

**LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS LE PROCESSUS D'ÉCRITURE
DANS LE SECONDAIRE ALGÉRIEN : ENTRE REPRÉSENTATION
DES ENSEIGNANTS ET PRISE EN CHARGE EFFECTIVE
DES APPRENANTS**

Fouzia SAHNOUN

Université Abou Bekr Belkaid –Tlemcen, Algérie

fouzia.sahnoun@univ-tlemcen.dz

&

Tewfik BENGHABRIT

Université Abou Bekr Belkaid –Tlemcen, Algérie

benghabrittewfik@yahoo..fr

Résumé : La présente contribution aborde la question de la pratique de l'évaluation formative en ciblant la production écrite au secondaire. A ce sujet, le rôle de cette pratique ne se résume pas seulement dans l'amélioration du processus de l'enseignement / apprentissage, mais aussi elle permet de s'interroger sur la manière dont les pratiques des enseignants influencent cet acte pour dresser un portrait des apprenants. Dans cette optique, la pratique de l'évaluation formative s'appuie sur sa centration sur l'ensemble des apprenants et le recours à des démarches et approches dans le cadre d'un processus enseignement/apprentissage efficient guidé par des médiateurs. A ces derniers, nous avons soumis un questionnaire qui a conduit à déclencher une série d'interactions.

Mots-clés : évaluation formative, production écrite, apprenants, difficultés, médiateurs.

**THE CHALLENGES OF THE FORMATIVE EVALUATION IN WRITING PROCESS
IN THE ALGERIAN SECONDARY SCHOOL: BETWEEN REPRESENTATIVE OF
TEACHERS AND EFFECTIVE SUPPORT OF LEARNERS**

Abstract: In this contribution, we deal with the problem of formative assessment that goals written production in secondary school. In this topic, the position of this exercise is not always most effective to enhance the teaching/ learning process, however it additionally makes it feasible to impeach the manner where in teacher's practices have an effect on this act to formulate an image through learners. In this perspective, exercise of formative evaluation relies upon on its consciousness on all learners and using strategies and methods inside an effective, mediator, directed teaching /learning process. For the latter, we have got furnished a questionnaire to attain statistics in this center exercise. This led us to release a chain of interactions to gain legitimate information on each element of the subject we are discussing, which we can clarify in our study.

Keywords: formative assessment, written production, learners, difficulties, mediators.

Introduction

Au cours des dernières décennies, la prise en compte des difficultés relatives à l'activité rédactionnelle des apprenant s'avère judicieuse et systématique. Il s'agit d'un changement de paradigme pédagogique à l'origine de modifications profondes des pratiques d'enseignement scolaire et particulièrement d'évaluation. Dans ce contexte, l'évaluation se confirme comme une partie prenante de l'acte pédagogique. Cette pratique pédagogique poursuit l'étayage de l'apprentissage par rapport aux objectifs visés ainsi que la certification des acquis. Elle se manifeste a priori comme un acte de valorisation avec différentes modalités (code de correction, différents points de couleurs, notes chiffrées ...). En outre, de l'évaluation procède plusieurs types à savoir l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Dans cette optique, l'évaluation formative prend de l'essor depuis qu'elle est utilisée au sien du milieu pédagogique particulièrement en pratique d'écriture. A cet égard, M. Scriven (1967), dans une vision de gestion des programmes éducatifs, préconisait l'exploitation d'un processus de collecte d'information afin améliorer un plan de formation, une unité, une production écrite. Il appelait ce mécanisme « évaluation formative ». L'évaluation de l'écrit règne sur tous les moments de l'apprentissage tout en étayant les apprenants. Cependant, sa mise en exergue pratique dévoile de véritables entraves en rapport surtout avec le degré d'efficacité des démarches et des dispositifs utilisés. Dans cet article, l'intérêt de notre recherche vise le contexte de l'évaluation formative et les mesures d'accompagnement entreprises par les enseignants au secondaire sur la production écrite. Ainsi, cette contribution vise à répondre à l'ultime interrogation, l'évaluation formative de l'écrit est-elle prise en charge par les enseignants au secondaire pour fournir des outils d'aide et d'accompagnement aux apprenant. Ainsi, nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'apprenti-scripteur améliorerait ses compétences à l'écrit si on lui faisait prendre conscience des erreurs commises tout au long du processus d'apprentissage à l'intérieur des projets pédagogiques préconisés dans les programmes officiels. Cette conscientisation serait matérialisée par un dispositif d'auto-évaluation et d'évaluation formative qui agirait sur les différents jets des écrits produits par les élèves. L'objectif de notre recherche consiste à trouver un meilleur dispositif pédagogique qui impliquerait plus l'apprenti-scripteur dans le développement de ses compétences à l'écrit et l'habituer ainsi à réinvestir tous les points de langues acquis ou appris lors des différents plans de formation.

