

Pour citer cet article : Broussal, D. & Picq, C. (2025, prépublication). La référentialisation pour apprendre et produire ensemble. Analyse d'une séquence d'écriture de textes poétiques à l'école élémentaire. *La Revue LEeE*, 10. <https://revue.leeonline.org/index.php/info/article/view/248>

LA REFERENTIALISATION POUR APPRENDRE ET PRODUIRE ENSEMBLE

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

Dominique BROUSSAL, Chloé PICQ

Version de la prépublication : juillet 2025
Évaluation ouverte et collaborative

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 plusieurs temps de référentialisation. Ceux-ci ont été élaborés avec le chercheur co-auteur de cet article. La perspective de recherche dont nous rendons compte ici consiste à apprécier de quelle façon le recours à la référentialisation 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 organized several referentialisation sessions. These sessions were developed in collaboration with the researcher who co-authored this article. Our research aims to evaluate how the use of referentialisation 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. La référentialisation comme ressource didactique : questionnement introductif

Cet article se propose d'étudier la façon dont une activité de référentialisation menée en classe élémentaire (France) est susceptible de contribuer aux apprentissages scolaires. Une attention particulière 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 ». 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 » (Le Prévost, 2010, p. 57). La référentialisation est quant à elle entendue au sens de Figari (Figari, 2006 ; Figari & Remaud, 2014). Nous considérons avec les précédents auteurs qu'il s'agit d'un processus de modélisation qui opère dans une confrontation entre des référés et des référents. Dans le cas qui nous occupe, la référentialisation est conduite par des élèves confrontés à des textes et cherchant à rendre compte du caractère plus ou moins poétique de ceux-ci. Ce travail a nécessité un étayage consistant de la part de l'enseignante, co-autrice de ce texte. Les élèves de cette classe sont en effet peu familiers de la forme poétique et l'exercice de référentialisation est nouveau pour eux. Ajoutons que l'enseignante elle-même découvrait cette pratique pédagogique.

Si l'on poursuit sur ce point, on peut dire que la référentialisation se matérialise par la stabilisation de critères et d'indicateurs qui nourrissent les formalisations successives du référentiel. Suscitant l'enquête (Dewey, 2006), ce processus est par conséquent à distinguer de l'utilisation d'un référentiel « déjà-là » (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 existant entre le référentiel et la production des élèves. Cette mise en relation conduit à l'attribution d'une note. 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 enseignants. 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). 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'enseignants ; 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. 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. Dans la démarche d'enquête que nous évoquons à l'instant, les élèves et les échanges entre élèves jouent 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, font la richesse supposée du dialogue évaluatif. Le pari consiste à penser que c'est leur expérience différenciée, cette hétérogénéité qu'ils et elles portent, mises au travail dans l'activité de référentialisation, qui permet 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 fort éloigné d'une conception qui prévaut aujourd'hui, selon laquelle l'enseignant ou l'enseignante « va en classe en sachant qu'il est le moteur du changement et que cela s'oppose à une conception, répandue par ailleurs, où l'enseignant est vu comme un simple facilitateur [...] C'est donc l'enseignant qui mène le jeu, qui enseigne, supervise, interroge ou encore, donne des feed-back » (Bressoux, 2022, p. 7).

Dans cette analyse de pratique, nous nous sommes demandé·es sans *a priori* aucun, si le recours à la référentialisation pouvait favoriser l'identification par les élèves des caractéristiques principales d'un texte poétique. La démarche, orientée par la finalisation d'un référentiel à usage évaluatif, démontre-t-elle un intérêt pédagogique en termes 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 ? La construction du référentiel évaluatif pourrait-elle constituer une ressource didactique susceptible de produire 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. Nous reviendrons dans une discussion finale sur ce qui constitue le questionnement central de cet article : la référentialisation constitue-t-elle une ressource pertinente pour l'apprentissage ?

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

Dans l'objectif explicite d'expérimenter une démarche de co-référentialisation, les auteur·trices de ce texte ont construit ensemble une séquence pédagogique. Celle-ci a ensuite été menée par l'enseignante sans que le chercheur soit présent dans la classe. Toutes les séances ont été enregistrées en audio et l'ensemble des matériaux ont été collectés 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. Cinq séances ont été conduites :

- Séance 1 : les élèves sont confronté·es à une diversité de textes courts. Ils et elles élaborent un premier référentiel qui permet de justifier l'appréciation portée sur les textes sélectionnés par l'enseignante, quant à leur caractère plus ou moins poétique.
- 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.



