



**HAL**  
open science

## La grille de critères pour autoévaluer : norme à respecter ou outil évolutif pour progresser ?

Françoise Campanale

### ► To cite this version:

Françoise Campanale. La grille de critères pour autoévaluer : norme à respecter ou outil évolutif pour progresser ?. 18ème colloque international de l'ADMEE-Europe : Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs, ADMEE-Europe & IUFM Champagne-Ardenne, Oct 2005, Reims, France. hal-01175415

**HAL Id: hal-01175415**

**<https://hal.science/hal-01175415>**

Submitted on 9 Sep 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# La grille de critères pour autoévaluer : norme à respecter ou outil évolutif pour progresser ?

CAMPANALE Françoise,  
Maître de conférences - IUFM et LSE-UPMF – Grenoble, France  
francoise.campanale@grenoble.iufm.fr

**Mots-clés :** Grille de critères, autoévaluation, dispositif d'évaluation, régulation de l'apprentissage

**Résumé :** Cette communication s'appuie sur une étude de cas de mémoires professionnels d'enseignants stagiaires, qui ont pour objet d'étudier les effets, sur des apprentissages en production d'écrits, de dispositifs impliquant des élèves de cycle 3 dans l'évaluation de leurs productions. Il s'agit de décrire les outils donnés aux élèves pour produire et évaluer et les dispositifs dans les lesquels ils s'incluent, d'interroger les différentes formes prises par la grille de critères, du point de vue des conceptions des enseignants stagiaires et d'effets constatés sur les améliorations apportées par les élèves à leur production.

## Introduction

Des travaux fondateurs sur l'utilisation, dans le cadre de l'évaluation formative, de grilles de critères par les élèves (Leselbaum, 1982 ; Allal, 1993), ont montré l'intérêt de l'implication des élèves dans l'évaluation pour faciliter la régulation des apprentissages et de l'enseignement. Ils ont aussi diffusé des modèles de grilles. Des travaux plus récents en évaluation (Jorro, 2000) et en didactique du français (Goupeva, 1991 et 1996 ; Dolz et al., 2001) en ont diffusé d'autres.

Inspirés, plus ou moins explicitement de ces modèles, on trouve actuellement, dans les manuels destinés aux élèves et les livrets d'accompagnement pour les enseignants, dans des revues de pédagogie, voire sur des sites internet, toutes sortes de grilles de critères d'évaluation. A destination des enseignants, les livrets d'accompagnement indiquent des critères de réussite sous la forme de syntagmes nominaux concis (ex. : Logique de l'organisation du récit / Cohérence des énonciatifs). A destination d'une utilisation par les élèves, les grilles à renseigner, que l'on trouve dans les manuels ou dans des revues décrivant des pratiques, prennent des formes multiples. Ce sont des énoncés affirmatifs de critères de réalisation ou de réussite non impliquant (Ecrire la suite des événements de façon chronologique / Les événements s'enchaînent de façon chronologique), ou des énoncés de même type mais plus impliquant (J'ai enchaîné les événements de façon chronologique), ou des questions fermées (Les événements s'enchaînent-ils de façon chronologique ?), ou beaucoup plus rarement des questions ouvertes (Mon récit comporte-t-il plusieurs événements ? Comment s'enchaînent-ils ?).

Il est évident, pour des enseignants de l'école primaire, que les critères fournis par la didactique doivent être transformés en énoncés plus simples et plus précis pour les élèves. Mais la multiplicité des formes que prennent les grilles de critères pour les élèves pose problème à l'enseignant novice. Les Professeurs d'école stagiaires, que nous formons se demandent quel type d'outils construire pour amener les élèves à utiliser des critères d'évaluation, à quel moment du déroulement de la séquence les introduire, et le plus souvent ils en perdent de vue le but (Campanale, 2003).

## Une étude de mémoires professionnels de professeurs stagiaires

Aussi, nous avons étudié douze mémoires professionnels, dans lesquels une doublette d'enseignants stagiaires décrivait une séquence d'enseignement-apprentissage en production d'écrits pour des élèves de cycle 3, incluant des grilles de critères utilisées par des élèves pour autoévaluer leurs productions. Chaque séquence vise l'apprentissage d'un type de texte (narratif / descriptif / prescriptif / argumentatif). Ces enseignants stagiaires disposent du même corpus bibliographique de référence, en matière d'évaluation des apprentissages et de références didactiques spécifiques à l'objectif d'apprentissage visé par leur séquence.