0.1 Cadre théorique : La vision constructiviste dans les nouveaux programmes

L'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien, s'est développé au cours des années 2000 en opposition avec la pédagogie par objectifs qui dominait le milieu scolaire à cette époque. Les nouveaux programmes de la langue française sont caractérisés par l'intégration des savoirs. Ils s'en distinguent pourtant en faisant des compétence disciplinaires et transversales des éléments de base de leur réflexion. Ainsi, ils privilégient une démarche d'apprentissage focalisée sur l'apprenant et l'analyse notamment de ses besoins face à des situations problèmes. D'après le Référentiel Général des programmes : « L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations

problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. » (MEN, 2008). Dans cette optique, l'application de ce nouveau dispositif d'enseignement /apprentissage allie la logique constructiviste et la linguistique de l'énonciation aux idées de développement de l'esprit critique de l'apprenant.

0.2 Cadre méthodologique : Pour une démarche-action lors des pratiques évaluatives

Afin de vérifier la fiabilité de l'investissement fourni dans le processus d'évaluation de l'écrit des élèves au lycée, tout en se focalisant sur le principe de base relatif à l'approche par les compétences avec comme référence sous-jacente la théorie constructiviste, nous avons procédé à une enquête de terrain. Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde « L'enquête de terrain est un élément central de la recherche en didactique des langues ». (CUQ Jean Pierre, 2003 :82) Cette dernière englobe un ensemble de données comme celles que fournit un questionnaire adressé aux enseignants. Cette méthodologie axée sur des données recueillies sur le terrain, permet essentiellement de vérifier la pertinence des hypothèses émises au début d'une recherche et de proposer aux autres chercheurs d'autres pistes à explorer. Pour réaliser la présente recherche, nous nous sommes basés sur une méthode qualitative afin d'expliquer les résultats du questionnaire obtenus par des questions fermées. Dans cette perspective, Berthier affirme qu'« il est possible de calculer, en plus du mode de la médiane, la moyenne (somme des observations divisée par leur nombre) », (BERTHIER, 2004 :163). Toutefois, sur le plan qualitatif il s'agit d'une analyse d'un questionnement exploratoire ouvert, permettant aux enquêtés de s'exprimer largement. A ce sujet, il paraît pratiquement impossible de traduire les énoncés ouverts fournis par les enquêtés en chiffres, ainsi qu'en variables constantes. Cela nous permet de mettre en exergue une approche qualitative pour analyser les résultats divulgués par les questions ouvertes. Berthier souligne aussi que « parfois les questions ouvertes ne sont pas destinées à une analyse statistique, elles servent simplement à illustrer certains points. ». (BERTHIER, 2004 :66). Cet état de fait nous conduit vers l'adaptation parallèlement des analyses quantitatives et qualitatives. Il est à noter que le recours du chercheur à une démarche donnée, réside dans l'inscription implicite de cette dernière dans une sélection théorique et épistémologique : un intérêt remarquable est accordé aux ressources méthodologiques.

La visée de cette étude est d'évoquer les caractéristiques et contraintes qu'apporte le contexte de l'évaluation formative ciblant la production écrite en cycle secondaire. A cet effet, par cette forme d'investigation, nous allons faire également le point sur le contexte en question tout en articulons notre réflexion autour de deux parties. La première partie concerne l'organisation et l'évaluation de la production écrite. La seconde, plus normative, aborde la notion du transfert des apprentissages. Pour optimiser l'évaluation de la production écrite, il semble intéressant de connaître les représentations des enseignants du troisième palier sur la prise en charge effective des apprenants. Dans ce cadre, l'objectif de cette étude est de déterminer, plus précisément, si cette prise en charge répond bien aux besoins des apprenants dans un contexte précis¹. Parmi les textes en matière d'éducation, nous retiendrons : le programme de français pour le secondaire (1AS) du 2005 relatif à la refonte

¹ Le contexte des projets pédagogiques tels qu'ils sont préconisés dans les différents plans de formation au lycée.

du système éducatif et l'amélioration qualitative de ce dernier. Il considère l'évaluation, et plus précisément l'évaluation formative, comme un acte qui « cible principalement les apprenants en difficultés face à la tâche proposée » (MEN, 2005 :26). Cependant, la dernière réforme prévoit, dans le processus d'enseignement /apprentissage, une articulation entre les contenus enseignés et les stratégies d'apprentissage utilisées et qui sont fondées sur l'acquisition et la régulation.

