

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université El Hadj Lakhdar - Batna



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de Français

École Doctorale Algéro - Française

Antenne de Batna

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

Option : didactique

Thème

L'évaluation en question :

***La compétence de production écrite en classe du
français langue étrangère (FLE)***

Sous la direction du :

***Dr* METATHA M^{ed} El Kamel**

Réalisé par :

***Mr* HARFOUCHE fouad**

Membres du jury :

Président : Dr MANAA Gaouaou MC Université de Batna

Examineur : Dr KADI Latifa MC Université de Annaba

Examineur : DAKHIA Abdelouahab MC Université de Biskra

Rapporteur : Dr METATHA M^{ed} El Kamel MC Université de Batna

Année universitaire 2007/2008

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord à Mr METATHA M^{ed} El Kamel, mon directeur de recherche, de m'avoir prodigué conseils et encouragements et aussi pour sa gentillesse, sa disponibilité, la pertinence de ses orientations et sa patience légendaire.

Mes remerciements vont également aux membres de jury d'avoir accepté de juger ce modeste travail de recherche.

Enfin, je tiens personnellement à remercier mon cousin LAABID de m'avoir procuré trois ouvrages de qualité qui m'ont énormément aidé dans l'accomplissement de mon modeste travail de recherche.

DEDICACES

Je dédie ce modeste travail de recherche

A mes très chers parents

A mes sœurs, ma belle sœur et mon frère

A mes nièces et mes neveux

A mes défunts frères KADER et ABD ELA

*A mes chers et inoubliables amis de l'école doctorale Algéro –
Française*

Antenne de Batna.

A d'autres amis notamment AISSA et BOUBKEUR.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	6
-----------------------------	---

PREMIERE PARTIE

LE CADRE THEORIQUE

PREMIER CHAPITRE : L'évaluation de l'écrit en français langue étrangère.....	12
---	-----------

Introduction.....	13
-------------------	----

I.I Quelques éléments de définition liés à l'évaluation.....	14
---	-----------

I-1 Définition de l'évaluation.....	14
--	-----------

I- 2 Définition des objectifs.....	18
---	-----------

I-2-1 Relation évaluation /objectifs.....	20
---	----

I-2-2 Comment rendre évaluable un objectif opérationnel ?.....	22
--	----

I-3 Définition de compétence, performance, capacité et comportement observabl25	
--	--

I-3-1 Définition de compétence.....	25
-------------------------------------	----

I-3-2 Définition de la performance.....	28
---	----

I-3-2 Définition de la capacité.....	29
--------------------------------------	----

I-3-3 Définition de comportement.....	29
---------------------------------------	----

I-4 Types d'évaluation contenus dans le cadre européen cadre de référence.....	32
---	-----------

I-4-1 Evaluation du savoir/ Evaluation de la capacité.....	33
--	----

I-4-2 Evaluation du normative/ Evaluation critériée.....	33
--	----

I-4-3 Maîtrise/ Continuum ou suivi.....	34
---	----

I-4-4 Evaluation continue/ Evaluation ponctuelle.....	34
---	----

I-4-5 Evaluation formative/ Evaluation sommative.....	34
---	----

I-4-6 Evaluation directe/ Evaluation indirecte.....	35
---	----

I-4-7 Evaluation de performance/ Evaluation des connaissances.....	35
--	----

I-4-8 Evaluation subjective/ Evaluation objective.....	35
--	----

I-4-9 Evaluation sur une échelle/ Evaluation sur une liste de contrôle.....	35
---	----

I-4-10 Jugement fondé sur l'impression / Jugement guidé.....	36
--	----

I-4-11 Evaluation holistique/ Evaluation analytique.....	36
--	----

I-4-12 Evaluation par série/ Evaluation par catégorie.....	36
--	----

I-4-13 Evaluation mutuelle/ Auto-évaluation.....	36
--	----

I-5 Types d'évaluation cités dans les dictionnaires de didactiques et d'autres ouvrages.....	37
---	-----------

I-5-1 Evaluation diagnostique.....	37
------------------------------------	----

I-5-2 Evaluation sommative.....	37
---------------------------------	----

I-6 Difficulté de mise en œuvre de certains types d'évaluation.....	38
I-6-1 Difficulté de mise en œuvre d'une évaluation critériée.....	38
I-6-2 Difficulté de mise en œuvre d'une évaluation diagnostique.....	38
I-7 Les trois fonction de l'évaluation.....	40
I-7-1 Le pronostic.....	40
I-7-2 Le diagnostic.....	40
I-7-3 L'inventaire.....	41
I-8 L'évaluation de la production d'écrit.....	43
I-8-1 Les critères d'évaluation.....	44
I-8-1-1 Définition et l'utilisation des critères d'évaluation	45
I-8-2 L'appropriation des critères par les apprenants.....	45
I-8-2-1 Aider les apprenants à s'approprier les critères.....	45
I-8-3 Le rôle des critères d'évaluation dans l'apprentissage de l'écrit.....	47
I-8- 4 Le tableau de classement des critères : EVA	49
I-8-5 Les grilles d'évaluation.....	50
I-8-6 Quelques exemples de grilles d'évaluation par objet d'étude proposées pour le programme des classes de 2eme année secondaire algérien.....	53
I-8-6-1- Exemple de grille d'évaluation de discours objectifé.....	54
I-8-6-2- Exemple de grille d'évaluation de la nouvelle d'anticipation.....	55
I-8-6-3- Exemple de grille d'évaluation de l'argumentation (le plaidoyer et le réquisitoire).....	56
Conclusion.....	58

DEUXIEME CHAPITRE : *Le discours argumentatif écrit en classe de FLE*.....59

Introduction.....	60
II-1 Problématique autour de l'écrit en didactique.....	61
II-2 L'écriture et son enseignement/apprentissage.....	64
II-2-1 Les représentations de l'écriture dans le cadre de son enseignement/apprentissage.....	66
II-2-2 L'écriture des discours, plutôt que des textes.....	67
II-2-3 L'écriture, plutôt que la graphie.....	68
II-2-4 L'invention, plutôt qu'imitation ou création.....	70
II-3	
Lecture/l'écriture.....	71
II-4 Les modèles de production écrite	74
II-4-1 Le modèle linéaire de ROHMER (1965).....	74
II-4-2 Les modèles non linéaires.....	75
II-4-2-1 Le modèle de HAYES et FLOWER (1980).....	75
II-4-2-2 Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987).....	79
II-4-2-3 Le modèle de DESCHÊNES (1988).....	80
II-4-2-4 Le modèle de MOIRAND pour la production en langue étrangère (1979).....	81

II-5 La cohérence, cohésion et connexité dans un discours écrit.....	83
II-5-1 La cohérence.....	83
II-5-2 La cohésion.....	83
II-5-3 Les connecteurs.....	84
II-5-3-1 Les connecteurs logiques.....	84
II-5-3-2 Les connecteurs rhétoriques.....	86
II-6 Définitions de quelques éléments liés à l'argumentation.....	87
II-6-1 Notion d'argumentation	87
II-6-1-1 L'argumentation comme présentation d'un point de vue schématisée.....	88
II-6-1-2 L'argumentation comme composition d'énoncés.....	88
II-6-2 Notion d'argument.....	90
II-7- Argumentation et raisonnement.....	90
II-8- Les stratégies argumentatives.....	91
Conclusion	93
<u>TROISIEME CHAPITRE : Description des résultats de l'expérimentation.....</u>	95
III-1 Méthodologie de la recherche.....	96
III- 2 L'outil de la recherche.....	96
III-3 Présentation de groupe – classe.....	96
III-4 Séance n° 1 : 1^{er} jet	97
III-4-1 Description de l'activité n°1	98
III-4-2 L'activité de production écrite argumentative proprement dite	98
III-4-3 Résultats de la première séance du premier jet	99
III-4-4 Description des résultats du groupe 1 (G1) de la première séance.....	101
III-4-5 Description des résultats du groupe 2 (G2) de la première séance.....	102
III-4-6 Description comparative des résultats des deux groupes.....	103
III-4-7 Bilan de la première séance et la présentation la seconde séance.....	104
III-5 Séance pédagogique n° 2.....	105
III-5-1 Déroulement de la séance n°2.....	106
III-5-3 Description des résultats du groupe 1 (G1) pour la première activité de la deuxième séance pédagogique.....	107
III-5-4 Description des résultats du groupe 1(G1) pour la deuxième activité de la deuxième séance pédagogique.....	108
III-5-5 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la première activité de la deuxième séance pédagogique.....	109
III-5-6 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la deuxième activité de la deuxième séance pédagogique.....	110

III-5-7 Description comparative des résultats des deux groupes d la deuxième séance.....	111
III-5-8 Bilan de la deuxième séance et la présentation de la troisième séance.....	112
III-6 Séance pédagogique n°3.....	112
III-6-1 Déroulement de la séance n°3.....	114
III-6-2 Description des résultats du groupe 1 (G1) pour la première activité de la troisième séance pédagogique.....	115
III-6-3 Description et résultats du groupe 1 (G1) pour la deuxième activité de la troisième séance pédagogique.....	116
III-6-4 Description et résultats du groupe 2 (G2) pour la première activité de la troisième séance pédagogique.....	117
III-6-5 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la deuxième activité de la troisième séance pédagogique.....	118
III-6-6 Description comparative des résultats des deux groupes d la troisième séance.....	119
III-6-7 Bilan de la troisième séance et la présentation de la quatrième séance.....	119
 III-7 Séance pédagogique n° 4	120
III-7-1 Description des résultats du groupe 1 (G1) pour la première activité de la quatrième séance pédagogique.....	121
III-7-2 Description des résultats du groupe 1 (G1) pour la deuxième activité de la quatrième séance pédagogique.....	122
III-7-3 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la première activité de la quatrième séance pédagogique.....	124
III-7-4 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la deuxième activité de la quatrième séance pédagogique.....	125
III-7-5 Description comparative des résultats des deux groupes d la quatrième séance.....	125
 III-8 Séance pédagogique n° 5	126
III-8-1 Déroulement de la séance.....	126
III-8-2 Description des résultats de la cinquième séance pédagogique	127
 III-9 Séance pédagogique n°6	127
III-9-1 Sujet de production écrite	127
III-10 Séance pédagogique 7.....	130
III-10-1 Déroulement de la séance.....	130
III-11 Séance pédagogique n°8.....	132
III-11-1 Sujet de rédaction.....	132
III-11-2 Déroulement de la séance.....	132
III-11-3 La représentation graphique des moyennes pour chacun des deux groupes.....	134
III-11-4 Représentation graphique des notes du groupe expérimental (G1).....	134
 <u>QUATRIEME CHAPITRE : Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation.....</u>	136

IV-1 Analyse et interprétation des résultats de la première séance pédagogique pour les deux groupes.....	137
IV-2 Analyse et interprétation des résultats de la deuxième Séance pédagogique pour les deux groupes.....	139
IV-3 Analyse et interprétation des résultats de la troisième séance pédagogique pour les deux groupes.....	142
IV-4 Analyse et interprétation des résultats de la quatrième séance pédagogique pour les deux groupes.....	144
IV-5 Analyse et interprétation des résultats de la sixième séance pédagogique pour les deux groupes.....	145
IV-6 Analyse et interprétation des résultats de la huitième pour les deux groupes.....	148
CONCLUSION GENERALE.....	152
REFRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	155
ANNEXE	158

INTRODUCTION GENERALE

Plusieurs travaux de recherches ont fait l'objet d'étude et d'analyse des productions écrites d'apprenants en didactique de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE) et tout particulièrement de l'évaluation de l'écrit. Cela n'a pas cessé et ne cesse pas encore d'attirer notre attention et d'attiser notre curiosité.

Nos premières réflexions s'inspirent de nouvelles réformes éducatives entreprises au sein des établissements secondaires algériens, initiées depuis l'année scolaire 2005/2006¹ qui préconisent l'approche par compétences, en vogue dans plusieurs pays, comme cadre méthodologique sur lequel repose et se structure l'acte pédagogique au sein de la classe de langue.

Les réformes en question, considérées fait marquant en soi, visent en fait à faire acquérir aux apprenants un certain ensemble de compétences susceptibles de rendre à la fois efficaces leurs apprentissages, et surtout l'utilisation de ces mêmes apprentissages acquis dans la réalisation de leurs projets de recherches socialisés et élaborés en groupes. Permettant ainsi aux apprenants de s'impliquer dans la vie sociale d'une part ; de s'initier à la production écrite d'autre part. D'où l'intérêt de privilégier les échanges et les interactions entre les apprenants, au sein de groupe - classe.

Notre intérêt pour l'évaluation de l'écrit provient aussi d'une profonde conviction, néanmoins mesurée, qui consiste à concevoir des dispositifs évaluatifs rigoureux et pertinents susceptibles d'accompagner les apprenants et de les aider à l'amélioration de leurs productions écrites. Ce qui aurait comme conséquence l'atteinte d'une certaine maîtrise de l'écrit correspondant à leurs niveaux d'apprentissage et leurs besoins exprimés.

Encore, il y a lieu de préciser que les réformes en question (2005) ont accordé à l'évaluation de l'écrit un intérêt qu'elle ne démérite pas. Marquant ainsi une

¹ *Programme de premières années secondaires, office national des publications scolaires (O.N.P.S), mars 2005, P29.*

certaine rupture avec le traitement « infligé » à l'acte d'évaluation dans les anciens programmes au sein des quels l'évaluation est perçue « *comme un moyen de sanctionner/récompenser l'apprenant à travers ses performances. Le rôle que celle-ci joue dans le processus d'apprentissage est ignoré* »².

Ajoutant aussi qu'une maigre expérience professionnelle soit-elle, dans le secteur de l'enseignement en lycée, nous a permis de faire part de constatations et préoccupations de collègues enseignants quant au niveau des productions écrites de nos apprenants lycéens. Leurs productions sont caractérisées pour la plupart par des erreurs d'ordre pragmatique, sémantique et morphosyntaxique.

Nous nous focalisons dans notre présente étude sur l'écrit argumentatif. Cela s'explique par le fait que ce discours est abordé durant les trois années d'enseignement /apprentissage du français langue étrangère au secondaire et par conséquent, les apprenants ont une certaine familiarité avec ce type de discours. En outre, il nous apparaît que le discours argumentatif serait le discours susceptible de mobiliser l'ensemble des aptitudes cognitives et capacités rédactionnelles des apprenants.

C'est ainsi que nos premières réflexions, ont commencé à prendre corps sous forme de cette problématique :

Comment l'évaluation de la compétence de production de l'écrit argumentatif pourra-t-elle contribuer à l'amélioration de la qualité de la production écrite argumentative et sa maîtrise par les apprenants ? Notre objectif est de pallier les insuffisances, carences et lacunes caractérisant les écrits d'apprenants, d'une part, et le fait de rendre leurs écrits communicatifs sur les plans linguistique, grammatical, pragmatique et surtout sémantique.

Nous nous inspirons d'un travail de recherche réalisé par un groupe de chercheurs suisses, appartenant à l'institut de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP), portant sur l'évaluation de la production écrite des élèves de 6^{ème} qui ont participé, durant trois ans, au projet de recherche sur le français intensif, à terre Neuve – et – labrador (1998 –2001). Dans ce document, le groupe de

² Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème} année secondaire, Office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D), février 2006, P47.

chercheurs a mis l'accent sur certains aspects ayant participé à cerner d'abord notre problématique et de la justifier ensuite : *« pour évaluer la production écrite il faut tenir compte des aspects du code écrit (l'orthographe, la grammaire, etc.) aussi bien que de la communication, à savoir si les élèves ont réussi à communiquer clairement par écrit ce qu'on leur avait demandé d'exprimer »*³.

Dans l'objectif d'améliorer le niveau des productions écrites des apprenants, nous avons réfléchi d'intégrer les critères d'évaluation qui permettraient de porter les correctifs à la fois nécessaires et indispensables aux productions écrites des apprenants. Pour Amigues et Zerbato-Poudou (1996), les grilles d'évaluation *«peuvent donner lieu à d'authentiques créations pédagogiques qui suscitent l'enthousiasme des élèves, leur intérêt, valorisant leur propre image et améliorent effectivement leurs performances scolaires »*⁴.

Soulignant l'importance des grilles d'évaluation, les mêmes auteurs (Amigues et Zerbato-Poudou (1996)) considèrent que *« d'une façon générale, les grilles d'évaluation sont destinées à décrire les comportement manifestés dans une tâche particulière par les élèves, dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites »*⁵

En outre, à propos de l'utilité des grilles critériées, il est à préciser que *« pour les activités de production, il est nécessaire d'outiller l'apprenant en mettant à sa disposition des grilles d'évaluation critériées »*⁶.

Ceci nous a permis d'émettre l'hypothèse suivante : l'élaboration d'une grille d'évaluation critériée par l'enseignant, communiquées et explicitée aux apprenants, est susceptible de participer à faire progresser la compétence de production écrite argumentative des apprenants.

³L'évaluation de la production écrite : critères et résultats, in w.w.mmecarr.ca/ICE-PDFs/Evaluate%20ecrite.pdf. Consulté le 10 mai 2006.

⁴ AMIGUES, René, ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, DUNOD, Paris, 1996, P175.

⁵ Idem, P175.

⁶ *Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème} année secondaire*, Office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D), février 2006, P47.

Afin de traduire nos préoccupations, nous nous proposons de subdiviser notre travail en deux volets distincts :

Le premier volet théorique, qui se composera de deux chapitres que nous considérons complémentaires, sera consacré à l'évaluation et à la production écrite en classe du français langue étrangère (FLE). Dans lequel, tout d'abord, nous aborderons l'évaluation en générale et quelques concepts clés étroitement liés à la pratique évaluative. Ensuite, c'est l'écrit qui retiendra notre attention : l'écrit tel qu'il est conçu dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Il sera question dans le premier chapitre de donner une multitude de définitions de concept d'évaluation en général dans la pratique d'enseignement/apprentissage du FLE. L'occasion nous sera opportune aussi de mettre en relief quelques types d'évaluation pratiqués au sein de la classe de langue. Puis, c'est l'évaluation de l'écrit, où sera question de critères et des grilles d'évaluation de l'écrit.

Dans ce même chapitre, nous essayerons d'évoquer l'évaluation telle qu'elle vue dans le cadre européen commun de référence et les points qui nous apparaissent adaptables dans la classe du français langue étrangère.

Quant au deuxième chapitre, notre intérêt sera focalisé sur le discours écrit. Nous évoquerons quelques modèles de productions écrites proposés par certains chercheurs, à l'instar de Flower et Hymes (1980) et de Moirand Sophie (1979). Ensuite, nous tenterons de mettre l'accent sur le discours argumentatif : définitions de certains concepts liés à l'acte argumentatif, car faisant l'objet de notre investigation.

Dans le deuxième chapitre, nous tenterons aussi d'évoquer la lecture qui est en étroite relation avec la production écrite. Dans ce même chapitre, nous mettons en exergue les notions de cohérence, de cohésion et de connectivité dans un texte écrit.

Pour ce qui est de deuxième volet pratique, qui s'ouvrira sur le troisième chapitre, le travail sera axé sur la description de l'expérimentation et ses différentes étapes. L'accent sera mis sur les activités qui seront proposées aux apprenants et qui feront l'objet d'évaluation de leurs productions écrites.

Le quatrième chapitre se penchera sur un travail d'analyse, à partir des copies d'apprenants, qui seront le support pratique pour la vérification de notre hypothèse émise. En guise de conclusion sur notre expérimentation, un bilan plus ou moins exhaustif sera dressé.

PREMIERE PARTIE CADRE THEORIQUE



CHAPITRE 1

L'évaluation de l'écrit en français langue étrangère : concepts, définitions, types et grilles d'évaluation.

Dans ce premier chapitre, nous avons jugé indispensable et incontournable de mettre en exergue quelques éléments d'évaluation, afin de délimiter et cerner notre champ d'étude et axer notre travail sur l'évaluation dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Cependant la contribution de la pédagogie dans le champ de l'évaluation n'est pas à écarter, tout au contraire, son appréciation est indispensable. C'est pourquoi dans ce premier chapitre, quelques concepts empruntés à la pédagogie y figurent.

Ensuite, il y a lieu de préciser que ces éléments représentent une étape cruciale pour élucider davantage nos intentions : d'abord celle qui consistent à mettre l'accent sur tout concept susceptible de nous orienter vers une étude assez claire et précise de la pratique évaluative ; puis vient un exposé descriptif de différents types d'évaluation pratiqués au sein de classe de français langue étrangère et ceux adoptés par le cadre européen commun de référence pour la formation en FLE.

Ce cadre européen commun de référence n'est pas seulement conçu à être destiné uniquement et seulement pour l'apprentissage des langues vivantes en Europe dans un contexte extrascolaire et pour des besoins communicatifs et communicationnels, imposés par la mobilité des personnes à l'intérieur du « vieux continent », mais plutôt de tenir compte du contexte scolaire. L'évaluation y occupe une place de choix parmi tant de points abordés. C'est précisément pour cette raison que certains chercheurs – didacticiens, à l'instar de Tagliante, Maria Filomena qui invitent les concepteurs des programmes de l'enseignement au même titre que les enseignants du français langue étrangère à entreprendre des réflexions sur l'intégration des nouveautés méthodologiques apportées par le cadre européen commun de référence.

Enfin, nous terminons ce premier chapitre par un inventaire de quelques grilles d'évaluation proposées, dans l'objectif de montrer les différents critères, les déterminants, afin d'avoir une idée précise sur la conception des grilles qui puissent faire l'objet de notre expérimentation dans la partie pratique.

I- Quelques éléments de définition liés à l'évaluation

I-1 Définition de l'évaluation

L'acte d'évaluation est considéré « problématique » et épineux parce que suscitant plusieurs interrogations, faisant apparaître maintes divergences de vues de spécialistes de différentes disciplines, notamment pour sa difficile appréhension. C'est pourquoi nous pensons indispensable voire essentiel d'exposer quelques différentes approches définitoires données et abordées sous différents angles, afin d'illustrer, la multiplicité des discours tenus sur l'évaluation, sans prétendre pour autant à quelconque exhaustivité qui puisse cerner la notion d'évaluation.

Seulement notre modeste perspective tentera de se limiter à aborder l'évaluation dans le strict cadre de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE). Car l'évaluation est un terrain commun pour plusieurs disciplines, et n'est nullement le monopole de la didactique du FLE, parmi lesquelles figurent les sciences de l'éducation, la psychologie et la pédagogie qui ne cessent d'ailleurs de réserver à l'acte d'évaluation la place de choix.

Charles Hadji (1990), dans son ouvrage intitulé *l'évaluation et règles du jeu, des intentions aux outils*, illustre parfaitement la complexité que renferme la notion du terme évaluation chez une catégorie des évaluateurs, en l'occurrence les enseignants, à qui on a demandé de répandre en une phrase à la question suivante : qu'est-ce qu'évaluer ? Les réponses formulées ont été les suivantes :

« 1- Vérifier

- ce qui a été appris, retenu ;
- -vérifier les acquis dans le cadre d'une progression.

2-Juger

- un travail en fonction des consignes données ;
- juger du niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ;
- juger selon les normes préétablies ;

3-Estimer

- le niveau de compétence d'un élève.

4-Situer

- l'élève par rapport à ses possibilités ;
- par rapport aux autres ;
- la production de l'élève par rapport au niveau général.

5-Représenter

- par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe.

6-Déterminer

- le niveau de production.

7-Donner

- un avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu
- un avis qui concerne la valeur d'un travail.»⁷

L'éventail de différentes réponses fournies permet de constater que « *la pluralité des verbes désignant l'acte d'évaluation s'accompagne d'une multiplicité des termes désignant l'objet de cet acte, qui peut porter sur des savoirs, des savoir-faire, des compétences, des productions, des travaux...* »⁸.

Les réponses émises traduisent un malaise chez les praticiens de l'évaluation, ici les enseignants, à délimiter une définition du terme d'évaluation. Pourtant les pratiques évaluatives sont omniprésentes dans le contexte scolaire et tout particulièrement dans celui de l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Ce n'est d'ailleurs pas un reproche à faire à ces enseignants interrogés, mais plutôt, cela donne une idée assez claire pour décrire le concept d'évaluation, puisque la notion est tellement confuse qu'il n'est pas aisé de lui coller une signification correspondant à ce qui devrait faire l'unanimité des spécialistes en matière d'évaluation.

⁷ HADJI, Charles, *l'évaluation, règles de jeu, des intentions aux outils*, Pris, 2eme éd.,ESF,1990, P2 1-22.

⁸ Idem, P22.

Dans un dictionnaire de didactique des langues (1976), l'évaluation est « *mesure, selon des modalités éprouvées – donc en principe objectives et indépendantes du jugement personnel de l'examineur ou de l'expérimentateur -, des résultats obtenus - - Soit par un individu ou une population d'individus en situation d'apprentissage. Si l'évaluation n'a pas, en principe, de finalité sélective ; elle sert simplement, grâce à des contrôle et tests appropriés, à déterminer, par exemple, le niveau des connaissances acquises, le taux de rétention, etc.*

- *Soit par la mise en œuvre d'une méthode ou d'un matériel d'enseignement dont on cherche à déterminer la valeur intrinsèque ou relative. Dans la mesure où les épreuves permettant l'évaluation sont adéquates et où les résultats obtenus sont valides, significatifs et correctement interprétés, l'évaluation est partie intégrante de toutes recherches et expérimentation pédagogiques.»⁹.*

L'accent est mis sur la condition d'objectivité qui devra caractériser l'acte d'évaluation. Le verbe mesurer semble être complètement assimilé à celui d'évaluer. Confondant ainsi l'évaluation et la mesure au moment où les recherches actuelles, celles notamment celles menées par Tagliante(2005), Hilton et Vetchef (2003) tendent à faire apparaître la nette distinction entre mesure et évaluation. Nous estimons que l'on ne peut réduire l'acte d'évaluer à une simple mesure, du moins de les assimiler. D'autre part, les conditions sine qua non de validité, de significativité et de correction, doivent en effet caractériser les résultats obtenus, dans la pratique évaluative.

En outre, l'évaluation est étroitement liée aux méthodes et aux matériaux pédagogiques mis à la disposition de l'enseignant –évaluateur si bien que la fiabilité des résultats obtenus dépend largement de la mise en œuvre de ces méthodes.

En revanche, dans une autre perspective, un autre dictionnaire, de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) évoque l'évaluation des apprentissages pour parler de l'évaluation, en considérant pertinent d'associer l'évaluation aux apprentissages, car en effet l'évaluation comme pratique pédagogique et didactique scolaire, en premier lieu, ne peut revêtir d'intérêt notable en dehors des apprentissages assurés en contexte scolaire :

« *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugement sur les informations recueillies et à*

⁹ GALLISSON, Robert, COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, France, Hachette, 1976, P 198.

*décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. ».*¹⁰

Selon Hadji (1990), 'évaluation des apprentissages comprend quatre étapes qui sont :

- L'intention;
- La mesure;
- Le jugement;
- La décision.

Une panoplie de définitions, loin d'être consensuelles, convergent tout de même à souligner la complexité de l'entreprise évaluative.

Nous pensons que l'évaluation comme pratique surtout scolaire est une notion qui prête à la perplexité. Celle perplexité s'explique par le fait que cette dernière se pratique dans un contexte scolaire en perpétuel mouvement, tributaire de techniques qui innovent, qui remettent en cause, mais qui peinent à réduire l'écart la séparant de la pratique et la concilier avec la réalité du terrain. Il faut encore souligner que l'évaluation de l'apprenant est un acte exigeant un savoir multi et pluridimensionnel de la part de l'évaluateur.

Le cadre européen commun de référence (2001), qui a consacré tout un chapitre sur l'évaluation, précise :

*« On entend « Evaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continu ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Evaluation est un terme plus large que contrôle. »*¹¹

Ce cadre européen commun de référence fait la nette distinction que certains tendent à confondre entre l'évaluation, en tant que pratique pédagogique et didactique en contexte et en situation dynamique, et certaines formes de cette pratique, à l'instar de test et notamment de contrôle. En outre, le cadre en question montre un large éventail que peut contenir la pratique évaluative. Or il ne se limite point à l'opération de contrôle, mais

¹⁰ CUQ, Jean-Pierre (sous la direction), *Didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P90.

¹¹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, P135.

plutôt ce dernier en fait partie. Le mérite du cadre européen réside dans le fait qu'il aborde les points pertinents liés à l'évaluation que les institutions éducatives tardent à prendre en charge et par là à engager une véritable réflexion sur l'acte évaluatif.

I-2 Définition des objectifs

Aborder l'évaluation cela nous amène à nous interroger sur la place qu'occupe le concept *d'objectif*, car il est inéluctable voire inimaginable, dans l'action pédagogique et/ou didactique pour l'enseignement/apprentissage du français, de ne point tracer les objectifs à atteindre. Encore moins inconcevable dans une institution éducative de perdre de vue une des pièces maîtresses de l'action pédagogique et/ou didactique, qui sont les objectifs dans notamment l'entreprise évaluative. De fait que cette dernière est devenue « *une véritable technologie des objectifs pédagogiques. Il s'est effectivement développé des méthodologies, des techniques, des instruments, des procédures permettant aux enseignants de définir et de contrôler les résultats visés par l'enseignement.* »¹².

Un effort particulier est entrepris aujourd'hui pour repenser l'évaluation au sein de nos pratiques scolaires, sous l'éclairage de la technologie et les techniques qui le soutendent. Le choix d'instruments fiables et de procédures adéquates permet à l'enseignant de contrôler les résultats visés. Dès lors, sa tâche devra l'éloigner de la traditionnelle vision évaluative qui se limite à la notation, à la mesure, sans faire pour autant de l'évaluation un moyen susceptible d'accompagner l'apprenant, durant tout son cursus d'apprentissage et par conséquent, l'aider à progresser.

Amigues et Zerbato-Poudou (1996) définissent le concept en question selon deux points de vue : le premier comme un moyen d'objectivation des intentions pédagogiques et le second comme un moyen d'organiser les situations pédagogiques.

- **Définition des objectifs comme moyens d'objectivation des intentions pédagogiques :**

Deux pistes possibles susceptibles de définir les objectifs pédagogiques : « *la première consiste à partir de l'analyse des épreuves ou de tests déjà existants pour dégager, a posteriori, les objectifs recherchés ; la seconde piste consiste à définir les objectifs a priori en*

¹² AMIGUES, René, ZERBA TO-POUDOU, Marie-Thérèse, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, DUNOD, Paris, 1996, P147.

partant des finalités éducatives et procède par raffinements successifs pour parvenir aux comportements des élèves.»¹³.

- **Définition des objectifs comme moyen d'organiser les situations pédagogiques**

Pour cette deuxième catégorie, nous avons à considérer les perspectives proposées par Tyler et Bloom (1956) qui ont fait naître les notions de « pédagogie par objectifs » (PPO) – à laquelle la réforme du système éducatifs algérien fait référence aujourd'hui dans les programmes d'enseignement/apprentissage du français en classe de langue – et « pédagogie de maîtrise » - pédagogies au sein desquelles « *les objectifs opérationnels et l'évaluation formative vont jouer un rôle de premier plan.* ».¹⁴

Dans cette perspective, l'enseignant, en sa qualité d'évaluateur et en individu censé être connaisseur des objectifs pédagogiques à réaliser, sera au courant des résultats escomptés et tracés par le système éducatif. L'enseignant de langue, le français en l'occurrence, est tenu quant à lui, à se rendre compte de la tâche qui l'attendra : la parfaite maîtrise des objectifs pédagogiques lors de son action dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du (FLE).

Désormais, la focalisation sur les objectifs à réaliser s'avère une opération obligatoire et indispensable au sein de système éducatif algérien qui prône d'ailleurs la pédagogie par objectifs. Dans l'actuelle réforme, c'est la table rase faite aux pratiques anciennes, considérées tant « obsolètes et archaïques ». A l'heure actuelle, la tendance consiste à inscrire les contenus enseignés mieux que jamais dans cette *pédagogie par objectifs*, dictée par la réforme du système éducatif.

Nous estimons que l'enseignant, dans ce cas précis, est considéré un acteur de taille, appelé à jouer son rôle qui relève de sa responsabilité. Toutefois, ce dernier n'est pas le seul agent à qui on fait porter tout le fardeau sur ses frêles épaules : de sa part l'institution devra s'impliquer davantage avec beaucoup de discernement pour mettre à jour, à chaque fois qu'il est nécessaire, les objectifs à intégrer dans les programmes de l'enseignement et rechercher les manières adéquates à leur mise en œuvre.

Amigues et Zerbato – Poudou (1996) soulignent l'importance de pédagogie par objectifs en la considérant comme « *pièce maîtresse dans l'homogénéité de l'évaluation que*

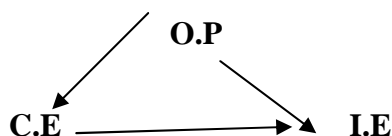
¹³ ¹³ AMIGUES, René, ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, DUNOD, Paris, 1996, P148.

¹⁴ Idem, P152.

Scriven (1967) définit par trois règles nécessaires et indispensables. Il faut qu'il y ait une correspondance entre :

- les objectifs du programme et le contenu de l'enseignement ;
- le contenu de l'enseignement et les instruments d'évaluation ;
- les objectifs du programme et les instruments d'évaluation. »¹⁵.

Le schéma ci-dessous nous résume les relations entre les objectifs du programme (O.P), le contenu de l'enseignement (C.E) et les instruments d'évaluation (I.E).



Atteindre les résultats visés dans la pédagogie par objectifs suppose une réelle définition des objectifs par l'enseignant. Cependant, certains chercheurs comme De Ketelle (1980) reproche à cette pédagogie «*de morceler l'activité de l'élève en comportement [...], de réduire l'enseignement à une succession de tâches à réaliser.*»¹⁶.

Cette critique toutefois pertinente, qui émane d'un si grand spécialiste en pédagogie, a permis aux promoteurs de cette pédagogie de la repenser et surtout d'adapter sa mise en pratique aux nouvelles exigences, et d'abandonner, à titre d'exemple, le recours abusif aux exercices structuraux qui ont beaucoup entravé l'action de l'enseignant et celle de l'apprenant à aller de l'avant, afin de contribuer à l'amélioration du rendement de l'apprenant au sein de la classe de langue.

I - 2 -1 Relation évaluation/objectifs

Avant de tenter d'élucider une quelconque relation reliant l'évaluation aux objectifs, il est quand même pertinent de rappeler que la pédagogie par objectifs (PPO) est née dans les années 1960 aux Etats-Unis, et cela à partir des thèses behavioristes (comportementalismes). Il revient aux travaux de Bloom (1956) qui l'ont fait connaître en France.

¹⁵ AMIGUES, René, ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, DUNOD, Paris, 1996, P152.

¹⁶ AMIGUES, René, ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, DUNOD, Paris, 1996, P157.

La pédagogie par objectifs et à partir de « *l'analyse par objectifs, dérivée de la PPO et appliquée à l'éducation, a permis de clarifier l'ensemble du système éducatif, depuis les finalités attribuées à l'enseignement jusqu'à l'évaluation de celui-ci.* »¹⁷.

Cette pédagogie par objectifs a d'ailleurs largement inspiré les textes officiels qui se réfèrent « *toujours aux principes de base de l'analyse par objectifs et définissent précisément l'ensemble des éléments [...], dans une approche systémique, où la formulation d'objectifs permet d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage, et donc l'évaluation des acquis, dans tous les domaines.* »¹⁸.

Le schéma suivant présentera, l'ensemble des éléments constitutifs de l'analyse pédagogique, emprunté à la spécialiste d'évaluation, en l'occurrence Tagliante (2005), suivi d'une définition pour chaque élément.

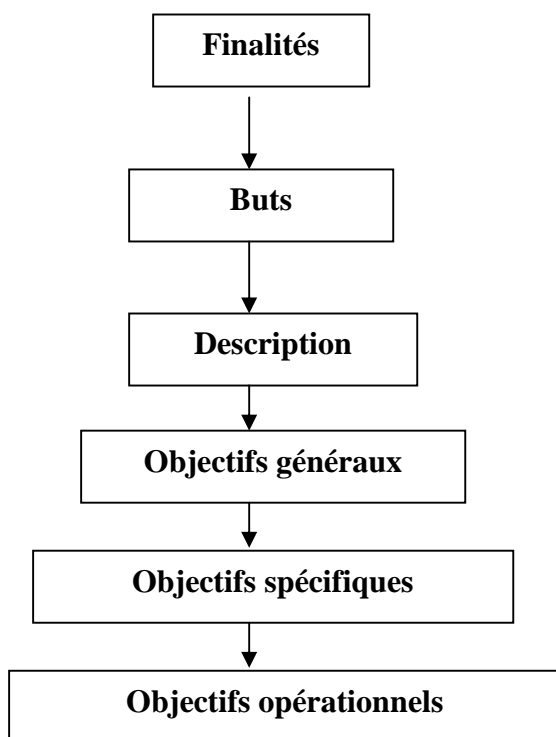


Schéma n°1 « La pédagogie par objectifs (1^{ère} génération) »

- **Finalités de l'enseignement des langues vivantes** : se trouve en niveau des discours et les textes officiels, ces finalités énoncent des idéaux, ayant lien avec les valeurs sociales, politique, morales...etc.

¹⁷ TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005, P20.

¹⁸ Idem, P20

- **Buts** : pour ce qui des langues vivantes il est question de la conception du programme.
- **Description** : description du programme de l'enseignement, énoncé sous forme d'une énumération de savoirs et de savoir-faire.
- **Objectifs généraux** : sont centrés sur l'apprenant, dans l'enseignement des langues et indiquent les résultats escomptés à la fin du cursus, de la séquence ou de l'unité de cours.
- **Objectifs spécifiques** : aussi centrés sur l'apprenant, ils démultiplient l'objectif général en autant d'objectifs spécifiques à faire acquérir.
- **Objectifs opérationnels** : parfois appelé « objectifs spécifiques opérationnels ». Ils sont choisis parmi les objectifs spécifiques qu'il est nécessaire de faire acquérir à l'apprenant avant de passer à un autre objectif ultérieur.

I-2-2 Comment rendre évaluable un objectif opérationnel ?

Selon Tagliante(2005), pour qu'un un objectif spécifique soit évaluable, quatre principes doivent être respectés et considérés.

