évaluatif, puis de leur faire utiliser ce référentiel dans une activité de production de textes, est susceptible de contribuer à leurs apprentissages. Une attention est accordée à l'hétérogénéité des élèves, dans une perspective d'amélioration de la qualité et de l'équité. L'hétérogénéité se définit « en rapport aux écarts de niveaux scolaires au sein d'une classe » (Le Prévost, 2010, p. 57). Elle recouvre aussi bien « la diversité des décisions et processus organisationnels générant, régulant ou prévenant cette hétérogénéité des groupes-classes » que le constat « de la pluralité des profils des élèves » (p. 57).

Il convient de préciser que nous nous situons ici dans le cadre d'une analyse de pratiques que l'on pourrait considérer comme innovantes (au moins au niveau de la classe concernée). En effet, si l'enseignante du premier degré (enseignement primaire en France) est expérimentée, elle n'a jamais conduit de séance au cours de laquelle les élèves ont pu être associé·es à l'élaboration d'un référentiel, comme c'est le cas ici. L'activité est donc nouvelle à la fois pour elle et pour les apprenant·es. La collaboration avec le chercheur est intervenue à deux niveaux : à la fois dans la conception de la séquence d'apprentissage et dans l'analyse de la façon dont celle-ci s'est déroulée. Nous ne cherchions en aucune façon à valider une hypothèse préalable. La perspective de travail était très ouverte. Il s'agissait d'interroger le dispositif en termes de faisabilité et de productivité : les élèves parviennent-ils à entrer dans l'activité d'élaboration du référentiel ? L'activité contribue-t-elle à l'apprentissage visé ?

Nous devons également préciser la façon dont nous avons re-positionné notre objectif initial au regard du déroulement effectif de la séquence. Nous avons initialement envisagé d'engager les élèves, de la façon la plus autonome possible, dans un processus de référentialisation. Rappelons que la référentialisation, entendue au sens de Figari (Figari, 2006 ; Figari & Remaud, 2014) renvoie à un processus de modélisation qui opère dans une



confrontation entre des référés et des référents. Cette modélisation est inséparable du travail de conceptualisation qui la prépare et l'accompagne. Cette dimension est d'autant plus importante à souligner que, dans le cas qui nous occupe, les élèves sont invité·es par l'enseignante à s'engager dans une activité reposant sur une évaluation, activité à la fois nouvelle et exigeante. Il s'agit en effet pour elles et pour eux d'identifier les caractéristiques formelles, stylistiques et sémantiques d'un texte poétique. Pour ce faire, l'enseignante les accompagne dans la construction progressive d'un référentiel. Celui-ci vise à mettre en évidence les différents critères retenus, constituant une forme d'institutionnalisation du savoir produit. Il faut insister sur l'ambition du projet, puisque l'enseignante n'a jamais pratiqué cette modalité pédagogique, comme nous l'avons souligné plus haut.

Dans le processus global de référentialisation qui constitue le cadre intellectuel dans lequel nous nous situons, l'activité qui nous intéresse se limite donc à la stabilisation de critères et d'indicateurs qui nourrissent les formalisations successives du référentiel. Suscitant une forme d'enquête chez les élèves (Dewey, 1993), ce processus est par conséquent à distinguer de l'utilisation d'un référentiel « déjà-là » (Figari & Remaud, 2014 ; Gremion, 2020). Notons que les référentiels du type « déjà-là » sont souvent mobilisés par les enseignant·es dans une perspective que l'on peut qualifier de normative. Les enseignant·es sont alors attentifs et attentives aux écarts existants entre le référentiel et la production des élèves. Cette mise en relation peut conduire à l'attribution d'une note ou à l'expression d'un niveau d'acquisition (par exemple acquis, en cours d'acquisition, non acquis). Les élèves n'ont pas systématiquement connaissance du référentiel qui permet à l'enseignant·e de les évaluer, et la pratique de l'auto-évaluation par les élèves reste relativement rare dans les classes françaises. Ainsi que le souligne un document d'accompagnement à destination des enseignant·es : « force est de constater que ce type d'évaluation produit peu d'effets en termes d'apprentissages, constat largement partagé par les enseignant·es. On peut cependant faire de l'évaluation un outil de progrès, supprimer le stress et les atteintes à l'estime de soi qui l'accompagnent » (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016, p. 1). Comme l'évoque un récent rapport, cette évolution des pratiques, bien qu'encouragée, reste timide : « La définition des critères de réussite n'est pas encore une habitude installée chez un certain nombre d'enseignant·es ; leur partage avec les élèves l'est encore moins. Des conseillers pédagogiques évoquent des "grilles de relecture, de critères de réussite, centrées sur la forme et presque jamais sur le fond" » (Desbuissons & Vilacèque, 2023, p. 6). Mettre les élèves en situation de produire par eux-mêmes et elles-mêmes un référentiel évaluatif constitue un saut supplémentaire par rapport au simple « partage ». Il s'agit d'une pratique que l'on peut qualifier de confidentielle. Ce que nous voulons signifier par là, c'est qu'elle ne relève pas de la culture professionnelle des enseignant·es ni des habitudes des élèves envisagées de façon globale, mais qu'elle a vocation à enrichir ce que Mottier Lopez (2016), se référant aux travaux de Cobb (1997), qualifie de microculture : « La microculture de classe désigne une culture locale, propre à un groupe de personnes amenées à s'associer de façon récurrente et qui en construisent et partagent une compréhension spécifique » (Mottier Lopez, 2020).