- 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.
- Séance 4 : L'enseignante propose une feuille A4 sur laquelle tous les critères évoqués à la séance 3 sont repris. Dans un premier temps elle propose une activité de classement de ces critères en travail de groupe. Chaque groupe propose son classement. On décide de la meilleure organisation et on finalise le référentiel en le combinant avec le référentiel produit à la première séance. On arrive ainsi à un document qui comprend des dimensions et des critères (voire des indicateurs).
- 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 à partir du référentiel stabilisé à la séance 4.

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

- 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 lors de la séance 3 à partir des propositions des élèves

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 à l'issue de la quatrième séance

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 utilisée lors de la phase de production des écrits

Grille de co-évaluation		<i>Je mets une croix dans la case si je pense que j'ai respecté le critère.</i>	
		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.

Figure 1

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



Tableau 5

Exemples de productions d'élèves lors de la 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

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

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

3. Analyse

Rappelons que notre analyse poursuit plusieurs objectifs : a) voir dans quelle mesure la référentialisation favorise l'identification par les élèves des spécificités d'un texte poétique, b) repérer d'éventuelles difficultés dans l'usage pédagogique de cette démarche, 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 dégagerons dans un paragraphe conclusif (section 4) un certain nombre de résultats de ces deux phases d'analyse.

3.1 L'élaboration 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. Elle note sur un conférencier les éléments évoqués par les élèves, non sans les avoir reformulés, comme en témoignent les deux exemples qui suivent.

Extrait 1, séance 1 :

Enseignante : Tyllo ?

Elève : 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 ?

Elève : Non.

Enseignante : Ils sont choisis en fonction de quoi ?

Elève : Du son, de l'émotion.

Elève : 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 ?



Notons qu'il est difficile de déterminer ici ce qui ferait la spécificité d'une activité de référentialisation, telle que nous l'avons définie plus haut. Hormis la finalité poursuivie par l'enseignante (élaboration d'un référentiel), rien ne distingue en effet ces interactions de celles que l'on pourrait trouver dans une séance de classe ordinaire, i.e. visant à identifier les caractéristiques d'un texte poétique de façon inductive. On peut supposer que cela tient en partie à la nature de l'« objet » qu'il s'agit d'évaluer. Un texte poétique se caractérise en effet pour partie par des critères formels explicites : ponctuation, rimes, etc. Ceux-ci valent en tant que tels et ne nécessitent pas d'être mis en relation avec un référent (du moins au niveau auquel l'activité se déroule). Il n'en serait pas de même au lycée ou à l'université.

Le travail de référentialisation nous paraît beaucoup plus tangible dans les deux exemples qui suivent :

Extrait 3, séance 3 :

Elève : 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.

Elèves [ensemble] : Oui.

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

Elève : Poussette, beurre, cœur.

Enseignante : Ce sont des mots qui te plaisent ?

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

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

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

Extrait 4 séance 3 :

Enseignante : Quoi d'autre ?

Elève : J'ai choisi le poème. J'ai construit mon réacteur avec une pincette. Mais un lézard s'est faulé. 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 ?

Elève : 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, 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* ». Contrairement à ce que nous évoquions plus haut, il nous semble ici toucher à l'un des enjeux importants de la poésie, en ce qu'elle se détache d'une approche rationnelle de la réalité pour s'aventurer dans l'étrangeté, et ce dans le travail conjoint du sens et des sonorités (ce qui la distingue sur ce point du genre fantastique). Relevons cependant le fait que le référentiel évaluatif (la rationalité propre au texte narratif vs l'étrangeté du texte poétique) demeure ici implicite. On pourrait considérer que l'activité de référentialisation n'est qu'ébauchée, point sur lequel nous reviendrons plus bas. 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.

L'extrait suivant poursuit le constat selon lequel la poésie peut s'affranchir des lois qui régissent le monde réel. Il l'affine, en mettant en évidence 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 est ici très consistant : jeu de questions fermées, assertions, enrôlement, rappel à l'ordre. Elle va bien au-delà de ce que les élèves apportent pour identifier et faire connaître une figure de style importante : la personnification.

Extrait 5 séance 3 :

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

Elèves (ensemble) : Non

Enseignante : Qui peut sauter d'un avion ?

Elève : Moi

Elève : Moi.

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

Elève : 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. Vasy, continue, Jonathan.

Elève : 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.

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

Elève : Si,

Elève : Ben si

Elève : Si un gros lézard.