- **L'univocité** : dans la formulation des objectifs, rien ne doit prêter à l'équivoque. La consigne d'activité d'évaluation doit être comprise par tous de la même façon.
- **Le comportement observable (performance)** : l'objectif opérationnel se traduit sous forme de verbes d'action, permettant à l'enseignant d'observer le comportement de son apprenant
- **Les conditions** : doivent être formulés clairement.
- **Les critères** : précis et doivent être communiqués à l'apprenant pour qu'il connaisse les conditions de l'évaluation.

L'évaluation de l'objectif appelle une précision telle, que l'enseignant- évaluateur est averti à être vigilant, afin de contribuer efficacement à l'accompagnement de l'apprenant au cours de son long processus d'apprentissage. Ces quatre principes abordés cernent l'action de l'enseignant qui aura le privilège de rendre concrètes ses pratiques évaluatives. Néanmoins, ce dernier devrait faire appel à son esprit inventif et créatif pour réguler, adapter ces actions en fonction de paramètres qui puissent intervenir et aux besoins exprimés par ses apprenants.

Par ailleurs, Hadji Charles (1990) n'a pas hésité de lancer quelques fléchettes de reproches à l'encontre de la mise en œuvre d'une pédagogie par objectifs, en soulevant deux risques qui peuvent surgir lors de la pratique évaluative. Tout d'abord le risque de formalisme. En cela l'auteur s'interroge : « *on peut traduire tout un programme, exprimer toutes ses intentions en termes d'objectifs répondant à la règle des trois « C ». Est-ce un gage de réussite pédagogique ?* »¹⁹.

La réponse est certes négative quoique implicite. Et l'auteur d'avancer cet argument : « *les listes les plus détaillées et les formulations les plus adéquates peuvent apporter à leur rédacteur la satisfaction d'avoir pensé à tout et d'avoir trouvé de belles formules ...qui resteront lettre morte tant que l'on aura pas trouvé les moyens concrets de faire progresser l'élève.* »²⁰.

Ensuite celui de risquer la parcellisation en objectifs de plus en plus réduits car « *la dérive techniciste, en effet, guette celui qui croit que l'acquisition d'une technique de formulation d'objectifs suffit pour résoudre à la fois les problèmes d'évaluation et d'apprentissage.* »²¹.

Dans le même ordre d'idées, Tagliante Christine (2005), avance qu'en dépit des avantages que peut représenter la formulation des objectifs puisque « *s'astreindre à formuler des objectifs opérationnels est un exercice rentable pour l'enseignant. Son travail d'évaluateur en est grandement facilité.* »²² Néanmoins « *la rigueur et la précision ont des limites : à vouloir évaluer trop précisément les compétences, on court le risque de les atomiser en perdant de vue la compétence globale.* »²³.

Allant plus loin dans sa réflexion, le même auteur souligne les limites d'une telle opérationnalisation, en précisant qu'« *il est en effet assez facile de démultiplier les éléments à faire acquérir, jusqu'à obtenir des micro capacités évaluables et mesurables à l'aide d'outils d'évaluation fermés. Une performance positive accomplie sur une micro- capacité isolée n'est pas représentative du savoir faire de l'élève, mais uniquement de son micro- savoir.* »²⁴.

¹⁹ HADJI, Charles, *l'évaluation, règles de jeu, des intentions aux outils*, Paris, 2eme éd., ESF, 1990, P 115.

²⁰ Idem, P115.

²¹ Idem, P115.

²² TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005, P25.

²³ Idem, P25.

²⁴ Idem, P25.

Nous pensons que la Pédagogie par objectifs ne pourrait être considérée comme la panacée. Ce que vient de mettre en exergue Hadji Charles(1990) renforce la conviction que tout est à prendre avec beaucoup de rationalité et de bon sens, afin d'éviter de tomber dans le piège du formalisme, et dans l'éventuel risque de porter atteinte au processus d'apprentissage de l'apprenant. Pour ce faire, un examen approfondi aurait le mérite d'aborder l'évaluation comme une pratique complexe, avec moins de risques, plus de rigueur et une bonne chance de réussite.

Claude Germain et Paul Cyr (1998) mettent en évidence la vertu de l'action évaluative pour l'apprenant évalué, en saisissant les stratégies élaborées, par ce même apprenant, pour l'aider par la suite à s'autoévaluer : *«Il s'agit ici d'amener l'élève à évaluer l'efficacité ou la rentabilité des stratégies qu'il utilise dans la réalisation de telle ou telle tâche d'apprentissage ou la résolution de tel ou tel problème. En établissant le lien avec les stratégies utilisées, l'évaluation met l'accent sur les améliorations dans la compétence générale plutôt que sur les résultats eux-mêmes.»*²⁵. En outre, l'objectif est aussi *« d'amener l'élève à évaluer l'efficacité de ses stratégies et de l'inviter, à l'occasion, à faire une auto-évaluation de ses compétences.»*²⁶.

Evoquant les stratégies, nous savons qu'elles se composent de deux grandes catégories :

1- la première catégorie: sont les stratégies des apprentissages qui se subdivisent en trois stratégies : métacognitives, en stratégies cognitives et enfin en stratégies socio-affectives.

2- La deuxième catégorie: est constituée par les stratégies de communication. Pour procéder à l'évaluation des apprentissages, l'enseignant-évaluateur devrait se rendre compte des stratégies adoptées, lors de la pratique évaluative, pour ainsi pouvoir mesurer celles susceptibles d'être rentables et qui éventuellement puissent rendre visible et concret l'acte d'évaluation. La maîtrise des stratégies utilisées facilitera également la tâche de l'enseignant-évaluateur.

²⁵ CYR, Paul, GRMAIN, Claude, *les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, Coll. «Didactique des langues étrangères », 1998, P152.

²⁶ Idem, P153.

I-3 Définition de compétence, performance, capacité et comportement observable

I-3-1 Définition de compétence

Dans son ouvrage intitulé *l'évaluation et le cadre européen commun*, Tagliante Christine (2005) donne la suivante définition citée dans le glossaire de l'évaluation de ALTE : « *ensemble des connaissances, des capacités et des stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer.* »²⁷. Dans cette conception, les notions de connaissances, de capacités et de stratégies sont sous-jacentes au concept de compétence. L'acquisition de la compétence a pour but ultime de communiquer.

Le même auteur et cette fois-ci cité dans l'ouvrage intitulé « *pédagogie, dictionnaire de concepts clés* » déclare que la compétence est : « *aptitude reconnue à pouvoir (savoir-faire) produire telle ou telle conduite. En linguistique, le terme se réfère à une capacité sous-jacente opposée à la performance, qui est la manifestation langagière de la compétence. Cette distinction est apparue dans les travaux de chomsky.* »²⁸. Dans cette seconde définition la compétence est assimilée à une aptitude en vue d'accomplissement d'une conduite. Dans l'autre partie de définition, la compétence est opposée à la performance dans la conception chomskyenne.

Tagliante considère la compétence comme « *ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteur) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité généralement considérée comme complexe. Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir être.* »²⁹. Dans cette dernière définition la compétence, dans l'exercice d'une activité, conjugue les savoir, savoir-faire et savoir être.

Moirand Sophie (1990) cite quatre composantes constitutives de la compétence de communication :

«- *une composante linguistique, c'est- à- dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;*

²⁷ TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005, P189.

²⁸ Idem, P189

²⁹ Idem, P189.

- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;

-une composante référentielle, c'est-à-dire c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;

- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.»³⁰.

En revanche, Veltcheff Caroline et Hilton Stanley (2003) se sont limités à trois composantes adoptées par le cadre européen de référence qui sont : la composante linguistique, la composante sociologique et la composante pragmatique « qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue, à la réalisation de fonctions langagières et d'actes de paroles, à la maîtrise du discours.»³¹.

Dans son ouvrage portant sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Scallon Gérard(2004), spécialiste en mesure et évaluation, retient cette définition empruntée à Roegiers, dans laquelle ce dernier s'est référé d'une manière plus ou moins explicite à des situations- problèmes, dans une perspective généralisée à plusieurs disciplines: « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations – problèmes. »³²

Dans la précédente définition, Scallon Gérard a utilisé deux mots clés, pour rendre compte de la notion de compétence, qui sont « mobiliser » et « ressources ». Le premier signifie « l'utilisation intentionnelle de contenus notionnels, d'habiletés intellectuelles et sociales (savoir, savoir-faire et savoir-être mentionnés par plusieurs auteurs) »³³.

³⁰ MOIRAND, Sophie, *enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. « F », 1990, P20.

³¹ HILTON, Stanley, VELTCHEFF, Caroline, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, Coll. « F », 2003, P24.

³² SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, de bœck, Coll. « pédagogie en développement », 2004, P105.

³³ SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, de bœck, Coll. « pédagogie en développement », 2004, P105.

Le second qui signifie «*acquis scolaire, expérience, habilité et centre d'intérêt de l'élève, auxquels s'ajoutent des ressources externes auxquelles il peut faire appel : ses pair, ses professeurs, des documents, etc.*»³⁴.

En voulant faire la synthèse de plusieurs définitions que l'on peut trouver dans différents écrits, Scallon Gérard dégage quelques caractéristiques concernant la compétence :

« - la compétence est une capacité, une potentialité (non verbale) ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif. La compétence se distingue donc de la notion de performance, qui en est la manifestation concrète.

- la compétence est la capacité d'une personne à mobiliser, voire à utiliser à bon escient, ses propres ressources ou des ressources qui lui sont extérieures.

- la compétence est la capacité qui est révélée lorsque la personne est placée dans une famille de situations- problèmes, plusieurs tâches complexes présentant des ressemblances).»³⁵

.

Ce large éventail de définitions renseigne sur la complexité et l'équivocité de la notion de la compétence du moins dans les cadres de l'enseignement /apprentissage du FLE et celui des science de l'éducation qui font obligatoirement recourt à une panoplie de notions dont fait partie prenante la «compétence», quand il s'agit surtout de l'évaluation.

Il demeure essentiel, en revanche, de préciser ce que la compétence n'est pas, pour tenter de mieux cerner la notion en question. A cet effet, Scallon Gérard(2004) souligne ceci : « *la compétence ne se réduit ni à un résultat ou à un ensemble de résultats observables, ni à un exercice ou une tâche d'évaluation. Elle se distingue de la performance, terme souvent utilisé pour désigner la manifestation d'une compétence : jouer un concerto, préparer une sauce béchamel, confectionner un vêtement, rédiger un conte, etc. ne sont pas des compétence mais des manifestations de compétence.*»³⁶.

Le même auteur ajoute : « *la compétence ne se réduit pas à un corpus de connaissances ou de savoir-faire. Posséder de vastes connaissances sur un sujet donné et*

³⁴ Idem, P105.

³⁵ Idem, P105-106.

³⁶ SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, de bœck, Coll. « pédagogie en développement », 2004, P103.

pouvoir les restituer sur demande ne sont pas des indices de compétence. Selon de nombreux auteurs, la notion de compétence implique l'utilisation de savoirs et de savoir-faire dans des situations données, mais selon des modalités beaucoup plus exigeantes que dans le cas des habilités, telles que interpréter, appliquer ou analyser.»³⁷.

En outre, « c'est en effet dans l'action que les compétences doivent être inférées. On ne peut se soustraire à cet impératif. Et, la compétence étant définie comme la capacité des individus en formation à mobiliser plusieurs ressources, cette capacité doit être mise à l'épreuve dans des situations appropriées.»³⁸.

De cela, l'on peut aisément constater que la complexité de délimiter une définition lucide et précise s'amplifie davantage dans une situation pratique, c'est-à-dire lorsque vient le moment de mettre à l'épreuve de la pratique de terrain la compétence. Encore il y a lieu de mettre en exergue que la notion de compétence diffère des autres concepts qui lui sont sous-jacents tels que les objectifs et la performance.

I-3-2 Définition de la performance

Le concept de performance « issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences.»³⁹.

Le concept de performance englobe une multiplicité de facteurs qui ne sont pas liés pas uniquement aux savoirs et aux savoir-faire, mais aussi à la mémoire, à l'identité sociale et aussi à l'affectivité. Ce qui fait que la performance linguistique ne peut être représentative, car plusieurs facteurs sous-jacents précités interviennent.

³⁷ Idem, P104.

³⁸ Idem, P123.

³⁹ CUQ, Jean-Pierre (sous la direction), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P192.

I-3-2 Définition de la Capacité

Dans le *dictionnaire de didactique des langues (2003)* l'on trouve deux définitions, l'une liée à la psychologie et l'autre liée à la grammaire générative. En psychologie la capacité est vue comme *«l'ensemble de possibilités qui permet à l'individu d'atteindre un certain degrés de réussite dans l'apprentissage ou l'exécution de tâches diverses.»*⁴⁰.

Tandis que dans une perspective de grammaire générative l'on rencontre la notion de capacité générative pour définir la capacité, et qui *« est la propriété que possède cette grammaire d'engendrer tel ou tel type de structure et, relativement à une langue naturelle, d'engendrer les phrases grammaticales de cette langue.»*⁴¹.

I-3-3 Définition de comportement

Le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde (2003) définit le comportement comme *« la manifestation extérieure, évidente et repérable, d'une action d'apprentissage ou d'enseignement. Pour le professeur il s'agit de rendre visibles et perceptibles par l'apprenant les manières effectives dont il procède. La façon dont il se comporte en classe est constituée de l'ensemble de ses paroles, de ses gestes, de ses déplacements, dont il lui faut impérativement s'assurer que les élèves les ont bien saisis.»*⁴².

Il demeure constatable que le concept de comportement, développé par la précédente définition, met en relation le professeur et son apprenant au sein de contexte de classe. C'est le comportement du professeur qui est concerné, car les apprentissages des apprenants dépendent quasiment des capacités de professeur à rendre visibles et perceptibles ses gestes, ses déplacements et ses discours à l'intérieur de la salle de classe d'une part, de s'assurer que ses gestes et comportements sont saisis par les apprenants. Ce qui se répercuterait éventuellement, sur à la fois, la qualité des enseignements dispensés et la solidité et l'efficacité des apprentissages destinés aux apprenants.

Pour rendre son entreprise réussie, l'enseignant aura une tâche d'instaurer l'interaction, en étant bon médiateur, incitateur et finalement un facilitateur d'apprentissage, afin d'accrocher l'intérêt et l'attention de ses apprenants. Le comportement de l'enseignant au sein du contexte de classe est tellement déterminant au

⁴⁰ GALLISSON, Robert, COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, France, Hachette, 1976, P77.

⁴¹ Idem, P77.

⁴² CUQ, Jean-Pierre (sous la direction), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P49.

même titre que son bon sens didactique et pédagogique qu'il est appelé à développer. En outre, il est de sa responsabilité d'adapter ses propres comportements en vue de la meilleure maîtrise du contexte dans lequel évoluent les apprenants afin de contribuer à l'amélioration de leur rendement.

Encore, il est à ajouter que la capacité de l'enseignant à rendre les enseignements dispensés concrets rendrait aisés les apprentissages. Ce qui contribuerait à l'accélération du rythme d'apprentissage des apprenants. Ce qui permettrait aussi à l'enseignant de toucher à plusieurs aspects et points contenus dans les programmes de l'enseignement au sein de la classe de langue.

Autrement, c'est la totalité de l'action de l'enseignant qui serait mise à mal. Les efforts déployés par ce dernier n'auraient pas l'impact attendu. L'évaluation dans tel cas de figure serait mise en cause et l'acte d'évaluation au lieu de s'intéresser aux préoccupations de premier ordre, celle qui consiste à poursuivre, à réguler et à corriger, se voit limiter à une simple pratique routinière, improductive et surtout inefficace.

Le schéma suivant de Tagliante Christine (2005) illustre parfaitement le croisement entre la compétence, performance, capacité et le comportement observable dans la pratique évaluative. Lucide et explicite, le schéma rend concret, la démarche évaluative en la présence des quatre éléments cités.⁴³

⁴³ TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005, P28.

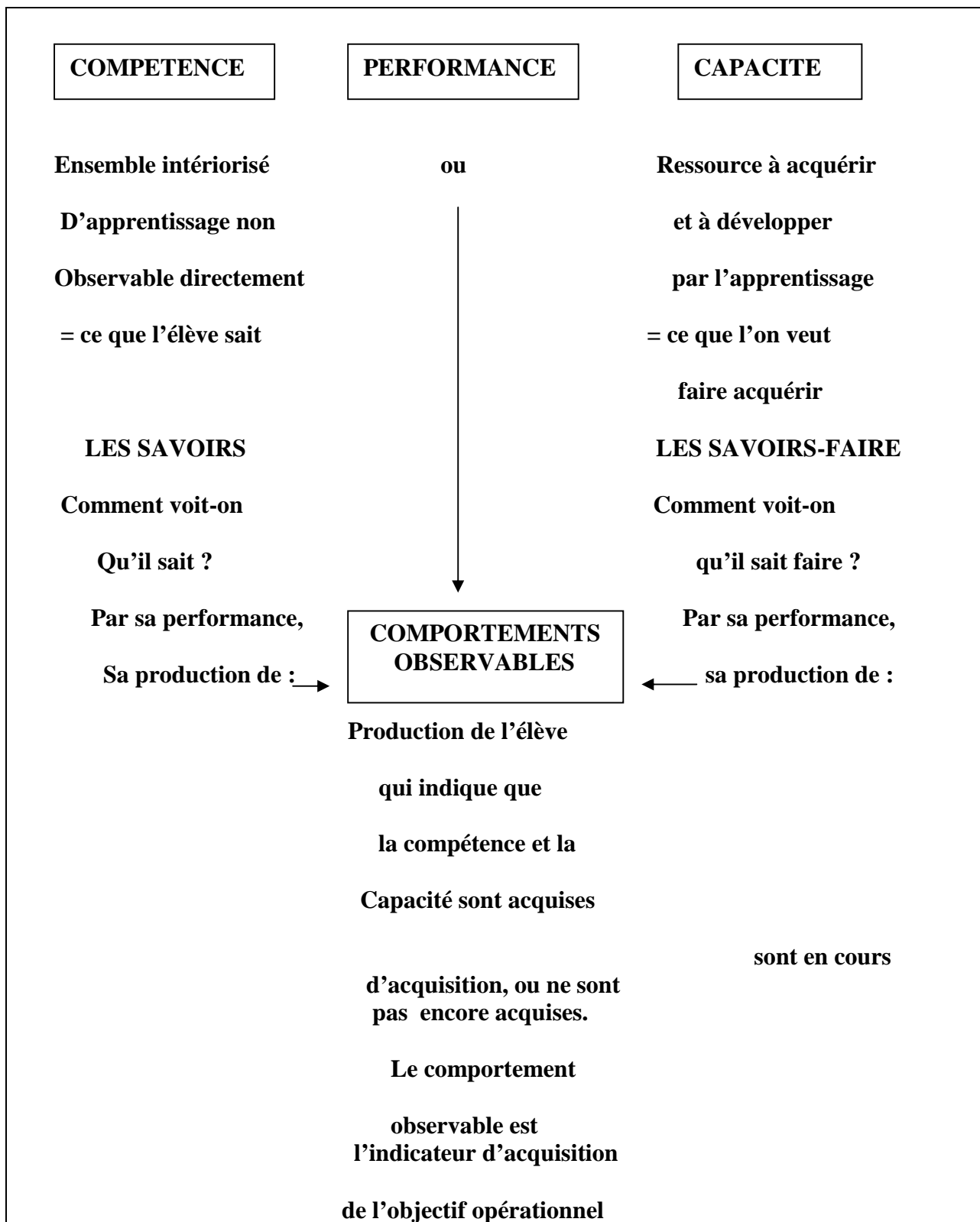


Schéma n°2 « compétence, performance, capacité et comportement observable » Tagliante (2005)

I-4 Types d'évaluation contenus dans le cadre européen commun de référence

Le cadre européen commun de référence est conçu au départ pour « le développement de l'apprentissage des langues vivantes dans la sphère européenne, dans l'espoir de répondre aux exigences communicationnelles, culturelles et notamment économiques du citoyen européen, imposées par la mobilité des personnes. »

Aujourd'hui plus que jamais, et selon les propos de Maria Filomena Capucho, spécialiste en didactique dans un article publié en (2006), le cadre en question offre des opportunités et pas des moindres, aux différents systèmes éducatifs européens notamment, pour adapter certains de ses contenus dans l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes étrangères.

Désormais, il est « *devenu le point d'ancrage des institutions officielles concernant l'enseignement/ apprentissage des langues à tous les niveaux, un peu partout en Europe. Le « cadre » est entrée dans notre jargon quotidien, dans les programmes de formation d'enseignants, dans les manuels publiés un peu partout, même si on estime qu'environ 75% d'enseignants en exercice en Europe ... ne connaissent pas le cadre (même si la situation varient selon les pays).* »⁴⁴.

Les propos de Maria Filomena Capucho (2006) illustrent précisément cette nouvelle tendance qui consiste à faire du cadre de référence une des sources d'inspiration théorique et méthodologique. C'est pourquoi, nous allons essayer dans notre cas précis, de jeter un œil sur la pratique évaluative telle qu'elle est conçue et approchée par le cadre européen. Ce qui justifie l'énumération de quelques types d'évaluation qu'il contient.

Le cadre européen commun de référence (2001) pour les langues propose un certain nombre d'oppositions jugées importantes concernant les types d'évaluation, sous forme d'un tableau. Les définitions qui suivent lui y sont empruntées. Tout en se limitant dans notre démarche de présentation aux éléments de définition que nous considérant pertinents. Autrement dit, les définitions émises ne sont pas prises dans leur intégralité. C'est pourquoi elles apparaissent succinctes.⁴⁵

⁴⁴ CAPUCHO, Maria Filomena, *Approche actionnelle- apprentissage des langues et évaluation*, in www.rencotre-fle.com/dossier%20FLE202006.pdf. Consulté le 15/05/2007.

⁴⁵ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, P139-144.

1	Evaluation du savoir	Evaluation de capacité
2	Evaluation normative	Evaluation critériée
3	Maîtrise	Continuum ou suivi
4	Evaluation continue	Evaluation ponctuelle
5	Evaluation formative	Evaluation sommative
6	Evaluation directe	Evaluation indirecte
7	Evaluation de la performance	Evaluation des connaissances
8	Evaluation subjective	Evaluation objective
9	Evaluation sur une échelle	Evaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Evaluation holistique ou globale	Evaluation analytique
12	Evaluation par série	Evaluation par catégorie
13	Evaluation mutuelle	Auto-évaluation

I-4-1 Evaluation du savoir/ Evaluation de la capacité

- L'évaluation du savoir (ou du niveau) est l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques- elle porte sur ce qui a été enseigné – par voie de conséquence, elle est en relation avec le travail de la semaine ou du mois, au manuel, au programme. L'évaluation est centrée sur le cours. Elle correspond à une vue de l'intérieur.
- L'évaluation de la capacité (mise en œuvre de la compétence ou performance), au contraire, est l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel. Elle correspond à une vue de l'extérieur.

I-4-2 Evaluation normative/ Evaluation critériée

- L'évaluation normative classe les apprenants les uns par rapport aux autres. Cela peut se faire en classe ou dans le cadre d'une population donnée ou dans la population des candidats à un test. Dans ce dernier cas, on peut ajuster les notes brutes pour parvenir à un résultat « juste » en traçant la courbe des résultats en fonction de celle des années précédentes afin de maintenir un certain niveau et de s'assurer que les mêmes pourcentages réussissent chaque année quelle que soit la difficulté du test ou la compétence des candidats.

- L'évaluation critériée se veut une réaction contre la référence à la norme : on évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine.

I-4-3 Maîtrise/ Continuum ou suivi

- L'approche de type Maîtrise (compétence maîtrisées) en référence à des critères est une approche dans laquelle une seule « norme minimale de compétence » est établie pour départager les apprenants entre capables (réussite) et non capable (échec) sans que soit pris en compte le niveau de qualité manifesté dans la façon dont l'objectif est atteint.
- L'approche de type Continuum (ou compétence en cours d'acquisition) en référence à des critères est une approche dans laquelle une capacité donnée est classée en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité possibles dans le domaine en question. Il existe, en effet, de nombreuses approches de l'évaluation critériée dont la plupart peuvent d'abord être identifiées comme une interprétation de la maîtrise ou du « continuum ».

I-4-4 Evaluation continue/ Evaluation ponctuelle

- L'évaluation continue est l'évaluation par l'enseignant et, et éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours. La note finale reflète ainsi l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre.
- L'évaluation ponctuelle se fait par l'attribution de notes ou la prise de décisions effectuées à la suite d'un examen ou d'une autre procédure d'évaluation qui a lieu à une date donnée, généralement à la fin du cours ou au début du cours suivant. On se préoccupe pas de ce qui s'est passé auparavant ; seul compte ce que l'apprenant est capable de faire ici est maintenant.

I-4-5 Evaluation formative/ Evaluation sommative

- L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens.

- L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir.

I-4-6 Evaluation directe/ Evaluation indirecte

- L'évaluation directe évalue ce que le candidat est en train de faire. Par exemple, lors d'un travail en sous- groupe qui consiste en une discussion, le professeur observe, confronte aux critères d'une grille et donne son évaluation.
- L'évaluation indirecte, en revanche, utilise un test, généralement écrit, qui évalue souvent les potentialités.

I-4-7 Evaluation de performance/ Evaluation des connaissances

- L'évaluation de performance exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon oral ou écrit.
- L'évaluation des connaissances exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a.

I-4-8 Evaluation subjective/ Evaluation objective

- L'évaluation subjective se fait par un jugement d'examineur. On entend habituellement par là le jugement sur la qualité de la performance.
- L'évaluation objective écarte la subjectivité. On entend habituellement par là l'utilisation d'un test indirect dans lequel une seule réponse correcte est possible, par exemple un QCM.

I-4-9 Evaluation sur une échelle/ Evaluation sur une liste de contrôle

- L'évaluation sur une échelle consiste à placer quelqu'un à un niveau donné sur une échelle constituée de plusieurs niveaux.
- L'évaluation sur une liste de contrôle consiste à juger quelqu'un selon une liste de points censés être pertinents pour un niveau ou un module donné.

I-4-10 Jugement fondé sur l'impression/ Jugement guidé

- Jugement fondé sur l'impression : jugement entièrement subjectif fondé sur l'observation de la performance de l'apprenant en classe, sans aucune référence à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique.
- Jugement guidé : jugement dans lequel on réduit la subjectivité propre à l'examineur en ajoutant à la simple impression une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques.

I-4-11 Evaluation holistique/ Evaluation analytique

- L'évaluation holistique porte un jugement synthétique global. Les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur.
- L'évaluation analytique considère séparément les différents aspects.

I-4-12 Evaluation par série/ Evaluation par catégorie

- L'évaluation par catégorie porte sur une seule tâche à partir de laquelle la performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille d'évaluation.
- Dans l'évaluation par série, on note habituellement de manière globale sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 4 par exemple une série de tâche différenciées (il s'agit souvent de jeux de rôle entre apprenants ou avec l'enseignant).

I-4-13 Evaluation mutuelle/ Auto-évaluation

- L'évaluation mutuelle est le jugement porté par l'enseignant ou l'examineur.
- L'auto-évaluation est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence.

I-5 Types d'évaluation cités dans les dictionnaires de didactique et d'autres ouvrages

I-5-1 Evaluation diagnostique

Pour ce qui est de l'évaluation diagnostique, le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) donne deux approches différentes. La première approche est celle des psychométriciens qui considèrent ce type d'évaluation « *se limite très souvent aux dépistages des élèves en difficulté dans des domaines spécifiques d'apprentissage tels que la lecture et les mathématiques. Il s'agit alors d'identifier les causes d'un problème à partir de l'analyse des résultats de tests standardisés administrés par des spécialistes.* »⁴⁶.

La deuxième approche, concernant l'évaluation des apprentissages, est celle des éducateurs regroupant trois fonctions qui sont : les fonction sommative, formative et diagnostique. L'évaluation diagnostique est étroitement liée à l'évaluation formative.

En outre, l'évaluation diagnostique est considérée comme « *une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée.* »⁴⁷.

Le rôle principal de ce type d'évaluation est de porter une remédiation individualisée, aux difficultés constatées puis identifiées chez les apprenants. Dans cette perspective, l'accent est mis sur l'intervention de l'enseignant dans le but de porter les correctifs supplémentaires à ceux déjà existants.

I-5-2 Evaluation sommative

De Landsheere(1980), en un court chapitre consacré à l'évaluation sommative dans l'un de ses ouvrages, précise que cette dernière « *revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par*

⁴⁶ CUQ, Jean-Pierre (sous la direction), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P68-69.

⁴⁷ CUQ, Jean-Pierre (sous la direction), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P69

exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives.»⁴⁸.

L'évaluation sommative, comme nous le montre De Landsheere, articule plusieurs apprentissages tout au long des cursus d'apprentissage, constituant ainsi un tout compact, cohérent et homogène.

I-6 Difficultés de mise en œuvre de certains types d'évaluation

I-6-1 Difficulté de mise en œuvre d'une évaluation critériée

Nous savons que dans le cadre de la (PPO) un objectif est opérationnel lorsqu'il est capable de répondre aux trois exigences essentielles, d'après Hadji (1990) (règle des trois C) :

- Le comportement doit être observable ;
- La condition dans laquelle est observée ;
- Les critères permettant d'apprécier la réussite.

Une telle formulation d'objectifs dans la pratique pédagogique puisse mener l'apprenant à l'autorégulation, car il est au courant de différents critères auxquels il est soumis. Toutefois, l'évaluation critériée encourt le risque de limiter l'évaluation de l'apprenant à une liste de critères, qui ne cerne pas effectivement ni la réalité de l'évalué qui est l'apprenant, ni encore moins celle de ses apprentissages devenus tributaires de critères ne correspondant pas toujours à la réalité d'apprenant et par ricochet pourrait rendre l'évaluation mal pratiquée, et peut aussi affecter les apprentissages de l'apprenant.

I-6-2 Difficulté de mise en œuvre d'une évaluation diagnostique

La difficulté essentielle réside dans le fait que dans l'opération de diagnostic la distinction est complexe à établir entre les deux éléments fondamentaux qui sont la performance et la compétence. Prenant l'exemple analysé par Pierre Vermersch et cité par Hadji Charles(1990) : *« une performance peut être correcte ou incorrecte, et cela en fonction de la mise en œuvre, soit de la compétence visée par la séquence de formation, soit d'une autre compétence. La réussite (compétence correcte) peut ainsi être attribué, d'une part, à la mise en jeu de la compétence visée (cas 1) : il y a alors réussite pédagogique. Mais elle peut être*

⁴⁸ DE LANDSHEERE, Gilbert, *évaluation continue et examens, Précis de docimologie*, Bruxelles, Editions LABOR, 1984, P239.

attribuée aussi à l'intervention d'une autre compétence, ou, d'une façon générale, d'un autre déterminant (recette, hasard) : dans ce cas (n°2), il y a échec pédagogique. Quelle est la bonne interprétation ? Tout le problème est bien d'interpréter. Que vaut le mouvement d'inférence par lequel on passe de la performance à la compétence?»⁴⁹.

Cette longue citation, à partir d'un exemple pertinemment choisi, illustre assez lucidement que dans certains cas, la compétence peut être considérée performance dans une séquence de formation et vice versa. Cette complexité pose un réel problème concernant la mise en œuvre d'une opération d'évaluation dans la pédagogie par objectifs. Car il est difficile de marquer la distinction entre performance et compétence. Cela remet en cause la fiabilité de la pratique évaluative. Dès lors, les résultats escomptés suite à une telle évaluation risqueraient d'être complètement illusoires, pouvant ainsi mener vers l'échec des apprentissages.

A propos toujours de la performance et de la compétence, Mothe Jean-Claude(1984) dans un ouvrage intitulé: «l'évaluation par les tests dans la classe de français », souligne que *«la grande difficulté, pour un test de langue, vient de la contradiction, apparemment insoluble, qui existe entre le but de l'apprentissage d'une langue étrangère, qui est de développer chez les élèves une compétence nouvelle, et l'impossibilité de tester directement cette compétence, autrement que par l'intermédiaire des performances.»⁵⁰.*

Le test qui est une autre forme d'évaluation, ne peut se limiter dans la classe de langue à mesurer la compétence sans l'interférence de la performance. Au contraire, la performance est nécessaire pour tester la compétence. Toutefois le souci principal réside, comme nous l'avons déjà souligné, dans la fiabilité des instruments, démarches et techniques utilisées et par conséquent, la validité des résultats obtenus.

⁴⁹ HADJI, Charles, *l'évaluation, règles de jeu, des intentions aux outils*, Pris, 2eme éd ESF, 1990, P121.

⁵⁰ MOTHE, Jean-Claude, *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, France, Hachette et Larousse, Coll. « le français dans le monde », 1984, P29.

I-7 Les trois grandes fonctions de l'évaluation

I-7-1 Le pronostic

Pour cette première fonction de l'évaluation, l'on cherche à faire savoir à l'enseignant et à l'apprenant, « *le niveau réel d'un nouvel élève.* »⁵¹. Aussi elle peut « *par des tests particuliers (tests pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation.* »⁵². Car il s'agit de la première des phases d'évaluation des aptitudes, sa vérification se fait par plusieurs façons. La première est l'estimation, par l'élève de ses compétences.

Vient ensuite la seconde phase, qui est celle des tests de niveau « *qui permettent, s'ils sont bien conçus, standardisés et calibrés, d'avoir une idée précise sur les compétences. Ces tests servent à orienter l'élève vers un groupe de niveau homogène et l'informer de ses capacités langagières, afin qu'il puisse prendre, en connaissance de cause, les décisions qui concernent ses apprentissages.* »⁵³. Dans ce cas de figure, l'élève (apprenant) aura l'occasion de se situer par rapport à ses apprentissages et par voie de conséquence prendre les décisions adéquates d'une manière autonome. Ce qui représenterait une opportunité à saisir afin de progresser.

I-7-2 Le diagnostic

Quant à cette deuxième fonction, son intervention se fait tout au long du cursus de formation, « *son rôle principal (tout comme en médecine) est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir, si bien est, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement. Si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même, et le tandem enseignant/ élève pourra ainsi progresser.* »⁵⁴.

Cette seconde évaluation qui s'inscrit dans la durée aura pour objectif principal de situer l'état d'avancement des apprentissages de l'apprenant d'une part ; de permettre des remédiations aux éventuels carences les caractérisant d'autre part. En faisant ainsi assister l'apprenant (élève) à progresser dans ses apprentissages. En plus, cette évaluation permet à

⁵¹ TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005, P19.

⁵² Idem, P19.

⁵³ TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005, P19.

⁵⁴ Idem, P19.

la fois à l'enseignant et à l'apprenant de procéder à la vérification des acquis étape par étape.

I-7-3 L'inventaire

La certification est l'une des réalisations de la fonction inventaire, en marquant la fin d'un cursus de formation. Dans ce cas, elle prend la forme d'une évaluation sommative. Cependant l'inventaire peut intervenir « *au préalable à un nouveau cursus de formation, il peut prendre la forme d'une évaluation formative critériée : un bilan de la maîtrise des objectifs de cursus antérieur servant à la fois de pronostic pour le cursus suivant.* »⁵⁵.

Il est constatable, à partir de ses trois fonctions citées, que l'acte d'évaluation s'étale sur toute la période de l'apprentissage, mais il est tellement complexe qu'il engage la responsabilité de l'enseignant en sa qualité d'évaluateur et veilleur sur l'état des apprentissages de ses apprenants. Ce dernier aura la lourde responsabilité de faire de son acte d'évaluation un « instrument » susceptible de contribuer à l'accompagnement de l'élève dans son long cursus d'enseignement/ apprentissage du FLE.

Le tableau suivant est résumatif des caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation.⁵⁶

Fonction Principale	Pourquoi ?	Quoi ?	Quand ?	Qui ?	Caractéristiques	Fonctions annexes
PRONOSTIC	1. pour prédire si l'élève est apte à apprendre	Tester des aptitudes et des capacités	Avant le cursus	L'élève	Normative et souvent standardisée	Informier Situer
	2. pour pouvoir orienter	Vérifier les prés requis et les acquisitions hors de système	Avant le cursus	L'élève	1 ^{re} étape de l'évaluation formative (prise d'information)	Classer Motiver
	3. pour pouvoir	Vérifier le progrès	Avant et après le	L'élève	Souvent standardisée	Mesurer un écart

⁵⁵ Idem, P18.

⁵⁶ TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005, P19, P19.

	réajuster		curcus			
DIAGNOSTIC	Pour faciliter l'apprentissage et pour réguler l'enseignement	Obtenir de l'information sur les difficultés rencontrées par l'élève et sur ses progrès	Pendant le cursus	Le professeur et l'élève	2 ^e étape de l'évaluation formative (prise d'information), évaluation continue critériée	Guider corriger remédier renforcer aider vérifier
INVENTAIRE	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet	Evaluer les connaissances, donner une certification socialement significative	A la fin du cursus	L'élève	3 ^e étape de l'évaluation formative critériée ou évaluation sommatives, normative.	Classer Sanctionner

Tableau n°1 « Résumé : caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation. »
Tagliante (2005)

Le tableau ci-dessus montre les différentes caractéristiques de chacune des trois fonctions d'évaluation. Si le pronostic intervient avant le début de processus d'apprentissage afin de prédire l'aptitude de l'apprenant à apprendre. La deuxième fonction qui est le diagnostic, intervenant pendant le cursus, consiste en vérité à l'obtention d'informations sur les difficultés rencontrées par l'apprenant. Quant à la troisième fonction, en l'occurrence l'inventaire, consiste à l'évaluation des connaissances et leur état d'acquisition par l'apprenant. Cette dernière fonction a pour but ultime de mesurer le degré d'acquisition des apprentissages sur une période complète, autrement dit, sur tout un cycle d'apprentissage.