Ajoutons, pour compléter ce tableau introductif, que si les démarches de type socio-constructivistes ont été largement promues dans les instituts de formation français à partir des années 1990, elles semblent depuis quelques années délaissées par les injonctions institutionnelles. Au regard de la démarche d'enquête que nous évoquions précédemment, le présupposé qui guidait à la fois l'enseignante et le chercheur, consistait à penser que les échanges entre élèves joueraient un rôle déterminant. Les différentes sensibilités qu'ils et elles engagent dans le rapport aux textes, la familiarité que certain·es peuvent entretenir avec la poésie, étaient envisagées comme une ressource permettant la co-construction de versions successives du référentiel. Le pari consistait à penser que c'est leur expérience



différenciée, cette hétérogénéité qu'ils et elles portent, mises au travail dans l'élaboration du référentiel, qui permettrait d'éviter les deux écueils suivants : « réduire la poésie à une expression simpliste et idyllique du monde », « réduire la lecture et l'étude du poème à une activité technique et formaliste » (Ministère de l'Éducation nationale, 2017, p. 3). Il s'agit donc de tenir à la fois le fil de la complexité du monde et celui de la complexité de la langue poétique en misant sur une activité coopérative. Ce pari est donc éloigné d'une conception selon laquelle c'est l'enseignant-e « qui mène le jeu, qui enseigne, supervise, interroge ou encore, donne des feed-back » (Bressoux, 2022, p. 7). Notons toutefois que par rapport à notre vision initiale qui consistait à restreindre le rôle de l'enseignante à l'animation des échanges entre élèves, puis à la mise au propre au tableau et sous forme papier des versions successives du référentiel, les difficultés rencontrées ont conduit celle-ci à intervenir de façon bien plus soutenue. Elle a ainsi apporté des éléments de lexique, effectué des reformulations conséquentes, proposé une structuration des critères.

Dans cette analyse de pratique, nous nous sommes demandé·es sans *a priori* aucun, si le travail mené pouvait favoriser l'identification par les élèves des caractéristiques principales d'un texte poétique. Si l'on résume les ressorts pédagogiques de la séance, il s'agit d'amener les élèves à identifier les caractéristiques d'un texte poétique à partir de leur culture préexistante et de textes proposés par l'enseignante. La formalisation de ces caractéristiques se fait à travers un référentiel évaluatif qui est mis au travail et affiné sur des textes produits par les élèves eux-mêmes. Puis la forme aboutie du référentiel constitue une ressource pour les élèves lors de la production d'un poème : ressource pour l'écriture, ressource pour l'auto-évaluation de leur production par les élèves. Une telle démarche présente de nombreux points communs avec ce qui aurait pu être fait dans une séance classique, l'enseignant-e amenant les élèves à identifier de façon inductive ce qui peut constituer la spécificité d'un texte poétique, en les confrontant à une variété de textes. C'est la production d'un référentiel et son usage dans les activités de lecture et de production qui en constituent la singularité. Or, eu égard à la lourdeur de la séquence, il a paru intéressant de se demander si elle démontre un réel intérêt pédagogique en matière d'apprentissage dans ce domaine spécifique : repère-t-on des difficultés que l'on pourrait attribuer soit à l'exigence du processus (sa lourdeur), soit à son caractère original pour les élèves ? Peut-on repérer des effets observables lors du passage à la production d'écrits ? Nous commencerons par présenter la façon dont s'organise la séquence co-élaborée par l'enseignante (co-autrice de ce texte) et le chercheur. Puis nous présenterons une analyse qui mobilisera à la fois des interactions enseignante-élèves, les référentiels produits par les élèves, leurs propres productions et les grilles d'auto-évaluation renseignées lors de la tâche finale. Une conclusion nous permettra de dresser un bilan de cette expérimentation pédagogique.

2. Présentation de la séquence co-élaborée par le chercheur et l'enseignante

Dans l'objectif explicite d'expérimenter l'élaboration par les élèves et l'enseignante d'un référentiel d'évaluation d'un texte poétique, les auteur·rices de ce texte ont construit ensemble une séquence pédagogique. Celle-ci a ensuite été menée par l'enseignante sans que le chercheur ne soit présent dans la classe. Rappelons que le travail mené avec les élèves ne visait pas une compréhension de leur part du processus d'évaluation. Toutes les séances ont été enregistrées en audio et l'ensemble des matériaux a été collecté à fin



d'analyse : descriptif de la séquence, affiches, référentiels successifs, travaux de groupe, textes poétiques.

La séquence élaborée concernait la lecture et la production d'écrits poétiques en cycle 2 et 3. Il s'agit d'un groupe classe de 19 élèves, appartenant à deux niveaux différents (cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année), âgé-es de 8 à 9 ans, inscrit-es dans une école élémentaire française en milieu rural. Quant à l'enseignante, elle est professeure des écoles depuis une vingtaine d'années et elle enseigne dans l'école concernée par la recherche depuis six ans. Cinq séances ont été conduites, d'une durée de 45 minutes chacune (en règle générale, l'enseignante réalise des séances d'apprentissage qui durent de 30 à 55 minutes) :