2.1. Contextes de l'évaluation

Dans cette partie, nous tenterons de mettre l'accent sur l'importance de l'évaluation dans la formation du FLE et montrer les différents procédés qui participent à développer des compétences scripturales grâce au dispositif mis en place à cet effet. Il convient d'évoquer l'impact et les contraintes qui y sont associés. Nous reprenons à Maccario (1982) la définition suivante avec une distinction entre évaluation et notation qui constitue un concept clés. « Un acte qui consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision. ». (Maccario (1982 :26). Par ailleurs, en tenant compte des objectifs ciblés pour la séquence², l'enseignant détermine les contenus qui feront l'objet d'apprentissage, les stratégies de l'évaluation de l'étape diagnostique et l'étape formative et les ressources qui serviront d'appui selon le profil des apprenants. De son côté, Cuq (2003 : 90) explique que, l'évaluation est « Une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de départ. ».

2.2. Cadre réglementaire relatif à l'évaluation

Dans le contexte scolaire algérien l'acte de l'évaluation tend à aller vers deux aspects à la fois, d'abord, valoriser les réussites pour mieux pointer le dysfonctionnement et ensuite, mettre en avant le progrès d'apprenants. De ce fait, la démarche de l'évaluation, est pleinement en relation avec le plan méthodologique (l'approche par les compétences) et le plan pédagogique l'accomplissement d'une tâche

Une démarche d'évaluation n'est pas indépendante des choix méthodologiques et pédagogiques qui influencent les démarches d'apprentissage : sur le plan méthodologique, une entrée dans les programmes par les compétences, sur le plan pédagogique, des démarches d'apprentissage qui s'inspirent du Socioconstructivisme et accordent de l'importance à la démarche de résolution de problème.

MEN(2009 :58)

En outre, parmi les formes de l'évaluation des apprentissages scolaires, l'évaluation formative constitue une solution reconnue qui va orienter l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques de manière particulière. A ce sujet, Abboud souligne trois moments de l'évaluation formative :

² La séquence étant la séance contenue dans le projet pédagogique (appelé aussi unité didactique) et qui vise un objectif intermédiaire. La séquence peut concerner le lexique, la syntaxe ou un aspect des principes rédactionnels.

L'évaluation formative : elle se fait pendant l'apprentissage. Elle a un caractère privé ou personnel : il s'agit d'un dialogue particulier, une confrontation « enseignant-élève » ou « élève-élève ». Elle n'est pas publique ou officielle comme l'évaluation sommative. Elle est formative, continue et intégrée.

Abboud (2019 : 89)

Cette réflexion nous amène à parler de l'évaluation formative qui fait partie intégrante de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, puisqu'elle se situe tout au long de la formation pour étayer l'apprenant et favoriser son autonomie. Il est à souligner que cette identification repose à la fois sur les besoins des apprenants et une orientation de l'enseignant, car il s'agit d'une réalisation des combinaisons de solutions pour faire face à une situation problème. Quant à Allal la définit de la façon suivante

Par son interaction avec l'élève dans le cadre d'une situation d'apprentissage, l'enseignant cherche à favoriser l'émergence de nouvelles conduites plus adéquates pour faire face aux exigences de la situation et à contribuer ainsi à la construction de nouvelles compétences. La régulation « interactive » provient des interactions de l'élève avec l'enseignant, ainsi que de ses échanges avec des pairs et avec des outils de formation.

