



Université Djillali Liabès de Sidi Bel Abbès
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département de langue française

Option : Didactique du français langue étrangère

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Intitulé

**L'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie : l'évaluation
au service de la compétence scripturale.**

Cas de la 3^{ème} AM.

Sous la direction de :

Dr. BENAMMAR Naima

Présenté par :

CHERIF HOSNI Fatna

Membres du jury :

Président : Dr. MELLAK Djilali, MCA, université de Sidi Bel Abbès

Examinatrice : Dr. MOKADDEM Khédidja, MCA, université de Sidi Bel Abbès

Examineur : Dr. TOUATI Mohamed, MCA, université d'Oran

Rapporteur : Dr. BENAMMAR Naima, MCA, E.N.P d'Oran

Année universitaire :

2014 - 2015

Dédicaces

*Au nom d'Allah et que sa prière et sa paix soient sur notre prophète
Mohamed autant de fois qu'il y a de mots dans ce mémoire.*

Je dédie ce modeste travail à :

Mes très chers parents,

*Ma directrice de recherche, Dr BENAMMAR Naïma ainsi
qu'à mon adorable professeur Dr HAOUAS Zahira : « Je vous
rends hommage et j'espère que j'ai été à la hauteur des espoirs
que vous avez fondés en moi ».*

*Mes chers frères : Mohahmed, sa femme Hassiba ainsi que
leur fils Fayssal,*

Fayssal, Khalil, Brahim et Youcef

Mon adorable sœur, Fatîha

Mes très chères amies : Fouzia, Souad, Hanane et Ilham

Remerciements

Mes remerciements et ma gratitude s'adressent tout d'abord au D^r BENAMMAR Naïma qui a su m'orienter vers les axes les plus pertinents tout au long de la réalisation de ce travail. Je la remercie énormément pour sa patience, son ouverture à mes propositions et surtout pour ses conseils en dehors du domaine d'études.

Je remercie chaleureusement D^r MOKADDEM Khédidja pour sa contribution à notre formation à la recherche.

Mes remerciements vont aussi vers les membres du jury qui m'ont fait un grand honneur d'avoir accepté d'examiner ce travail.

Enfin, mes pensées se tournent tout naturellement vers les collègues de notre promotion, ma famille et tous mes amis pour leurs aide et encouragements pour mener à fin ce travail.

Introduction générale

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du *FLE* « Français Langue Etrangère ». Plus précisément, la didactique de l'écrit.

En fait, nous nous sommes intéressés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Rappelons que notre préoccupation concerne notamment « la production écrite » dans le cadre de l'approche dite par compétences. Il s'agira donc de la **compétence scripturale**.

Il convient de rappeler que l'idée de travailler sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit face à des apprenants pour qui le français est langue étrangère, nous est venue suite à la citation de Sophie MOIRAND (1979) : « *Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ».

En effet, la didacticienne nous interpelle quant à ce que c'est qu'enseigner l'écrit à des étrangers. Le sujet semble donc mériter d'être traité de plus près ; surtout en contexte algérien où l'écrit se voit acquérir un statut privilégié avec l'avènement de la nouvelle méthodologie à savoir : l'Approche Par Compétences (APC).

A plus forte raison, l'état de fait constaté dans les copies de l'expression écrite des apprenants en classe montre les difficultés rencontrées en matière de production écrite et nous incite à nous y intéresser.

Nous nous sommes penchés sur le cas des apprenants en troisième année 3AM du cycle moyen. Il importe de préciser que la compétence de l'écrit est prévue dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie. Néanmoins, sa prise en charge ne semblerait pas être en mesure d'atteindre les objectifs et compétences langagières assignés au terme du 2^{ème} palier du cycle moyen où l'on attend de l'apprenant d'être capable de produire, par écrit, des textes relevant du narratif fictif et réel et ce en adéquation avec les situations de communication.

Ceci étant dit, il nous reste à signaler que les rédactions faites par la plupart des apprenants ne cadrent pas avec le profil escompté de leur part et provoquent ainsi une divergence entre la situation réelle et celle désirée.

C'est justement cet **écart** entre les descripteurs de compétences et la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de la production écrite du FLE, qui nous amène à tenter de comprendre où réside la faille.

Nous l'avons dit, cette discordance entre ce que stipulent les descripteurs de compétences attendues de l'apprenant et ce dont ce dernier est véritablement capable de faire en matière de production écrite ne manque pas de susciter des interrogations d'ordre : Pourquoi l'apprenant n'exploite-t-il pas les ressources linguistiques qui lui sont fournies à travers les activités de langue ? Pourquoi n'arrive-t-il pas à apprendre des stratégies susceptibles de l'amener à acquérir une compétence scripturale ? A quoi est due la non prise en considération de la cohérence / cohésion dans les travaux d'écriture ? Et ce qui est encore alarmant : comment se fait-il qu'après quatorze activités de production écrite pendant l'année scolaire, l'apprenant ne parvient-il pas à améliorer sa compétence scripturale et commet les mêmes erreurs ?

En fait, à travers ce questionnement, nous pouvons dire que notre travail a pour problématique générale le fait d'essayer de comprendre comment amener l'apprenant à améliorer ses pratiques scripturales.

Il est important de souligner que, en réponse aux questions de recherche formulées ci-dessus, nous avons émis des hypothèses.

Etant donné que l'enseignement et l'apprentissage constituent deux processus tellement interdépendants que la compréhension de l'un ne va pas sans l'autre, nous avons jugé judicieux que les hypothèses portent sur ces deux processus.

Pour ce qui est du côté de l'enseignant, notre hypothèse consiste en le fait suivant : l'évaluation et donc le compte-rendu de la production écrite ne se ferait pas de telle manière à ce que l'apprenant puisse remédier à ses erreurs. Autrement dit, l'enseignant aurait une conception erronée de l'évaluation et ne ferait pas profiter l'élève de son erreur. Dans ce cas, l'enseignant n'amènerait pas ses apprenants à adopter une attitude réflexive sur leurs propres pratiques scripturales. Romainville(2000) pense que « *la conscience d'une action améliore la qualité de celle-ci* ».

Cette supposition nous a poussée à traiter du domaine de l'évaluation de l'écrit ; plus précisément la production.

En ce qui concerne les apprenants, notre hypothèse se résume au fait que ceux-ci auraient une conception erronée de ce que c'est « écrire un texte » en respectant sa dimension communicationnelle car « *apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnels justes* »¹

La seconde hypothèse nous a amenée à nous pencher sur la question des représentations que se font les apprenants du FLE vis-à-vis de la production écrite.

Ainsi, le présent travail s'articule autour de deux parties principales : l'une renvoie aux ancrages théoriques que fournit la littérature didactique à propos du sujet de notre recherche. L'autre correspond à l'analyse des corpus de notre mémoire.

Quant au volet théorique, nous notons qu'il se décline sur deux chapitres. Le premier a pour but de circonscrire le champ conceptuel de l'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe du FLE, particulièrement, dans le contexte algérien. Cela est en mesure de nous éclairer de manière efficace sur les différents enjeux qui entrent en jeu. Cette démarche est d'autant plus pertinente que nous savons que produire un texte n'est ni le simple fait d'encoder le discours oral en lettres, ni encore le fait de juxtaposer les mots les uns aux autres sans qu'il n'y ait de cohérence / enchaînement d'idées.

A ce sujet, nous citons Godenir et Terwagne pour qui : « *écrire ce n'est pas simplement appliquer des règles, l'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage* »²

En ce qui concerne le deuxième chapitre, nous rappelons qu'il est question de l'évaluation de la compétence scripturale et les paramètres qui lui sont sous-jacents.

¹ Arcâ, Met Caravita A, S., (1993), « *Le constructivisme ne ressent pas tous les problèmes, Actes* »

² A. GODENIR et S.TERWAGNE, (1992), « *comment aider à s'approprier la langue écrite, Service de pédagogie expérimentale de l'université* »

Force est de préciser que l'évaluation mérite d'être étudiée dans la mesure où elle intervient à tous les niveaux et partenaires du triangle didactique à savoir l'enseignant, l'apprenant sans oublier l'administration ainsi que les parents d'élèves. D'après notre expérience dans le domaine, nous pensons que ces différents partenaires pédagogiques ne sembleraient pas comprendre le véritable rôle de l'évaluation et les diverses fonctions qu'elle peut remplir. En effet, ceux-ci réduisent l'acte évaluatif à la dimension : notation / sanction laissant de côté sa fonction formative surtout.

En fait, nous avons abordé l'erreur, en premier lieu. Ensuite, nous avons mis le point sur le déroulement de l'activité du compte rendu de l'expression écrite tout en essayant de montrer le rôle que peut jouer les pratiques évaluatives dans la motivation / démotivation des apprenants ainsi que la fonction métacognitive de l'auto-évaluation et ce à travers le concept de la « réflexivité ».

En dernier lieu, nous avons tenté de situer l'évaluation entre la subjectivité / objectivité de l'enseignant-évaluateur.

Pour ce qui est du volet pratique, au même titre que la partie théorique, nous précisons qu'il est également axé sur deux chapitres ayant pour objectif de vérifier les hypothèses émises plus haut.

Le premier chapitre a été consacré à l'analyse des données récupérées au moyen d'un questionnaire distribué auprès des enseignants lors d'un séminaire supervisé par l'inspecteur de l'éducation.

Ce questionnaire a été mené dans l'intention de confirmer / infirmer la première hypothèse, celle qui se rapporte aux enseignants.

Concernant le second chapitre, il est à signaler qu'il a été réservé à l'analyse des données obtenues également à travers un questionnaire destiné à l'attention des apprenants de la 3AM. L'enquête a été menée dans l'établissement de l'enseignement moyen d'Ouled Chaïb, wilaya de Tiaret.

Ce chapitre a été mené dans la perspective de vérifier la seconde hypothèse ayant trait aux apprenants en faisant émerger les représentations de ces derniers à l'égard de la production écrite et son évaluation.

Notons que les réponses à ces deux questionnaires ont été représentées graphiquement afin que l'analyse soit plus fiable et pertinente. De même, nous portons l'attention sur le fait que nous nous sommes basé principalement sur les fondements théoriques ainsi que sur l'observation du terrain en formulant nos commentaires. Cela est dans le souci de faire une interprétation fondée et non arbitraire. Cet état de fait a impliqué un passage constant entre les deux parties théorique et pratique tout au long de la réalisation de ce travail.

Première partie

Cadre théorique

CHAPITRE 1

L'enseignement- apprentissage de la production écrite en FLE

Introduction

Nous sommes consciente qu'enseigner une langue étrangère a pour finalité principale d'amener l'apprenant à pouvoir communiquer au moyen de cette langue dans des situations au-delà du contexte purement scolaire ; c'est-à-dire dans la vie quotidienne.

Nous rappelons que la communication est une compétence qui recouvre quatre habiletés à savoir, écouter, parler, lire et écrire. Aussi, tout enseignement-apprentissage d'une langue vise principalement à installer chez l'apprenant des compétences en matière de la réception ainsi que la production orale et écrite. Ces compétences constituent donc les objectifs terminaux du programme scolaire.

Or, il est notoire que l'enseignement-apprentissage de ces activités langagières à des élèves pour qui, le français est une langue étrangère (FLE), n'est pas exempt de difficultés de tout ordre. Force nous est donc de constater que les résultats restent peu satisfaisants.

Etant donné que notre recherche est axée sur la compétence scripturale, ce chapitre se propose de circonscrire le champ conceptuel de la production écrite en FLE.

Pour ce faire, nous avons jugé indispensable de nous renseigner, dans un premier temps, sur le contexte algérien à travers un aperçu sur la refonte éducative du 2003 qui a conduit à l'adoption de l'Approche Par Compétences (APC) ; ceci n'est pas sans évoquer les remaniements qui en ont découlé à propos de l'enseignement-apprentissage du français au moyen.

Ensuite, nous avons tenté de comprendre la nature du lien qu'entretient la didactique de l'écrit avec la linguistique du texte. Cela nous a menée à traiter de la cohérence / cohésion.

Nous avons également mis le point sur les mécanismes et processus auxquels, un scripteur fait appel afin de rédiger son texte.

En dernier lieu, dans le souci d'améliorer la compétence rédactionnelle, nous avons abordé les stratégies enseignantes et d'apprentissage à travers les modèles de l'écrit.

I. La réforme éducative 2003

Il convient de rappeler qu'en 2003, le système éducatif en Algérie a fait objet de réforme. Or, s'agissant de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, cette dernière n'est pas prise dans le sens d'impliquer, aléatoirement des changements d'ordres différents. Au contraire, la refonte du système éducatif a reposé sur la nouvelle politique linguistique / culturelle en Algérie qui, elle aussi, s'est vue changer de finalités au gré du nouveau projet sociétal du pays.

En effet, après la décennie noire des années 90, la citoyenneté, la mondialisation et l'ouverture sur l'Autre figurent, entre autres, parmi les finalités majeures assignées par le nouveau projet sociétal. Or, aux yeux des décideurs, ce dernier ne peut se concrétiser qu'à travers l'école, de façon générale, et plus précisément au moyen des langues étrangères.

D'ailleurs, le discours prononcé par le président le stipule quand il dit : *« la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe aisément, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif... c'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions, accéder rapidement aux nouvelles technologies dans le domaine de l'informatique et de la communication... »*¹

A lire ce discours, nous nous rendons compte que les besoins actuels de l'apprenant algérien et donc du futur citoyen, ne sont plus les mêmes surtout en matière des langues étrangères. Concernant le français, nous signalons qu'il ne s'agit pas seulement d'une langue étrangère mais d'une langue qui, vu le contexte historico-culturel, est omniprésente dans la réalité socioculturelle de la vie quotidienne de l'apprenant.

A ce titre, nous pouvons comprendre le statut privilégié accordé à la langue française dans le système éducatif algérien. En fait, à partir de la rentrée scolaire 2003/2004, le français est enseigné au primaire dès la troisième année tandis qu'avant la réforme, les élèves ne l'apprenaient qu'en quatrième année. De ce fait, nous admettons

¹ Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000

qu'au terme du cycle fondamental qui comprend, dès lors, cinq ans au primaire et quatre ans au moyen ; du coup, à la fin de la scolarité obligatoire, l'apprenant est censé avoir pris contact avec tous les genres discursifs à savoir, l'informatif et l'injonctif au premier palier correspondant au niveau de 1AM. Ensuite, le narratif fictif et le narratif réel correspondant respectivement aux niveaux de 2AM et 3AM qui représentent le deuxième palier. Enfin, dans le cadre du troisième palier et donc au niveau de la 4AM, l'apprenant est initié à la visée argumentative au moyen de l'explication, la narration et la description.

Toutefois, il nous semble très important de souligner que les remaniements apportés à l'enseignement-apprentissage du français n'ont pas relevé que de l'ordre quantitatif. Autrement dit, cette réforme ne s'est pas traduite qu'en termes de volume horaire consacré à la matière de la langue française. Au contraire, elle concerne également le plan qualitatif étant donné que l'orientation méthodologique a été au cœur des préoccupations de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE). En d'autres termes, les acteurs de la Commission Nationale des Programmes (CNP) pensent qu'il ne serait pas efficace d'accroître le nombre d'heures attribuées à la langue française sans s'interroger tout de même sur la méthodologie mise en œuvre pour son enseignement-apprentissage.

Cependant, faut-il le rappeler, l'adoption d'une nouvelle approche méthodologique est conditionnée, nous l'avons dit, par les attentes et finalités socio-institutionnelles à l'heure actuelle. Ainsi, si l'école algérienne a opté pour ladite Approche par Compétences (APC) au détriment d'une pédagogie par objectifs c'est parce que l'Objectif Social de Référence « l'OSR »¹ consiste à préparer l'apprenant à réussir sa vie quotidienne, de façon autonome, dans une société marquée par la mondialisation et le doter d'outils lui servant à accéder aux connaissances universelles et à communiquer avec l'Autre. Il s'agit donc de développer chez lui des compétences en matière de compréhension ainsi que de production.

¹ Christian PUREN définit « OSR » dans son article « *La question actuelle de la linguistique en Algérie. A la lumière de l'évolution historique des différentes configurations didactiques actuelles en Europe* », (2005, p.2) comme ensemble des actions sociales que l'on veut que les apprenants soient capables de mener à bien à la fin de leur formation en langue-culture étrangère dans la société.

Dans le même ordre d'idée, il a été constaté que, s'inscrivant dans le cadre de la pédagogie par objectifs, l'apprenant emmagasine des connaissances dont il ne fait pas preuve de réemploi dans une situation extrascolaire ; ce qui est incompatible avec les nouveaux besoins évoqués plus haut.

Cette inefficacité en termes de réinvestissement des apprentissages de la part de l'apprenant a été incombée, selon les spécialistes, au statut accordé à ce dernier où il est simple récepteur de connaissances transmises de façon magistrale par le détenteur de Savoir : l'enseignant. D'où le recours à la pédagogie du projet comme tâche de référence.

I.1. La mise en place du projet pédagogique : contenus et déroulement

Nous l'avons vu, la refonte du système éducatif sur le plan méthodologique a impliqué le passage du paradigme d'« objectif » à celui de « compétence ». Bloom précise que, puisant ses fondements dans la psychologie behavioriste, l'approche par objectifs consiste à traduire les finalités des leçons en termes de ce que l'élève devrait apprendre ; l'on ne s'intéressait qu'au résultat final manifesté sous forme d'un comportement observable sans tenir compte du cheminement intellectuel mis en œuvre pour y parvenir. Par contre, reposant sur le cognitivisme/constructivisme, l'approche par les compétences prend fortement en considération le processus d'apprentissage.

Or, force nous est de souligner qu'une entrée par les compétences dans les programmes n'élimine pas la notion d'« objectif » dans ce sens où l'enseignant est toujours vivement appelé à énoncer clairement ce qu'il désire que son élève apprenne.

D'ailleurs, l'approche par compétences a même impliqué la distinction entre plusieurs objectifs à savoir, « objectif opérationnel », « objectif intermédiaire », « objectif terminal » et « objectif intégrateur ». Ce qui change donc avec l'avènement de cette approche c'est bien les méthodes, les outils pédagogiques (supports) et les tâches de référence dont le projet pédagogique.

En fait, plusieurs auteurs dont Guy Le Boterf (1994 :16) pense qu'« *il n'y a de compétence que de compétence en acte* ». Cela porte à croire que l'élève n'apprend véritablement que lorsqu'il participe à son apprentissage. Dans le même sens, l'auteur

(1994 :43) ajoute que « *la compétence se conjugue au gérondif* » ; cela veut dire qu'une compétence s'installe *en faisant* et l'élève apprend par ce qu'il fait.

C'est dans cette optique justement que se justifie le recours au projet pédagogique qui remplace l' « unité / dossier didactique » dans l'approche précédente.

En ce sens, le projet constitue un cadre de construction de savoir étant donné qu'il exige, pour son aboutissement, la mobilisation des ressources, linguistiques ou autres. Pour doter l'apprenant de ces ressources, le projet se démultiplie en séquences hiérarchisées englobant des activités de compréhension de l'écrit et celles de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et l'orthographe) dont les objectifs sont en étroite interdépendance, ce qui permet à ce titre, le décroisement des apprentissages. La production écrite y est fortement présente dans la mesure où, outre les séances réservées aux ateliers d'écriture, des moments sous l'appellation de « Mon projet » sont prévus tout au long des différentes étapes de la réalisation du projet.

Le nouveau programme de la 3AM a pour compétence globale qu' « *à la fin de l'année, l'élève est capable de comprendre/produire, à l'oral et à l'écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication* »¹. Elle s'articule autour de trois compétences terminales. Les deux premières se déclinent, chacune, sur trois niveaux de compétence (03 séquences) servant à atteindre les objectifs intermédiaires, tandis que la dernière n'en compte que deux.

Dans la perspective d'installer ces trois compétences terminales, trois projets pédagogiques sont prévus tout au long de l'année.

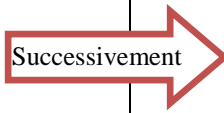
A ce propos, nous adhérons à BOUTINET (1990 :186) pour qui, afin qu'un projet serve de cadre d'apprentissage et ne représente pas une fin en soi, il faudrait qu'il soit pris dans l'orientation-méthode et non dans l'orientation-objet.

Ainsi, la mise en place d'un projet pédagogique passe principalement par les phases suivantes : planification et négociation des modalités de la réalisation, réalisation progressive, finalisation, communication et évaluation.

¹ Programme et document d'accompagnement, 2012-2013, p.12

Le tableau suivant récapitule les projets proposés en 3AM :

La compétence globale de la 3AM							
A la fin de la 3 ^e AM, l'élève sera capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.							
Projet 1 : 1^{er} trimestre « Réaliser un recueil de faits divers pour le journal de l'établissement »			Projet 2 : 2^{ème} trimestre « Réaliser un recueil de biographies et des portraits de personnes célèbres »			Projet 3 : 3^{ème} trimestre « Réaliser un recueil de récits portant sur la Guerre de Libération Nationale »	
Séquence.1	Séquence. 2	Séquence3	Séquence.1	Séquence.2	Séquence3	Séquence.1	Séquence. 2
Accident / Catastrophe naturelle	Le méfait / Délit	Le fait insolite	La Biographie	L'auto-biographie	Le portrait	Evoquer un moment de l'Histoire	L'histoire d'un patrimoine

Répartition des activités dans une activité					
Compréhension orale		Production orale	Compréhension de l'écrit	Entraînement à la lecture	Vocabulaire
Grammaire		Conjugaison	Orthographe	Préparation à l'écrit	Production écrite

Nous constatons que l'oral est prévu au début de la séquence ; ensuite la compréhension de l'écrit puis les outils de langue et ce n'est qu'à la fin qu'est proposée la production écrite précédée d'une préparation à l'écrit.

A lire cette répartition, nous remarquons que les productions orale et écrite constituent deux objectifs terminaux dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Or, ce qui est à signaler, c'est que la production orale suit directement la compréhension orale sans attendre que l'apprenant fasse les leçons de langue tandis que, entre la compréhension

et la production écrites, il y a cinq activités de langue qui sont marquées en gris. Elles dotes l'élèves de ressources.

Ceci ne peut que mettre en exergue le primat et le statut privilégié accordé à la compétence scripturale dans le système éducatif algérien.

I.2. Le profil d'entrée et de sortie en 3^e AM

Nous l'avons vu, la 3AM constitue le deuxième niveau du 2^{ème} palier qui a pour pratique discursive le narratif. Ainsi, le profil d'entrée en 3AM correspond au profil de sortie de la 2^e AM comme le montre le tableau suivant :

<u>Profil d'entrée en 3^e AM</u>	<u>Profil de sortie de la 3^e AM</u>
<p>Compréhension écrite : l'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionner un récit pour en construire le sens. - Distinguer les différents récits et leur visée - Lire à haute voix un texte narratif devant un public 	<p>Compréhension écrite : l'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analyser un récit pour en construire le sens -Différencier les genres de récits rapportant des faits réels -Lire à haute voix un texte narratif devant un public
<p>Production écrite : l'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résumer un texte narratif, - Construire un récit de fiction cohérent et structuré, - Rechercher seul l'information dans un dictionnaire, internet,... - S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose, - Manifester sa créativité par des moyens linguistiques. 	<p>Production écrite : l'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> -Prendre des notes et les organiser, -Reformuler pour lever les obstacles à la communication, -Résumer un récit rapportant des faits réels -Se positionner en tant que scripteur, -Structurer un récit de faits réels.

I.3. Le rapport enseignant / apprenant / langue

Si nous admettons que les méthodes et les procédés dont s'enseignent la langue ainsi que le matériel pédagogique (les supports) ont changé avec l'adoption de l'APC, il va de soi que la relation entre les trois pôles principaux de ce que l'on appelle « contrat didactique » se voit, elle aussi, revêtir un autre aspect.

En effet, nous l'avons dit, pour installer des compétences, il faut que le sujet apprenant soit impliqué activement dans la construction de son apprentissage. De par ce fait, la centration sur l'apprenant est très préconisée dans les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Ceci dit, il reste à faire remarquer que cette focalisation sur l'élève n'occulte pas le rôle de l'enseignant mais nous conduit à l'envisager sous un autre angle que celui d'un « détenteur de Savoir ». Effectivement, Louis PORCHER voit que, seul l'apprenant apprend ; il occupe ainsi le statut d'un constructeur de connaissances. De par cette voie, il ne faut absolument pas que l'enseignant apprenne à sa place notamment quand il s'agit du domaine de la langue. En fait, « *personne ne peut comprendre à la place de personne, personne ne peut s'exprimer à la place de personne* »¹ ajoute-t-il.

A y réfléchir, nous pouvons déduire que l'auteur nous met en garde contre deux dérives du contrat didactique à savoir, « l'effet Topaze » et « l'effet Jourdain ». Le premier se définit par le fait que l'enseignant surmonte les difficultés à la place de l'élève tandis que le second consiste à faire d'un comportement « banal »² de l'apprenant un savoir savant. Au fond, le professeur n'amène pas véritablement l'enseigné à apprendre ; il n'en lui donne alors que l'impression.

En réalité, nous pouvons justement parler de « l'effet Topaze » dans le cas où l'enseignant expliciterait dans sa consigne la démarche à suivre ou même les idées à avancer pour produire un texte alors que l'objectif majeur y réside. S'agissant toujours de la production écrite, « l'effet Jourdain » peut avoir lieu si l'on demande, par exemple, à un

¹ Louis PORCHER (2004), « *L'enseignement des langues étrangères* », Hachette, Paris, p.57

² Il s'agit d'un jugement de valeur relatif qui dépend largement du niveau du public à qui nous avons affaire ; ce qui est banal pour apprenant en 4^e AM, par exemple, ne l'est pas pour un autre en 1^e AM.

apprenant en 3^e AM de raconter un récit de vie en s'appuyant sur une autobiographie où il n'aura qu'à substituer son nom à celui du narrateur.

En fait, il découle de cette nouvelle conception de l'apprentissage qui exige l'implication active de l'apprenant que tout apprentissage est, de par sa définition, un auto-apprentissage. En revanche, seule l'autonomisation s'avère être en mesure d'assurer l'efficacité de l'enseignement comme l'indique Louis PORCHER (2004 :60).

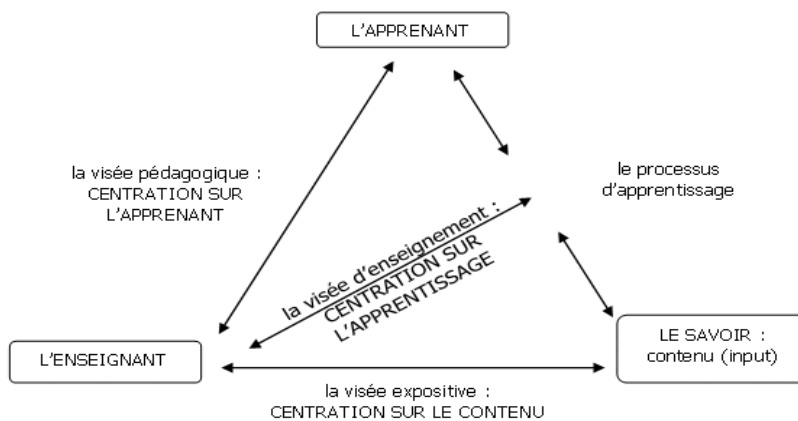
Aux yeux de cet auteur, l'autonomisation constitue donc un but pour l'enseignant, mais, en même temps un moyen d'apprentissage notamment des langues et ce pour la raison que celles-ci, relevant d'un aspect labile, font appel à la responsabilité des locuteurs (récepteur / producteur).

Dans une autre perspective, il est à rappeler que si les finalités socio-éducatives et la méthodologie de l'enseignement-apprentissage de la langue française ont changé, il en est de même pour la conception de celle-ci. En effet, le français n'est plus enseigné-appris pour lui-même. Autrement dit, la langue n'est plus conçue comme un savoir académique mais c'est un outil de communication. De par là, le souci constant à amener l'apprenant à communiquer en langue étrangère tout en mobilisant ses acquis fait de la compétence scripturale, entre autres, un besoin et une priorité à l'école. Il s'agit donc d'un objectif terminal.

De ce fait, complémentairement à la réception / production orale et à la lecture, la production écrite est l'une des compétences fondamentales à installer chez le sujet apprenant.

Dans le but de récapituler ce qui a été dit à propos de la relation enseignant / apprenant / savoir, nous proposons le schéma ¹ des différents types de centrations pouvant exister dans le dispositif d'enseignement-apprentissage selon Lehmann (1993 : 173)

¹ http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/theseNet-2_-4.html#Heading1108



A travers ce modèle, nous nous rendons à l'évidence : le rapport entre les trois pôles du triangle pédagogique revêt un aspect hautement complexe dans la mesure où, d'une part, il fait imbriquer plusieurs processus se centrant sur trois orientations différentes dont le médiateur est l'enseignant. D'autre part, ces dernières, n'étant pas unilatérales, elles créent un lien d'interdépendance.

Pour cela, parler du dispositif d'enseignement-apprentissage ne suggère pas seulement un simple parallélisme entre ces deux processus. En effet : *« L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires (...) La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus »*¹

II. Fondements théoriques

II.1. De la linguistique du texte à la didactique de l'écrit

Il est indispensable de faire remarquer que les sciences du langage et, plus particulièrement la linguistique, focalisent leurs recherches essentiellement sur la description des différents phénomènes du langage d'un point de vue théorique. D'ailleurs, nous distinguons des descriptions phonologiques, morphologiques, syntaxiques, pragmatiques et sémantiques de la langue.

¹ Dictionnaire de didactique du français, 2003, p. 85

Or, Patrick CHARAUDEAU ¹ pense que, s'agissant de l'enseignement-apprentissage de la langue, il en est autrement dans la mesure où la description de celle-ci est loin d'être équivalent à l'enseigner.

En outre, l'auteur signale que, se contenter de se rendre compte de cette différence devient une banalité. Il faudrait donc dire en quoi la description de la langue diffère de son enseignement.

En réponse à cette obligation, CHARAUDEAU avance deux principaux arguments :

- D'une part, il faut se rendre à l'évidence de la relativité du savoir et renoncer, à ce titre, à l'idée qu'il n'y aurait qu'un système de description ou d'explication du fonctionnement de la langue. D'ailleurs, ce qui peut être valide dans un cadre théorique pourrait être nul au regard d'un autre cadre théorique.
- D'autre part, il ne faut pas perdre de vue la question de l'utilisation d'une connaissance dans un champ d'application autre que celui de son origine. En effet, *« l'observation montre que telle explication savante peut être soit inutile, soit incompréhensible, soit même déviante dans tel contexte d'application, et l'on dit alors que cette théorie est inapplicable. C'est que tout système explicatif dépend de l'enjeu communicatif dans lequel il s'insère. »*²

Ceci étant dit, il convient d'éclairer ce qui se passe lorsqu'on veut utiliser une description linguistique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue.

Il s'avère justement que le discours didactique mis en œuvre par l'enseignant diffère largement de celui de l'analyse savante menée par le linguiste. De surcroît, l'enjeu communicatif est différent :

¹ Patrick Charaudeau, "De l'enseignement d'une grammaire du sens", Revue *Le Français aujourd'hui*, n°135, Paris, 2001, consulté le 6 septembre 2014 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire.118.html>

² Patrick Charaudeau, "De l'enseignement d'une grammaire du sens", Revue *Le Français aujourd'hui*, n°135, Paris, 2001, consulté le 1er avril 2015 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire.118.html>

	Discours didactique	Discours savant
Acteurs de communication	Enseignants / apprenants	Chercheurs / spécialistes
Finalité	Enseignement-apprentissage	Démonstration-critique
Contexte	L'école, la classe et tout ce que cela suppose sociologiquement	Revue, colloques, séminaires,... etc.

L'auteur va encore plus loin quand il ajoute qu'il existe plusieurs marchés du savoir : celui du savoir savant et celui du savoir appliqué. La linguistique, quant à elle, se situe dans le premier type avec des paramètres qui lui sont propres tandis que l'enseignement-apprentissage des langues, et donc la didactique des langues, relève du second type.

Néanmoins, cette distinction se légitime par les différences citées plus haut et est loin de rappeler le vieil « applicationnisme » consistant à réduire la didactique des langues à une discipline n'ayant qu'à appliquer ce que fournit la linguistique.

Ce qu'il faudrait donc retenir c'est que l'enseignant, à travers son discours didactique, repose certes sur les descriptions linguistiques mais en fait sa propre conception au gré de ce qu'il veut faire apprendre à ses élèves.

De là, nous pouvons nous mettre d'accord sur le fait qu'il ne s'agit pas, pour la didactique, d'« **appliquer** » mais d'« **impliquer** » la linguistique et, de manière générale, les sciences du langage.