- Séance 1 : les élèves sont confronté-es à une diversité de textes courts. Ils et elles élaborent un premier référentiel qui permet de justifier que le texte soit identifié comme poétique. À ce stade le proto-référentiel est une liste de propriétés que l'enseignante sélectionne dans les propos des élèves et note sur un conférencier. C'est l'enseignante qui décide d'organiser spatialement les propriétés sur le conférencier en fonction de proximités entre celles-ci : on trouve ainsi des références à ce dont parle un poème, à des aspects formels ou stylistiques, voire à l'effet que peut produire le texte sur le lecteur. C'est l'enseignante qui décide également de nommer ces regroupements : « organisation », « émotions », « ça parle ». Cette manière de faire n'avait pas été anticipée dans la préparation de la séance (cf. tableau n°1).
- Séance 2 : en s'appuyant sur le référentiel produit et à partir de déclencheurs (OULIPO, 1988) les élèves produisent à leur tour des textes poétiques. Un déclencheur est une contrainte qui est censée engager l'élève (ou l'adulte) dans l'écriture. Ces déclencheurs peuvent avoir un caractère « amusant » : par exemple écrire un texte dans lequel une lettre est absente, ou piocher au hasard trois mots dans le dictionnaire et écrire un texte qui les contienne tous les trois, ou encore à partir d'un texte produire un autre texte en noircissant certains mots (caviardage). Cette façon de procéder vise à installer un climat ludique dans la classe, à « déclencher » l'écriture poétique.
- Séance 3 : chaque élève doit choisir un texte qu'il ou elle qualifierait de poétique parmi l'ensemble des textes produits (en excluant le sien), puis il ou elle doit justifier de son choix. L'enseignante note au fur et à mesure les critères qui sont mobilisés au tableau. On retrouve certains critères qui figuraient dans la première séance (rimes, majuscules, absence de sujet identifiable, etc.) mais d'autres apparaissent (cf. tableau 2).
- Séance 4 : L'enseignante propose une feuille A4 sur laquelle tous les critères évoqués à la séance 1 et à la séance 3 sont repris. Ils apparaissent sous la forme d'une liste de phrases que l'enseignante a rédigées en dehors de la présence des élèves à partir des critères des tableaux 1 et 2 : « il n'y a pas forcément de ponctuation », « on va à la ligne après chaque vers », etc. (voir la deuxième colonne du tableau 3). Dans un premier temps, elle propose une activité de classement de ces critères en travail de groupe. Elle demande aux élèves de regrouper ensemble les phrases qui parlent de la même chose : l'objectif pédagogique est qu'ils commencent à identifier les macro-propriétés d'un texte poétique : forme, image, disposition, sonorité. Chaque groupe propose son classement. Lors de la mise en commun et en produisant un étayage consistant, l'enseignante dégage quatre dimensions : forme, contenu, sonorité, émotions (cf. tableau 3).
- Séance 5 : Les élèves produisent un texte poétique de façon individuelle. Ils et elles réalisent une auto-évaluation individuelle à partir de la grille construite par



l'enseignante (hors de la présence des élèves à partir du référentiel stabilisé à la séance 4). L'enseignante et le chercheur ont sélectionné des images qui jouent le rôle de déclencheur pour l'écrit (cf. figure 1). Ces images ont été retenues en fonction de leur caractère poétique, onirique, ou en lien avec l'univers supposé de l'enfance. Les élèves doivent choisir une image, la coller sur une feuille et rédiger un poème inspiré par l'illustration. L'enseignante évaluera également ces productions avec la même grille (cf. colonne 3 du tableau 4). Les deux évaluations (celle de l'élève et celle de l'enseignante) pourront ainsi être confrontées, et discutées lors de la remise des travaux aux élèves, ce qui nous conduit à envisager ce moment singulier de la séquence comme une « co-évaluation ».

Nous proposons ci-après quelques illustrations qui rendent compte du travail mené et des matériaux recueillis. Lors du travail de groupe de la séance 1, les élèves indiquent ainsi à propos des textes qui leur sont soumis : « *C'est rimeux [sic], c'est poétique. Il n'y a pas de points et il n'y a pas de phrases. Le poème n'arrive qu'à la moitié. Quand on va à la ligne, il y a une majuscule* » ; « *On a choisi ce texte parce qu'il est beau et poétique, il n'est pas raconté comme une histoire. Il y a beaucoup de rimes et il est joli* ».

L'enseignante synthétise les différents éléments proposés par les élèves sur une affiche :

Tableau 1

Affiche n°1 rédigée par l'enseignante à partir des propositions des élèves quant à la nature poétique des textes proposés (séance n° 1)

- ça rime + sons
- ce n'est pas une histoire
- jouer avec les mots, les genres
- Organisation**
- ponctuation
- vers
- paragraphes = strophes
- majuscules
- Émotions**
- drôle → paroles / mots
- beau
- Ça parle :**
- d'une famille
- d'une recette
- d'un thème / de quelque chose
- ou de rien



Lors de la séance 3, l'affiche évolue de la façon suivante :

Tableau 2

Affiche n°2 réalisée par l'enseignante à partir des propositions des élèves (séance n°3)

C'est un poème car :

- rimes et majuscules
- rigolo et pas de points
- pas de phrases / joli
- parfois ça ne veut rien dire
- ce n'est pas logique : ami / indésirable
- sens imagé / propre
- mots intéressants : poucette coeur beurre
- assemblage de mots rigolos, étranges
- imaginaire
- rendre des objets vivants
- détournements

Ces différents moments de travail permettent d'aboutir à l'issue de la séance 4 au référentiel suivant :

Tableau 3

Référentiel mis en forme par l'enseignante hors de la présence des élèves (à l'issue de la séance n°4)

Pour que mon texte soit poétique, il faut qu'il réponde à plusieurs de ces critères		
Dimension	Critère/indicateur	Code
La forme	Il n'y a pas forcément de ponctuation	01
	On va à la ligne après chaque vers	02
	Le texte est organisé en strophes (un groupe de vers)	03
	On a des majuscules en début de vers et pas forcément en début de phrase	04
Le contenu	On ne raconte pas une histoire	05
	On peut parler de quelque chose ou de rien	06
	Il y a parfois des jeux avec les mots	07
La sonorité	On trouve des rimes en fin de vers	08
	Il y a des sons qui reviennent	09
Les émotions	Le poème peut être drôle	10
	Le poème peut être beau	11

Ce référentiel a été retravaillé par l'enseignante (hors de la présence des élèves) pour donner lieu à une grille de co-évaluation (élèves - enseignante). La mention d'une « co-évaluation » renvoie ici au fait que les élèves auront à s'auto-évaluer en utilisant cette grille, avant que la maîtresse évalue elle-même les travaux.