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

Elève : 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 ?

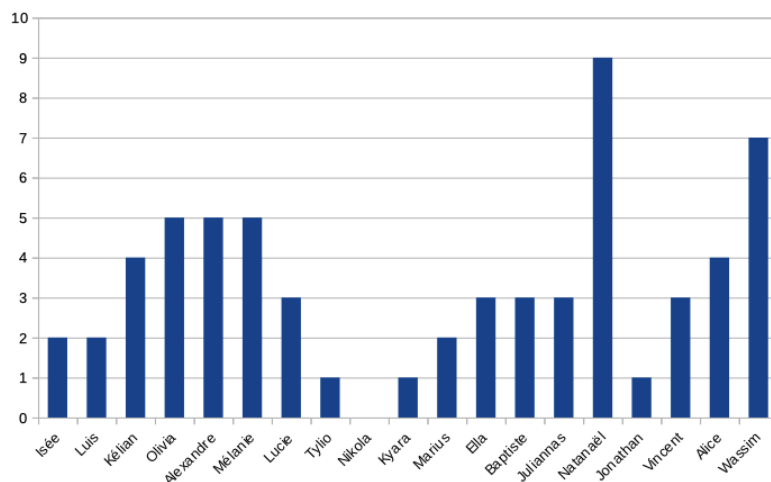
3.2 La mobilisation de la grille d'auto-évaluation lors de la séance conclusive de production d'écrits

Intéressons-nous à présent à l'analyse des grilles d'auto-évaluation (cf. tableau 4) renseignées par les élèves lors de la séance n°5 relative à la production d'écrits. La figure ci-après montrent 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 cochant si son texte était concerné.

Figure 2



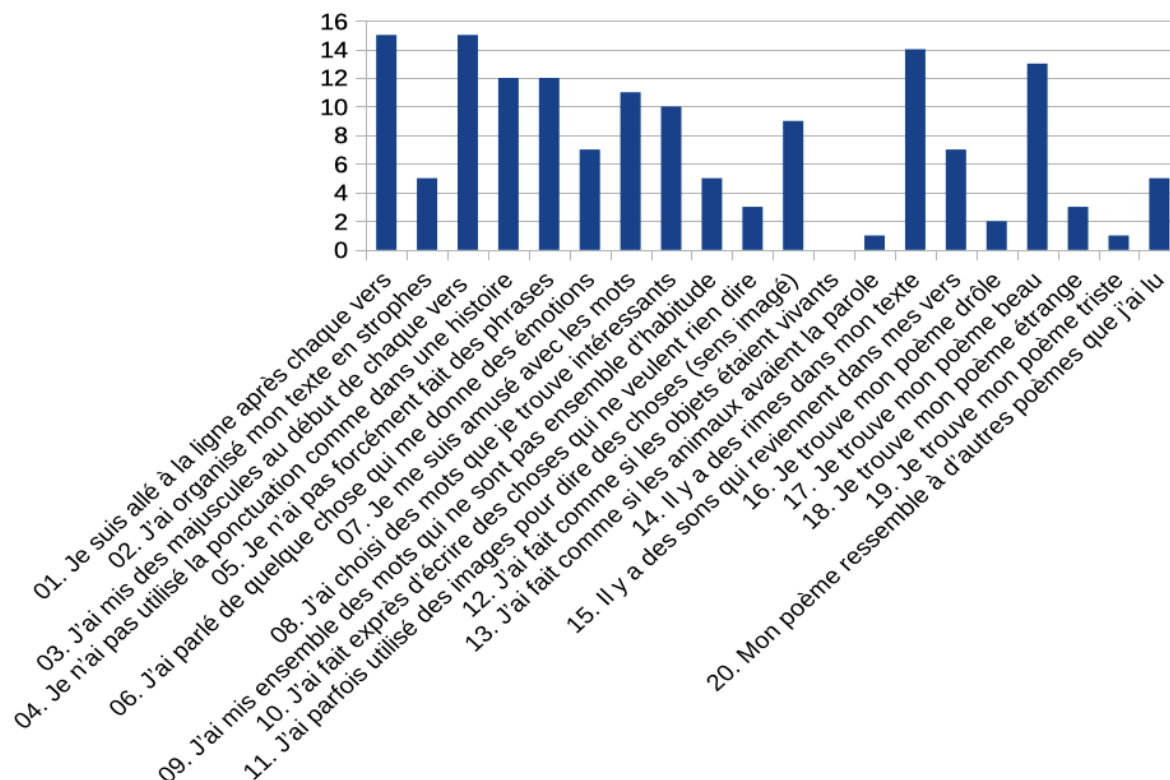
Nombre d'items cochés sur la grille d'auto-évaluation par élève (sur un total de 20 items, cf. tableau 4)