Toutefois, il nous apparaît judicieux de ne pas dresser une barrière étanche entre les différentes fonctions de l'évaluation. Les spécialistes en matière d'évaluation à l'instar de Tagliante(2005), de Hadji (1990) suggèrent que l'on réfléchisse sérieusement sur la nécessité, voire l'indispensabilité de relier les unes aux autres, pour ainsi faire de la pratique évaluative une opération qui tenterait de saisir tout le processus d'apprentissage des apprenants. Autrement, c'est tout le travail qui serait menacé d'être remis en cause. C'est pourquoi il est fructueux d'engager une réflexion fort vigilante et notamment constructive quant à l'évaluation des apprentissages d'apprenants. Encore, il y a lieu, concernant l'enseignant, de comprendre le fonctionnement des trois fonctions citées, de

leur intégration dans les pratiques évaluatives et surtout le fait de les adapter au sein de la classe de langue. Et cela en fonction des aptitudes, du temps et moyens disponibles à leur mise en exécution.

Ces éléments à maîtriser requièrent une telle importance pour les praticiens de l'évaluation, ici les enseignants, afin de les prendre en charge, de les adapter aux besoins et exigences des apprenants.

I-8 L'évaluation de la production d'écrit

L'évaluation de l'écrit représente un intérêt primordial dans la vie d'un apprenant scolarisé. C'est pourquoi l'apprentissage de l'écrit durant la période de scolarisation d'un apprenant retient l'attention des didacticiens de l'écrit et des enseignants consciencieux. La complexité d'une telle entreprise, c'est-à-dire la pratique évaluative de l'écrit, se heurte à plusieurs difficultés parfois insurmontables : saisir et comprendre le fonctionnement de la rédaction d'apprenant- scripteur cela exige de correcteur des connaissances variées touchant à plusieurs domaines de savoir. Des sciences de cognition à la psychopédagogie, passant par la sociolinguistique et tant d'autres disciplines, pour tenter de comprendre ainsi le processus ou les processus emprunté(s) par l'apprenant- scripteur avant d'atteindre la phase de finalisation de sa production écrite.

Pour que l'évaluation soit bénéfique à l'apprenant, il est question de faire de l'évaluation un outil pour évaluer le produit et non la personne, tout en s'adressant à la personne de l'apprenant afin de l'encourager, de le motiver, de le conseiller et de l'inciter à l'amélioration de ses productions. Cette façon de faire aide l'élève à se prendre en charge, à participer dans sa propre progression concernant la production de l'écrit.

Pour ces quelques raisons citées, il convient de concevoir une liste de critères susceptibles de rendre compte de la qualité de production de l'apprenant- scripteur. Dans ce sens, les critères d'évaluation puissent être considérés comme un appuis efficace pour corriger les éventuels erreurs, fautes et anomalies contenues dans les productions d'apprenants premièrement ; et ensuite de concevoir une démarche par la suite évaluative tendant à cerner les différentes caractéristiques des productions en question. Dans cette perspective, des grilles d'évaluation sont parmi les dispositifs nécessaires que nous suggérons, permettant de garantir une évaluation efficace des écrits d'apprenants et un jugement approprié de la qualité de leurs productions.

I-8-1 Les critères d'évaluation

I-8-1-1 Définition et l'utilisation des critères d'évaluation

Dans un ouvrage intitulé « *corriger des copies, évaluer pour former* », Odile et Veslin (1992) considèrent les critères comme : « *la liste des procédures à mettre en œuvre pour réaliser une tâche, assortie des conditions de leur réussite* »⁵⁷. D'après la précédente définition, il nous semble que les critères sont en relation étroite avec les procédures qui « *sont en effet les actions indispensables pour réaliser la tâche, constitutive de cette réalisation* »⁵⁸, avec la tâche à réaliser. Toutefois, il convient de signaler qu'au moment de la correction de la copie de l'apprenant, de ne pas « *se contenter de repérer la présence ou l'absence de telle et telle procédure.* »⁵⁹

Pour ce qui est de l'utilisation des critères d'évaluation, Odile et Veslin (1992) soulignent : « *l'enseignant peut, au travers des annotations qu'il porte sur la copie s'appuyer sur les critères pour communiquer à l'élève quelque chose de précis. Par exemple, s'il annote les productions de ses élèves en signalant :*

- *critère a : action faite et réussie*
- *critère b : action non faite*
- *critère c : action faite et non réussie »*

L'élève devra traduire ces annotations par :

- *La façon dont je m'y suis pris pour réaliser cette action-là est efficace : je continuerai à la mettre en œuvre.*
- *Il faudra que j'essaie de réaliser cette action.*
- *j'ai eu raison d'essayer cette action : je continuerai à penser à le faire ; mais il faudra que j'essaie de m'y prendre autrement si je veux réussir. Ce sont là des informations importantes pour l'élève ».*⁶⁰

A partir de cette citation développée par Odile et Veslin (1992), nous pouvons constater que les critères d'évaluation, une fois communiqués à l'apprenant, cela les aide énormément à mieux cerner la tâche qui leur est confiée, tout en se référant à chaque fois qu'il s'avère indispensable aux critères arrêtés par l'enseignant.

⁵⁷ ODILE, VESLIN, Jean, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Paris, HACHETTE, 1992, P72.

⁵⁸ Idem, P72.

⁵⁹ Idem, P73.

⁶⁰ Idem, P73.

Il demeure essentiel aussi, que la communication des critères aux apprenants leur permet de mieux réussir l'accomplissement de la tâche attendue, car l'apprenant, dans ce cas précis, aurait l'avantage d'éviter de s'égarer, lors de sa production écrite et par là, de passer à côté de ce qui lui est demandé.

I-8-2 L'appropriation des critères par les apprenants

Expliciter les critères d'évaluation aux apprenants, lors de la production de l'écrit, représente une utilité considérable mais pas une solution définitive à leur problèmes qu'ils pourraient rencontrer durant la réalisation de leur tâche, au moment de la production écrite. C'est dans ce sens que Veslin et Odile (1992) affirment qu' « *il ne suffit pas que les critères soient explicités clairement, encore faut-il que les élèves se les approprient* ». S'approprier les critères d'évaluation permettrait aux apprenants de s'y référer. C'est pourquoi les apprenants sont appelés à les utiliser afin de les approprier.

I-8-2-1 Aider les apprenants à s'approprier les critères

Pour que les apprenants arrivent à mieux utiliser et s'approprier la liste des critères d'évaluation, l'enseignant devra l'élaborer progressivement. Car autrement, la liste des critères « *risquerait d'apparaître comme une masse très lourde d'impositions difficile à utiliser. Il vaut donc mieux faire apparaître les critères progressivement.* »

Pour démarrer le travail sur l'argumentation, On a demandé aux apprenants de la classe de troisième dans le contexte scolaire français (1991), au cours du français, de proposer une listes des critères d'évaluation, qui est la suivante :

- « - *Réfléchir à un problème, à une question*
- *Donner son avis*
- *Essayer de convaincre son lecteur*
- *Trouver des arguments*
- *Appuyer ses idées par des exemples* ». ⁶¹

A partir de cette liste arrêtée par les apprenants, l'on peut constater d'emblée que tas de choses reste à préciser, et quelques éléments proposées ne figures pas parmi les critères, à l'instar de l'énoncé : « *réfléchir à un problème, à une question* ».

⁶¹ODILE, VESLIN, Jean, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Paris, HACHETTE, 1992, P104.

Toutefois, quelques « balisent étaient en place pour que les élèves commencent à orienter leur action, et aussi pour qu'ils découvrent la possibilité de se donner des repères : la notion de critères est en train de germer ». Cela la première phase, puis vient la seconde qui a abouti à l'utilisation de la liste des critères de tableau ci-dessous⁶².

Ce qu'il faut faire	C'est réussi si...
1- Cerner le sujet Repérer le problème posé le (les) point(s) à débattre	a) pas d'erreur sur le sens général du sujet b) pas de dérapage hors sujet c) s'il y a plusieurs points à traiter ils le sont tous
2- Déterminer son avis, sa position	a) il faut toujours s'en faire un (une) b) l'opinion peut être nuancée
2- Rechercher, apporter des idées, des arguments Prendre en compte le point de vue adverse	a) Il, en faut plusieurs b) Les arguments sont logiques, « convaincants » c) Les arguments sont expliqués clairement a) Les arguments ne vont pas tous dans le même sens b) Les arguments adverses ne sont pas caricaturés
4- Illustrer les arguments par des exemples	a) Un exemple au moins par argument b) Exemple pertinent à l'idée c) Exemple clairement situé dans - l'expérience personnelle - l'actualité - la littérature, le cinéma... d) Si possible, varier les exemples e) Pas de récit
5- Construire son développement Introduire le développement Ordonner le corps de développement Regrouper en grandes parties les arguments qui vont dans le même sens Choisir l'ordre des arguments dans une même partie Choisir l'ordre des parties	a) Construction visible matériellement b) Pas de sous-titre, de numéro a) L'introduction ne suppose pas le sujet connu b) L'introduction ne répond pas c) Elle prépare (amène) le sujet d) Elle pose le problème, la question e) Elle annonce le plan a) Un argument (+ex) = 1 paragraphe b) Plusieurs arguments (paragraphe dans une partie) c) Nombre de parties : 2 à 4 a) Ordre « logique », défendable b) Présence de mots de liaison assurant l'enchaînement a) Ordre logique, cohérent avec la conclusion à laquelle on veut aboutir b) Présence de phrases de transition
Conclure le développement	a) La conclusion reprend les grandes lignes de développement b) Elle répond à la question posée c) Si possible elle élargit le débat

⁶² Idem, P105.

6-Rédiger son développement	Langue française correcte En particulier, utilisation correcte - des mots de liaison - des proposition subordonnées De la ponctuation Expression claire Si possible, écriture agréable, « convaincante » (variété, richesse du vocabulaire, implication personnelle...)
------------------------------------	--

**Tableau n°2 «Listes des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation – réflexion »
Odile et Veslin pour une classe de troisième, (1991).**

I-8-3 Le rôle des critères d'évaluation dans l'apprentissage de l'écrit

Les critères d'évaluation élaborés, une fois mis en exergue et définis, permettent à l'enseignant de clarifier les objectifs d'apprentissage. C'est dans ce sens que Gadeau Josette et Finet Colette (1991) soulignent : « *définir des critères d'évaluation, c'est donc clarifier les objectifs d'apprentissage.* »⁶³

Les deux auteurs énumèrent les rôles que devraient jouer les critères d'évaluation pour l'apprentissage de l'écrit :

« - *Faire prendre conscience de la diversité des écrits, dans leurs formes, leurs contenus, leurs intentions, pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits ;*

- *Faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases, certes, mais aussi – et d'abord – les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble ;*

- *Faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture, qui n'est pas coucher des mots sur le papier mais élaborer un texte à coups d'essais et reprises successives ».*⁶⁴

⁶³ FINET, Colette, GADEAU, Josette, *évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, HACHETTE, 1991, P51.

⁶⁴FINET, Colette, GADEAU, Josette, *évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, HACHETTE, 1991, P51.

Le schéma suivant illustre le rôle des critères dans le travail d'écriture et dans l'apprentissage de l'écrit.⁶⁵

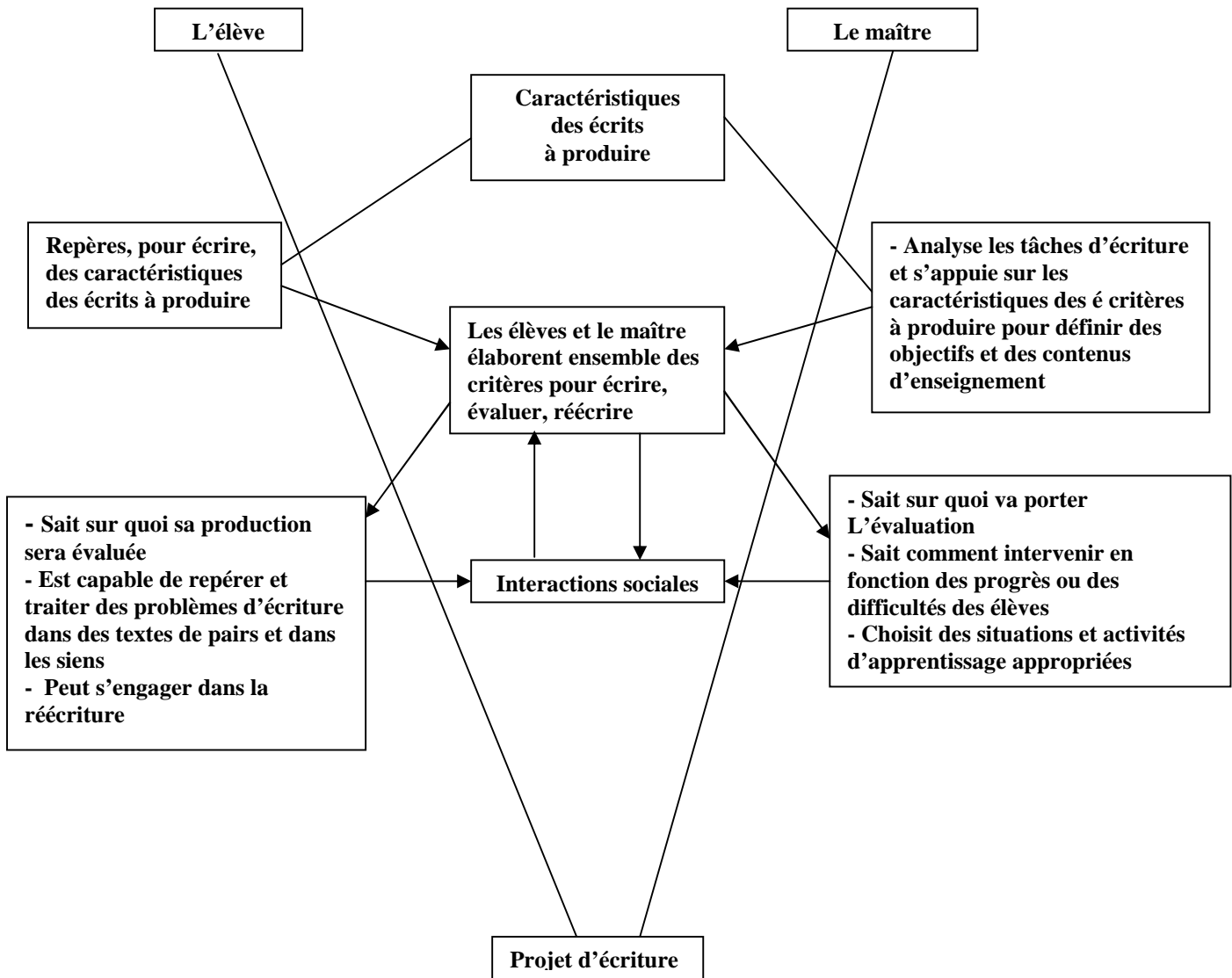


Schéma n°3 « Le rôle des critères dans le travail d'écriture et dans l'apprentissage de l'écrit (1991)».

⁶⁵ Idem, P52.

I-8- 4 Le tableau de classement des critères : EVA

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des critères susceptibles d'être utilisés par l'enseignant au sein de la classe.

Sous forme des questions, le tableau élaboré par Gadeau Josette et Finet Colette (1991) permet d'élucider les points de vue pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et les aspects matériels. L'enseignant en ce sens devra les prendre en charge au cours de l'évaluation des productions écrites des apprenants.

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ? ou est censé parler ? à qui ? Pourquoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)? - L'écrit produit-t-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)? 	<ul style="list-style-type: none"> - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisation textuels : d'une part...d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin ...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou de discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> -L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adapté à l'écrit produit ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...) 	<ul style="list-style-type: none"> Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence...)
Morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> - Le mode d'organisation correspond-il au (x) type (s) de texte (s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par exemple imparfait/ passé simple pour un récit...) Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées. 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreur de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	<ul style="list-style-type: none"> - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et 	<ul style="list-style-type: none"> - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition 	<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...)

	taille des caractères ...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustration...)	typographique avec décalage, sous-titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points ponctuation du dialogue...)	- Les majuscules de la phrase sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)
--	--	---	--

Tableau n°3 « Questions pour évaluer les écrits ». I.N.R.P. EVA. Janvier 1991.⁶⁶

Le tableau donne en détaille les critères d'évaluation ce qui permet à l'apprenant de mieux les assimiler, ce qui facilitera aux apprenants leur appropriation.

I-8-5 Les grilles d'évaluation

Scallon Gérard (2004) nous propose quelques grilles d'évaluation avec échelles. Pour l'auteur « une grille d'évaluation contient donc plusieurs échelles : une échelle descriptive propre à chacun des critères ou une même échelle uniforme répétée pour chacun d'eux. »⁶⁷.

Les tableaux qui suivent sont des exemples des grilles d'évaluation avec échelles uniformes et échelles descriptives.⁶⁸

⁶⁶ FINET, Colette, GADEAU, Josette, *évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, HACHETTE, 1991, P57.

⁶⁷ SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, de boeck, Coll. « pédagogie en développement », 2004, P182.

⁶⁸ Idem, P182-183.

TABLEAU (1)

Exemples de grilles d'évaluation avec échelles uniformes

GRILLE D'EVALUATION DU RESUME (avec échelles uniformes ou non descriptives)	COMMENTAIRES
<p>Grille 1 a</p> <p>Intégrité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> médiocre <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> excellent</p> <p>Précision de résumé <input type="checkbox"/> médiocre <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> excellent</p> <p>Concision <input type="checkbox"/> médiocre <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> excellent</p>	<p>Chacun des trois critères est accompagné d'une échelle uniforme de trois échelons.</p>
<p>Grille 1 b</p> <p>Intégrité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> incomplet <input type="checkbox"/> + ou - complet <input type="checkbox"/> complet</p> <p>Précision de résumé <input type="checkbox"/> incomplet <input type="checkbox"/> + ou - complet <input type="checkbox"/> complet</p> <p>Concision <input type="checkbox"/> incomplet <input type="checkbox"/> + ou - complet <input type="checkbox"/> complet</p>	<p>On trouve les mêmes critères que dans la grille 1 a, mais les échelles diffèrent d'un critère à l'autre sans être pour autant descriptives.</p>

TABLEAU (2)

Exemple de grille d'évaluation descriptive

GRILLE D'EVALUATION DU RESUME	COMMENTAIRES
Intégrité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> aucune idée <input type="checkbox"/> il manque <input type="checkbox"/> toutes les idées Ou une seule une seule Idee de l'auteur idée sont mentionnées	La mention des idées, l'exactitude et la répétition sont les indices qui rendent ces échelles spécifiques.
Précision du résumé <input type="checkbox"/> plusieurs idées <input type="checkbox"/> une seule idée <input type="checkbox"/> toutes les idées Sont inexactes est inexacte Ou imprécises ou implicite de l'auteur sont exactes	
Concision texte redondant <input type="checkbox"/> une ou deux <input type="checkbox"/> aucune répétition (beaucoup de répétitions Répétition) sont mentionnées	

Ce que nous propose Scallon Gérard comme grilles d'évaluation pour le genre d'écrit, ici le résumé, va nous aider à orienter notre réflexion sur les critères qui devraient figurer dans les grilles d'évaluation. Les grilles proposées peuvent être générales et globales. Néanmoins, nous avons à souligner que la notion d'échelle au sein d'une grille d'évaluation va enrichir davantage notre démarche pour l'élaboration et la conception de nos grilles.

I-8-6 Quelques exemples de grilles d'évaluation par objet d'étude proposées pour le programme des classes de 2eme année secondaire algérien

Les grilles d'évaluation suivantes sont proposées par les concepteurs des nouveaux programmes scolaires, au sein de notre système éducatif algérien pour les classes de deuxième année secondaire, favorisant l'usage des grilles d'évaluation concernant la production d'écrit. Certes les grilles en question émettent d'exigences minimales toutefois, il est pertinent de souligner qu'elles représentent une référence incontournable pour tout enseignant procédant à l'évaluation d'écrits d'apprenants.

En outre, il est à souligner que les grilles ci-dessus « *sont proposées à titre indicatif et ne sont pas prescriptives. Cependant, elles représentent des exigences minimales, il appartient à l'enseignant d'apprécier le niveau de chacune de ses classes et de construire ses items en fonction du niveau de ses apprenants.* »⁶⁹.

⁶⁹ Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème} année secondaire, Office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D), février 2006, P55.

I-8-6-1- Exemple de grille d'évaluation de discours objectif

Il s'agit ici de produire le compte rendu d'une expérience pour un lecteur déterminé.⁷⁰

Critères	Indicateurs
Volume de la production	- 1/3 environ du texte source
Pertinence	- Introduction présentant l'idée principale du texte, le nom de l'auteur et sa qualité si le texte et/ou le paratexte permettent de les reconnaître. - Le(s) but(s) de l'auteur - Sélection des informations essentielles. - Emploi de la troisième personne. - Rédaction avec objectivité.
Organisation	- Hiérarchisation des idées (principales et secondaires). - Adoption d'un plan logique, chronologique ou énumératif pour organiser les idées.
Formulation	- Emploi de termes génériques. - Suppression des redondances. - Emploi de tournures spécifiques à ce type de discours (tournures impersonnelles, voix passive...). - Usage d'une ponctuation adéquate

⁷⁰ Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème} année secondaire, Office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D), février 2006, P56.

I-8-6-2- Exemple de grille d'évaluation de la nouvelle d'anticipation

L'apprenant est appelé à rédiger une nouvelle pour illustrer sa vision du futur et la confronter à celles de ses camarades de classe.⁷¹

Critères	Indicateurs
Volume de la production	- une vingtaine de lignes.
Pertinence	<ul style="list-style-type: none">- Présence d'indices situant l'action dans le futur.- Présence d'un champ lexical relatif au monde du futur.- Choix du mode de vision du narrateur.- Présence de passages descriptifs et de passages explicatifs.
Organisation	<ul style="list-style-type: none">- Respect du schéma narratif avec ses trois moments.- Emploi pertinent des temps (premier arrière plan).- Mise en relation de la description avec les événements racontés (espace et temps des futuristes).- Présence d'une clause (phrase qui clôt le récit et provoque une réflexion du lecteur).
Formulation	<ul style="list-style-type: none">- Emploi correct des temps (concordance des temps).- Présence des outils de la caractérisation.

⁷¹ Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème} année secondaire, Office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D), février 2006, P60.

I-8---2- emple de grille d'évaluation de l'argumentation (le plaidoyer et le réquisitoire)

La production d'un texte qui répond et réfuterait chacun des arguments avancés par un écrit polémique.⁷²

Critères	Indicateurs
Volume de la production	- une vingtaine de lignes.
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> - Référence situationnelle (emploi des indices de la 1ere personne). - Choix du type de contre- arguments en fonction des arguments avancés dans le texte polémique. - diversification dans l'emploi des arguments. - Hiérarchisation des arguments (du plus faible au plus fort).
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi d'articulateurs logiques. - Présence des trois parties : <ol style="list-style-type: none"> 1- formulation de la problématique présentant la thèse défendue ; 2- développement incluant des contre – arguments pertinents et des exemples en guise de l'illustration ; 3- conclusion intégrant une prise de position plus marquée du scripteur.
Formulation	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi de verbes d'opinion. - Emploi du lexique de l'opinion. - Des tournures syntaxiques spécifiques liées à la polémique et au débat d'idées (tournures concessives et restrictives). - U sage d'une ponctuation correcte.

Il y a lieu de préciser que ses grilles d'évaluation ne sont pas des prototypes pour l'enseignant –évaluateur. Cependant les grilles en question permettent à l'enseignant-

⁷² Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème} année secondaire, Office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D), février 2006, P59.

évaluateur de tracer certains critères en liens avec l'objet d'étude, c'est -à -dire le type d'écrit.

L'enseignant dans ce contexte d'évaluation des productions d'apprenants doit tenir compte de niveaux de ses apprenant, en faisant rajouter des éléments pour ceux ayant le niveau meilleur par rapport au reste de la classe et en explicitant davantage les critères comprenant l'ambiguïté pour les autres apprenant appartenant à une ou autres catégories

L'on sait pertinemment que l'enseignant, et afin de procéder à une pratique évaluative judicieuse et formatrice des productions écrites de ses apprenants, ne devrait perdre de vue un élément fondamental qui est la différenciation des niveaux d'apprenants. Pour cela, il est appelé à tenir compte du niveau de chacun pour tenter dans la mesure de possible d'adapter la grille en fonction du sous groupe qui compose le groupe -classe.

Les critères d'évaluation contenus dans les grilles ci-dessus, sont généraux. C'est pourquoi leur enrichissement s'avère nécessaire voire indispensable, et cela pour maintes raisons, dont deux que nous jugeons essentielles :

1. La première est relative au fait que certains apprenants n'arrivent pas souvent à saisir la signification d'un ou de plusieurs de ces critères. Les simplifier et les rendre accessibles est plus que nécessaire. Certains apprenants butent sur certaines constructions morphosyntaxiques qui puissent les handicaper considérablement.
2. La seconde raison est que la lisibilité des critères d'évaluation dépend largement de degré et de niveau de détail contenus dans ces mêmes critères. Autrement dit, autant les critères sont détaillés autant leur lisibilité croît chez les apprenants

CONCLUSION

Au premier lieu, au cours du premier chapitre, nous avons tenté de mettre en exergue l'ensemble de notions en relation avec l'évaluation : définitions, concepts clés et types d'évaluation. Puis nous avons souligné les difficultés inhérentes à l'acte d'évaluation et la nécessaire vigilance et prudente qu'il faut tenir dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE).

En second lieu, est dans l'objectif de se recentrer exclusivement sur l'écrit, objet de notre étude, nous avons mis l'accent sur les critères d'évaluation, leur appropriation par l'apprenant pour la production écrite et leur rôle dans l'apprentissage de l'écrit.

En dernier lieu, nous nous sommes penché sur les grilles d'évaluation. Un inventaire plus ou moins exhaustif est présenté à cet effet.

En revanche, dans le deuxième chapitre, d'abord nous compterons focaliser davantage notre attention sur l'écrit, sur quelques modèles de production élaborés et conçus pour l'enseignement de l'écrit afin de cerner la complexité de sa production.

Ensuite, et parce que c'est de l'argumentatif qui sera type d'écrit faisant objet de la production des apprenants, une partie de ce deuxième chapitre sera consacré à l'argumentation.

CHAPITRE 2

**Le discours argumentatif écrit en
classe de FLE**

INTRODUCTION

Dans ce deuxième chapitre, il sera question au premier lieu de se pencher tout brièvement sur quelques éléments de réflexion portant sur la didactique de l'écrit en langue étrangère. Ensuite, nous tenterons de focaliser notre intérêt sur le discours écrit, notamment l'argumentatif, qui occupera la place de choix de notre étude.

Nous pensons que la production de l'écrit, en raison de sa complexité, peut être saisie dans une démarche qui consiste à tenir compte de scripteur, du milieu situationnel et du produit écrit final. Parvenir à la détection des « anomalies » et carences caractérisant les productions d'apprenants est une tâche complexe et exigeante. Les difficultés rencontrées par les apprenants pourraient trouver explication au niveau des défaillances enregistrées dans les différentes étapes de l'acquisition de la langue étrangère.

Au second lieu, nous évoquerons l'écrit et sa production. Nous nous appuyerons sur certaines recherches effectuées introduisant les processus rédactionnels, des modèles de production et les stratégies scripturales déployées par les apprenants lors de la tâche de rédaction.

En troisième lieu, nous essayerons, dans une démarche plus ou moins détaillée, de mettre l'accent sur certains aspects relatifs à l'écrit, à savoir la cohérence, la cohésion, la construction de la signification et la grammaticalité des phrases et du discours caractérisant les productions écrites.

S'agissant du discours argumentatif, nous tenterons dans ce chapitre de toucher du doigt certains des points et éléments l'entourant : thèse, arguments, connecteurs logiques assurant la progression, les différents types d'argumentation et les stratégies argumentatives que nous considérons concepts clés, vers lesquels s'orientera notre réflexion.

A cet effet, nous avons fait appel à des disciplines connexes telles que la pragmatique, la linguistique de l'énonciation, afin de mieux cerner la production de scripteur.

II-1 Problématique autour de l'écrit en didactique

A propos de l'écriture, Plane Sylvie, chercheur au CRNS, avance ce qui suit :
*« l'écriture, comme nous le savons tous, est une activité complexe dont la description pose de réels problèmes à l'analyste. Pourtant si on se place dans une perspective didactique, on ne peut faire l'économie d'un travail de formalisation, ou tout de moins d'explicitations ordonnées de ce qu'on entend par écriture, travail qui guiderait les choix en matière de l'enseignement. »*⁷³

Il nous semble que l'auteur a voulu mettre l'accent sur l'explication de la tâche de l'écriture en didactique, condition sine qua non pour toute tentative rigoureuse visant à entreprendre analyse et étude de l'écrit dans le cadre de son enseignement.

Dans le même sillage, et lors de l'une des ses interventions sur l'écrit en didactique du français langue étrangère (2004), le didacticien Reuter Yves soulève le problème de formalisation de l'écriture, en précisant *« que poser ce problème (formalisation de l'écriture) n'est possible qu'à partir de deux déplacements, somme toute assez récents :*

- la critique d'un écrit idéologique qui assimilait l'écriture au don, empêchant ainsi non seulement de l'analyser mais (quoi de plus mystérieux que le don ? mais encore de l'enseigner voire de l'apprendre (puisque justement, le don est ce qui échappe à l'enseignement-apprentissage) ;

*- le développement, depuis une vingtaine d'années, de recherches sur l'écriture dans de multiples disciplines (histoire, sociologie ethnologie, psychologie, didactiques...). »*⁷⁴

Ces deux « déplacements » évoqués par Reuter au préalable lèvent le voile sur une évidence : il est temps de porter un nouveau regard sur l'écriture afin qu'elle soit un objet, en dépit de sa complexité, d'étude dans le cadre de son enseignement/apprentissage.

Revenant à la formalisation en question, Reuter précise trois critères susceptibles de permettre une meilleure approche de l'écrit :

⁷³ www.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/splane-pdf/Plane2004b.pdf. Consulté le 21/10/2007.

⁷⁴ YVES, Reuter, *Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions*. In : www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF. Consulté le 24/09/2007.

- le premier c'est « *le caractère explicite que devra comporter la formalisation pour qu'elle soit un outil aussi bien pour la recherche que pour la formation ou l'intervention didactique* »;⁷⁵

- le second critère est celui de « *la non contradiction, ni de façon interne, ni de façon externe [...] sauf à justifier ces contradictions ou à les thématiser sous forme de question de recherche.* »;⁷⁶

- le troisième c'est le fait qu'elle soit « *congruente au cadre disciplinaire au sein duquel elle se situe, en l'occurrence la didactique du français conçue en tant qu'espace des théories et des recherches sur l'enseignement- apprentissage du français* »⁷⁷.

Le troisième critère, pour Reuter, pose la question de ce qu'il appelle le modèle didactique qui est « *centré sur l'écriture en tant que celle-ci s'enseigne et s'apprend, en tant qu'elle est tributaire de dimensions qui activent ou entravent son développement* ».⁷⁸

En cela, ce modèle didactique doit notamment :

- « *Construire et hiérarchiser les composantes de l'écriture pensées dans ce cadre ;*
- *Permettre d'appréhender les apports possibles mais aussi les limites des disciplines contributives dans cette perspective ;*
- *Permettre de mieux comprendre les problèmes des apprenants ;*

⁷⁵ YVES, Reuter, Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions. In : www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF. Consulté le 24/09/2007.

⁷⁶ Idem

⁷⁷ Idem

⁷⁸ Idem

- *Permettre de mieux percevoir les limites des conceptions traditionnelles de l'enseignement de l'écriture ;*
- *Ouvrir des pistes d'intervention didactique, mieux fondées en amont et potentiellement testables en aval.».*⁷⁹

Ces différentes conditions devraient permettre au didacticien de l'écrit de mieux encadrer ses recherches dans le domaine de la didactique de l'écrit. En plus, une nouvelle perspective se dessine dans l'horizon des recherches en didactique de l'écrit en français celle de pouvoir dégager les limites des conceptions traditionnelles de la discipline de l'enseignement/apprentissage de l'écriture dans le contexte scolaire, afin d'ouvrir d'éventuels pistes de recherches porteuses de propositions et de réflexions fort édifiantes.

Encore, il y a lieu de préciser que l'apprenant, qui est au centre de la démarche d'enseignement/apprentissage de l'écrit, bénéficiera d'une réelle attention, car il verra ses difficultés en matière de production de l'écrit mises en relief d'une part et surtout la stimulation de sa prise de conscience, par la compréhension, de difficultés et des lacunes, au cours de ses différentes productions d'autre part.

L'apprenant, étant à la fois sujet et pivot central de cette même démarche d'enseignement/apprentissage de l'écrit, ne pourra en aucun cas être ignoré, en raison de sa qualité d'une personne entretenant une certaine relation d'affectivité et de subjectivité avec l'écrit.

En ce sens, Plane Sylvie annonce :

«En tant que didacticien, on ne peut ne plus feindre d'ignorer les variables individuelles, sauf à faire de l'écriture une mécanique froide d'où le sujet serait absent. Or nier la part du sujet serait non seulement un défaut pédagogique mais aussi une aberration conceptuelle puisque l'écriture est, en tant qu'activité langagière, un lieu de passage entre le soit et le social, traversée dans les deux sens : l'intériorisation du langage, l'appropriation du code linguistique et la construction de représentations sont comme autant de vecteurs allant du monde vers le sujet ; tandis que la sémiotisation, la formulation (entendue ici au sens

⁷⁹ YVES, Reuter, Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions. In : www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF. Consulté le 24/09/2007.

large) et la communication peuvent être vues comme des flux conduisant de l'intériorité du scripteur vers les destinataires réels ou supposés de son texte.»⁸⁰.

Il convient donc dans une perspective de l'écrit en didactique de souligner l'étroitesse de l'interrelation reliant la dimension sociale et le scripteur. La société est la source des connaissances linguistiques, des représentations du monde extérieur du scripteur, et la communication peut être vue et considérée comme des flux émanant de l'intériorité du scripteur vers les éventuels destinataires.

Dans une autre perspective, Pendanx, Boyer et Butzbach-Riveara, dans un ouvrage collectif, considèrent que : « *les rapports que le scripteur entretient avec son lecteur, avec son énoncé (le texte), ou avec la réalité dont il parle sont présents sous forme de traces et d'indices que l'on peut repérer dans les textes écrits. Ces indices d'ordre linguistique nous informent sur le temps et le lieu de l'énonciation, en particulier l'utilisation d'indicateurs spatio-temporels (demain, ici...) et les rapports entre énoncé et énonciation, c'est-à-dire sur le « qui, quoi, où, quand » de la situation d'écrit* ». ⁸¹

Il semble évident que saisir la production de scripteur passe éventuellement par la prise de conscience des rapports de scripteur avec soi-même, avec son environnement immédiat- en l'occurrence la sphère sociale- et l'écrit , objet de sa production et des transferts de ses savoir en des savoir faire.

Toutefois Sylvie (2004) souligne que quelques problèmes qui résistent à la formalisation « *tient à sa complexité : nous nous heurtons constamment au fait qu'il s'agit à la fois d'un acte qui engage le scripteur en tant que sujet intellectuel et affectif, et d'une activité sociale soumise à des jugements qui s'exercent sur le produit de cette activité.* ». C'est en fait cet aspect qui engage la complexité de l'écrit, celui de jugement qui s'exerce sur l'écrit d'apprenant.

II-2 L'écriture et son enseignement/apprentissage

Moirand Sophie (1979), en montrant la place qu'occupe l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE, s'interroge: « *on pourrait se demander pourquoi, à*

⁸⁰ www.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/splane-pdf/Plane2004b.pdf. Consulté le 21/10/2007.

⁸¹BOYER, Henri, BUTZBACH-RIVERA, Michèle, PENDANX, Michèle, *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. « le français sans frontières », 1990, P 122.

*l'heure actuelle encore, la production d'écrits occupe toujours dans les cours de langue (et principalement dans l'enseignement secondaire) une position quasi-monarchique par rapport à la compréhension de l'écrit : on y consacre plus de temps ; et de plus en plus, au fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage [...] ; on y attache plus de soin à l'améliorer et à la contrôler. ».*⁸²

Cette situation s'explique par le fait que « *cela tient évidemment aux conditions historiques de l'enseignement de l'écrit et des langues dans l'institution mais aussi aux formes d'évaluation de l'apprentissage : contrôle des acquisitions orales et des compréhensions orales et écrites, entrées à l'université ou dans une entreprise, concours et examens* ». ⁸³

En revanche, Gaonac'h (1991) pense que « *l'écrit a bénéficié, au cours de l'évolution des méthodologies de L2 de statut très variable quant à la place et au rôle qui lui ont été attribués. Sa place prépondérante dans les méthodes traditionnelles tenait surtout au rôle d'outil d'apprentissage privilégié qui était confié. En tant qu'objet d'apprentissage, son rôle était assez restreint, et limité essentiellement à l'accès aux textes littéraires.* »⁸⁴

Au sein de contexte scolaire secondaire algérien, dans le cadre de l'actuelle réforme évoquée précédemment⁸⁵, nous remarquons, pour ce qui de l'enseignement/ apprentissage du FLE, un regain d'intérêt perceptible accordé à la production écrite. L'intérêt, comme nous le pensons, dicté par une volonté d'efficacité des enseignements assurés aux apprenants.

Chaque séquence didactique se compose d'activités visant l'appropriation programmé des quatre compétences fondamentales : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension d'écrit et la production de l'écrit. En plus, la lecture est devenue une opportunité s'appuyant sur la réalisation d'activités d'écriture : il est demandé aux apprenants de rédiger des résumés; de rédiger des prises de notes, au terme de la lecture et de la phase de compréhension de l'écrit, ajoutant à cela la réalisation d'un travail collectif écrit, mobilisant les savoir et savoir faire des apprenants, au terme des deux ou trois séquences didactiques.

⁸² MOIRAND, Sophie, *Situation d'écrits, compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », 1979, P94

⁸³ Idem, P95.

⁸⁴ GAONAC'H, D, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll. « langues et apprentissage des langues », 1991, P156.

⁸⁵ *Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème} année secondaire*, Office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D), février 2006.

Ce projet de classe, qui se veut socialisable, exigeant de l'apprenant d'effectuer des recherches afin de cueillir des informations et connaissances en dehors de contexte scolaire, privilégie le recours à l'écrit. C'est en cela que l'appropriation d'une compétence de l'écrit est presque omniprésente, prenant ainsi pratiquement la part de lion dans la pratique scolaire.

II-2-1 Les représentations de l'écriture dans le cadre de son enseignement/apprentissage.