Etant au cœur de notre travail, l'écrit mérite d'être touché de plus près. A ce sujet, il est à noter que la linguistique du texte dite également « la grammaire textuelle » nous fournit des descriptions, au sens restreint du terme, se rapportant à la notion du « texte » dont, entre autres, la cohérence et la cohésion.

En fait, P. CHARAUDEAU stipule que la description ou l'analyse des aspects de la langue, sans pour autant les nier, n'assure pas évidemment l'installation de compétences en matière de production écrite.

Par ailleurs, selon lui, il ne faut pas être mécanicien pour conduire une voiture ; de même, il ne faut pas être linguiste pour produire de l'écrit. D'où l'intérêt pour une didactique de l'écrit où l'on part du principe que les descriptions du fonctionnement des textes fournies par la linguistique textuelle peuvent aider les enseignants à concevoir leur enseignement de l'écrit, et les apprenants à mieux apprendre à écrire. Ainsi, la linguistique textuelle est un instrument au service de cet enseignement-apprentissage.

Après avoir mis le point sur la relation entre la linguistique textuelle et la didactique de l'écrit, il paraît judicieux de nous intéresser à cette description de textes. En effet, elle concerne notamment les ensembles de phrases présentant les deux caractéristiques principales à savoir, la cohérence / cohésion et que l'on appelle précisément des « textes ».

A ce sujet, nous citons Denis SLATKA (1980b :5) pour qui : « *la grammaire de texte tente d'expliquer à quels principes d'organisation, à quels types de règles est soumis l'aspect formel d'un système de signes* »

Donc, lier l'étude de la langue au texte est censé offrir à l'apprenant plus de chances pour développer ses pratiques scripturales. Muller Pierre (1995 : 63) dit : « *relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production : la grammaire ne doit intervenir qu'à l'occasion du travail sur les textes et les activités d'écriture. On privilégiera la grammaire de texte et non celle de la phrase, les enchaînements grammaticaux centrés sur les significations et non l'analyse formelle* »

Ceci étant dit, nous allons nous pencher sur ces notions de « phrase / énoncé / texte » et de la cohésion / cohérence.

II.2. La phrase / l'énoncé / le texte

Denis SLAKTA (1985:172) définit la phrase comme «*une forme linguistique susceptible d'être incluse, par des moyens grammaticaux, dans une forme linguistique plus vaste, dite **texte**.* » et ajoute : « *La phrase appartient bien au texte. C'est même par là qu'on peut la définir : la phrase est **l'unité du texte**.* » (1977 : 20)

Toutefois, à lire cette définition, il importe de porter l'attention sur le fait que si la phrase est l'unité du texte, celui-ci ne se réduit pas à une simple juxtaposition de phrases. A ce propos, nous adhérons à Garcia-De Banc (1984 : 8) pour qui : « *un texte n'est pas une*

accumulation de phrases mais une unité complexe (...) dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structures et micro-structures) »

Denisot et Laboureau (1991) vont dans la même optique en ce qu'ils considèrent le texte comme « *une production liée à une situation de communication et présentant une construction cohérente* ». De par ce fait, nous concluons que pour former un texte, les phrases doivent répondre à d'autres critères que le simple enchaînement linéaire dont la cohérence / cohésion.

D'après J-M Adam, se manifestant sur le niveau local, la cohésion renvoie à la microstructure (phrase à phrase) du texte et relève des connaissances d'ordre linguistique comme les connecteurs temporels, connecteurs spatiaux, connecteurs argumentatifs (or, mais, donc, ...); à ce titre, elle a trait à la forme et implique que le sujet scripteur se conforme aux normes morphosyntaxiques.

Quant à la cohérence, se révélant sur le niveau global, du coup la macrostructure du texte, elle relève des connaissances sémantiques dans la mesure où les idées doivent se suivre logiquement.

Au fait, pour atteindre la cohérence dans une production écrite, il faut respecter certaines règles. Ces dernières ont fait l'objet d'étude pour plusieurs chercheurs. Nous retenons ici celles de CHAROLLES¹ qui sont au nombre de quatre.

D'abord, le sujet scripteur doit reprendre certains éléments d'une phrase à une autre ou d'un paragraphe à un autre constituant ainsi le fil conducteur du texte dans le but d'en assurer la **continuité**. Cette reprise se fait au moyen d'anaphore, substitution lexicale,...etc.

Néanmoins, chaque paragraphe doit comporter une information nouvelle par rapport au paragraphe précédent dans l'objectif d'atteindre un intérêt communicatif. C'est ce que l'on appelle la règle de **progression**. Or, veiller à la continuité sans pour autant trop se répéter pourrait constituer un défi pour le scripteur d'où l'intérêt pour une troisième règle.

¹ <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr7-1/Compos.html>

En effet, un texte cohérent ne doit pas donner lieu à des paradoxes internes. En d'autres termes, il ne faut pas qu'il y ait des informations d'aspect contradictoire par rapport à ce qui est posé ou présupposé au sein du même texte ; ceci nuit à la cohérence.

Enfin, l'auteur (1978 :31) énonce la règle de **relation** qui consiste à ce que les faits exprimés par le scripteur dans le monde représenté doivent être reliés.

Nous constatons que ces règles de cohérence à savoir, la continuité, la progression, la non-contradiction et celle de relation se traduisent par des outils linguistiques. En ce sens, la cohésion est au service de la cohérence.

A la lumière de ces définitions, nous pouvons dire que la grammaire dite *textuelle* s'intéresse au texte dans ses niveaux macro-structure et micro-structure et donc respectivement, la cohérence / cohésion ; tandis que la grammaire dite *phrastique* s'intéresse à la phrase en ce qu'elle est grammaticale ou non, acceptable ou non. Bref, elle consiste aux normes de la langue.

II.3. L'énoncé / discours

J-M ADAM distingue « *texte et discours comme les deux faces complémentaires d'un objet commun pris en charge par la linguistique textuelle* ».

P. CHARAUDEAU¹, pour sa part, le rejoint sur ceci sauf qu'il n'est pas d'accord sur le fait que texte et discours soient deux faces d'un même objet. Il justifie son point de vue par le fait qu'il y a **des** discours dans un **même** texte et *vice versa*. En ce sens, le discours n'est pas synonyme de « texte » mais il est véhiculé par des textes.

D'après Dominique Maingueneau, nous entendons par discours tout énoncé appréhendé dans sa dimension interactive, son pouvoir d'agir sur autrui et sa dimension situationnelle d'énonciation.

Agir sur autrui nous conduit à parler de « la visée discursive » désignée par CHARAUDEAU comme étant l'intentionnalité qui détermine l'acte de langage oral ou

¹Patrick Charaudeau. 2009, "*Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique*", Revue Corpus n°8, Nice, consulté le 6 septembre 2014 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications.

URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Dis-moi-quel-est-ton-corpus-je-te.html>

écrit. Par là, les visées correspondent donc à des attitudes énonciatives lesquelles sont conditionnées par un double critère : l'intention pragmatique avec le statut occupé par le sujet scripteur « je » et la position occupée par le sujet récepteur / lecteur « tu / vous ».

Partant de ce point, l'auteur¹ distingue plusieurs types de visées discursives : prescriptive, de sollicitation, visée d'incitation, visée d'information, visée d'instruction, visée de démonstration, d'argumentation, ... etc.

A ce propos, se trouvant dans une situation de production écrite, le sujet scripteur se positionne par rapport à l'intention communicative de ce qu'il écrit. Aussi, il fait appel à des compétences d'ordre discursif à travers l'énonciation.

Reste à signaler que, pour atteindre une visée discursive, le scripteur dispose de plusieurs choix afin de structurer son texte. En effet, dans le but d'argumenter, il peut raconter, expliquer ou décrire. Nous parlons à ce niveau de typologie textuelle au service des visées discursives.

II.4. La typologie textuelle

F. Rastier rappelle que selon la fonction communicative du scripteur, nous distinguons plusieurs types de texte se différenciant les uns des autres au niveau de la forme, disposition en page, caractéristiques linguistiques, etc. En ce sens, on parle de texte narratif, prescriptif, explicatif, descriptif... etc.

Néanmoins, il importe de souligner qu'à ce sujet, J-M ADAM (1987 :54) préfère parler de typologie séquentielle dans la mesure où un texte est rarement monotypique. En effet, l'auteur considère le texte comme un tout complexe englobant des séquences relevant d'un même type ou de type différent. A ses yeux, s'agissant de typologie, la notion de « séquence » est plus opérationnelle que celle de genre ou de texte.

¹ Patrick Charaudeau. (2001), "*Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle*", Analyse des discours. Types et genres, Éd. Universitaires du Sud, Toulouse, 2001, consulté le 6 septembre 2014 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres.html>

De par ce fait, dans un texte narratif, nous pouvons insérer une séquence descriptive ou explicative par exemple. Dans ce cas, c'est la séquence dominante qui sert d'indice de classification.

Selon plusieurs chercheurs, il est judicieux de noter que, si tout texte est produit dans une intension communicative précise, il va de soi que tout texte répond à une visée informative dans ce sens où il fait passer une information.

Dans un autre fil d'idée, F. Rastier (1994 :174) dit que, pour des objectifs didactiques, il est nécessaire d'accorder à chaque type les genres y correspondant.

Ainsi, le nouveau programme de la 3^{ème} AM répond à cette exigence structuro-méthodologique en ce qu'il vise à installer une compétence globale relevant du narratif réel. Cette dernière est répartie sur trois compétences terminales selon trois genres de: le fait divers, le récit de vie et le récit réaliste / historique. Notons à ce sujet que le texte narratif, vu sa structure simple et son aspect familier, constitue une base cognitive principale sur laquelle les scripteurs non-expérimentés reposent pour produire d'autres types de textes.

Après avoir mis en exergue la nature de la relation existant entre la linguistique du texte et la didactique de l'écrit ainsi que l'importance des compétences discursives, nous jugeons très indispensable de traiter des particularités entre le discours oral et celui scriptural.

III. L'ordre oral / scriptural

III.1. Les particularités de l'écrit par rapport à l'oral

Avant d'essayer de définir ce qu'est « la compétence scripturale », il convient de nous pencher, tout d'abord, sur la relation existant entre l'oral et l'écrit. Ensuite, nous allons nous intéresser aux spécificités de chaque ordre. Ce qui est susceptible de nous faire comprendre dans quelle mesure la compétence scripturale est corollaire à la maîtrise de la langue parlée.

Pour Ferdinand De Saussure « *On finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire et le rapport naturel est inversé.* »¹ Nous comprenons par là que la langue est une réalité orale. Du coup, l'individu ne peut écrire qu'après avoir acquis une compétence orale à travers les échanges verbaux ; ce n'est donc pas un choix à faire mais c'est la nature qui le commande.

Rappelons, à ce sujet, que cet ordre est respecté dans le déroulement du projet pédagogique où la compréhension et la production orales précèdent justement la compréhension et la production écrites.

Or, compte tenu des nombreuses caractéristiques distinguant l'écrit de l'oral, De Saussure précise que « *l'écrit ne peut être pas considéré comme le simple substitut de l'oral.* »² Ainsi, l'écrit n'est pas une simple mise sur papier de l'oral.

En effet, la communication orale se distingue par la coprésence de l'émetteur du message et son destinataire ; le feed-back est alors immédiat car le message peut être régulé au fur et à mesure de sa production ce qui n'est pas le cas quant à la communication écrite où le moment de réception du message est différent de celui de production. La communication ainsi que l'interprétation des signes sont dites alors « **différées** ». Cela exige de l'émetteur des efforts d'anticipation sur les réactions et connaissances supposées chez le destinataire.

Par ailleurs, d'après Kress (1982, p.32), c'est l'absence du destinataire, à l'écrit, qui pourrait expliquer la densité et la complexité de l'information dues à la subordination car c'est le seul endroit où le scripteur peut se justifier.

Toutefois, si le scripteur ne peut contrôler la compréhension et l'interprétation de son écrit, il peut en revanche se relire, modifier et réviser ce qu'il a écrit ; ceci ne se fait pas en parlant et est propre à l'ordre scriptural. En fait, de manière générale, la tendance étant à être plus tolérant pour les productions d'ordre oral, les attitudes vis-à-vis des erreurs diffèrent en fonction de l'oral et de l'écrit.

¹ Saussure cité par, J. DOLZ et B.SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF Edition 1998, 4^e édition 2009, Paris, p.59.

² *Ibid.* p.59.

Dans la même perspective, Dominique BOURGAIN pense que l'écrit peut donner lieu à des attitudes réflexives par rapport à la langue et sur l'écriture elle-même du fait que la critique de l'écrit est possible même longtemps après sa production.

Il reste encore à souligner que la production orale repose sur le non verbal comme le mime, la gestuelle, le débit et le rythme de la voix et la pause ...etc. contrairement à l'écrit où le scripteur ne dispose que du code linguistique.

A la lumière de ceci, nous concluons que l'oral et l'écrit sont deux compétences allant de pairs et que, faire prendre conscience à l'apprenant de leurs spécificités est susceptible d'améliorer sa compétence scripturale.

III.2. Qu'est-ce que la compétence scripturale

Nous avons vu que, d'un point de vue linguistique, produire un « texte » ne consiste pas à formuler des phrases indépendantes ne donnant lieu à aucune cohésion / cohérence.

De son côté, Michèle Dabène définit la compétence scripturale: « *J'entends par compétence scripturale, en prenant le terme « compétence » dans son sens le plus banal, la maîtrise d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et de représentations, tout à la fois **appris**, à l'école, en milieu formel ; **acquis**, de façon non-guidée, en milieu naturel ; et **hérité**, au niveau des représentations individuelles et collectives. [...] Dans cette perspective, la compétence scripturale se construit sur une composante essentielle qui est la composante textuelle. Mais cette composante est indissociable des autres éléments constitutifs de la compétence scripturale... »¹*

A lire cette définition, nous nous rendons compte de la complexité de la compétence scripturale dans ce sens où il s'agit d'une pratique langagière, spécifique par rapport à l'oral, et qui fait appel à plusieurs paramètres sociolinguistiques dont les connaissances en langue, les pratiques et expériences du scripteur ainsi que les représentations qui en découlent.

¹ DABÈNE M. (1988), « L'adulte et l'écriture » in CHISS J.-L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C. et al. (dir.), *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck- Wesmael, p.14

Du coup, cette compétence s'articule autour de trois notions clés : le savoir, le savoir-faire et le rapport socio-affectif qu'entretient le scripteur à l'écriture.

Dans le même ordre d'idées, la psychologie cognitive, qui sert d'assise à l'approche par compétences et dont les recherches sont d'un grand apport à la didactique de l'écrit, définit la compétence scripturale comme étant une pratique qui consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique tout en respectant une visée communicative.

Cette dernière définition montre que la production écrite est une compétence communicative dans le domaine scriptural.

Dans les années 1970-1980, D. Hymes définissait la compétence de communication comme « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* ». Janine Courtilon (1980) le rejoint en ce qu'elle considère qu'« *apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant le code de la langue cible* ».

Au fait, de nombreux chercheurs dont D. Coste (1978), M. Canale et Swain (1980) se sont intéressés à la compétence communicative mais nous admettons tout de même qu'il y a unanimité de didacticiens et linguistes sur le fait qu'elle ne se réduit pas à la seule composante linguistique ; elle repose principalement sur les domaines linguistique, socioculturel et référentiel.

Par ailleurs, l'on désigne actuellement la compétence de communication par l'énumération de ses différentes composantes constitutives. Ce disant, il nous semble judicieux de reprendre l'un des modèles les plus connus, celui proposé par Sophie MOIRAND¹ pour qui la compétence communicative se décline en quatre composantes : « composante linguistique », « composante discursive », « composante référentielle » et « composante socioculturelle ».

Cependant, avant de traiter de ces composantes, il est à rappeler que ces dernières, représentent, quant à elles, également des compétences à part entière. Le CECRL le

¹ Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, éd Hachette, Paris, 1982, p.188

rappelle en précisant : « *La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composant pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.* »¹

D'après S. MOIRAND, nous entendons par « composante linguistique » la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels ainsi que la capacité de les mobiliser adéquatement. Il s'agit d'une compétence qui renvoie à d'autres composantes constitutives à savoir, la grammaire, le lexique, la conjugaison et l'orthographe. A ce niveau, il importe de faire remarquer que la maîtrise des contenus enseignés lors de ces activités linguistiques est perçue comme étant un objectif intermédiaire servant à l'atteinte de l'objectif terminal qui est celui d'écrire ; J.-G. Kuhn le rappelle dans son article en 1984 : « *Les quatre compétences citées plus haut (comprendre, parler, lire, écrire) qui constituent la capacité à communiquer sont les objectifs terminaux de notre enseignement, alors que la maîtrise de tel ou tel point de grammaire, de tel ou tel champ lexical ne constitue que des objectifs intermédiaires.* »²

Cependant, paradoxalement aux finalités du programme où la compétence de production écrite représente un objectif terminal, les pratiques d'enseignement-apprentissage du français au collège en Algérie en témoignent autrement dans ce sens où les enseignants ne conçoivent la compétence scripturale que comme un exercice permettant de travailler la langue. Nous pouvons en rendre compte à lire les objectifs assignés par les professeurs sur les fiches pédagogiques de l'activité de la production écrite ; nous citons : « amener l'apprenant à réinvestir / utiliser / exploiter ses connaissances en langue ». Par contre, on ne trouve pas sur les fiches des activités de langue des objectifs d'ordre : « amener l'apprenant à produire de l'écrit en mobilisant telle connaissance linguistique ».

En effet, Jolibert le fait remarquer quand il parle de cette production écrite dans laquelle « *on ne s'exprime ni n'écrit, mais dans laquelle on passe son temps à faire des*

¹ « *La compétence à communiquer langagièrement* », titre du chap.1.1.2, p. 17

² Cité par Christian PUREN dans son article : « *la problématique de l'évaluation scolaire en didactique des langues* », PUREN 2001e, p.4

*exercices (grammaire + vocabulaire + conjugaison + orthographe → rédaction)*¹ ». De ce fait, il découle que, pour certains enseignants, l'objectif à travers l'écriture ne soit pas cette dernière en tant que compétence langagière communicative mais celui de s'approprier les formes linguistiques. Et c'est justement dans ce sens que la représentation consistant à réduire la compétence scripturale à sa composante linguistique, trouve son ancrage.

Il revient donc à l'enseignant de faire en sorte que c'est la compétence linguistique qui soit au service de la compétence scripturale et non l'inverse, d'une part, parce que la seconde est plus complexe que la première. D'autre part, réduire la compétence scripturale à la maîtrise de la langue, sans pour autant nier son rôle, est susceptible de nous faire perdre de vue la cohérence / cohésion et de nous éloigner des dimensions communicative et socioculturelle tant souhaitées dans la nouvelle approche de référence : l'APC.

Pour ce qui est de la composante discursive, MOIRAND pense qu'elle fait appel aux connaissances et appropriation des différents types de discours et de leur organisation selon les paramètres du contexte de communication dans lequel ils sont produits et interprétés.

Quant à la composante référentielle, il est question de la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations. Ajoutons à cela les représentations de l'univers dans lequel s'actualise la langue.

Concernant la composante socioculturelle, il s'agit de la maîtrise et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus ; la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. Dell Hymes partage le même avis lorsqu'il dit : « *Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* »²

A ce sujet, il convient de faire remarquer que c'est au niveau de ces deux dernières composantes que la règle de cohérence dite de relation citée plus haut trouve sa justification.

¹ Jolibert, Josette, Op. cit. , p.14

² Dell Hymes (1984), *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, Paris, p.34

Rappelons que S. Moirand précise que lors de l'actualisation de la compétence communicative, en réception comme en production, l'apprenant mobilise ces composantes à des degrés différents. De ce fait, l'on suggère le recours à des techniques dites de compensation entre ces composantes ; ces techniques relèvent des stratégies de discours. Et c'est justement dans ce sens que certains didacticiens comme J. Bergeron, L. Desmarais et L. Duquette (1984) ajoutent aux composantes citées plus haut « la composante stratégique ».

Enfin, dans le but de compiler toutes les composantes proposées jusqu'à présent, nous proposons le tableau¹ suivant :

Composantes	Exemples de capacités
1. Linguistique	capacité à faire des phrases grammaticalement correctes
2. Notionnelle-fonctionnelle	capacité à exprimer telle ou telle notion (le temps, le prix, l'identité, la cause,...) et à réaliser tel ou tel acte de parole (remercier, saluer, s'excuser, refuser, justifier, comparer,...)
3. Textuelle	capacité à rédiger un lettre d'excuse, à raconter une anecdote, à argumenter au cours d'un débat,...)
4. Enonciative	capacité à modaliser et moduler son discours en fonction des paramètres de la situation d'énonciation, en particulier de sa subjectivité et de celle de son interlocuteur
5. Référentielle	capacité à mobiliser le lexique correspondant aux champs sémantiques propres au domaine où l'on se situe
6. Pragmatique	capacité à réaliser efficacement les tâches, les actions et les projets entrepris
7. Socioculturelle	capacité à respecter les règles socioculturelles régissant l'usage de la langue dans la situation où l'on se situe
8. Stratégique	capacité à compenser ses lacunes dans l'une des autres composantes par le geste, le mime, les périphrases, les questions posées ou les demandes formulées à l'interlocuteur.

¹ Christian PUREN, « *Evaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Connaissance en Langue* », PUREN 2007f, p.3. Rappelons que les deux composantes interactive et celle de médiation n'ont pas été mentionnées du fait qu'elles ne concernent pas la communication écrite.

III.3. Le rapport à l'écrit

Comme nous l'avons vu, les représentations que le scripteur se fait de l'écriture sont d'un impact très important sur la maîtrise ou non de la langue écrite dans la mesure où elles déterminent le rapport à l'écrit qui fait partie intégrante de la compétence scripturale. Ce dernier se construit à partir du vécu et expériences d'écriture d'un individu ; que celles-ci relèvent d'un contexte scolaire ou non.

Dans la même perspective, selon Barré- De Miniac (2002, p.29), le rapport à l'écrit est perçu comme « *des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages* ». Cela porte à croire que cette notion de rapport à l'écrit relève de l'ordre de l'individuel ; chaque scripteur est donc unique et singulier.

A ce sujet, nous citons Bourdieu pour qui, parler de « rapport à » en général, implique l'idée de rattachement, d'une orientation ou d'une disposition d'une personne vis-à-vis d'un objet.

Il reste encore à préciser qu'à l'instar de la compétence scripturale en elle-même, le rapport à l'écrit est également de nature complexe en ce qu'il imbrique plusieurs variables pour se construire. Barré De Miniac va dans ce sens en soulignant que « *c'est le lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques* »¹. Ainsi, le rapport à l'écrit constitue tout un système.

Dans le but de mieux comprendre ce système, nous abordons l'analyse proposée par (Jean-Louis Le Moigne, 1984) où il distingue justement quatre dimensions étroitement reliées, à savoir : les dimensions affective, axiologique, idéale et praxéologique.

Pour ce qui est de l'affectif, il s'agit des sentiments et émotions voire les passions éprouvés à l'égard de la production écrite. Notons à ce titre que l'affectivité dépend largement du caractère de la pratique d'écriture selon qu'il soit volontaire ou contraignant ; du lieu où l'activité est menée ; du temps accordé et du genre de texte à produire.

¹ Barré-De Miniac, 2000, p.25 cité in

C'est pourquoi que les pratiques scripturales d'un même sujet scripteur varient en fonction de la configuration de ces paramètres-là. En fait, cette dimension se manifeste au niveau d'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie dont le sujet scripteur fait preuve en se mettant à écrire.

Quant à la dimension axiologique, elle a trait aux valeurs que le scripteur accorde à l'écrit pour réussir en milieu scolaire et pour vivre en contexte social.

Concernant la dimension idéelle, il est question d'idées, de conceptions et de représentations que se fait le sujet scripteur du statut de l'écrit dans la société, de ses usages et de son rôle dans l'apprentissage.

Enfin, comme l'indique son appellation, la dimension praxéologique renvoie aux activités concrètes observables chez le sujet scripteur s'agissant de la pratique scripturale : ce qu'il écrit, le moment, le procédé, le contexte et la finalité de son écrit.

Ceci étant dit, il reste à noter que le rapport à l'écrit est susceptible d'évolution et de modification. De ce fait, essayer d'améliorer la compétence scripturale chez l'apprenant passe, d'abord, par faire émerger et expliciter son rapport à l'écrit pour pouvoir ensuite agir dessus de sorte que les dimensions développées ci-dessus l'amènent à mieux penser l'écrit.

Cela est d'autant plus pertinent que, dans le cadre d'une approche par compétences, les pratiques d'enseignement-apprentissage se centrent sur l'apprenant.

IV. Les modèles de production écrite

L'importance de la notion de « modèle » tient au fait que chaque pratique pédagogique s'inscrit dans une certaine conception de l'apprentissage qui sert, en quelque sorte, d'un arrière-plan théorique. Concernant la production écrite, les modèles nous fournissent des idées et des hypothèses permettant de cerner les processus d'expression écrite.

De façon générale, nous en distinguons deux grands types : les modèles « linéaires » et les modèles « récursifs ». Les premiers s'organisent selon des étapes séquentielles tandis

que les seconds insistent sur le fait que produire un texte implique la mise en correspondance des activités de niveaux différents.

Il convient de rappeler que le modèle de Rohmer reste l'un des premiers modèles linéaires ; il se décline sur trois grandes phases : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture. Le texte est donc le résultat des opérations mises en œuvre lors de chacune de ces étapes.

La pré-écriture correspond à la planification et à la recherche d'informations « idées » qui se matérialisent au moyen de l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Quant à la réécriture, elle renvoie aux réajustements et corrections de forme et de fond apportés au texte une fois rédigé. Ce modèle est dit « linéaire » dans ce sens où le scripteur effectue les étapes successivement sans retour en arrière sur les activités citées.

Ce modèle, étant unidirectionnel, les chercheurs en ont élaboré d'autres dits « récursifs ». Ceux-ci reprennent, pour la majorité, les mêmes étapes évoquées plus haut mais les conçoivent de manière non linéaire. Nous en citons le modèle de HAYES et FLOWER, les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA et le modèle de DESCHENES.

Le modèle de HAYES et FLOWER est le plus connu et a été inspiré par la technique de la réflexion à haute voix selon laquelle le scripteur produit son texte tout en expliquant oralement comment il y procède. Ce modèle est à l'origine de plusieurs recherches en didactique de l'écriture du fait qu'il tient compte de trois paramètres essentiels à savoir :

- L'environnement de la tâche d'écriture qui englobe le texte déjà produit, les consignes de travail indiquant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser.
- Les connaissances conceptuelles, situationnelles (surtout celles relatives au destinataire) et rhétoriques (types de texte) emmagasinées dans la mémoire à long terme.
- Le processus de la production lui-même qui se décline sur trois sous-processus : la planification conceptuelle, la mise en texte et la révision ou le retour sur le texte.

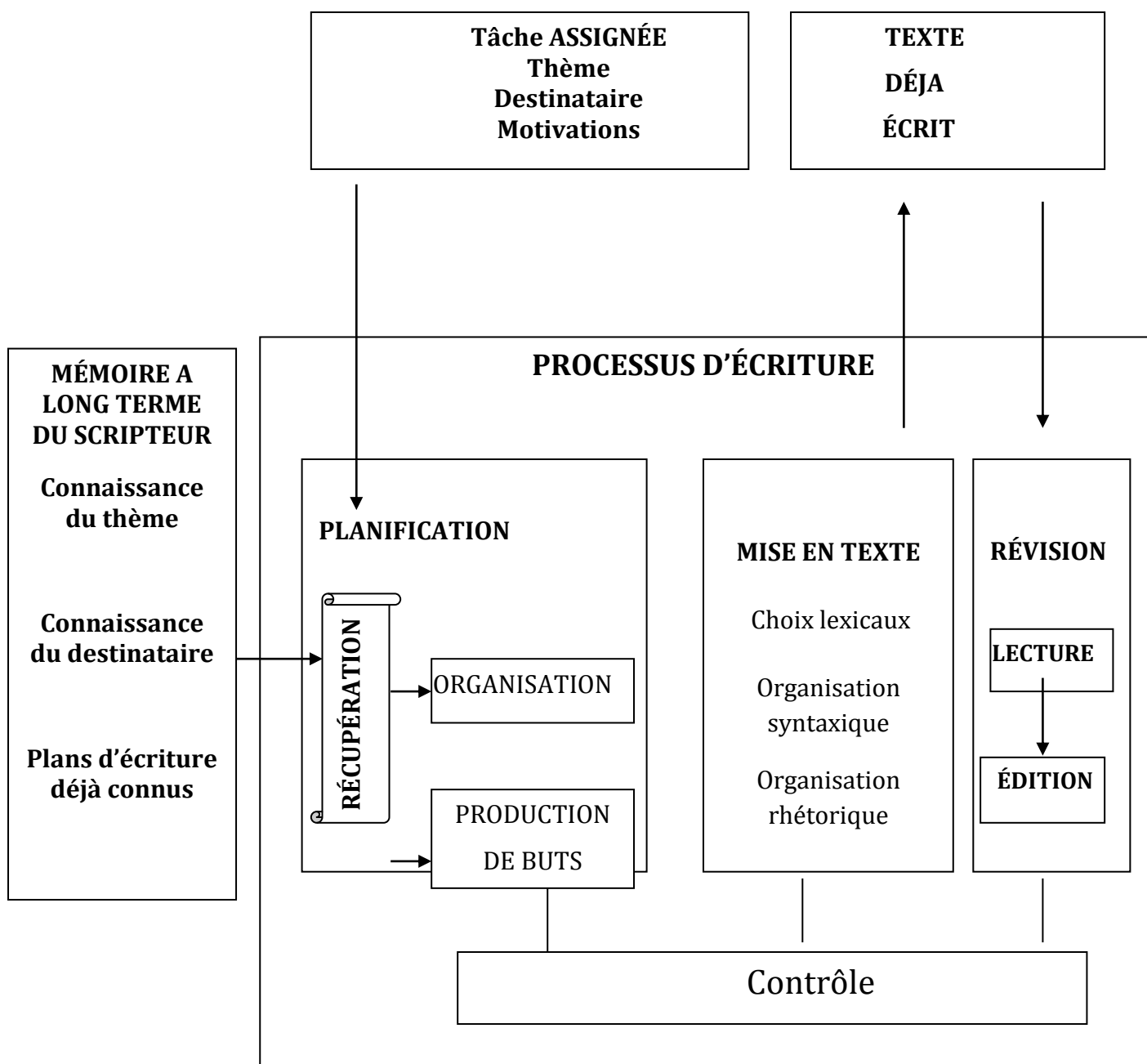


Figure1 : Représentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes et Flower, 1980, p. 11)

A la lumière de cette représentation schématique, nous constatons que c'est dans la mémoire à long terme que le scripteur puise les connaissances indispensables à la production de son texte. Ainsi, pour élaborer son plan, il fait appel aux informations déjà emmagasinées se rapportant au domaine de référence de son texte et les adapte à ses objectifs d'écriture.

De surcroît, au cours de la mise en texte, le sujet scripteur s'appuie sur ses connaissances déclaratives pour choisir les formes linguistiques qui conviennent. La phase de révision est marquée principalement par un mouvement d'aller / retour ce qui permet au scripteur d'évaluer son texte en fonction du plan élaboré et de son but à atteindre.

Dans ce modèle, l'accent est mis sur le cheminement « récursif » du scripteur c'est-à-dire le retour continu sur l'étape antérieure. Nous pouvons donc déduire que l'écriture ne s'apprend pas de manière mécanique, ni encore moins automatique.

De son côté, Sophie MOIRAND (1979) a proposé un modèle différent ; en effet, il repose sur les exigences de l'écriture. L'auteure met en exergue les interactions sociales existant entre le scripteur, le lecteur et le document.

Ceci dit, il est à faire savoir que l'intérêt de ces modèles ne réside pas dans la simplification des processus d'écriture mais dans le fait qu'ils orientent les démarches de l'enseignant.

Enfin, nous estimons utile de mettre en exergue les dimensions conceptuelle et linguistique constitutives de l'acte d'écriture telles que conçues par (Camps et al, 2004 ; Cassany, 2004 ; Martín Vegas, 2009)

Dimension conceptuelle	Dimension linguistique
✓ Avoir des idées ----- ➔	✓ Chercher des mots-clés (thèmes et sous thèmes de textes)
✓ Sélectionner les idées ---- ➔	✓ Faire des phrases et les mettre en relation (syntaxe, connecteurs discursifs)
✓ Développer les idées ---- ➔	✓ Elaborer des paragraphes (chaque idée – clé correspond à un paragraphe)
✓ Organiser les idées ----- ➔	✓ Créer un texte cohérent (avec une structure thématique et une superstructure : introduction, développement, conclusion avec un lexique et un style linguistique cohérent)

V. Le rapport lecture / écriture

Si le modèle de Deschênes en production écrite est assez original, c'est parce qu'il insiste sur le lien avec l'activité de compréhension écrite. En effet, l'auteur (1988) considère celle-ci comme une condition préalable à toute production scripturale.