Allal (2012 :11)

Lors des différentes situations d'apprentissage où la circulation de la communication est centrale et moins hiérarchisée, il est recommandé de prendre en compte la prise les interactions de l'apprenant afin d'exploiter au maximum sa capacité à réinvestir ses acquis dans des situations de réemploi (en situation problème). Il s'agit donc, d'une activité qui partage, distingue, vérifie et jouit de la compagnie des élèves par l'élaboration des tâches sur le plan linguistiques ou pragmatiques de façon de broder l'apprentissage autour des besoins constatés. Cette question de l'évaluation de la production écrite, reprend notre réflexion sur la pratique des enseignants qui s'efforcent de trouver des solutions visant à mettre des moyens d'aide pendant l'activité d'écriture dont l'attrait repose davantage sur l'estimation de la valeur des textes produits. Pour, Delandsheere (1979 :200) l'évaluation consiste « [...] d'informer l'élève et maître de degré de maîtrise atteint et, éventuellement découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. » De manière générale, en réfléchissant sur des pratiques d'évaluation qui ne soient pas des moyens de classement, mais, elles visent à favoriser l'amélioration de l'apprentissage en encourageant l'élève à prendre part active dans son apprentissage.

2.3. Évaluation de compétence scripturale

Dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères le processus rédactionnel est un objet d'apprentissage qui englobe à la fois des conduites discursives, le genre textuel [...]. Cela implique que les élèves s'exercent à plusieurs reprises au fur et à mesure, en mettant en pratique les différentes techniques d'écriture comme : le résumé –le compte

rendu – la synthèse et la production écrite pour expliquer –argumenter et raconter à la fin de la séquence en vue de vérifier la mise en place des apprentissages à l'écrit. De façon d'avoir un exemple à confronter les différents éléments pour avoir des points de repères, afin de retirer les éléments essentiels qui déterminent les critères d'évaluation. Autrement dit, la nature de l'activité rédactionnelle est définie en fonction des objectifs et des éléments composant la séquence d'apprentissage. Il s'agit également d'orienter les critères selon la nature de la situation d'apprentissage. Dans cette perspective, l'approche par compétence vise l'installation et le développement des compétences communicatives chez les apprenants par la corrélation d'un ensemble d'activités. En favorisant l'insertion sociale de l'apprenant ainsi que le développement de ses habiletés. De ce fait, cet enchaînement d'activités donnera lieu à une intégration pédagogique. Cette dernière est une phase d'apprentissage qui consiste à la résolution d'un problème par l'apprenant, selon Abboud (2019 :165) c'est « Une opération individuelle : c'est à l'élève de mobiliser ses acquis pour résoudre telle ou telle situation-problème sous forme de production orale ou écrite. ». De surcroît, l'intégration peut être considérée comme une forme de diversification avec des contraintes que comportent la production écrite vers de nouvelles compétences scripturales. Il s'agit des ressources à détenir et des savoir -faire à maîtriser pour faire face à des situations problèmes, puisque le contexte de la production écrite est un élément clés à la fin de la séquence. L'objectif est de contextualiser la situation qui repose sur trois éléments : un support- une tâche à réaliser et une passation de consigne. Ensuite, lors de l'activité rédactionnelle en tenant compte non seulement du processus cognitif, mais aussi de la communicabilité de la langue qui fait appel à un ensemble de connaissances (linguistique, pragmatique...). En effet, dans le champ de la psychologie cognitive et en matière d'enseignement de l'écrit, le modèle de Hayes et Flower apparu en 1980, se représente comme une conduite réfléchie qui analyse les opérations mentales et les stratégies de la rédaction.

Quant à Garcia-Deban (1986) qui en fait le relais du point de vue du processus rédactionnel, en indiquant l'implication de l'élève dans l'évaluation et la réécriture de son propre texte, permet l'amélioration de son apprentissage. De même, cette auteure montre qu'au cœur de l'apprentissage, la diversité des productions textuelles fait appel à une diversité de traitement, donc c'est une manière de pointer des modèles d'évaluation. De plus, ce modèle fondateur en écrit scolaire pour décrire l'activité du sujet scripteur, et prend aussi pour point de départ la planification. Cette dernière, consiste à concevoir des idées en fonction de but ciblé (contexte des idées) ; puis la mise en mots, est une opération de transcription des idées retenues. C'est-à-dire produire le premier jet (gestion des contraintes : genre de texte, choix des mots, cohérence...) ; à partir de la révision qui comprend une lecture critique du texte produit (mise au point) par l'élève pour faire face aux obstacles liés à la rédaction et à trouver des solutions. Il est question de susciter un conflit cognitif permettant l'intégration de certaines ressources acquises en vue d'exploiter les liaisons qui favorisent le transfert des apprentissages.