Pour insister sur l'importance des représentations de la pratique de l'écriture dans le contexte scolaire chez les enseignants et les apprenants, Halté Jean-François (1992) a rapporté une enquête réalisée par une équipe INRP, auprès des élèves en CM2 et en 6^e dans un article publié dans la revue *études de linguistique appliquée* (1988), intitulée « images et réalité ».

Dans cette enquête, Halté avance ce qui suit: « *interrogés sur l'écrit les enseignants expriment des représentations contradictoires : s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées, le respect du sujet, l'originalité de la pensée, le style constituent leurs préoccupations majeures-, leur travail en classe selon l'enquête ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture [...]et les maîtres se rabattent de façon dominante dans leur pratiques d'enseignement sur le « trio linguistique », orthographe, grammaire et conjugaison.*».⁸⁶

Cette première partie de l'enquête nous renseigne sur le fait que l'enseignement/apprentissage de l'écrit pour l'enseignant, demeure une pratique fortement complexe. Entre le fait de focaliser l'intérêt sur la dimension textuelle, à savoir le respect de cohérence des idées, l'originalité de la pensée et le style, l'enseignant se voit réduit à mettre l'accent au sein de la classe de langue sur les trois aspects : orthographe, la grammaire et conjugaison.

Quant aux apprenants, « *leur vision de l'écrit est une sorte de caricature de celle de leurs maîtres : « l'exercice royal » (la rédaction), passe bien après la grammaire et l'orthographe : le français en effet, et surtout au CM2 se limite au trio « conjugaison, orthographe, grammaire », et tout le reste est littérature.*».⁸⁷

⁸⁶ HALTE, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? », 1992, P102.

⁸⁷ Idem, P102.

Il semble clair que cette vision restrictive qui consiste à réduire l'activité de l'écriture dans un contexte scolaire au trio : grammaire, orthographe et conjugaison, ne peut en aucun cas rendre compte des dimensions de l'écriture au sein de l'institution scolaire, car, en procédant de la sorte, certains éléments fondamentaux tel la cohérence et la cohésion, se voient relégués au second plan. De même, l'inventivité des apprenants pourrait être mise à mal épreuve.

Contre cet état de fait qui consiste à mettre l'accent sur l'aspect formel de l'écrit, en insistant sur le trio : conjugaison, orthographe et grammaire, Halté Jean François décide que l' : «*on opposera la définition de l'écriture comme invention de discours écrits*».

II-2-2 L'écriture des discours, plutôt que des textes.

Avant d'évoquer quelconque distinction entre l'écriture des discours et celle des textes dans le domaine de l'écrit, il nous semble pertinent de mettre en évidence les notions de discours et de texte dans le champ de la didactique. Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'on peut retrouver la définition suivante : «*on parlera de discours à propos de l'objet socio-historique situé et adressé (on se situe alors dans « l'analyse de discours»).[...]ce discours du sujet est marqué par des indices (personnels, spatiaux et temporels :moi, ici, maintenant)qui ne peuvent être interprétés qu'en contexte, c'est-à-dire dans la situation d'énonciation.*».⁸⁸

Dans le même dictionnaire, le texte est considéré comme «*l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. [...] Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence*»⁸⁹. D'après cette seconde définition, l'on constate aisément que le discours est le texte plus le contexte de production ou la situation d'énonciation.

Dans certaines recherches en didactique (Halté 1992), c'est l'usage du concept de discours au lieu de celui de texte qui reviendra à chaque fois. Halté Jean- François, en sa qualité d'éminent didacticien s'intéressant à l'écriture en didactique nous recommande l'usage en se justifiant comme ainsi : «*le concept de discours est plus ajusté à l'activité*

⁸⁸ HALTE, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? », 1992, P103.

⁸⁹ Idem, P 103

d'écriture quand on l'envisage du point de vue de la production que celui de texte ». Ajoutant d'ailleurs, que « ce terme (texte) se confond dans son sens trivial avec écrit et a pris par ailleurs des sens techniques très particuliers qui en font un quasi synonyme du schéma prototypique des psychologues ou des superstructures des sémioticiens ».⁹⁰

Pour Halté le schéma au même titre que la maîtrise du texte ne font qu'une partie de l'ensemble des processus discursifs. Ce qui d'ailleurs rend l'usage du concept « discours amplement justifiable. Dans le même ordre d'idées, l'auteur ajoute que « la dimension discursive en effet englobe la dimension textuelle : un discours concret est supporté par un ou, la plupart du temps, par des schémas de textes, selon des organisations séquentielles spécifiques ».⁹¹

II-2-3 L'écriture, plutôt que la graphie

Selon Halté : « la mise en texte ne se réduit pas à la graphie planifiée des contenus : elle renvoie également aux caractéristiques de « l'ordre du scriptural » relatif aux spécificités des opérations langagières et communicationnelles liées à l'écrit. Ecrit, le discours se prête aux règles de la communication différée : la transformation du locuteur en scripteur entraîne des changements énonciatifs remarquables – marques de temps, de personne, modalisations...- dont l'acquisition est difficile »⁹².

L'acquisition de l'écriture représente un certains ensemble de difficultés ne se limitant pas à la graphie qui est un aspect matériel de l'écriture. Elle exige du scripteur à la fois la maîtrise des changements énonciatifs, lié au temps, à la personne, dictée par les règles de la communication et la maîtrise d'un contexte énonciatif en relation avec la pratique communicationnelle écrite.

En outre, le passage de la lecture à l'écriture, quant à lui, représente une difficulté majeure pour le scripteur en raison de « véritable bouleversement que doivent subir les attitudes péniblement acquises dans la gestion de la communication orale ».⁹³ Il est perceptible et constatable que le passage à l'écrit se heurte à la tenace difficulté de se défaire des habitudes communicationnelles orales.

⁹⁰ HALTE, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je », 1992, P102.

⁹¹ Idem, P 103.

⁹² Idem, P103-104.

⁹³ HALTE, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll « Que sais-je ? », 1992, P104.

Ces habitudes s'appuient essentiellement sur le dialogue et la conversation, où l'intervention de différents protagonistes de la communication « amène à apprendre à prévoir, voire à susciter, les interventions de l'autre et à élaborer progressivement une conception sociale de la conduite socialement appropriée des pratiques communicationnelle ». ⁹⁴

Contrairement à la pratique d'écriture qui est un « monologue scriptural, du contrôle de l'autre à l'autocontrôle, du court au long, du décousu- norme sinon règles des échanges quotidiens- au cousu..., est une entreprise d'autant plus délicate qu'elle est foncièrement contre intuitive ». ⁹⁵

L'écrit exige du scripteur des habilités susceptibles de l'aider à surpasser les difficultés internes telles que la maîtrise de soi, l'autocontrôle et la prise de conscience d'une éventuelle intervention de l'autre qui pourrait l'influencer, le manipuler, lors de la pratique scripturale. D'autant plus que l'autre et soi s'entrecroisent souvent lors de « monologue scriptural ».

En dépit de la difficulté de la tâche, la pratique scripturale représente des moments intellectuellement riches. Dans ce sens, J. Goody considère que « l'écriture permet à l'esprit d'acquérir une maîtrise nouvelle de la réalité. » et de « Développer une nouvelle aptitude intellectuelle, transformer les représentations du monde et les processus cognitifs eux-mêmes ». ⁹⁶

A partir des travaux de J. Goody, nous pouvons percevoir que l'écriture recouvre une large panoplie de dimensions. Elle n'est nullement réduite exclusivement à l'aspect matériel et graphique. L'écriture, est en étroite relation avec la personnalité de l'individu et son univers intellectuel et social.

Souvent considérée comme « pratique d'un "déjà là" », l'écriture se satisfait aisément du triple apprentissage traditionnel : du moyen de dire graphiquement avec l'orthographe et la grammaire, du quoi dire et du mieux dire avec l'approche des textes et la fréquentation des œuvres ». ⁹⁷

⁹⁴ Idem, P104.

⁹⁵ Idem, P105.

⁹⁶ Idem, P105.

⁹⁷ I⁹⁷ HALTE, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll « Que sais-je ? », 1992, P106.

Halté (1992) s'inscrivant dans une autre perspective, en critiquant ce triple apprentissage traditionnel, se positionne : « à cette conception dominante à l'école et dont se satisfait la théorie des processus rédactionnels, s'oppose celle de l'écriture comme production orientée au contraire vers la pensée à venir ».⁹⁸

Halté adresse une critique acerbe à l'encontre de la théorie des processus rédactionnels qui semble s'inspirer du triple apprentissage traditionnel. D'ailleurs il reproche au modèle traditionnel de penser l'écriture comme une « transcription préalable », au lieu de faire de l'écriture une production vers la pensée à venir, qui s'appuie sur les sciences linguistiques pour mieux cerner le langage et faire de la langue un moyen de créativité, lors de la production. Nullement une activité qui se voit réduite à puiser des œuvres littéraires les modèles de reproduction.

II-2-4 L'invention, plutôt qu'imitation ou création.

Dans le domaine de la psychologie, la notion de l'invention « est la caractéristique du fonctionnement de l'intelligence- est préférable à celle de "création" qui emporte avec elle des connotations discutables. Elle rend compte à la fois de l'aspect toujours inédit du produit dès lors que le stade de la copie pure et simple est dépassé et du caractère inventif du processus de production du produit ».⁹⁹

Dans cette optique d'invention dans le domaine de l'écriture, l'auteur met l'accent sur le fait qu' « on attend d'un élève qu'il apprenne à écrire : son apprentissage de l'écriture n'est pas terminé avec la routinisation des procédures d'exécution de bas niveau (syntaxe élémentaire, connaissances linguistiques, emploi des stéréotypes passent- partout, orthographe, mise en page...). Celles-ci doivent lui permettre- vertus de la facilitation procédurale- de développer les procédures de haut niveau, les procédures d'élaboration de procédures par les lesquelles il change sa manière d'écrire ».¹⁰⁰

Le développement des méthodes qu'emprunte l'apprenant le mène vers le changement des ses manières de produire de l'écrit.

En outre, il nous apparaît primordial de nous rendre compte que l'apprenant tout au long de ses multiples processus d'apprentissage de l'écriture, au cas où il est soutenu d'une manière appropriée, aurait la possibilité de se ramener à réfléchir sur les stratégies à

⁹⁸ Idem, P 106.

⁹⁹ Idem, P 107.

¹⁰⁰ HALTE, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll « Que sais-je ? », 1992, P 107.

entreprendre afin de mieux réussir l'activité de production de l'écrit. C'est ainsi que l'invention, dans le cadre de l'écrit, intervient car l'apprenant sera mis dans une situation de porter un regard critique sur sa propre production écrite.

II-3 Lecture/l'écriture

Gaonac'h. D (1991) note à propos de la lecture : *« au plan pédagogique, l'activité de lecture en classe de langue étrangère est donc conçue pour que soient respectées des contraintes spécifiques à cette activité : le type de texte proposé, l'objectif assigné à sa lecture, les stratégies de lecture induites, sont ici autant de données constitutives de ce que nous avons appelé, "les contraintes de la tâche" »*.¹⁰¹

Dés lors que la lecture est considérée comme une activité mobilisatrice de tant de ressources à maîtriser sur les plans linguistique, énonciatif et pragmatique...etc., elle devrait être tributaire de la typologie et des stratégies à élaborer pour qu'elle puisse répondre aux attentes de lecteur.

Gruca Isabelle(1995) met l'accent sur les atouts que représente la l'articulation de la lecture et de l'écriture dans le cadre de l'étude des textes littéraires, en disant que *« l'articulation lecture- écriture, grâce à un jeu de va-et-vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit, dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques ou métanarratives »*.¹⁰²

Nous avons à préciser que la lecture représente la matière permettant à l'apprenant- lecteur, devenant scripteur, de développer des qualités louables d'analyse, d'observation et de compréhension de textes sources afin de réussir une production d'un texte cible lisible et compréhensible. En outre, ce que vient de souligner Gruca à propos de l'indispensable articulation lecture et écriture est aussi valable pour d'autres types de textes, pas uniquement littéraires.

Cette étroite relation reliant le texte écrit à celui à écrire, par le biais de la lecture, permet au scripteur de mieux organiser l'architecture de son texte. A force de la pratique

¹⁰¹ GAONAC'H, D, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll. « langues et apprentissage des langues », 1991, P156.

¹⁰² GRUCA, Isabelle, *Pour une pédagogie de l'écriture créative*, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995, P183.

scripturale, l'appropriation d'une bonne compétence linguistique et textuelle pourrait voir le jour.

Dans cette optique, Gruca ajoute qu'« *elle (lecture) favorise l'acquisition d'une bonne compétence linguistique et textuelle puisqu'il s'agit de mettre en pratique les principes étudiés et de respecter la logique du sens. Ces activités lectorales et scripturales construisent des interactions intéressantes et, si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire* ». ¹⁰³

Nous considérons que les vertus de la lecture ne se réduisent pas à la compréhension de la logique de sens véhiculée par le texte source, pour en reproduire la même logique de signification, mais l'exploitation de ce même texte source permet d'en produire des écrits enrichis éventuellement par la contribution personnelle dans la production de la signification du texte cible. La lecture en ce sens fonctionne comme un support de taille pour l'élaboration des stratégies scripturales propres à l'apprenant, en lui faisant prendre conscience de la nécessaire élaboration des stratégies et leur mise en valeur lors de l'activité de lecture.

Cette corrélation entre lecture et écriture dessine les contours d'une nécessaire prise en charge des activités lectorales pour aborder la production de l'écrit dans de bonnes conditions. C'est ce qui permet à Moirand (1979) d'émettre cette hypothèse : « *qu'on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrit, il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques (le recueil des matériaux s'avère là plus aisé que pour l'oral)* ». ¹⁰⁴

Moirand, pour une efficace articulation entre l'activité lectorale et scripturale, opte pour une diversification des types et genres de textes et aussi des objectifs :

« *Car diversifier au maximum les genres et les types de textes permet une plus large « exposition » à la langue étrangère ; diversifier les objectifs permet de mieux “saisir” et par la suite mieux “s'approprier” les modèles discursifs de la langue qu'on apprend. Ce qui favorise à plus au moins long terme le passage à une production écrite en langue étrangère (à condition de ne pas faire en classe des grilles de lecture dans le seul objectif de construire une*

¹⁰³ Idem, P184.

¹⁰⁴ MOIRAND, Sophie, *Situation d'écrits, compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », 1979, P157.

grille...) et donc de proposer des activités communicatives appropriées au(x) projet(s) de lecture et d'écriture. ».¹⁰⁵

Comme nous pensons juste qu'une bonne partie des didacticiens Moirand, Gruca) sont unanimes sur ce point : la bonne maîtrise de l'écrit passe incontestablement par la lecture, or cette dernière offre des opportunités diverses et multiples pour approcher le texte écrit. La compréhension ne se limite par à la réception passive des informations contenues dans le texte par le lecteur, mais plutôt, une construction de sens dans l'approche constructiviste. En ce sens Gaonac'h souligne :

*« L'approche constructiviste du langage a conduit à repenser considérablement le rôle du lecteur dans l'activité de lecture. La lecture n'y est pas conçue comme un recueil d'informations ; elle est une construction de sens par un lecteur actif s'appuyant sur les indices du texte jugés les plus significatifs ».*¹⁰⁶

Une telle lecture active pourrait mener le lecteur, qui deviendra scripteur, à mieux mobiliser ses ressources langagières et cognitives pour tenter d'accéder à une production écrite autant lisible qu'acceptable sur plusieurs plans.

A propos de la compétence de lecture, Moirand considère qu'elle se reposerait « sur une triple compétence : une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntaxico – sémantiques de la langue ; une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit) ; enfin une connaissance des références extra-linguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et la perception « cultivée » que l'on a du monde) ; ces trois compétences intervenant simultanément dans la mise en place d'une compétence de lecture et, a fortiori, d'une compétence de communication en langue étrangère. »¹⁰⁷

Désormais, il convient de souligner que pour accéder à la compréhension, à l'interprétation des supports écrits, par le biais de la lecture qui est aussi une compétence, de faire appel aux trois compétences : la compétence linguistique, la compétence discursive et la connaissance des référence extra-linguistiques. C'est dire que la compétence

¹⁰⁵ Idem, P160-161.

¹⁰⁶ GAONAC'H, D, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll. « langues et apprentissage des langues », 1991, P159.

¹⁰⁷ MOIRAND, Sophie, *Situation d'écrits, compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », 1979, P22.

lecturale n'est pas une simple compétence, qui consiste au déchiffrement du sens global véhiculé dans le texte, mais plutôt, une compétence mobilisant d'autres compétences qui lui sont intrinsèques.

II-4 – Les modèles de production écrite

La pratique pédagogique se doit de se rattacher « à une certaine conception de l'apprentissage, en quelque sorte à un arrière plan théorique ». Cornaire Claudette et Raymond Mary Patricia (1999) nous proposent trois modèles de production écrite « qui ont été élaborés pour l'anglais ou le français langue maternelle aussi valable pour le français langue étrangère. D'une manière générale, ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale de multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite »¹⁰⁸.

En cela, les deux auteurs, nous font connaître deux grands types de modèles de production écrite en vigueur : les modèles linéaires « qui proposent des étapes très marquées et séquentielles » d'une part ; d'autre part, des modèles non linéaires « où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents ».¹⁰⁹

II-4-1 Le modèle linéaire de ROHMER(1965)

Pour la plupart des auteurs, ROHMER (1965) serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production de l'écrit pour l'anglais langue maternelle. Le modèle de ROHMER (1965) qui est élaboré suite à des expériences effectuées auprès des adultes se répartit en trois grandes étapes : la préécriture, l'écriture est la réécriture.

La description de ce modèle permet de constater que « la préécriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est -à- dire la rédaction du texte, durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait

¹⁰⁸ CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P25.

¹⁰⁹ Idem, P25.

*son texte en y apportant des corrections de forme et de fond. Dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes ».*¹¹⁰

Il est évident que dans ce type de modèle c'est l'unidimensionnalité qui le caractérise : le retour à la première étape avec la deuxième n'est pas évoqué ; de même pour la troisième à la deuxième et de la troisième à la première. Ce que l'on reproche à ce modèle linéaire c'est le fait que « *son analyse des étapes de l'écriture demeure assez limitée, étant donné que le processus décrit est unidimensionnel* ». ¹¹¹

Par contre, la démarche d'un scripteur habile consiste à effectuer des retours en arrière au cours de multiples activités cognitives, d'une façon non linéaire.

II-4-2 Les modèles non linéaires

II-4-2-1 Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Cela remonte au début des années 1980 que les chercheurs ont commencé à proposer des modèles du processus de production de texte en se fondant sur les études réalisées en psychologie. C'est ainsi que Hayes et Flower (1980), suite à des expériences effectuées auprès de sujet adultes anglophones, ont élaboré un modèle ayant l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité de l'écriture.

Ce qui marque la différence entre le modèle proposé par Rohmer (1965) et celui de Hayes et Flower (1980) est que l'écriture dans ce dernier modèle « *ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux, ou, plus précisément, qui ont lieu à diverses étapes ou sous –étapes du processus* ». ¹¹²

Le modèle de Hayes et Flower (1980) a été réalisé à partir de la réflexion à haute voix, selon laquelle les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement de quelle façon ils s'y prennent.

¹¹⁰ Idem, P26.

¹¹¹ Idem, P26.

¹¹² CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P27.

Le modèle de ces deux chercheurs, s'apparente en réalité à une démarche de résolution de problèmes. Il se subdivise en trois grandes composantes :

1. Le contexte de la tâche ;
2. La mémoire à long terme du scripteur ;
3. les processus d'écriture.

Pour ce qui est du contexte de la tâche, plusieurs éléments et variables peuvent intervenir et avoir une influence sur l'écriture, à savoir l'environnement physique, le sujet de rédaction, les motivations de rédacteur et le public visé...etc.

Dans la mémoire à long terme le scripteur puise toutes les connaissances indispensables à la production de son texte : les connaissances liées au sujet à traiter, connaissances syntaxiques, linguistiques et rhétoriques. Etc. Ces connaissances seront par la suite actualisées à travers la mise en place de trois processus d'écriture qui sont la planification, la mise en texte et la révision.

Cornaire et Mary Raymond (1999) nous décrivent en détail le processus d'écriture, qui est une étape ultime du modèle proposé par Hayes et Flower (1980) :

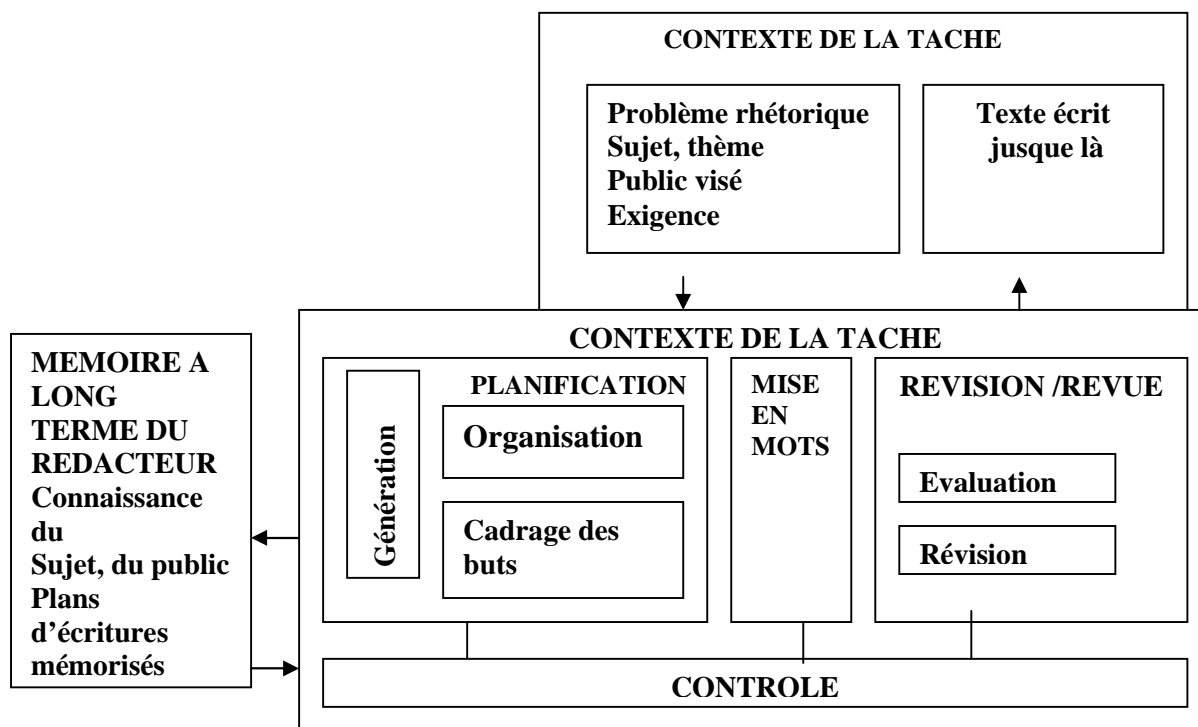
« Durant l'étape de la planification, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élabore ensuite un plan sur lequel il s'appuiera pour la mise en texte. De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques [...]. L'étape de révision [...] conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Le rédacteur pourra même trouver bon d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet de son texte »¹¹³.

Il est à souligner que le modèle de Hayes et Flower (1980) nous montre le cheminement d'un scripteur habile, qui en situation de production écrite, revient souvent en arrière pour réviser la forme ou le contenu du texte. Il est, par contre évident que l'apprenant scripteur enfant ou adolescent en langue maternelle ou étrangère ne pourrait

¹¹³ CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, La production écrite, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P28.

élaborer sa démarche de la sorte. Ce qui fait dire à Deschénes cité par Cornaire et Mary Raymond (1999) : «*que le savoir écrire, comme n'importe quelle habilité langagière, s'acquiert progressivement avec l'âge et l'expérience* ». ¹¹⁴

Le modèle rédactionnel, d'après Hayes et Flower (1980), emprunté à Halté ¹¹⁵



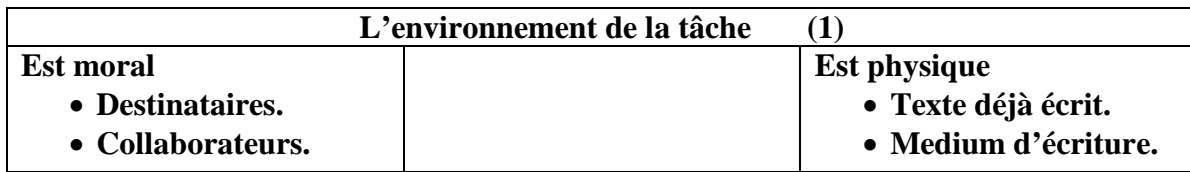
Quinze ans plus tard (1995), Hayes a proposé un nouveau modèle qui tient compte de l'individu – scripteur et de l'environnement de la tâche. ¹¹⁶

¹¹⁴ Idem, P28.

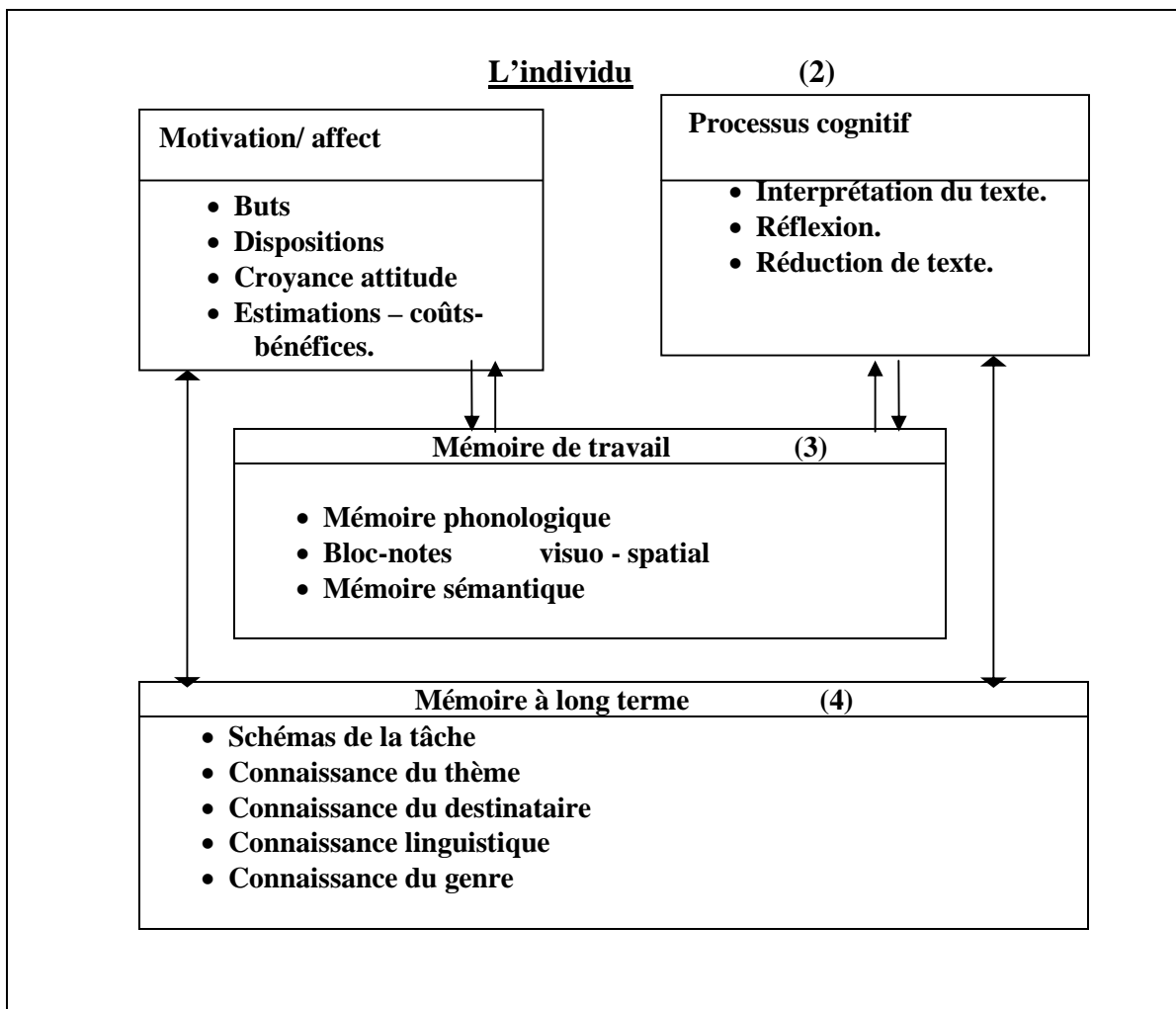
¹¹⁵ HALTE, Jean-François, La didactique du français, Paris, PUF, Coll « Que sais-je ? », 1992, P87.

¹¹⁶ PIOLAT, A, PELERME, A, La rédaction de textes – approche cognitive, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1995, P56.

I/



II/



Modèle « individuo – environnemental » (rôle central de la mémoire de travail dans la rédaction de John R. Hayes (1995)

II-4-2-2 Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

Bereiter et Scardamalia (1987), suite à une analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture, ont proposé deux descriptions basées sur cette analyse : la première (knowledge- telling model) traduisible « connaissance -expression ». Cette description consiste à décrire la démarche de scripteur ou d'enfants, centrés sur eux mêmes et éprouvant de grandes difficultés à se distancier de leur mode de pensée. Dans leurs rédactions, ils ne se soucient pas de recueillir des renseignements préliminaires sur le sujet qu'ils vont traiter, cependant ils se fient seulement à leurs expériences et champs de connaissances.

Ces scripteurs malhabiles n'éprouvent pas le souci de vouloir connaître leur lecteur, et par conséquent de présenter un contenu organisé et compréhensible. Leurs productions se caractérisent par des constructions simples, de mots connus ou courants et qui souvent manque de cohérence interne ayant trait à l'enchaînement des idées.

En revanche, la seconde description (knowledge- transforming model) qui pourrait être traduisible par « connaissances – transformation » nous présente la démarche d'un scripteur qui parvient à détecter ses propres difficultés et y apporter des solutions, au cours des tâches d'écriture qu'on lui impose.

En effet, il s'agit d'un scripteur habile ne se contentant pas de retrouver dans sa mémoire à long terme des connaissances qu'il posséderait sur un sujet donné, mais qui s'oriente vers une recherche documentée et guidée pour l'atteinte de son objectif consistant à parvenir à s'assurer que son message est bien capté par ses lecteurs. Cette réception efficace par le destinataire est le gage d'une bonne organisation de texte par le scripteur habile qui travaille et retravaille son plan d'écriture.

Comme nous pouvons le constater, cette deuxième description met l'accent sur les interactions qui se créent entre le scripteur, le lecteur et le texte, et sur les diverses activités de gestion exercées par le scripteur telles que la planification et la révision.

Toutefois, selon Cornaire et Mary Raymond (1999) « *ces descriptions, élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujet (enfants et adultes) en langue maternelle, demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs, novice ou habile* ». ¹¹⁷

¹¹⁷ CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P30.

II-4-2-3 Le modèle de DESCHÊNES (1988)

Deschênes (1988) qui est un psychologue québécois, nous propose un modèle original pour le français langue maternelle. Ce modèle «*a pour objectif de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite, que Deschênes considère comme une condition préalable à toute production écrite* ». ¹¹⁸ Ce modèle de production écrite proposé comporte deux grandes variables, selon Cornaire et Mary Raymond (1999) : la situation d'interlocution et le scripteur.

Pour ce qui est de la première grande variable, la situation d'interlocution inclut tous les aspects susceptibles d'influencer l'écriture et en particulier :

1. La tâche à accomplir : ce sont les contraintes auxquelles le scripteur est astreint afin de l'orienter vers le but à atteindre.
2. L'environnement physique : le moment de déroulement de l'activité, dans un lieu donné.
3. Le texte lui même.
4. Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur : ce sont les personnes-ressources pouvant aider le scripteur à cerner le sujet à traiter.
5. Les sources d'information externes : ce sont les document à partir desquels le texte sera composé.

La deuxième variable de scripteur, comprend deux grands ensembles : la structure de connaissance et les processus psychologiques.

Les structures de connaissances, renvoient à l'ensemble des informations contenues dans la mémoire à long terme dans laquelle le scripteur peut y trouver les informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentielles, etc. Ces informations désignées sous l'appellation : connaissances déclaratives.

Les processus psychologiques comme nous les présentent Cornaire et Mary Raymond (1999) comme second grand ensemble, se décomposent en cinq éléments correspondant à cinq grandes étapes :

1. La perception- activation : le scripteur, dans un premier temps, devrait essayer de définir, à partir d'aspects observables, en quoi va consister sa tâche, ensuite cette perception de la tâche va amener le scripteur à activer certaines des informations déclaratives, qu'il possède sur le sujet à traiter. L'activation s'accompagne donc d'une mise à jour des connaissances.

¹¹⁸ Idem, P31.

2. **La construction de signification** : durant laquelle le scripteur établira la macrostructure, qui est un genre de plan de texte, élaboré à partir de la sélection et l'organisation de l'information disponible.
3. **La linéarisation** : c'est le moment d'ordonner les différentes propositions syntaxiques qui constituent le plan du texte.
4. **La rédaction – édition** : c'est l'activité de rédaction qui permet la construction des propositions syntaxiques. Quant à l'édition ou l'arrangement du texte sur le plan de la forme et des idées se fait en grande partie au moment de la linéarisation
5. **La révision** : consiste à apporter des correction au texte (forme et contenu). Elle sous-entend aussi « *la mis en œuvre d'activités cognitives importantes (ou de capacités) et c'est d'ailleurs ce qui expliquerait que les scripteurs novices ont beaucoup de difficultés à réviser et surtout à améliorer leur texte* ». ¹¹⁹

En guise de conclusion à propos de ces différents modèles proposés, Cornaire et Mary Raymond (1999) précisent : *il serait toutefois peu réaliste de penser que ses modèles apportent des solutions définitives, les processus de production de textes demeurant fort complexe. A la lumière des connaissances actuelles, l'intérêt des modèles réside dans le fait qu'ils peuvent orienter les démarches des enseignements en leur faisant à peu mieux comprendre la nature et surtout les exigences de cette tâche* ». ¹²⁰

II-4-2-4 Le modèle de MOIRAND pour la production en langue étrangère (1979)

Pour Cornaire et Mary Raymond (1999), Moirand « *s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture.* » ¹²¹

Nous pouvons constater que le modèle de Moirand marque une nette différence avec les autres modèles linéaires précédemment cités, car mettant en étroite relation la situation de production écrite avec la lecture. Moirand mets en relief les vertus de la lecture, qui est susceptible d'aider l'apprenant à mieux élaborer sa production écrite.

¹¹⁹ CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P32.

¹²⁰ Idem, P39.

¹²⁰ Idem, P38.

¹²¹ CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P38.

Dans ce même modèle, Moirand (1979) distingue quatre composantes :

« 1- le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire ».

2- les relations scripteur / lecteur (s).

3- les relations scripteur / lecteur(s) / document.

4- les relations scripteur / document / contexte extralinguistique ».¹²²

Les deux auteurs Cornaire et Mary Raymond (1999) expliquent que « *le scripteur occupe une certaine place dans la société et peut avoir, tour à tour, le rôle d'employé, de syndicaliste, de père, de mère, etc.. ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance ainsi que de son passé socioculturel (son son histoire)* ».¹²³

Il convient de souligner que le scripteur, d'après ce modèle de Moirand (1979), ne pourra échapper à son appartenance sociale et socioculturelle. D'ailleurs l'on peut déceler, à partir des rédactions de scripteur, la présence de certains de ces indices qui renvoient à ses appartenances sociale et socioculturelle.

En outre, selon les mêmes auteurs : « *le scripteur cherche à entretenir, ou entretient déjà, certaines relations avec ses lecteurs, ce que reflète plus ou moins son discours. Il introduira, par exemple les marques de la deuxième personne de pluriel ou de singulier, dans le cas de relation amicale (vous, votre, tu, ton. De plus, le scripteur [...] a une intention de communication, peut-être persuader son lecteur d'acheter un article de consommation, comme c'est le cas dans le discours publicitaire* ».¹²⁴ D'autres facteurs représentent aussi une importance considérable, à l'instar « *du référent (« de quoi » ou « de qui » on parle dans le texte), du moment, de l'endroit où l'on écrit, qui influencent également sur la forme linguistique du document* ».¹²⁵

En commentant ce modèle de production en langue étrangère, Cornaire et Mary Raymond (1999) déclarent : « *même si ce modèle date de quelques années déjà, il demeure intéressant, car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique.[...] un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte* ».¹²⁶

¹²² Idem, P38.

¹²³ Idem, P38.

¹²⁴ CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P38.

¹²⁵ Idem, P38.

¹²⁶ Idem, P38.

Le modèle en question a intégré les dimension sociale et socioculturelle de scripteur en mettant en interaction le triple : scripteur, document et lecteur. Ce qui est susceptible de rendre la communication efficace.

II-5 La cohérence, cohésion et connexité dans un discours écrit

II-5-1 La cohérence

Dans son ouvrage intitulé « la grammaire en FLE », Vigner Gérard (2004) considère : « *la notion de cohérence définit cette propriété du texte de renvoyer à une connaissance du monde partagée tout à la fois par l'instance émettrice et le destinataire* ». ¹²⁷ Selon le même auteur, pour que la cohérence existe dans un énoncé donné, l'émetteur et le récepteur doivent partager l'aspect sémantique de l'information, c'est-à-dire la connaissance du monde.

Dans ce même ordre d'idées, Lima Laurent dans sa thèse de doctorat, soutenue et présentée en (2001), précise : « en effet, la cohérence dépend étroitement de l'interprétabilité du discours. Or cette interprétabilité ne résultent pas uniquement des aspects formels du message mais principalement de son contenu sémantique ». ¹²⁸

Cette même notion de cohérence « *actualisée dans le texte par le vocabulaire, notamment par l'usage de verbes quand il s'agit d'une description, joue un rôle important en FLE, parce qu'elle conditionne les faits de compréhension. Un texte, en effet, ne dit pas tout et appelle de la part du lecteur une activité d'inférence par laquelle il va reconstituer les étapes d'un processus ou d'une suite d'actions non représentées dans le texte. A cet effet, le lecteur va faire appel à sa connaissance du monde ; connaissance du monde stockée dans sa mémoire sous forme de scénarios ou de scripts, c'est-à-dire de schémas d'actions conventionnels tels qu'ils sont admis par dans une culture donnée* ». ¹²⁹

Pour que le récepteur étranger (apprenant du français langue étrangère) accède à ce partage des informations avec l'émetteur (français), dans certains cas, il devra faire appel à des connaissances extratextuelles, liées à l'aspect culturel de la pratique langagière dans la communication. Dans ce cas de figure, il est essentiel de souligner que le récepteur dans l'espoir de saisir la cohérence du message émis par l'émetteur, devrait saisir certains aspects relatifs.