Tableau 4

Grille de co-évaluation élaborée par l'enseignante à l'issue de la séance 4 et utilisée lors de la phase de production des écrits (séance n°5)

Grille de co-évaluation	Je mets une croix dans la case si je pense que j'ai respecté le critère.	
	Moi	La maîtresse
Je suis allé à la ligne après chaque vers.		
J'ai organisé mon texte en strophes.		
J'ai mis des majuscules au début de chaque vers.		
Je n'ai pas utilisé la ponctuation comme dans une histoire.		
Je n'ai pas forcément fait des phrases.		
J'ai parlé de quelque chose qui me donne des émotions.		
Je me suis amusé avec les mots.		
J'ai choisi des mots que je trouve intéressants.		
J'ai mis ensemble des mots qui ne sont pas ensemble d'habitude.		
J'ai fait exprès d'écrire des choses qui ne veulent rien dire.		
J'ai parfois utilisé des images pour dire des choses (sens imagé).		
J'ai fait comme si les objets étaient vivants.		
J'ai fait comme si les animaux avaient la parole.		
Il y a des rimes dans mon texte.		
Il y a des sons qui reviennent dans mes vers.		
Je trouve mon poème drôle.		
Je trouve mon poème beau.		
Je trouve mon poème étrange.		
Je trouve mon poème triste.		
Mon poème ressemble à d'autres poèmes que j'ai lus.		
	Moi	La maîtresse
Nombre de croix		

Pour conclure la présentation de la séquence de classe, nous souhaitons donner à lire quelques exemples de productions d'élèves. Elles ont été réalisées à partir de déclencheurs iconographiques qu'ils et elles pouvaient choisir et dont elles et ils pouvaient s'inspirer. Même s'il ne s'agit pas dans le cadre de cette analyse, de produire un commentaire sur la qualité des textes produits, nous souhaitons souligner dans les exemples ci-dessous (cf. tableau 5) quelques réussites qui témoignent du fait que les élèves se sont bien saisis de la consigne.



Tableau 5*Exemples de productions d'élèves (séance n°5)*

Dans la forêt, Une fille qui s'appelait Ille. Dans la forêt d'une île, Ramassant des fleurs sur son cerf. Plaine [sic] de feuilles et de fleurs, Ouvrant, plaine de pétales, D'un pollen éclatant Tombant sur le cerf, La lune au loin, S'éloignant d'un détail d'une aile magnifique. Olivia	La lune Ce disque blanc Brillant, Qui illumine Ce vaste voile noir Et sortant de la Loire une Déesse à la Chevelure noire Comme le soir À la peau Aussi blanche Que la neige Apprivoise Ce disque blanc Ensorcelant les Esprits simples, Faciles à contrôler À manipuler... Et c'est grâce À cette déesse Que la lune fait Le tour de la Terre Alexandre
Le chat marcha et chercha des jacinthes pour sa maman Quand il rentra Sa maman était À droite d'une boîte Elle se gratta. Mélanie	

Ainsi les deux vers « Une fille qui s'appelait Ille. Dans la forêt d'une île » présentent un exemple intéressant d'allitération, répétition des sons [f] et des sons [i], ainsi qu'une forme de personnification de l'île (renvoyant à l'ambiguïté entre « il » et « île ») puisque celle-ci apparaît comme propriétaire de la forêt. Même si l'on peut hésiter sur le fait que l'écriture « plaine » (au lieu de pleine) soit volontaire, l'image poétique qui en résulte est intéressante : « plaine de feuilles ». On trouve dans le poème de Mélanie une forme de principe absurde qu'on retrouve chez des poètes surréalistes : le chat offre des fleurs à sa mère et celle-ci se gratte. Le texte d'Alexandre joue enfin avec les comparaisons et métaphores : « La lune / Ce disque blanc / Brillant, / Qui illumine / Ce vaste voile noir », « À la peau / Aussi blanche / Que la neige ».

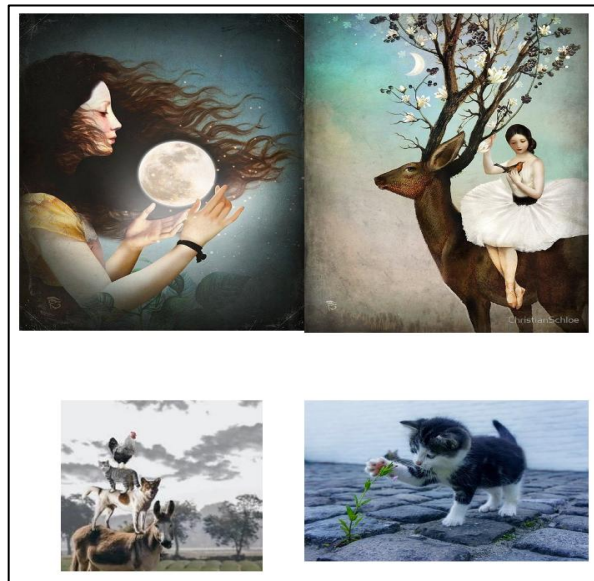
On retrouve à travers ces quelques exemples des critères présents dans la grille de co-évaluation et l'on peut faire l'hypothèse (sans pouvoir cependant la vérifier), que le travail réalisé dans les séances précédentes trouve ici sa « récompense » :

- je trouve mon poème étrange.
- il y a des sons qui reviennent dans mes vers.
- J'ai fait comme si les objets étaient vivants.



Figure 1

Exemple de déclencheurs iconographiques utilisés pour la production d'écrits finale



3. Analyse

Rappelons que notre analyse poursuit plusieurs objectifs : a) voir dans quelle mesure la séquence proposée favorise l'identification par les élèves des spécificités d'un texte poétique, b) repérer d'éventuelles difficultés dans l'usage pédagogique ou didactique de cette démarche (la séquence comporte des aspects qui relèvent de la gestion générale du travail des élèves, mais elle vise également la construction de savoirs en lien avec le genre poétique), c) identifier des effets observables d'un tel usage lors du passage à la production d'écrits. Dans un premier temps nous reviendrons sur les interactions de classe lors de l'élaboration du référentiel. Puis, nous nous centrerons sur l'auto-évaluation de leurs productions par les élèves. Nous avons fait le choix de ne pas mobiliser dans notre analyse l'évaluation produite par l'enseignante (relevant de la co-évaluation). Le fait qu'il y ait co-évaluation contribue pleinement à la dynamique d'investissement des élèves dans l'activité. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est la façon dont les élèves ont mobilisé le référentiel. Nous dégagerons dans un paragraphe conclusif (section 4) un certain nombre de résultats de ces deux phases d'analyse.