2.4. Accompagnement à la pratique évaluative

Dans le contexte actuel de réforme, le changement du rôle de l'enseignant dans une situation d'apprentissage est d'autant plus complexe qu'il se situe dans une dimension

évolutive. Dans ce cas, il s'agit d'un rôle déterminant face à l'identification des difficultés des élèves, la proposition des moyens d'évaluation, de remédiation qui conduisent à l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage. Cela favorise la prise en compte de la pratique de l'enseignant appelant son accompagnement et son improvisation. De ce fait, l'enseignant accomplit le rôle d'un vecteur de développement au sein de la classe. A ce sujet, Cyr (1998 :116), note que l'enseignant est « un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur. » En partant de ce constat, nous orientons notre recherche vers l'analyse des rôles de l'enseignant au sein de l'apprentissage pour maximiser les besoins d'apprenants.

2.5. Investigations : enquête auprès des enseignants de lycée

Nous avons entamé cette étape de la recherche par la soumission d'un questionnaire aux enseignants du secondaire exerçant dans différents établissements de la wilaya de Béchar. Ce questionnaire vise comme but primordial les pratiques évaluatives des enseignants de la production écrite au secondaire à l'égard de la 1^{AS}³ et 3^{AS}. Cette dernière se base sur deux éléments fondamentaux : une organisation de cette activité et l'évaluation comme partie intégrante de ce processus. Nous énoncerons les objectifs de notre questionnaire comme suit :

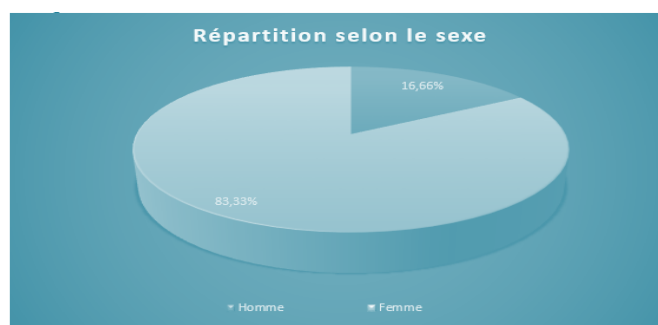
- a) Identification des compétences transversales en lien avec l'évaluation de la production écrite.
- b) Exploration de la situation d'intégration à l'écrit pour renouer avec les compétences transversales.

Notre investigation a porté sur un échantillon constitué de cinquante-cinq (55) enseignants. Il est à signaler que treize (13) enseignants parmi cet ensemble, se sont abstenus et n'ont pas répondu à notre demande. En outre, notre réflexion sur l'échantillon sélectionné ne peut se concevoir sans identifier la qualité des enseignants à savoir, le sexe, le grade et le diplôme.

3. Présentation et analyse des résultats

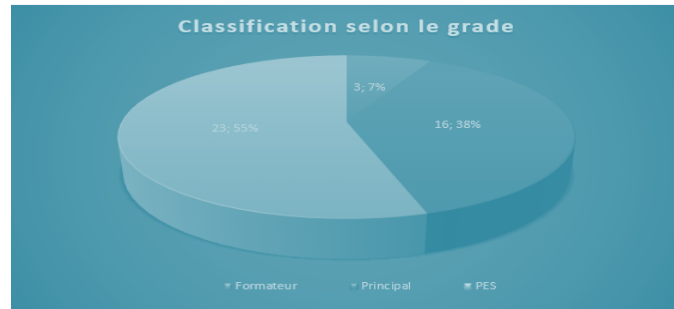
3.1 Public

Le sexe féminin occupe 83.33% par rapport à l'autre sexe 16.66%. Nous pouvons dire que ce graphe compte une plus forte proportion d'enseignantes au lycée. Le corps d'enseignement est donc encore majoritairement féminin.

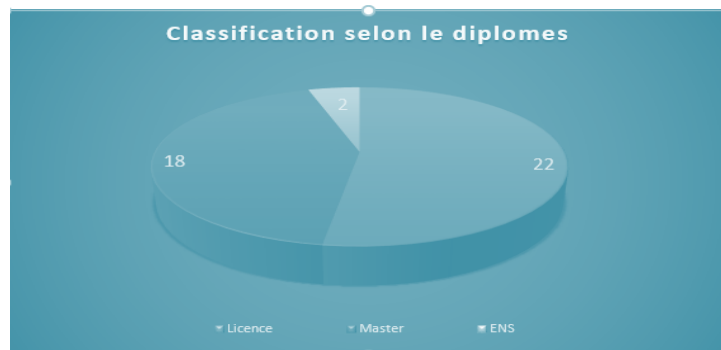


³ La première année secondaire, appelée « seconde » autrefois.

