

**La grille pour l'évaluation de l'expression écrite en langue vivante
au cycle Terminal :**
Un outil de positionnement et guide pour l'entraînement

Sommaire :

- I- Propos général
- II- Explicitation des entrées des grilles d'expression à l'aune d'un exemple
- III- Entraînement

Introduction :

L'évaluation des acquis des élèves fait légitimement l'objet d'une attention certaine de la part de chacune et chacun. Depuis le passage au contrôle continu et la mise en place de l'attestation en langues vivantes, les grilles d'évaluation ont une importance renouvelée. Dans ce contexte, nous souhaitons ici apporter des précisions quant à l'utilisation de la grille qui vise à évaluer l'expression. Pour rappel, une ressource dédiée à l'évaluation de la compréhension de l'oral au cycle terminal est disponible sur le [Portail langues](#).

Première Partie : Propos général

Dans le cadre du nouveau lycée, les évaluations tout au long du cycle terminal comptent désormais pour le calcul d'obtention du baccalauréat d'une part (à hauteur de 40% de la note finale), et, s'agissant des LVE, de l'attestation de langues vivantes (ALV) en fin de cycle terminal, d'autre part. Cette attestation précise le niveau de langue atteint par l'élève dans chacune des activités langagières. Au sein de chaque établissement, les enseignantes et enseignants de langues vivantes s'accordent sur les modalités d'évaluation des élèves pendant le cycle terminal, ce qu'ils formalisent dans le [projet local d'évaluation](#). Les grilles d'évaluation de compréhension et de production sont des outils communs et partagés par toutes les langues vivantes et utilisés tout au long des deux années du cycle ; elles contribuent à l'harmonisation des évaluations et, par là même, de la notation des élèves d'une même classe, d'un même établissement, de tous les établissements.

Classe de terminale

LANGUES VIVANTES									
Disciplines	Évaluation utilisée		Évaluation des compétences en référence aux programmes d'enseignement					Appréciation générale sur le niveau d'implication et les progrès de l'élève	Nom et signature du ou des professeurs
	Élève	Groupe	Niveau de compétences communicationnelles au regard du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) A1 : Utilisateur élémentaire, Niveau introductif ou de découverte A2 : Utilisateur élémentaire, Niveau conversationnel de base B1 : Utilisateur indépendant, Niveau bas B2 : Utilisateur indépendant, Niveau avancé ou indépendant C1 : Utilisateur expérimenté, Niveau avancé C2 : Utilisateur expérimenté, Niveau maîtrise						
Enseignements obligatoires de langues vivantes									
LANGUE VIVANTE ETUDIÉE (LVA)	Moyenne		Choix du groupe		Niveau atteint en fin d'année scolaire en vue de l'attestation de langues vivantes				
	1 ^{er}	2 ^e	1 ^{er}	2 ^e	Compréhension de l'écrit				
	3 ^e	4 ^e	1 ^{er}	2 ^e	Compréhension de l'oral				
	5 ^e	6 ^e	Moyenne annuelle du groupe		Expression écrite				
	en note				Expression orale en continu et en interaction Niveau C1/C2				
A1 A2 B1 B2 C1 C2									
LANGUE VIVANTE ETUDIÉE (LVB)	Moyenne		Choix du groupe		Niveau atteint en fin d'année scolaire en vue de l'attestation de langues vivantes				
	1 ^{er}	2 ^e	1 ^{er}	2 ^e	Compréhension de l'écrit				
	3 ^e	4 ^e	1 ^{er}	2 ^e	Compréhension de l'oral				
	5 ^e	6 ^e	Moyenne annuelle du groupe		Expression écrite				
	en note				Expression orale en continu et en interaction Niveau C1/C2				
A1 A2 B1 B2 C1 C2									