Nous avons analysé et catégorisé les outils d'évaluation, fournis aux élèves par les enseignants stagiaires, en fonction de leur forme et de leur fonction dans le dispositif, de leur caractère évolutif ou non, de leur proximité avec les critères experts. Ces catégories sont mises en relation avec les contextes pédagogiques des classes, les effets sur les améliorations des productions des élèves, et des propos d'élèves sur les outils utilisés.

Cette étude, réalisée dans le but de cette communication, devrait permettre de répondre à deux séries de questions :

- Quels types de grilles les enseignants stagiaires élaborent-ils ? L'outil varie-t-il en fonction du dispositif et de sa place dans le déroulement de la séquence ? Quels en sont les enjeux didactiques et pédagogiques ?
- Quels effets ont les outils et dispositifs adoptés sur les régulations effectuées par les élèves ?

### La grille de critères : norme exhaustive et immuable ou outil évolutif

Tous les enseignants stagiaires font construire un référent commun pour guider la rédaction du texte, avec des formulations accessibles par les élèves. Mais, **un tiers d'entre eux utilise tout au long de la séquence la même grille**, correspondant à l'ensemble des critères préétablis par l'enseignant (de 9 à 12 critères), même si ces derniers ont été mis en évidence en collectif avec les élèves. La grille est constituée de phrases affirmatives à confirmer ou infirmer par oui ou non (« J'ai trouvé un titre, J'ai créé un personnage, J'ai donné des informations sur mon personnage et des traits de caractère, J'ai fait vivre mon personnage, etc »).

Ce fait montre que d'emblée l'autoévaluation est pensée par les professeurs stagiaires comme un processus naturel, qu'il suffit d'activer à l'aide d'une grille de critères pour que les élèves sachent corriger leurs productions. Ils se représentent la grille de critères comme un outil pour l'autocontrôle (« Est-ce que j'ai bien fait tout ce qui m'était demandé ») et non pas un outil pour se questionner, et encore moins pour s'évaluer et se questionner entre élèves. De ce fait, la grille, pour ce tiers d'enseignants stagiaires, doit se caractériser par sa stabilité et correspondre dès le départ à celle de l'évaluation sommative.

Toutefois, sous l'effet des préconisations de leurs formateurs, de leurs lectures pour établir le cadre théorique sur l'évaluation, **les deux autres tiers adaptent la grille de critères** experte, conçue préalablement, **pour en faire un outil évolutif** assistant la progression des élèves dans leur compréhension des critères. Un tiers conçoit le guide pour écrire, en forme de liste de critères de réalisation (*Indiquer le matériel nécessaire, Utiliser le vocabulaire de géométrie, Rédiger le programme sous forme d'étapes, Ordonner les étapes de façon logique, etc.*, par exemple pour l'élaboration d'un programme de construction d'une figure géométrique complexe), en les détaillant plus ou moins. Puis, lors des situations d'évaluation, ils fournissent aux élèves une grille de critères de réussite non exhaustive (*Le matériel nécessaire est indiqué, toutes les étapes de la construction sont décrites, l'ordre des étapes est*

logique, j'ai utilisé le vocabulaire géométrique approprié, etc.) ou une liste de questions (*Est-ce que tout le matériel était écrit ? Si non que manquait-il ? Est-ce que les étapes étaient dans l'ordre ? Si non quel ordre mettrais-tu ? etc.*) et introduisent, seulement vers la fin de la séquence, une grille de critères de réussite complète, comprenant aussi des critères liés à la correction de l'expression. Un autre tiers ne donne pas de critères de réalisation, mais dès le départ une grille de critères de réussite non exhaustive, qu'ils compléteront au fil des évaluations.