3.1 La co-élaboration dissymétrique du référentiel lors des séances 1 et 3

Lors des séances 1 et 3, l'enseignante anime une discussion collective à partir des activités individuelles ou collectives menées précédemment. Il s'agit d'une mise en commun qui vise à formaliser progressivement le référentiel co-élaboré. L'analyse des interactions de classe permet de repérer que l'enseignante effectue un travail de reformulation des propositions des élèves qui peut se situer à différents niveaux. Celle-ci n'est jamais une simple reprise des propositions des élèves. L'enseignante apporte quelquefois des compléments qui intègrent une caractéristique que l'élève n'a pas fournie : ainsi lorsqu'un élève remarque qu'il y a des majuscules, l'enseignante reprend le terme mais précise qu'on les trouve « au

début des vers » (extrait 1). Dans d'autres cas, l'apport est beaucoup plus conséquent et l'on se trouve plus dans le cas où l'enseignante apporte un savoir, la prise de parole de l'élève n'en étant que le prétexte. Ainsi lorsqu'un·e élève indique que les mots sont choisis en fonction du son, de l'émotion, l'enseignante va distinguer ce qui relève de la rime (c'est elle qui apporte le terme), de ce qui relève du rapport complexe qui peut exister entre certaines sonorités et certains ressentis (le doux, le dur, dans l'extrait 2). La co-élaboration montre ici une dissymétrie en acte, l'enseignante prenant en charge une part importante de l'avancement du savoir produit.

Extrait 1, séance 1 :

Enseignante : Tyllo ?

Élève : Quand on va à la ligne, des fois, il y a des majuscules.

Enseignante : Ah, alors oui, ça, on n'avait pas parlé des majuscules. [Elle écrit] Majuscules, au début des vers.

Extrait 2, séance 1 :

Enseignante : Est-ce que les mots sont choisis au hasard ?

Élève : Non.

Enseignante : Ils sont choisis en fonction de quoi ?

Élève : Du son, de l'émotion.

Élève : Les émotions et des sons.

Enseignante : Ça rime, on va mettre [Elle écrit] On va choisir des mots qui vont avoir un certain son, une certaine sonorité. Donc, si on fait un poème d'amour, on va peut-être choisir des mots doux. Si on fait un poème dur, on va choisir des mots plus durs. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qui est écrit au tableau ?

Ce constat doit être cependant nuancé, puisque dans d'autres cas, les élèves semblent occuper un rôle plus important dans l'élaboration et la mise en discussion des critères :

Extrait 3, séance 3 :

Élève : Mon poème c'est un gros cœur de beurre en forme de réacteur [...] Moi, ce que j'ai écrit, je trouve que c'est un poème parce qu'il y a des rimes et des mots intéressants. Et aussi il raconte des choses intéressantes aussi. Des mots intéressants et des choses intéressantes. Tout ça intéressant.

Élèves [ensemble] : Oui.

Enseignante : Alors t'as quoi comme mot intéressant ? Par exemple Alexandre ?

Élève : Poussette, beurre, cœur.

Enseignante : Ce sont des mots qui te plaisent ?

Élève : Oui. Poussette, beurre, cœur et réacteur. On peut aussi rimer.

Enseignante : Ça fait des rimes aussi avec des mots qui sont très différents.

Élève : On fait rimer des mots rigolos ensemble, cœur et beurre. Ça fait une drôle d'impression.

Extrait 4 séance 3 :

Enseignante : Quoi d'autre ?

Élève : J'ai choisi le poème. J'ai construit mon réacteur avec une pincette. Mais un lézard s'est faufilé. Puis je suis allé faire du yoga. Mon ami indésirable est venu me voir. Il a commencé à faire du yoga. Mais moi, je n'aime pas ça. Il ne voulait pas partir, donc je l'ai dégagé. C'est pour ça que je ne l'aime pas. Et j'ai écrit, je l'ai choisi parce qu'il ne veut rien dire.

Enseignante : Et pour toi, un poème, ça ne veut rien dire ?

Élève : Oui, il y a des fois des poèmes qui veulent dire quelque chose. Mais celui-là, il ne veut rien dire. C'est ce que j'aime. Parfois, ça ne veut rien dire.



Tout en étant conscient·es des risques de surinterprétation de ce type d'extrait, il nous semble que dans l'extrait 3, ce que l'élève construit progressivement c'est l'idée d'une cohérence, d'une alliance, voire d'une résonance entre forme et signification. La répétition du mot « *intéressant* » signe pour nous la prise de conscience de ce fait et de son importance : « *Et aussi il raconte des choses intéressantes aussi. Des mots intéressants et des choses intéressantes. Tout ça intéressant* ». La rime ne se limite pas aux aspects phoniques, elle est d'autant plus productive qu'elle lie des mots qui peuvent être sémantiquement éloignés, créant un trouble que l'élève exprime de notre point de vue de façon assez fine : « *On fait rimer des mots rigolos ensemble, cœur et beurre. Ça fait une drôle d'impression* ». Un autre élève poursuit d'ailleurs la piste ouverte par Alexandre (dans l'extrait 3) et affirme que le non-sens est pour lui un facteur de jubilation, introduisant ainsi un référent sensible dans l'activité de référentialisation : « *Mais celui-là, il ne veut rien dire. C'est ce que j'aime* ». Là aussi, l'activité de référentialisation nous paraît lacunaire, en ce qu'elle ne va pas jusqu'à l'explicitation du référentiel évaluatif.

Dans l'extrait qui suit, les élèves explorent, avec l'aide de l'enseignante, le fait que le poème est un espace de jeu, de liberté. Il ne se laisse enfermer ni dans la rationalité ordinaire, ni dans l'irrationnel. Il peut naviguer de l'un à l'autre sans contrainte. L'étayage produit par l'enseignante reste consistant : jeu de questions fermées, assertions, enrôlement, rappel à l'ordre. Elle va à nouveau au-delà de ce que les élèves apportent pour identifier et faire connaître (sans la nommer) une figure de style importante : la personnification.

Extrait 5 séance 3 :

Enseignante : Alors, est-ce qu'un réacteur peut sauter d'un avion ?