En fin de cycle terminal, les élèves doivent avoir atteint le niveau fixé dans les textes officiels et qui est adossé au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, à savoir B2 en LVA et B1 en LVB. Dans cette optique, les grilles permettent de positionner l'élève sur un niveau de maîtrise, dans les activités de réception et de production, et d'objectiver le niveau acquis. Aussi sont-elles utiles en fin de cycle, mais également tout au long du cycle afin de mesurer la progression de l'élève. Elles permettent de tracer son avancée, qu'il est utile de conserver dans la perspective d'un suivi individualisé de l'élève sur l'ensemble du cycle. Concrètement, nous vous recommandons de garder une trace dans vos outils de suivi (type « carnet de notes ») du niveau atteint aux différentes évaluations menées tout au long du cycle. Une telle utilisation, sur un temps long, invite dès lors à interroger l'utilisation des grilles non seulement lors des phases de mesure de la performance (lors des évaluations sommatives) mais également dans le cadre de l'accompagnement de l'élève vers le niveau attendu ou le niveau supérieur. C'est ce que nous verrons dans une deuxième partie de cette présentation consacrée à l'évaluation de l'expression.

Précisons que les grilles d'évaluation et leur utilisation figurent dans la page Éduscol consacrée aux [Modalités d'évaluation de langues vivantes aux baccalauréats général et technologique](#). De même, le [Guide de l'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves au lycée général et technologique](#) publié en novembre 2023 par l'IGÉSR renvoie à l'utilisation de ces grilles dans le cadre du contrôle continu. Pour rappel, elles servent également pour l'évaluation ponctuelle des candidats individuels. S'agissant des grilles dont celle d'expression sur laquelle nous allons nous pencher plus précisément ici, nous attirons votre attention sur leur évolution par rapport à une précédente version (les grilles actuellement en vigueur sont identifiables notamment à leurs colonnes sur fond bleu).

GRILLE POUR L'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE - ATTESTATION DE NIVEAU DE COMPÉTENCE

	Qualité du contenu	Points Score	Coherence dans la construction du discours	Points Score	Correction de la langue écrite	Points Score	Richesse de la langue	Points Score
C2	Peut rendre de fines nuances de sens en rapport avec un sujet complexe	30	Peut produire un discours cohérent et construit sur un sujet complexe	30	Peut rédiger avec un très haut degré de correction grammaticale, y compris en mobilisant des structures complexes sur un sujet complexe	30	Peut employer de manière pertinente un très vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées même sur un sujet complexe.	30
C1	Peut traiter le sujet et produire un écrit fluide et convaincant, étayé par des éléments (inter)culturels pertinents.	20	Peut produire un récit ou une argumentation complexe en démontrant un usage maîtrisé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation	20	Peut maintenir tout au long de sa rédaction un haut degré de correction grammaticale, y compris en mobilisant des structures complexes	20	Peut employer de manière pertinente un vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées.	20
B2	Peut traiter le sujet et produire un écrit clair, détaillé et globalement efficace, y compris en prenant appui sur certains éléments (inter)culturels pertinents.	10	Peut produire un récit ou une argumentation en indiquant la relation entre les faits et les idées dans un texte bien structuré.	10	Peut démontrer une bonne maîtrise des structures simples et courantes. Les erreurs sur les structures complexes ne donnent pas lieu à des malentendus.	10	Peut produire un texte dont l'étendue du lexique et des structures est suffisante pour permettre précision et variété des formulations.	10
B1	Peut traiter le sujet et produire un écrit intelligible et relativement développé, y compris en faisant référence à quelques éléments (inter)culturels.	5	Peut rendre compte d'expériences en décrivant ses sentiments et réactions. Peut exposer et illustrer un point de vue. Peut raconter une histoire de manière cohérente.	5	Peut démontrer une bonne maîtrise des structures simples et courantes. Les erreurs sur les structures simples ne gênent pas la lecture.	5	Peut produire un texte dont l'étendue lexicale relative nécessite l'usage de périphrases et de répétitions	5
A2	Peut traiter le sujet, même si la production est courte.	3	Peut exposer une expérience ou un point de vue en utilisant des connecteurs élémentaires.	3	Peut produire un texte immédiatement compréhensible malgré des erreurs fréquentes.	3	Peut produire un texte dont les mots sont adaptés à l'intention de communication, en dépit d'un répertoire lexical limité.	3
A1	Peut simplement amorcer une production écrite en lien avec le sujet	1	Peut énumérer des informations sur soi-même ou les autres.	1	Peut produire un texte globalement compréhensible mais dont la lecture est peu aisée.	1	Peut produire un texte intelligible malgré un lexique très limité.	1

Ainsi, le niveau pré-A1 n'est plus mesuré ; en revanche, la grille permet de mesurer l'atteinte du niveau C2. Le système de transformation de points en note est reconduit mais il a évolué. Enfin, cette grille propose une conversion pour les élèves en classe de Première, qui est différente de celle des élèves de Terminale.