Janine COURTILLON (2003) le rejoint en ce qu'elle pense que le lien entre ces deux compétences est naturel et que la production écrite est impossible s'il n'y a pas de contact préalable avec des textes déjà écrits. Cela s'explique par le fait que la lecture permet la mémorisation du discours écrit ce qui « évite à l'apprenant, devant sa page blanche, d'avoir à penser son texte dans la langue maternelle et de le traduire comme il le peut dans la langue cible »¹. Nous citons à ce propos Beacco (2007 : 225) pour qui l'intertexte est une composante essentielle dans la mesure où « tout texte convoque des textes antérieurs qu'il redistribue et s'incorpore sous des formes multiples »

J-C Beacco parle de « projet de lecture » et pense que la lecture prend plusieurs formes en fonction de l'objectif à atteindre. En fait, on peut lire pour s'informer, pour faire (les instructions d'un catalogue par exemple), pour se divertir, pour communiquer, pour écrire, etc. De par là, le bon lecteur « est celui qui est en mesure d'adapter son activité de réception au projet poursuivi »²

Il revient donc à l'enseignant d'installer, au cours de la compréhension, les stratégies qu'il souhaite que ses apprenants mettent en œuvre en écrivant. Autrement dit, s'il veut que ses élèves ne traduisent pas de la langue maternelle à la langue cible et accordent de l'importance à la cohérence / cohésion dans une situation de production écrite, l'enseignant a intérêt à éviter l'explication littérale (mot à mot) et la lecture linéaire dans la situation de compréhension écrite.

Vu la relation étroite lire / écrire, il serait souhaitable que la préparation à l'écrit soit une activité dont le support est un texte relevant du même type que celui à produire. En ce sens, l'objectif est que ce texte-support inspire l'apprenant en termes de structure, caractéristiques linguistiques, etc.

¹ Janine COURTILLON (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Hachette- Paris, p. 74

² Jean Claude BEACCO (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier-Langues et didactique, p. 172

VI. Les stratégies d'enseignement-apprentissage

Nous l'avons dit, à l'heure actuelle, enseigner n'est plus transmettre un savoir. D'ailleurs, Cuq et Gruca (2005, p. 123) définissent l'enseignement comme une « ...*une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier* ».

Cette nouvelle conception de l'enseignement ne relègue pas le rôle de l'enseignant au second plan. Au contraire, il devient de plus en plus crucial dans la mesure où l'enseignant n'a pas qu'à appliquer un matériel pédagogique déjà existant mais se doit d'être un concepteur ce qui exige une formation de qualité.

Selon les recherches sur l'enseignement, pour qu'une formation soit de qualité et efficace, elle doit s'accrocher sur les stratégies. Cela revient à dire qu'un bon enseignant est celui dit stratégique.

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2002 : 144) définit la notion de stratégie comme « *les procédures mises en pratique par l'apprenant pour apprendre à communiquer ou par l'enseignant pour apprendre à l'apprenant à communiquer* ».

A ce propos, nous nous arrêtons sur la notion de « procédure » qui veut dire, d'après Christian PUREN : « *Ensemble prédéfini, articulé et finalisé de tâches partielles réalisées à la suite dans un temps court et visant à la réalisation d'une tâche globale (...) contrairement au processus, la procédure se situe au niveau de l'organisation consciente de l'apprentissage* »¹

De façon générale, nous retenons que la notion de stratégie consiste en l'ensemble des techniques et procédés mis en œuvre consciemment dans un but précis par un individu.

Dans son ouvrage « *L'enseignement des langues étrangères, 2004* », Louis PORCHER propose quatre composantes de la stratégie enseignante. D'abord, pour lui, la stratégie de l'enseignant doit être cohérente c'est-à-dire : il faudrait qu'il y ait un lien entre ses leçons de sorte que l'apprenant perçoive l'utilité de ses apprentissages. Ce souci de

¹ Christian PUREN, « *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche* » <http://christianpuren.com> – Bibliothèque de travail – Document 013, p. 2

cohérence conduit l'enseignant à recourir à une progression par rapport à laquelle il se positionne. Celle-ci peut être définie par l'institution ou par le professeur lui-même. En outre, varier les stratégies (travail collectif / individuel, changement des supports,...) reste souhaitable de la part de l'enseignant.

Ensuite, l'enseignant stratégique se doit de réactualiser de façon permanente ses pratiques en classe. En d'autres termes, il lui revient de rappeler la finalité visée, les objectifs intermédiaires ainsi que de noter le progrès de ses élèves. Cela permet au professeur de pas perdre de vue son parcours.

De plus, selon PORCHER (2004 : 44), est dit enseignant stratégique, celui qui sait guider les priorités d'enseignement-apprentissage selon les besoins immédiats de son groupe-classe tout en étant clair dans son discours didactique.

En dernier lieu, au regard de cet auteur, si l'on vise l'autonomisation c'est-à-dire « *l'action interminable de devenir autonome* »¹ de l'apprenant, il faudrait tout d'abord, que l'enseignant lui-même fasse preuve d'autonomie. Celle-ci, de par sa définition, exige du professeur de se mettre en garde contre tout dogmatisme : il peut donc modifier, réajuster, puiser dans d'autres matériels pédagogiques ce qui lui paraît convenir le mieux à ses objectifs. Bref, ses choix méthodologique et stratégique doivent se marquer par ce qu'on appelle « l'éclectisme ».

PUREN, étant le premier à forger ce concept d'éclectisme, dit que « *Il y a perception d'éclectisme en effet lorsque les types de pratiques observés sont plus nombreux et diversifiés que ceux prévus par la méthodologie constituée servant de référence à l'observateur* »²

Du côté de l'apprenant, la nouvelle conception de l'apprentissage selon PORCHER (2004 :45) est « *une démarche consciente, volontaire et observable ayant pour but l'appropriation de la langue* »

¹ Louis PORCHER (2004), « L'enseignement des langues étrangères », Hachette, Paris, p.44

² Christian PUREN (1994), « *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* » Edition électronique www.christianpuren.com, octobre 2013, 139 p. PUREN_1994e_Essai_éclectisme_3e_ed_2013. P.15

Cependant, pour Cuq et Gruca (2005 :117), si l'apprenant est actif pour s'approprier la langue, cela ne laisse pas entendre qu'il s'y prend de manière aléatoire ; bien au contraire, il doit mettre un ensemble de stratégies, lui aussi.

D'après McIntyre cité par J-M Atlan (200 : 113), les stratégies d'apprentissage sont « *des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication* »

En matière de langage, l'apprenant est un locuteur qui dispose déjà de certaines stratégies. De fait, plusieurs chercheurs se sont intéressé au classement de celles-ci.

Paul Cyr (1998) en distingue trois types : les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives.

Les premières, consistant en l'interaction entre l'apprenant et la matière ; étant concrètes et observables, tout apprentissage se centre sur elles. Nous en citons : la pratique de la langue qui consiste à communiquer en langue étrangère, penser ou se parler avec soi dans la langue cible ; la mémorisation, l'inférence, la déduction / induction, la généralisation, la traduction et la comparaison avec une autre langue, la recherche documentaire, la prise de notes ainsi que l'élaboration en faisant des associations, la répétition...etc.

Concernant les stratégies métacognitives, elles impliquent la réflexion sur son propre processus d'apprentissage et la compréhension des conditions le favorisant dans l'objectif de mieux organiser ses activités. Nous abordons quelques composantes de ces stratégies :

La planification ou l'anticipation qui consiste à se fixer des objectifs, à prévoir les ressources linguistiques nécessaires à la réalisation d'une tâche, à traiter d'une forme linguistique ou d'un thème n'ayant pas encore été fait en classe...etc.

L'attention : savoir centrer son attention et la maintenir lors de l'accomplissement d'une tâche, pouvoir identifier un problème qui nécessite une résolution...etc.

Quant aux stratégies dites socio-affectives, elles supposent une interaction entre avec les autres (enseignant, pairs, locuteurs natifs...) afin de gérer la dimension affective

qui accompagne l'apprentissage. Elles peuvent se manifester à travers les demandes de clarifications ou reformulations, solliciter de la part d'un locuteur expérimenté des appréciations à propos de sa performance / apprentissage. L'auteur ajoute une composante très importante, celle de la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété. Par exemple : se parler à soi-même en vue de réduire le stress, s'encourager pour renforcer sa confiance en soi-même, oser faire des erreurs,...etc.

Après avoir abordé les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère en général, nous nous pencherons précisément sur les stratégies d'apprentissage de la production écrite, étant au cœur de notre travail.

Pour FLOWER (1990), le scripteur expérimenté prend largement en considération ses lecteurs éventuels de telle sorte que son texte leur soit adapté en termes de ton, registre de langue...etc.

De surcroît, le scripteur expérimenté rassemble en premier lieu des informations sur le sujet à traiter et accorde une grande importance à la planification ; il y consacre assez de temps. D'ailleurs Hayes et Flower (1981 :375) rappellent que « *la planification n'est pas une étape unique mais plutôt un processus dont les scripteurs habiles se servent pendant l'écriture* ». Or, le bon scripteur sait que cette planification doit rester flexible : un plan doit être défini mais pas définitif comme le souligne PUREN. Par là, en cas de difficulté, le rédacteur compétent réajuste son plan de travail.

De plus, le scripteur expérimenté est conscient qu'une fois le texte produit, il faut le réviser. En effet, PUREN stipule que « *la qualité finale d'un texte tient moins à la compétence d'écriture proprement dite qu'aux compétences de relecture et de réécriture* »¹

Vu l'importance de la révision dans le processus rédactionnel, il est fort souhaitable de doter l'apprenant de quelques stratégies susceptibles d'installer cette compétence chez lui.

¹ Christian PUREN, « *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures* » Cours en ligne www.christianpuren.com, Chap. 2 : « Planifier sa recherche », p. 4

Pour C. PUREN, certes, nous pouvons trouver quelques stratégies de révision dans la littérature didactique ou psycho-cognitive. Or, tout sujet scripteur peut en inventer d'autres convenant mieux à son profil cognitif.

Pour cet auteur, il est déconseillé de faire une « relecture globale », c'est-à-dire portant à la fois sur la forme et le contenu. En effet, il est impossible de focaliser la concentration sur les deux aspects en même temps ; il importe donc de décider au préalable sur quoi va porter la relecture (fond ou forme).

Quand on modifie une partie de phrase voire un mot ou on réorganise les paragraphes, il faut s'assurer de manière systématique si le reste du texte doit ou non faire aussi objet de réajustement.

Tout sujet scripteur a intérêt à faire des relectures « sélectives » sur des éléments qu'il ne s'estime pas bien maîtriser. Par exemple, les finales infinitives en -er ou participiales en é (es) des verbes, signes de ponctuation,...etc.

Les chercheurs (Giasson 1992, Meyer et Bartlett 1985 et Hare 1988) ont même élaboré des modèles d'apprentissage de stratégies vu l'importance de celles-ci. Concernant celles d'écriture, il s'agit de quatre étapes : valoriser la stratégie, l'illustrer, guider l'apprenant vers l'emploi de la stratégie et l'y inciter.

La première consiste à expliquer l'utilité et le but d'une stratégie. Ensuite, il faut que l'enseignant explicite cette dernière en produisant un texte devant les apprenants tout en verbalisant ce qui se passe dans la tête du scripteur expérimenté en montrant par exemple comment planifier, réajuster, etc. En troisième lieu, il est question de guider l'élève vers l'utilisation de stratégie et de lui montrer comment s'y prendre. Enfin, il faudrait que l'enseignant encourage le recours des apprenants à la stratégie et les motive en insistant sur les qualités de leurs productions. A ce propos, Louis PORCHER dit « *encourager en valorisant ce qui est réussi plutôt que stigmatiser ce qui est raté sans pour autant laisser passer ce dernier cas* »¹

Cela dit, nous soulignons que, pour Louis PORCHER (2004), l'on ne peut imposer de stratégie pour la raison que chaque individu a son « style d'apprentissage » ; à ce titre, il

¹ Louis PORCHER (2004), « *L'enseignement des langues étrangères* ». Hachette, Paris, p.4

_____ est essentiel que le professeur prenne conscience des stratégies de ses apprenants pour ne pas leur imposer sa façon, à lui, d'apprendre comme c'est souvent le cas.

Conclusion

Conclusion

Dans ce chapitre, nous sommes plongée au cœur de l'écrit ; nous terminons en disant que la production écrite constitue une compétence transversale et interdisciplinaire dans la mesure où le scripteur fait référence à des outils de divers ordres.

Nous avons également vu que l'apprentissage de la production orale précède toujours la production écrite. Celle-ci a ses particularités qui la rendent plus complexe. En effet, produire de l'écrit est loin d'être l'équivalent de mise sur papier de l'oral.

Par ailleurs, nous avons compris que, s'exprimer à l'écrit ne consiste pas seulement à « écrire » mais également à « écrire pour ». Cela laisse à croire que l'enseignant du FLE se doit de veiller à proposer aux apprenants des activités d'écriture s'inscrivant dans une situation communicationnelle.

Notons que l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie a connu plusieurs remodelages aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Cependant, en ce qui concerne la production écrite, ces remaniements demeurent inefficaces si les pratiques de classe ne sont pas en concordance avec les objectifs et finalités assignés par l'Institution Officielle.

CHAPITRE 2

L'évaluation de compétence scripturale en FLE

Introduction

L'évaluation a souvent été considérée en tant qu'un but en soi au lieu de servir d'un moyen pour atteindre un objectif. Nous pensons que cette manière d'appréhender les pratiques évaluatives en contexte scolaire pourrait expliquer le « mauvais » usage qui en est fait.

En outre, il est généralement admis que le primat accordé à l'évaluation sommative et certificative au détriment de celle formative, serait à l'origine de la panique obsessionnelle éprouvée par les apprenants aux moments de l'évaluation tout au long de l'année scolaire.

D'ailleurs, dans son ouvrage « Faut-il avoir peur de l'évaluation ? »¹, Charles Hadji parle même de ce qu'il a appelé « *la folie des notes* », « *la fièvre de l'évaluation* », et « *la calamité sociale de l'évaluation* ».

A travers ces expressions, nous nous rendons compte que ce chercheur a employé une terminologie provocante et chargée sémantiquement de façon à nous mettre en garde contre les dérives que peut avoir l'évaluation si elle ne se fait pas comme dû.

En ce qui concerne le contexte algérien, nous signalons que le système éducatif met l'accent sur l'évaluation notamment de la production écrite et lui attribue une place primordiale. En effet, la législation scolaire en Algérie stipule que, lors des épreuves de titularisation des professeurs (le CAPEM / CAPES)², l'enseignant stagiaire de langue française **doit** animer une activité de compte-rendu d'expression écrite et choisit une autre activité de langue (compréhension de l'écrit, production orale, grammaire, conjugaison,...)

Donc, une grande partie de la compétence d'un professeur de langue y réside et c'est justement dans cette perspective que se situe le présent chapitre qui a pour but de montrer que l'évaluation a un rôle capital dans l'acquisition ainsi que l'amélioration de la compétence scripturale chez l'apprenant.

¹Nicole Rege Colet, « Charles Hadji, Faut-il avoir peur de l'évaluation ? », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 28-2 | 2012, consulté le 30 mars 2015. URL : <http://ripes.revues.org/670>

² Respectivement : Certificat d'Aptitude Professionnelle d'Enseignement Moyen ; Certificat D'Aptitude Professionnel d'Enseignement Secondaire.

Pour ce faire, nous nous sommes penchée, dans un premier temps, sur les notions et concepts sous-jacents au domaine de l'évaluation de la production écrite. Ensuite, nous avons essayé d'établir le lien entre l'évaluation et la motivation à travers les notes et les annotations. Enfin, nous avons discuté de la question de subjectivité / objectivité dans l'évaluation.

I. La norme / l'écart / l'erreur

Il convient de nous pencher, tout d'abord, sur des concepts incontournables dont « la norme » et « l'écart ».

Le Petit Robert¹ donne plusieurs définitions à la notion de « norme » dont : «*type concret ou formule abstraite de ce qui doit être* », «*état habituel, conforme à la majorité des cas (cf. La moyenne, la normale).* », «*Ensemble de règles d'usage, de prescriptions techniques, relatives aux caractéristiques d'un produit ou d'une méthode, édictées dans le but de standardiser et de garantir les modes de fonctionnement, la sécurité et les nuisances* » et «*Ce qui, dans la parole, le discours, correspond à l'usage général (opposé d'une part à système, d'autre part à discours). * Usage d'une langue valorisé comme « bon usage » et rejetant les autres, jugés incorrects.* »

Partant de ces diverses acceptions, notamment la première et la dernière, nous pouvons nous mettre d'accord sur le fait que la notion de « norme » repose, en grande partie, sur des attentes relevant de l'ordre plus ou moins idéal et se définit par rapport à une fréquence.

Dans le contexte scolaire, de façon générale, la norme est souvent édictée par les discours officiels à travers les descripteurs d'échelles de compétences que l'on trouve dans les guides et documents d'accompagnement distribués par le Ministère de l'Education Nationale.

Or, il se peut que l'enseignant conçoive ses propres normes en fonction de ses apprenants. Cela se justifie par le fait que, parler de « norme », suggère toujours l'idée de « par rapport à » ; il s'agit donc d'une notion relative et qui, parfois, ne peut être pas standardisée.

¹ Le Petit Robert de la langue française 2012, version numérique

En fait, pour ce qui est de la production écrite, Bourgain (1990) affirme que la norme est étroitement liée au rapport qu'entretient le scripteur avec l'écriture et dépend du contexte socioculturel d'un sujet. En ce sens, l'enseignant et l'apprenant se représentent la norme selon leurs propres perspectives.

A ce titre, nous pouvons supposer que l'enseignant vise à faire passer ses représentations de la norme scripturale et que l'apprenant, quant à lui, essaye de les partager en façonnant ses pratiques scripturales au gré de la conception qu'en a son professeur.

Ceci dit, il s'avère nécessaire que, les normes fassent objet de consensus, en quelque sorte, entre l'enseignant et l'apprenant d'où l'importance de communiquer « les critères d'évaluation » aux élèves.

Au fait, selon C. Hadji¹, l'évaluation consiste à mettre le point sur la maîtrise des connaissances et la progression dans une compétence donnée ; elle permet également de positionner chaque apprenant par rapport à une norme. Il en découle, par conséquent, qu'évaluer consiste à juger de l'écart ou de la conformité entre la situation espérée et celle réelle traduite par la copie de l'apprenant.

En d'autres termes, évaluer une production écrite c'est estimer à quelle point celle-ci se conforme à la norme. A ce sujet, il importe de signaler que l'estimation peut se faire en accordant une note comme elle peut s'opérer au moyen d'appréciations, ce qui se fait souvent à l'école élémentaire, telles que : très bien, bien, assez bien.

L'écart par rapport à la norme nous amène à traiter de ce qu'on appelle « erreur ».

CALVÉ la définit comme une notion dont « *l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignant quant à ce que chacun de ses élèves est vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones (idéal*

¹ HADJI Charles (1997), *L'évaluation démystifiée*, ESF éditeur. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, p. 119

visé) »¹. De leur côté, (Porquier et Frauenfelder, 1980 : 33) pensent que « *l'erreur (...) peut être définie par rapport à la langue cible* ».

A la lumière de ceci, nous pouvons constater que l'accent est mis sur le caractère relatif de l'erreur et c'est pour cela que cette dernière, dans les années 50, a été au cœur des objets d'étude de la linguistique contrastive.

La langue étant un système complexe par essence, plusieurs modèles de typologie d'erreur sont envisageables dont celui de Marquillo et de Puren.

De manière générale, Marquillo² distingue trois types d'écart possibles :

D'abord, l'écart lié à la parole, désigné en tant que *lapsus*, *ratés* ou plus largement qualifié de *faute*. Ensuite, l'écart par rapport à la norme, qui appelle une correction systémique dans la grammaire traditionnelle française, c'est-à-dire qui se conçoit comme erreur. Enfin, l'écart par rapport au *système* de la langue, qui a trait aux énoncés dits « hors système ».

L'auteure (2003 : 43) ajoute que le troisième écart concerne notamment l'apprenant étranger car, pour elle, un natif peut produire des énoncés « hors normes » d'ordre : « *j'ai rien vu* au lieu de *je n'ai rien vu*) mais ne produit pas d'énoncés « hors système » comme : « *j'ai vu rien* » car il dispose, du moins dans les premiers temps d'apprentissage, d'une intuition linguistique que l'apprenant étranger n'a pas. D'ailleurs, pour reconnaître un énoncé « hors système », il est nécessaire de poser des questions comme : « *cette production est-elle compréhensible, (interprétable, grammaticale, acceptable) ?* »

Christian Puren, quant à lui, envisage deux types d'erreurs en se basant sur les notions de « connaissance », « performance » et « compétence ».

En effet, il fait une distinction essentielle entre l'erreur de **performance** définie comme « *lapsus*³, *faute d'inattention que les élèves peuvent corriger d'eux-mêmes, par*

¹ CALVÉ P. (1992), *Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question*, Revue canadienne des langues vivantes n° 48, p. 46

² M. Marquillo Larruy. (2003), cité dans l'article : Kyeong-Soo LEE. (2012), « *L'interprétation des erreurs du français chez des apprenants coréens* »

³ Au sens étymologique de glissade.

*exemple en se relisant ou si l'enseignant pointe la forme erronée » et l'erreur de **compétence** « que l'élève n'a pas encore les moyens de corriger, même s'il est aidé et guidé pour ce faire »¹.*

Au fait, PUREN s'appuie, quant à cette distinction, sur les auteurs du *Portfolio* : « grâce à lui, vous pourrez évaluer vos **compétences** dans les différentes langues. Même si le niveau de **performance** atteint dans certaines d'entre elles peut être limité, la diversité de vos **connaissances** linguistiques est une richesse (...) ».

Par ailleurs, PUREN (2001e) explique que cette distinction est d'autant plus, intellectuellement, claire que toute évaluation se base sur une extrapolation des performances observées en termes de compétence. Autrement dit, on juge qu'un apprenant n'a pas assimilé une forme verbale ou qu'il est incapable de la mobiliser correctement à partir des erreurs commises dans un contexte donné.

Ceci étant dit, il reste à faire savoir que « l'erreur » a revêtu plusieurs statuts en fonction de la conception que l'on a de l'enseignement-apprentissage à travers les différentes méthodologies qui se sont succédé.

Au fait, selon Puren (2001 e) :

L'erreur est une faute dans « le modèle de réception » ou transmissif qui correspond à la méthodologie traditionnelle du XXe siècle, où l'élève apprend par assimilation directe du savoir transmis de façon magistrale par l'enseignant ; on ne demande à l'élève que d'être attentif pour restituer ensuite. Elle est donc à bannir étant due à l'inattention de l'apprenant ; ce dernier est dit « *fautif* ».

L'erreur garde cet aspect négatif dans « le modèle de l'action » qui régit les méthodologies active et directe dans les années 1900-1960 dans la mesure où elle découle du manque d'efforts personnels et de l'inactivité de l'élève.

Une dizaine d'années plus tard, on assiste au « modèle de réaction » ou du conditionnement inspiré par le béhaviorisme skinnérien dans le cadre de la méthodologie structuro-globale- audio-visuelle (SGAV) où l'erreur dans l'apprentissage est due à une

¹ Christian PUREN. (2001), *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire*, PUREN_2001e, p. 4

erreur de programmation dans l'enseignement dans ce sens où il revient à l'enseignant de veiller rigoureusement à ce que toutes les réponses correctes aux exercices structuraux (les stimuli) fassent objet de renforcement positif.

Enfin, nous assistons actuellement au « modèle de construction » inspiré par les approches cognitive et communicative, plus largement le socioconstructivisme.

Contrairement aux trois premiers modèles où l'écart est une déficience, l'erreur revêt un aspect positif étant signe de processus cognitif d'apprentissage par « essais-erreurs ».

Quant à cette dernière interprétation de l'erreur, PUREN va plus loin en stipulant qu'elle est en adéquation avec la centration sur l'apprenant contrairement aux trois premières qui, elles, sont centrées sur « l'objet ».

Au fait, ce statut positif de l'erreur nous invite à passer d'une évaluation par l'échec centrée sur l'évaluateur – dans laquelle l'écart à la norme est exprimé par une formule négative – à une évaluation par la réussite centrée sur l'apprenant où l'on juge de la valeur de son travail en appréciant de dont il est capable de faire et non ce qu'il ne sait pas faire ; la formule est alors positive.

L'exemple¹ suivant va mieux nous éclairer :

Formulation positive	Formulation négative
Produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur	Ne peut produire que des énumérations

Nous allons récapituler les différents statuts de l'erreur dans ce tableau proposé par J.-P Astolfi :

¹ Le Cadre Européen Commun de Référence, p.148

Appellation	Une Faute	Un bogue	Un obstacle
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle comportementaliste	Modèle constructiviste
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer.	Défaut dans la progression établie par le professeur.	Difficulté objective pour s'approprier le contenu du Savoir.
Statut de l'erreur	Négatif	Négatif	Positif

I.1. Le traitement de l'erreur

Le statut positif de l'erreur réside dans le fait que celle-ci est révélatrice d'un effort intellectuel fourni par l'apprenant mais n'implique, en aucun cas, de rester indifférent vis-à-vis d'elle. Ainsi, il convient de préciser que, quel que soit le modèle pédagogique de référence ; que le statut de l'erreur soit positif ou négatif, un dispositif de traitement demeure indispensable à mettre en œuvre dans ce sens où il fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage.

Marquillo (2003) explique que l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'erreur n'est pas la même que celle du linguiste qui décrit et constate. Le rôle de l'enseignant est donc d'intervenir.

Pour ce faire, l'auteure stipule qu'on ne peut faire l'impasse sur l'analyse et l'interprétation de l'erreur.

Par ailleurs, réflexion faite, nous pouvons déduire que le premier à ne pas vouloir commettre d'erreurs est bien l'apprenant ; s'il en fait donc c'est qu'il croit avoir fait juste.

Pour Marquillo (2003), interpréter une erreur consiste en le fait d'essayer de comprendre et de déceler ses origines. Cela suggère de répondre aux questions d'ordre : pourquoi l'élève a-t-il répondu ainsi ?

Astolfi va dans ce sens quand il rappelle dans son ouvrage intitulé : « *L'erreur, un outil pour enseigner* » que, ce qui distingue le modèle constructiviste, c'est que le

traitement de l'erreur passe inévitablement par l'analyse de cette dernière. Il distingue trois catégories d'erreurs selon leurs origines à savoir, erreurs relatives à l'apprenant, d'autres liées aux représentations de ce dernier vis-à-vis de la discipline et celles dues aux dispositifs et modèles d'enseignement.

Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail en classe. En plus du lexique difficile employé, les verbes d'action dont *expliquer*, *analyser*, *interpréter*,... ne sont pas toujours compris clairement et peuvent, par conséquent, dérouter l'apprenant.

Des erreurs dues à des habitudes scolaires et à un mauvais décodage des attentes. Au fait, nous sommes consciente du rôle déterminant du contrat didactique, lieu d'attentes réciproques, dans l'enseignement-apprentissage. Cependant, s'il ne fonctionne pas comme dû, le contrat didactique peut donner lieu à des erreurs dans la mesure où l'apprenant ne sait pas ce que l'enseignant attend de lui en effectuant une tâche.

Etant un lieu où se manifeste le contrat didactique, la consigne mérite d'être abordée de plus près.

Garcia-Debanc (2001b) la considère comme, à la fois, outil et objet d'enseignement dans la mesure où elle fait partie du discours didactique de l'enseignant au même titre que l'explication.

De fait, il est à rappeler que la conception des consignes en milieu scolaire diffère en fonction de la conception que l'on a de l'enseignement-apprentissage de la langue. Ainsi, s'inscrivant dans le modèle constructiviste, la consigne comporte deux parties : l'énoncé de la situation, authentique ou simulée, dans laquelle l'apprenant est impliqué ; et l'injonction. Cette dernière exprime ce que le professeur veut que son élève fasse.

De surcroît, l'intérêt accordé à la consigne se conjugue avec la centration sur l'apprenant dans ce sens où, auparavant, l'erreur était imputée à l'inattention et le manque de sérieux de l'élève tandis qu'actuellement, plusieurs raisons restent plausibles dont la consigne.

Dès lors, les chercheurs se sont intéressés à ce qu'est une « bonne consigne ». Dans son ouvrage (*Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, 2003), Xavier Rogiers stipule que la consigne doit être complète, claire et concise. Il ne faudrait donc pas qu'elle se transforme en un exercice de compréhension de l'écrit. Au contraire, elle doit être simple autant que possible dans le but d'éviter de détourner l'attention de l'élève de l'essentiel qui est la réalisation de la tâche. En ce sens, un tableau ou une bonne illustration peut remplacer avantageusement un bon nombre de lignes. Cela est d'autant plus pertinent que nos apprenants éprouvent des difficultés à propos du décodage d'instructions.

De plus, elle doit être univoque c'est-à-dire comprise de la même façon par tous les élèves. En effet, l'enseignant a intérêt à employer un champ lexical connu de la part de l'apprenant. En plus, il est préférable de rédiger la consigne sur le mode impératif et non sur le mode interrogatif.

Or, si une bonne consigne doit être complète, elle ne doit pas, pour autant, comporter des indications sur le processus à suivre, en demandant par exemple de mobiliser telle ou telle procédure.

Il importe également de noter que J. Astolfi (1994 : 200) fait une distinction entre le « contrat didactique » et le « contrat pédagogique ». Pour lui, le second consiste à « expliciter au maximum, pour les apprenants, les objectifs et exigences scolaires » ; tandis que le premier, dans l'optique de contourner les effets pervers dont nous avons parlé dans le premier chapitre, ne doit pas tout expliciter à l'apprenant. En fait, celui-ci doit rencontrer des obstacles en effectuant une tâche d'écriture.

Si l'objectif est d'autonomiser les élèves, il s'avère plus judicieux de diminuer le niveau de complexité de la tâche d'écriture et les laisser travailler seuls que d'effectuer la tâche à leurs places.

Ensuite, **les erreurs témoignant des représentations alternatives des élèves.** Effectivement, nous l'avons dit, les représentations peuvent altérer le rapport de l'apprenant à l'écrit et doivent être prises en compte sur le plan didactique car l'acte d'enseignement-apprentissage implique aussi de transformer ses façons de penser le monde.

Des erreurs dues à d'étonnantes démarches : il arrive parfois que l'évaluateur qualifie le travail d'un élève d'erroné pour la simple raison que ce dernier ait procédé autrement que ce que l'enseignant attend ; ce qui peut entraîner des conflits d'ordre sociocognitif.

Des erreurs dues à une surcharge cognitive.

Des erreurs ayant leur origine dans une autre langue ; ce qui provoque par la suite, des problèmes dits d'interférence / marques transcodiques. Ce type d'erreurs est fréquent s'agissant de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères notamment en ce qui concerne, entre autres, « *les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre et les prépositions* » (Porquier¹, 1977b : 27)

Notons, tout de même, qu'au sein d'un même système linguistique, on peut parler d'erreur de sur- généralisation de règles, par exemple ² : dire « *j'ai offri* pour *j'ai offert* » en partant sur le modèle des verbes du 2^{ème} groupe : fini, puni...

Enfin, **des erreurs provenant de la complexité du contenu d'une discipline.**

Vu que la compétence scripturale est au cœur de notre travail, nous allons nous intéresser à l'erreur dans la production écrite de l'apprenant étranger. Ceci nous conduit à aborder l'activité du compte-rendu de l'expression écrite.

II. Le compte-rendu de la production écrite

Il importe de faire remarquer que, la compétence scripturale en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage exige que l'enseignant ne se borne pas tout simplement à traiter les erreurs commises dans une production écrite. En effet, celle-ci doit faire l'objet d'une évaluation.

A ce sujet, nous citons Puren pour qui, évaluer en didactique des langues « *consiste toujours à apprécier la compétence d'usage de la langue en fonction de « l'objectif social de référence » de son enseignement, c'est-à-dire de l'ensemble des actions que les apprenants devront être capables de réaliser en langue à la fin de leurs apprentissages* ».

¹ Cité par Martine Marquillo Larruy (2003), « *L'interprétation de l'erreur* », CLE International. Paris Coll. Didactique des langues étrangères, P. 81

² Exemple personnel.

De là, nous comprenons que toute évaluation ne doit porter que sur ce qui a été enseigné aux élèves.

Il est à noter que le compte-rendu est l'activité qui doit suivre directement celle de la production écrite et dont les objectifs sont de remédier aux difficultés rencontrées par l'apprenant ainsi que de lui en faire prendre conscience.