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. Il serait donc 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 en-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 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 ». Mais au regard des vertus pédagogiques supposées de ce travail de référentialisation, le bilan est plus contrasté. Force est de constater que les items les plus investis sont soit formels (rimes, passage à la ligne, majuscules) soit convenus (beau). A rebours, des aspects plus originaux sont négligés : métaphores, personnification, ambivalence des sentiments (le beau et le triste). Or ces éléments avaient été pointés lors des phases de référentialisation. L'activité conduite ne semble donc pas un gage de réinvestissement, alors même que les élèves disposaient de la grille d'auto-évaluation récapitulative sous les yeux.

4. La référentialisation : une pratique pédagogique sous conditions

Au terme de ce travail de recherche, nous devons reconnaître la difficulté dans laquelle nous nous trouvons. Il nous est impossible de savoir si l'activité de référentialisation étudiée a pu avoir un effet bénéfique sur les apprentissages des élèves. Mais ce travail et les analyses que nous avons produites nous ont éclairé sur un certain nombre de conditions, à la fois méthodologiques et pédagogiques qui pourraient de notre point de vue nourrir de futurs travaux. Nous les livrons ci-après :

- Engager un travail de référentialisation avec les élèves ne peut se faire sans une réflexion préalable sur l'objet ou le processus concerné. Quel serait l'intérêt d'un travail de référentialisation sur l'identification des figures géométriques (carré, losange, parallélogramme, triangle) ? Pour qu'il y ait pertinence du travail de référentialisation, il convient de s'intéresser à des « objets » dont l'évaluation nécessite le recours à un référent extérieur à l'objet. Il convient qu'une part de jugement s'ajoute à la seule description. Ainsi tous les objets d'étude ne se prêtent pas à une pratique de référentialisation. Certains ne nécessitent pas pour être appréhendés la confrontation entre référés et référents. Il pourrait d'ailleurs être intéressant de repérer les productions scolaires, ou les apprentissages qui se prêtent à une telle pratique.
- Conduire une pratique de référentialisation, nécessite pour les enseignant·es d'avoir une idée précise du niveau d'exigence relatif à l'explicitation du référent. Dans l'activité étudiée, nous avons pu pointer à plusieurs reprises le fait que cette formalisation du référent demeurait ébauchée. Il y a là un enjeu fort qui distingue selon nous une activité pédagogique classique consistant à identifier les caractéristiques d'un objet d'étude de façon inductive, et une activité évaluative. La référentialisation est donc opérante quand la question de la valeur se pose et qu'elle nécessite une clarification des référents évaluatifs (comme dans le jugement que l'on porte sur une production plastique ou sur une récitation).
- Réaliser une recherche participative en classe sur les pratiques de référentialisation nécessite une approche longitudinale. Celle-ci favorise l'appropriation de la démarche à la fois par les enseignants et par les élèves. Ce n'était pas le cas dans la recherche dont cet article rend compte, et c'est de notre point de vue une limite forte.
- Concernant l'usage de la grille d'auto-évaluation par les élèves, il nous semble que le constat fait du faible nombre d'items mobilisé appellerait un travail de reprise des textes. Peut-être pourrait-on d'ailleurs élargir notre propos, la référentialisation en classe nous paraît s'accompagner opportunément d'une approche itérative : ré-écrire, re-faire, re-prendre. Cette itération serait ainsi au service des apprentissages, des productions et de l'épaississement progressif du référentiel.
- Soulignons enfin qu'intégrer un travail de référentialisation dans une séquence d'apprentissage s'avère coûteux en temps. Mais il faut également prendre en compte le fait que les élèves ont manifesté leur intérêt tout au long de l'activité et souligner le fait que les textes produits témoignent d'une originalité plus grande que de coutume.



S'il n'est pas possible d'attribuer directement ce regain de motivation et cet investissement dans l'activité à la pratique de référentialisation, on ne peut exclure le fait qu'elle ait joué un rôle.

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
- 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. (1967). *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 éducation. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/09/7/15_RA_C3_Francais_Ecriture_EVALU_ER_591097.pdf
- OULIPO. (1988). *La littérature potentielle*. Folio essais.

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.