TABLEAU DE CONVERSION : EXPRESSION POUR LES CANDIDATS ÉVALUÉS EN CLASSE DE PREMIÈRE

(A1 à partir de 4 points score ; A2 à partir de 12 points ; B1 à partir de 20 points ; B2 à partir de 40 points ; C1 à partir de 80 points ; C2 = 120 points)

LVA		0	A1 1-4				5-11			A2 12-14			15-17			18-19			B1 20-29		30+	B1 / B2 visé	
Note sur 20		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
LVB		0	1-3				A1 4-7			8-9			10-11			A2 12-15			16-19		20+	A2 / B1 visé	

TABLEAU DE CONVERSION : EXPRESSION POUR LES CANDIDATS ÉVALUÉS EN CLASSE DE TERMINALE

(A1 à partir de 4 points score ; A2 à partir de 12 points ; B1 à partir de 20 points ; B2 à partir de 40 points ; C1 à partir de 80 points ; C2 = 120 points)

LVA		0	A1 1-8				A2 9-14			B1 15-21			B1+ 22-27			28-34			35-39			40+	B2 visé
Note sur 20		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
LVB		0	1-5 A1				6-8			9-12 A2			13-15 A2+			16-17			18-19			20+	B1 visé

Nous allons maintenant montrer comment faire usage de cette grille d'évaluation. Afin d'illustrer le propos, nous nous appuyerons sur une séquence en anglais en classe de 1^{re} (axe 3 : Art et pouvoir, anciens et nouveaux programmes d'enseignement de 2025) dont vous trouverez une présentation ci-dessous, accompagnée d'une copie d'élève que nous allons évaluer.

Deuxième partie : *Explicitation des entrées des grilles d'expression à l'aune d'un exemple*

En préambule de cette seconde partie, nous tenons à rappeler que l'évaluation de l'expression (qu'elle soit écrite ou orale) vise à valoriser la capacité de l'élève à mobiliser tant des savoir-faire discursifs (choix des idées, structuration du discours, cohérence de la production au vu de l'objectif communicationnel visé) que des savoirs linguistiques (grammaire, lexique et orthographe à l'écrit ; grammaire, lexique et phonologie à l'oral). En d'autres termes, on ne saurait évaluer l'expression au travers du seul critère de la maîtrise de la langue. S'exprimer, c'est ainsi mettre ses connaissances linguistiques au service d'une communication efficace.

Les grilles pour l'évaluation de l'expression comportent donc plusieurs entrées :

Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité du contenu ; - Cohérence dans la construction du discours ; - Correction de la langue écrite ; - Richesse de la langue.
Expression orale	<ul style="list-style-type: none"> - Expression orale en continu ; - Interaction orale ; - Correction de la langue orale ; - Richesse de la langue.

À des fins d'illustration, nous nous concentrerons ici sur *l'expression écrite*. Pour ce faire, nous prendrons appui sur une *copie d'élève, rédigée en anglais*.

I think that artefacts and artworks from my country should come back to home. Many of this objects were taken during colonial times, when my people have no power to decide. They are part of our culture and our history, and it is not fair they stay in another country where the people don't know the meaning.

In my country, we can teach the young generation about the art and how it connects with their identity. In the British Museum, they only show it like exotic things, not something important for us. I understand that the museum think it protect the objects better, but we can also take care of them now.

It's not just about the objects, it's about respect. When they give back, it will show that the past mistakes can be repaired a little and it will make better relationship between the countries.