En fait, si le compte-rendu de la production écrite fait partie intégrante du processus de l'enseignement-apprentissage, c'est parce qu'il remplit des fonctions importantes sans lesquelles, tout dispositif d'enseignement est inconcevable.

En effet, il participe, en grande partie, à la régulation du processus d'enseignement dans la mesure où il renseigne l'enseignant sur les difficultés rencontrées par l'élève dans le réinvestissement et la mobilisation de ses ressources, sur ce qui est acquis ou non ; ceci lui permet de programmer la suite de l'enseignement tout en modifiant, réajustant ses méthodes.

Dans une autre perspective, le compte-rendu est susceptible de réguler même le processus d'évaluation en elle-même en ce qu'il permet au professeur de développer une attitude réflexive sur sa conception de ce qu'est « évaluer ». En d'autres termes, l'enseignant doit s'interroger si un mauvais résultat de ses apprenants n'est pas dû, en quelque sorte, à sa formulation équivoque des consignes ; à son caractère exigeant en visant des objectifs trop ambitieux ; à une mauvaise appréciation des pré-requis,...etc.

Devant cet état de fait, nous pouvons déduire que le compte-rendu est une évaluation formative. Selon C. HADJI, cette dernière « *est tout d'abord à visée pédagogique, ce qui la distingue de l'évaluation administrative, à visée probatoire¹ et certificative. Son caractère essentiel est d'être intégrée à l'action de « formation », d'être incorporée à l'acte même de l'enseignement.* »

De par cette définition, le compte-rendu doit se faire de façon à sécuriser l'apprenant en affirmant sa confiance en lui en mettant l'accent sur ce qu'il a su faire et non le contraire.

¹ D'après le Petit Robert : « un examen probatoire, on le fait passer à un élève pour s'assurer de son niveau »

Ensuite, il permet un feedback qui fournit le plus vite possible des informations quant aux obstacles rencontrés dans le but de doter l'élève de points d'appui pour progresser.

Par ailleurs, il se pourrait parfois, que l'enseignant prenne pour norme son niveau à lui. En ce sens, le compte-rendu est censé l'amener à mieux gérer ses pratiques en tenant compte de la réalité de ses élèves.

Enfin, l'évaluation de la production écrite peut donner lieu à des certifications de tout genre : notes chiffrées, diplômes ...etc. Dans ce cas, les résultats sont communiqués à l'administration et aux parents de l'élève et débouchent sur un classement général.

Dans une autre optique, si l'« apprendre à apprendre » figure parmi les objectifs essentiels que vise l'enseignement dans le modèle constructiviste, l'une des premières attentes en matière d'évaluation est, très logiquement, l'« apprendre à s'auto-évaluer ». Aussi, le compte-rendu de l'expression écrite répond à cette exigence à travers la « grille de l'auto-évaluation ».

Donc, la formation à l'auto-apprentissage se conjugue à la formation à l'auto-évaluation. S'auto-évaluer signifie alors évaluer son propre apprentissage.

Or, il convient de rappeler à ce sujet que, contrairement à la représentation qui en est faite, s'auto-évaluer ne se limite pas à se mettre une note ; au contraire, cela consiste à conscientiser l'apprenant de ses propres démarches et stratégies d'apprentissage, de son cheminement intellectuel et notamment de ses erreurs. Ceci doit se faire de manière à le responsabiliser ainsi qu'à le motiver sur le plan affectif.

Pour ce qui est du déroulement de l'activité du compte-rendu, plusieurs démarches à suivre sont envisageables. Cependant, les inspecteurs de l'éducation sont unanimes sur la suivante :

Dans un premier temps, l'enseignant rappelle le sujet / l'énoncé de la situation de la production écrite et le porte au tableau. De même pour les critères de réussite qui sont communiqués à nouveau, ne serait-ce qu'oralement.

En second lieu, l'enseignant fait des remarques d'ordre général concernant les rédactions d'apprenants en commençant par le positif. Nous en citons à titre d'exemple : *la majorité des élèves ont respecté la consigne ; certains ont bien utilisé la ponctuation tandis que d'autres ne l'ont pas fait ou encore : il y a des apprenants qui n'ont pas fait un travail personnel... etc.* Il peut aussi évoquer les erreurs les plus fréquemment rencontrées.

Ensuite, il distribue aux élèves, sinon recopie au tableau, une production écrite représentative contenant les erreurs qu'il fallait éviter spécifiquement. Autrement dit, ne pas choisir des erreurs n'ayant pas d'incidences sur le type discursif du texte en question.

Collectivement, les apprenants procèdent à confronter cette production aux indicateurs exprimés dans les critères de réussite et tentent de répondre aux interrogations d'ordre : le thème a-t-il été respecté ? Ce texte est-il bien organisé / structuré ? Les ressources linguistiques (le choix de vocabulaire, valeurs temporelles,...) ont-elles été utilisées adéquatement ? Qu'a-t-il voulu dire par là ?

Quant à la correction, de manière générale, en didactique des langues, notamment à l'écrit, trois principaux modes de correction sont envisageables :

II.1. La correction directe

Comme son nom l'indique, ce type de correction consiste à corriger toute erreur, qu'elle soit syntaxique ou stylistique : grammaire, vocabulaire, orthographe, contenu, forme textuelle,...etc.

Dans ce type, trois options sont possibles :

- **La correction complète** : l'enseignant situe l'erreur, la signale et la corrige.
- **La correction codée** : l'enseignant pointe et signale l'erreur, l'apprenant la corrige. Le codage se fait au moyen de couleurs, chacune renvoie à une catégorie d'erreur (de grammaire, conjugaison,...etc.) ou en utilisant un code partagé entre l'enseignant et ses élèves.
- **L'énumération des erreurs** : par l'enseignant en indiquant le nombre d'erreurs commises ; c'est à l'apprenant de les repérer et de les corriger.

Comme dérivées, ces procédés de correction exigent beaucoup d'efforts du côté de l'enseignant sans pour autant amener l'élève à exploiter ses erreurs.

II.2. La correction stratégique

Partant sur l'idée que ce n'est pas en multipliant les exercices structuraux ni en répétant les règles de langue qu'on amène l'apprenant à installer une compétence scripturale, cette approche de l'erreur invite le professeur à demander à l'élève de réviser sa production.

Réviser ne signifie pas ici relire mais porter un regard critique sur son travail. L'objectif est d'amener l'apprenant à repérer son erreur, la corriger et ne plus la refaire.

II.3. La correction hétéro-corrective

Cette démarche consiste à demander à un pair de corriger ainsi que de commenter la production écrite de son camarade et lui adresser des conseils afin d'améliorer son travail.

Certes, nous reconnaissons que, dynamique, ce procédé est susceptible de motiver les apprenants et que l'on retient mieux à partir des erreurs d'autrui mais la correction hétéro-corrective ne permet pas à l'élève de développer une attitude réflexive sur son propre écrit.

Ceci étant dit, nous citons Martine Marquillo (2003) qui porte l'attention sur le fait que, la réaction idéale face aux erreurs est d'éviter deux risques extrêmes : d'une part, l'absence systématique de correction sous prétexte de privilégier l'intention communicative ce qui entraîne la fossilisation des formes erronées. D'autre part, la correction systématique des écarts parce qu'elle implique l'inhibition du locuteur / scripteur.

Pour que l'erreur ne perde pas sa fonction formatrice, l'enseignant a donc intérêt à ne pas faire en sorte que l'élève y soit indifférent car ceci le conduit à commettre des fautes tout en laissant au professeur le soin d'y remédier. Jacqueline FONTAINE (1995) va dans ce sens quand elle fait remarquer que l'enseignant se doit de dédramatiser l'erreur sans pour autant l'encourager.

Une fois le texte amélioré, une lecture demeure souhaitable en ce qu'elle permet aux élèves de s'appropriier la nouvelle production.

En dernier lieu, les copies annotées sont remises aux apprenants dans le but de remédier aux écarts et surtout de réécrire leurs textes après le réajustement.

III. Note, annotation et la motivation

Nous avons observé que les termes suivants : « évaluer », « corriger », « apprécier » et « noter » prêtent à confusion aux yeux de certains professeurs ; il s'agit de vocables qui sont utilisés parfois de manière synonymique.

D'après Mothe.J.C (1975), « *la notation a un rôle important dans la communication pédagogique tant interne qu'externe. Elle permet à chaque élève d'établir des repères au sein de la classe, de se situer par rapport à ses collègues.* »¹

A lire cette citation, nous nous apercevons de l'importance de la note en tant que moyen de communication, d'une part, en contexte scolaire c'est-à-dire l'administration. Du coup, elle intervient dans la certification et l'octroi des diplômes.

D'autre part, la note renseigne les familles sur le travail et les performances de leurs enfants.

Néanmoins, il faudrait quand bien même faire remarquer que la note pourrait entraver la motivation chez les élèves dans ce sens où elle permet de distinguer les « bons » des « mauvais ».

Le chercheur Carol Ames va plus loin quand il postule que « *les pratiques évaluatives des enseignants démotivent l'élève à apprendre parce qu'elles sont centrées sur la performance.* »² Cela veut dire que, de nos jours, les professeurs estiment que l'apprenant n'est considéré avoir appris que dans le cas où il obtient de « bonnes » notes, ceci ne manque pas de susciter l'esprit de comparaison entre les élèves.

¹ Mothe.J.C, « *L'évaluation par des textes dans la classe de Français* », © BELC, 1975, p 10.

² Rolland Viau, « *L'évaluation source de motivation ou de démotivation ?* », Québec français, n° 127, 2002, P. 77 disponible sur <http://id.erudit.org/iderudit/55820ac>

Bref, l'évaluation ne doit pas se faire de telle façon que l'évalué se voie comme « objet » et que la note vient nous montrer ce qu'il vaut ! Dans ce cas, l'erreur est source de stress et de panique car elle empêche la passation.

Or, sous un autre angle, il s'avère que la majorité des élèves n'investissent dans une tâche que si elle est notée. En effet, dans les classes, nous écoutons souvent la question : « *ce travail, compte-t-il pour l'examen ?* »

Dans cette perspective, la note est vue comme le seul moyen de motiver les apprenants à écrire. Cependant, il s'agit là d'une motivation qui est extrinsèque ; elle ne les amène pas à s'engager profondément dans le travail.

Etant au cœur de notre travail, nous jugeons utile de mettre le point sur le rapport entre la notation et l'évaluation de la compétence scripturale précisément.

En effet, la note chiffrée pourrait véhiculer le sens de « sanction » ou de « couronnement final » du produit fini sans pour autant rendre compte des procédures et du « comment faire » pour écrire un texte.

De fait, M-C.Grandguillot(1993) affirme que « *Il semble bien que l'évaluation a changé de nature quand les méthodologues ont compris, qu'on n'évalue pas un apprentissage à son seul résultat, on en évalue l'état initial et les états intermédiaires* »¹.

Par ailleurs, la notation ne repose pas suffisamment sur le contrôle continu d'une compétence en ce sens où elle n'est pas significative en termes de progrès de l'élève. A ce titre, la note chiffrée serait plus judicieuse et mieux adaptée aux disciplines qui accordent une part plus primordiale à la mémorisation qu'à la connaissance procédurale.

En outre, en se contentant d'une note chiffrée, l'enseignant n'arrive pas, à vrai dire, à évaluer le travail de l'apprenant dans la mesure où celui-ci n'est pas informé sur ce qu'il doit revoir et retravailler.

¹ Grandguillot. M-C, « *Enseigner en classe hétérogène* », coll « *pédagogies pour demain* », © Hachette livre, Paris, 1999, PP. 87 - 69

D'ailleurs, dans le cas où l'élève voudrait comprendre sa note, sa seule référence reste le barème. Toutefois, ce dernier ne l'éclaire pas quant aux éventuelles améliorations qu'il aurait pu apporter à son texte. D'où le rôle de ce que l'on appelle les « annotations ».

Selon S. Plane (1994 : 72), l'annotation est « *un lieu de pouvoir dans lequel se manifestent directement les conceptions qu'a le professeur de son rôle [...] et provoque un questionnement pour faire progresser l'élève* ». Le Petit Robert définit le terme d'annotation comme étant une « *note critique ou explicative qui accompagne un texte* »

Nous pouvons alors nous accorder à dire que, annoter une production écrite d'un apprenant consiste en le fait de porter, sur la copie ou à la marge de celle-ci, des commentaires littéraux à travers lesquels, l'enseignant estime et met le point sur ce qui a été acquis ou non.

Ceci dit, il importe de souligner que « annotation » et « appréciation » ne reviennent pas au même. En fait, nous l'avons dit, la première renvoie aux remarques morcelées qui accompagnent le travail de l'élève tandis que la seconde correspond au jugement et à l'impression finale et générale vis-à-vis de la production écrite.

A la lumière de la citation de S. Plane, nous comprenons que l'annotation ouvre lieu à un dialogue à la fois entre le professeur – élève et professeur – parents de l'élève.

Donc, si la note éclaire l'apprenant ainsi que ses parents sur le niveau, les annotations leur permettent de suivre au plus près et précisément le cheminement dans les apprentissages pour ainsi comprendre ce qu'ils ne réussissent pas encore et ce qui reste à maîtriser.

Puisqu'elles s'adressent à deux pôles primordiaux en matière d'évaluation à savoir, l'apprenant et sa famille ; les annotations doivent répondre à certains critères de formulation et de calligraphie.

D'ordinaire, afin de communiquer avec l'apprenant, les enseignants font recours aux différents codes par gain de temps. Toutefois, bien que ces codes fassent objet de consensus entre le professeur et ses élèves au début de l'année, ces derniers ne se les

approprient pas ; ils éprouvent de la difficulté à décoder les différentes abréviations ou les couleurs symboliques utilisées.

En d'autres termes, étant de grande diversité (les couleurs, les abréviations, les soulignages,...etc.), les codages peuvent parfois provoquer de l'incohérence et un manque de lisibilité.

D'après notre expérience dans l'enseignement moyen, nous avons constaté que les élèves ainsi que leurs parents se montrent très attentifs et sensibles par rapport à la qualité des appréciations littérales portées sur les copies et ont souvent souhaité qu'elles soient plus explicites, parlantes et expressives.

A ce sujet, faut-il le signaler, les annotations remplissent deux fonctions majeures : l'une est d'ordre méthodologique, l'autre est plutôt psychologique.

Pour ce qui est de la première, il est question d'aider l'apprenant et le guider à se prendre en charge. Nous mentionnons à titre d'exemple : « *Reprends ton cahier de règles page ... ; revoie ta conjugaison des verbes pronominaux ; regarde telle leçon ; relis ce qu'on te demandait de faire,...etc.* »

Il est à rappeler que cette démarche s'avère en concordance avec l'autonomisation de nos élèves.

Concernant la seconde fonction, elle consiste en la valorisation de l'apprenant de telle manière à ce qu'il soit motivé. Par exemple, « *Bon esprit d'analyse ; tu as fait une progression remarquable ; tu t'es nettement amélioré ; aie confiance en toi,...etc.* »

Enfin, pour que les annotations soient utiles et remplissent ces deux fonctions, le professeur se doit d'éviter les points d'interrogation successifs ou encore les points d'exclamation qui, non seulement, ne veulent rien dire pour l'élève ; mais ils peuvent à même véhiculer une certaine violence graphique non souhaitable.

Il en est de même quant aux annotations de type « *vu ; à refaire ; tu peux mieux faire,...etc.* » L'enseignant a intérêt à ne pas les écrire dans la mesure où elles se révèlent ambiguës et ne transmettent pas vraiment un message clair à l'évalué.

IV. Le rapport écriture / réécriture

Marquillo (2003) dit : « *Il ne sert à rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire c'est sans doute apprendre à réécrire.* »

Nous avons vu dans le premier chapitre que le processus d'écriture n'est pas linéaire et exige que le scripteur articule plusieurs tâches : lire, écrire, lire, réécrire, etc.

A ce sujet, Claudine FABRE signale que le scripteur « *est à la fois le « je » qui écrit, qui se lit, s'auto-commente et qui réécrit* ». ¹ Au regard de Jacques DAVID (1994) « *la réécriture est constitutive de l'écriture* ».

Dans le même ordre d'idées, Catherine BORE et Jeanne – Antide Huynh considèrent la réécriture comme un retour sur son propre écrit « *les mots de soi comme ceux d'un Autre* » ²

Cela nous invite à ne pas confondre réécriture et révision ; d'après J.-C Chabanne et D. Bucheton « *la réécriture est une écriture nouvelle avec les matériaux qui constituent les noyaux du texte à venir alors que la révision permet de revenir sur ses écrits pour rectifier les écarts à la norme.* » (2002, Ecrire en ZEP)

A la lumière de ceci, nous pouvons suggérer que l'apport de la réécriture réside dans le fait que, d'une part, elle amène l'apprenant à appréhender le texte comme un tout ; du coup, la cohérence / cohésion n'est pas perdue de vue. En effet, ne corriger que la forme erronée ne met l'accent que sur la composante linguistique de la compétence scripturale.

D'autre part, la réécriture est une compétence métacognitive dans ce sens où elle permet au scripteur une réflexion sur ses propres pratiques scripturales.

De par là, nous estimons très utile de nous pencher sur la relation entre la réécriture et la réflexivité.

¹ FABRE Claudine, 1990, Les brouillons d'écolier, CEDITEL.

² Catherine BORE et Jeanne – Antide Huynh (2004), *Réécritures*, Le Français aujourd'hui n° 144, pp. 3-7

V. La réécriture et la réflexivité

Par réflexivité, (J. Chabane et Dominique Bucheton, 2002) entendent la mise à distance par rapport à l'expérience immédiate. De son côté, Klechtermans (2001 : 45) la définit comme ceci : *« c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique »*.

Cela revient à dire que développer une attitude réflexive, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, consiste à porter un regard critique sur son travail. De par cette voie, la réflexivité constitue une compétence métacognitive.

Dans cette perspective, s'agissant de la production écrite, l'enseignant est appelé à conscientiser ses élèves de leurs atouts ainsi que de leurs difficultés en la matière. Pour ce faire, il leur demande de décrire voire d'expliquer comment ils ont procédé pour écrire leurs textes. Autrement dit, faire réfléchir l'apprenant sur son texte en tant que produit fini n'est pas sans le faire réfléchir sur le processus ainsi que les stratégies mis en œuvre pour y parvenir.

Perrenoud (2001a) va dans ce sens en ce qu'il distingue trois niveaux auxquels le sujet scripteur peut porter un regard réflexif à propos de la compétence scripturale : le premier renvoie à cette capacité à réfléchir dans l'action ; les traces réflexives sont alors marquées par des réajustements sur tous les plans d'où l'importance d'utiliser le brouillon.

Le second niveau fait référence à l'aptitude à réfléchir sur l'action quand celle-ci est terminée.

Quant au troisième, il consiste à mener une réflexion sur les systèmes pilotant nos actions.

En somme, comme le rappelle Henslet (2001 : 32), développer une compétence réflexive chez l'apprenant implique qu'il soit capable à analyser une expérience passée, présente ou future.

Susciter la réflexivité de l'apprenant peut s'effectuer à travers la réécriture, la reformulation et même le questionnaire. L'apport de ces pratiques réside dans le fait qu'elles

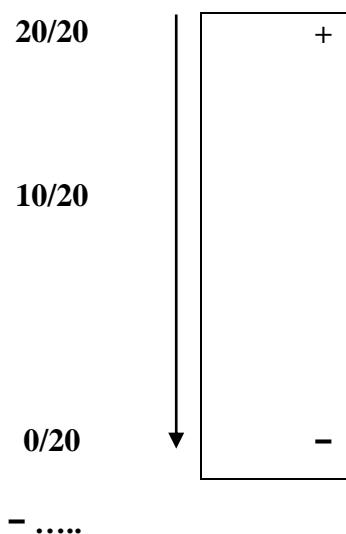
éclaircissent l'élève sur sa manière d'écrire de sorte qu'il puisse se fixer, par la suite, des objectifs personnels en fonction de ses besoins.

VI. Les modèles de l'évaluation

Il existe dans la littérature didactique plusieurs modes dont est conçu l'acte d'évaluer ; nous jugeons pertinent de nous y replonger dans ce chapitre.

Pour ce faire, nous nous basons essentiellement sur les modes proposés par C. PUREN.

Le modèle vertical-descendant

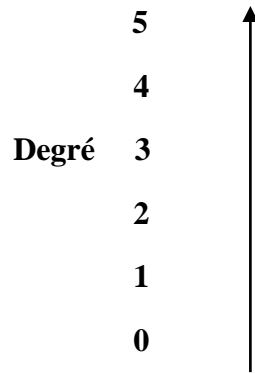


Ce modèle est le plus souvent adopté dans l'enseignement scolaire des langues ainsi que dans l'enseignement supérieur. Ici, l'enseignant attribue, *à priori*, à chaque apprenant la note maximale (20). Au fur et mesure de la correction, l'enseignant pénalise l'élève pour chaque erreur commise. La technique de référence est donc le « barème ».

Comme effets négatifs, du côté de l'apprenant, ce modèle peut être à l'origine de la peur, du stress ainsi que du trac constant éprouvé au moment des examens.

Du côté de l'évaluateur, le modèle vertical-descendant amène à se concentrer sur la forme au détriment du contenu ou de l'efficacité pragmatique de la communication.

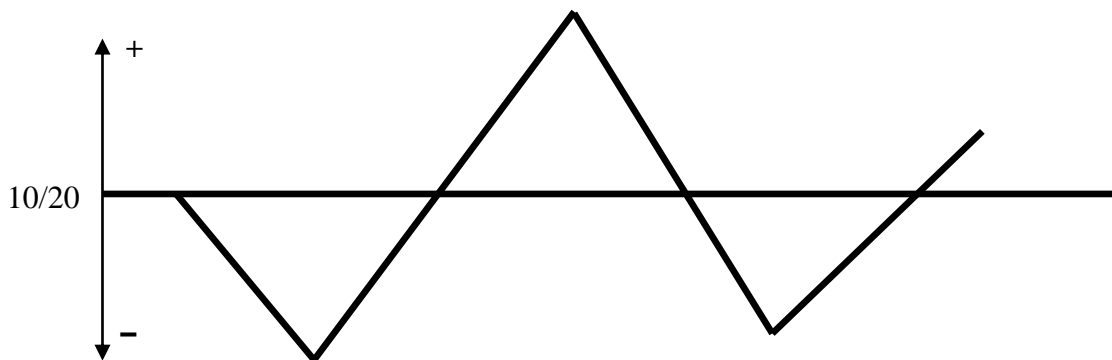
Le modèle vertical-ascendant



C'est le modèle utilisé dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) où les auteurs essaient de donner une formulation positive aux descripteurs de compétences ; c'est donc par rapport à ce que l'apprenant est véritablement capable de faire.

Il s'agit ici d'attribuer à l'élève / candidat un degré de compétence en langue de 1 à 5 à l'image des niveaux A2 à C2 du CECR ; prenons à titre d'exemple pour (correction grammaticale) : « *Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord* »¹

Le modèle horizontal



C'est le modèle anglo-saxon où l'enseignant donne *à priori* la moyenne (10/20) à tout apprenant. Ensuite, il va pénaliser toute erreur comme il va récompenser chaque réussite.

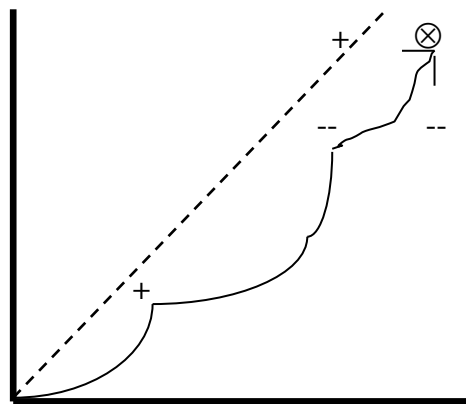
La technique de référence est donc le QCM (Questions à Choix Multiples) où une réponse correcte compte autant qu'une réponse fausse.

¹ CECR, « Tableau 3- Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée », niveau A2, p.90 cité par PUREN, »

Ce modèle est mieux que le précédent en termes de motivation mais il n'est pas, pour autant, sans effets pervers. Nous en citons :

- Constriction des notes juste en dessous ou en dessus de la moyenne ; ceci est désavantageux dans le cas où l'on voudrait apprécier les compétences sur une échelle plus étendue.
- La correction va se focaliser fortement sur la langue.

Le modèle transversal



Ce modèle est qualifié de « transversal » dans la mesure où il a trait à l'idée d'un itinéraire en direction d'un objectif déterminé mais non totalement prévisible, et au sein d'un contexte complexe désigné symboliquement par cet espace tridimensionnel à l'image de ce qui se fait au cours de la réalisation d'un « projet »¹ par l'apprenant.

Ce modèle tient compte des critères pragmatiques comme le degré de pertinence ou d'efficacité des tâches réalisées en langue étrangère par rapport aux stratégies et méthodes mises en place par l'élève dans l'optique d'atteindre l'objectif final visé.

Après avoir vu ces quatre modèles d'évaluation, nous allons essayer de savoir pour quel modèle d'évaluation, l'enseignant / l'évaluateur devrait-il opter.

En fait, nous ne pouvons parler ici de supériorité entre ces modèles dans ce sens où chacun desquels a des avantages comme il a des inconvénients en revanche.

¹ « Projet » est entendu ici dans le sens d'une situation que l'on pense atteindre.

Or, en nous référant à C. Puren, nous pouvons tout de même dire si tel modèle convient ou non à tel objet / objectif de l'évaluation.

- S'il est question d'évaluer chez l'apprenant, juste après un travail intensif sur une règle de grammaire, par exemple, sa capacité de repérer, de remémorer et d'appliquer cette règle ; c'est le modèle « descendant » qu'il convient d'adopter. C'est alors le pourcentage d'échec qui est significatif pour l'enseignant.
- Si l'enseignant veut évaluer chez l'élève, au terme d'une séquence didactique, son aptitude de réinvestir en situation de communication un ensemble de formes linguistiques, c'est au modèle « horizontal » qu'il faut recourir
- S'il s'agit d'évaluer chez l'apprenant, à la fin d'une année scolaire ou encore à la fin d'un cursus scolaire, ses acquis ainsi que sa capacité de suivre son apprentissage à partir de ces derniers, c'est le modèle « ascendant » qui est le plus adéquat.
- Dans le cas où l'on veut évaluer chez l'élève dans quelle mesure est-il capable de mener à projet en langue étrangère, comme nous l'avons déjà dit, c'est le modèle « transversal » qui devrait avoir lieu.

Cela nous amène à nous rendre compte qu'il n'est pas aisé, pour un même enseignant face à ses mêmes élèves, de gérer ces modèles d'évaluation. D'où l'importance d'avoir cette « intuition professionnelle » dont parle C. PUREN¹.

VII. L'évaluation entre la subjectivité et l'objectivité

Il est à rappeler que, quels que soient le type et la fonction de l'évaluation, cette dernière doit toujours déboucher sur une prise de décision après avoir porté un jugement de valeur.

Or, ce qui nous interpelle à ce niveau c'est le fait qu'une même production écrite d'un élève peut donner lieu à différentes décisions d'un évaluateur à un autre ; Pourquoi les copies des apprenants sont-elles corrigées à plusieurs reprises au BEM, BAC,... ?

Cela nous amène à traiter du couple conceptuel : subjectivité / objectivité.

¹PUREN Christian, « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? » http://www.aplvlanguesmodernes.org/article.php3?id_article=36, site des *Langues Modernes*, revue de l'Association des Professeurs de langues vivantes (APLV), lien « Matière à discussion, mars 2006.

Pour ce faire, définissons, de prime abord, la subjectivité et l'objectivité.

Le Petit Robert¹ définit la subjectivité comme « *caractère de ce qui appartient au sujet seul (à l'individu ou à plusieurs), état d'une personne qui considère les choses d'une manière subjective en donnant la primauté à ses états de conscience* » tandis qu'il désigne l'objectivité en tant que « *qualité de ce qui existe indépendamment de l'esprit, qualité de ce qui donne une représentation fidèle d'un objet ; qualité de ce qui est exempt de partialité, de préjugés* »

En fait, la définition en gras ne nous intéresse pas parce que l'évaluation est, par essence, un acte de la pensée.

Ensuite, nous allons essayer de montrer si l'objectivité en évaluation est atteignable ou non en nous référant à l'analyse menée par J. Cardinet (1992) pour qui :

- **L'objectivité est nécessaire** : car l'évaluateur doit baliser ce qu'il évalue et l'évalué aspire à ce qu'on lui accorde sa « vraie » valeur.
- **L'objectivité est souhaitée** : de crainte que l'évalué ne soit lésé, il ne faut pas que l'échec et la réussite de l'apprenant dépendent de jugements ne relevant pas des compétences à évaluer.
- **L'objectivité est impossible** : selon le moment de l'évaluation, le mode de correction, forme du contrôle, ... la conception de l'évaluation diffère ce qui rend l'objectivité impossible à atteindre.
- **L'objectivité est à rejeter** : Perrenoud (1984) pense qu'atteindre l'objectivité en évaluation implique forcément une exhaustivité d'objectifs, de critères, d'indicateurs,... ce qui mène à une standardisation extrême inacceptable pour des raisons pratiques et sociales.

J. Cardinet² va encore plus loin quand il stipule que la subjectivité est indispensable et sous-jacente à l'évaluation puisqu'évaluer consiste, d'une manière ou d'une autre, à donner du sens au résultat observé comme l'a montré ARDOINO (1976).

¹ Le Petit Robert de langue française, version numérique, 2012

² Cité dans l'article : François-Marie GERARD. (2002). « *L'indispensable subjectivité de l'évaluation* », Antipodes n° 156, avril 2002

Jean-Marie DE KETELE (1989) va dans ce sens et a montré pourquoi l'évaluation est essentiellement subjective et doit l'être.

Subjectivité liée au type de décision

Nous l'avons dit, toute évaluation débouche sur une décision qui n'est pas connue d'emblée. En plus, cette dernière n'est pas toujours la même ; c'est à l'évaluateur de choisir quel objectif assigne-t-il à l'évaluation et, par conséquent, quel type de décision va-t-il prendre.

En fait, l'enseignant peut évaluer : pour décider du passage de l'apprenant à la classe supérieure ; pour décider s'il garde les mêmes démarches d'enseignement mises en œuvre ou, au contraire, les changer,...etc.

Nous constatons donc qu'il y a un choix à faire quant au type de décision à prendre. Certes, il se pourrait que ce type soit imposé par l'institution, par exemple, mais il demeure tout de même que cette dernière a fait un choix. Du coup, la subjectivité y est présente et inévitable.

Subjectivité liée au choix des critères

Après avoir choisi l'objectif et le type de décision à prendre, l'évaluateur se doit de définir un ensemble de critères en fonction desquels il va juger et porter un regard critique sur l'objet à évaluer.

Parmi une multitude de critères (correction orthographique / grammaticale, efficacité de communication, mise en forme,...) l'évaluateur va opter pour quelques uns dans le but de concevoir sa « norme ». Un autre choix à faire et donc une deuxième subjectivité.

A plus forte raison, cette notion même de « norme » est subjective. D'ailleurs, ce qui est la norme pour l'un, ne l'est pas certainement pour l'autre.

Subjectivité liée au choix des indicateurs

Renvoyant à l'idéal auquel devrait se rapprocher une production écrite, les critères relèvent de l'ordre de l'abstrait et du général d'où la nécessité de recourir aux

« indicateurs » qui, eux, sont concrets et plus particuliers. Ils peuvent relever de faits ou de représentations : ce que les apprenants pensent.

Or, pour vérifier si tel critère est atteint ou non, l'évaluateur peut disposer de plusieurs indicateurs. A titre d'exemple, pour juger de la forme d'une production écrite, l'enseignant peut vérifier : l'aération du texte, l'espacement entre les paragraphes, la taille de police, la calligraphie, la présence ou non de ratures, etc. Autre nécessité de faire un choix subjectif.

Subjectivité liée au choix de stratégies

Dans l'objectif de recueillir les informations correspondant aux indicateurs choisis, l'évaluateur dispose de plusieurs stratégies disponibles : l'observation, formuler des consignes pour repérer, restituer, reformuler ; l'interrogation à travers des questionnaires, l'interview ou l'entretien oral,...

Néanmoins, il demeure que certaines stratégies peuvent s'avérer mieux adaptées que d'autres en fonction de la nature des informations à recueillir. Ces stratégies sont déterminantes quant à la validité et la fiabilité des informations.

Effectivement, si l'enseignant veut s'assurer si ses élèves sont capables de mobiliser / réemployer les valeurs de l'imparfait, par exemple¹, pour raconter une histoire ; leur demander de restituer ces dernières s'avère moins adéquat que de leur demander des exemples personnels où ils utilisent chacune de ces valeurs.