II-5-2 La cohésion

¹²⁷ VIGNER, Gérard, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, coll. « F », 2004, P61.

¹²⁸ LIMA, Laurent, thèse de Doctorat volume I « *l'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire : conception et évaluation de séances didactiques* », in : http://www.anrtheses.com.fr/ThesesCarte/SCat_549.htm. Consulté, le 10/09/2007.

¹²⁹ VIGNER, Gérard, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, coll. « F », 2004, P62.

Concernant la cohésion, elle « définit cette propriété du texte qui permet d'assurer, de phrase en phrase, la reprise d'éléments déjà énoncés et d'en maintenir de la sorte la continuité thématique. Ainsi, le lecteur dans la diversité de phrases, retrouve des informations déjà énoncées, ce qui, d'une certaine manière, fait d'une suite de phrases un texte. Un certain nombre de procédés de reprise permettent d'assurer cette continuité du sens – procédés souvent regroupés sous le terme d'anaphore – parmi lesquels on distingue le plus souvent :

- les pronoms,
- les reprises lexicales ou les lexicalisations ».¹³⁰

L'on peut comprendre, à partir de ce qui précède que, que la cohésion touche la microstructure de texte, car la progression est envisagée dans le passage d'une phrase à l'autre, c'est dans cette continuité que le lecteur pourrait poursuivre le développement thématique du texte écrit. Cette continuité de sens soit assurée par le biais des anaphores qui marqueront les liens interphrastiques.

II-5-3 Les connecteurs

Dans notre présente étude, nous nous limitons aux connecteurs qui marquent les articulations du raisonnement.

II-5-3-1 Les connecteurs logiques

Dans la nécessité d'expliquer aux apprenants étrangers les différences d'emploi des connecteurs logiques, Vigner (2004) déclare : « dans les grammaires, ces connecteurs sont souvent présentés en liste non hiérarchisées.[...]. Un apprenant natif a appris l'usage de ces formes en situation et n'a pas forcément besoin d'une description détaillée de contexte d'utilisation. Mais un apprenant étranger doit forcément connaître ce qui explique que, dans un cas on peut utiliser car, dans l'autre parce que. La présentation de ces connecteurs, parmi les plus fréquemment rencontrés, en contexte, permet d'apprécier les conditions d'emploi et d'examiner les formes d'activités que l'on peut mettre en place pour faciliter cet apprentissage ».¹³¹

Pour ce qui est des connecteurs logiques, l'on peut distinguer deux catégories distinctes : la première pour ceux qui expriment la cause et la seconde pour ceux exprimant la conséquence.¹³²

¹³⁰ Idem, P63.

¹³¹ VIGNER, Gérard, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, coll. « F », 2004, P68.

¹³² Idem, P69.

A/ Connecteurs exprimant la cause.

<p>Parce que Car Puisque D'ailleurs</p>	<p>A parce que B. <i>Parce que</i> établit une relation de dépendance très étroite entre deux données A et B. B constitue l'élément d'information essentiel de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pourquoi es-tu rentré si tard ?</i> - <i>Parce que j'ai eu du mal à trouver un taxi.</i> <p>A car B. Car introduit une justification, apporte un explication B par rapport à un élément A qui peut fort bien se suffire à lui-même. Il introduit un élément d'explication facultatif et ne figure dans l'énoncé que par la seule volonté du locuteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A quelle heure es-tu rentré ?</i> - <i>Tard, car j'ai du mal à trouver un taxi.</i> <p>A puisque B. Dans cette relation, B reprend un argument déjà énoncé par l'interlocuteur et connu de lui. Puisque peut alors servir à imposer A à l'interlocuteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Je n'ai pas envie de sortir ce soir.</i> - <i>Puisque tu n'as pas envie de sortir, passons la soirée ensemble.</i> <p>A d'ailleurs B. D'ailleurs fait suite à une série d'arguments déjà énoncés. Mais il introduit un argument de nature nouvelle, indépendant des précédents :</p> <p><i>Je ne l'ai pas invité parce que je n'aime pas sa façon d'être, sa façon de s'habiller. D'ailleurs, c'est un imbécile.</i></p>
---	---

Tableau n° 1 « les connecteurs qui expriment la cause », Vigner (200

B/ Connecteurs exprimant la conséquence¹³³

Donc	Par conséquent En conséquence De ce fait C'est pourquoi Par suite	Alors Dans ces conditions Dés lors Pour cette raison	Ainsi Aussi De cette façon De telle sorte De sorte que
<p><i>Donc</i> introduit Une conclusion Fondée sur des Raisons considérées comme objective :</p> <p><i>Ce magasin a perdu une grande partie de</i></p>	<p><i>Par conséquent</i> établit une relation consécutives simple, mais liée au point de vue de la personne qui l'énonce :</p> <p><i>Ils n'ont voulu écouter nos propositions.</i></p>	<p><i>Alors</i> introduit une relation consécutive simple, mais liée au point de vue de la personne qui l'énonce :</p>	<p><i>Ainsi</i>, à la différence des connecteurs précédents qui fondaient la relation consécutives sur le raisonnement, établit un lien consécutif simple, qui va de la cause à l'effet :</p> <p><i>Nous allons occuper</i></p>

¹³³ VIGNER, Gérard, *La grammaire en FLE*,

Paris, HACHETTE, coll. « F », 2004, P70.

<p><i>sa clientèle, nous devons donc fermer.</i></p>	<p><i>Alors, nous devons préférer quitter la salle.</i></p>		<p><i>l'usine.</i> <i>Ainsi, la direction sera obligée de négocier.</i></p> <p><i>Aussi diffère de ainsi simplement par le fait que le lien consécutif relève de l'initiative de celui qui l'énonce et n'est pas dans la nature des faits ou de l'événement :</i></p> <p><i>Une grève est toujours difficile à conduire. Aussi est-il préférable, selon moi, de négocier.</i></p>
--	---	--	--

Tableau n° 2 « les connecteurs exprimant la conséquence », Vigner (2004).

II-5-3-2 Les connecteurs rhétoriques

Vigner (2004) retient la liste suivante de connecteurs rhétoriques¹³⁴

De toute façon	Deux appréciations, a et b, de nature différentes, sont toutes les deux rejetées parce que jugées inadéquates : <i>Ce projet de nombreux problèmes en matière d'environnement. Sa rentabilité n'est pas non plus évidente. De toute façon nous avons épuisé tous nos crédits. Nous en reparlerons une autre fois.</i>
Finalement	<i>Finalement</i> permet de rendre compatibles des appréciations a et b jugée au départ de natures opposées ou contradictoire : L'intrigue est très compliquée, mais le jeu des acteurs est remarquable. <i>Finalement</i> , c'est un film qui mérite d'être vu.
Au fond	<i>Au fond</i> permet de considérer comme acceptable la récapitulation d'appréciations a et b allant dans le même sens : le livre est bien écrit, l'intrigue intéressante. <i>Au fond</i> , un livre qui est agréable à lire.
En somme	<i>En somme</i> permet de regrouper des arguments ou des appréciations de nature différentes dans une même orientation et d'imposer de la sorte une conclusion : des paysages très agréables, une population accueillante, un taux de change favorable. <i>En somme</i> , tout ce qu'il faut pour attirer les touristes.

Tableau n°3 « les connecteurs rhétoriques », Vigner (2004)

A propos des connecteurs, Vigner (2004) précise : « le bon usage des connecteurs constitue pour tout apprenant en FLE un aspect essentiel de la compétence, les connecteurs permettant de hiérarchiser l'information ainsi mise en texte (sous forme de dialogue ou de texte monologique), de signaler au lecteur ou à l'auditeur comment, dans la vision de l'énonciateur, s'organise la mise en relation des événements, des points de vue sur le problème ».

¹³⁴ VIGNER, Gérard, *La grammaire en FLE*,

Paris, Hachette, coll. « F », 2004, P71.

Il convient ainsi de souligner l'utilité de bon usage des connecteurs pour l'apprenant en FLE, du fait que ces derniers lui permettent d'organiser ses informations et ses écrits. Par conséquent, l'apprenant aurait la possibilité de mieux harmoniser ses informations et ses idées, lors des tâches des productions écrites.

II-6 Définitions de quelques éléments liés à l'argumentation

II-6-1 Notion d'argumentation

Vigner Gérard, dans un article sur l'argumentation nous offre cette panoplie de définitions empruntées à certains auteurs de renoms. Plantin Christian à qui est emprunté la suivante définition, précise : « *l'argumentation est ainsi une opération qui prend appui sur un énoncé assuré (accepté), l'argument pour atteindre un énoncé moins assuré (moins acceptable), la conclusion. Argumenter, c'est adresser à un interlocuteur un argument, c'est-à-dire une bonne raison, pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats* ». ¹³⁵

A partir de cette définition de Plantin, nous pensons que la notion de l'argumentation consiste à faire accepter à un éventuel interlocuteur, à l'aide d'argument une conclusion, un résultat, puis l'inciter à l'adhésion à la conclusion aboutie.

Cette deuxième définition empruntée à Moeschler, précise : « *argumenter revient à donner des raisons pour telles ou telles conclusion. Les raisons constituent, lorsqu'elles sont énoncées, autant d'arguments. Une argumentation consiste donc en une relation entre un ou des arguments et une conclusion* ». ¹³⁶

Pour Bertrand Denis (1999) : « *l'argumentation est toujours inscrite dans un contexte interpersonnel et dans une situation concrète (...). Les arguments ne sont vrais ou faux, ce sont des raisons plus ou moins fortes pour ou contre une thèse proposée. Dès qu'il s'agit de raisonner sur des valeurs, touchant le bien ou le mal, la justice ou l'injustice, la liberté ou le contraire, et bien d'autres enjeux de la vie collective et individuelle, le discours de l'argumentation s'efforce de justifier la préférence que l'on accorde à telle ou telle fin et que l'on cherche à faire partager* ». ¹³⁷

De cette dernière définition, il nous apparaît que l'argumentation est envisagée dans un cadre d'interrelation, comme échange et dans un contexte concret touchant un thème, un sujet donné. Pour Denis Bertrand, il est question, dans l'argumentation de vouloir partager un but quelconque avec l'interlocuteur. Le but en question devrait être préféré par les deux parties : locuteur et interlocuteur.

¹³⁵ www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Argumenter.pdf. Consulté le 20/09/2007.

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Idem.

Dans le dictionnaire de l'analyse du discours, qui est un ouvrage collectif, l'on distinguera que l'argumentation est « *définie comme l'expression d'un point de vue, en plusieurs énoncés, ou en un seul, voire en un seul mot et l'argumentation comme mode spécifique d'organisation d'une constellation d'énoncés* ». ¹³⁸

Sous une autre optique, dans un ouvrage intitulé « *l'argumentation dans la langue* », Anscombe et Ducrot (1983) précisent : « *lorsque nous parlons d'argumentations, nous nous référons toujours à des discours comportant au moins deux énoncés E1 et E2 dont l'un est donné pour autoriser, justifier ou imposer l'autre ; le premier est l'argument, le second la conclusion. Par exemple E1 = Il fait beau, E2 = Sortons, puisqu'il fait beau, ou Il fait beau, sortons donc. Il peut d'ailleurs se faire que l'énoncé conclusion soit purement implicite mais puisse être dans ce cas aisément rétabli* ». ¹³⁹

D'après les deux auteurs, nous pouvons comprendre que l'argumentation pour qu'elle soit considérée comme telle devra contenir au moins deux énoncés. Le premier énoncé est argument tandis que le second est la conclusion.

II-6-1-1 L'argumentation comme présentation d'un point de vue schématisée

Empruntés à Grize (1990), ce dernier en développant ses propos précise : « *telle que je l'entends, l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler, mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est mettant en évidence certains aspects des choses, en occultant d'autres, en proposant de nouvelles et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée* ». ¹⁴⁰

De cela, il semble que le concept de l'argumentation consiste à partager un point de vue avec l'interlocuteur, tout en agissant sur lui, sans pour autant le manipuler.

II-6-1-2 L'argumentation comme composition d'énoncés

Selon cette perspective, l'argumentation est définie « *dans le cadre d'une théorie des trois opérations mentales : l'appréhension, le jugement et le raisonnement. Par l'appréhension, l'esprit conçoit une idée d'un objet ; par le jugement, il affirme ou il nie quelque chose de cette idée, pour aboutir à une proposition (« l'homme est mortel ») ; par le raisonnement, il enchaîne des jugements, de façon à progresser du connu à l'inconnu* ». ¹⁴¹

¹³⁸ CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002, P67.

¹³⁹ ANSCOMBRE, Jean –Claude, Ducrot, Oswald, *l'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, p163.

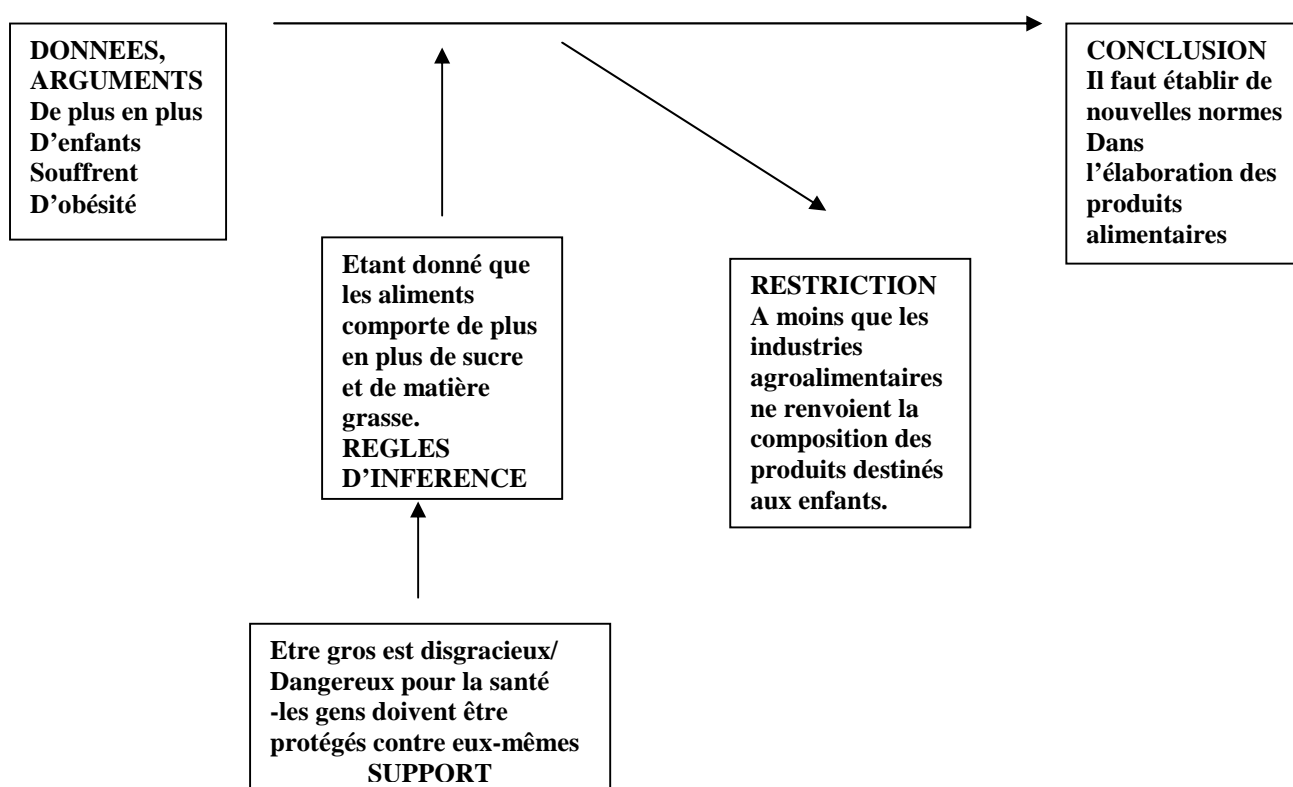
¹⁴⁰ CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002, P67.

¹⁴¹ Idem, P67-68.

Selon cette définition, l'argumentation est basée sur les trois opérations qui se succèdent : l'appréhension, le jugement et le raisonnement. Le raisonnement est considéré comme étant l'opération mentale susceptible d'assurer la progression argumentative pour ainsi passer de connu à l'inconnu.

Vigner en commentant le schéma de Stephen Toulmin explique :

« Le schéma de Stephen Toulmin (1993), auquel il est très souvent fait référence, ne correspond pas à un schéma textuel mais à une démarche d'argumentation. Schéma qui présente cet avantage de montrer que le passage de l'argument à la conclusion se fonde sur un certain nombre de principes, de normes de valeurs, qui ne sont pas toujours explicitées, mais qui justifient le passage à la conclusion (nous serions sinon dans un pur discours d'autorité) ». ¹⁴²



Le schéma argumentatif d'après S. Toulmin ¹⁴³

Dans le contexte d'enseignement de l'argumentation, Vigner en s'appuyant sur le schéma de S. Toulmin, en expliquant que « l'objectif est donc bien d'apprendre aux élèves à identifier, derrière des réalisations textuelles variées, une démarche d'argumentation et, réciproquement, apprendre à traduire une démarche d'argumentation en réalisations

¹⁴² www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Argumenter.pdf. Consulté le 20/09/2007.

¹⁴³ www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Argumenter.pdf. Consulté le 20/09/2007.

*textuelles variées selon les contraintes de la situation d'échange, la nature et la position des interlocuteurs ».*¹⁴⁴

II-6-2 Notion d'argument

Dans son ouvrage intitulé, « l'argumentation écrite expression et communication », Portine Henri, souligne :

*« Les Arguments sont des constructions du sujet énonciateur. La conception logicisante de l'argumentation considère les arguments comme des propositions isolables du contexte. On a là très exactement le calque des propositions intermédiaires entre hypothèses et conclusion dans la déduction. Dans ce cas, dire que les hypothèses ne sont pas de la même nature qu'en logique ne permet pas d'éviter les écueils de cette réduction : on assimile automatiquement, volontairement ou non, argumentation et démonstration (même parfois pour les distinguer, on dote alors la démonstration de propriétés parfaitement mythiques) ».*¹⁴⁵

Nous pensons que Portine, contrairement à la conception logicisante, considère les arguments non isolables de contexte. Car si l'on admet que les arguments sont des constructions de l'énonciateur, ce dernier ne pourrait être isolable du contexte d'énonciation dans lequel les arguments prennent existence.

II-7- Argumentation et raisonnement

Si la notion de l'argumentation est largement développée dans ce deuxième chapitre, nous pensons utile de mettre en exergue la notion du raisonnement, en raison de sa présence dans le champ de l'argumentation. A ce propos, Portine précise : « le raisonnement est de l'ordre du vrai et du faux. Il est l'outil indispensable pour tout domaine qui veut prétendre au statut de science. Pour un corps théorique donné, la physique des solides par exemple, il, existe des types de raisonnement reconnus ».¹⁴⁶

Comme nous pouvons le constater, le raisonnement devrait être utilisé dans tout domaine qui prétend au statut de la science. Il n'est pas pour ainsi dire le propre du discours argumentatif. L'exemple de la physique des solides, donné par Portine, illustre parfaitement cette idée.

Sous un autre angle, Ducrot Oswald, dans un ouvrage intitulé « les échelles argumentatives », nous livre sa réflexion sur le concept de raisonnement en précisant : « le raisonnement, un syllogisme par exemple, ne constitue pas un discours, au sens fort que je donne à ce terme. Les énoncés dont se compose un raisonnement sont indépendants les uns des autres – dans la mesure où chacun parmi eux est censé exprimer une certaine « proposition », c'est –à – dire désigner

¹⁴⁴ Idem.

¹⁴⁵ PORTINE, Henri, *l'argumentation écrite, expression et communication*, Hachette/ Larousse, 1983, P21.

¹⁴⁶ Idem, P12.

*un certain état du monde (ou un ensemble d'états) présenté soit comme réel soit comme virtuel. C'est pourquoi, dans un raisonnement, l'enchaînement des énoncés n'est pas fondé sur des énoncés eux-mêmes mais sur les propositions véhiculées par eux, sur ce qu'ils disent ou supposent du monde ».*¹⁴⁷

Si Portine relie le concept du raisonnement au contexte scientifique, en occultant la notion de l'enchaînement, nous pensons que Ducrot considère en revanche que dans un raisonnement, ce ne sont pas les énoncés qui fondent l'enchaînement, mais plutôt les propositions qui sont véhiculées par ces mêmes énoncés. Autrement dit, c'est l'interprétation que l'on peut faire de différents énoncés constituant un raisonnement qui pourrait décider de l'enchaînement du raisonnement.

Parmi les types de raisonnement auxquels se réfère Portine, l'on peut citer les suivants : la déduction et la démonstration. Pour ce qui est de la déduction, Portine précise que la déduction *« est une suite de propositions obtenues à partir de propositions initiales (hypothèses) à l'aide d'une règle(éventuellement de plusieurs) ; la dernière proposition de la suite est appelée "conclusion" »*. Portine considère aussi qu' *« une déduction est valide si, quelle que soit la personne qui l'effectue, pour les mêmes hypothèses, axiomes et règles, on obtient toujours la même conclusion »*.¹⁴⁸

Le second type est celui de la démonstration qui est *« une déduction pour laquelle on n'a pas d'hypothèses autres que les axiomes de la théorie. C'est donc une suite des propositions »*.¹⁴⁹

Portine met en exergue la relation entre l'argumentation et le raisonnement, en disant : *« l'argumentation et le raisonnement auront une zone commune puisqu'on peut tenter d'obtenir l'adhésion de l'auditoire à l'aide d'un raisonnement ou en dotant une argumentation des marques discursives du raisonnement »*.¹⁵⁰

Selon le même auteur, c'est autour de l'obtention de l'adhésion de l'auditoire que raisonnement et argumentation s'entrecroisent.

II-8- Les stratégies argumentatives

Il existe trois stratégies argumentatives : l'explication argumentative, la démonstration et la réfutation. Toutefois le plaideur est capable de les utiliser et les combiner afin de mieux justifier sa prise de position dans le but d'augmenter l'adhésion de ou des interlocuteur(s).

Le tableau suivant explicite d'avantage les trois stratégies argumentatives, apportant au même temps les précisions sur la manière de leur utilisation.¹⁵¹

¹⁴⁷ DUCROT, Oswald, *Les échelles argumentatives*, Les édition de minuit, Paris, 1980, P 10.

¹⁴⁸ PORTINE, Henri, *l'argumentation écrite, expression et communication*, Hachette/ Larousse, 1983, P12.

¹⁴⁹ Idem, P12.

¹⁵⁰ Idem, P15.

¹⁵¹ www.protic.net/profs/martin/typesdetextes/argumentatif/theorie_argu.pdf. Consulté le 12/11/2007.

I- La démonstration

Accumuler une série d'arguments qui appuient une seule prise de position exprimée par la thèse, soit l'acceptation ou le rejet d'une assertion générale sur un sujet controversé.

Même si le plaideur ne tient pas explicitement compte de la partie adverse dans le choix des arguments, il doit choisir les arguments les plus difficilement réfutables.

I-1 La démonstration (avec la technique de concession à la partie adverse)

Reconnaître le bien-fondé de quelques arguments de la partie adverse (les contres arguments) sans toutefois accepter la contre- thèse, c'est-à-dire la thèse de la partie adverse.

La concession permet d'apporter des rectifications, des nuances aux arguments de la partie adverse. Il arrive fréquemment que les concessions ne soient qu'apparentes : elle ne sont pas présentées que pour mieux soutenir la thèse de plaideur.

I-2 La démonstration avec réfutation de quelques arguments de la partie adverse

Rejeter quelques assertions ou arguments de la partie adverse par des arguments qui les invalident. Dans le processus de réfutation, le plaideur expose clairement l'assertion et les arguments qui les réfutent.

Parfois, la réfutation d'argument de la partie adverse vient soutenir la thèse d'un autre plaideur, thèse que l'on a faite sienne. Il reste toutefois que la stratégie argumentative dominante demeure la démonstration

I-3 La démonstration et réfutation (avec la technique de concession)

Concéder ou réfuter quelques assertions et arguments de la partie adverse en donnant la priorité à la stratégie argumentative démonstration.

II- La réfutation

II-1 Réfutation globale de la contre -thèse et démonstration de la thèse

Contester, par les arguments, l'assertion principale de la contre -thèse et démontrer le bien-fondé de la thèse par d'autres arguments. Le plaideur doit d'abord exposer clairement la contre -thèse ainsi que l'assertion générale qui lui sert de fondement.

II-2 Réfutation point par point des arguments de la partie adverse

Contester l'un après l'autre chacun des arguments de la contre- thèse. Dans chaque cas, avant de réfuter un argument par de nouveaux arguments, le plaideur doit exposer clairement cet argument

III- Explication argumentative

Expliquer une situation problématique ou justifier une thèse en utilisant des procédés qui visent à faire comprendre. Le plaideur tente de répondre à des *pourquoi* implicites, suscités par le problème, pour mieux le faire comprendre.

CONCLUSION

Pour ce qui est de ce deuxième chapitre consacré exclusivement à l'écrit. Les dimensions scripturales et lectorale y figurent, en raison de l'adéquation reliant la lecture à l'écriture. Certains didacticiens, à l'instar notamment de Moirand Sophie et Gruca Isabelle, ont abordé ces dimensions scripturales et lectorales.

Dans ce chapitre, les modèles de production écrite sont d'ailleurs largement abordés, l'objectif a été de se renseigner sur la complexité de la tâche scripturale, et par là, tenter de saisir la production de l'apprenant, tout en tenant compte d'un ensemble de facteurs qui peuvent intervenir lors de cette activité scripturale.

De même, les notions de cohésion, de cohérence et de connexité sont aussi abordées, en raison de leur rôle dans l'organisation des idées ; dans les enchaînements qui s'élaborent dans un discours écrit donné. Ces enchaînements s'effectuent aux différents niveaux du texte : phrastique, interphrastique et textuel, permettant ainsi au scripteur de rendre son écrit plus cohérent et à ses idées une certaine pertinence.

L'argumentatif étant un discours qui exige du scripteur tant de savoir – faire scripturaux à maîtriser, c'est pourquoi certaines notions qui font partie de ce discours méritent d'être élucidées. A cet effet, la notion de l'argumentation est amplement développée, de même que celle du raisonnement et de la démonstration.

DEUXIEME PARTIE

LE CADRE PRATIQUE



CHAPITRE

3

Description des résultats de l'expérimentation

III-1 Méthodologie de la recherche

Nous avons opté pour la méthode expérimentale pour l'élaboration de notre modeste travail de recherche, en raison de sa convenance avec le travail d'expérimentation qui consiste à l'analyse du corpus d'élèves, suite à quelques séances pédagogiques.

Pour ce faire, la classe soumise à l'expérimentation est répartie en deux groupes d'élèves. Le premier groupe est le groupe expérimental et le second groupe est le groupe témoin.

Les élèves du groupe (1) (groupe expérimental) leur seront confectionné une grille d'évaluation de l'écrit argumentatif, après leur avoir été explicité les différents critères qui la constituent.

Au terme de notre expérimentation, nous irons vérifier notre hypothèse émise avec les résultats obtenus afin de la confirmer ou de l'infirmier. Et ce, suite à plusieurs séances pédagogiques, dans lesquelles la production écrite sera l'activité récurrente, et sur laquelle sera focalisé notre intérêt. Toutefois l'on ne peut se passer de la compréhension qui est un pivot central sur lequel s'appuie l'élève pour produire de l'écrit.

III- 2 L'outil de la recherche

Au cours de différentes séances pédagogiques élaborées avec les élèves de la classe, c'est l'usage de la notation comme outil de mesure que nous avons employée pour rendre compte du niveau de l'écrit chez les élèves.

L'outil de notation préconisé est employé en étroite relation avec quelques critères d'évaluation, utilisés tout au long de différentes séances pédagogiques auxquelles ont participé les élèves. Certains de ces critères sont mis en valeur mieux que les autres en raison de leur capacité à rendre mieux compte du niveau des productions écrites des élèves.

III-3-Présentation de groupe – classe

La classe faisant l'objet de notre démarche expérimentale est une classe de deuxième année langues étrangères, suivant le nouveau système (la refonte de système éducatif algérien qui a introduit l'approche par compétences, initiée au lycée depuis 2005).

Prénoms des l'élèves du groupe (G1) expérimental	Prénoms des élèves du groupe (G2) témoin
Ghanem	Hayoune
Dhrifa	Djamila
Hanane	Abd elkader
Khoukha	Yaakoub
Bahdja	Boubeker
Latifa	Malia
Kahina	Feroudja
Samira	Abd elhalim
Cheddad	Yasmina
Nabil	Nouredine
Samia	Assia
Salem	Aziza

La classe en question se compose de vingt quatre (24) élèves répartis en deux groupes distincts. Chaque groupe se compose de douze (12) élèves. Le premier groupe (G1) est le groupe expérimental qui fera l'objet de notre expérimentation. Le deuxième groupe (G2) est le groupe témoin. Auquel seront comparés les résultats obtenus avec le groupe expérimental.

L'enseignant du français qui assure les enseignements aux élèves de deuxième année langues étrangères, est licencié du français de l'université Ferhat Abbas de Sétif (2001/2002), il a exercé le métier de l'enseignement depuis l'année scolaire (2002/2003) jusqu'à nos jours (2007/2008).

- L'enseignant a exercé le métier pendant six ans (06).
- La première année (2002/2003) en tant qu'enseignant suppléant.
- La deuxième année (2003/2004) en tant qu'enseignant suppléant au lycée.
- La troisième année (2004/2005) en tant que stagiaire au lycée.
- La quatrième année (2005/2006) en tant que titulaire au lycée.
- La cinquième année (2006/2007) en tant que titulaire au lycée.
- La sixième année en cours (2007/2008) en tant que titulaire au lycée.

III-4- Séance n° 1 : 1^{er} jet

Objectifs de la séance :- Déterminer Le niveau de l'écrit chez les élèves, à partir de six critères d'évaluation.

- Le respect de la tâche et de la consigne.

Type de tâche : Rédaction d'un court texte argumentatif individuellement en classe.

Durée de la séance : 1 heure

III-4-1 Description de l'activité n°1 :

- Les élèves des deux groupes sont soumis à la première activité de la production d'un court texte argumentatif. Ce type de discours est déjà vu en première année tronc commun lettres, d'après le programme scolaire ¹⁵²:

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intentions communicatives	Objet d'étude <i>et thèmes</i>	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif <i>Les loisirs</i>	Séq1 : Organiser son argumentation Séq2 : S'imposer dans son discours	Les plans du discours argumentatif. Le résumé. La lettre administrative

- L'activité en question s'inscrit dans la situation d'intégration, où les élèves sont sollicités à produire de l'écrit en situation correspondante à la réalité
- Pour mieux aider les élèves à réaliser la tâche exigée, il est décidé de mettre des consignes qui leur soient claires et précises.

III-4-2 L'activité de production écrite argumentative proprement dite

Tu es en classe de deuxième année filière langues étrangères, un camarade de lycée de la première année de tronc commun lettres sollicite ton opinion à propos de son choix concernant la filière qu'il va choisir en deuxième année (année prochaine 2008/2009).

Tâche : Rédige un court texte argumentatif dans lequel tu lui présentes tes différents arguments en faveur de la filière langues étrangères. **Consigne** : - Ne pas dépasser dix lignes (10)

¹⁵² Manuel de français première année secondaire lettres, office national des publications scolaires (B.N.P.S), 2005-2006, P3.

- Utilise :

1- Les introducteurs d'arguments suivants (articulateurs rhétoriques) : d'abord, ensuite, enfin.

2- Les

articulateurs suivants : parce que, puisque, car, à cause de.

3- Les

expressions suivantes : à mon avis, personnellement, je pense.

Après avoir procédé à la correction des copies d'élèves, lors de cette première séance de premier jet, une analyse globale des fautes nous a conduit à retenir les six critères d'évaluation :

- 1- La planification de la rédaction (une petite introduction suivie des trois arguments utilisés pour défendre un point de vue et enfin une conclusion.)
- 2- la morphosyntaxe ;
- 3- l'orthographe et la conjugaison ;
- 4- la connexité (l'emploi des connecteurs logiques et rhétoriques) ;
- 5- cohésion et cohérence de la production.
- 6- Le contenu.

Pour cette première séance, il est décidé de soumettre les copies des élèves aux six critères et de comptabiliser le nombre de fautes commises dans chacune des copies d'élèves de la classe, pour chaque critère. La classification des fautes sera suivie d'une analyse plus ou moins détaillée sur la production de chacun d'eux.

Au prime abord, notre objectif consiste à détecter les différentes « anomalies » caractérisants chacune des productions écrites des élèves. Dans cette première séance, l'intérêt est focalisé essentiellement sur la prise du contact avec l'écrit sur la base des six critères précités.

III-4-3 Résultats de la première séance du premier jet

La correction du corpus d'apprenants a donné lieu à des résultats que l'on peut illustrer dans le tableau ci- dessous. Dans lequel on a comptabilisé le nombre des erreurs

commises en fonction de la note obtenue sur dix (10), réparties en deux groupes distincts (G1 et G2), lors de cette première prise du contact avec le corpus d'apprenants.

A/ Tableau du groupe expérimental (G1)

Pour ce qui est des deux tableaux suivants, il est à préciser que le nombre de fautes commises est déterminé par les six (6) critères précités. L'accent est surtout mis sur les fautes liées aux critères de cohésion, cohérence et de la morphosyntaxe. L'aspect lié à la présentation, quant à lui, est relégué au second plan.

Néanmoins, pour le reste des critères, nous avons sensibilisé oralement les élèves de mieux les prendre en charge durant les séances pédagogiques à venir.

Prénom d'élève	Nombre de fautes commises	Note obtenue sur 10
Ghanem	9	5.5
Dhrifa	12	4.5
Hanane	20	2.5
Khoukha	12	5
Bahdja	4	8
Latifa	7	6.5
Kahina	13	4.5
Samira	11	5
Cheddad	16	3
Nabil	12	5
Samia	8	6
Salem	12	5

B/ Tableau du groupe (G2) témoin

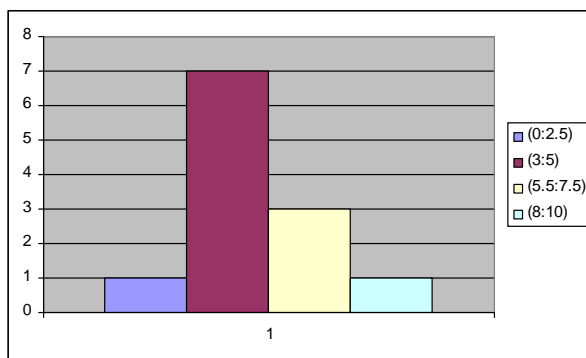
Prénom d'élève	Nombre de fautes commises	Note obtenue sur 10
Hayoune	19	2.5
Djamila	15	3.5
Abd elkader	14	3.5
Yaakoub	6	7
Boubeker	16	3
Malia	9	5
Feroudja	03	08
Abd elhalim	09	5
Yasmina	10	5
Nouredine	17	3
Assia	9	5.5
Aziza	18	2.5

III-4-4 Description des résultats du groupe 1 (G1) de la première séance

A/ Résultats selon le nombre d'élèves

Pour cette première séance du premier jet, la représentation graphique ci dessous, donne les résultats suivants :

- Un seul élève qui a obtenu la note variant de (0 à 2.5).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note variant de (3 à 5) est (7).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note entre (5.5 et 7.5) est (3).
- Un seul élève seulement a réussi à franchir la barre de la note de (7.5), c'est-à-dire à réussir la réalisation d'une note entre (8 et 10).



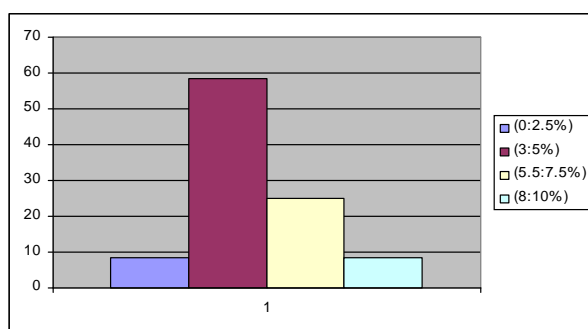
B/ Résultats en pourcentage

En terme de pourcentage, il est à souligner que le pourcentage enregistré le plus élevé est pour la note variant entre (3 et 5) sur 10. Ce pourcentage a presque effleuré la barre de 60%. En revanche, il est à constater que le pourcentage le plus bas enregistré revient aux deux intervalles de notation : de (0 à 2.5) pour la première intervalle et de (8 à 10) pour la seconde intervalle.

Nous considérons que le choix de la représentation graphique en pourcentage permet plus de lisibilité des résultats obtenus.

Suite à ses représentations graphiques des résultats obtenus par les élèves, nous avons dressé les suivantes constatations :

- La plupart des élèves trouvent de grandes difficultés à produire de l'écrit, même pour un court texte argumentatif ne dépassant pas dix (10) lignes.
- Il est à souligner aussi que le recours à l'usage de la notation est dicté en effet par le souci de rendre concret le niveau des productions écrites des élèves. toutefois dans notre intime conviction nous considérons que la notation n'est pas le seul moyen envisageable pour tenir compte du niveau des productions écrites des élèves.
- Le recours à l'outil de notation pour l'évaluation des productions écrites des élèves n'est le seul le plus fiable ni le plus pertinent, seulement il est à souligner qu'au sein de l'institution scolaire, c'est la notation qui est en vigueur et par conséquent les élèves sont accoutumés à être évalués de la sorte, c'est -à- dire sur la base de la notation.