Afin de mieux apprécier le contenu et la qualité de cette production, contextualisons-la en précisant les éléments saillants de la séquence pédagogique dont elle découle :

Niveau	Classe de première
Axe du programme	« Art et pouvoir »
Problématique	<i>In the context of the former British Empire, to what extent may museums be seen as places of power?</i> [« Dans le contexte de l'ancien Empire britannique, dans quelle mesure peut-on considérer les musées comme des lieux de pouvoir ? »]
Projet final (correspondant à la copie de l'élève)	<i>Adopting the perspective of an artist from a former British colony or that of a curator at the British Museum, write a short opinion article to defend your position on what the status of artefacts and artworks should be.</i> [« Adopte le point de vue d'un artiste issu d'une ancienne colonie britannique <u>ou</u> celui d'un conservateur du British Museum : rédige un court article d'opinion pour défendre ta position sur le statut que devraient avoir les artefacts et les œuvres d'art. »]
Support de compréhension de l'écrit	<i>"Give Us Back What Our Ancestors Made", in the "Opinion" section of the New York Times, January 28, 2020.</i>

Nous allons à présent apporter des précisions quant à la différence entre les quatre colonnes de la grille pour l'évaluation de l'expression écrite.

La première colonne de la grille s'intitule « Qualité du contenu » : il s'agit ici de la manière dont la production est *perçue* — on pourrait dire « reçue » — par le lecteur ou la lectrice. En effet, on identifie dans cette colonne des notions telles que *l'intelligibilité* (B1), *l'efficacité* (B2) ou encore *la capacité à convaincre* (C1). L'enjeu de l'intelligibilité mérite que l'on s'y arrête, car nombre d'entre vous expriment le souhait d'une clarification de ce terme. Selon le *Volume complémentaire* du CECRL (2018) l'intelligibilité s'évalue à l'aune de l'effort que doit déployer l'interlocuteur ou l'interlocutrice pour décoder le message du locuteur ou de la locutrice, mais aussi à l'aune de la difficulté que perçoit l'interlocuteur ou l'interlocutrice pour accéder au sens du message. Plus l'effort pour comprendre est grand, moins la production est intelligible. Prenons la première phrase de la copie en guise d'exemple : *I think that artifacts and artworks from my country should come back to home*. Le dernier segment *should come back to home* est correctement construit du point de vue syntaxique mais apparaît comme peu authentique du point de vue sémantique : on attendrait *should be brought back home* ou *should be returned* (« devraient être restitués »). Pour autant, cette première phrase de la production de l'élève demeure « intelligible » (B1). Le segment suivant requiert un effort bien plus grand en raison d'une construction fautive ou de son caractère incomplet, ce qui nuit à l'intelligibilité du propos : *...it is not fair they stay in another country where the people don't know the meaning*. Le lecteur ou la lectrice doit ici compenser le contenu fautif (avec *where people don't know their meaning* plutôt que *the meaning*) ou approximatif (avec *where people don't understand the meaning they carry/hold*). Dans l'ensemble, on observe que la production de l'élève est intelligible.

La première colonne, relative au contenu, permet également d'évaluer la mobilisation par l'élève de ses connaissances (inter)culturelles : « y compris en faisant référence à quelques éléments (inter)culturels » (B1), « y compris en prenant appui sur certains éléments (inter)culturels pertinents » (B2) ou encore « étayé par des éléments (inter)culturels pertinents » (C1). Concrètement, dans la copie qui nous sert d'exemple, on constate que la production de l'élève atteint le niveau B1, car ne sont mobilisés que *quelques* éléments culturels : *the British Museum, colonial times* et la notion de réparation (*past mistakes can be repaired*). On constate toutefois que le propos demeure très général : le niveau B2 aurait requis que l'élève mentionne explicitement l'ancienne colonie britannique en jeu, les artefacts concernés et leur signification, etc.

→ « Qualité du contenu » pour cette copie :

B1 = 5 points score.