Dans le même ordre d'idée, si l'enseignant peut juger des représentations de l'écriture chez ses apprenants, la simple observation peut l'induire en erreur ; un questionnaire serait donc plus adéquat.

Encore une fois, il est question de choix et donc présence de subjectivité.

Subjectivité liée à l'examen de l'adéquation entre les indicateurs et les critères ; la question du sens

¹ Exemples personnels.

L'information étant recueillie, il reste à l'évaluateur de confronter les indicateurs aux critères, respectivement le réel à l'idéal. Tout le processus d'évaluation y est car c'est à ce moment que l'évaluateur se prononce sur la « valeur » de l'objet évalué.

Dans l'intention de mieux envisager ce point, nous reprenons l'exemple donné par DE KETELE concernant le contrôle de vitesse. Au fait, si un conducteur dépasse la vitesse autorisée, le radar contrôle et se contente de faire un constat. Ensuite, nous admettons que, devant le juge, ce conducteur reconnaît être fautif mais justifie tout de même son acte, par une raison ou une autre. Dans ce cas, se basant sur des critères préalablement définis et sur les indicateurs en sa possession, le juge va prendre une décision.

A ce niveau, le juge a fait de l'évaluation et ne s'est pas limité à l'écart entre l'idéal et la réalité.

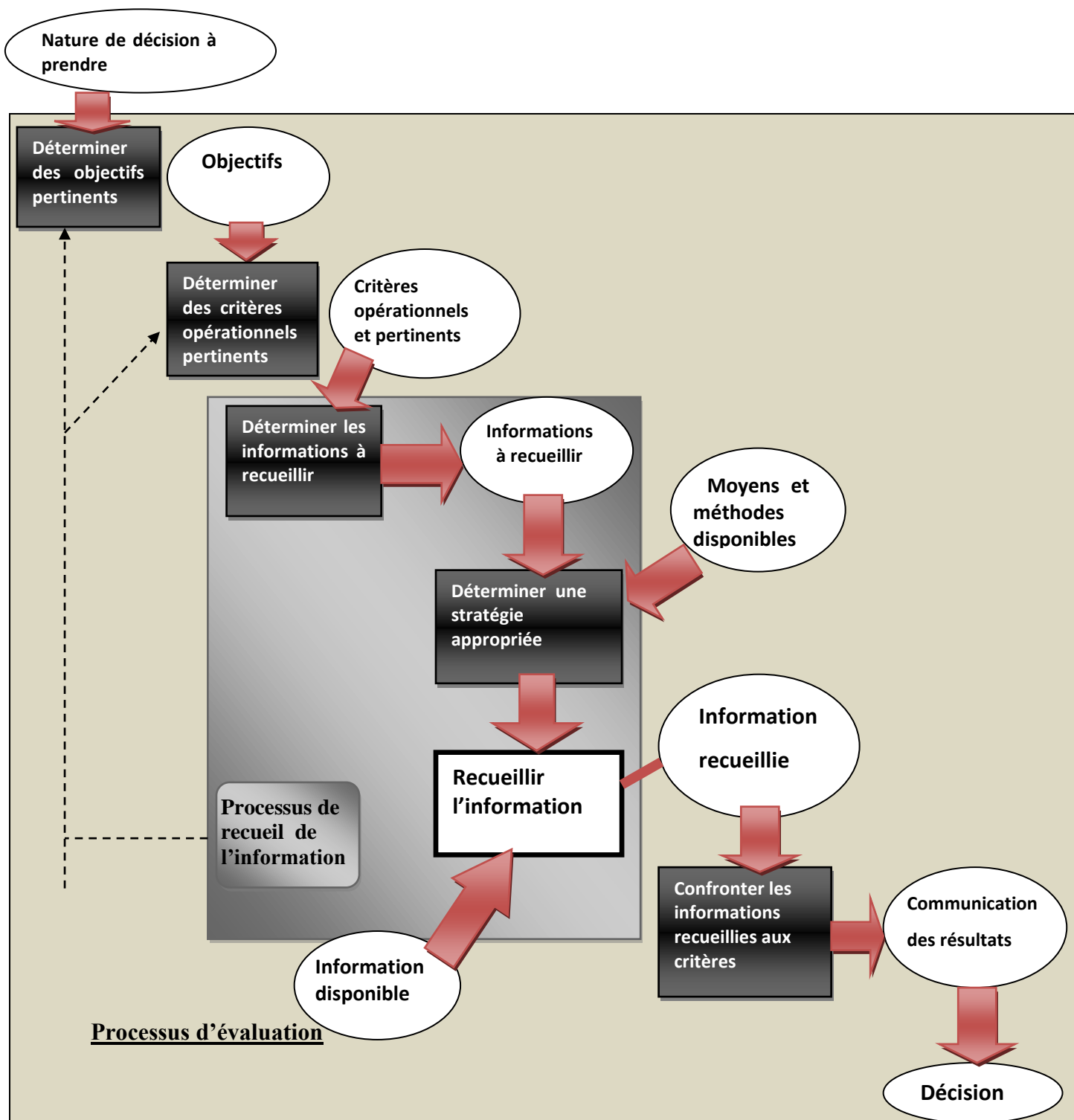
Cet exemple est significatif dans la mesure où il doit en être de même en milieu pédagogique. Dit autrement, l'évaluation scolaire ne doit pas se borner à constater, à l'image des logiciels programmés mais, au contraire, l'évaluateur se doit d'y donner du sens en tenant compte de tous les éléments en présence.

Or, cet acte de donner du sens est lui-même un jugement de valeur subjectif.

A la lumière de ce qui a été développé, nous pouvons nous mettre d'accord sur le fait que l'objectivité est impossible à atteindre mais, comme le rappelle PUREN¹, un effort d'objectivation de la subjectivité doit y être constant.

Enfin, dans le but de mettre en exergue la présence de la subjectivité dans l'évaluation, nous proposons le schéma fait par DE KETELE et Xavier ROEGIER (1993, p. 77) ; est marqué en blanc sur fond noir les opérations subjectives

¹ Christian PUREN, Cours en ligne « *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures* », Chap.2 : Planifier et organiser sa recherche, p.3



La subjectivité est donc inévitable et nécessaire dans toute évaluation, il faut seulement en prendre conscience et l'objectiver de façon à ce qu'une cohérence interne entre le type de décision, les critères, indicateurs,... y soit présente.

En d'autres termes, la subjectivité n'est pas dangereuse en soi et il ne faut pas la confondre avec « l'arbitraire » et « le n'importe comment ».

Dans l'objectif d'éviter ces dérives, nous nous intéressons, de plus près, à la notion de « critère d'évaluation ».

En évaluation, il a toujours été question de critères, quelle que soit la méthodologie de référence. Ce qui diffère d'un modèle d'apprentissage à un autre ce sont bien la nature et l'usage de ces critères (critères formels, pragmatiques, linguistiques,...) et ce sont eux qui font qu'une évaluation soit traditionnelle ou moderne.

A noter que tout processus d'évaluation est inconcevable s'il n'y a pas de critères, tant pour l'évaluateur que pour l'évalué :

Pour l'évaluateur, nous venons de le voir, les critères déterminent l'orientation de ses pratiques évaluatives et les objectivent.

Du côté de l'évalué, nous admettons que les critères constituent ce que nous appelons une « feuille de route » et vont orienter sa concentration.

Compte tenu de ces rôles importants en matière d'évaluation, les critères doivent être communiqués aux apprenants / évalués dans l'optique de se les approprier.

L'appropriation des critères par les élèves est susceptible d'éviter, lors du compte-rendu, les commentaires et les protestations d'ordre : « je ne savais pas que je serais pénalisé pour ça ! »

Nous l'avons vu, le choix de critères détermine la prise de décision. En effet, il se pourrait que l'évaluateur ne prenne pas la « bonne » décision parce qu'il n'a pas choisi les « bons » critères. Ces derniers doivent donc, à leur tour, répondre à certains critères outre le découpage en composantes de la compétence à évaluer (linguistique, pragmatique, culturelle,...) :

- **La pertinence** : elle dépend largement de la compétence visée.

-
- **L'indépendance** : de sorte que l'échec ou la réussite d'un critère ne doive pas impliquer automatiquement l'échec ou la réussite d'un autre critère ; l'évalué sera donc pénalisé deux fois pour un même critère.
 - **Peu nombreux** : d'un côté, en raison de l'infaisabilité de l'évaluation. De l'autre, nous serons amenés à chercher une perfection inatteignable. Ainsi, l'apprenant risque de se perdre dans une relecture fastidieuse.
 - **La pondération** : les critères doivent être échelonnés du point de vue qu'ils n'ont pas tous le même niveau d'importance.

Conclusion

Synthèse

A travers ce chapitre, nous avons montré que l'évaluation peut servir d'assise à la compétence scripturale chez l'élève à condition que l'activité du compte-rendu de la production écrite s'inscrive dans une démarche formatrice. Nous voulons dire par là que la progression des apprenants ne doit pas être perdue de vue.

En effet, grâce à cet ancrage théorique, nous avons compris que, contrairement à la représentation qui en est faite, le compte-rendu d'une production écrite n'est pas synonyme à un relevé d'erreurs ou de fautes. Bien au contraire, l'enseignant vise à travers cette activité à faire prendre conscience à l'apprenant, à la fois, de son rapport à l'écrit, de ses stratégies d'apprentissage de la pratique scripturale, des origines de ses erreurs, des performances et capacités dont il fait preuve,...etc. Cela s'effectue au moyen des différentes annotations marquées sur les copies des apprenants.

Nous avons également constaté que de nouvelles pratiques évaluatives sont en train de se faire place en didactique de l'écrit ; nous en citons le portfolio, l'analyse réflexive,...etc.

Bien que peu d'enseignants, de nos jours, s'intéressent à la réflexivité et à la réécriture, ces dernières se veulent être d'un grand apport à l'amélioration de la compétence scripturale.

Tout ce qui vient d'être dit ne fait qu'affirmer que l'évaluation de la production écrite revêt un aspect de nature complexe et que pour la gérer, la formation continue des enseignants reste fort souhaitable.

Dans sa conférence ¹ à propos de son ouvrage « *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* », Charles Hadji a confirmé que, évaluer c'est dire dans quelle mesure une réalité donnée peut être jugée acceptable par référence à des attentes. La finalité majeure de l'évaluation consiste en le fait d'éclairer une action pour la réguler. A ce titre, l'évaluation ne dicte pas les ajustements ; c'est à l'enseignant qu'il incombe d'en inventer.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=sH2QDWxDr1c> , Consulté le 31 mars 2015

Toujours est-il que, pour qu'il réponde à cette finalité, tout acte d'évaluation doit reposer sur des fondements à la fois méthodologiques et éthiques.

Deuxième partie

Investigation en situation

CHAPITRE 1

Analyse du questionnaire à l'attention des enseignants du FLE

Introduction

Dans ce volet pratique de recherche, nous allons nous pencher, en premier lieu, sur les pratiques évaluatives de la compétence de la production écrite de la part des enseignants lors de l'activité du compte-rendu. Cela est dans l'optique de vérifier l'hypothèse suivante : l'évaluation de la compétence scripturale ne se ferait pas de telle manière à ce que l'apprenant puisse améliorer ses écrits.

En second lieu, nous allons nous intéresser aux représentations, du côté des apprenants, à propos de la compétence scripturale ainsi que le compte-rendu de la production écrite. Ceci est dans l'objectif de vérifier notre hypothèse qui consiste en le fait que les élèves auraient une conception erronée de ce qu'est « produire un texte » ce qui les induit à méconnaître comment ils s'y prennent. En outre, leur façon, à eux, de concevoir la compétence d'écriture serait même à l'origine de leur mécontentement vis-à-vis de la valeur attribuée par l'évaluateur à leurs travaux.

Aux yeux de Francine Cicurel¹, le chercheur dispose de trois procédés pour collecter des informations sur l'action : l'observation de l'extérieur, l'entretien avant ou après l'action ainsi que les témoignages et configurations écrits.

Dans le but de faire émerger les pratiques évaluatives des enseignants ainsi que les représentations des apprenants, nous nous reposons sur le dernier procédé à savoir, le questionnaire écrit.

Si nous choisissons le questionnaire comme méthode d'enquête c'est parce que, ce dernier, pouvant être destiné à de nombreuses personnes, nous permet de faire une analyse quantitative. C. Puren² rappelle que cette dernière amène le chercheur à dépasser ses impressions de caractère subjectif.

¹ 2^e Colloque international de l'ADCUEFF, Université Charles De Gaulle ; Lillie 3, 17 et 18 juin 2005, *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences* « Agir professoral en milieu homoglotte et francité »

² C. Puren, 2013, Cours en ligne « *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures* », Chap.5 « *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche* », PP.39-40 [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-methodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-de-recherche/)

De surcroît, ce procédé donne aux enquêtés le temps suffisant pour répondre aux questions ce qui leur évite de se sentir obligés d'être rapides. Cela est censé donner plus de crédibilité aux réponses recherchées.

Néanmoins, il convient de souligner que si le questionnaire est plus ou moins facile à mettre en œuvre, son élaboration demeure délicate dans la mesure où il ne sera valide que si les questions posées, et donc les réponses récupérées, correspondent effectivement aux informations recherchées.

Dans ce souci, nous avons veillé à ce que chacune des questions formulées fournisse une réponse susceptible d'être interprétée par rapport aux hypothèses de notre problématique. Autrement dit, le questionnement devrait déboucher sur des données qui permettent d'infirmier ou de confirmer les suppositions.

Par ailleurs, nous avons essayé d'être claire autant que possible en évitant qu'une même question porte sur deux éléments de réponse.

Bien que certains enseignants aient voulu mettre leurs noms et prénoms, nous avons gardé l'anonymat des questionnaires dans le souci d'éviter que les enquêtés ne se sentent jugés. Ainsi, nous supposons que les réponses sont plus ou moins fiables.

I. Constitution du corpus

Notre questionnaire a été mené à la fin du deuxième trimestre de l'année scolaire 2014 /2015. Nous avons remis un nombre de 50 questionnaires aux professeurs du cycle moyen de la circonscription 3 de la wilaya de Tiaret sous la supervision de l'Inspecteur de l'Education et de l'Enseignement BELBAHI Taieb ; nous avons pu récupérer toutes les copies. Or, les enseignants sondés ne se sont pas montrés très coopératifs dans ce sens où il y avait une dizaine de copies où la case réservée aux justifications n'a pas été remplie.

Le fait que nous avons procédé à une passation des questionnaires lors d'un séminaire plutôt qu'une distribution justifie l'absence de la case réservée à la présentation de l'émetteur et l'objectif de cette enquête ; cela s'est fait oralement. Il en est de même pour les remerciements.

Nous soulignons que notre questionnaire est composé de 12 items. De fait, nous avons formulé six questions à choix multiples et six questions fermées suivies de justifications dans le but d'être précis.

Tout en laissant la possibilité d'ajouter des éléments qui ne figurent pas parmi nos propositions à travers le choix (autres) ce qui permet une ouverture, nous avons veillé à ne surtout pas influencer les réponses en retour.

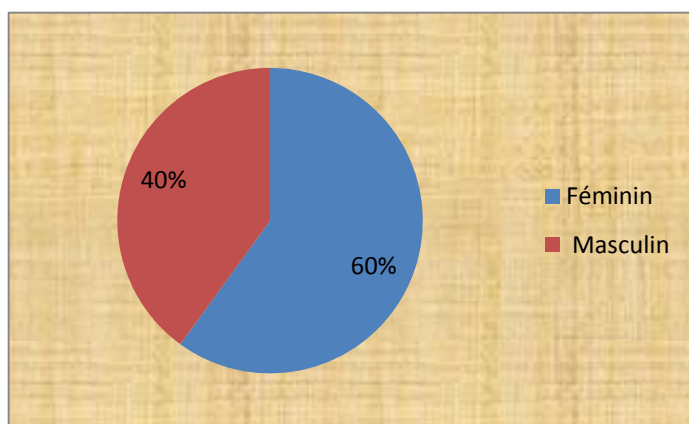
Notre questionnaire ne contient pas de question ouverte mise à part la deuxième sous-question concernant la préparation à l'écrit où nous n'avons pas proposé de réponses pour ne pas les inspirer aux professeurs questionnés. C'est une question ouverte à réponse courte.

II. Description du corpus

Nous estimons nécessaire de présenter les différentes données de notre panel car ceci nous aide à procéder à une analyse qualitative des réponses aux items.

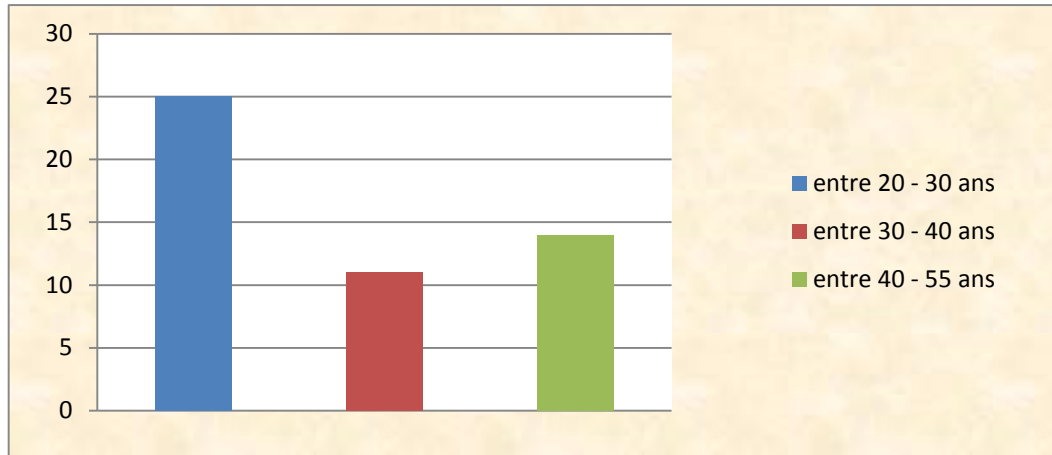
Il est à souligner que, concernant les données à caractère dichotomique, nous avons opté pour la présentation graphique sous forme de cercle proportionnel afin que le pourcentage soit plus parlant et explicite. Pour ce qui est des données à plusieurs variables, nous avons utilisé le diagramme à plusieurs bâtons ce qui nous permet de mieux constater les écarts ; la comparaison est donc plus facile.

- Sexe



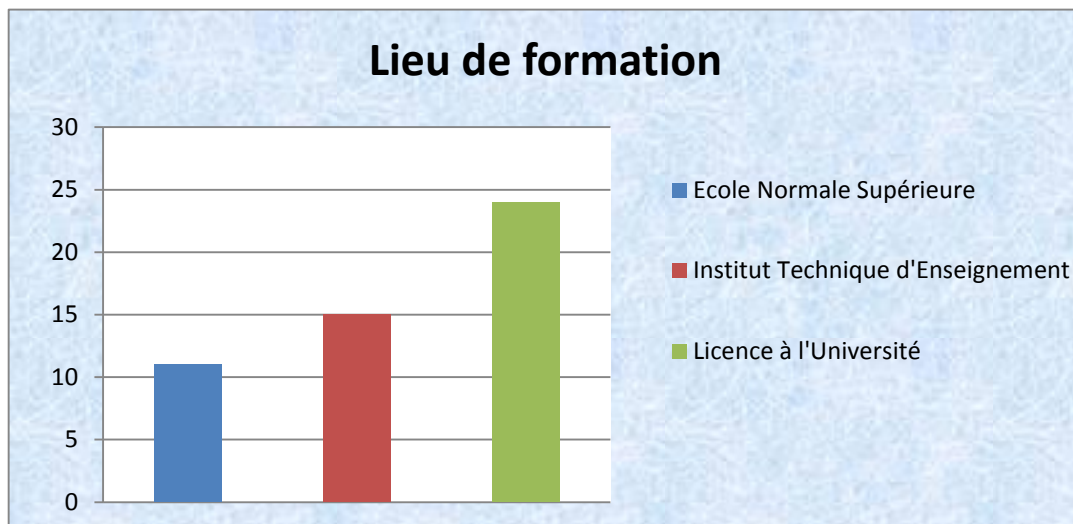
Nous remarquons que 60 % de ceux ayant répondu à notre questionnaire sont de la gent féminine devant seulement 40 % de la gent masculine.

• **Age**



Nous constatons également que la majorité des enquêtés sont âgés entre vingt et trente ans. Cela peut être expliqué par le fait que les jeunes enseignants sont plus intéressés par la formation continue que les autres. En effet, l'inspecteur nous a confirmé que les professeurs nouvellement recrutés s'engagent profondément dans les cellules pédagogiques de formation ; ils font preuve d'assiduité et de bonne volonté à enrichir leurs ressources en matière d'enseignement-apprentissage de la langue ; ils assistent donc régulièrement aux différents séminaires et journées pédagogiques programmés au cours de l'année scolaire.

• **Formation**



Cette présentation montre que les enseignants questionnés peuvent être répartis en trois catégories en fonction du lieu de leur formation. De fait, nous distinguons ceux ayant effectué leur cursus au sein de l'Ecole Normale Supérieure ; ces derniers sont au nombre de onze tandis que les sortants de l'Université, étant vingt-quatre, représentent la majorité. Enfin, la troisième classe correspond aux professeurs qui ont poursuivi leur formation à l'Institut Technique d'Enseignement.

Nous signalons que cette analyse nous permet de nous assurer de la variété des personnes interrogées ce qui est supposé donner plus de représentativité à notre échantillon.

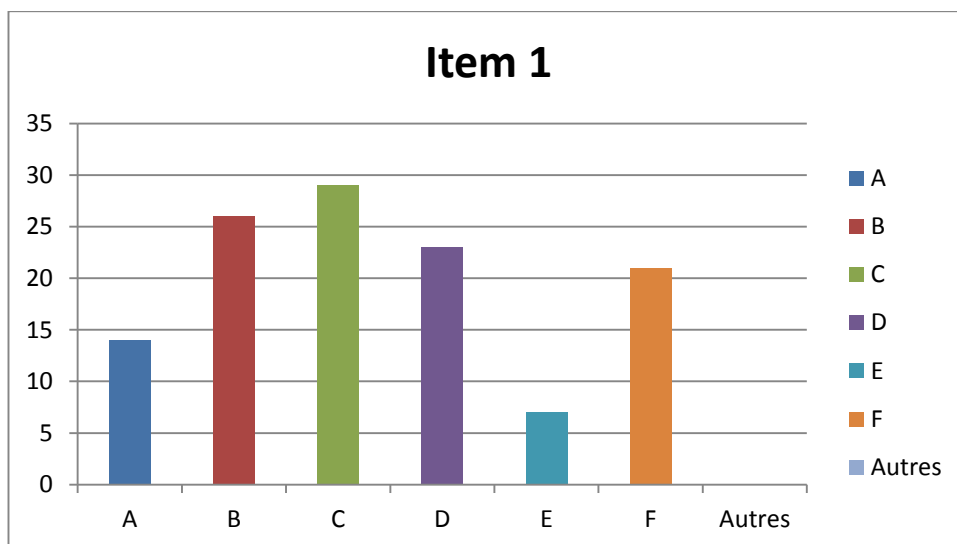
III. Présentation et analyse des résultats

Item 1

Pour vous, évaluer une production écrite consiste à

- A. Signaler les erreurs commises dans la copie.
- B. Corriger les erreurs de l'apprenant.
- C. Interpréter les erreurs et les faire comprendre à l'apprenant.
- D. Vérifier si les leçons de langue sont apprises.
- E. Vérifier si la compétence scripturale est installée.
- F. Attribuer une note.

Autres :



Ce qui est à constater à ce niveau c'est que, aux yeux de la majorité des enseignants, l'évaluation d'une production écrite est fortement liée à l'interprétation des erreurs commises par l'apprenant. En plus, nous remarquons que, pour eux, l'acte d'évaluer se rapproche beaucoup plus à corriger qu'à signaler les erreurs. De par là, l'enseignant effectue une tâche qu'il incombe à l'élève d'accomplir ; ceci est en discordance avec la centration sur l'apprenant et entrave le processus de son autonomisation.

En outre, nous voyons que la différence entre la quatrième réponse et la cinquième est énorme : 23 enseignants trouvent qu'évaluer consiste à vérifier si les formes linguistiques ont été apprises tandis que 7 enseignants seulement croient qu'évaluer une

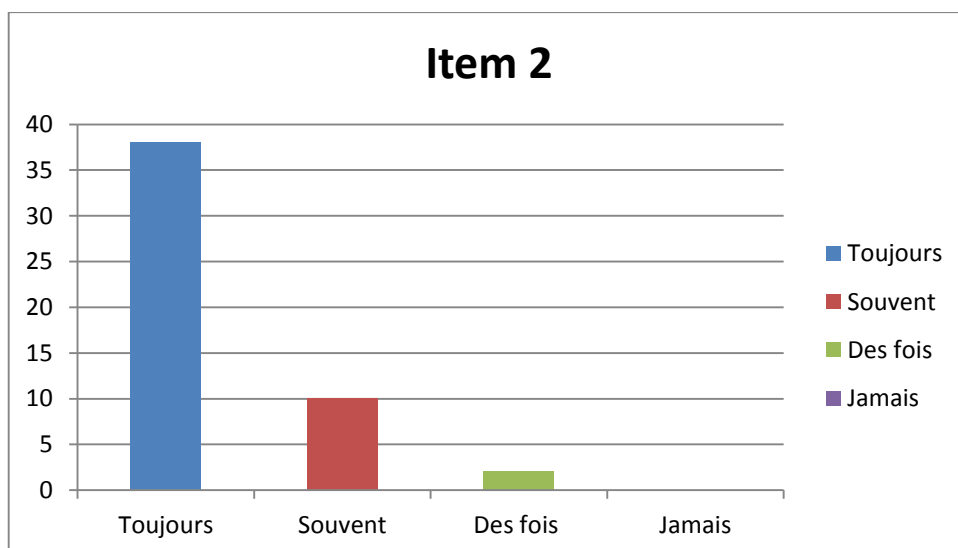
production écrite revient à vérifier si la compétence scripturale est installée. Ceci nous amène à déduire que, pour ces professeurs, la production écrite ne constitue pas un objectif en soi ; elle n'est qu'une tâche ayant pour but de faire travailler la langue.

Enfin, 21 enseignants associent l'évaluation de la production écrite au fait de noter celle-ci.

Item 2

Prévoyez-vous une activité de préparation à l'écrit avant l'activité de la production écrite ?

Toujours Souvent Des fois Jamais



37 enseignants affirment avoir toujours prévu une activité de préparation avant la production écrite ; 10 professeurs déclarent qu'ils passent souvent par cette étape ; 3 enseignants seulement ne la prévoient que quelques fois ; personne n'a répondu « jamais ».

Il est à souligner que leurs justifications convergent vers le fait que, produire un texte est une tâche difficile et complexe d'où la nécessité d'y préparer l'élève.

Or, la majorité écrasante des enseignants proposent, comme activité de préparation, les exercices lacunaires ainsi que les phrases à remettre dans l'ordre.

2 enseignants préparent leurs apprenants à l'écrit à travers une activité orale ce qui est censé les doter du vocabulaire nécessaire pour écrire.

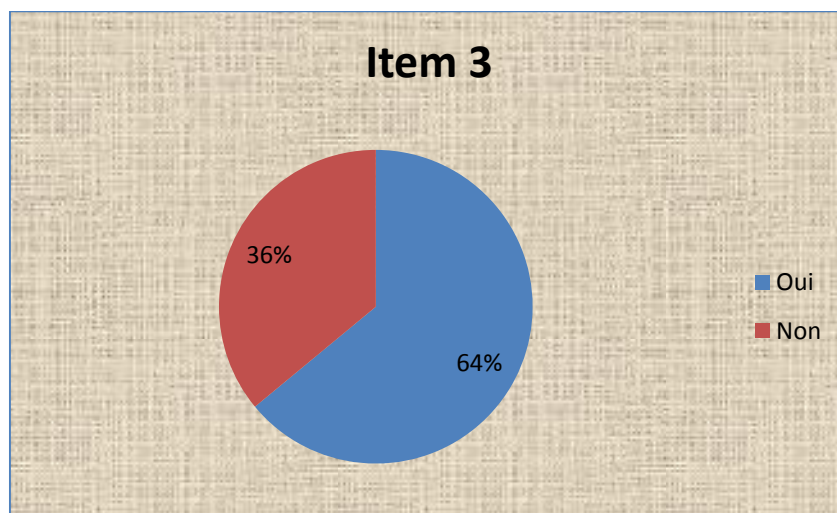
Vu l'importance du rapport entre lire et écrire, nous avons fort souhaité que la lecture d'un texte figure parmi les activités proposées dans l'objectif de préparer l'élève à l'écriture.

Item 3

Utilisez-vous une grille d'évaluation ?

Oui

Non



Nous constatons que 64% d'enseignants utilisent une grille de l'évaluation tandis que 36% ne l'emploient pas. Nous avons vu dans le 2^{ème} chapitre, à propos de l'évaluation, que ce n'est pas la subjectivité qui est dangereuse en soi mais c'est bien l'aspect arbitraire et le « n'importe comment évaluer » qui ne doivent pas avoir lieu ; d'où l'importance de recourir à une grille d'évaluation sur laquelle l'évaluateur fonde ses pratiques évaluatives de manière plus ou moins juste.

Par ailleurs, il est à rappeler que si les critères sont bien sélectionnés et formulés, la grille de l'évaluation est en mesure d'empêcher le fait que l'apprenant soit lésé. Nous citons à titre d'exemple le cas où un élève aurait une note « médiocre » pour la simple raison qu'il n'a pas respecté la consigne. De surcroît, nous avons remarqué, en tant qu'enseignante, qu'il est fréquent que les professeurs du FLE jugent la qualité d'une

production écrite en se référant à l'aspect orthographique des mots. Or, l'orthographe n'est qu'un critère de la rubrique « langue ».

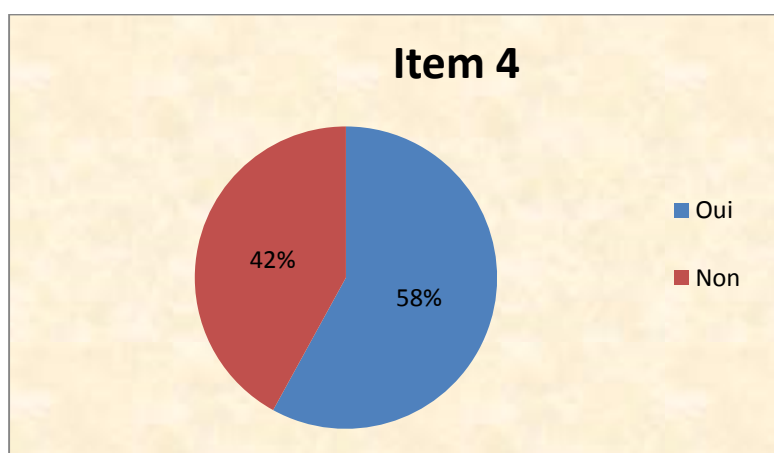
A ce titre, il serait injuste de pénaliser l'apprenant pour les fautes de langue en oubliant de le récompenser pour ses idées en revanche.

Item 4

Utilisez-vous une grille de l'auto-évaluation ?

Oui

Non



58% d'enseignants utilisent une grille de l'auto-évaluation ; 42% ne l'emploient pas.

A ce sujet, nous soulignons que l'auto-évaluation est sous-jacente à l'apprentissage autoguidé. Elle constitue, à elle seule, une compétence à part entière qui contribue à l'autonomisation des apprenants.

Notons que ce paramètre est pris en considération dans le manuel scolaire de l'apprenant.

En fait, plusieurs recherches en didactique de la production écrite ont pu dégager l'intérêt de l'acte auto-évaluatif non seulement après la rédaction du texte mais également son rôle capital dans l'amélioration de la première version.

En d'autres termes, l'enseignant peut remettre aux apprenants la grille de l'auto-évaluation après qu'ils ont rédigé la première version jet sur le brouillon et ils répondent individuellement aux questions ce qui leur permet d'améliorer cette version.