A travers ce classement selon le grade, vingt-trois enseignants, soit 54.76% de cet échantillon sont détenteurs du grade de PES, alors que seulement trois enseignants, soit 07.14% sont des formateurs. Le reste enseignant principal, soit 38.09%. Ainsi, une représentation et une répartition des enseignants exerçant au secondaire au niveau de la wilaya de Béchar.



En ce qui concerne le diplôme obtenu, nous comptons vingt-deux enseignants, soit 52.38% ayant un diplôme de licence. Ces derniers ont suivi une formation classique à l'université, suivit par 18 enseignants, soit 42.85%, ont bénéficié d'une formation de système LMD sur la période de 2013 à 2016. Seulement deux enseignants, soit 04.76% ont fait une formation de cinq ans de PES de français à L'ENS. Il est normal de constater que l'information concerne le diplôme varie en fonction du parcours universitaire de l'ensemble des enseignants.



3.2. Organisation et déroulement de la séance de production écrite

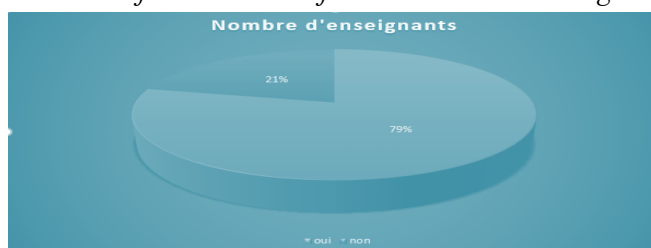
A travers les diagrammes en secteur ci-dessous, nous nous intéressons à la tâche d'écriture effectuée par les apprenants en situation d'intégration. Cette tâche est précisée par une consigne d'écriture relative au profil des apprenants et au genre textuel visé dans la cadre de la pédagogie du projet en contexte secondaire.

-Focalisation sur la formulation de la consigne d'écriture.

En milieu scolaire, la formulation de la consigne d'écriture s'effectue à partir d'une présentation d'une contrainte. L'idée c'est de mettre en place un déclencheur d'écriture. Nous constatons qu'il s'agit d'une manière d'écrire dont le respect et la conformité à la consigne, est nécessaire pour mettre tous les élèves dans les mêmes conditions, dans la

possibilité d'analyser les résultats obtenus. Avant d'aborder ce point, nous procédons par l'analyse des réponses de la première question :

Question: Est-ce que vous vous focalisez sur la formulation de la consigne d'écriture ?



D'après les réponses obtenues dans la première question, nous constatons que la plupart des enseignants, soit 78.57% font des ajustements pour adapter la consigne à la disponibilité des apprenants qui vont accomplir une tâche. Il s'agit également d'une activité individuelle et complexe qui s'inscrit dans une variété de productions. Il est à noter, que le recours à l'explication, semble nécessaire pour l'adaptation de l'activité du point de vue de son contenu que de sa présentation. Cela est générateur d'aide et d'explication favorisant le rapport pédagogique en construction par l'enseignant avec ses apprenants. Pour Garcia-Debanc :

[...] la « consigne » remplace le « sujet de rédaction ». L'enseignant ou l'animateur d'atelier d'écriture donne quelque chose à écrire aux autres, et, pour cela, il formule une tâche d'écriture. Nous verrons plus loin que le terme même qu'il utilise pour la désigner est déjà significatif de sa conception de l'écriture. De plus, cette formulation a souvent une importance décisive sur la qualité des productions écrites obtenues.

Garcia-Debanc (1996 : 69)

Toutefois, en se référant à la consigne d'écriture pour l'évaluation des textes produits, cette référence donne également lieu à une liaison entre la consigne et l'évaluation pour déterminer les critères d'évaluation. Alors que neuf enseignants, soit 21.42% partent du principe que la tâche d'écriture n'a aucun lien avec l'évaluation formative et que certains élèves ne veulent pas écrire parce qu'ils sont confrontés à une activité difficile à réaliser. Donc, des problèmes d'expression qui sont accentués par les contraintes rencontrées lors du passage de la langue maternelle à la langue étrangère.