La deuxième colonne correspond à l'entrée « Cohérence dans la construction du discours ». À nouveau, l'observation de la grille permet d'identifier la progression pour passer d'une tranche à une autre : une expérience ou un point de vue (A2), un compte-rendu (B1), un récit ou une argumentation (B2) et un récit ou une argumentation complexe (B2). Ici, la performance de l'élève doit être mise en regard des attentes posées par l'énoncé actionnel, qui appelait à adopter un point de vue (« *Adopting the perspective of* ») mais surtout à tendre vers une argumentation construite (« *defend your position* »). Dans le cas de notre copie, le curseur doit être placé entre A2 et B1, le niveau B2 n'étant pas atteint du fait que la production n'indique pas suffisamment « la relation entre les faits et les idées dans un texte bien structuré » — en effet, on observe que l'élève privilégie une écriture paratactique et qu'il ne recourt qu'à des mots-outils très simples (*and* et *but*). Si l'élève privilégie bien la présentation d'un point de vue (A2), avec des segments tels que *I think / I understand* (prise de position à la 1^{re} personne compatible avec la rédaction d'un article d'opinion dans la sphère anglophone), force est de constater que ce point de vue n'est pas « illustré » (B1), ce qui fait écho au constat établi dans la première colonne, et que la description de « sentiments et réactions » (B1) est strictement limitée à l'emploi de l'expression *it is not fair*.

→ « Cohérence dans la construction du discours » pour cette copie :

A2 = 3 points score.



À ce stade, nous souhaitons attirer votre attention sur la distinction nette à opérer entre la troisième colonne (« Correction de la langue ») et la quatrième (« Richesse de la langue »). Si ces deux colonnes ont bien toutes deux trait à la langue (autrement dit, aux savoirs linguistiques mobilisés), il convient de percevoir que chacune d'entre elles permet de porter un regard différent sur la maîtrise linguistique de l'élève. La troisième colonne concerne la *correction* de la langue : ici, le terme « correction » s'entend dans son acception « Qualité de ce qui est exact » (*Le Robert*), « Qualité de ce qui est correct, conforme aux règles » (*Larousse*). Il s'agit donc ici d'apprécier la conformité à une norme (qu'il s'agisse des règles grammaticales, de la syntaxe, de l'orthographe, etc.). Quant à la quatrième colonne, elle permet l'évaluation de la *richesse* de la langue : on observera, de tranche en tranche, que l'élève possède d'abord « un répertoire lexical limité » (A2) puis « une étendue lexicale relative [qui] nécessite l'usage de périphrases et de répétitions » (B1) ; alors que cette étendue s'élargit à des « structures[,] est suffisante pour permettre précision et variété de formulation » (B2) pour se muer en « un vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées » (C1). Ainsi, distinguer nettement ces deux dernières colonnes de la grille d'expression écrite permet de se garder des effets de « double peine » dans la manière d'évaluer l'élève. En somme, l'élève peut faire montre d'une certaine *richesse* dans son emploi de la langue en dépit d'une *correction* inégale. L'énoncé suivant, tiré de la copie, en est une bonne illustration : *Many of this objects were taken during colonial times, when my people have no power to decide*. Cette phrase démontre une certaine *richesse* du fait de la complexité de sa formulation (*many of* + GN / voix passive / *during* + GN / proposition relative introduite par *when*), alors que l'on relève une *correction* inégale (**this objects* au lieu de *these objects* / **when my people have* pour *when my people had*).

S'agissant de l'évaluation globale de la correction de la langue (troisième colonne) dans la copie de l'élève, on perçoit que la production est située entre B1 et B2. Bien que l'élève emploie des structures complexes (B2), comme nous l'avons vu plus haut, on constate néanmoins que des erreurs sont encore commises sur des structures simples et courantes (B1) : **this objects* (accord en nombre du déterminant démonstratif) ; **my people have no power* (concordance des temps), **the meaning* (catégorie grammaticale si l'on considère que le déterminant possessif *their* était attendu) ; **the art* (détermination de *art*, qui a ici un fonctionnement générique et qui doit donc être déterminé par l'article Ø, et non par l'article défini *the*) ; **the museum think it protect* (accord de la conjugaison de *think* avec le GN *the museum* et de *protect* avec le pronom personnel sujet *it* — *thinks* et *protects* étant les formes correctes) ; **when they give back* (absence de complémentation du verbe *give* — la forme la plus vraisemblable dans le contexte étant *when they give them back*) ; **relationship* (détermination avec Ø là où l'on attendrait *the*). On peut donc considérer, étant donné le type d'erreurs sur ces structures *simples* et *courantes*, que la copie correspond à un niveau B1 du point de vue de la correction de la langue.

→ « Correction de la langue » pour cette copie :
B1 = 5 points score.