Bisaillon (1991b) propose quelques exemples de questions posées dans la grille, nous en citons :

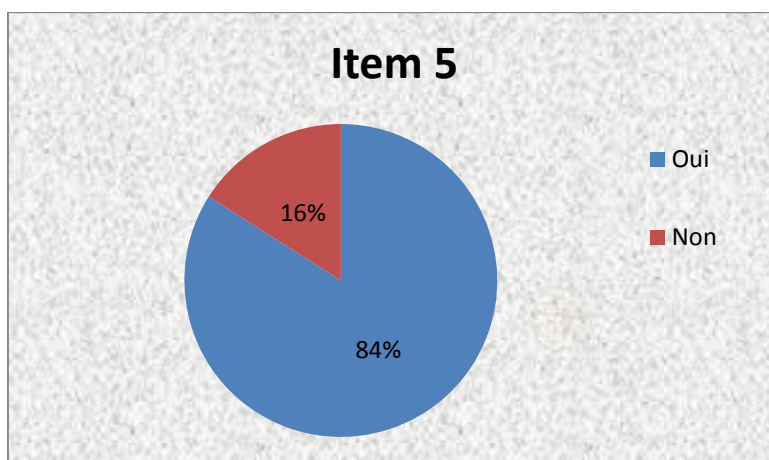
- Le sujet demandé est-il développé ? Relis sujet.
- Quelle est ton intention en écrivant ce texte ?
- Est-ce que tu tiens compte du récepteur de ton texte ?
- Le texte comporte-t-il une introduction ? Y a-t-il cadrage à la narration ?

Item 5

Pensez-vous que l'auto-évaluation contribue à l'amélioration de la production écrite ?

Oui

Non



84% d'enseignants voient que s'auto-évaluer contribue à l'amélioration de compétence de la production écrite chez l'élève ; 16% seulement pensent le contraire.

A la lumière de ces pourcentages, nous pouvons supposer que la majorité des professeurs questionnés sont conscients du rôle primordial que joue l'auto-évaluation dans l'acquisition de la compétence scripturale.

Or, à travers les réponses recueillies, nous avons constaté que pour les enseignants enquêtés, « l'auto-évaluation » prête à confusion dans la mesure où ils la confondent avec « l'autocorrection »

S'auto-évaluer est « *un travail sur soi pour une conscientisation critique* » (Donnadieu, Genthon & Vial, 1998, p. 110).

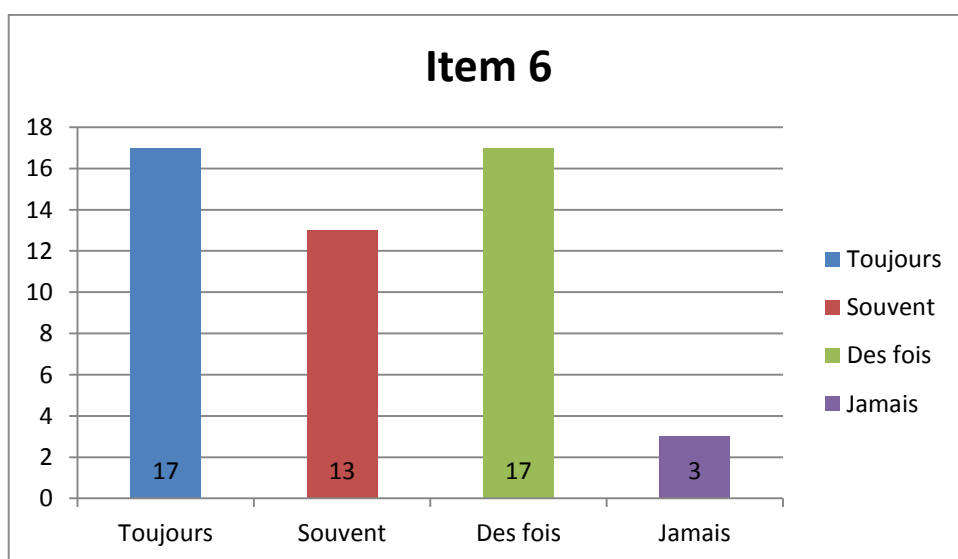
De par là, nous comprenons que l'autoévaluation implique de porter un regard distancié ayant pour but d'analyser sa situation d'apprentissage dans l'objectif de trouver des solutions à partir de ses propres difficultés, d'une part ; et de renforcer ses points forts, d'autre part.

S'auto-évaluer représente donc tout un processus de régulations et ne se réduit pas, à ce titre, à s'auto-corriger. En effet, Bonniol (1981) dit que l'auto-évaluation permet à l'élève de corriger le mécanisme responsable des erreurs commises plutôt que de corriger simplement un résultat.

Item 6

Communiquez-vous à vos élèves les critères d'évaluation avant de produire leurs textes ?

Toujours Souvent Des fois Jamais



—

Nous remarquons que seulement 17 enseignants communiquent toujours les critères de l'évaluation à leurs élèves, afin qu'ils leur servent de « feuille de route » en accomplissant la tâche d'écriture, tandis qu'il y en a trois qui ne le font jamais. Par contre, il y a 30 enseignants qui donnent ces critères souvent / parfois ; ceux-ci ajoutent que ces « des fois » correspondent aux moments des devoirs et examens trimestriels.

La majorité de leurs justifications tiennent au fait que les critères de réussite aident l'apprenant à gagner des points en plus en lui permettant de mieux orienter sa concentration. Nous nous apercevons donc que la première préoccupation de ces professeurs est bien l'évaluation certificative et pas la formative. En d'autres termes, c'est la note qui est la finalité et pas la compétence scripturale en soi.

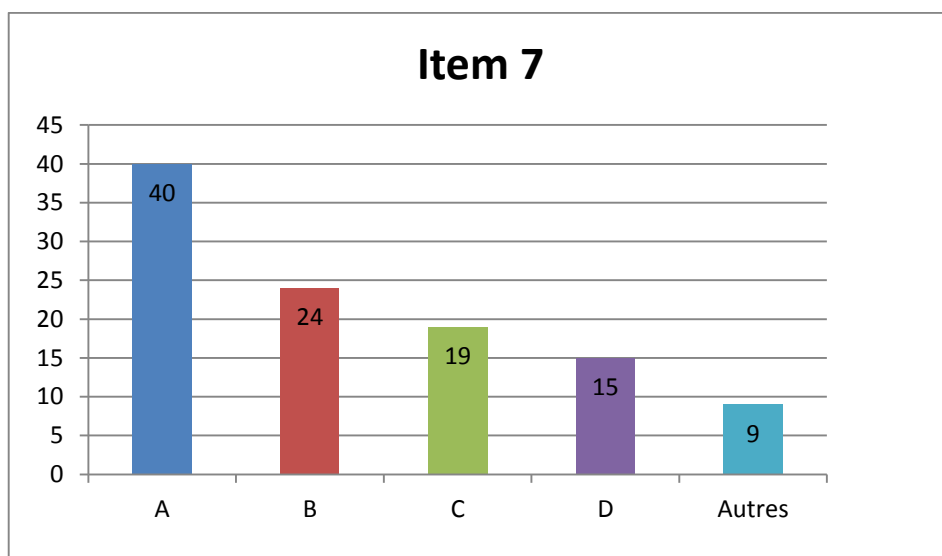
Or, nous avons vu que les critères de l'évaluation permettent de partager les objectifs d'enseignement-apprentissage avec les élèves d'où la nécessité qu'ils doivent être toujours communiqués aux élèves dans une langue simple qui leur sera accessible. L'enseignant pourrait même montrer aux élèves comment les critères d'évaluation peuvent être satisfaits à partir d'exemples de travail réussi provenant d'autres classes.

Item 7

Pour la production à améliorer collectivement, choisissez-vous celle qui contient :

- A. Erreurs se rapportant à la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe).
- B. Erreurs dont l'apprenant est capable de corriger lui-même.
- C. Erreurs dont l'apprenant est incapable de corriger seul.
- D. Erreurs ayant relation à la cohérence / cohésion.

Autres :



Nous constatons que, pour choisir la production à améliorer collectivement lors de la séance du compte-rendu, la majorité écrasante des enseignants questionnés se basent sur les rédactions contenant des erreurs ayant trait à la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe). Cet état de fait nous conduit à supposer que ces professeurs réduisent la production écrite à la composante linguistique laissant de côté les autres composantes constitutives de la compétence scripturale développées dans le premier chapitre théorique. En effet, nous remarquons que les professeurs prenant en considération les erreurs relevant de la cohérence / cohésion sont au nombre de quinze seulement.

Par ailleurs, à travers cette présentation graphique, nous nous rendons compte que les erreurs dont l'apprenant est capable de corriger seul occupent une place plus importante que celles dont l'élève n'a pas les moyens d'y remédier. Selon la typologie

faite par Christian PUREN, les premières renvoient aux erreurs dites « erreurs de **performance** » ; les secondes correspondent aux « erreurs de **compétence** ».

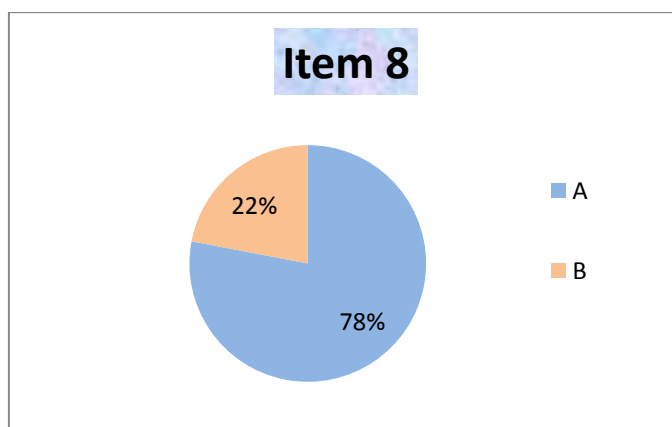
Il serait fort souhaitable que l'enseignant initie ses apprenants à la deuxième catégorie d'erreurs car, s'agissant des « erreurs de performance » telles que l'oubli des marques d'accord en genre et en nombre, la majuscule,... ne représentent une véritable difficulté aux élèves dans ce sens où ils peuvent se corriger en se relisant, par exemple.

Enfin, il est à signaler que trois enseignants ont ajouté, à travers l'option « autres », les rédactions qui comportent les erreurs communes et les plus commises par les élèves.

Item 8

Pour comprendre l'erreur commise par l'apprenant,

- A.** Vous interprétez son erreur.
- B.** Vous lui demandez d'expliquer son erreur.



Dans l'objectif de comprendre l'erreur commise par l'apprenant, 78% des enseignants l'interprètent. De fait, nous avons dit que le traitement de l'erreur ne s'avère efficace que s'il passe, de prime abord, par son l'analyse qui consiste en l'interprétation.

Interpréter une erreur implique d'essayer de déceler ses origines éventuelles en répondant aux questions d'ordre : pourquoi a-t-il fait telle erreur ?

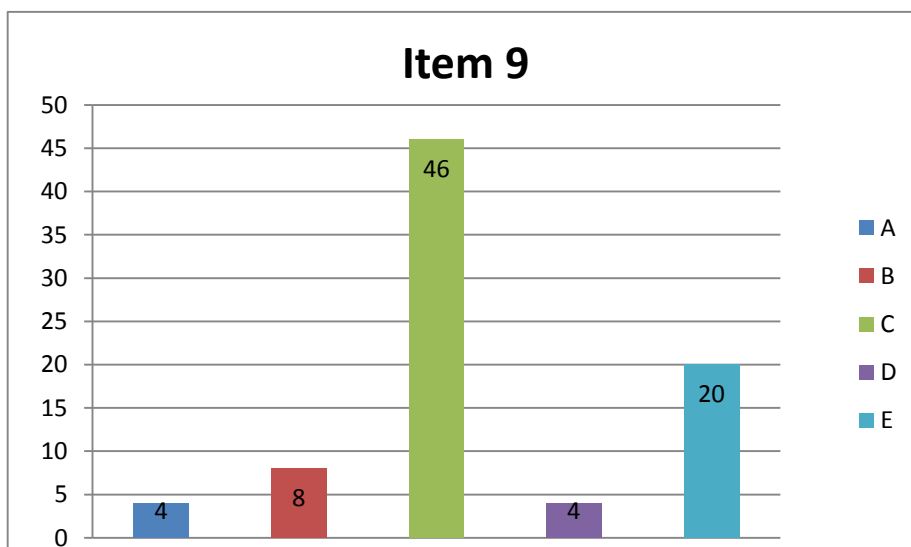
22 % préfèrent solliciter l'apprenant en lui demandant d'expliquer le raisonnement qui l'a conduit à commettre l'erreur. Cette manière de procéder est en concordance avec

la centration sur l'apprenant dans la mesure où elle l'implique dans le processus d'apprentissage et le rend actif. De surcroît, cela ne manque pas d'augmenter sa motivation et lui donne confiance en lui-même, il s'agit d'un geste qui dédramatise l'erreur.

Item 9

Pour résoudre ce problème,

- A.** Vous exploitez l'arabe pour expliquer les erreurs aux élèves.
- B.** Vous refaites la leçon.
- C.** Vous prévoyez des exercices de renforcement.
- D.** Vous utilisez la pédagogie différenciée.
- E.** Vous lui demandez de réécrire le texte corrigé.



Dans le but de traiter l'erreur, 46 enseignants recourent à des exercices de renforcement tandis que 20 demandent aux apprenants de réécrire le texte corrigé. Nous avons vu l'importance du rapport écriture / réécriture ; en effet, cette dernière constitue à elle seule, une compétence à part entière en ce qu'elle permet au scripteur la mise en œuvre de ses pratiques correctives ainsi que ses stratégies de révision.

En ce qui concerne le recours à la langue arabe afin d'expliquer les ressemblances et les différences par rapport au français, nous avons seulement quatre enseignants qui le

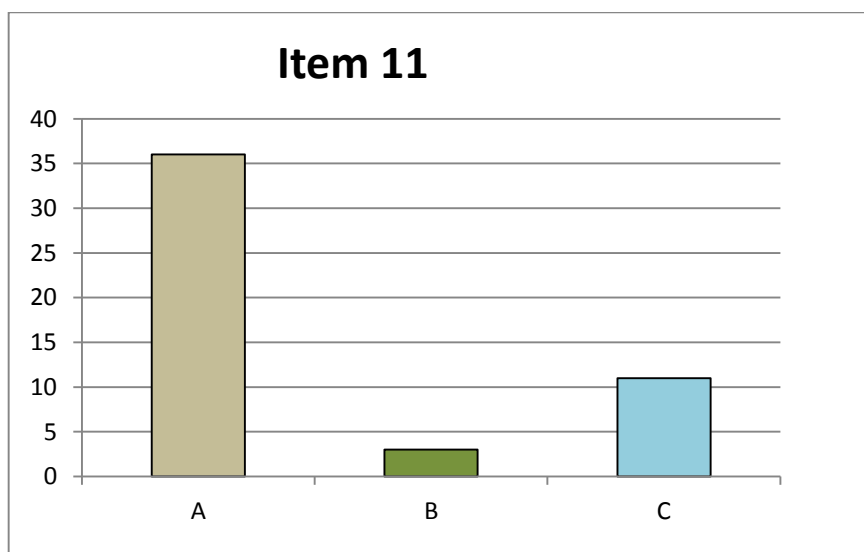
En fait, la plupart des professeurs sondés sont unanimes sur le fait que la méthode efficace pour remédier aux erreurs en matière de l'expression écrite est d'intensifier les exercices sur les points de langue.

Rappelons que la production écrite est l'activité qui clôt la séquence ; 74% des enseignants proposent des exercices portant sur les contenus qui se rapportent aux apprentissages de la séquence en cours. Seulement 26 % des enseignants donnent des exercices sur toutes les erreurs rencontrées dans les rédactions des élèves. Cela peut se justifier par le manque du temps imparti sur la répartition annuelle des activités.

Item 11

Dans la séance de remédiation (étape de réécriture),

- A. Vous faites une production collective au tableau.
- B. Vous laissez l'apprenant seul réécrire son texte.
- C. Vous assistez (accompagnez) chaque élève en passant dans les rangs.



Concernant l'étape de la réécriture, la plupart des enseignants préfèrent réaliser une production collective et ce dans l'objectif de faire participer le plus grand nombre d'apprenants dans la mesure où chacun pourra contribuer à l'accomplissement de la tâche d'écriture qui demeure très compliquée aux yeux des élèves. Cette contribution peut être en termes de vocabulaire, d'idées,...etc.

Nous pensons qu'il s'agit là d'une méthode ambitieuse sur la plan théorique en ce qu'elle met le point sur l'action de l'élève; or, d'après notre expérience dans ce domaine, nous avons constaté que ce sont toujours les mêmes « bons » apprenants qui fournissent des efforts tandis que les autres, même s'ils sont interpellés par l'enseignant, restent indifférents et inactifs sous prétexte qu'ils ne savent pas s'y prendre. De par là, le qualificatif « collective », se réduisant aux bons élèves, si ce n'est à l'enseignant lui-même, perd de sa charge sémantique et devient dérisoire.

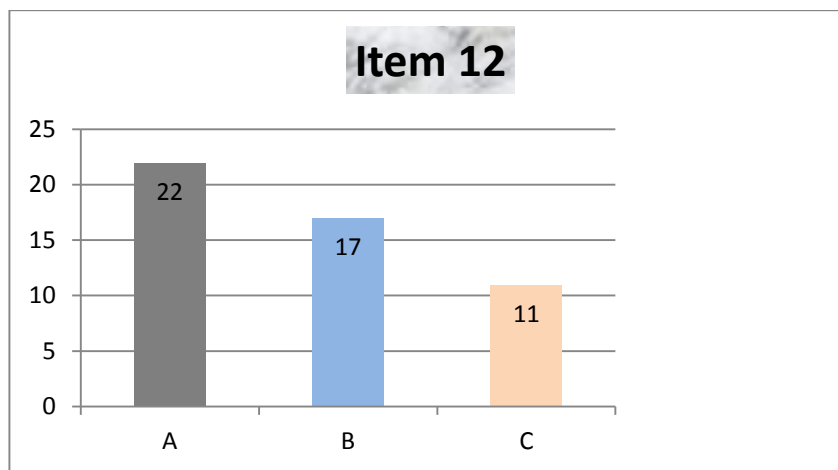
Quinze enseignants accompagnent chaque apprenant en passant dans les rangs. Cette démarche s'avère en adéquation avec la nouvelle méthodologie dans ce sens où l'enseignant remplit son nouveau rôle d'accompagnateur / guide au lieu de jouer le détenteur du Savoir.

Seulement trois professeurs préfèrent laisser l'apprenant seul réécrire son texte. Ces derniers justifient leur choix par le fait qu'ils visent par là d'amener l'élève à être autonome. Cependant, il est utile de rappeler que l'autonomisation de l'apprenant n'est pas l'équivalent de le laisser seul. Au contraire, il est question de l'épauler en matière de ressources et lui donner l'occasion d'en faire bon usage en effectuant une tâche tout en contrôlant son travail.

Item 12

Pour évaluer une production écrite, optez-vous pour :

- A. Une note chiffrée.
- B. Une appréciation / mention (bien, assez bien, très bien,... etc.)
- C. Les deux.



Pour communiquer le résultat final à l'apprenant à propos de sa production écrite, la plupart des enseignants (22) se contentent d'attribuer une note chiffrée tandis que 17 enseignants préfèrent porter une appréciation littérale (bien, assez bien, très bien,...etc. Seulement, onze enseignants combinent les deux.

D'après Charles Hadji à ce sujet, il est important de souligner que, pour bien remplir ses fonctions, toute évaluation doit se fonder sur une mesure accompagnée d'une appréciation littérale. Cela s'explique par le fait qu'évaluer consiste à porter un jugement de valeur qui débouche sur une prise de décision. En fait, dans le but d'éviter l'aspect arbitraire ainsi que la subjectivité de ce jugement de valeur, l'évaluateur a intérêt à s'appuyer sur une mesure qui lui sert de moyen de justesse.

De surcroît, nous admettons que l'évaluation a aussi pour objectif de fournir à l'évalué des informations qui vont l'aider à réguler ses apprentissages. De par là, dire à un élève qu'il a eu la note de 14, à titre d'exemple, ne l'éclaire pas à vrai dire sur ses véritables compétences. En d'autres termes, un quatorze peut constituer une bonne note pour un apprenant ayant obtenu un neuf dans le travail précédent. Par contre, ce quatorze peut marquer une régression pour un élève qui a eu un dix-huit. A travers cet exemple, nous nous rendons compte que la note n'a pas la même « valeur » en fonction des performances de chacun d'où la nécessité de la combiner avec une appréciation afin qu'elle informe l'évalué.

Conclusion

Synthèse et discussion

A la lumière de cette analyse et commentaires, nous pouvons nous rendre compte du rôle primordial que joue l'évaluation dans l'acquisition et l'amélioration de la compétence scripturale chez l'apprenant. En outre, l'évaluation formative est au cœur même de l'enseignement-apprentissage de l'écrit en FLE.

Or, à travers les réponses recueillies, nous avons remarqué que le concept d'évaluation, tel que conçu par les professeurs questionnés, prête à confusion dans la mesure où ils le confondent avec « contrôle » en ce sens où, il n'y a pas de travail de réécriture après le compte-rendu ; certains le réduisent à la « correction des erreurs ». Ainsi, il en découle que les pratiques évaluatives mises en œuvre ne remplissent pas les fonctions visées comme la régulation, la gestion de l'apprentissage, la prise de décisions,...

Aux yeux d'Alain Bouvier¹, le contrôle vérifie les performances par rapport à des objectifs définis en amont de l'action, mais il n'a pas d'effet sur le processus de formation dispensée aux élèves. D'où la nécessité de combiner toujours la note chiffrée et l'appréciation littéraire.

De son côté, Jacques ARDOINO dit que le contrôle repose sur un référentiel unique dans une période limitée. Par contre, l'évaluation s'inscrit dans une temporalité et s'effectue au sein de tout un processus.

Dans le même ordre d'idée, d'après Charles Hadji, l'éthique de l'évaluation implique de communiquer aux apprenants les critères d'évaluation, non seulement lors des examens, mais aussi pendant chaque activité de production écrite s'inscrivant dans la progression annuelle du programme scolaire. L'accent doit être donc mis sur l'aspect formatif de l'évaluation et non seulement sur le caractère certificatif.

Par ailleurs, l'analyse des justifications des enseignants interrogés laisse entendre que, pour eux, l'auto-évaluation est un concept qui semble porteur d'une autre définition en ce sens où « s'auto-évaluer » est synonyme à « s'auto-corriger ». De surcroît, nous

¹ Alain Bouvier et Philippe Duval, « L'École entre évaluation et contrôle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 48 | septembre 2008, mis en ligne le 24 juin 2011, consulté le 09 mai 2015. URL : <http://ries.revues.org/413>

avons déduit que l'auto-évaluation en production écrite ne constitue pas un objectif à atteindre pour les enseignants ; ceux-ci la perçoivent comme étant une performance qui est corollaire à la bonne maîtrise des pratiques rédactionnelles quand ils disent que « *seuls les bons élèves peuvent la faire* ». Or, à propos de l'auto-évaluation, nous avons vu dans qu'il s'agit bien d'une compétence métacognitive et réflexive qui implique de porter un regard critique sur son action en vue de mieux cerner ses points forts et ses défaillances. De par cette conception, tout apprenant devrait être amené à prendre du recul par rapport à ses pratiques scripturales, quel que soit son niveau.

En fait, nous avons également remarqué que, parmi la kyrielle d'erreurs commises par les apprenants, l'enseignant ne remédie qu'à celles relevant des fautes dont l'apprenant est capable de corriger lui-même ; en outre, la primauté est donnée aux erreurs se rapportant à la composante orthographique laissant de côté la cohérence / cohésion.

CHAPITRE 2

Analyse du questionnaire à l'attention des apprenants de la 3^{ème}AM

Introduction

Nous avons constaté en tant qu'enseignante que l'expression écrite demeure une tâche difficile voire périlleuse au regard des apprenants pour différentes raisons.

D'ordinaire, il s'agit d'une séance où un sujet est donné par le professeur ou proposé dans le manuel scolaire dans l'objectif d'explicitier aux élèves ce qu'ils doivent faire.

Or, les élèves conçoivent différemment l'action de produire un texte ou encore un « bon » texte en langue française.

Dans le présent chapitre, l'enjeu principal est de faire émerger à la fois les représentations et les perceptions qu'ont les apprenants de la pratique scripturale ainsi que de son évaluation. De par là, nous pouvons même nous renseigner sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour écrire un texte.

En fait, l'intérêt de nous pencher sur les représentations du côté des apprenants se justifie par le fait que celles-ci sont déterminantes quant à l'exécution de l'action de produire un texte. A ce propos, J-M. Seca (2001 : 5) dit que « *les représentations [...] ont une emprise sur la genèse de notre culture et de nos idées, sur nos pratiques et nos choix les plus divers* ». Alors, nous nous rendons compte de l'importance de la notion de « représentations » dans l'acquisition et l'amélioration des pratiques scripturales chez les élèves.

I. La constitution du corpus

Le corpus sur lequel nous reposons quant à la collecte des données est un questionnaire distribué aux apprenants de la 3AM. Notre panel est constitué de 70 élèves. Nous précisons que l'enquête a été menée au sein du collège d'enseignement moyen d'Ouled Chaïb à la commune de Z'malet El Emir Abdelkader, wilaya de Tiaret. Cet établissement scolarise 363 élèves dont 233 filles et 130 garçons. Vingt enseignants, dont cinq de français, y exercent leur métier. Le directeur de ce CEM a porté à notre connaissance que le taux de réussite à l'épreuve du Brevet d'Enseignement Moyen (BEM) au titre de l'année scolaire passée 2013 / 2014 a été de 30 %.

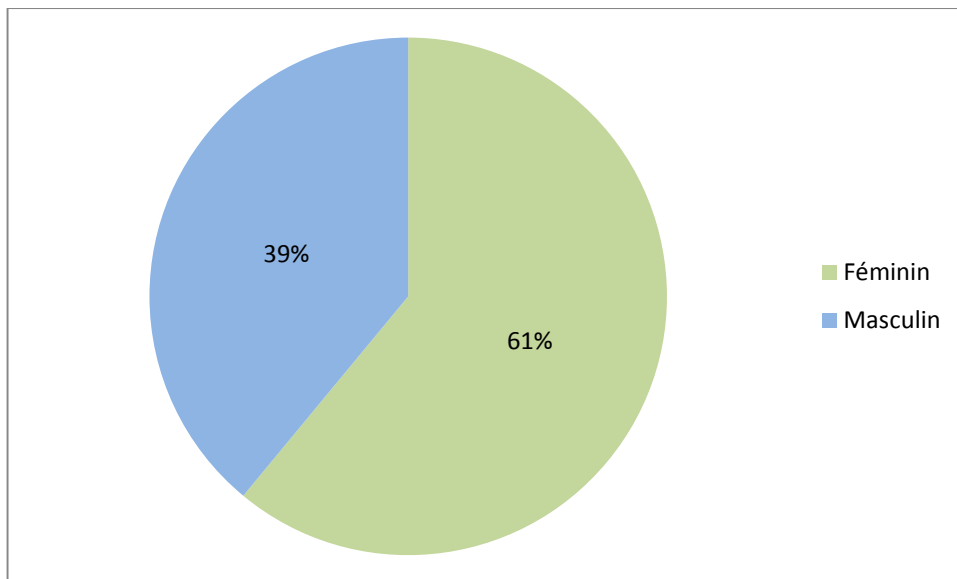
Contrairement aux enseignants questionnés, nous signalons que les élèves sondés se sont montrés très coopératifs à notre égard dans la mesure où la majorité d'entre eux ont répondu à toutes les questions en toute franchise. Cela est censé donner plus de crédibilité à notre analyse et interprétation des résultats.

Le questionnaire comporte 12 items enchaînés selon trois grandes rubriques. En effet, les questions (1, 2, 3) ont pour but de vérifier comment les élèves se représentent l'action de produire un texte. Ensuite, les questions (4, 5, 6, 7, 8) portent sur les stratégies adoptées par les apprenants pour écrire. Enfin, les deux dernières questions se rapportent à l'évaluation de la compétence scripturale.

Il est à faire remarquer qu'il n'y a que la deuxième question qui est de type ouvert. Concernant les autres, nous avons opté pour les questions fermées car nous tenons compte du niveau des apprenants en matière de rédaction.

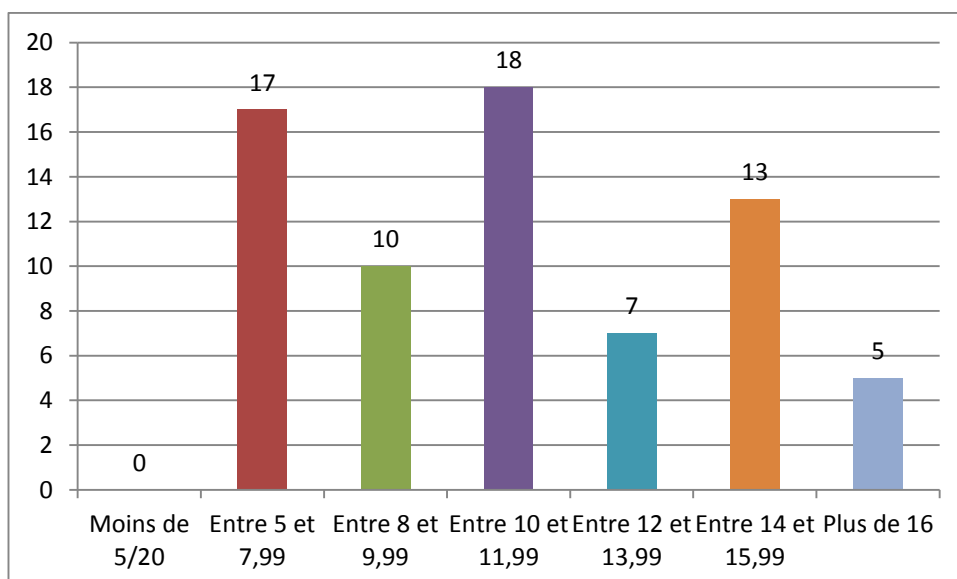
II. Description du corpus

Sexe



Nous remarquons que 61% des élèves questionnés sont des filles devant seulement 39% qui sont des garçons. Ce pourcentage est en concordance avec les statistiques nous ont été communiquées par le directeur de l'établissement : 233 de filles sont scolarisés tandis que les garçons sont au nombre de 130.

Moyenne du français

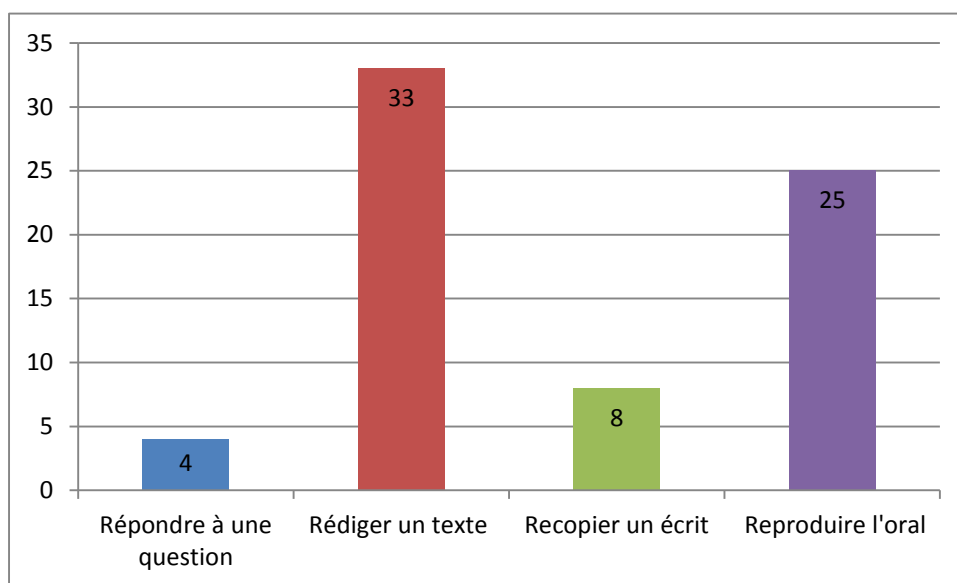


III. Présentation et analyse des résultats

Item 1

Pour toi, que signifie « produire un texte » ?

- Répondre à une question
- Rédiger un texte
- Recopier un écrit
- Reproduire l'oral



La majorité des élèves questionnés croient que « produire » un texte est synonyme à le « rédiger ». Lorsque nous leur avons demandé pourquoi, la réponse était que, toujours, les consignes données par leurs professeurs contiennent l'impératif : « rédige un texte dans lequel ... ». Or, à lire les programmes et documents officiels, nous constatons que tous les objectifs sont énoncés en termes de « production » et non de « rédaction ».

A ce sujet, il est très important de signaler que, « produire » un texte et le « rédiger » ne reviennent pas au même. Le Petit Robert définit le second comme le fait d'écrire d'une certaine manière, sous la forme définitive, selon la formule prescrite.

Selon Charmeux (1996), « la rédaction est un écrit socio-scolaire et non social, parfaitement défini par la tradition de l'école, certes, mais n'a aucun rapport avec un écrit

de la société » De par là, le texte n'est pas destiné à être communiqué mais à être lu et évalué par l'enseignant.