Élèves [ensemble] : Non

Enseignante : Qui peut sauter d'un avion ?

Élève : Moi

Élève : Moi.

Enseignante : Des êtres humains, éventuellement des animaux. Est-ce que les objets, ils font des bonds ?

Élève : Non.

Enseignante : Mais là, c'est comme si le réacteur, on lui avait donné de la vie. Dans un poème... Écoute, Evan, dans un poème, on peut rendre des objets vivants. Vas-y, continue, Jonathan.

Élève : Deuxième truc. Il y a quelque chose qui peut se faire dans la vraie vie. J'ai dit que un lézard attaque une femme et un homme se fait mal avec une pincette. C'est possible.

Enseignante : Il y a des choses qui sont possibles et il y a des choses qui sont impossibles.

Élève : Ben non, parce qu'une femme, elle ne peut pas se faire attaquer par un lézard.

Élève : Si,

Élève : Ben si

Élève : Si un gros lézard.

Élève : Oui y'a les lézards verts ils appellent ça, ils mordent

Élève : Oui, parce que mon père une fois, il a voulu prendre un lézard il a fait prrr [onomatopée].

Enseignante : Bon, donc on est d'accord ? Dans un même poème, on peut trouver un réacteur qui va sauter de l'avion comme s'il avait des jambes. Et on peut trouver aussi des choses vraies comme un lézard qui attaque une dame. Et ça rend un petit peu, justement, le poème un petit peu étrange, loufoque, rigolo, farfelu. Comme on veut. Est-ce que vous avez trouvé d'autres choses, vous ?



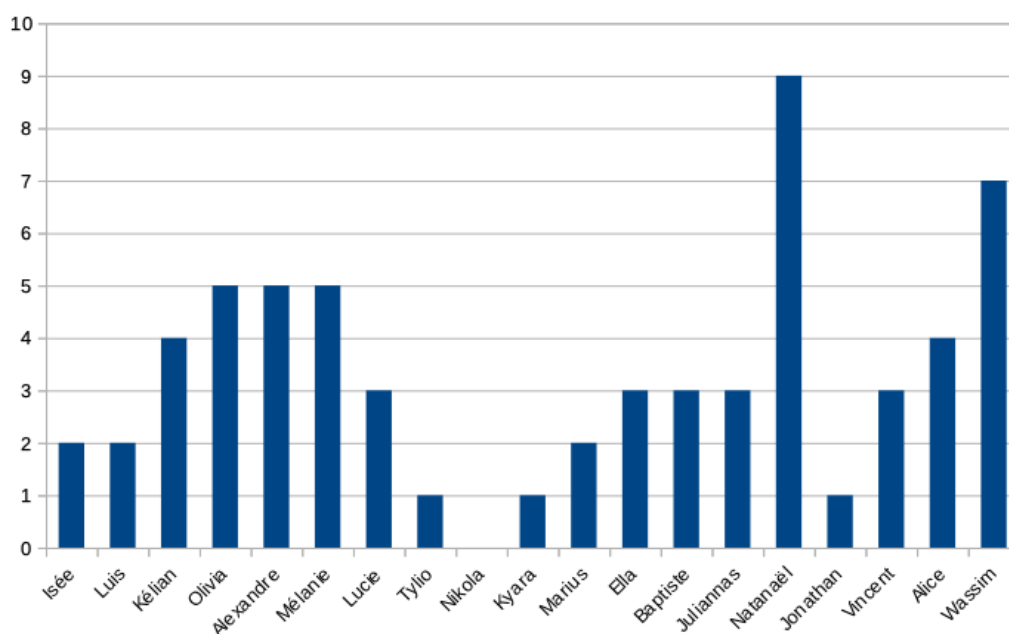
Les extraits qui précèdent pourraient laisser penser que la nature poétique d'un texte se laisserait enfermer dans des dimensions formelles (rimes, majuscules) ou dans des figures de style (la personnification par exemple). Nous ne pouvons dans le cadre de ce texte rendre compte de la question complexe de savoir ce qu'est un texte poétique et de ce que des élèves de cet âge doivent en retenir. Dans son article « La poésie au cycle 3. Comment enseigner un art en milieu scolaire ? », Tellier (2018) indique que le « rapport particulier » que la « parole poétique construit avec le monde » est fondamental (p. 85). Elle ajoute que les programmes de 2015 « ne postulent jamais la gratuité des jeux langagiers à l'œuvre dans le langage poétique ». Tellier voit « dans ce recentrement sur le monde l'une des manifestations de la préoccupation éthique - et secondairement écologique, fondamentale dans les programmes de 2015 » (p. 85). Tellier met en évidence la place importante que tient l'écriture de textes poétiques, même si elle déplore certains usages peu créatifs. On retrouve les « jeux de langage soumis à des consignes très précises » (p. 87) que nous avons nous-mêmes mobilisés. Elle ajoute un point qui nous paraît très important : « l'expérience montre que les enfants, peu susceptibles, en cycle 3, de proposer ou même de comprendre des analyses stylistiques précises, manifestent une compréhension intuitive fine de ce qu'est la poésie, dès lors qu'on leur propose d'en écrire » (p. 87).

3.2 La mobilisation de la grille d'auto-évaluation lors de la séance conclusive de production d'écrits

Intéressons-nous à présent à l'analyse de l'auto-évaluation produite par les élèves à partir des grilles proposées par l'enseignante (cf. tableau 4) renseignées par les élèves lors de la séance n°5 relative à la production d'écrits. La figure ci-après montre combien d'items ont été cochés par chacun-e des élèves. Ils et elles pouvaient donc cocher entre 0 et 20 items en fonction de la pertinence de ceux-ci. Par exemple pour l'item n° 1, « Je suis allé à la ligne après chaque vers », l'élève le cochait si son texte était concerné.