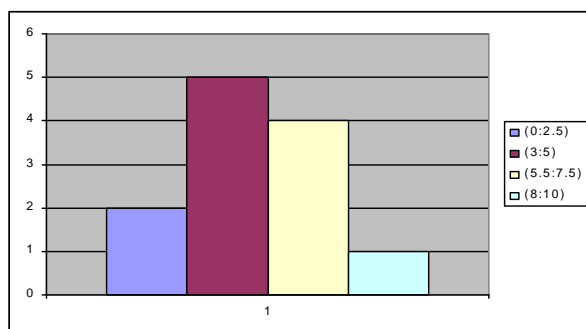


III-4-5 Description des résultats du groupe 2 (G2) de la première séance

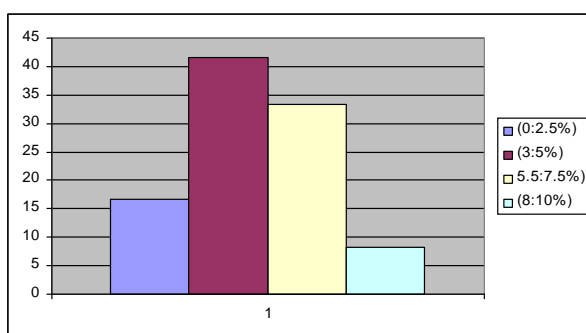
Le tableau ci-dessous, qui est une représentation graphique, illustre les résultats enregistrés du deuxième groupe (G2) après avoir procédé à la correction des productions écrites des élèves :

- Les élèves ayant obtenu les notes variant entre (0 à 2.5) est (2) qui correspond au pourcentage de (15,33%).
- Le nombre d'élèves pour qui leurs notes se situant entre (3 à 5) est (5), correspondant à un pourcentage de (41,33%).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu les notes variant entre (5.5 et 7.5) est (4), correspondant à un pourcentage de (33,66%).
- Un seul élève a réussi l'obtention de la note variant entre (8 et 10), correspondant à un pourcentage de (8.33%)

A/ Résultats en nombre d'élèves



B/ Résultats en pourcentage



III-4-6 Description comparative des résultats des deux groupes.

- D'après les représentations graphiques des deux groupes (G1) et (G2), les résultats obtenus nous ont permis de constater que les deux groupes sont homogènes, autrement dit, les élèves composant chaque groupe n'ont pas le même niveau de production écrite.
- Le groupe témoin (G2) se compose de nombre supérieur d'élèves moyens comparativement à celui du groupe expérimental (G1).
- Dans les deux groupes, il est aisément constatable que le nombre d'élèves, qui ont réussi à la réalisation des productions écrites plus ou moins cohérentes, avec moins de fautes commises, est très restreint : un élève pour le groupe 1 (G1) et deux élèves pour le groupe 2 (G2).
- Pour les deux groupes (témoin et expérimental) la plupart des élèves n'ont pas atteint la moyenne de (5/10).

- C'est le groupe 2 (G2) qui se compose d'élèves ayant obtenu la note de plus de (5/10), en nombre de (4), comparativement au groupe 1 (G1) qui compte seulement (3) élèves.
- Dans les deux groupes, il est à souligner que la quasi majorité des élèves n'ont pas réalisé la moyenne de (5/20).

III-4-7 Bilan de la première séance et la présentation la seconde séance

Au cours de cette première séance du premier jet, et à travers les six critères retenus pour rendre compte du niveau des productions de l'écrit des élèves, nous avons constaté la similitude des erreurs commises par ces derniers. Ce constat a permis de remarquer que les élèves ont presque le même niveau (au dessous de la moyenne). Les erreurs commises ont permis aussi de souligner que les élèves ont peu ou pas l'habitude de produire de l'écrit : les erreurs d'orthographe pour les mots couramment utilisés, les erreurs de conjugaison l'attestent, d'autre part, sur le plan des constructions phrastiques plusieurs erreurs sont à mettre en relief, telles que l'agrammaticalité des constructions et la non maîtrise des l'accord, du genre et du nombre.

Pour les erreurs de surface telles que l'orthographe et la conjugaison, nous avons sensibilisé les élèves d'y faire plus attention afin de les dépasser, même s'il faut faire recours à l'usage des dictionnaires et les livres de conjugaison. Car telle démarche pourrait les habituer à acquérir une certaine capacité à orthographier correctement les mots et à conjuguer correctement les verbes.

Même si le texte argumentatif est largement abordé en première année secondaire, comme le montre le programme annuel dans le manuel scolaire de la première année lettres (2005-2006), les élèves semblent trouver de grandes difficultés à rédiger des textes argumentatifs, courts soient-ils.

L'organisation de l'écrit argumentatif, la maîtrise de la notion de thèse à étayer, la maîtrise du système de l'énonciation (présence des marques de la présence de l'argumentateur) et l'organisation des arguments selon un ordre bien précis (passer de

faible argument au plus fort ou l'inverse) sont des éléments qui semblent complètement ignorés par les apprenants.

Cet état de fait nous a amené à intégrer, dans la deuxième séance, deux textes argumentatifs dans lesquels leur seront posées des questions relatives à la compréhension de l'écrit. Les tâches consistent en effet à répondre aux questions portant sur la compréhension détaillée des deux textes, puis de dégager la thèse, de ressortir les arguments des textes proposés.

Nos réflexions découlent des travaux élaborés par les didacticiens Gruca et Moirand qui voient pertinent, voire primordial l'articulation lecture/ écriture.

Nous pensons, qu'afin de faciliter la production écrite du discours, l'argumentatif en l'occurrence, essentiel de mettre à la disposition de l'élève un support écrit du même type du discours, duquel ils peuvent s'inspirer pour effectuer leur tâche de production écrite.

III-5 Séance pédagogique n° 2 :

Objectifs de la séance :

- Compréhension/ interprétation de l'écrit argumentatif.
- Identification de la thèse et des arguments du texte.
- Identification des marques d'énonciation dans texte.
- Rédaction d'un court texte argumentatif en défendant une thèse.

Durée de la séance : 1 heure et 30 minutes.

Présentation des activités

Nous avons mis à la disposition des apprenants des deux groupes (G1 et G2) deux textes argumentatifs.

- Le premier texte est intitulé « Le jeu » (annexe 1)
- Le second texte est intitulé « Aimez –vous lire ? » (annexe 2)

1. **A partir de premier texte nous avons élaboré le questionnaire suivant :**

1/ Remplis le tableau

Thèse 1 (le point de vue 1)	Thèse 2 (le point de vue 2)
Arguments	Arguments

2/ Quelle est à ton avis la position de l'auteur à l'égard de jeu ?

- Justifie ta réponse par une expression relevée du texte.

2. Le questionnaire suivant qui est proposé aux élèves à partir du deuxième texte :

1/ Quelle est la thèse étayée au niveaux du texte ?

2/ Quels sont les arguments avancés en faveur de la lecture ?

3/ Quelle est la position de l'auteur vis- à- vis de la lecture ?

-Justifie ta réponse par une expression du texte.

4/ Est ce que la présence de l'auteur est manifeste dans le texte ?

5/ Si non dis pourquoi ?

III-5-1 Déroulement de la séance n°2

Après avoir distribué aux élèves deux courts supports écrits argumentatifs qui ont fait l'objet de cette deuxième séance d'expérimentation, nous leur avons recommandé de commencer par le premier texte pour ensuite passer au second.

Le temps qui est imparti aux élèves est négocié. Ils ont décidé d'effectués les deux activités dans une heure et 15 minutes.

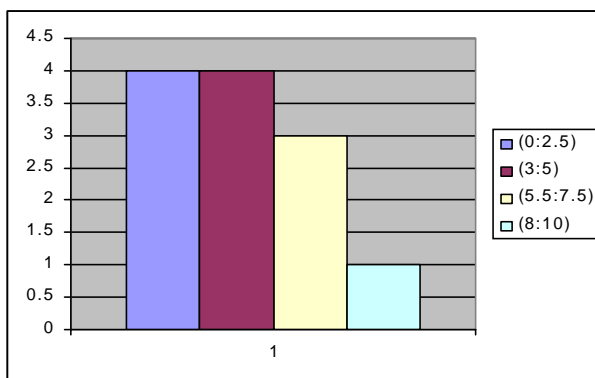
- Les réponses sont effectuées sur des feuilles qui ont accompagné les supports écrits distribués aux élèves. puis seront récupérées pour être ensuite corrigées.
- Pour cette deuxième séance, nous avons décidé de noter sur dix (10) le questionnaire du texte 1(annexe1) ; de noter sur dix (10) le questionnaire du texte 2 (annexe 2).

III-5-3 Description des résultats du groupe 1 (G1) pour la première activité de la deuxième séance pédagogique

A/ Résultats en nombre d'élèves

La représentation graphique en colonne ci-dessous illustre le nombre d'élèves ayant obtenu les notes entre (0-2.5), (3-5), (5.5-7.5) et (8-10).

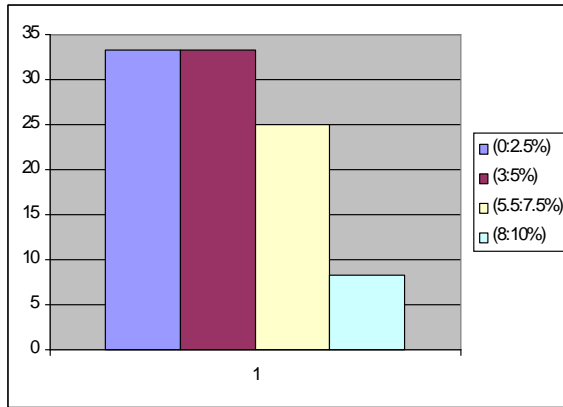
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note sur 10 entre (0-2.5) est (4).
- Le nombre d'élèves ayant enregistré la note entre (3 à 5) est (4)
- Le nombre d'élèves qui ont obtenu la note entre (5.5 à 7.5) est (3).
- Un seul élève a pu obtenir la note entre (8 à 10).



B/ Résultats en pourcentage

La représentation graphique ci-dessous, compte à elle, traduit en terme des pourcentages les résultats du groupe 1 (G1).

- Les notes se situant entre (0-2.5) est de l'ordre de (33.66%).
- Les notes variant entre (3-5) sont de l'ordre de (33,66%).
- Les notes variant entre (5.5-7.5) sont de l'ordre de (25%).
- Les notes variant entre (8-10) sont de l'ordre de (8.66%).

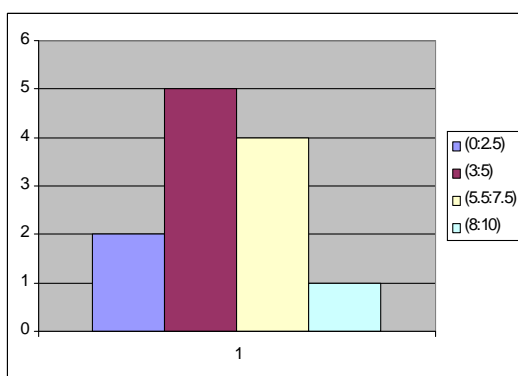


III-5-4 Description des résultats du groupe 1(G1) pour la deuxième activité de la deuxième séance pédagogique

A/ Résultats en nombre d'élèves

La représentation graphique ci-dessous donne les résultats suivants :

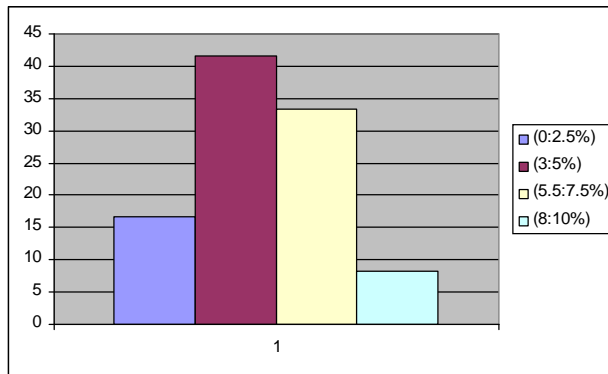
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note entre (0 et 2.5) est de l'ordre de (2).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note entre (3 et 5) est de l'ordre de (5).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note entre (5.5 et 7.5) est de l'ordre de (4).
- Un seul élève a réussi d'obtenir la note allant de (8 à 10).



B/ Résultats en pourcentages

La représentation graphique donne les suivants résultats enregistrés.

- Entre (0 à 2.5), le pourcentage est de l'ordre de (15.33%)
- Entre (3à 5), le pourcentage est de l'ordre de (41.66 %).
- Entre (5.5à 7.5), le pourcentage est de l'ordre de (33.66%).
- Entre (8 à 10), le pourcentage est de l'ordre de (8.33%).

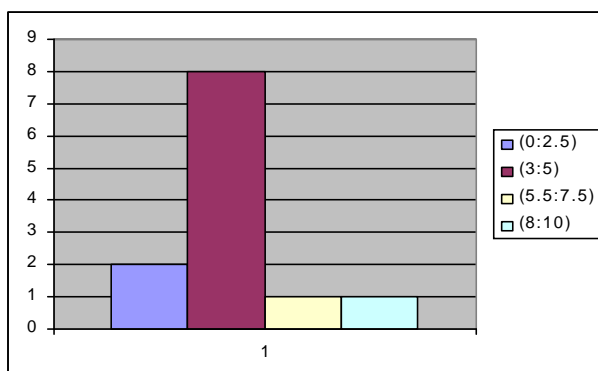


III-5-5 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la première activité de la deuxième séance pédagogique

A/ Résultats en nombre d'élèves

La représentation graphique ci-dessous donne les résultats suivants :

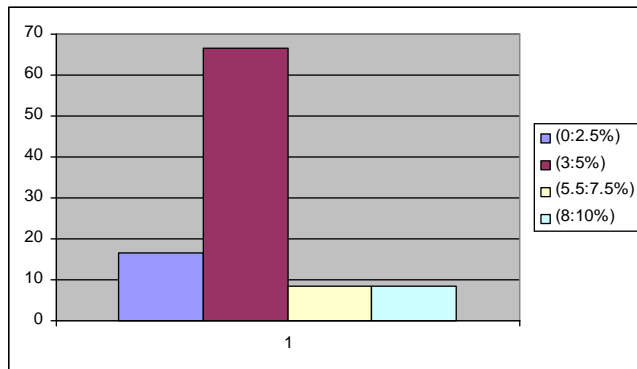
- Le nombre d'élèves ayant la note entre (0et 2.5) est de l'ordre de (2)
- Le nombre d'élèves ayant la note entre (3 et 5) est de l'ordre de (8)
- Un seul élève qui a obtenu la note entre (5.5 et 7.5)
- Un seul élève qui a obtenu la note entre (8 et 10)



B/ Résultats en pourcentage

La représentation graphique des résultats est illustrée ci-dessous.

- Pour les notes variant entre (0 et 2.5), le pourcentage est de (18.66%).
- Pour les notes variant entre (3 et 5), le pourcentage est de (64.66%).
- Pour les notes variant entre (5.5 et 7.5), le pourcentage est de (8.33%).
- Pour les notes variant entre (8 et 10), le pourcentage est de (8.33%).

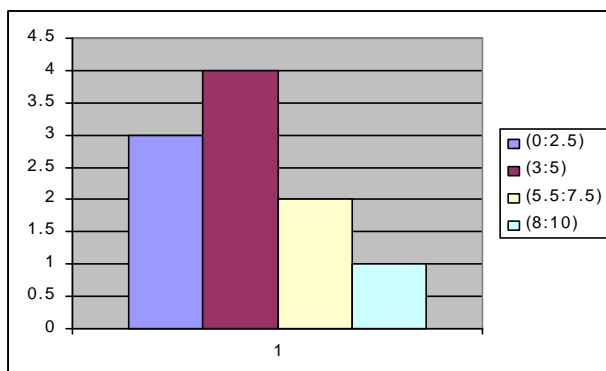


III-5-6 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la deuxième activité de la deuxième séance pédagogique

A/ Résultats en nombre d'élèves

La représentation graphique ci dessous enregistre les résultats suivants :

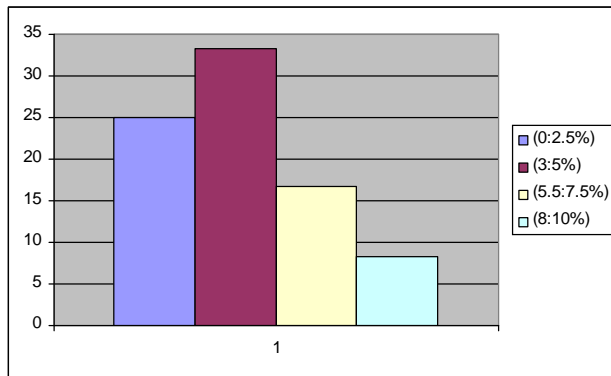
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note entre (0 et 2.5) est (3).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note entre (3 et 5) est (4).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note entre (5.5 et 7.5) est (2).
- Un seul élève qui a obtenu la note entre (8et 10).



B/ Résultats en pourcentage

Les résultats en terme de pourcentage sont illustrés ci dessous.

- Pour la note variant entre (0 à 2.5), le pourcentage est de (25%).
- Pour la note variant entre (3 à 5), le pourcentage est de (33.66%).
- Pour la note variant entre (5.5 à 7.5), le pourcentage est de (16.66%).
- Pour la note variant entre (8 à 10), le pourcentage est de (8.66%).



III-5-7 Description comparative des résultats des deux groupes de la deuxième séance

A/ Pour la première activité

- L'on peut constater, qu'à travers les représentations graphiques des deux groupes, que le nombre d'élèves qui ont obtenu la note variant entre (3et 5) est élevé.
- Le nombre le plus élevé d'élèves ayant obtenu la note variant entre (0 et 2.5) est enregistré au niveau du premier groupe expérimental.
- Pour ce qui des notes variant entre (5.5 et 7.5) et entre (8 et 10), l'on peut enregistrer un nombre très infime d'élèves.

B/ Pour la deuxième activité

- Pour ce qui est de la deuxième activité de la deuxième séance, l'on peut constater que le nombre ayant réussi à obtenir la note variant entre (5.5 et 7.5) est plus élevé, comparativement à la première activité.
- Le nombre d'élèves ayant une note entre (8 et 10) est limité pour les deux groupes. Les deux groupes réunis comptent seulement deux ayant réussi à produire des écrits acceptables notamment sur les plans de la cohérence, de la cohésion et de la morphosyntaxe.

III-5-8 Bilan de la deuxième séance et la présentation de la troisième séance

Au cours de la deuxième séance pédagogique, nous avons constaté que quelques élèves ont réussi à identifier les thèses contenues dans les deux courts textes, malgré le caractère implicite des thèses étayées et des arguments développés.

Pour ce qui est des marques d'énonciation contenues dans le texte, tel que la marque de la présence de l'auteur et la thèse à laquelle il adhère, la plupart des élèves n'ont pas réussi leur identification. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants, au cours de la lecture du support écrit (annexe 2), n'ont pas employé des stratégies lectorales susceptibles de les aider à accéder à la signification globale véhiculée dans le texte. Or, le texte en question, exige de l'élève un certain effort pour arriver à identifier la position de l'auteur, qui est d'ailleurs implicite dans le texte.

Parce que notre conviction part du principe selon lequel l'accès à « une bonne » production écrite passe par la compréhension/interprétation du l'écrit, nous avons réfléchi d'abord de mettre à la disposition des élèves des deux groupes (G1 et G2), dans la séance suivante (la troisième), un texte suivi des questions de compréhension/ interprétation afin de les inciter à déployer des stratégies efficaces et personnelles, pouvant les amener vers une bonne compréhension de l'écrit. Ensuite, dans la deuxième activité de production, nous avons décidé que le sujet de la rédaction soit la défense de l'une des deux thèses étayées dans le texte support.

Cette démarche, qui met en étroite relation lecture/écriture, est motivée par le fait que le bagage encyclopédique de chaque apprenant ne lui permettrait pas d'aborder la

production de l'écrit sur un thème donné, sans se référer à un texte support traitant du même thème.

La présence d'un support écrit argumentatif, sur lequel s'appuie l'apprenant est plus qu'indispensable, car cela pourrait enrichir son bagage encyclopédique et par voie de conséquence, lui permettra de mieux développer et organiser son argumentation. La présence d'un tel support écrit aide les apprenants à élaborer une production écrite argumentative cohérente et acceptable sur le plan morphosyntaxique.

III-6 Séance pédagogique n°3

Objectifs de la séance

Identification de sujet de l'argumentation à partir du texte.

- Identification des deux thèses du texte.
- Identification des arguments développés dans le texte.
- Rédaction d'un court texte argumentatif en défendant une thèse.

Durée de la séance : 2 heures

Présentation des activités

Deux activités distinctes sont proposées aux élèves. La première consiste à répondre à un questionnaire sur le contenu du support écrit ; la seconde activité consiste à rédiger un court texte argumentatif, dans lequel l'élève est appelé à défendre un des deux points de vue du texte 3 (annexe 3). Le texte support ne comporte pas de titre.

A/ Activité de compréhension de l'écrit argumentatif

Le questionnaire

1- relève tous les noms propres du texte, ensuite précise les relations qui existent entre eux ?

2- quel est le sujet de la discussion dans le texte ?

3- complète le tableau suivant :

	Objet de l'argumentation :.....	
	Thèse 1 :	Thèse2 :
Argument 1		
Argument2		
Argument3		

B/ Activité de production de l'écrit

Rédige un court texte argumentatif dans lequel tu défendras l'un des deux points de vue illustrés par le tableau ci-dessus.

III-6-1 Déroulement de la séance n°3

Nous avons distribué aux élèves un support écrit argumentatif (texte n°3).

Le temps imparti est de deux (2) heures, durant lequel les élèves sont appelés à répondre au premier lieu aux questions ; en deuxième lieu à produire un court texte argumentatif, où il sera question de défendre un des deux points de vue contenus dans le texte support.

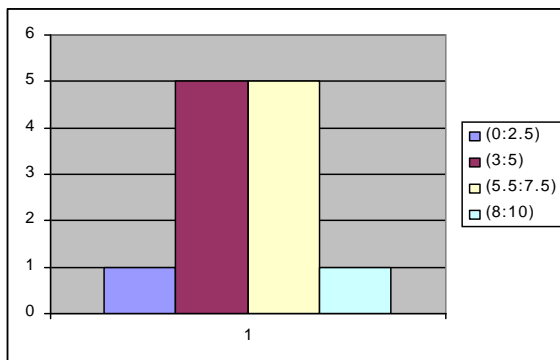
- Les réponses sont effectuées sur les feuilles blanches qui sont attachées au support écrit du texte n° 3 (voir annexe n°3).
- L'évaluation a pris la forme d'une notation. La première activité relative à la compréhension est notée sur dix (10). La deuxième activité est notée aussi sur dix (10).
- Pour ce qui est de la production écrite, nous avons jugé utile que la production porte sur le même que celui du texte support.

III-6-2 Description des résultats du groupe 1 (G1) pour la première activité de la troisième séance pédagogique

A/ Résultats en nombre d'élèves

Pour ce qui est des résultats de cette première activité, le représentation graphique suivante les illustre clairement :

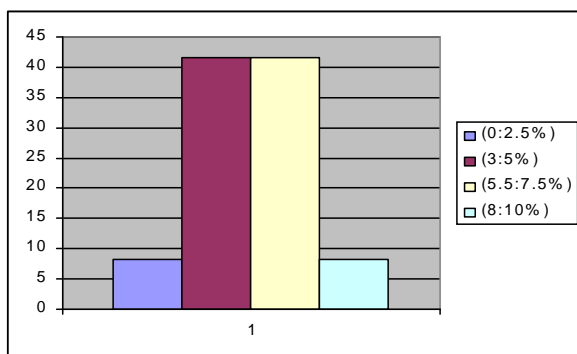
- Un seul élève ayant obtenu la note dans l'intervalle de (0 à 2.5).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle de (0 à 2.5) est (5).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle de (0 à 2.5) est (5).
- Un seul élève ayant obtenu la note dans l'intervalle de (8 à 10).



B/ Résultats en pourcentage

En terme de pourcentage, la colonne de la représentation graphique donne les suivants résultats :

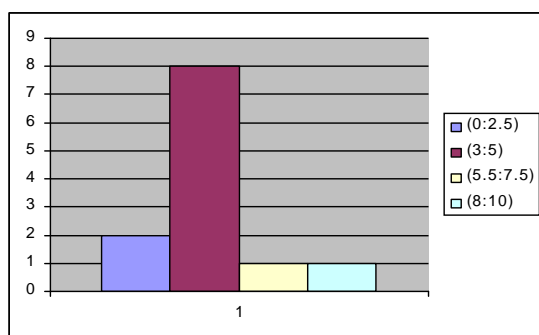
- Les notes d'élèves se situant entre (0 et 2.5) est de l'ordre de (8.66 %).
- Les notes d'élèves se situant entre (3 et 5) est de l'ordre de (41.66 %).
- Les notes d'élèves se situant entre (5.5 et 7.5) est de l'ordre de (41.66 %).
- Les notes d'élèves se situant entre (8 et 10) est de l'ordre de (8.66 %).



III-6-3 Description et résultats du groupe 1 (G1) pour la deuxième activité de la troisième séance pédagogique

A/ Résultats en nombre d'élèves

- Le nombre d'élèves ayant obtenu une note dans l'intervalle de (0 à 2.5) est (2).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu une note dans l'intervalle de (3 à 5) est (2).
- Un seul élève qui a obtenu une note dans l'intervalle de (5.5 à 7.5).
- Un seul élève qui a obtenu une note dans l'intervalle de (8 à 10).

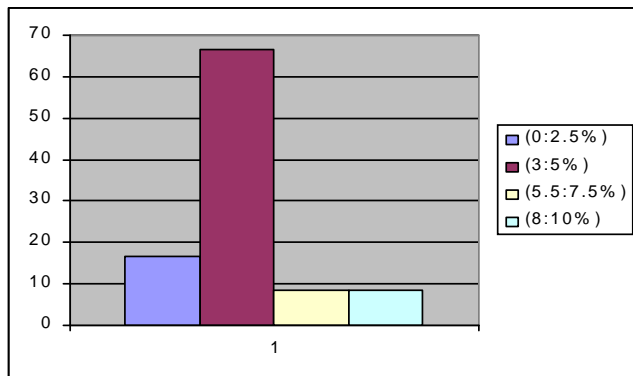


B/ Résultats en pourcentage

Les résultats en pourcentages sont illustrés par la représentation graphique suivante.

- Entre la note de (0 jusqu'à 2.5), le pourcentage est de (16.33%).
- Entre la note de (3 jusqu'à 5), le pourcentage est de (66.33%).

- Entre la note de (5.5 jusqu'à 7.5), le pourcentage est de (8.66%).
- Entre la note de (8 jusqu'à 10), le pourcentage est de (8.66%).

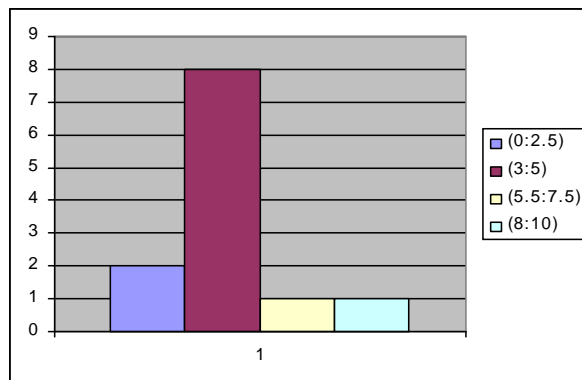


III-6-4 Description et résultats du groupe 2 (G2) pour la première activité de la troisième séance pédagogique.

A/ résultats en nombre d'élèves

Les résultats selon le nombre d'élève qu'illustre la représentation graphique suivante.

- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note de l'intervalle de (0 à 2.5) est (2).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note de l'intervalle de (3 à 5) est (8).
- Un seul élève a réussi à obtenir la note de l'intervalle de (8 à 10).

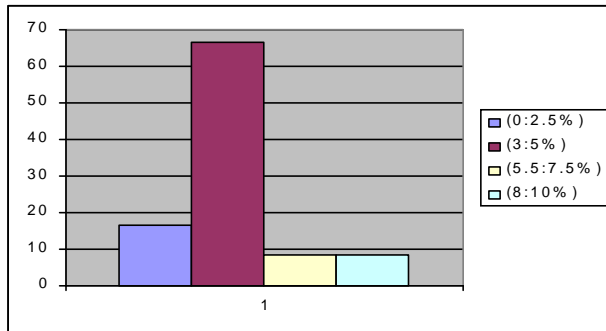


B/ Résultats en pourcentage

Résultats présentés en terme de pourcentage.

- Les notes obtenues dans l'intervalle entre (0 à 2.5) est de l'ordre de (18.33%).
- Les notes obtenues dans l'intervalle entre (3 à 5) est de l'ordre de (65.33%).
- Les notes obtenues dans l'intervalle entre (5.5 à 7.5) est de l'ordre de (8.66%).

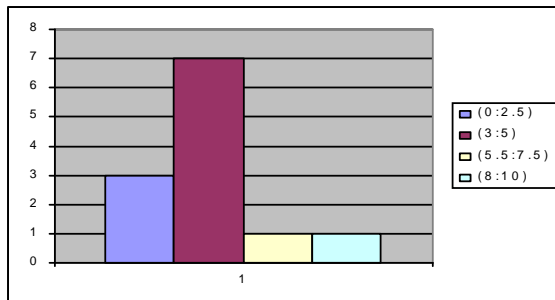
- Les notes obtenues dans l'intervalle entre (8 à 10) est de l'ordre de (8.66%).



III-6-5 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la deuxième activité de la troisième séance pédagogique

A/ Résultats en nombre d'élèves

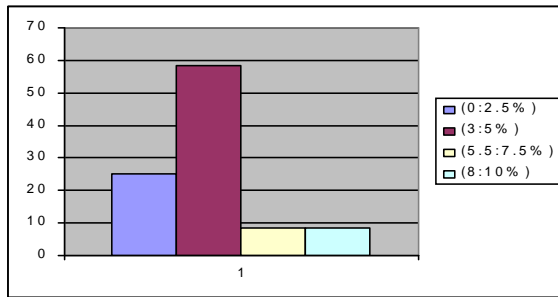
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle de (0 à 2.5) est (3).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle de (3 à 5) est (7).
- Un seul élève a obtenu la note dans l'intervalle de (5.5 à 7.5).
- un seul élève a réussi à obtenir la note dans l'intervalle de (8 à 10).



B/ Résultats en pourcentage

En terme de pourcentages, nous avons les résultats enregistrés suivants.

- Les notes obtenues dans l'intervalle entre (0 à 2.5) est de l'ordre de (25.33%).
- Les notes obtenues dans l'intervalle entre (0 à 2.5) est de l'ordre de (68.33%).
- Les notes obtenues dans l'intervalle entre (0 à 2.5) est de l'ordre de (8.66%).
- Les notes obtenues dans l'intervalle entre (0 à 2.5) est de l'ordre de (8.66%).



III-6-6 Description comparative des résultats des deux groupes de la troisième séance

- Comme le montrent les représentations graphiques ci-dessus, le nombre le plus important d'élèves ont obtenu de réaliser les notes qui se situent dans l'intervalle de (3 à 5) sur 10.
- Pour l'intervalle de notes allant de (5.5 à 7.5) et de (8 à 10), seulement quatre élèves ont réussi une telle réalisation.
- Pour une large majorité d'élèves, les notes ont presque restées stagnées comme dans les précédentes séances pédagogiques.

III-6-7 Bilan de la troisième séance et la présentation de la quatrième séance

Au terme de cette troisième séance pédagogique, un constat des difficultés récurrentes chez les élèves des deux groupes (G1 et G2) à identifier les thèses et les arguments développés dans le support écrit n° 3 (voir annexe texte 3), en raison de certaines difficultés que posent la compréhension/interprétation du texte support.

A la différence des autres textes argumentatifs, ce texte est un dialogue traitant le thème du « mariage forcé » dans un contexte africain. Les apprenants n'ayant pas l'habitude de rencontrer un discours argumentatif écrits sous forme d'un dialogue. C'est

pourquoi la majorité d'entre eux n'ont pas réussi à accéder à la compréhension et par là à l'interprétation de ce texte.

En outre, dans la deuxième activité, un ensemble de difficultés liées au bagage encyclopédique de l'élève se posent, c'est –à - dire, l'absence des informations indispensables pour la production d'un texte relatif à un thème donné en étroite relation avec le thème développé dans le support écrit.

Nous avons pensé que cette démarche qui consiste à relier la compréhension de l'écrit à la production pourrait venir en aide à l'apprenant. Ce qui explique d'ailleurs la raison du maintien de la même démarche , à savoir la proposition d'un support écrit aux apprenants, suivi de deux activités : l'une portant sur la compréhension et l'autre sur la production.

Ces raisons citées nous ont amené à réfléchir sur la nécessité, dans la prochaine et quatrième séance pédagogique, de proposer aux apprenants un autre texte argumentatif, afin de les inciter à déployer des stratégies susceptibles de leur faciliter l'interprétation du texte écrit. Qui va par la suite les aider à accomplir leur tâche de production écrite correspondant avec la deuxième activité.

C'est dans cet état esprit que nous avons décidé de proposer aux apprenants un autre support écrit comportant deux activités distinctes : une de compréhension et l'autre de production, dont le sujet de production est le même que celui du texte n° 4 (voir annexe texte 4).

III-7 Séance pédagogique n° 4

Objectifs de la séance :

- Compréhension/ interprétation de l'écrit argumentatif.
- Identification de la thèse et des arguments du texte.
- Identification des marques d'énonciation dans texte.
- Reproduction de l'écrit argumentatif traitant du même sujet que celui du texte support.

Durée de la séance : 1 heure et 30 minutes.

Présentation des activités

A/ Activité de compréhension de l'écrit argumentatif

La première activité proposée aux élèves consiste à répondre aux questions relatives à la compréhension du texte argumentatif texte 4 (voir annexe texte 4), dans lequel l'élève après plusieurs lectures silencieuses, tentera de y répondre.

Les questions

Activité 1

- 1- sur quoi porte l'affrontement entre les partisans et les adversaires du nucléaire ?
- 2- Repère la thèse des défenseurs du nucléaire ?
- 3- Repère la thèse des adversaires du nucléaire ?

Activité 2

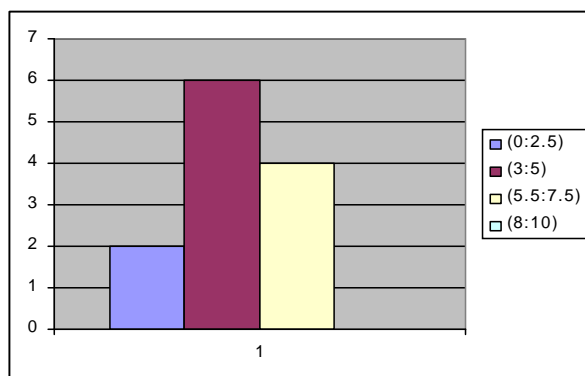
- Rédige une courte production écrite dans laquelle tu défends une des deux thèses du texte ?

III-7-1 Description des résultats du groupe 1 (G1) pour la première activité de la quatrième séance pédagogique

A/ Résultats en nombre d'élèves

Les résultats enregistrés lors de cette première activité de la quatrième séance sont illustrés par la représentation graphique ci-dessous.

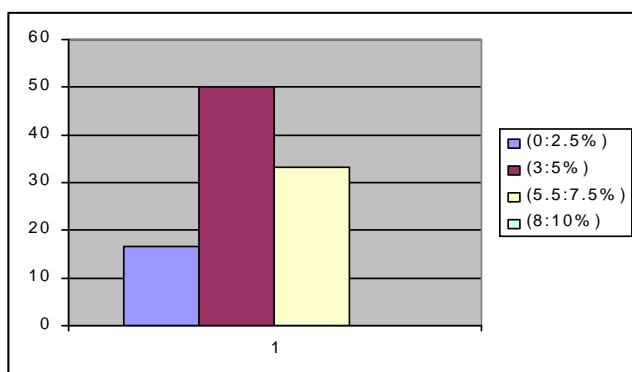
- Le nombre d'élèves ayant obtenu une note variant entre (0 et 2.5) est de l'ordre de (2).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu une note variant entre (3 et 5) est de l'ordre de (6).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu une note variant entre (5.5 et 7.5) est de l'ordre de (4).
- Aucun élève n'a obtenu une note variant entre (8 et 10).



B/ Résultats en pourcentage

Cette deuxième représentation graphique montre les résultats obtenus en terme de pourcentage.

- Le pourcentage dans l'intervalle de note entre (0 et 2.5) est de l'ordre de (16,66%).
- Le pourcentage dans l'intervalle de note entre (3 et 5) est de l'ordre de (50%).
- Le pourcentage dans l'intervalle de note entre (5.5 et 7.5) est de l'ordre de (33.33%).
- Le pourcentage dans l'intervalle de note entre (0 et 2.5) est de l'ordre de (0%).

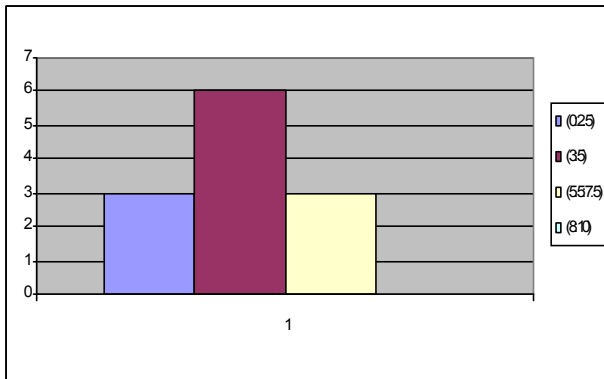


III-7-2 Description des résultats du groupe 1 (G1) pour la deuxième activité de la quatrième séance pédagogique

A/ Résultats selon le nombre d'élèves

Les résultats sont affichés dans la représentation graphique suivante.