De son côté, Barré-de-Miniac (1996) a fait une critique à l'encontre de l'enseignement de la « rédaction » dans la mesure où il s'agit d'un écrit scolaire qui n'appelle aucune intervention enseignante. Par contre, nous admettons que la « production écrite » donne lieu à un enseignement ; l'enseignant est vivement appelé à étayer les travaux de ses élèves. L'accent est donc mis sur le processus cognitif de l'apprenant ainsi que sur l'aspect communicationnel du texte produit.

Par ailleurs, la plupart des apprenants questionnés pensent que produire un texte consiste à reproduire l'oral. Nous avons vu dans le premier chapitre de ce travail que l'oral et l'écrit sont deux codes qui ont été longtemps opposés l'un à l'autre et ce d'un point de vue linguistique, discursif voire sur le plan cognitif.

Toujours est-il que cette opposition ne suppose pas qu'il s'agit de deux langues différentes, orale et écrite. Blanche Benveniste le rappelle quand il dit que « *il ne s'agit pas de deux langues différentes, mais de réalisations différentes de la même langue* » cela porte à croire qu'il y a des caractéristiques discursives et énonciatives qui spécifient l'ordre scriptural de celui oral.

A la lumière de ceci, nous pouvons supposer que, si les apprenants trouvent que la production écrite est l'équivalent de la « scripturalisation » de l'oral, c'est par ce qu'ils ignorent les particularités propres à chaque code. De surcroît, cette manière de concevoir la compétence scripturale peut trouver sa justification dans le fait que l'oral, comparé à l'écrit, est moins codifié et par conséquent moins compliqué.

En outre, nous éloignons l'éventuelle idée que cette façon d'envisager la production écrite soit due aux pratiques enseignantes. En effet, nous avons vu lors de l'analyse du questionnaire destiné aux professeurs, précisément à travers la question, que rares sont les enseignants qui proposent une activité orale comme préparation à l'écrit.

Item 2

Pour toi, qu'est-ce qu'une bonne production écrite ?

A travers les réponses récupérées, nous avons constaté que tous les apprenants questionnés sont anonymes sur le fait qu'une « bonne » production écrite serait celle qui contient le minimum possible d'erreurs si ce n'est aucune faute.

Nous suggérons que cette manière de concevoir une « bonne » production écrite comme étant exempte d'erreurs trouve son ancrage dans les pratiques enseignantes. En d'autres termes, si l'apprenant du FLE se représente un bon travail d'expression écrite en se référant à la non présence d'erreurs, c'est parce que l'enseignant pense de la sorte. Il en découle que l'apprenant essaye de partager les mêmes représentations que son professeur.

Ceci étant dit, nous déduisons que, contrairement à ce que prônent les nouveaux courants pédagogiques, l'erreur demeure loin d'être un outil pour apprendre ; sa présence est plutôt révélatrice d'échec que d'efforts fournis.

Ainsi, il nous semble que cette peur constante de commettre des erreurs peut expliquer pourquoi l'apprenant du FLE ne prend pas des risques et ne tente que rarement de faire preuve de créativité.

Par ailleurs, il est à rappeler que la plupart des élèves enquêtés ont ajouté que, parmi les critères d'une production écrite réussie, figure le fait que celle-ci compte le maximum de lignes.

En fait, ce qui a attiré notre attention c'est que les élèves se réfèrent à la « ligne » comme unité de volume du texte au lieu que ce soit la phrase, le paragraphe ou encore les idées.

Réflexion faite, nous estimons que cette manière de penser le volume d'une rédaction en termes de « lignes » trouve son origine dans la formulation des consignes. En effet, nous avons remarqué que, même en ce qui concerne les consignes de l'épreuve du Brevet d'Enseignement Moyen « BEM », ces dernières sont énoncées sur le modèle suivant, à titre d'exemple : *rédige un texte de cinq à six lignes dans lequel tu.....*

D'après notre expérience, nous avons constaté que les apprenants utilisent des gestes utilitaristes ; ils essaient d'atteindre le nombre maximal de lignes en écrivant avec

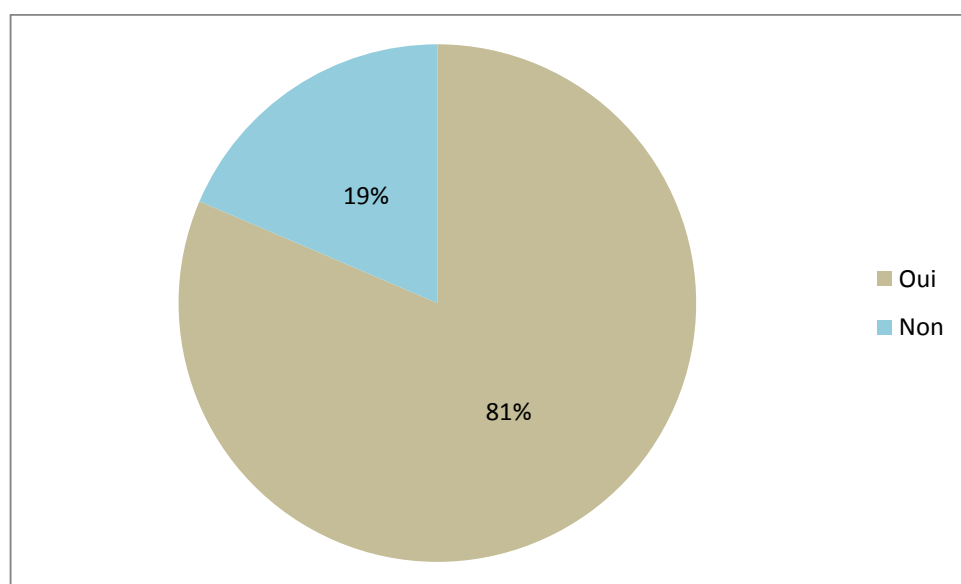
de gros caractères. Dans ce cas, nous notons que c'est insensé dans la mesure où ce qui fait 6 lignes pour élève, peut faire moins ou plus pour un autre.

Item 3

Penses-tu qu'il y a des différences entre la production écrite en français et la production écrite en arabe ?

Oui

Non



81% des apprenants trouvent qu'il y a des différences entre la production écrite en français et la production écrite en arabe. Ces élèves étaient anonymes sur le fait que les différences se rapportent à l'écriture, la calligraphie, la présentation générale de la copie,... il y en a même ceux qui ont donné l'exemple de la forme de la virgule, qui en arabe est orientée vers le haut tandis qu'en français est orientée en bas.

Or, les différences citées ci-dessus ne se limitent qu'à l'aspect formel. En d'autres termes, nous n'avons pas relevé, dans les réponses récupérées, des dissemblances entre la langue arabe et française en tant que systèmes ; c'est-à-dire des différences sur le plan de la formation des phrases par exemple ou encore les marques de la cohérence / cohésion dans un texte.

En fait, ce qui a attiré notre attention c'est le fait que ces apprenants ont précisé que c'est différent : en arabe c'est facile d'écrire contrairement au français où la tâche est plus compliquée et ce pour la simple raison que, s'agissant du français, ils s'efforcent et fournissent des efforts pour trouver des idées, les structurer et les exprimer. Cette panne d'idées pourrait s'expliquer par le fait que les élèves n'ont pas été appelés à **penser** en langue étrangère dès leur jeune âge.

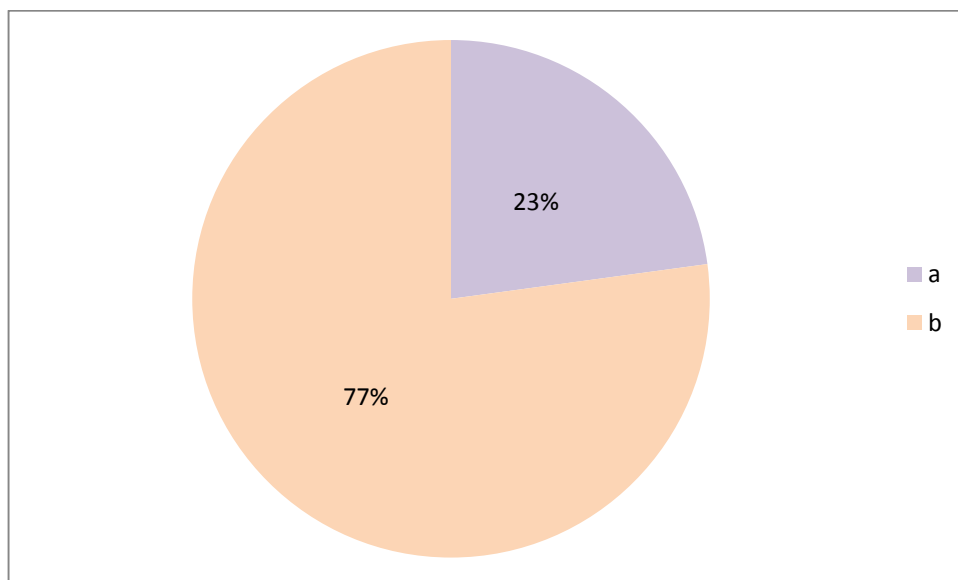
Dans la même perspective, nous soulignons que ce pourcentage, très parlant à nos yeux, met en exergue le fait que les apprenants sont bel et bien conscients des différences existant entre la compétence scripturale en langue arabe et en langue française. A ce titre, il incombe à l'enseignant d'explicitier les ressemblances ainsi que les dissemblances à leurs élèves dans le but d'éviter le phénomène d'interférence et les marques transcodiques.

Pour ce faire, le professeur est invité à puiser dans la linguistique contrastive, à la fois, en expliquant les leçons et en traitant les erreurs commises car la langue maternelle a sa place et ses effets dans l'apprentissage d'une langue étrangère ; nous parlons même de la biographie langagière.

Item 4

Pour produire un texte,

- a. Tu essaies d'écrire directement en français.
- b. Tu penses en arabe puis tu traduis en français.



Cette présentation graphique met en exergue un fort pourcentage (77%) des élèves qui, pour produire un texte, pensent en arabe puis traduisent en français tandis que seulement 23% des apprenants tentent d'écrire directement en langue française sans avoir recours à la traduction de la langue maternelle en la langue étrangère.

Nous tenons à rappeler que les réponses à cet item viennent confirmer notre interprétation de l'item précédent. En effet, ne s'apercevant pas des différences systémiques entre les deux langues, les apprenants font appel à la traduction littérale car ils pensent que cela n'altère pas le sens général ni encore moins la cohérence / cohésion textuelle.

A ce titre, il serait souhaitable que l'enseignant du FLE explique à ses apprenants les dérives de la traduction mot à mot et ses effets sur l'organisation et la structure du texte produit ; et les initier en revanche à ce que l'on appelle les expressions équivalentes de la langue maternelle en langue étrangère.

En fait, les différentes thématiques proposées lors des activités du vocabulaire ne doivent pas se faire de façon à ce que l'élève acquiert le lexique sous forme de listes de mots isolés. Il est à souligner que le nouveau manuel scolaire de la 3AM propose, après le sujet de la production écrite, les outils linguistiques à travers la « banque des mots » dont le scripteur pourrait avoir besoin ; ces mots sont classés selon leur nature grammaticale (verbes, noms, adjectifs, adverbes,...).

Certes, il s'agit de ressources dans lesquelles l'élève peut puiser. Or, il serait plus efficace que cette « boîte à outils » ne se limite pas uniquement aux mots mais contienne également des expressions ou phrases structurées.

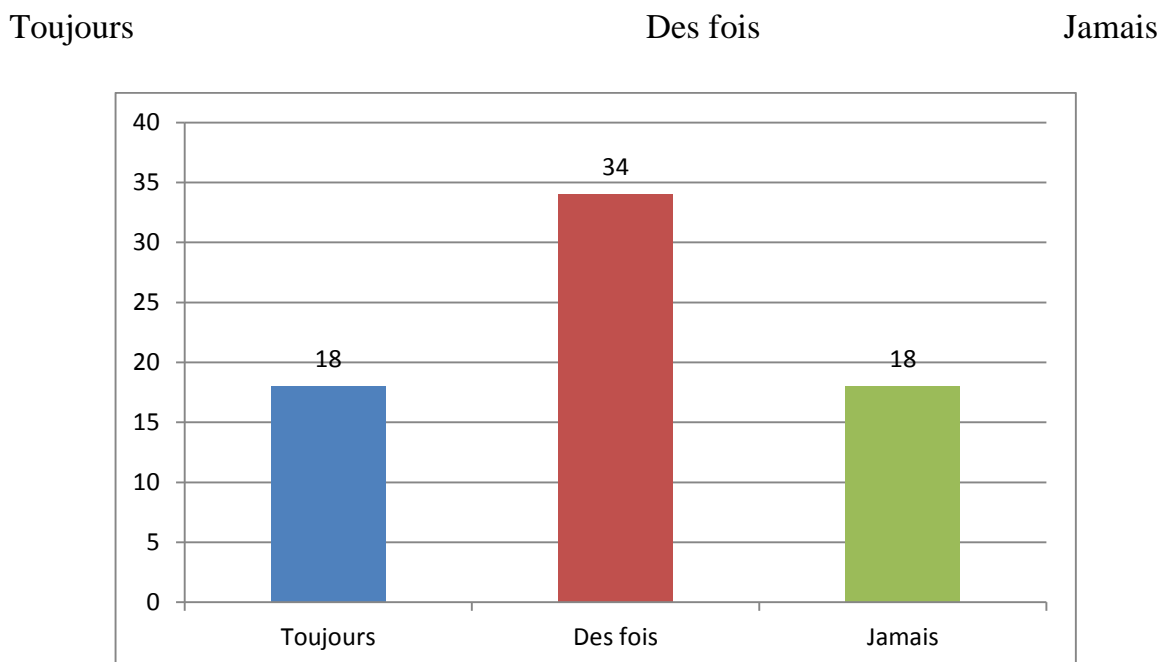
Ceci étant dit, nous ne pouvons faire l'impasse sur l'importance des expressions idiomatiques. En effet, d'une part, celles-ci donnent plus d'efficacité et de pertinence au sens du texte écrit dans ce sens où elles ont un effet sur le lecteur. D'autre part, ne pouvant pas nier l'enjeu culturel d'une langue, les idiomes constituent un moyen efficace pour apprendre la culture.

Ainsi, dans l'optique d'éviter le fait que les apprenants calquent la structure de la langue française sur la langue arabe, il va falloir leur apprendre, non seulement à maîtriser la grammaire et le vocabulaire mais surtout à **penser** dans une langue étrangère.

Ce faisant, force nous est d'admettre que cette méthode est difficile à mettre œuvre dans la mesure où elle demande beaucoup de motivation et de persévérance de la part de l'apprenant du FLE qui, lui, cherche souvent à apprendre le maximum possible en fournissant le minimum d'efforts.

Item 5

Utilises-tu le brouillon en production écrite ?



Nous nous rendons compte que la majorité des apprenants n'utilisent le brouillon que parfois. Ceux-ci nous ont précisé que ces quelques fois correspondent bien aux examens, devoirs,... bref ; que quand il est question d'évaluation prise en considération pour compter la moyenne générale. De par là, nous déduisons qu'aux yeux des apprenants, l'évaluation formative est reléguée au second plan ; l'accent est extrêmement mis sur l'évaluation qui débouche sur une notation administrative.

Nous remarquons également que les élèves qui ont affirmé le fait de toujours utiliser le brouillon en production écrite sont au même nombre que ceux n'ayant jamais l'utilisé.

A ce sujet, nous estimons judicieux de rappeler le rôle primordial du brouillon et sa place pédagogique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE.

De fait, plusieurs travaux de recherche dans le domaine de la psycholinguistique ont montré que le brouillon est un instrument psychologique qui est en mesure d'amener le sujet-scripteur à s'investir psychiquement dans la tâche d'écriture.

Par ailleurs, porter le premier jet sur le brouillon et le modifier par la suite est censé sécuriser, linguistiquement parlant, l'élève- scripteur.

Dans une autre perspective, il est à signaler que l'enseignant doit toujours solliciter ses apprenants à utiliser le brouillon lors de l'activité de la production écrite car il s'agit d'un instrument très utile dans la mesure où il permet de procéder à une analyse réflexive car il contribue à construire chez l'élève une posture distanciée par rapport à son travail.

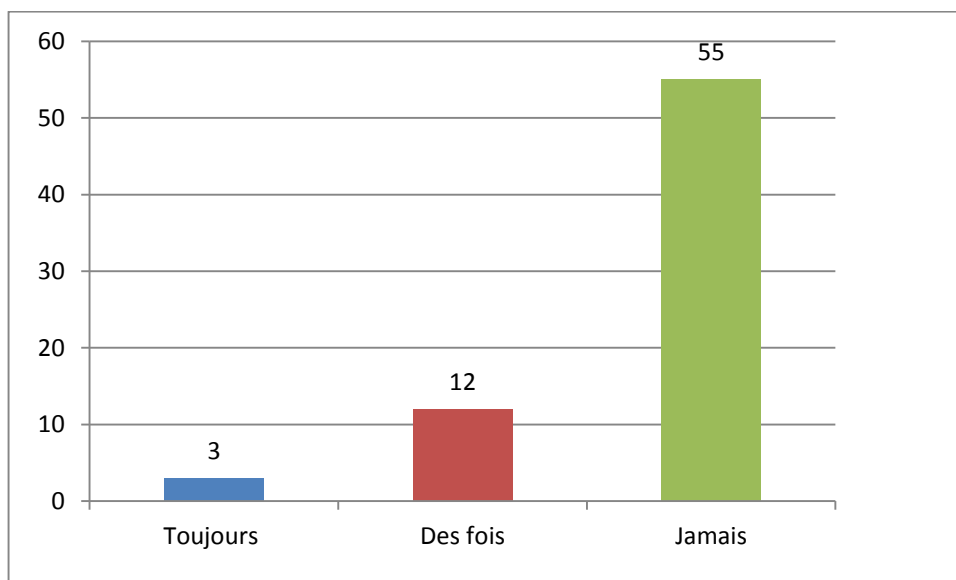
Item 6

Est-ce que tu fais un plan avant de rédiger ton texte ?

Toujours

Des fois

Jamais



Nous remarquons que la plupart des apprenants (55) affirment n'avoir jamais planifié leurs productions écrites avant la rédaction. Seulement trois élèves procèdent toujours à la planification tandis que douze apprenants le font parfois.

Il est à noter que les élèves ont justifié l'absence de planification par le fait qu'ils n'ont pas appris à le faire et qu'ils n'y ont pas été initiés dès l'enseignement primaire.

En fait, nous avons vu l'importance de l'étape de la planification dans le processus rédactionnel. Selon Garcia-de-Banc (1986), planifier son texte « *consiste à définir le but*

_____ du texte (j'écris pour qui? Pour quoi faire ? Quelles représentations je postule chez mon lecteur ?) »¹ Ces opérations se déclinent en trois sous-étapes :

- **Conception** : qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche.

- **Organisation**, qui consiste à choisir un ordre de présentation.

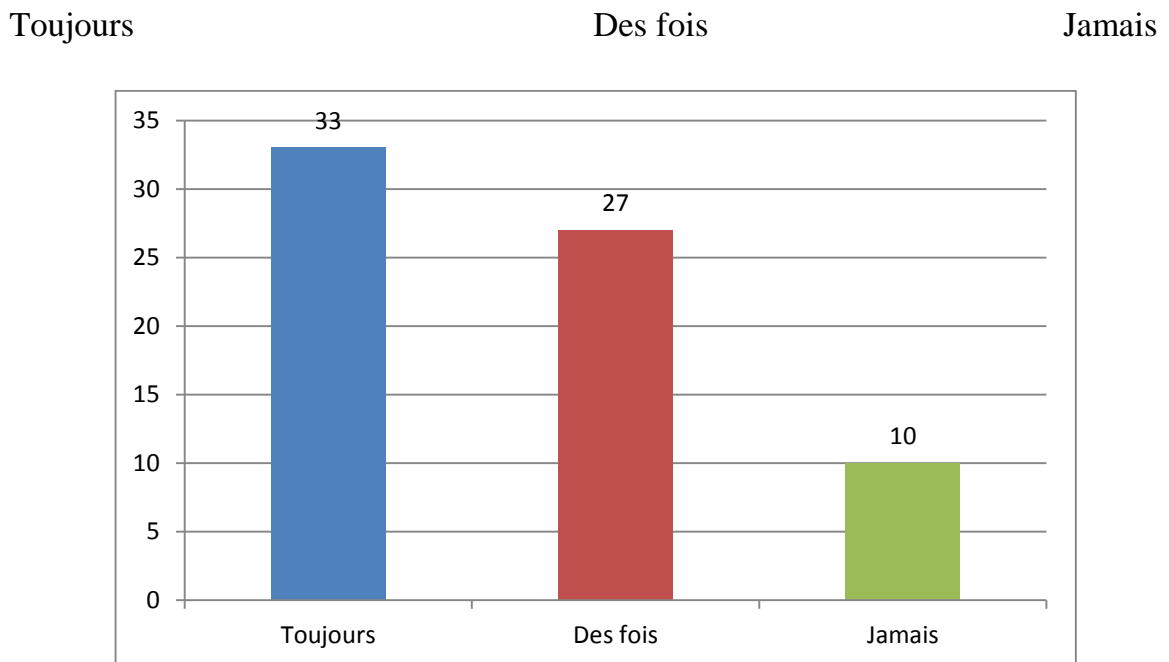
- **Recadrage** : relèvent de cette opération toutes les remarques qui portent sur l'adéquation du texte au récepteur, comme par exemple « être plus simple » ou « ajouter une transition ». Ces opérations se concrétisent sous la forme de bribes non rédigées, schémas, notes ou fragments de phrases.

Contrairement à ce que pensent les apprenants, nous rappelons que le plan fait gagner du temps dans la mesure où il consiste à expliciter à l'avance ce qui va être dit. A ce titre, la planification est en mesure de permettre au sujet scripteur de produire un texte cohérent en termes d'idées et surtout exempt de répétitions.

¹ Garcia-de-Banc (1986), *Les activités rédactionnelles*, revue « Pratiques » n°49, pp 27-28

Item 7

Est-ce que tu relis ta production avant de la remettre au professeur ?



Si l'item précédent porte sur la planification, laquelle est l'étape qui précède la mise en texte, cet item se rapporte à la relecture qui, elle, est la phase qui suit la rédaction du texte.

De fait, nous constatons que la majorité des apprenants interrogés relisent toujours leurs productions écrites avant de les remettre au professeur. Seulement 10 élèves ont répondu n'avoir jamais relu leurs textes une fois écrits.

A partir des justifications obtenues, nous avons constaté que l'objectif principal de la relecture, aux des apprenants, réside dans le fait de remédier à certaines erreurs dues à l'inattention comme l'oubli des marques d'accord en genre et en nombre ou encore la répétition d'un même mot / segment de phrase.

A ce sujet, il est nécessaire de faire savoir que la relecture est une méthode efficace dans le processus de la révision. En effet, en relisant très attentivement son texte, le sujet scripteur procède en quelque sorte à une évaluation en pensant au destinataire ce qui l'amène à effectuer d'éventuels réajustements sur le plan du contenu, de l'organisation du texte, des points à ajouter ou à enlever.

Mitton (1989) préconise la révision faite par les paires dans ce sens où elle donne aux apprenants des réactions d'authentiques lecteurs même s'ils ne sont pas les vrais destinataires. D'ailleurs, en critiquant le travail de leurs camarades, les élèves auront l'occasion de mieux comprendre et envisager les besoins d'un lecteur ; ils acquièrent donc un sens critique qui leur sera d'un grand apport au moment d'écriture.

De surcroît, la relecture et la révision entre paires s'avère même rassurante parce que, d'une part, elle fait savoir à l'apprenant qu'il n'est seul à avoir des difficultés et que les autres ont, eux également des points sur lesquels ils butent.

D'autre part, les commentaires qui émanent des camarades sont acceptés dans ce sens où il n'est pas question de jugements provenant de « celui qui sait » : l'enseignant.

Mitton (1989) a même proposé une « feuille de révision »¹ qui correspond au canevas suivant:

¹ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND. (1999). « *La production écrite* », Paris : CLE International, Coll. *Didactique des langues étrangères*. Dirigée par Robert GALISSON, P.120

FEUILLE DE RÉVISION

Titre du texte :

Brouillon de

Révisé par

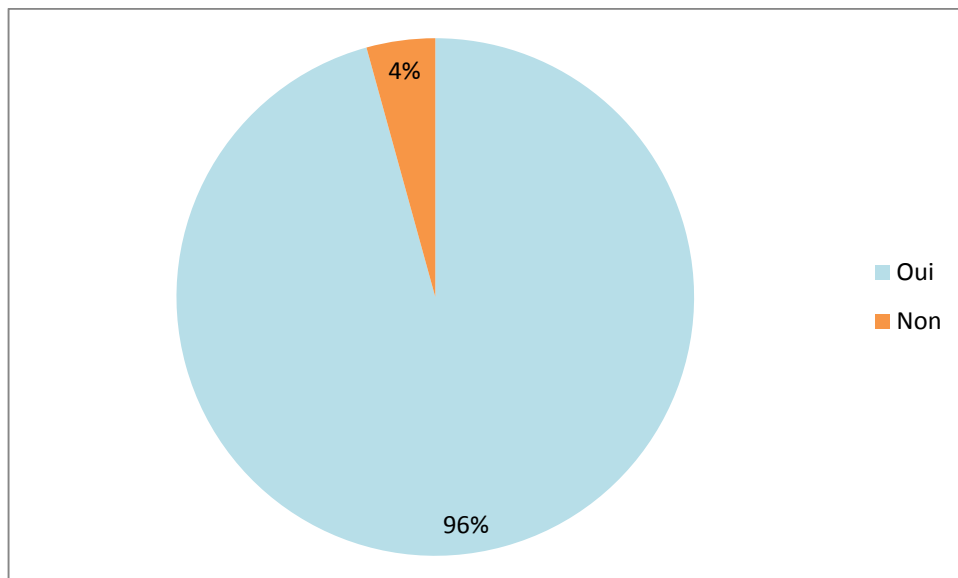
1. Qu'est-ce que vous avez le mieux aimé dans le texte que vous venez de lire (l'idée la plus intéressante qui a attiré votre attention) ?
2. Quel était l'objectif du scripteur ? (Expliquez-le dans vos propres mots.)
3. Ce texte est-il intéressant pour un lecteur ? A quel point de vue ?
4. Quelles parties mériteraient d'être un peu plus développées (ce qui permettrait au lecteur de mieux comprendre le texte).
5. Cochez la réponse qui convient :
 - Chacun des paragraphes du texte présente des idées claires et précises qui sont faciles à comprendre.
 - Quelques idées sont mal formulées, en particulier dans les paragraphes (indiquez les paragraphes au moyen de chiffres).
 - Il n'y a pas de progression des idées entre les paragraphes (indiquez les paragraphes au moyen de chiffres).
6. Voici de quelle façon vous pourrez améliorer ce texte (présentez vos suggestions de façon claire et précise en quelques lignes).

Item 8

Penses-tu que la lecture aide à produire un texte ?

Oui

Non



En fait, 96% des apprenants questionnés trouvent que la lecture aide et joue un rôle capital dans l'apprentissage de la production écrite. Seulement 4 % des élèves pensent le contraire.

A ce propos, il est utile de rappeler l'importance du rapport existant entre la lecture et l'écriture. Ces deux activités langagières appartiennent à au domaine de l'écrit : la première vise la compétence de **réception** tandis que la seconde vise la compétence de **production**. L'apprentissage de ces activités se renforce mutuellement.

D'une part, lire permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire en expliquant les mots qu'il ne connaît pas ainsi que de mémoriser certaines structures de phrases. Ceci contribue à doter l'élève des ressources qu'il pourra mobiliser en se retrouvant dans une situation de production écrite.

D'autre part, la lecture peut servir d'une activité préparatoire pertinente à la tâche de production écrite. D'ailleurs, nous savons tous que tout discours comporte un début, un milieu et une fin ce qui est appelé communément l'introduction, le développement et la

conclusion ; s'agissant du discours narratif, ces parties correspondent à la situation initiale, la suite événementielle et la situation finale.

Selon Choufott et Whalen, dans *Ecrivons* (1991 :5-6), à travers la lecture d'un texte, l'apprenant peut être amené à dégager ces trois grandes articulations ; il est donc appelé à retrouver la trame de chacune d'elles tout en essayant de répondre aux questions du genre : l'auteur définit-il clairement le sujet du texte ? Ou encore de dégager l'idée principale de chaque paragraphe.

En ce qui concerne l'organisation des grandes parties d'un texte, nous admettons certes qu'il existe plusieurs façons d'enchaîner ses idées mais il est nécessaire, en début d'apprentissage du moins, de suivre certaines règles de construction ; aux yeux de Mosaic (1990, chap.6), celles-ci peuvent se résumer à :

- Exprimer d'abord l'idée principale dans la première phrase.
- Etablir ensuite un lien entre cet énoncé et ce qui va suivre, en général des exemples.
- Présenter les exemples.
- Renforcer, dans la dernière phrase, l'idée principale énoncée au début du paragraphe.

Ce faisant, nous tenons à faire remarquer que ces règles, applicables à différents types de textes, peut être astreignant pour les apprenants. Or, il ne faut pas oublier qu'au départ, ces derniers ont vraiment besoin de cadres qui leur permettront de prendre confiance et de devenir petit à petit des scripteurs plus autonomes.

Il est à signaler que l'activité de la lecture peut être menée de différentes façons en fonction de l'objectif assigné par le professeur. Autrement dit, dans son travail pédagogique, celui-ci se posera des questions comme : qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent à travers le texte choisi ?

Par ailleurs, nous savons qu'on peut lire pour accéder au sens général du texte, pour chercher une information précise, pour repérer une forme linguistique, pour travailler l'aspect phonétique à travers la prononciation ou encore pour dégager la structure et les

caractéristiques d'une typologie textuelle. Ainsi, la stratégie de lecture à mettre en œuvre n'est pas la même d'où la panoplie des stratégies de la lecture.

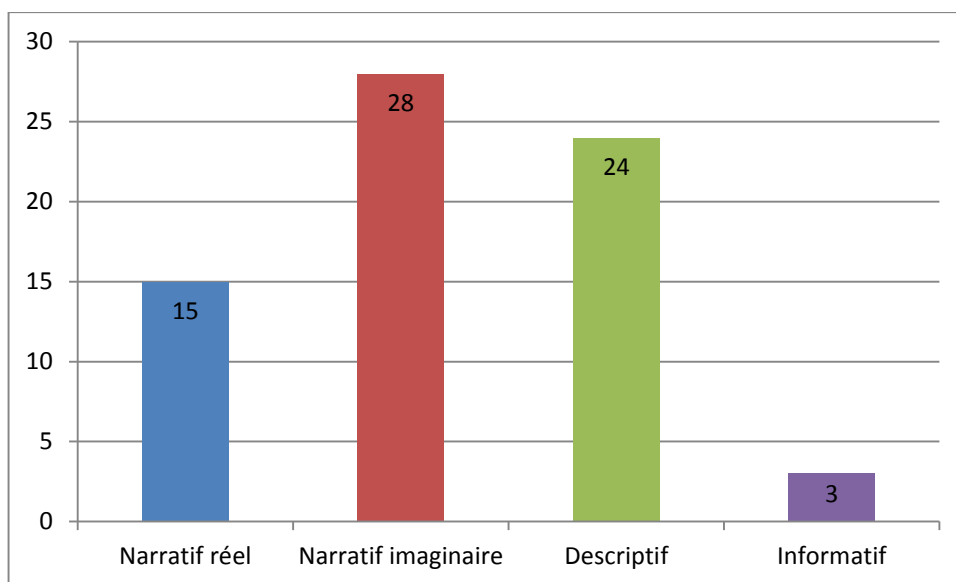
Enfin, permettant de travailler plusieurs composantes de la langue, la lecture joue un rôle considérable dans l'acquisition de la compétence scripturale en FLE en ce qu'elle permet de penser en langue étrangère en faisant des analogies avec la langue maternelle.

Item 9

Quel est le texte que tu trouves le plus facile à produire ?

Narratif réel
Narratif imaginaire
Descriptif

Informatif



28 apprenants trouvent que le texte relevant du narratif fictif est le plus facile à produire dans la mesure où ils peuvent facilement imaginer le scénario de l'histoire à raconter ; ainsi, ils trouvent les idées qu'ils vont développer en paragraphes. En outre, à travers cette présentation graphique, nous constatons un écart non négligeable entre le discours narratifs imaginaire et celui réel. Nous interprétons cet état de fait par l'importance de l'aspect non contraignant (non captif) de l'imagination où toutes les idées sont acceptées contrairement à la narration réelle où l'apprenant se trouve contraint de rapporter des faits réels.