Ainsi, **la forme de l'outil apparaît comme révélatrice de la conception sous-jacente de l'apprentissage**, soit comme processus progressif, soit comme simple application qui se ferait comme par magie de ce que l'enseignant a dit qu'il fallait faire. Les élèves ne réussissant pas d'emblée sont considérés comme peu attentifs ou ayant des difficultés de compréhension. Ceux qui donnent dès le départ la grille complète n'ont pas fait l'analyse de la tâche, ni anticipé sur les erreurs possibles. Ils ont réduit le travail didactique à la détermination de l'objet à enseigner, et aux moyens d'en contrôler l'acquisition. Ils s'inscrivent davantage dans une logique pédagogique de transmission-contrôle que dans une logique de mise en situation problème et aide à l'appropriation de procédures de résolution généralisables.

### **Un dispositif général qui combine plusieurs types de situations d'autoévaluation**

Les enseignants stagiaires, dont les mémoires ont été étudiés, organisent leur séquence d'enseignement de façon similaire :

- dégagement des critères de la production écrite à réaliser à partir d'exemples de textes tirés de manuels ou de premiers essais,
- production par les élèves d'un 1er jet,
- autoévaluation au sens strict à l'aide de la grille et autocorrection (pour deux tiers d'entre eux),
- évaluation mutuelle réciproque conjointe et amélioration personnelle de la production (2<sup>o</sup> jet),
- autoévaluation au sens strict à l'aide d'une grille complétée (pour un quart d'entre eux) / 2<sup>ème</sup> évaluation mutuelle (pour un autre quart) et autocorrection
- évaluation par l'enseignant et correction guidée,
- entretiens « métacognitifs » avec quelques élèves.

Ce dispositif s'inspire des trois types de situations d'implication des élèves dans l'évaluation, listées par Allal (1993, 1999), à savoir :

- Autoévaluation au sens strict où l'élève évalue seul sa production à l'aide d'une grille de critères,
- Evaluation mutuelle où des élèves évaluent à plusieurs les productions de chacun,
- Co-évaluation où l'élève puis l'enseignant se prononcent sur la grille de critères.

Pour l'évaluation mutuelle, compte tenu des résultats de recherches antérieures (Jorro, 2000, Campanale, 2003) qui montrent l'importance pour la régulation des échanges oraux entre élèves, les enseignants stagiaires ont organisé des situations d'évaluation mutuelle conjointe : deux élèves évaluent ensemble, successivement, les productions de l'un et de l'autre, à l'aide d'une grille à renseigner (en forme de critères de réussite ou de questions) qui comporte une incitation à proposer des améliorations dont ils discutent.

Nous constatons aussi que ce que les enseignants stagiaires désignent par co-évaluation est en fait une autoévaluation au sens strict, avant de rendre le devoir, suivie d'une hétéro-évaluation sommative par l'enseignant. En effet, la multiplicité des situations d'autoévaluation entraîne une lassitude chez les élèves, et à la co-évaluation finale, les enseignants stagiaires préfèrent, après l'évaluation sommative, un échange avec quelques élèves sur ce qu'ils ont appris et ce qu'ils sauraient refaire. Cet entretien à visée métacognitive, rétro et pro actif sur l'apprentissage emprunte à la méthode de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994). Il leur permet d'aider des élèves à conceptualiser des procédures requises par la tâche et à se rendre compte des éléments du dispositif qui ont aidé les élèves à réussir la tâche demandée.

### **Prégnance de la situation d'autoévaluation au sens strict**

Si chaque dispositif mis en œuvre correspond dans son organisation au dispositif général présenté plus haut, nous constatons des variations au niveau de la place de l'autoévaluation au sens strict (l'élève seul renseigne une grille de critères). **Deux tiers des enseignants stagiaires l'incluent juste après le premier écrit.**

Cet accent mis sur l'autoévaluation au sens strict témoigne encore de leur représentation de l'autoévaluation comme une capacité qui serait acquise on ne sait trop comment et qu'ils se refusent a priori à considérer comme à développer à travers des mises en situation répétées. Leurs analyses des effets des situations d'évaluation sur les améliorations des productions effectuées par les élèves les amènent à se rendre compte qu'au stade du premier jet, suivi d'une autoévaluation au sens strict, chacun n'est pas approprié l'outil élaboré en commun. Elles confirment celles de Allal et Michel (1993), comme quoi **les évaluations mutuelles sont davantage génératrices d'améliorations pertinentes que les autoévaluations au sens strict.** Mais l'idée qu'on évalue d'abord soi-même avant de soumettre son travail à autrui prime.