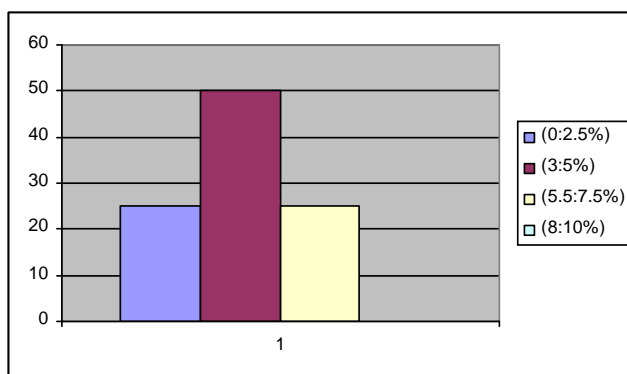
- Le nombre d'élève ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (0 à 2.5) est de l'ordre de (3).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (3 à 5) est de l'ordre de (6).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (5.5 à 7.5) est de l'ordre de (3).
- Aucun élève n'a réussi à obtenir la note dans l'intervalle allant de (8 à 10)



B/ Résultats en pourcentage

En terme de pourcentage, les résultats sont donnés comme suivant :

- Le pourcentage enregistré dans l'intervalle allant de (0 et 2.5) est de l'ordre de (25%).
- Le pourcentage enregistré dans l'intervalle allant de (3et 5) est de l'ordre de (50%).
- Le pourcentage enregistré dans l'intervalle allant de (5.5 et 7.5) est de l'ordre de (25%).
- Le pourcentage enregistré dans l'intervalle allant de (8 et 10) est de l'ordre de (0%).

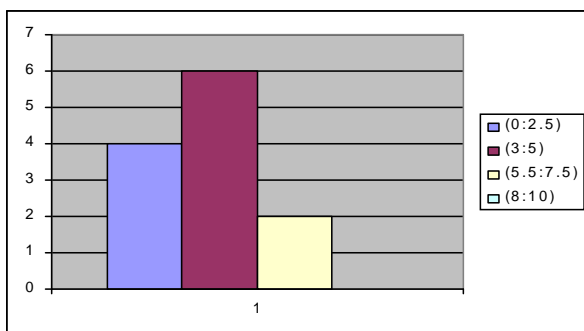


III-7-3 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la première activité de la quatrième séance pédagogique.

A/ Résultats en nombre d'élèves

Résultats enregistrés sont illustrés par la représentation graphique qui suit.

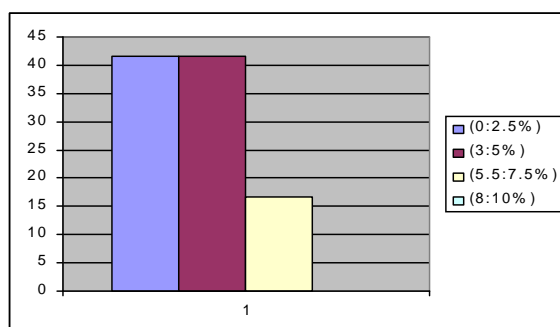
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (0 à 2.5) est (4).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (3 à 5) est (6).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (5.5 à 7.5) est (4).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (8 à 10) est (4).



B/ Résultats en pourcentage

Les résultats des élèves illustrés en pourcentage.

- Le pourcentage d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (0 à 2.5) est (41.66%).
- Le pourcentage d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (3 à 5) est (41.66%).
- Le pourcentage d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (5.5 à 7.5) est (16.66%).
- Le pourcentage d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (8 à 10) est (0 %).

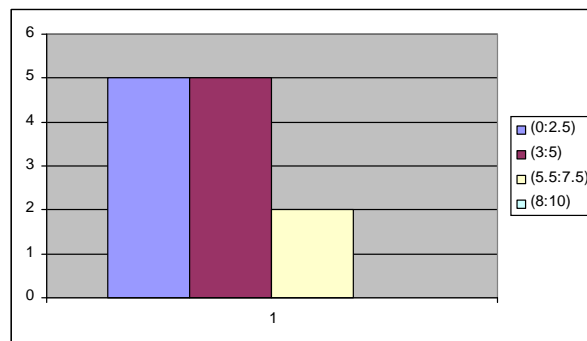


III-7-4 Description des résultats du groupe 2 (G2) pour la deuxième activité de la quatrième séance pédagogique

A/ Les résultats en nombre d'élèves

Les résultats enregistrés sont illustrés par la représentation graphique suivante

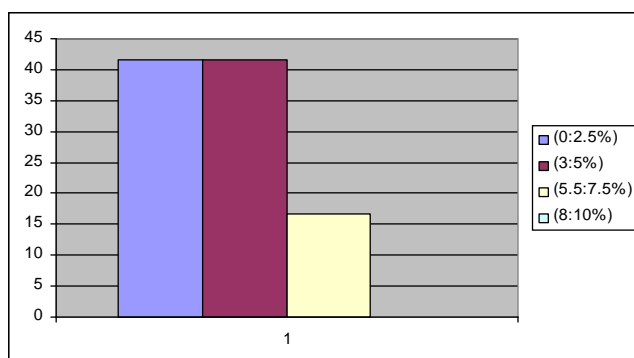
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle (0-2.5) est (5)
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle (3-5) est (5)
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle (5.5-7.5) est (2)
- Aucun élève n'a réussi à avoir une note entre (8 et 10).



B/ Les résultats en pourcentage

Les résultats qui suivent sont donnés en pourcentage

- Pour l'intervalle de (0 à 2.5), le pourcentage est de (41.66%).
- Pour l'intervalle de (3 à 5), le pourcentage est de (41.66%).
- Pour l'intervalle de (5.5 à 7.5), le pourcentage est de (16.66%).
- Pour l'intervalle de (8 à 10), le pourcentage est de (0%).



III-8 Séance pédagogique n° 5

Objectif de la séance

- Vérifier l'impact de la compréhension de l'écrit argumentatif sur la production d'écrit argumentatif.

Durée de la séance : 1 heure.

III-8-1 Déroulement de la séance

Après avoir redistribué aux apprenants le sujet du texte 3 (voir annexe 3). Le texte est déjà vu, durant la séance pédagogique n° 3, deux apprenants sont invités à la lecture du texte en question, qui est un dialogue entre deux interlocuteurs. Le thème de discussion porte sur «le mariage forcé des filles en Afrique ».

D'abord, au cours de cette séance de compréhension/ interprétation, l'interaction enseignants- apprenants est bonne : les apprenants ont réussi à comprendre le texte dans ses moindres détails : les réponses aux questions posées par l'enseignants l'attestent largement.

Ensuite, les apprenants ont pu dégager la problématique du texte (le problème posé) puis, l'objet de l'argumentation, les deux thèses qui s'affrontent et les arguments de chaque thèse, en réponses aux questions de l'enseignant.

En outre, il convient de souligner que le taux de participation est amplement satisfaisant. Un fait méritant d'être souligné : la même activité dans la séance précédente n'a pas été réussi et par conséquent, les élèves n'ont pas pu ni préciser l'objet de l'argumentation, figurant dans la première activité de la séance précédente, ni encore moins identifier les deux thèses et les arguments qui les sous tendent.

Cette séance qui peut être considérée comme une séance d'aide à la compréhension/interprétation de l'écrit, a permis aux apprenants d'améliorer leur compréhension de l'écrit argumentatif.

III-8-2 Description des résultats de la cinquième séance pédagogique

A/ Pour la compréhension de l'écrit

Au cours de la séance de compréhension/interprétation, les élèves ont réussi à faire l'activité (1) du questionnaire proposé dans la séance n° 3. Pendant cette séance de compréhension, les élèves ont montré une réelle interactivité avec l'enseignant. Les thèses, au même titre que les arguments sont dégagés à partir du texte support (voir annexe n°3).

Les élèves, au cours de cette séance de compréhension ont pu accéder à la compréhension globale du texte. Les échanges élèves- enseignant ont permis de déceler chez les élèves l'usage des stratégies lectorales efficaces. Or ces derniers, ont pu et su à la fois d'approcher le texte et réussi en conséquence à suivre le cheminement du raisonnement argumentatif dans le texte en question (texte3).

La participation d'élève a été bonne, d'autant plus que l'enseignant s'est obligé de jouer le rôle d'un distributeur de paroles, en raison de la participation quasi total des élèves. Ce qui a donné lieu à une parfaite interaction entre l'enseignant et les élèves.

Les mêmes questions posées, lors de la troisième séance, ont fait l'objet des questions – réponses cette fois-ci orales. La réussite de l'activité est presque complète.

III-9 Séance pédagogique n°6

Cette sixième séance pédagogique est consacrée uniquement pour le groupe expérimental (G1)

Objectifs de la séance

- Vérifier le niveau de maîtrise de l'écrit argumentatif chez les élèves.
- Le respect de la consigne.

Durée de la séance : 1 heure.

III-9-1 Sujet de production écrite

Beaucoup d'adultes pensent que les jeunes d'aujourd'hui sont moins mûrs et moins responsables que ceux d'hier.

Tâche :

Tu n'es pas de leur avis. Rédige un texte argumentatif dans lequel tu formules ta thèse et appuie-la par deux ou trois arguments bien choisis, suivis des exemples.

Consigne :

- Un texte varie entre (10) et (15) lignes.
- Utilise les marques d'énonciation de la première personne.
- Emploie les articulateurs logiques.
- Emploie les introducteurs d'arguments de ton choix.
- Hiérarchise tes arguments du plus faible au plus fort.

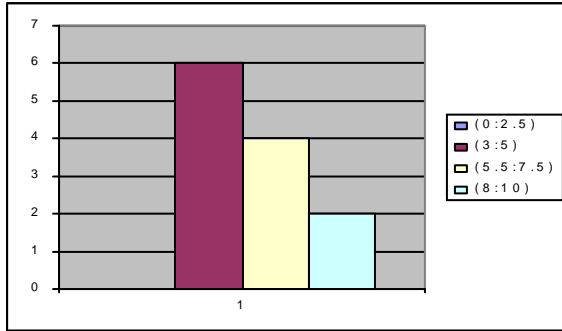
Les critères d'évaluation appliqués, au cours de cette séance pédagogiques, portent essentiellement sur les aspects de cohésion, cohérence, pertinence des argument employés et enfin le respect de la consigne.

Les productions écrites d'apprenants sont notées sur dix (10). Elles ont donné lieu aux résultats illustrés par deux représentations graphiques, la première en montrant le nombre d'élèves ayant obtenu leurs notes dans les intervalles suivantes : (0-2.5), (3-5), (5.5-7.5), (8-10) et la seconde représentation graphique indique l'estimation en pourcentage des notes obtenues.

A/ Les résultat en nombre d'élèves

Les résultats enregistrés sont les suivants :

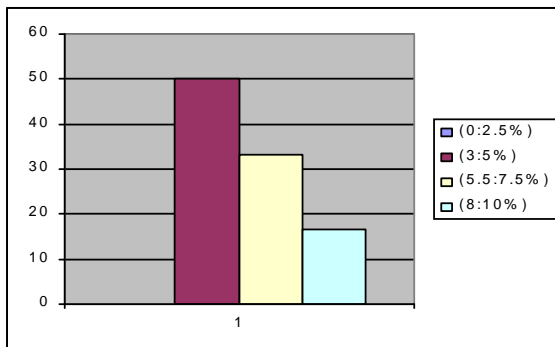
- Aucun élève n'ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (0-2.5).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (3-5) est (6).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (5.5-7.5) est (4).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu la note dans l'intervalle allant de (8-10) est (2).



B/ Les résultats en pourcentage

Le nombre d'élèves, selon les différents intervalles, est traduit en pourcentage.

- Pour l'intervalle de (0 à 2.5), le pourcentage est de (0%).
- Pour l'intervalle de (3 à 5), le pourcentage est de (50%).
- Pour l'intervalle de (5.5 à 7.5), le pourcentage est de (33.33%).
- Pour l'intervalle de (8 à 10), le pourcentage est de (16.66%).



III-10 Séance pédagogique 7

Objectif de la séance :

- **Explicitation de la grille d'évaluation objet de l'expérimentation.**

Durée de la séance : 1 heure

III-10-1 Déroulement de la séance

Dans cette séance pédagogique, qui se veut orale, nous avons mis à la disposition du premier groupe (groupe expérimental) la grille d'évaluation faisant l'objet de l'expérimentation, tout en explicitant davantage tous ses critères et les indicateurs qui leur correspondent.

En première étape, il est demandé aux élèves d'expliquer chaque critère d'évaluation contenu dans la grille d'évaluation. Ensuite, il est demandé aux élèves de procéder de la même sorte avec les indicateurs.

Sur certains critères les élèves ont compris la signification et de leur utilisation au moment de la rédaction, tandis que d'autres critères ne sont pas à la portée des élèves, ce qui a nécessité leur explicitation et leur éclaircissement.

En deuxième étape, dans le souci de rendre la grille d'évaluation plus explicite, nous avons abordé indicateur par indicateur. Au cours de cette étape, les élèves ont montré qu'ils ont compris et saisi l'ensemble des critères et indicateurs contenus dans la grille d'évaluation.

La grille d'évaluation élaborée et proposée aux élèves

Critères	Indicateurs
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi d'indices de la première personne. • Diversification dans des arguments • Utilisation des introducteurs d'arguments • Hierarchisation des arguments (de plus faible au plus fort).
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi d'articulateurs logiques. • Présence des trois parties : <ol style="list-style-type: none"> 1. formulation de la problématique présentant la thèse étayée. 2. développement contenant des arguments pertinents et des exemples en guise de l'illustration. 3. conclusion mettant en relief la position du scripteur
Formulation	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi des verbes d'opinion. • Emploi de lexique d'opinion. • Usage d'une ponctuation correcte.
Cohésion et cohérence	<ul style="list-style-type: none"> • L'enchaînement entre les phrases de même paragraphe • L'enchaînement entre les idées reliant un paragraphe à un autre qui le suit. • Absence de contradiction d'une phrase à une autre. • L'articulation entre les phrases doit être marquée efficacement (choix des connecteurs adéquats).
La morphosyntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Construction des phrases acceptables grammaticalement. • La maîtrise de la morphologie verbale (absence d'erreurs de conjugaison). • Utilisation des pronoms de reprise.

III-11 Séance pédagogique n°8

Objectif de la séance : vérifier l'impact de la grille d'évaluation proposée aux élèves.

Durée de la séance : 1heure et 20mn.

III-11-1 Sujet de rédaction

Après négociation avec les élèves de toute la classe pour choisir à des thèmes qui leur sont proposés pendant les séances pédagogique précédentes, nous nous sommes convenus à opter pour le thème portant sur le mariage forcé, objet de l'argumentation dans la séance pédagogique n° 3 (voir texte annexe n°3).

La démarche de négociation sur le sujet de rédaction est motivée par le souci de vouloir faciliter la tâche de production écrite aux élèves. Or le thème de « mariage forcé », thème de rédaction, ne sollicite pas une recherche encyclopédique d'informations. D'autant plus que le thème en question est puisé de vécu quotidien des élèves et par conséquent, le sujet pourrait les libérer et les motiver.

Sur le thème du « mariage forcé », il est demandé aux élèves des deux groupes de produire un texte argumentatif dans lequel ils vont se positionner : en faveur ou contre le mariage forcé, tout en développant leurs arguments.

III-11-2 Déroulement de la séance

Nous avons mis chaque groupe dans une salle. Pour le premier groupe expriment (G1), il est mis à leur disposition la grille d'évaluation largement explicitée, lors de la séance pédagogique précédente. Quant au deuxième groupe (groupe témoin), les élèves n'ont pas pris connaissance de cette grille d'évaluation. Le temps imparti pour chaque groupe est une heure et 20 minutes.

Suite à cette première étape de production écrite, nous avons confectionné le barème suivant, selon chaque critère d'évaluation. Les copies des élèves sont évaluées sur la note de 20 points.

Afin de rendre compte du niveau des productions écrites des élèves, nous avons procédé à l'évaluation des copies d'après le barème suivant, correspondant à chacun des critères d'évaluation.

Critères	Barème lui correspondant
Pertinence	4 points
Organisation	4 points
Formulation	4 points
Cohérence et cohésion	4 points
La morphosyntaxe	4 points

Le tableau ci dessous indique en détail les notes obtenues par les élèves des deux groupes.

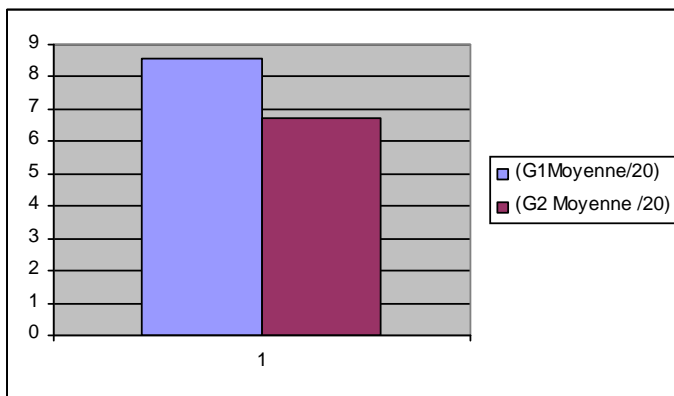
Notes des élèves du groupe expérimental (G1) sur 20		Notes des élèves du groupe témoin (G2) sur 20	
1/	11	1/	11
2/	11	2/	10.5
3/	09	3/	08
4/	09	4/	07
5/	09	5/	07
6/	09	6/	06
7/	08	7/	06
8/	08	8/	5.5
9/	08	9/	05
10/	7.5	10/	05
11/	07	11/	05
12/	06	12/	05

La moyenne pour chaque groupe

1/ La moyenne du groupe expérimental est de (8.54/20).

2/ La moyenne du groupe témoin est de (6.75/20).

III-11-3 La représentation graphique des moyennes des deux groupes.



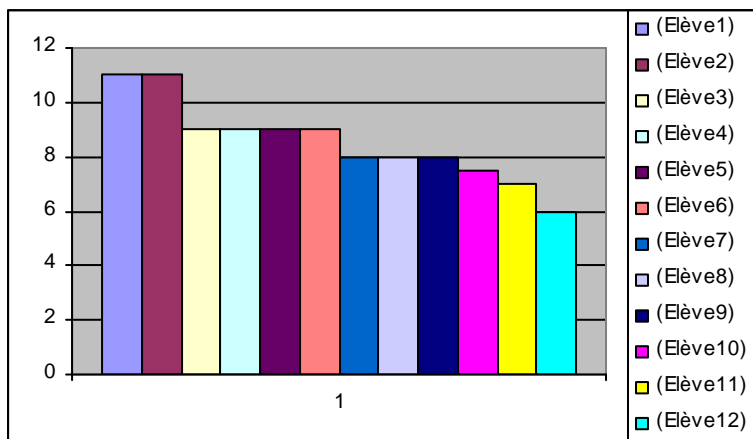
La représentation graphique ci dessus illustre la comparaison entre les moyennes des deux groupes.

- L'on peut constater une légère différence de moyenne obtenue sur 20 entre les deux groupes.
- Le groupe expérimental (G1) a enregistré une moyenne légèrement supérieure par rapport au groupe témoin (G2).

III-11-4 Représentation graphique des notes du groupe expérimental

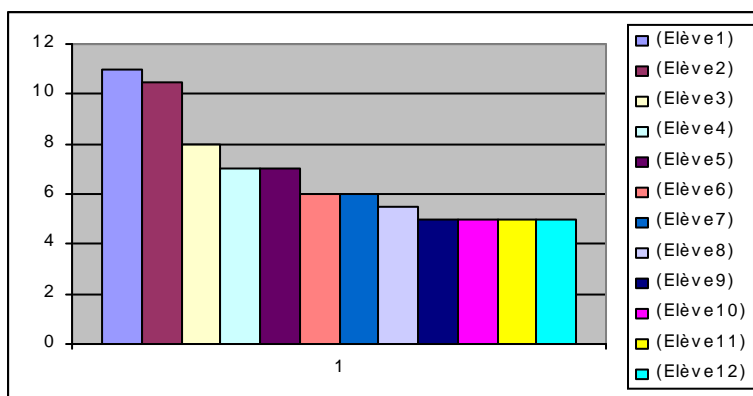
(G1)

- La représentation graphique ci dessous met en relief les notes des élèves obtenues sur vingt (20).
- Le nombre d'élèves ayant obtenu plus de (10/20) est (2). Les deux élèves ont obtenu la note de (11/20).
- D'après cette représentation graphique, le pourcentage d'élève ayant obtenu la moyenne allant de (10-20) est de l'ordre de (16.67 %), tandis que le pourcentage de la majorité des élèves qui n'ayant pas pu atteindre la moyenne (10) et plus est estimé à (83.33%).
- A partir de la représentation graphique, elle est clairement perceptible la faiblesse du niveau de la grande majorité des production écrites des élève du premier groupe expérimental, en dépit de la grille d'évaluation explicitée qui est mise à leur disposition.



III-11-5 Représentation graphique des notes du groupe témoin (G2)

- La représentation graphique ci dessous illustre les notes des élèves du deuxième groupe (groupe témoin).
- Dans ce groupe témoin, on a enregistré deux élèves ayant obtenu la note allant de (10 - 20). L'un (11/20) et l'autre (10.5/20).
- Les élèves qui n'ont pas atteint la barre de (10/20) et plus de (10/20) sont en nombre de (10).
- Le pourcentage d'élèves ayant réussi à dépasser la barre de la note de (10/20) est de l'ordre de (16.67%).
- Le pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint la barre de la note de (10/20) et plus est estimé à (83.33%).



CHAPITRE 4

Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation

IV-1 Analyse et interprétation des résultats de la première séance pédagogique pour les deux groupes

Les résultats obtenus par les deux groupes, lors de cette première séance pédagogique, indiquent que la plupart des élèves n'ont pas dépassé les erreurs basiques, à ce niveau d'apprentissage, en dépit de volume horaire de huit heures par semaine qui leur est consacré.

En conséquence, cela nous donne l'interprétation selon laquelle les élèves n'ont pas ou peu d'occasions, tout au long de leur apprentissage scolaire du français langue étrangère, à produire de l'écrit afin d'améliorer leur compétence scripturale. Ou encore, l'on peut envisager aisément que, durant toute leur scolarité, ces mêmes élèves n'ont pas été accompagnés durant les activités d'écrits scolaires élaborés en classe.

Les erreurs de surface (conjugaison et orthographe) subsistent encore, mêmes pour les mots les plus usuels. Ce qui amène à souligner que le rapport des apprenants avec l'écrit est loin d'être normal et naturel. L'écrit représente pour une bonne partie d'apprenants, une tâche substantiellement complexe.

Les résultats obtenus font montre d'un malaise très profond caractérisant les représentations de l'écrit dans les productions écrites des élèves. Les élèves ne voient pas dans l'écrit un outil utile et parfois déterminant pour communiquer dans des situations multiples et variées, ni un moyen pour s'exprimer.

En dépit de l'intérêt accordé à l'écrit, dans les réformes initiées depuis les années (2003). Les enseignements assurés n'ont pas porté l'efficacité attendue dans l'apprentissage de la production de l'écrit. Les enseignements garantis n'ont pas pu aussi, par le biais d'une batterie d'activités de production écrite, cet apprentissage n'a pu outiller les élèves par des moyens rigoureux et pertinents.

Les stratégies scripturales auxquelles il faut sensibiliser les élèves semblent être complètement ignorées par les enseignants. Ces résultats ont indiqué aussi que le processus d'apprentissage de l'écrit est complètement morcelé : ni continu ni homogène.

D'après ces résultats, la production de l'écrit, est une compétence qui n'a tout de même pas attiré l'attention de certains enseignants, sinon comment expliquer la frustration

affichée par la majorité des élèves des deux groupes à se mettre à produire de l'écrit, durant cette première séance pédagogique.

En outre, cette difficulté traduit un manque flagrant d'entraînement à la production de l'écrit. D'autant plus, que les élèves semblent trouver de grandes peines à l'élaboration d'un plan cohérent correspondant à la tâche exigée et à la consigne donnée.

Cette première prise du contact avec la production écrite est susceptible de nous renseigner sur le rapport de complexité qu'entretiennent les élèves avec l'écrit.

Quant à la production de l'écrit argumentatif, objet de cette première séance pédagogique, la grande majorité des élèves se sont focalisé sur le respect de la consigne, tout en marginalisant d'autres aspects relatifs à l'adoption d'un plan argumentatif cohérent, répandant à la tâche exigée. La maîtrise de l'organisation du discours argumentatif, à savoir la production d'un écrit argumentatif dans lequel l'élève est appelé à défendre une thèse, suivie d'arguments pertinents et des exemples concrets en une rédaction bien structurée, est loin d'être acquise.

Notre démarche évaluative de l'écrit consiste à la notation de la production écrite sur (10) et l'élaboration de six (06) critères arrêtés. A travers lesquels c'est la mise en exergue des lacunes, notamment les récurrentes dans les productions écrites des élèves.

Dans ce sens, la première évaluation a donné lieu aux résultats indiqués par les représentations graphiques, montrent lisiblement qu'un nombre important d'apprenants, qui n'ont pas atteint la moyenne de (5/10), n'ont pas atteint le niveau adéquat de maîtrise de l'écrit. La tâche de production de l'écrit n'est pas uniquement considérée comme complexe mais plutôt problématique : les lacunes des élèves ne se limitent pas aux erreurs de surface et à l'aspect de cohérence à retravailler, mais la structuration et l'organisation de leurs raisonnements reflètent aussi l'incapacité des élèves à concevoir l'écrit comme un produit nécessitant l'engagement de l'ensemble de leurs savoir et savoir faire, en vue d'une production écrite acceptable et cohérente.

Pour cette première prise du contact avec l'écrit, la plupart des élèves se sont limités au respect scrupuleux de la consigne. L'organisation de la thèse et le développement des arguments qui la sous-tendent, traduisent l'incapacité des élèves à transférer les informations qu'ils ont acquises, liées à la typologie du discours, en reproduction d'un texte correspondant avec le même type du discours que celui du texte support.

En guise d'une simple conclusion interprétative, de cette première séance du premier jet, quelques points méritent d'être mis en relief :

- Les élèves ont besoin de plus d'entraînement et le volume horaire hebdomadaire de huit heures le permet largement.
- Les élèves accusent des dysfonctionnements énormes dans l'apprentissage de l'écrit, au cours des années précédentes, ce qui explique leur grande difficulté à rédiger correctement.
- Le bagage linguistique est défaillant : les élèves peinent à traduire en écrit leurs idées et réflexions sur les copies.
- Les élèves ne semblent pas tenir compte de la situation de communication.
- Les aspects de la planification, de la réécriture et de la révision de l'écrit ne semblent pas tenu en compte pas les élèves : l'absence de tels aspects et la recherche des idées pertinentes comptent parmi les grandes caractéristiques des productions écrites des élèves.
- La multiplicité des erreurs d'orthographe et de grammaire s'explique par l'absence de la consultation des dictionnaires et des ouvrages de grammaire.
- L'évaluation des écrits d'élèves, durant les années précédentes n'est pas pertinemment élaborée et l'évaluation si elle est pratiquée réellement ne s'est pas inscrite dans une perspective formatrice, qui consistent à appuyer les élèves à se rendre compte de leurs fautes et erreurs, et par conséquent à les outiller des moyens susceptibles de remédier aux anomalies caractérisant leurs productions écrites.

IV-2 Analyse et interprétation des résultats de la deuxième séance pédagogique pour les deux groupes

Après avoir enregistré les lacunes relatives à la maîtrise de l'écrit argumentatif, ses différentes caractéristiques et notamment sa structure, nous avons envisagé, pour cette deuxième séance pédagogique, de proposer aux apprenants deux activités portant sur la compréhension de deux textes argumentatifs. L'objectif est d'identifier les thèses étayées, les arguments développés et la présence des marques de subjectivité qui déterminent la position de l'auteur à l'égard des deux thèmes abordés respectivement dans les deux textes support, mis à leur disposition.

Les premières observations que fournissent les représentations graphiques dans la partie d'analyse est que, comparativement aux résultats enregistrés dans la première séance, les élèves ont réalisé une légère amélioration concernant les notes obtenues dépassant (5/10). Ce qui peut s'attribuer au fait que les deux activités de compréhension/interprétation sont plus ou moins facilement interprétables et compréhensibles, car le choix de niveau de langue, ainsi que le vocabulaire par les deux auteurs, ont énormément aidé les élèves dans leur tâche de lecture.

Néanmoins, une autre catégorie d'élèves appartenant aux deux groupes ne possèdent pas encore les capacités requises pour dépouiller le texte pour accéder à la signification globale et détaillée.

Pour cette catégorie d'élève, une batterie d'activités, qui s'inscrivent dans la durée, leur seront urgents afin de pouvoir les mettre au même niveau que leurs camarades de classe.

Il est plus utile de souligner, à partir de différentes constatations, que les élèves semblent n'ont pas étaient auparavant initiés au repérage des champs lexicaux et sémantiques détectables dans les textes qu'ils lisaient.

De même, pour la deuxième catégorie d'élèves ayant réussi plus au moins à accéder aux significations que comportent les deux textes, il convient de souligner quelques lacunes relatives à l'identification des marques de subjectivité (position de chacun des deux auteurs vis à vis de la problématique posée en niveau de chaque texte).

Une troisième catégorie minoritaire, présente au sein des deux groupes, est celle des élèves pour qui leurs notes varient entre (5.5-7.5) et (8 -10). Les élèves faisant partie de cette catégorie possèdent un niveau de maîtrise acceptable et supérieur à celui de leurs camarades de classe.

Les résultats enregistrés par la première et la seconde catégorie reflètent l'incapacité des apprenants à détecter l'organisation et la structure argumentative des deux textes proposés sur le plan de la macrostructure.

Quant au plan de microstructure, la notion de la connexité, c'est- à dire l'emploi des connecteurs logiques, organisateurs des idées d'auteur et de son raisonnement, sur lesquels auraient dû s'appuyer les apprenants pour rentrer dans le texte, n'ont pas été pris en charge. Ce qui dénote encore une fois l'absence des notions de cohérence et de cohésion dans le registre des stratégies lectorales, auxquelles auraient été sensibilisés les apprenants.

Pour l'aspect morphosyntaxique, les erreurs liées aux accords entre le sujet et l'adjectif qualificatif ; entre le féminin et le masculin subsistent dans les écrits des apprenants. Autre élément majeur est celui relatif à une correcte construction phrastique : les phrases des élèves ne répondent pas au respect des règles grammaticales.



IV-3 Analyse et interprétation des résultats de la troisième séance pédagogique pour les deux groupes

Les résultats enregistrés par les représentations graphiques, pour la première activité du premier groupe ont montré que le pourcentage des élèves ayant pu obtenir plus de (5/10) dépasse plus de 70% des élèves. Ce qui explique que les apprenants ont pu dépasser les difficultés relatives à l'identification de la problématique, des thèses et des arguments développés pour chacune des thèses dans le texte support proposé.

En revanche, pour la première activité, les élèves de deuxième groupe témoin (G2) ont pu réaliser un pourcentage moins important, et cela pourrait être attribué au fait que certains élèves n'ont pas encore réussi à s'approprier de la compétence de compréhension/interprétation de l'écrit argumentatif. Uniquement une minorité d'élèves ont réussi l'obtention de la note dépassant (7.5/10).

Pour la deuxième activité de production écrite, les deux groupes n'ont pas enregistré un pourcentage qui dépasse la note de (5/10). Ce qui peut s'interpréter par le fait que, dans la tâche de production écrite, les élèves trouvent encore des difficultés à réinvestir le support écrit pour en reproduire un texte de la même typologie discursive et possédant une structure similaire.

Dans cette deuxième activité de production écrite d'un texte argumentatif en rapport avec le support écrit, les élèves sont appelés à rédiger un texte argumentatif, tout en défendant une des deux thèses émises et étayées dans le texte support. L'objectif assigné à cette activité est celui de réussir la corrélation entre compréhension/ production, après lecture.

Les élèves, qui n'ont pas accédé à la compréhension globale et détaillée du texte argumentatif – support, éprouvent encore des difficultés à accomplir la tâche qui leur est demandée, à savoir la production écrite d'un texte argumentatif.

Toutefois, même pour certains élèves du premier groupe expérimental (G1), ayant largement réussi la première activité, n'ont pas cette fois-ci réussi à obtenir des résultats acceptables que ceux de la première activité.

Les critères d'évaluation mis en valeur dans la deuxième activité de cette troisième séance pédagogique, sont les mêmes que ceux de la première séance pédagogique, ajoutant

à cela les aspects portant sur la communicabilité de l'écrit, la présence des marques d'énonciation subjectives des élèves et encore l'organisation de la structure textuelle argumentative.

Pour cette troisième séance pédagogique, qui met en étroite relation la compréhension/interprétation et la production écrite, les élèves dans leur écrasante majorité n'ont pas su réinvestir les informations contenues dans le texte support afin de les intégrer au sein de leurs productions écrites. Ce qui a influencé négativement le niveau de leurs écrits dans la deuxième activité.

La notation laquelle nous avons pris pour un outil d'évaluation ni pas prétendue saisir les différentes facettes des textes produits par les élèves. Cependant cet outil d'évaluation est déterminant, dans la mesure où il permet l'interprétation des résultats d'une manière concrète.

Au terme de cette troisième séance pédagogique, il est pertinent de souligner ces points auxquels nous nous sommes parvenu :

- Les élèves présentent encore des difficultés scripturales, en dépit des recommandations qui leur sont adressées et les conseils qui leur sont procurés.
- Les copies des élèves, nous renseignent sur le fait que l'exploitation en une seule séance pédagogique de support écrit à réutiliser pour la production écrite n'est pas du tout suffisant. C'est pourquoi nous avons envisagé de proposer aux élèves un autre support écrit argumentatif se comportant deux activités similaires.
- Les élèves ont besoin du temps pour qu'ils apprennent à se rendre compte de l'utilité des critères d'évaluation et par conséquent à leur utilisation pour soigner et améliorer le niveau de leurs écrits.
- En grosso modo, c'est le savoir faire écrit qui manque aux élèves et qui explique les carences et les anomalies de leurs productions écrites.
- Cet aspect s'acquiert au fil du temps et nécessitant conjointement des efforts à déployer de la part des enseignants et des élèves.

IV-4 Analyse et interprétation des résultats de la quatrième séance pédagogique séance pédagogique pour les deux groupes

Au cours de cette quatrième séance pédagogique, les résultats des élèves sont au dessous de la moyenne (5/10) pour la plupart des élèves des deux groupes (G1 et G2) pour la première activité. Cet état de fait s'explique, dès prime abord, par les difficultés que représente la compréhension/ interprétation du texte - support (voir annexe texte n° 4). Le texte support en question portant sur le thème de l'exploitation de l'énergie nucléaire dans le cadre du développement durable dans les pays émergents.

Ce qui pose problème aux élèves c'est le niveau de contenu : ils leur est difficile d'accéder à la signification et par conséquent à son interprétation, constat perceptible au niveau des réponses émises sur les copies.

Cette incapacité à comprendre/ interpréter un support écrit pourrait s'expliquer par l'absence chez les élèves des stratégies personnelles à déployer pour afin de réussir à décortiquer le texte support, en raison de quelques difficultés d'ordre lexical qui peuvent exister éventuellement dans le texte.

En outre, cet obstacle a décortiquer la signification véhiculée dans le texte support, a empêché les élèves de suivre le raisonnement de l'auteur et par là, à identifier le problème posé (objet de l'argumentation) et ensuite à dégager les thèses et les arguments développés dans le texte support.

Pour ce qui est des questions de compréhension portent sur ces deux éléments, à savoir l'identification de la problématique et les deux thèses contenues dans le texte, un pourcentage dépassant plus de (60 %) des élèves de la classe (G1 +G2), n'ont pas réussi à répondre aux questions qui leur sont posées.

Ces mauvais résultats réalisés par les élèves dénotent aussi la pauvreté de leur bagage lexical.

Dans la deuxième activité de production écrite, le sujet proposé aux élèves consisté à de défendre l'une des deux thèses contenues dans le texte (voir annexe texte 4), en l'occurrence l'utilisation de l'énergie nucléaire dans le développement durable, au sein des pays en développement où bien son interdiction en raison des éventuels ravages qu'elle pourrait engendrer sur l'environnement.

A l'instar des résultats enregistrés pour la première activité, dans la deuxième activité c'est le même constat dont la présence des lacunes et des erreurs au niveau des productions écrites d'élèves. Notre démarche consiste à laisser les élèves se débrouiller à pratiquer une lecture active, susceptible de leur permettre de comprendre le texte support et par conséquent à réutiliser certaines informations du texte support pour les réinvestir dans leurs productions écrites.

Un pourcentage d'élèves atteignant moins de (40%) a réussi à comprendre le texte, ce qui a contribué en conséquence à saisir la tâche qui leur est exigée dans la rédaction. Cette minorité des élèves ont réussi tout de même à organiser leurs rédactions, en produisant des textes qui respectent le fonctionnement d'un texte du type argumentatif.

Une catégorie d'élèves a pu tant bien que mal, à concevoir une planification répondant au type argumentatif. En posant le problème, puis en le faisant suivre par la thèse et les arguments. Une autre catégorie d'élèves, en pourcentage de (10 %) ont pu obtenir une note dans l'intervalle de (8à10). Cette catégorie d'élève a montré une certaine maîtrise de l'écrit argumentatif : les élèves ont su concevoir une planification adéquate de leurs rédactions. Néanmoins certaines erreurs d'ordre morphosyntaxique sont restées et les erreurs relatives aux aspects de cohérence et de cohésion sont toujours présentes dans leurs rédactions.

Au delà des critères d'évaluation conçus pour évaluer les productions des élèves, la richesse en informations et la pertinence des idées sont des éléments qui nécessitent encore une meilleure prise en charge, Au lieu de les reléguer au second plan dans les productions écrites d'apprenants. Ce manque d'intérêt accordé aux éléments évoqués pourrait s'attribuer en effet au bagage encyclopédique de chaque élève qui n'est pas suffisamment riche, pour aborder le thème relatif à l'usage de l'énergie nucléaire pour le développement durable.

IV-5 Analyse et interprétation des résultats de la sixième séance pédagogique séance pédagogique pour les deux groupes

Dans cette sixième séance pédagogique, qui est consacrée pour les élèves du groupe expérimental (G1), nous avons l'intention de familiariser les élèves de ce groupe avec la tâche de production écrite d'un discours argumentatif. Le choix du sujet de rédaction les a intéressés directement, contrairement à celui de la quatrième séance pédagogique, dont les résultats ont été insatisfaisants.