Nous terminons par la **quatrième colonne avec l'évaluation de la richesse de la langue** employée dans la copie. On note que l'élève s'est attaché à réutiliser les termes de l'énoncé de la tâche : *artefacts* et *artworks*. De la même manière, certains items de lexique correspondent bien à la production visée : *colonial times*, *power*, *culture*, *history*, *art*, *past mistakes*. L'appréciation globale de la production montre toutefois une étendue lexicale *relative*. En effet, la copie est répétitive dans son style : par exemple, on relève 4 occurrences du mot *country* — le contexte aurait permis de recourir à *nation*, *state*, *land*, *homeland*, etc. ; et 3 occurrences de *object* — *item*, *piece*, *work*, *treasure*, *heirloom*, etc. En outre, certains mots témoignent d'un manque de précision : *things*, *something* ou *important*. On note également que l'élève est contraint à des périphrases : *protect the objects better* (qui, avec une étendue lexicale plus vaste, aurait pu être rendue par *provide better protection for the works*) ou *it will make better relationship between the countries* (par exemple, *it will improve the relationship between the countries*). Il apparaît donc que la production

de l'élève correspond au niveau B1 tel qu'il est décrit dans la colonne correspondant à la richesse de la langue.

→ « Richesse de la langue » pour cette copie :

B1 = 5 points score.

Résumons ***l'évaluation globale de la copie*** :

→ « Qualité du contenu » pour cette copie : B1 = 5 points score.

→ « Cohérence dans la construction du discours » pour cette copie : A2 = 3 points score.

→ « Correction de la langue » pour cette copie : B1 = 5 points score.

→ « Richesse de la langue » pour cette copie : B1 = 5 points score.

L'élève obtient donc 18 points score.

L'élève étant en classe de première, nous recourons donc au tableau correspondant, sur la page qui suit les grilles d'évaluation de l'expression.

LVA	0	A1 1-4				5-11				A2 12-14				15-17				18-19				B1 20-29				30+				B1 / B2 visé
Note sur 20	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20									
LVB	0	1-3				A1 4-7				8-9				10-11				A2 12-15				16-19				20+				A2 / B1 visé

On identifie ainsi qu'en classe de première, l'élève, ayant obtenu 18 points score en expression, obtiendra une note comprise :

- entre 14 et 16 sur 20 s'il est en LVA ;
- entre 17 et 19 sur 20 s'il est en LVB.

Bien entendu, la seule note ne suffit pas à accompagner l'élève de façon réellement efficace et individualisée dans ses apprentissages. Pour cela, l'appréciation sur la copie reste une médiation essentielle entre la grille et l'élève : elle permet, d'une part d'explicitier pour l'élève et sa famille, la nature exacte de ses acquis, d'autre part d'indiquer la direction à donner aux efforts pour atteindre le niveau d'acquis supérieur. Cela peut passer par des conseils très précis en termes de contenus culturels et/ou structures linguistiques à mobiliser, mais aussi par des indications méthodologiques.

Troisième partie : Entraînement

Intéressons-nous à présent aux phases permettant d'entraîner et de développer les compétences de production écrite des élèves — autrement dit, aux activités de classe positionnées *en amont* de l'évaluation de ces compétences grâce à la grille.

La question de ***l'entraînement*** renvoie ici à un principe fort, celui selon lequel on ne peut évaluer que ce à quoi l'élève a été entraîné. En ayant déjà été confronté à un type de production et de contexte, l'élève se trouve en capacité de produire un texte correspondant aux attendus (tant sur la forme que sur le fond). Entraîner l'élève, c'est lui permettre de se préparer à une évaluation et de l'aborder dans les meilleures conditions, en ayant compris « ce qui était attendu ». Un tel principe va de pair avec un deuxième, celui du développement de la compétence de production écrite de l'élève et, par là même, de

sa progression linguistique. Ce travail de fond, qui correspond au travail ancré dans le quotidien de la classe, est bien entendu initié avant le cycle terminal, dès le début de l'apprentissage de la langue vivante concernée. Il prend toutefois un relief particulier à ce stade du parcours de l'élève dans la mesure où il est attendu un niveau de maîtrise bien supérieur, que la grille permet d'évaluer. Aussi par cohérence est-il nécessaire de développer les compétences par l'entraînement, ce qui est au cœur de la conception didactique de la séquence. Selon cette même logique, nous vous invitons à utiliser la grille **d'évaluation de l'écrit** dans la construction d'activités de production, pendant la séquence, afin de permettre à l'élève d'atteindre le niveau de maîtrise visé et de le mettre dès lors en situation de réussite lors de l'évaluation.