De plus, au départ, les enseignants stagiaires doutent aussi de la capacité des élèves à s'autoévaluer. En effet, s'ils ont vu quelquefois dans les classes des grilles de critères, établies par des enseignants, ils n'ont jamais vu des élèves s'en servir. Les enseignants en exercice, qu'ils interrogent sur leurs modalités d'évaluation, leur disent donner rarement de grilles de critères et préférer l'échange verbal collectif sur des productions d'élèves ou la traditionnelle correction écrite. La parole du praticien « de terrain » jette un doute sur les écrits des chercheurs ou sur ce que peuvent dire le formateur et l'enseignant expert associés au travail du mémoire. Et cela amène ces enseignants novices à vouloir essayer de façon précipitée une situation d'autoévaluation qui, pour eux, se traduit par l'autoévaluation au sens strict. Cette situation où chaque élève évalue individuellement est plus facile à maîtriser du point de vue de son organisation que l'évaluation mutuelle qui amène la question de la composition des binômes.

**Un tiers seulement d'entre eux propose directement après le 1<sup>er</sup> jet d'écriture une évaluation mutuelle conjointe.** Ils en constatent d'ailleurs l'efficacité pour les élèves de niveau moyen et bon, se retrouvant avec un autre élève de même niveau. En effet, des enseignants stagiaires ont comparé les progrès réalisés par des binômes homogènes et ceux réalisés par des binômes hétérogènes et il en ressort que les binômes homogènes ont apporté plus d'améliorations à leur texte que les autres. Toutefois, les élèves en grande difficulté, quelle que soit la composition des binômes, n'ont pas réussi à corriger toutes leurs erreurs ou à améliorer les maladrotes.

## **Relations entre l'outil, le dispositif et les effets de régulation**

Nous ne reprendrons pas ici les résultats détaillés des progrès des élèves, analysés critère par critère par les enseignants stagiaires. Nous nous contentons de tenir compte du résultat global de progression : les élèves ont beaucoup progressé (à partir de 60% de progression) ou la progression n'a pas été satisfaisante (autour de 40%). Un tiers des classes a une progression décevante (4/12) ou très inégale et ce résultat est associé à un outil normé, ne comportant que des critères de réussite à confirmer ou infirmer, en situation d'autoévaluation au sens strict et d'évaluation mutuelle. Les deux autres tiers (8/12), avec un dispositif utilisant un outil évolutif, comportant des questions lors de l'évaluation mutuelle, ont beaucoup progressé.

Ces résultats sont très contextuels et l'importance des activités « décrochées » mises en place pour aider les élèves dans la réalisation de certaines opérations a été différente, aussi, on ne peut généraliser. Il semble tout de même qu'une grille en forme de questions à se poser, et ce d'autant plus si la grille comporte des questions ouvertes relatives aux critères critiques, provoque davantage de régulation qu'une grille de critères présentée comme normes à respecter. D'ailleurs, une forte majorité d'élèves, questionnés en fin de séquence sur ce qui les a le plus aidé à réussir la tâche, citent les échanges avec leur binôme lors de l'évaluation mutuelle. Ils les citent au moins autant que les grilles de critères, ce qui montre que l'outil ne prend vraiment sens que dans l'échange et dans son instrumentalisation.

On note aussi, qu'aux questions sur ce qu'ils ont appris, ils reprennent les critères, ce qui permet de penser qu'ils ont mis en mémoire des critères sur lesquels ils se sont interrogés. Par contre, quand la grille comportait dès le départ beaucoup de critères liés à la correction de la langue, ce sont ces derniers que les élèves retiennent au détriment de critères plus essentiels par rapport à l'objectif d'apprentissage. Et alors, les situations d'évaluation sont comprises par les élèves comme des situations de mise en conformité avec les exigences formelles de l'enseignant par rapport au texte et non comme des situations de réflexion sur l'organisation générale du type de texte à produire. Notons aussi que ces entretiens avec les élèves ont montré que le regard d'un pair sur sa production est pour l'élève souvent une façon de dédramatiser l'évaluation et de donner plus de sens à la réécriture. La parité des statuts et la réciprocité de l'évaluation amène un climat de confiance et de coopération.