Les résultats enregistrés montrent une légère amélioration du niveau des productions écrites des apprenants. Ce qui se traduit par l'impact positif qu'aurait pu avoir les recommandations et les conseils adressés aux élèves afin d'améliorer leur écrits, d'une part. D'autre part, le sujet développé dans le texte support les a intéressés. C'est pourquoi dans les productions écrites développées, la plupart des élèves ont trouvé une certaine facilité à rédiger.

Un autre élément à mettre en évidence, est celui du respect de la consigne. Nous avons constaté qu'autant la consigne est précise et communicative autant l'élève oeuvra à la respecter. D'ailleurs c'est ce que nous avons tenté scrupuleusement d'entreprendre. C'est ainsi que la consigne est assimilée aux critères d'évaluation, fonctionnant ainsi comme des balises, dont l'objectif est d'aider les élèves à mieux organiser et structurer leurs productions écrites.

Quant à la prise en compte de quelques critères d'évaluation, la plupart des élèves de ce groupe n'ont pas encore acquis les habitudes à travailler avec les critères d'évaluation auxquels ils sont sensibilisés, au moment de la production de l'écrit. C'est pourquoi les aspects de cohésion, de cohérence et de la morphosyntaxe ne sont pas encore pris en bonne considération.

La majorité des élèves rencontrent d'énormes difficultés à structurer leurs idées et à produire des écrits argumentatifs cohérents. La non maîtrise des règles qui régissent la cohésion et la cohérence dans les textes écrits d'élèves leur fait énormément défaut. En conséquence de cause, la communicabilité de leurs écrits, la pertinence de leurs arguments et l'emploi d'un lexique appropriés se voient malmenés, voire complètement négligés.

Il est judicieux tout de même, de souligner que l'utilisation à bon escient des critères d'évaluation passe par l'acquisition de la compétence scripturale. Car pour les élèves ayant un niveau bas, il leur est difficile de tenir compte des critères d'évaluation, peu nombreux soient-ils.

En dépit de la facilité que représente le sujet proposé, car les élèves ne sont pas sollicités de puiser des informations dans d'autres documents afin d'enrichir leur bagage encyclopédique, la difficulté quant à réussir à améliorer le niveau de leurs écrits persiste.

Certes, une certaine amélioration du niveau des rédactions des élèves est perceptible, comparativement aux séances précédentes, cependant cela reste insuffisant.

Sur le plan de la microstructure, les élèves construisent encore des phrases incorrectes grammaticalement. De même, les liens qui devront articuler les phrases entre elles au sein de même paragraphe sont faussement employés pour certains élèves et inexistants pour d'autres.

IV-6 Analyse et interprétation des résultats de la huitième séance pédagogique pour les deux groupes

A/ Pour le groupe témoin

Pour le groupe témoin (G2), les résultats enregistrés indiquent que le niveau des productions écrites est loin d'être acceptable, en dépit de volume horaire de huit heures par semaine dont bénéficie toute la classe.

Sur le plan du contenu, les résultats de la huitième et dernière séance pédagogique font état de grandes carences et difficultés des élèves à rédiger l'écrit du type argumentatif

Les cinq critères d'évaluation qui suivent sont élaborés sous forme d'une grille d'évaluation, en vue de rendre compte de la qualité des productions écrites d'élèves :

1. Pertinence
2. Organisation
3. formulation
4. cohérence et cohésion
5. la morphosyntaxe

L'évaluation des écrits des élèves, par le biais de la grille d'évaluation, dans laquelle figurent les critères d'évaluation et les indicateurs qui les accompagnent nous ont amené aux constatations suivantes :

- La grande majorité des élèves du groupe témoin (G2), ne tiennent pas compte du concept d'organisation de la rédaction écrite argumentative (présence des trois parties)
- Le critère de pertinence, quant à lui, n'a pas retenu l'attention des élèves : il ne savent pas encore hiérarchiser les arguments selon un ordre précis, allant de plus an plus fort de plus faibles au plus fort. Les arguments sont développés d'une manière quasi anarchique.
- La majorité des élèves se sont contentés d'utiliser seulement une liste limitée d'introducteurs d'arguments qui sont : d'abord, ensuite, enfin.
- L'emploi d'indices de la première personne qui indique que le scripteur s'affirme par sa prise de position, ne sont pas présents dans certaines productions écrites. Pourtant dans les séances précédentes, les élèves y sont sensibilisés.

- Pour ce qui est de la cohérence et de la cohésion, l'absence des enchaînements, au sein des phrases et entre les phrases, rend les écrits des élèves illisibles et parfois incommunicatifs. Ce qui s'interpréterait par le fait que les élèves, tout au long de leur scolarité, ont ignoré cet aspect majeur et indispensable à l'organisation de leur raisonnement, lors des activités de rédaction.
- Cette absence à la fois de la cohérence et de la cohésion pourrait être attribuée à la non maîtrise de l'emploi des connecteurs logiques susceptibles d'assurer des liens et des enchaînements logiques et pertinents. Dans la quasi totalité des productions écrites d'élèves, c'est l'absence de telles articulations adéquates et efficaces entre les phrases qui les caractérise.
- Pour le critère de formulation, qui fait partie aussi de la grille d'évaluation en question, la correction des copies d'élèves a pu révéler l'absence de l'emploi des verbes d'opinion, de lexique d'opinion et notamment l'emploi d'une ponctuation correcte.
- Au niveau du critère de la morphosyntaxe, les élèves commettent aussi des fautes relatives à des constructions phrastiques correctes. Dans certains écrits, les fautes relatives aux accords entre noms et adjectifs et entre sujets et verbes subsistent.
- La majorité des élèves, n'ont pas fait recours à l'usage des pronoms de reprise. Ce qui a influencé négativement sur la qualité de leurs productions écrites. L'absence de l'usage des pronoms de reprise, s'expliquerait par le fait que, dans leurs habitudes scripturales, les élèves ne sont pas sensibilisés à l'usage de ces pronoms de reprise.

Nous pouvons souligner que les élèves de ce groupe expérimental, au cours des séances pédagogiques auxquelles ils ont assisté, ont tenté d'améliorer le niveau de leurs productions écrites, et la réduction des erreurs de surface au fil des séances pédagogiques est éloquent à ce titre.

Tout cela donne à penser que durant le processus d'acquisition de la compétence de production de l'écrit, les aspects linguistique, syntaxique, organisationnel n'ont pas été pris en charge.

B/ Pour le groupe expérimental

Les résultats pour le groupe expérimental (G1) indiquent aussi les mêmes difficultés que celles du groupe témoin (G2). Malgré un léger avantage enregistré en faveur de ce groupe expérimental, en réalisant une moyenne de (8.54/20), en comparaison avec le groupe témoin (G2). Les erreurs liées aux critères de pertinence, d'organisation, de formulation, de cohérence et de la morphosyntaxe n'ont pas disparu.

- pour le critère de la pertinence, il est à souligner que l'hiérarchisation des arguments n'est pas prise en bonne considération, car les élèves ont montré des difficultés à structurer leurs raisonnements, en procédant par une classification adéquate des arguments.
- Quant à l'utilisation d'introducteurs d'arguments, la plupart des élèves du groupe expérimental (G1) ont employé uniquement les introducteurs suivants : d'abord, ensuite et enfin. En revanche, les autres introducteurs d'arguments tels que : en premier lieu, en second lieu, premièrement, deuxièmement...etc, ne sont pas employés. Les élèves les ignorent et n'ayant pas l'habitude de les utiliser dans leurs productions écrits.
- Pour le critère d'organisation de la rédaction, les élèves de ce groupe, en dépit d'une séance pédagogique qui leur est consacrée et les explicitations des indicateurs correspondant à ce critère, telle que la présence des trois parties qui devront composer leurs rédactions, n'ont pas tenu en compte.
- Quant au troisième critère de formulation, les élèves utilisent de façon inappropriée les signes de ponctuation, en faisant rarement recours à l'usage de lexique d'opinion : à mon avis, à mon sens, selon moi...etc.
- Le critère de cohérence et cohésion, n'a pas focalisé l'intérêt des apprenants, permettant de mettre en évidence les dysfonctionnements des écrits d'élèves. Ces derniers ont d'énormes difficultés à enchaîner correctement les phrases d'un paragraphe.
- Les élèves rencontrent d'énormes difficultés à assurer le passage d'un paragraphe à un autre, en raison de leur incapacité à utiliser à bon escient les articulateurs adéquats, susceptibles de garantir cohésion et précision de leurs productions écrites d'élèves.
- Sur le plan morphosyntaxique, les écrits des élèves font apparaître plusieurs constructions phrastiques incorrectes. Le style des élèves est emprunt du discours oral.

- Le recours à l'utilisation des pronoms de reprise, qui consiste à articuler d'une manière si cohérente le raisonnement de l'élève, est absent dans la plupart des productions écrites des élèves. ce qui s'interprète par le fait que le recours à l'oral dans les rédactions des élèves est tributaire des apprentissages acquis, durant leur scolarité et qui manquent de pertinence et d'efficacité.

La généralisation des failles et lacunes est si perceptible qu'il est urgent de mettre en œuvre, pour les concepteurs des programmes scolaires au même titre que les enseignants de tous les niveaux de l'enseignement/ apprentissage de FLE, les dispositifs didactiques nécessaires et indispensables, susceptibles d'intervenir au moment opportun afin de réguler les dysfonctionnements qui caractérisent les productions écrites des apprenants.

L'expérimentation effectuée, en quelques séances pédagogiques, précisément en nombre de huit, nous a permis de vérifier notre hypothèse émise. Cette dernière consiste à l'élaboration d'une grille d'évaluation critériée par l'enseignant, communiquées et explicitée aux élèves.

Après huit séances pédagogiques, nous sommes parvenu à l'infirmité de notre hypothèse et ce en raison de la non amélioration escomptée des niveaux des productions écrites des élèves du groupe expérimental (G1), après la mise à leur disposition d' une grille d'évaluation critériée.

Une supériorité de la moyenne enregistrée de la part du groupe expérimental (G1), en comparaison avec le groupe témoin (G2), n'est pas significatif, tant les erreurs relatives à la cohérence, à la cohésion, l'organisation de la rédaction et à la morphosyntaxe subsistent dans les écrits des élèves.

CONCLUSION GENERALE

L'évaluation, dans l'enseignement/apprentissage, est un thème à la fois complexe et passionnant. Complexe, parce que l'acte d'évaluation exige de l'évaluateur une maîtrise du contexte de l'évaluation et le choix approprié des dispositifs mis à sa disposition en vue de mesurer, d'estimer et tester les rendements et les compétences des évalués d'une part ; de se départir de sa subjectivité d'autre part.

Passionnante, car l'acte évaluatif, en dépit des difficultés de sa mise en pratique, représente un certain défi pour l'évaluateur afin de rendre de plus en plus objectif son acte évaluatif et de mieux rendre compte des performances des évalués, en tentant à chaque fois de déjouer les obstacles qui pourraient l'empêcher à aller de l'avant.

Dans une institution scolaire où l'évaluation est omniprésente et, dans certains cas, décisive pour les résultats qu'elle valide, l'évaluateur ne cesse de tenter tous les moyens et les chemins empruntables pour faire de son acte un outil favorisant la progression et l'évolution des évalués. Au lieu d'être un obstacle qui freine toute ambition allant dans le sens de la progression dans les apprentissages.

Dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage, l'évaluation en FLE, quant à elle défriche les terrains de la recherche, en abordant certains points tel le fait de considérer l'évaluation comme une communication au sein de la classe. En ce sens Veltcheff et Hilton à ce propos soulignent : « *l'évaluation [...] est un processus permanent, qui lie l'enseignant et l'apprenant dans une communication continue autour des apprentissages.* »¹⁵³.

Pour ces mêmes auteurs « *l'évaluation est passée, en un siècle d'une orientation vers le corps social- même si le corps social est toujours friand d'évaluations quantitatives souvent sans clés d'interprétation adéquates – à une orientation vers la relation entre l'enseignant et l'apprenant.* »¹⁵⁴

C'est dans ce sens que l'évaluation en FLE tendrait à s'inscrire, afin de mieux valoriser et par là contribuer à aider l'apprenant à progresser dans ses apprentissages.

¹⁵³ HILTON, Stanley, VELTCHEFF, Caroline, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, Coll. « F », 2003, P141.

¹⁵⁴ HILTON, Stanley, VELTCHEFF, Caroline, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, Coll. « F », 2003, P141.

L'évaluation des productions écrites d'apprenants scolarisés, qui est au cœur de nos préoccupations, en raison de sa correspondance avec notre thème de recherche, rencontre de multiples difficultés.

Dans cette perspective, Garcia-Debanc et Mas Maurice annoncent : « *les difficultés spécifiques à l'évaluation des écrits tiennent d'abord à leur aspect multidimensionnel : les divers niveaux d'organisation des textes sont intriqués, de sorte que les enseignants pratiquent le plus souvent une évaluation normative (en référence aux productions du groupe, sans critères préalablement explicités), partielle (privilégiant des critères repérables par une lecture de surface, orthographe ou syntaxe par exemple), standard (critères identiques quels que soient les écrits à produire) et sommative (les erreurs sont constatées, plus qu'elles ne font l'objet d'un traitement pédagogique)* »¹⁵⁵.

Dans notre modeste travail de recherche, à partir d'élaboration d'une grille d'évaluation critériée pour le discours écrit argumentatif, nous avons tenté d'analyser les caractéristiques des productions écrites de nos élèves lycéens.

Tout en pensant y porter un outil susceptible d'appuyer les apprenants, à savoir l'élaboration d'une grille d'évaluation critériée, après un travail expérimental qui a duré plus de deux mois, la grille en question n'a pas abouti à des résultats escomptés, à savoir la contribution à l'amélioration du niveau des productions écrites des élèves. Et l'hypothèse émise n'a pas été confirmée.

Cette non confirmation de notre hypothèse de recherche, nous a amené à examiner de plus près les raisons ayant conduit à de tels résultats. Au premier lieu, avec la prise de recul, au terme de notre expérimentation, nous avons pu déceler chez les apprenants un semblant de blocage qui les empêchent de produire des écrits respectant les règles morphosyntaxiques, les aspects communicatif et pragmatique, sans pour autant perdre de vue d'autres aspects à l'instar des aspects de la cohérence et de la cohésion. Les productions des élèves sont complètement en décalage avec leur niveau scolaire (2ème année secondaire, filière langue étrangères).

Cette situation paradoxale : élèves bénéficiant d'un volume horaire de huit heures par semaine, trouvant d'énormes difficultés à rédiger correctement et à dépasser les

¹⁵⁵ CHISS, Jean –Louis, LAURENT, Jean –Paul, MEYER, Jean – Claude (sous la direction), Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, Bruxelles, De Boeck, 1989, P 3.

erreurs relatives à la syntaxique, à la cohérence et à l'organisation de leurs productions écrites.

Le cadre pratique réalisé, en prenant contact avec les élèves, nous apprend que l'écrit et le talon d'Achille dans le processus d'apprentissage du FLE, chez les élèves de la classe de l'expérimentation.

En second lieu, nous avons à signaler, que les lacunes enregistrées ont besoin du temps pour qu'elles soient dépassées. A cet égard et pour remédier à une telle situation, une intensification d'activités cohérentes et répondant à des objectifs d'apprentissage pourrait avoir l'impact espéré. D'autant plus que la classe en question faisant l'objet de notre expérimentation bénéficie d'un volume horaire conséquent (huit heures par semaine).

En troisième lieu, il est plus que jamais urgent de sensibiliser les enseignants à réfléchir sur les stratégies à mettre en oeuvre pouvant aider les apprenants à se prendre en charge, en s'impliquant davantage dans leurs apprentissages. L'appropriation des compétences, celle de l'écrit y compris, exige beaucoup d'investissement de la part des apprenants, chose que certains élèves ne semblent pas prendre en considération. Ce qui d'ailleurs se reflète sur le niveau de leurs productions écrites.

En dernier lieu, il est impératif de focaliser davantage d'intérêt dans le cadre l'enseignement/apprentissage du FLE sur la production de l'écrit. Notre partie expérimentale a démontré à tel point que nos apprenants peinent à écrire, et encore à mieux écrire.

Toutefois, nous croyons que d'autres pistes de recherches et des réflexions sont susceptibles d'être explorables afin de contribuer à l'amélioration des compétences scripturales des apprenants lycéens. C'est dans cette voie que les chercheurs pourraient y réfléchir et canaliser leurs efforts.

Références bibliographiques

I/ Ouvrages et livres

1. AMIGUES, René, ZERBATO-POUDON, Marie-Thérèse, *les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, DUNOD, paris, 1996.
2. ANSCOMBRE, Jean-claude, DUCROT, Oswald, *l'argumentation dans la langue*, BRUXELLE, MARDGA pierre ,1983.
3. BOYER, Henri, BUTZBACH-RIVERA, Michèle, PENDAX, Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, paris CLE international, 2001.
4. CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUUEAU, Dominique, *dictionnaire d'analyse du discours*, paris, seuil, 2002.
5. Conseil De l'Europe, *cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer, dédier*, 2001.
6. CHISS, Jean –Louis, LAURENT, Jean –Paul, MEYER, Jean – Claude (sous la direction), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 1989.
7. CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, *La production écrite*, paris, CLE international, 1994.
8. COSTE, Daniel, GALLISSON, Robert, *dictionnaire de didactique les langues*, France, hachette, 1976.
9. CUQ, Jean-pierre, (sous la direction), *didactique du français langue étrangère et seconde*, paris, CLE international, 2003.
10. CYR, Paul, GERMAIN, Claude, *Les stratégies d'apprentissage*, paris, CLE international, Coll. (didactique des langues étrangères) ,1998.
11. DE LANDSHEERE, Gilbert, *Evaluation continue et examens, précise de docimologie*, BRUXELLE, éditions LABON, 1984.
12. *Documents d'accompagnant des programmes de 2ème année secondaire*, office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D) février 2006.
13. DUCROT, Oswald, *Les échelles argumentatives*, les édition de minuit, paris, Coll. (point), 1980.

14. FINET, Colette, GADEAU, Josette, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, paris, Hachette, 1991.
15. GAONAC'H, D, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, 1991.
16. HADJI, Charles, *L'évolution, règles de jeu, des intentions aux outils*, Paris, 2eme éd, ESF, 1990.
17. HALTE, Jean-françois, *La didactique du français*, Paris, coll. (que sais-je ?), 3eme édition, 1992.
18. HILTON, Stanley, VELTCHEFF, Caroline, *L'évaluation en FLE*, Paris, CLE international hachette, 2003.
19. MOIRAND, Sophie, *Compréhension / production en français langue étrangère*, CLE international, 1979.
20. MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, hachette, Coll. (f), 1990
21. MOTHE, Jean-claude, *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, France, Hachette et Larousse, Coll. (le français dans le monde), 1984.
22. ODILE, Vesle, Jean, *Corriger des copies - évaluer pour former*, Paris, hachette, 1992.
23. PIOLAT, A, PELERME, A, *La rédaction de textes – approche cognitive*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1995.

24. PORTINE, Henri, *L'argumentation écrite expression et communication*, paris, hachette et la rousse, 1983.
25. *Programme de premières années secondaires*, Office national des publications scolaires (O.N.P.S), mars 2005.
26. SCALON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, BRUXELLE, de BOECK, Coll. (pédagogie en développement), 2004.
27. TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international Coll. (Technique et pratique de classe), 2005.

II/ Articles de revues

1. GRUCA, Isabelle, *Pour une pédagogie de l'écriture créative*, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995.

III/ Sitographie

1. CAPUCHO, Maria Filomina, *Approche actionnelle- apprentissage des langues et évaluation*, in www.rencotre-fle.com/dossier%20FLE202006.pdf. Consulté le 15/05/2007.
2. www.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/splane-pdf/Plane2004b.pdf. (Consulté le 21/10/2007).
3. YVES, Reuter, *Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions*. In : www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF. (Consulté le 24/09/2007).
4. LIMA, Laurent, thèse de Doctorat volume I «*l'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire : conception et évaluation de séances didactiques*», in : http://www.anrtheses.com/fr/ThesesCarte/SCat_549.htm. (Consulté, le 10/09/2007).
5. www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Argumenter.pdf. (Consulté le 20/09/2007).
6. www.protic.net/profs/martin/typesdetextes/argumentatif/theorie_argu.pdf. (Consulté le 12/11/2007).

Annexe

Texte 1

Les jeux sont innombrables, de multiples espèces et ils appellent les mêmes idées d'aisance, de risque ou d'habiliter. Le jeu entraîne inmanquablement une atmosphère de délasserment ou de divertissement. Il repose et amuse. Il évoque une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle, il s'oppose au travail. En effet le jeu ne produit rien, il est essentiellement stérile.

Mais allons plus loin, on s'apercevra alors que le jeu est nécessaire à l'équilibre de l'homme. D'abord, il repose sur le besoin de vaincre un obstacle, mais un obstacle inventé, presque fictif, fait de la mesure du joueur et accepté par lui. Ensuite, il permet à l'homme de satisfaire à la fois le désir de détente et ce besoin qu'il éprouve d'utiliser gratuitement pour lui, le savoir, l'application, l'adresse, l'intelligence dont il dispose, la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue. Enfin, de par sa portée et sa fécondité culturelle, le jeu apparaît comme un élément fondamental de l'équilibre de l'homme, lui permettant de s'évader des contraintes de la réalité.

R. Caillois, Les jeux et les hommes, éd. Gallimard.

Texte 2

Aimez-vous lire ?

La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la culture.

Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit les émeuvent : les grandes œuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est un objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

D'après Les nouvelles de Tipaza, n°7.

Texte 3

- Ce mariage fera le malheur de Kany ; Kany aime un autre garçon. Pourquoi vous opposeriez- vous à cette union ?

Sibiri partit d'un éclat de rire.

-Il faut que tu sois fou pour me dire ce que je viens d'entendre. Que vient faire le point de vue de Kany dans cette affaire ? C'est nous qui décidons, comme il est d'usage. C'est à Kany de suivre. Depuis que le monde est monde, les mariages ont été faits comme nous le faisons...

Les yeux de Birama brillèrent de colère, son visage devint dur.

-Ah ! C'est ainsi ! Hurla-t-il. Eh bien ! Depuis que le monde est monde, les mariages ont été mal faits. Ce n'est d'ailleurs pas un mariage, reprit-il, mais une vente aux enchères. Vous agissez comme si Kany était non une personne, mais un vulgaire mouton. Ce qui vous intéresse, c'est combien vous en tirez. Vous la livrez au plus offrant et vous ne vous souciez plus de ce qu'elle devient. Qu'elle soit l'esclave de Famagan, reléguée au fond d'une case au milieu d'autres esclaves, vous vous en moquez. Pour vous, ce qui compte, c'est ce que vous recevez !

- je crois que tu as perdu la tête. (...) Nous avons le droit d'imposer qui nous voulons à Kany parce que Kany a quelque chose de nous : elle porte notre nom, le nom de notre famille. Qu'elle se conduise mal et la honte rejaillit sur notre famille. Il ne s'agit donc pas d'une personne, mais de tout le monde...Nous connaissons Famagan...Il a sa place parmi nous. C'est pour cela que Kany, l'épousera.

- il ne s'agit ni d'un nom, ni d'une famille, mais de Kany. C'est elle qui se marie c'est à elle de choisir. Vous croyez que les choses doivent demeurer en l'état où elles étaient il y a des siècles. Tout change et nous devons vivre avec notre temps. Tu comprends bien que Kany, ayant été à l'école, ne peut pas être la troisième femme de Famagan.

Seydou Badian
« Sous l'orage »,
(Ed. Présence africaine).

Texte 4

Nucléaire et développement durable

Défenseurs et détracteurs du nucléaire s'affrontent désormais sur le terrain du développement durable à l'échelle planétaire.

Parmi les trois mécanismes de flexibilité, en cours de définition, qui doivent aider les pays riches à remplir les objectifs de Kyoto, le mécanisme de développement propre (MDP) est le seul à mettre en jeu la solidarité Nord-Sud. Il vise à réduire la pollution dans les pays les plus pauvres en favorisant le transfert de technologies propres et peu émettrices de gaz à effet de serre. Un pays en développement pourrait bénéficier d'une aide à l'investissement tandis qu'un pays développé déduirait de ses rejets CO₂ une partie des réductions ainsi obtenues.

Concrètement, si le gouvernement chinois décide de faire appel à un consortium d'entreprises européennes pour construire une centrale nucléaire à la place d'une centrale au charbon, la réduction des rejets de CO₂ qui en résulterait pourrait être partagée entre les différents acteurs du consortium et comptabilisée dans les objectifs nationaux de réduction.

Mais l'énergie nucléaire, certes intéressante du point de vue de l'effet de serre, est-elle pour autant une énergie du développement durable ?

A conférence de la Haye, les ONG se sont prononcées en faveur de l'établissement d'une liste de technologies acceptables par toutes les parties, ce qui exclut le nucléaire, trop controversé.

Dans sa proposition finale, qui n'as cependant pas abouti, le président de la Conférence a repris la proposition des ONG d'exclure le nucléaire pour les pays en développement mais, de manière contradictoire, il est admis que les investissements nucléaires dans les ex-pays de l'Europe de l'Est pouvaient entrer dans le grand marchandage de CO₂.

Le courrier de l'UNESCO/ Février 2001.

Les écrits des élèves du groupe témoin (G2), lors de la huitième séance pédagogique

Copie 1

Personnellement je suis contre ce mariage parce que il est forcé. Dans notre religion le mariage sauf que les deux éléments soient contents il est mal mariage. Même que le mariage bien fait, mais la vie à partir de temps soit malheur des deux éléments. Dans le texte le mariage est claire il est mal fait que la fille aime un autre garçon.

Copie 2

Le mariage est un sujet intéressant mais si on lui donne sa valeur. Le mariage se construit d'après une relation sentimentale entre l'homme et la femme, par contre à ce que se passe dans notre vie quotidienne la fille ne fait pas son choix, et moi personnellement je suis contre ce point de vue. Tout d'abord, parce qu'elle va vivre une vie noire, c'est l'exemple de la femme de notre voisin qui n'a pas trouvé la joie.

Ensuite, c'est la femme qui va se marier, donc c'est elle qui va choisir la personne avec qui va continuer sa vie. Enfin j'espère que tout les parents comprennent leurs filles et respectent leurs opinions.

Copie 3

Personnellement, je suis contre le mariage forcé parce que ce mariage fera le malheur de la fille puis sa vie deviendra noire et misérable, elle deviendra comme un esclave.

D'abord, c'est elle qui se marie c'est elle de choisir et c'est elle qui décide ça vie mais, les parents sont les dernières personnes qui décident le mariage parce qu'ils n'est pas le droit de choisir ensuite, le mariage est un choix entre deux personnes (la fille et le garçon).

Finalement, je crois que cette affaire est une ingérence indéniable parce que ce mariage fera le malheur de la fille. Mais, il faut attention puisque le mariage est une chose très importante dans notre vie quotidienne.

Copie 4

On peut définir le mariage comme une relation entre l'homme et la femme mais quelque fois cette relation elle ne réussira pas mais dans le cas où la femme va se marier sans choix (forcément), surtout quelle aime une autre personne, et ça crée des problèmes.

D'abord, elle ne peut pas vivre heureuse avec une autre personne. Ensuite, la relation entre les deux reste toujours vide. Qui manque de l'amour et de contact. Ainsi, le mari va sentir que sa femme ne lui donne pas l'importance, ce pour cela qu'il va s'ennuyer de sa femme.

Exemple, les victimes sont toujours les enfants qu'ils peuvent pas vivre au milieu d'une famille qui manque, par exemple d'accord, communication et de l'affection. Enfin, moi personnellement je suis contre l'idée que le mariage qui est forcé (l'homme, femme, il ne fait pas le bonheur, parce que la final toujours le divorce.

Copie 5

Le mariage est la plus belle chose dans la vie des être humains, mais il peut devenir la source de malheur dans toute la vie quand il est forcé.

D'abord, le mariage s'agit de toute la famille surtout la fille parce que c'est elle qui va partager sa vie avec un autre homme.

Ensuite, le père a le droit de choisir un homme que sa fille va vivre avec lui parce que il a l'expérience dans ce domaine.

Enfin notre religion demande le point de vue de la fille et le respecte.

Copie 6

A mon avis, je suis pour l'idée que la fille elle a le droit de choisir son mari, parce que comme l'homme a le droit de choisir sa femme.

La femme aussi a le même droit. Ensuite la famille n'a pas le droit de prendre la décision de leur fille, parce que le mariage c'est le destin de la fille non de la famille.

Enfin, le mariage forcé est une mauvaise habitude car il fera le malheur de fille en plus il crée des complexes dans la famille.

Copie 7

Lorsque le mariage est un sujet personnel, il faut que les parents demandent le point de vue de leur fille.

D'abord c'est elle qui va se marier, et c'est son choix qui est très intéressant. Ensuite il ne faut pas oublier que notre religion donne le droit à la fille de choisir son futur mari.

Copie 8

Le mariage est une relation entre l'homme et la femme qui sert à construire une vie pleine de joie mais cette relation des fois ne réalisera pas, car la femme ne choisira pas son mari, enfin elle se termine avec des problèmes, parmi ces problèmes, tout d'abord sa vie noire, ensuite le mari sentit entre sa femme qu'il y a un vide qui manque de l'amour et le contact, finalement cette relation se termine par le divorce.

Copie 9

Le mariage est une relation entre l'homme et la femme qui sert à construire une vie pleine de joie, mais des fois cette relation ne réussira pas, quand les parents ne prend pas la parole de leur fille, et ça crée des problèmes, moi personnellement, je suis contre l'idée que la fille ne choisira pas son mari.

D'abord elle va vivre avec lui une vie noire.

Ensuite, ce mari va se sentir qu'il y a un vide entre lui et sa femme, et la communication, enfin, il faut que les parents respectent les décisions de leur fille.

Copie 10

Le mariage est une relation entre l'homme et la femme, cette relation des fois elle ne réalisera pas quand les parents force leur fille de se marier par force.

D'abord, la fille elle va être malheureuse toute sa vie.

Ensuite, les enfants peuvent pas vivre au milieu d'une famille où il y a pas de communication, de l'amour, le contact.

Enfin, il faut que tous les parents être respecter les décisions de leurs filles en vie pleine de joie.

Copie 11

Personnellement, je suis pour que cette fille, qui décide de l'homme avec qui elle va se marier

Premièrement c'est elle qui va suivre sa vie avec lui, ensuite c'est elle ne choisissait pas l'homme du futur le mariage lui fera le malheur.

Enfin, si un jour elle va avoir des problèmes avec lui elle doit prendre la responsabilité toute seule.

Copie 12

Moi personnellement, je suis contre le mariage par force, d'abord, la fille il faut qu'elle choisit le mari pour construire une vie en joie. Ensuite la fille quand elle choisit son mari elle va être malheureuse et avec une vie pleine des problèmes, enfin, j'espère que tous les parents respectent les décision de leurs filles.

Les productions écrites des élèves du premier groupe (G1) (expérimental)

Copie 1

Personnellement, je suis contre l'idée que c'est les parents qui choisissent à leur fille son mari parce que d'abord, le mariage ne dure pas longtemps et la preuve c'est le passé. Ensuite, le mariage concerne la fille et non la famille car demain c'est elle qui continuera sa vie avec lui. Puis c'est elle a choisi son mari elle va prendre la responsabilité toute seule, si elle aura des problème avec lui. An addition, si les parents aiment vraiment leur fille et ils veulent son bien, ils vont la laissé choisir ce qui lui plaît tel qu'il est.

Enfin, le prophète Mohammed a donné le droit aux femmes de choisir leurs maris comme les hommes.

Copie 2

Le mariage forcé est un vrai problème qui se pose dans notre société. Et moi personnellement je suis contre ce mariage.

Premièrement, ce mariage est une prison indirect pour les deux côtés, autrement dit les mariés vont pas s'accorder dans plusieurs choses.

Deuxièmes, la femme aussi est une personne toute comme l'homme, elle a le droit de choisir son amoureux pour continuer sa vie avec lui.

Finalement, le mariage est basé sur une relation d'amour entre l'homme et la femme et si chacun de ces deux là, se marie forcément, bientôt qu'ils ne vont pas passé de belle vie c'est-à-dire, il vont passer la misère totale.

Enfin je souhaite que cette mauvaise tradition va terminer dans le futur proche.

Copie 3

La vie était construite par le mariage. Dans notre vie quotidienne il y a deux parties de façon de mariage. La première partie c'est les parents qui décident à leur fille par qui se marier

La deuxième partie c'est la fille qui décide avec qui se marier.

Mais moi personnellement, je suis avec la fille parce que :

L'exemple de mon cousin il est toujours malheureux puisqu'il n'a pas marié avec la fille qu'il aime.

Deuxième mot, c'est elle la responsable de son choix et c'est elle qui va partager sa vie avec lui.

Troisième mot, je crois qu'il soit plus bon quand c'est elle qui choisit, si elle n'a pas se marier avec la personne qu'elle aime sa vie devienne noire.

Enfin, il faut que les parents respectent le point de vue de leur fille car c'est un être humain comme les autres. Le mariage il ne réussira pas et sera terminé par le divorce.

Copie 4

Ce que je pense que le mariage forcé est un véritable problème dans notre vie quotidienne.

D'abord, les mariage qui ont été fait déjà sont mal presque c'est les parents qui décide ni pas la fille. Ensuite, il y a des problèmes créer après ce mariage entre les deux comme le divorce, mais quand la fille va choisir avec qui va se marier ne sera bon , et va vivre heureux dans sa vie.

Enfin, il ne faut pas les parents pousse leur fille sont sa choix, et la vie qui ne va pas par l'amour se sera divorce.

Copie 5

Autre fois, les mariages ont été mal fait, et même aujourd'hui dans certaines régions isolées du monde.

Jadis, était les parents qui décident à la place de leurs enfants, surtout pour la fille. Elle était considérée toujours comme mineure ; elle n'aurait pas le droit ni de choisir celui qui doit partager la vie avec, ni même pas le moment du mariage.

A mon avis plusieurs parents vendent leurs filles parce qu'ils les obligent à se marier à l'âge de 14 ans et 15 qui est l'âge d'enfance.

Les parents se croient u'ils ont toujours raisons puisqu'ils sont responsables.

Copie 6

Personnellement, je suis contre le mariage forcé, parce qu'il à des mauvaises résultats.

D'abord, il annule l'école et les études. Aussi il sépare les personnes de la famille et les gens qui s'aiment. Puis rend la vie de la fille qui se marie misérable et noire comme si elle est dans une prison parce que tout son avenir et ses rêves sont partis

Enfin, tout change et nous devons vivre avec notre temps. Donc il faut que nous essaye d'annuler ce mariage forcé.

Copie 7

A mon avis, je suis contre l'idée que la fille n'a pas le droit de choisir son époux.

Tout d'abord, comme je vois dans la plupart des familles, ils suivent les traditions, ils décident à la place de leurs filles, leurs mariages seulement pour l'argent. Ensuite je crois que la fille c'est elle marie avec une personne qu'elle n'aime pas, elle vit toujours dans les problèmes, avec son mari. Ce qui veut dire : une vraie misère. Puis ils perdent leurs enfants c'est l'exemple que je vois les enfants, qui dorment dans des rues, c'est pourquoi ils adoptent la drogue comme une solution pour leurs problèmes.

Enfin est-ce que avec le temps et le développement la fille peut trouver sa liberté ?

Copie 8

Personnellement, je pense que le mariage qui se faire entre la majorité par force est fausse cent pour cent.

D'abord, les mariages qui ont été fait mal car les parents qui décident ne pas leurs filles.

Ensuite, il s'agit des problèmes créés après ce mariage.

Enfin, puisque les relations d'amour sont absentes entre la fille et son mari, ils vont continuer une vie ou ils doivent divorcer.

Donc, à cause de tout ça le mariage sa sera bon quand il est basé sur le choix entre les personnes.

Copie 9

A mon avis, je pense que le mariage forcé est un problème qui est fait au temps passé, et je suis contre ce mariage parce que :

D'abord l'un des deux personnes peut être aime une autre personne parce qu'il est majeur et il a le droit de choisir ce qui je vais partager ma vie.

Ensuite, ce mariage s'agit d'une personne c'est pas d'un objet par exemple : la vente d'une chose.

Enfin, cet affaire touche la personne moralement (le stress, la peur, in quiétude...) et physiquement. Elle menace l'avenir d'un être humain c'est pourquoi la famille peut pas prendre la décision dans ce projet, d'une autre façon les parents peuvent pas décider à la place de la personne qui va se marier.

Copie 10

Le mariage est une relation entre l'homme et la femme avec responsabilité, amour et joie pour toute la vie.

Personnellement, je suis contre le mariage qui forcément surtout avec une personne que nous savons pas, et ce dernier crée des complexe entre l'homme et la femme.

D'abord, la femme quand elle va se marier avec un autre homme sans son choix elle va vivre avec lui une vie noire, sans amour, sans contact. Ensuite, le mari se sentit qu'il y a un vide entre sa femme et lui et qui manque plusieurs choses par exemple : l'amour, bonheur, joie.

Aussi leurs enfants vit avec un climat de peur, violence et d'insécurité.

Enfin j'espère que tout les parents être comportement leurs filles.

Copie 11

Le mariage forcé sa existe dans notre société, du passé jusqu'à maintenant.

Le problème qui est posé dans notre vie quotidienne en le considère parmi les problèmes familiales. D'abord, et personnellement je suis contre avec cette relation, parce que dans ces cas le choix revient à la fille ou le garçon.

Ensuite, il faut que les parents prend une idée sur qui se passer déjà pour éviter ce mariage puis, il faut pas obliger la fille ou le garçon avec se qui marier et laisse le choix pour vivre leur avenir. Enfin, et puisque le mariage forcé donne des conséquence négatives donc il faut mieux que éviter ce mariage.

Copie 12

Le mariage forcé est parmi les problèmes sociaux qui touchent notre régiD'abord ce mariage va porter le malheur va porter le malheur de cette personne, comme c'était passé avec ma voisine. Ensuite il peut créer des problèmes entre l'homme et sa femme c'est l'exemple de la copine de ma sœur. Enfin notre religion donne le droit à la personne de choisir ce qui partage sa vie avec lui.

C'est pour cela qu'il faut respecter le choix, soit d'une fille ou d'un garçon.