Prenons tout d'abord la première colonne intitulée « **Qualité du contenu** » qui porte sur **l'intelligibilité du propos** comme nous l'avons vu plus haut. Un tel enjeu renvoie à un travail en amont qui repose sur l'articulation entre les activités de réception et de production, à l'appui d'un document authentique. En classe, ce document sert de « tremplin » à l'expression et le cours vise notamment à permettre à l'élève d'accéder non seulement au sens du document mais également à sa lettre. De ce fait, le document support est une réelle « source d'enrichissement » de la langue des élèves, par le réemploi immédiat en classe de mots de lexique et d'expressions issus du document et qui, une fois compris et employés, sont ensuite fixés dans une trace écrite qui explicite les apprentissages de la séance. Cette trace écrite, souvent élaborée avec l'apport des membres du groupe classe, peut ainsi inclure des expressions et des phrases issues du support qui seront ensuite **appries par cœur** par les élèves et réemployées au cours suivant. En procédant de cette façon, l'élève peut à son tour inclure dans ses productions écrites des extraits plus ou moins longs du document étudié avec le professeur et réinvestir cet apprentissage dans ses propres productions intermédiaires, pendant la séquence. L'enrichissement de la langue permet ainsi selon une progression spiralaire de s'exprimer de façon intelligible et de gagner en précision dans la formulation des idées (B1 puis B2).

Le principe de cette démarche repose sur le dépassement de la compréhension au profit de l'expression, qui s'enrichit de phrases et d'expressions authentiques apprises par cœur. Ce sont autant de points **d'appui** lors des phases d'entraînement à l'expression écrite qui se doivent de faire partie du scénario pédagogique. A titre d'exemple, demander à un élève d'écrire « à la façon de » incite au réemploi des acquis réalisés à l'appui du texte de tel auteur ou autrice. Or, il faut le dire, ce **travail d'entraînement à la production écrite** « prend du temps » dans l'économie de la séquence ; aussi est-il bien souvent rejeté hors du cours, lors du travail à réaliser individuellement, « à la maison ». Toutefois, il peut être profitable aux élèves de leur permettre de s'entraîner en classe et de bénéficier ainsi des conseils du professeur et d'axes de remédiation. Le moment de la rédaction de la trace écrite, généralement placé en fin d'heure, peut également être envisagé selon des temporalités différentes. Au cycle terminal, cette trace écrite peut ainsi servir de point d'appui à un travail de production orale ou écrite tout au long de la séance : la maturité des élèves à ce stade de leur parcours linguistique le permet (surtout en LVA).

S'agissant de la première colonne toujours, relative au contenu, elle permet également d'évaluer la mobilisation par l'élève de ses connaissances (inter)culturelles. Cela induit que la séquence non seulement intègre de telles connaissances, mais aussi que leur acquisition fasse partie intégrante de ses objectifs, surtout, que les productions intermédiaires intègrent pleinement cette dimension, ce qui renvoie à la scénarisation du projet. L'acquisition de « quelques éléments (inter)culturels » (B1) et « d'éléments (inter)culturels pertinents » (B2) est un objectif qui doit non seulement être intégré au projet de séquence mais aussi verbalisé auprès des élèves. Ainsi les consignes de travail qui scandent la séquence doivent-elles intégrer cette dimension, avec la précision attendue selon le niveau visé. En étant habitué à replacer sa production écrite dans le cadre explicite de la séquence, l'élève intégrera lors de l'évaluation les connaissances interculturelles acquises. *A contrario*, ne pas l'entraîner à s'approprier cette dimension le prive de performer au moment de l'évaluation et d'obtenir le maximum de points dans la première colonne.