Ces expériences ont aussi eu des effets sur les régulations envisagées pour l'avenir par les enseignants stagiaires quant à la conduite de ce type de dispositif. Ils se sont aperçus que les situations d'évaluation mutuelle les déchargeaient du suivi de certains élèves qui pouvaient réguler entre eux et qu'ils pouvaient davantage se consacrer aux élèves en difficulté. Tous se sont rendu compte que dégager des critères avec les élèves, faire produire et autoévaluer ne suffisait pas et qu'il était nécessaire de mettre en place des aides (par exemple : un répertoire de phrases utilisant un vocabulaire géométrique ou de phrases descriptives) ou des exercices ponctuels sur l'organisation d'un récit. Autrement dit, ils se sont rendu compte de la nécessité du travail didactique d'analyse des erreurs qu'ils ont quelquefois tendance à négliger.

## **Former les enseignants à varier la forme de la grille de critères, à y inclure des questions**

Nous retiendrons que le dispositif le plus aidant pour les élèves est celui qui inclut un outil d'évaluation-régulation évolutif : critères de réalisation dégagés collectivement pour guider l'écriture d'un texte, grille de questions fermées et ouvertes (pour les critères « critiques ») en situation d'évaluation mutuelle à la suite du premier jet du texte, grille de

critères de réussite pour évaluer mutuellement (ou autoévaluer) et réguler la version améliorée du texte. Ce type de dispositif a un double avantage. D'une part il permet aux élèves de s'appropriier les critères d'évaluation, en les utilisant sur un autre texte que le leur, et par là de se décentrer (Campanale, 1997) de leur propre texte pour y revenir ensuite et le réguler. D'autre part, il permet aussi à l'enseignant d'observer les échanges et ainsi de se rendre compte des critères qui leur posent problème pour envisager une activité spécifique et d'intervenir auprès des élèves en difficulté. Enfin, cette variation de la grille de critères experte, outil de base de l'enseignant, mais qui prend diverses formes pour s'adapter aux différentes étapes de l'apprentissage d'un type de texte, incite les élèves à transformer les outils fournis en instruments, en moyens pour apprendre. C'est l'enseignant qui donne le ton. En montrant la variation possible d'un outil, présenté sous une apparence « bricolée » (la forme mais pas le contenu), l'enseignant désacralise l'outil et le rend plus accessible aux élèves pour qu'ils se l'approprient et en transforment l'usage (échanger sur les productions plutôt qu'écrire des résultats d'évaluation).

Mais nous avons constaté que les enseignants novices peinent à trouver « les bonnes questions » tant pour les grilles utilisées en évaluation mutuelle que pour ensuite conduire des entretiens avec les élèves sur leur apprentissage. Cela nous amène à penser que la formation des enseignants à concevoir ces dispositifs d'autorégulation devrait faire une plus grande part aux différentes façons de formuler des questions, aux différentes formes que peut prendre la grille de critères d'évaluation en fonction du but de contrôle ou de régulation, à la différence entre outil et instrument que l'élève peut s'approprier, voire détourner (Rabardel, 1995) et aux biais que types de questions et types d'outils peuvent induire.