Figure 2

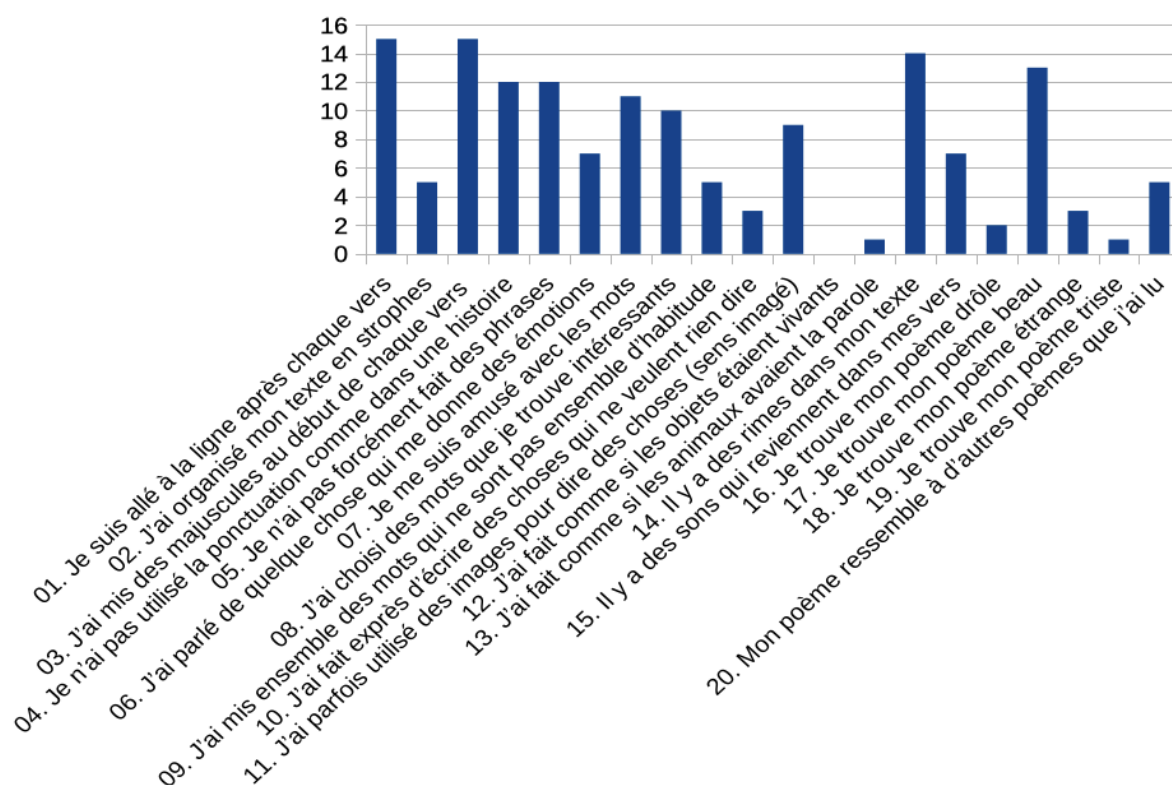
Nombre d'items cochés sur la grille d'auto-évaluation par élève (sur un total de 20 items, cf. tableau 4)



On constate que le nombre d'items cochés est relativement faible, la moyenne se situant légèrement au-dessus de trois (3,31). Aucune consigne n'avait été donnée par l'enseignante sur un nombre minimum d'items à satisfaire. Parmi les élèves qui ont renseigné très peu d'items, on trouve trois élèves considérés par l'enseignante comme en difficulté. A contrario les élèves qui ont cochés le plus grand nombre d'items ne sont pas ceux qui sont identifiés comme le plus en réussite. On pourrait y voir un effet de l'assujettissement au contrat didactique : il faut cocher le plus grand nombre d'items, indépendamment de la production réalisée. Il serait hasardeux de tirer des enseignements de ce graphique, hormis le fait que peu d'items ont été effectivement cochés. Le graphique suivant permet en revanche de produire des résultats intéressants.

Figure 3

Score par item rendant compte des items les plus ou les moins cochés



Le graphique ci-dessus met en évidence un succès contrasté des différents items. Neuf d'entre eux se situent au-dessous du seuil de 6. Le tableau qui suit met en relief les caractéristiques les plus mobilisées dans la production d'écrits, et ceux qui sont quasiment absents.

Tableau 6

Repérage des items les plus renseignés (vert) et les moins renseignés (rouge)

- 01. Je suis allé à la ligne après chaque vers
- 02. J'ai organisé mon texte en strophes
- 03. J'ai mis des majuscules au début de chaque vers
- 04. Je n'ai pas utilisé la ponctuation comme dans une histoire
- 05. Je n'ai pas forcément fait des phrases
- 06. J'ai parlé de quelque chose qui me donne des émotions
- 07. Je me suis amusé avec les mots
- 08. J'ai choisi des mots que je trouve intéressants

09. J'ai mis ensemble des mots qui ne sont pas ensemble d'habitude
10. J'ai fait exprès d'écrire des choses qui ne veulent rien dire
11. J'ai parfois utilisé des images pour dire des choses (sens imagé)
12. J'ai fait comme si les objets étaient vivants
13. J'ai fait comme si les animaux avaient la parole
14. Il y a des rimes dans mon texte
15. Il y a des sons qui reviennent dans mes vers
16. Je trouve mon poème drôle
17. Je trouve mon poème beau
18. Je trouve mon poème étrange
19. Je trouve mon poème triste
20. Mon poème ressemble à d'autres poèmes que j'ai lus

Si l'on considère le seul usage auto-évaluatif de la grille d'auto-évaluation, on peut considérer qu'elle a joué son rôle. Le renseignement de la grille par les élèves correspond fidèlement aux textes qu'ils et elles ont produits. Les élèves n'ont pas cherché à cocher « à tout va ». Il faut toutefois remarquer que les items les plus investis sont ceux relatifs à la forme : rimes, passage à la ligne, majuscules. Certains critères pointés lors des phases de référentialisation ont été peu mobilisés : métaphores, personnification, ambivalence des sentiments (le beau et le triste). L'activité conduite ne semble donc pas un gage de réinvestissement, alors même que les élèves disposaient de la grille récapitulative sous les yeux.