De façon générale, nous pouvons dire qu'à cause de sa structure simple, entre autres, le texte narratif est plus accessible aux enfants car la plupart d'entre eux y sont initiés à l'oral et en langue maternelle ; les connaissances sous-jacentes à ce genre discursif sont en quelque sorte intuitives chez l'apprenant.

En second lieu, vient le texte descriptif. Les justifications de ce choix rejoignent ce qui vient d'être dit à propos des idées. En d'autres termes, en décrivant, les apprenants portent sur le papier ce qu'ils regardent et ne s'efforcent pas de trouver quoi écrire.

En dernier lieu, les élèves trouvent que le texte relevant de l'informatif est le moins facile à produire en raison de ses caractéristiques discursives et linguistiques.

Item 10

Quelles sont les difficultés que tu rencontres en produisant un texte ?

A travers les réponses récupérées au sujet de cette question, nous avons réalisé que tous les apprenants de notre panel ont les mêmes obstacles en matière de la production écrite. En effet, ceux-ci se résument principalement, en premier lieu, à la difficulté de trouver des idées pertinentes.

Cet état de fait peut nous expliquer pourquoi les productions écrites réalisées par les apprenants du FLE sont sujettes à la redondance. Autrement dit, c'est en raison de cette panne d'idées que les élèves essaient de redire les mêmes informations tout au long de la rédaction.

En second lieu, ces élèves éprouvent beaucoup de difficultés à exprimer ce qu'ils veulent dire car ils ont un vocabulaire restreint. En fait, d'après notre expérience dans l'enseignement du FLE, nous pouvons déduire que c'est cette pauvreté lexicale qui est à l'origine de l'utilisation fréquente des mots génériques comme par exemple le verbe « faire ».

Dans le même ordre d'idée, il y a des apprenants qui ont affirmé avoir les mots nécessaires qui se rapportent à la thématique du sujet de la production écrite. Or, cela n'empêche pas le fait qu'ils aient des difficultés à construire des phrases

grammaticalement correctes. D'ailleurs, selon (Bereiter et Scardamalia1987)¹, les textes des scripteurs non expérimentés se caractérisent par l'aspect très court ainsi que les phrases simples qui ressemblent à une liste d'éléments juxtaposés comme s'il s'agit d'un discours oral.

En outre, les auteurs ajoutent que, s'agissant du temps imparti à la tâche de l'écriture, il faut faire remarquer que les élèves écrivent très lentement tout en prononçant à haute voix les mots qu'ils écrivent. Cette oralisation du texte montre que les apprenants sont incapables de réfléchir de manière silencieuse ; nous supposons que cela est dû aux efforts fournis pour trouver le bon mot. Il n'y a donc pas d'aisance en se mettant à écrire.

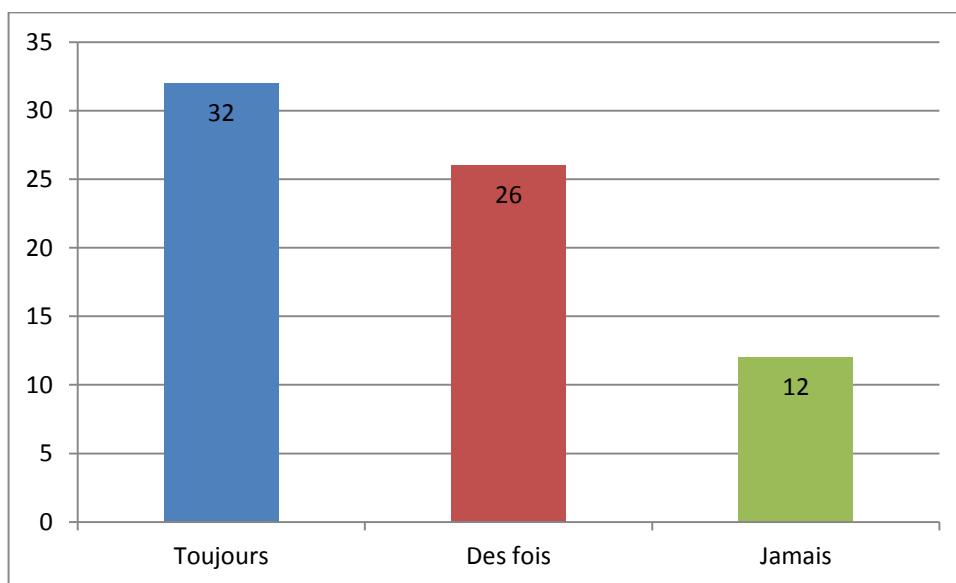
Item 11

Est-ce que les critères d'évaluation aident à produire un bon texte ?

Toujours

Des fois

Jamais



32 apprenants trouvent que les critères de réussite contribuent toujours à produire un bon texte tandis que 26 élèves pensent que cela ne les aide que parfois. Seulement 12 apprenants ont répondu que les critères ne leur ont jamais été utiles. Leur justification réside dans le fait que ces derniers les contraignent en produisant leurs textes.

¹ Cité in Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND. (1999). « *La production écrite* », Paris : CLE International, Coll. *Didactique des langues étrangères*. Dirigée par Robert GALISSON, P.42

A ce sujet, il nous semble pertinent de revoir l'importance des critères de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite.

Aux yeux de C. Hadji (1990), toute évaluation suppose une mise en relation d'un **référent** et d'éléments issus d'un observable : un **référé** et ce dans l'objectif de produire de l'information éclairante sur l'observable.

Pour ce qui est du référent, il consiste en le fait d'identifier les compétences visées ainsi que les qualités du produit fini communément appelées les « critères de réussite ». Ces derniers traduisent donc la norme à laquelle devrait se conformer la production écrite de l'apprenant. En d'autres termes, ils explicitent les caractéristiques du produit attendu d'où l'importance de leur communication aux élèves.

Quant au référé, il s'agit de ce qui est observable c'est-à-dire la production écrite réalisée par l'apprenant.

Rappelons que les critères ne peuvent être exhaustifs ; dans ce cas, il faut formuler ceux sur lesquels le scripteur devrait centrer son attention.

A titre documentaire, les critères peuvent ressortir de quelques grandes catégories, nous en citons :

- Conformité aux consignes, complétude des informations fournies, ...
- Cohérence et pertinence des idées, originalité, créativité ;
- Communicabilité de l'expression, correction de la syntaxe et de l'orthographe, concision de l'expression, lisibilité de l'écriture et la présentation générale de la copie.

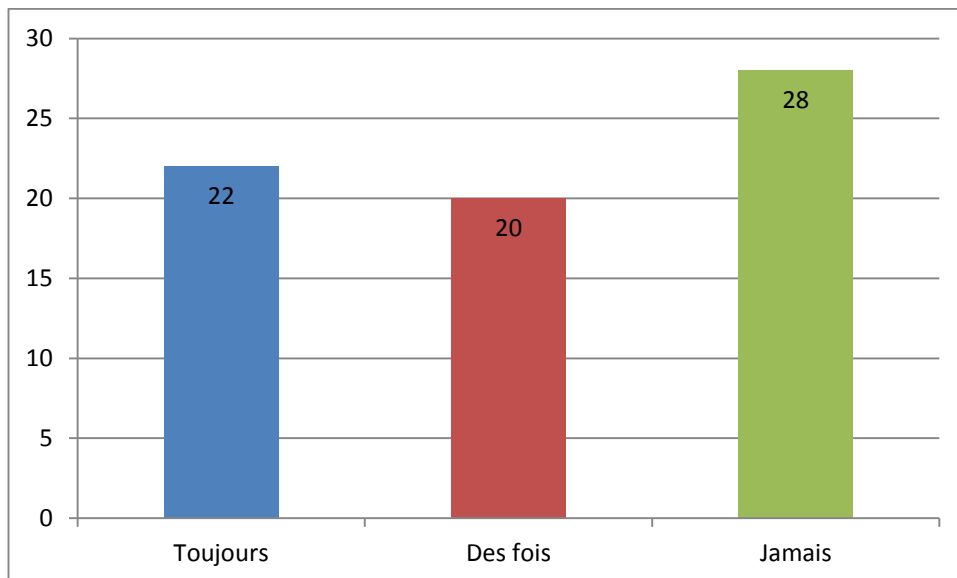
Après avoir mis le point sur les critères d'évaluation, nous soulignons que la confrontation entre la production écrite faite par l'apprenant et les critères de réussite s'effectue au moyen de ce que l'on appelle les **indicateurs**. Ces derniers garantissent une évaluation rigoureuse.

Item 12**Trouves-tu ta note en production écrite objective ?**

Toujours

Des fois

Jamais



Nous remarquons que seulement 22 élèves croient que les notes en production écrites sont objectives et correspondent vraiment à leurs niveaux en la matière. A ce propos, nous avons réalisé que cette catégorie d'apprenants ont tous la moyenne au dessus de 13,00. A travers cet état de fait, nous pouvons suggérer que seuls les « bons » éléments sont satisfaits de leurs notes.

A l'opposé, 28 apprenants pensent le contraire et ne trouvent pas leurs notes en production écrite objectives ; plus précisément, ils disent que les professeurs leur accordent des notes toujours inférieures à ce qu'ils méritent véritablement.

Au même titre que la première catégorie, nous avons constaté que la majorité de ces élèves ont obtenu des moyennes en dessous de 10. En fait, en tant qu'enseignante du FLE, nous supposons que les élèves qui ne réussissent pas leurs productions écrites nient que cela est dû à leurs performances. En d'autres termes, ils prennent pour prétexte l'aspect subjectif des pratiques évaluatives mises en œuvre. D'où il s'ensuit que nous entendons souvent les parents d'élèves protester disant que leurs enfants fournissent des efforts considérables et s'investissent à effectuer ce qu'on leur demande à l'école, cependant, les enseignants ne les évaluent pas « justement » ce qui entrave leur motivation.

Ce raisonnement nous conduit à nous intéresser, de nouveau, à la subjectivité / objectivité de l'acte évaluatif.

Nous admettons que tout enseignant doit fonder ses pratiques évaluatives sur certaines règles de façon à ce que les notes attribuées aux apprenants soient équitables. De fait, plusieurs travaux en docimologie ont montré que l'évaluateur doit éviter l'arbitraire de telle sorte que si les élèves comparent leurs copies, ils ne trouvent pas d'écarts relevant de l'incohérence.

D'après Hadji (1990), pour faire confiance à l'enseignant-évaluateur, il faudrait que deux conditions aient lieu. L'une est du domaine de l'éthique de l'évaluation tandis que l'autre relève de l'expertise ; celle-ci est tributaire de la formation suivie par les professeurs.

En dernier lieu, nous aimerions porter l'attention sur le fait que c'est en réaction à l'arbitraire et à l'incohérence de l'évaluation que les élèves adoptent des stratégies utilitaristes, défensives voire agressives dont le « copiage ».

Par ailleurs, pour que la problématique de l'évaluation soit dédramatisée, il serait fort souhaitable que la dimension formative prédomine. Il faudrait aussi se fier au jugement de l'enseignant et sortir de la logique de la suspicion insensée.

Conclusion

Synthèse et discussion

A la lumière de cette analyse et interprétation des données, nous pouvons tirer la conclusion suivante : si la nouvelle réforme éducative préconise l'implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, le professeur devrait solliciter ses élèves à s'auto-évaluer dans la perspective de prendre conscience de ses insuffisances afin de les prendre en charge.

L'auto-évaluation est d'autant plus importante qu'elle contribue largement à l'autonomisation progressive des apprenants.

Dans l'optique d'accompagner les apprenants dans leur parcours d'apprentissage de la compétence scripturale, l'enseignant est vivement appelé à faire émerger leurs représentations vis-à-vis de la production écrite pour ensuite agir dessus en essayant de les positiver de telle sorte qu'elles servent de tremplin vers la réussite scolaire.

Pour ce qui est de la lecture, il est à rappeler que lire et écrire sont deux habiletés langagières indissociables l'une à l'autre. Aussi, est-il essentiel que l'enseignant contribue à sensibiliser les apprenants à exploiter au maximum les interactions impliquées par le rapport lire-écrire (Mc. Carthey et Raphael, 1992 Reuter, 1995 ; Shanahan, 1997).

Quant à l'élaboration du plan avant d'écrire, nous signalons que, contrairement à ce que pensent la plupart des apprenants, la planification est une étape obligatoire car elle fait gagner du temps et permet au scripteur de ne pas se répéter.

Enfin, il importe de faire comprendre aux élèves que l'évaluateur n'a pas pour intention de les sanctionner mais, au contraire, de les situer par rapport à leurs profils et de les informer sur leur progrès ou leur régression.

Conclusion générale

Conclusion générale

Il est à souligner que ce modeste travail de recherche nous a permis de nous rendre compte de l'importance majeure de la compétence de la production écrite et du rôle déterminant qu'elle joue dans la réussite scolaire de l'apprenant. En effet, nous avons vu tout au long de cette recherche à quel point le système éducatif en Algérie est centré sur les deux activités langagières écrites à savoir la compréhension et la production. Ce primat accordé au domaine de l'écrit peut être constaté à travers les épreuves de compositions trimestrielles ou celles du Brevet d'Enseignement Moyen où l'accent est extrêmement mis sur l'évaluation de ces deux compétences : la réception ainsi que la production de l'écrit.

Or, faut-il le rappeler, malgré cette prédominance de l'écrit sur l'oral, il reste indéniable que les apprenants éprouvent plusieurs difficultés à écrire dans une perspective communicationnelle à un tel point que ceux-ci appréhendent la tâche d'écriture avec peur.

Nous avons également pu nous apercevoir que l'apprenant ne peut s'approprier la langue écrite qu'en contexte scolaire ce qui n'est pas le cas s'agissant de la langue orale qui, elle, peut être acquise en milieu extrascolaire. En d'autres termes, en didactique, il y a différence entre « acquisition » et « apprentissage » ; le premier processus peut avoir lieu de façon inconsciente tandis que le deuxième ne peut s'effectuer que d'une manière volontaire.

C'est pourquoi qu'une bonne maîtrise de la langue écrite nécessite un enseignement dispensé aux apprenants. De par cette voie, force nous est de souligner que la production écrite doit faire objet d'enseignement. En outre, au lieu d'être un simple exercice pour faire travailler la composante linguistique, produire un texte doit constituer un objectif en soi.

Ce faisant, nous tenons à signaler qu'en nous basant sur l'analyse des questionnaires distribués aux enseignants, nous sommes en mesure de confirmer l'hypothèse disant que l'évaluation ne se fait pas de sorte qu'elle permette à l'apprenant-scripteur de remédier à ses erreurs. En fait, nous avons constaté qu'aux yeux des enseignants enquêtés, l'évaluation est confondue avec le « contrôle » dans la mesure où elle n'est pas parallèle au processus de l'enseignement-apprentissage. Ceci est d'autant plus alarmant que nous savons que toute évaluation devrait fournir à l'enseignant des informations susceptibles de

le conduire à réguler ses pratiques enseignantes de façon à ce que l'apprenant progresse dans son apprentissage. Nous croyons que l'une des fonctions les plus importantes de l'évaluation réside justement dans le fait d'éclairer et l'enseignant et l'apprenant sur les performances et compétences de chacun d'eux.

De surcroît, à partir de l'attitude « impardonnable » à l'égard des erreurs en production écrite, nous déduisons que la fonction formative de l'évaluation est reléguée au second plan. De fait, les erreurs commises appellent des corrections sans qu'il n'y ait lieu à des efforts d'interprétation quant à leurs origines.

Dans le même ordre d'idée, nous avons découvert que lors de l'activité du compte rendu de l'expression écrite, les enseignants questionnés traitent majoritairement des erreurs dites de « performance » laissant de côté les erreurs de « compétence » c'est-à-dire que l'accent est principalement mis sur des fautes que l'apprenant est capable de corriger lui-même, nous en citons : l'oubli des marques de l'accord en genre et en nombre, les majuscules,...

A ce propos, il serait préférable d'installer chez les élèves dès leur jeune âge de bonnes habitudes qui sont susceptibles de leur éviter ce genre d'erreurs plutôt que de les corriger à chaque fois. Parmi ces gestes « pédagogiques », nous évoquons la révision et la relecture avant de remettre les copies. D'ailleurs, nous savons que les apprenants ont tendance à recopier le premier « jet » directement sans y effectuer des remaniements. Nous avons également vu le rôle du brouillon ainsi que l'étape de la planification à déterminer la qualité du texte produit.

Nous estimons qu'il faudrait expliciter aux apprenants le fait que pour produire un texte, il ne suffit pas d'acquérir un vocabulaire, sans pour autant nier son importance, ni de soigner son orthographe mais qu'il faudrait également tenir compte de la cohérence / cohésion du texte général. Dans le même sens, il importe de faire comprendre à l'élève-scripteur l'utilité de se mettre à la place d'un lecteur ; cela est censé l'amener à anticiper sur les attentes de ce dernier et fera, le cas échéant, des ajustements sur tous les plans.

Toujours est-il important de porter l'attention sur le fait qu'il y a confusion entre l'auto-évaluation et l'autocorrection ou encore auto-notation. Or, s'auto-évaluer ne se

réduit pas à ces deux aspects mais implique une meilleure conscientisation, du côté de l'apprenant, de ses propres points forts et difficultés ; ce qui ne manque pas d'entraîner une amélioration dans les pratiques scripturales car l'auto-évaluation implique des attitudes réflexives et métacognitives.

En ce qui concerne la seconde hypothèse disant que les apprenants auraient une conception erronée de ce que c'est que produire un texte, nous pouvons l'affirmer en nous référant à l'analyse des questionnaires destinés aux apprenants.

En effet, il s'est avéré que les élèves de notre panel se représentent une production écrite réussie comme étant celle qui contient le nombre le plus élevé de « lignes » tout en utilisant des mots nouveaux et qu'elle soit surtout exempte de fautes.

A partir de cette manière de concevoir une « bonne » production écrite, nous admettons que, selon ces apprenants, les critères auxquels un scripteur devrait répondre se résument principalement au volume du texte ainsi qu'à la nouveauté des mots employés et la non présence d'erreurs. Cet état de fait nous montre qu'à travers la production écrite, l'apprenant-scripteur essaye d'impressionner l'enseignant-évaluateur et oublie de soigner les niveaux correspondant à la macro-structure du texte comme la cohérence / enchaînement d'idées.

Quant aux obstacles que rencontrent les élèves en se mettant à écrire, nous avons relevé que les difficultés majeures ont trait aux idées ainsi qu'à la construction des phrases correctes sur les plans sémantique et grammatical.

De plus, il est à noter que les apprenants procèdent par la traduction mot à mot pour exprimer ce qu'ils veulent dire. Puisque la langue maternelle influence l'apprentissage d'une langue étrangère, il serait plus judicieux de la part des enseignants du FLE d'exploiter la linguistique contrastive de façon optimale.

A ce titre, nous tenons à insister sur l'importance des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition d'une compétence scripturale chez les apprenants du FLE. Rappelons, à ce propos, que l'enseignant peut s'appuyer sur les modèles rédactionnels pour apprendre aux élèves comment procéder pour produire un texte. En outre, nous avons réalisé que la lecture est d'un grand apport en ce qu'elle dote l'apprenant de ressources linguistiques par

le biais de l'explication des mots inconnus et l'aide à mémoriser certaines structures de phrases qu'il pourra plus tard utiliser. Du coup, la lecture peut servir d'un moyen très efficace pour préparer l'élève à écrire un texte dans la mesure où elle donne lieu à des stratégies exploratrices.

Pour conclure, il nous semble utile de mettre en exergue le fait que notre étude n'a pas la prétention d'être un travail exhaustif. Nous espérons qu'une telle recherche ouvrira la voie à d'autres pistes et perspectives de réflexion.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris, Didier.

Cardinet, J. (1998). *La maîtrise, communication réussie*. Dans M. Huberman (dir), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (TDB). Paris, Delachaux & Niestlé.

Caroline Veltcheff & Stanley Hilton. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris, Hachette F.L.E. Coll. F (dir) par Gérard Vigner.

Castelotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International DLE.

Cavalla, C, E. Crozier, D. Dumarest, C. Richou. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris, CLE Internationa. Coll. Techniques et Pratiques de classe (dir) par Dominique Abry.

Cicurel, F, Bigot, V,(2005). *Les interactions en classe de langue. Le Français dans le Monde – recherches et applications – Juillet*. Paris ? CLE International

Catach, Nina. (1994). *La ponctuation*. Paris, Presses Universitaires de France (PUF), coll. « Que sais-je ? »

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International.

Deschênes A- J. (1998). *La Compréhension et la Production de textes*. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.

Doyon, C. & Juneau, R. (1996). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Québec, Ed. Beauchemin (2^e éd). Collection Agora, chronique sociale.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris, Hachette. Coll. F (dir) par Gérard Vigner.

Garcia-Debanc, Claudine, Confais, J-P & Grandaty, M. (2001). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?* CRDP Midi Pyrénées, Delagrave.

Goutéraux, P. (2008). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris, Ophrys. Coll. Linguistique. Cahiers de recherché. (dir) par Janine Bouscaren

Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I.(1992). *Devenir un praticien réflexif*. In P. Holborn, M. Wideen, et I. Andrews (dir), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Traduit de l'anglais, Editions Logiques.

Huver. M, & Cadet, L. (2010). *La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation, sont-elles compatibles ?* In Paquay (dir), *L'évaluation, levier du développement professionnel*. Paris-Bruxelles, De Boeck.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles

Meirieu, Ph. (2007). *Pourquoi est-ce si difficile d'écrire ?* Ed. Bayard. Coll. Les petits guides J'aime lire.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : Compréhension / production en FLE*. Paris, Clé International.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, Hachette, Coll. F.

Peytard. J, Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris, Hachette F.L.E. Coll. F (dir) par Sophie Moirand.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette. Education. Coll. Langues vivantes.

Porcher, L. (1996). *Cultures invisibles*. Le Français dans le monde – recherches et applications -, 2, 126-129.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Clé International.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : E.S.F.

Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck Université.

Robert, J-M. (2009). *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris, Hachette. Coll. F (dir) par Gérard Vigner.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Ed. De Boeck, Coll. PED.

Shirley, Carter-Thomas. (2000). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris, Editions Harmatton. Coll. L'nague et Parole.

Springer, C L & Casalis S. (1996). *Lecture et écriture : acquisition et trouble du développement*. Paris, Presses Universitaires de France.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Editions Logiques.

Tomassone. R, Petiot. G,(2002). *Pour enseigner la grammaire II*. Textes et Pratiques. Paris, Delagrave Editions.

Zakhartchouk J. M & Meirieu P. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Ed. CRDP de l'Académie d'Amiens.

Dictionnaires

Cuq, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris, Ed. Clé International.

Galisson Robert & Coste Daniel, (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris.

Legendre R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} Ed. Montréal, Guérin.

Robert J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ed. Ophrys.

Articles dans les revues

PUREN. Ch. (2001^e). « *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues* ». Les Langues modernes 2/2001 (« Évaluation et certification en langues), 12-29.

Patrick Charaudeau, (2001) « *De l'enseignement d'une grammaire du sens* », Revue *Le Français aujourd'hui*, n°135, Paris.

Patrick Charaudeau, « *Le contrat de communication dans la situation classe* », in *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz, 1993.

Patrick Charaudeau,(2001).« *Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle* », Analyse des discours. Types et genres, Éd. Universitaires du Sud, Toulouse.

Documents pédagogiques

Commission Nationale des Programmes. Programmes de Français, 3^{ème} année moyen, 2013.

Programme de la 3^{ème} année moyen, 2013

Webographie

<http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article1155>.

www.christianpuren.com

www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique15

<http://acedle.u-strasbg.fr>

<http://lescahiersrobinson.univ-artois.fr>

www.iscc.cnrs.fr

<http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html>

<http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

<http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres.html>

Annexes

Age :

Sexe : Masculin

Féminin

Lieu d'exercice :

Expérience / Nombre d'années de travail dans l'enseignement:

Formation (I.T.E, E.N.S, l'université, autres) :

.....

Questionnaire

1. Pour vous, évaluer une production écrite consiste à (*)

- Signaler les erreurs commises dans la copie.
- Corriger les erreurs de l'apprenant.
- Interpréter les erreurs et les faire comprendre à l'apprenant.
- Vérifier si les leçons de langue sont apprises.
- Vérifier si la compétence scripturale est installée.
- Attribuer une note.

Autres :

.....

2. Prévoyez- vous une activité de préparation à l'écrit avant l'activité de la production écrite ?

Toujours

Souvent

Des fois

Jamais

Justifiez

.....
.....
.....

.....
.....
Si oui, en quoi consiste-t-elle ?
.....
.....
.....

3. Utilisez-vous une grille de l'évaluation ?

Oui

Non

4. Utilisez-vous une grille de l'auto-évaluation ?

Oui

Non

5. Pensez-vous que l'auto-évaluation contribue à l'amélioration de la compétence de la production écrite ?

Oui

Non

Justifiez

.....
.....
6. Communiquez-vous à vos élèves les critères d'évaluation avant de produire leurs textes ?

Toujours

Souvent

Des fois

Jamais

Justifiez

.....
.....
7. Pour la production à améliorer collectivement, choisissez-vous celle qui contient des (*)

- Erreurs se rapportant à la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe)
- Erreurs dont l'apprenant est capable de corriger lui-même.
- Erreurs dont l'apprenant est incapable de corriger seul.
- Erreurs ayant relation à la cohérence / cohésion

Autres :.....
.....
.....
.....

8. Pour comprendre l'erreur commise par l'apprenant,

- Vous interprétez son erreur.
- Vous lui demandez d'expliquer son erreur.

9. Pour résoudre ce problème, (*)

- Vous exploitez l'arabe pour expliquer les erreurs aux élèves.
- Vous refaites la leçon.
- Vous prévoyez des exercices de renforcement.
- Vous utilisez la pédagogie différenciée.
- Vous lui demandez de réécrire le texte corrigé.

10. Prévoyez-vous des exercices de remédiation après le compte-rendu ?

Toujours **Souvent** **Des fois** **Jamais**

Si oui, portent-ils sur :

- Toutes les erreurs rencontrées.
- Les erreurs se rapportant aux apprentissages de la séquence.

11. Dans la séance de remédiation (étape de réécriture)

- Vous faites une production collective au tableau.
- Vous laissez l'apprenant seul réécrire son texte.
- Vous assistez (accompagnez) chaque élève en passant dans les rangs.

Autres :
.....
.....

12. Pour évaluer une production écrite, optez-vous pour

- Une note chiffrée.
- Une appréciation / mention (bien, assez bien, très bien, ...etc.)
- Les deux.

Moyenne du français en 2^{ème} trimestre :

Sexe Féminin Masculin

Age :

Questionnaire

1. Pour toi, que signifie « produire un texte » ? tu peux cocher plusieurs réponses

- Répondre à une question
- Rédiger un texte
- Recopier un écrit
- Reproduire l'oral

Autres :.....
.....

2. Pour toi, qu'est-ce qu'une bonne production écrite ?

.....
.....
.....

3. Penses-tu qu'il y a des différences entre la production écrite en arabe et la production écrite en français ?

Oui **Non**

Si oui, quelles sont ces différences ?

.....
.....
.....
.....

4. Pour produire un texte,

- Tu penses en arabe puis tu traduis en français.
- Tu essaies d'écrire directement en français.

Autres :.....
.....

5. Utilises-tu le brouillon en production écrite ?

Toujours Des fois Jamais

6. Est-ce que tu fais un plan avant de rédiger un texte ?

Toujours Des fois Jamais

Justification :.....
.....
.....

7. Est-ce que tu relis ta production avant de la remettre au professeur ?

Toujours Des fois Jamais

Justification :.....
.....
.....
.....

8. Penses-tu que la lecture aide à produire un texte ?

Oui Non

Si oui, en quoi ?

.....
.....
.....

9. Quel est le texte que tu trouves le plus facile à produire ?

Narratif réel Narratif imaginaire Descriptif Informatif

Justification :.....
.....
.....

10. Quelles sont les difficultés que tu rencontres en produisant un texte ?

.....
.....
.....
.....

11. Est-ce que les critères d'évaluation aident à produire un bon texte ?

Toujours

Des fois

Jamais

12. Trouves-tu ta note en production écrite objective ?

Toujours

Des fois

Jamais

Table des matières

Introduction générale.....	3
Introduction	10
I. La réforme éducative 2003.....	11
I.1. La mise en place du projet pédagogique : contenus et déroulement.....	13
I.2. Le profil d'entrée et de sortie en 3 ^e AM.....	16
I.3. Le rapport enseignant / apprenant / langue	17
II. Fondements théoriques	19
II.1. De la linguistique du texte à la didactique de l'écrit.....	19
II.2. La phrase / l'énoncé / le texte	22
II.3. L'énoncé / discours	24
II.4. La typologie textuelle	25
III. L'ordre oral / scriptural	26
III.1. Les particularités de l'écrit par rapport à l'oral	26
III.2. Qu'est-ce que la compétence scripturale	28
III.3. Le rapport à l'écrit	33
IV. Les modèles de production écrite.....	34
V. Le rapport lecture / écriture	38
VI. Les stratégies d'enseignement-apprentissage.....	39
Conclusion.....	46
Introduction	48
I. La norme / l'écart / l'erreur	49
I.1. Le traitement de l'erreur.....	54
II. Le compte-rendu de la production écrite	57
II.1. La correction directe	60
II.2. La correction stratégique	61
II.3. La correction hétéro-corrective.....	61

III. Note, annotation et la motivation	62
IV. Le rapport écriture / réécriture	66
V. La réécriture et la réflexivité	67
VI. Les modèles de l'évaluation	68
VII. L'évaluation entre la subjectivité et l'objectivité.....	71
Synthèse.....	80
Introduction	84
I. Constitution du corpus	85
II. Description du corpus	86
III. Présentation et analyse des résultats	89
Synthèse et discussion	104
Introduction	107
I. La constitution du corpus	108
II. Description du corpus	109
III. Présentation et analyse des résultats	110
Synthèse et discussion	132
Conclusion générale	134
Références bibliographiques	139
Annexes	143
Table des matières	150

Résumé

Ce modeste travail s'inscrit dans le domaine de la perspective de la didactique de l'écrit en Français Langue Etrangère. Nous avons mené une réflexion à travers laquelle, nous avons essayé de mettre en exergue le rôle et l'impact des pratiques évaluatives / auto-évaluatives dans l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale de façon autonome chez les apprenants du FLE au cycle moyen dans le cadre d'une méthodologie centrée sur les compétences.

Le premier volet de ce travail a été réservé aux ancrages théoriques en abordant les divers concepts sous-jacents au domaine de notre sujet de recherche comme la grammaire du texte, la linguistique cognitive / réflexivité et les stratégies d'enseignement-apprentissage de la production écrite. Nous avons également traité de la problématique de l'évaluation de la compétence d'écriture en nous référant aux soubassements théoriques qui ont découlé des différentes études effectuées par les spécialistes du domaine.

En ce qui concerne le deuxième volet, il a été consacré aux enquêtes menées par le biais de deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants tandis que l'autre a été distribué auprès des apprenants de la 3AM. En fait, nous tenons à préciser que nous avons effectué une passation de ces deux questionnaires et ce dans le but de lever toute sorte d'ambiguïté susceptible d'amoinrir la fiabilité de notre enquête.

Enfin, après avoir représenté graphiquement les données obtenues, nous avons analysé les résultats dans la perspective de procéder à une interprétation censée nous permettre d'infirmer / confirmer les hypothèses émises au départ.

Mots clés : Compétence scripturale, évaluation, auto-évaluation, stratégies d'enseignement-apprentissage, réflexivité, autonomie.

تلخيص

تندرج هذه المذكرة ضمن مجال تعليمية الكفاءة الكتابية تخصص لغة فرنسية أجنبية. حاولنا من خلال هذا التفكير تبيان الدور الرئيسي و كذا تأثير عملية التقييم و التقييم الذاتي في تعليم / تعلم كفاءة التعبير الكتابي بشكل استقلالي من طرف المتعلم في الطور المتوسط في إطار منهجية المقاربة بالكفاءات.

خصص الجزء الأول لهذا العمل للجانب النظري حيث تطرقنا إلى مجمل المفاهيم التابعة لمجال موضوع بحثنا مثل القواعد اللغوية للنص – اللسانيات المعرفية و استراتيجيات تعليم – تعلم التعبير الكتابي. و عليه تتمحور إشكالية هذه المذكرة في معرفة كيفية تمكين التلميذ من تحسين و اكتساب الكفاءة الكتابية.

فيما خصص الجزء الثاني "العملي" إلى التحقق من الفرضيات عن طريق استجوابين احدهما موجه إلى أساتذة الطور المتوسط بينما وجه الثاني لتلاميذ السنة الثالثة متوسط. في الأخير وبعد التمثيل البياني للمعطيات قمنا بتحليل و تأويل النتائج بهدف الحصول على استدلال يسمح لنا بتصديق / إبطال الفرضيات