#### Références bibliographiques

- ALLAL, L. & MICHEL, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite (pp. 239-264). In L. Allal, D. Bain, P. Perrenoud, *Evaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé.
- ALLAL L. (1993). Régulations cognitives : Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? (pp. 81-98). In Allal, Bain, Perrenoud, *Evaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé.
- ALLAL L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation (pp. 35-56). In C. DEPOVER & B. NOËL, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. De Boeck.
- CAMPANALE, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 20 (n°1), pp. 1-24.
- CAMPANALE, F. (2003). L'évaluation mutuelle interrogée par les principes d'efficacité et d'équité. *Actes du colloque international de l'Admée-Europe « Evaluation entre efficacité et équité »*, Université de Liège, 4-6 septembre, *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, n°s 15 et 16, cdrom, pp. 251-262.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. (Dir.) (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Vol.1, 1ère, 2e. De Boeck.
- GROUPE EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette Education.
- GROUPE EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette-INRP.
- JORRO A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation – Des gestes évaluatifs en question*. De Boeck, Pratiques pédagogiques.
- LESELBAUM, N. (1982). Le travail autonome: premier essai d'évaluation d'une innovation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, n°59, avril-mai-juin, 9-23.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Colin.
- VERMERSCH, P. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.

## Annexes : Exemples de grilles de critères

### Suite de récit (CM2) - Une seule grille pour l'autoévaluation au sens strict, l'évaluation mutuelle et l'évaluation sommative

Dans mon texte :	oui	non	Annotations
J'ai bien écrit une suite au texte proposé			
Mon récit a une fin			
J'ai organisé mon récit : les actions ont un ordre chronologique			
Mon récit est écrit avec les mêmes temps que le début du récit			
J'ai utilisé les personnages de l'histoire			
Si je fais apparaître un nouveau personnage, je justifie cette apparition			
Le lecteur sait toujours de qui on parle			
Je n'ai pas fait de répétitions			

### Suite de récit (CM2) - Grille évolutive

Autoévaluation stricte

Dans mon texte :	oui	non	?
Je retrouve les personnages de l'histoire			
J'ai respecté les temps du récit			
J'ai fait parler les personnages			
J'ai écrit une fin			
Mon texte est en rapport avec ce qui se passe au début de l'histoire			

Evaluation mutuelle conjointe

Dans mon texte :	O	N	Amélioration
Je retrouve les personnages de l'histoire Je les nomme de façon variée			
J'ai respecté les temps du récit J'ai fait parler les personnages J'ai mis les marques du dialogue J'ai employé le présent quand les personnages parlent			
J'ai écrit une fin Mon texte est en rapport avec ce qui se passe au début de l'histoire La ponctuation est correcte L'orthographe est correcte			

### Exemple de grille de critères de réalisation pour rédiger une fiche de fabrication d'un objet technique (CE2-CM1)

Pour écrire ma fiche de fabrication de l'objet :
Je mets un titre
J'écris tout le matériel nécessaire, en colonne
J'écris les étapes de fabrication en mettant un numéro pour préciser l'ordre des différentes étapes
Je fais des phrases simples qui disent les opérations à effectuer
Je formule chaque opération en commençant par un verbe à l'impératif ou à l'infinitif
Je fais un dessin pour montrer l'objet fini.



**Outil pour l'évaluation mutuelle d'une fiche de fabrication d'un objet technique (CE2-CM1)**

<b>Ton camarade a-t-il :</b>	<b>oui</b>	<b>non</b>
mis un titre à sa fiche ?		
séparé les grandes parties en leur donnant un titre ?		
détaillé le matériel nécessaire à la réalisation de l'objet ?		
écrit les étapes de fabrication dans l'ordre ?		
Si non que proposes-tu ?		
utilisé un verbe à chaque début de phrase ?		
illustré sa fiche avec un dessin ?		
Comprends-tu ses phrases ?		
Sinon que devrait-il écrire ?		
Autres remarques pour améliorer la fiche :		

**Grille de critères de réalisation, pour guider et évaluer la rédaction d'un fait divers**

<b>Guide d'écriture d'un fait divers</b>	<b>Fait</b>	<b>Pour améliorer</b>
Il y a 4 parties dans mon article.		
Je vais à la ligne après chaque partie.		
1ère partie : J'écris le titre.		
2ème partie : J'écris une phrase qui donne le résumé de l'information.		
3ème partie : Je raconte l'histoire dans l'ordre de ce qui s'est passé		
3ème partie : Je précise, en détails, les réponses aux questions :		
Qui ?		
Quand ?		
Où ?		
Pourquoi ?		
4ème partie : J'écris une phrase qui explique comment cela s'est fini.		
Je n'utilise pas le « Je ».		