La deuxième colonne correspond à l'entrée « Cohérence dans la construction du discours ». La grille explicite la progression attendue pour passer d'une tranche à une autre : une **expérience** ou un **point de vue** (A2), un **compte-rendu** (B1), un **récit** ou une **argumentation** (B2) et un **récit** ou une **argumentation complexe** (B2). Le scénario pédagogique se doit d'intégrer cette progression et de proposer aux élèves des activités ciblant un niveau donné, en misant de nouveau sur la construction spiralaire des apprentissages (une consigne de niveau B2 invitant l'élève à produire une argumentation repose sur la maîtrise de l'exposition d'un point de vue, de niveau B1, ce qu'il peut être demandé de réaliser lors d'une première production intermédiaire). La deuxième colonne met en exergue la dynamique de la progression ; aussi les consignes de travail doivent-elles inviter au **dépassement**. Dans le cadre de l'entraînement, un travail d'écriture collaborative peut ainsi être pertinent : la mise en commun des compétences des membres du groupe aide à la réalisation d'un travail que l'élève seul ne peut arriver à produire ; cela dessine « un horizon » en même temps que cela donne un tour concret à ce qu'il peut être demandé de réaliser en fin de séquence, individuellement, lors de l'évaluation. On voit également apparaître la **cohérence** forte entretenue entre la colonne 1 et la colonne 2 tant contenu et forme se font écho. Enfin, il convient de souligner que le passage de B1 à B2 met en lumière la question de **l'engagement de l'élève** qui devient centrale pour pouvoir monter en compétences. Cela va de pair avec sa maturité, mais aussi avec une forme de prise de risque dans la construction de la production que l'élève peut compenser en mettant à profit les apprentissages transversaux et leur remobilisation lors de phases d'entraînement.

La troisième colonne est dédiée à la « correction de la langue écrite ». Comme précisé plus haut, il s'agit ici d'apprécier la conformité à une norme (qu'il s'agisse des règles grammaticales, de la syntaxe, de l'orthographe, etc.). Cela renvoie à la conception didactique de la séquence, aux outils linguistiques identifiés comme contribuant à la montée en compétence de l'élève dans la langue, c'est-à-dire aux « points de langue » que le professeur ou la professeure apporte en situation d'expression de l'élève, pendant le cours. Entraîner l'élève à s'exprimer correctement, c'est lui demander avant tout à l'oral comme lors des travaux écrits intermédiaires de faire du **réemploi** (lexical, grammatical, syntaxique) une **priorité**. Écrire en respectant une norme, c'est s'entraîner à réemployer cette norme dans une production personnelle et s'entraîner ainsi à élargir son bagage linguistique personnel. A titre d'exemple, dans la copie évaluée ci-dessus, l'élève a fait usage de la voix passive, objectif linguistique abordé lors de la séquence.

Enfin, la quatrième colonne permet l'évaluation de la « Richesse de la langue ». Là encore et comme explicité précédemment, la montée en gamme repose sur une progression dans la maîtrise du répertoire lexical. Dans la phase d'entraînement, le **réemploi systématique** des termes nouveaux apportés pendant le cours et au gré des échanges, en fonction du besoin de dire, est une condition à l'enrichissement des connaissances lexicales de l'élève. Cela l'invite à ne pas se contenter de s'exprimer avec ce qu'il connaît déjà, mais à avoir envie de dire bien et mieux, avec plus de précision. Dans cette perspective, le travail sur la synonymie, l'antonymie, les affixes, les mots composés trouve tout son intérêt. Il convient de miser alors sur le **plaisir de l'apprentissage** par l'élève, apprentissage qui est facilité par le réemploi au cours de la séquence, dans des contextes similaires puis élargis, ce qui contribue à la mémorisation. Monter en compétence et surmonter le piétinement passe par ce double pari : celui de l'ambition pour l'élève et du plaisir de l'élève à dire mieux et bien, en langue vivante étrangère.

Pour conclure, la grille permet tout autant d'évaluer la production écrite que de donner des indications quant à la façon d'entraîner l'élève, pendant la séquence, au fil des mois et du cycle terminal. L'authenticité du document innerve le travail à conduire sur les quatre colonnes, à l'appui d'une articulation entre réception et production et d'une approche spiralaire ainsi confortée, jusqu'à la fin du cycle terminal.