4. Une conclusion en forme de bilan contrasté

En ouverture de ce bilan conclusif, rappelons qu'il s'agissait dans ce texte d'analyser une pratique de classe. Celle-ci avait un caractère original pour l'enseignante concernée. Il s'agissait d'engager les élèves dans l'élaboration d'un référentiel. Celui-ci devait, *in fine*, se traduire par une grille permettant l'évaluation de productions poétiques (par les élèves puis par l'enseignante). Il s'agissait d'une forme d'expérimentation pédagogique-didactique, dont l'idée a émergé au cours d'un échange entre l'enseignante et le chercheur. Précisons que le terme d'expérimentation n'est pas entendu ici au sens que la démarche scientifique lui donne généralement, mais dans l'idée de faire l'expérience pour voir si cela fonctionne. Le chercheur a coopéré avec l'enseignante pour concevoir la séquence de cinq séances. Il a échangé avec elle à l'issue de chaque séance, l'accompagnant dans l'ajustement de la séance suivante. Si l'analyse a été menée conjointement, la professeure des écoles a mis en œuvre la séquence d'enseignement seule dans sa classe, sans que le chercheur ne soit présent.

Le premier point de bilan concerne l'évolution progressive du regard que les auteur·rices de ce texte ont pu porter sur la nature de l'activité mise en œuvre en classe. Si nous envisagions initialement de l'inscrire dans une perspective de référentialisation (notamment en ce qui concerne le chercheur du binôme), il apparaît au regard de ce qui s'est effectivement déroulé, que nous n'avons pas pu tenir l'entièreté du processus. Nous n'avons pu cependant nous intéresser, aussi finement qu'elles l'ont fait aux « trajectoires référentielles » : c'est davantage à travers les formalisations successives du référentiel que nous avons saisi cette dynamique.

Le deuxième point de bilan concerne la dimension coopérative du processus de co-élaboration du référentiel, et plus précisément la place tenue respectivement par les élèves et l'enseignante. L'objectif initial était de mettre les élèves en situation de produire les



critères permettant de construire le référentiel. Or l'analyse des retranscriptions montre que l'enseignante a assumé la part la plus importante du travail de formalisation. Cette situation n'est pas atypique. Elle a probablement été exacerbée par l'objet « poésie ». Comme l'évoque Tellier (2018), les élèves sont en difficulté quand il s'agit d'explicitier ce qui fait qu'un texte est poétique, alors qu'ils et elles peuvent l'éprouver à travers la lecture ou l'écriture. Confrontée à des propositions lapidaires et parfois éloignées de ce qu'elle pouvait envisager, l'enseignante a pris en charge la formulation des critères au-delà d'une simple reformulation. Il s'agit d'une limite par rapport à l'intention d'impliquer les élèves. Il conviendrait donc d'expérimenter cette élaboration sur des objets de savoirs moins ardu.

Le troisième point concerne le constat que nous avons pu faire plus haut : les élèves ne se saisissent pas dans leur production des items les plus originaux, alors même qu'ils figurent sur la grille. Dans une perspective d'évolution des pratiques, il pourrait être intéressant d'ajouter une séance de réécriture des textes, intervenant à l'issue d'un dialogue entre l'enseignante et l'élève, celui-ci prenant appui sur la co-évaluation réalisée. D'un point de vue plus organisationnel, une telle séquence d'apprentissage demande un investissement important au niveau du nombre de séances et de préparation matérielle. Mais puisque ce texte relève d'une analyse des pratiques, nous pouvons nous semble-t-il faire part en conclusion d'un retour réflexif de l'enseignante (à la fois autrice de ce texte, rappelons-le). De son point de vue, les élèves, quel que soit leur niveau, ont manifesté leur intérêt tout au long de l'activité. Elle souligne également le fait que les textes produits témoignent à ses yeux d'une originalité plus grande que de coutume. Ce regard porté par la praticienne nous paraissait important à partager.

Références

- Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? Synthèse de la recherche et recommandations*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf
- Cobb, P., Gravemeijer, K., Yackel, E., McClain, K., & Whitenack, J. (1997). Mathematizing and symbolizing : The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition, social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 151-233). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Desbuissons, G., & Vilacèque, N. (2023). *L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : État des lieux et besoins. Le pilotage pédagogique de l'enseignement de la production d'écrits aux cycles 1 et 2. Livret 3* (Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 22-23 277C). Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-des-lieux-et-besoins-379446>
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (pp. 101-108). L'Harmattan.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figri.2014.01>
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : des pistes pour dépasser le paradoxe. In C. Pélissier (Ed.), *Notion d'aide en éducation* (pp. 35-56). ISTE Éditions.
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 55-66. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055>



- Ministère de l'Éducation nationale. (2017). *Culture littéraire et artistique. Imaginer, dire et célébrer le monde / Récits de création, création poétique*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/16459/download>
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Français. Enseigner l'écriture au cycle 3*. Eduscol. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/09/7/15_RA_C3_Francais_Ecriture_EVAL_UER_591097.pdf
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S.C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2020). *Microculture de classe*. Encyclopé-LEeE. <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/microculture>
- OULIPO. (1988). *La littérature potentielle*. Folio essais.
- Tellier, V. (2018). La poésie au cycle 3. Comment enseigner un art en milieu scolaire ? *Le français aujourd'hui*, 202, 81-91. <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-3-page-81?lang=fr>

Dominique Broussal

Après une carrière d'enseignant puis de formateur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier, Dominique Broussal est aujourd'hui professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès et membre de l'Unité mixte de recherche Éducation Formation Travail Savoirs. Ses travaux s'intéressent à l'accompagnement du changement.

Chloé Picq

Chloé Picq enseigne dans le premier degré depuis une vingtaine d'années. Elle a une expérience dans tous les niveaux. Elle s'intéresse à la prise en charge de l'hétérogénéité en classe ainsi qu'à l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Elle met en œuvre des projets pédagogiques innovants en s'attachant tout particulièrement au développement des pratiques artistiques en lien avec les autres disciplines.