3.3. Adaptation des paramètres (psychologiques, environnementaux et linguistiques) en situation d'intégration

L'adaptation et la gestion des paramètres (psychologiques, environnementaux et linguistiques) en situation d'intégration requièrent généralement la connaissance des paramètres adéquats à la compréhension de la tâche demandée. « Il est d'autant plus nécessaire en écriture, dans la mesure où toute consigne d'écriture appelle une interprétation, qui laisse l'espace à la création. » (Garcia-Debanc, 1996 : 71). Cet ensemble de paramètres, est déterminé lors du processus rédactionnel dans un groupe hétérogène de classe. C'est-à-dire des apprenants ayant des caractéristiques variables (âge –sexe -

attitude...) pour confirmer l'impact de ces facteurs individuels sur la progression de l'apprentissage.

Question: Situation d'intégration proposée en production écrite semble-elle adaptée aux paramètres suivants :

- La psychologie des apprenants
- Leur environnement immédiat
- Leur niveau linguistique
- Les trois à la fois

Nous remarquons dans cette deuxième question que les choix des enseignants varient quant à la perception de l'adaptation de la situation d'intégrations proposée en production écrite. Quinze enseignants, soit 35.71% choisissent les trois paramètres à la fois. Dans ce cas, la situation d'intégration recommande le recours aux trois paramètres à la fois (psychologiques, environnementaux et linguistiques) dans l'activité rédactionnelle car l'apprentissage se fait en relation directe avec le contexte de la classe. « Il faut le mettre en situation de pouvoir et de vouloir » (Groupe Eva, 1991 :34) Concernant le paramètre linguistique, douze enseignants, soit 28.57% pensent que ce paramètre favorise mieux la réussite des élèves. En voulant faire de langue un élément essentiel dans la production, ils remarquent qu'elle peut être utilisée au bénéfice des élèves. Alors, nous constatons que neuf enseignants, soit 21.42% trouvent que les deux paramètres psychologique et linguistique sont indissociables dans une situation d'apprentissage. En révélant que la focalisation sur ces deux points fait l'objet d'une importance réutilisation des ressources par le sujet scripteur. Ensuite, il y a six enseignants soit 14.28% qui tiennent compte du premier paramètre dans l'activité rédactionnelle. L'aspect psychologique de l'apprenant s'impose comme le paramètre le plus efficace dans l'exécution de la tâche pour rendre possible l'apprentissage et maintenir le contrôle de l'accomplissement de la tâche.

3.4. Genre textuel

Le genre textuel représente un objet d'étude qui repose sur la prise en compte des caractères du genre discursif par le sujet scripteur lors de l'activité rédactionnelle. Cela correspond totalement à la capacité de l'apprenant à utiliser ces caractéristiques discursives dans son propre texte. C'est un indicateur de réinvestissement au terme de la séquence pédagogique permettant de l'appropriation des traits du genre du texte. A cet égard, le cadre théorique de l'enseignement du français en Algérie repose principalement sur la linguistique de l'énonciation, sur le cognitivisme et l'approche par compétences.

La linguistique de l'énonciation

Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours.

MEN (2005 :7)

Au terme du cycle secondaire, la linguistique de l'énonciation fait l'objet d'une sélection phare dans le programme de français. Cette discipline fait aussi référence à la notion d'énonciation pour déterminer les éléments associés au fonctionnement de la langue ou l'organisation du discours et les conditions d'accès au sens.

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences [...]

MEN (2005 :8)

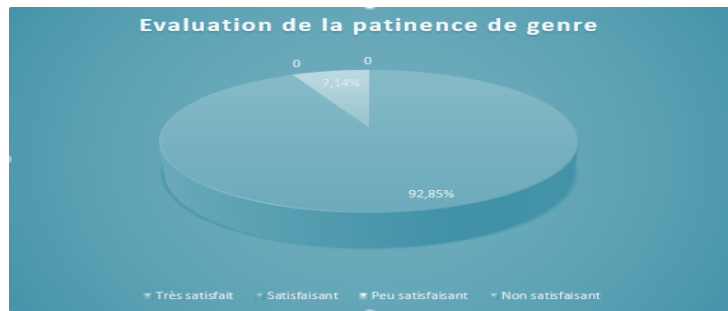
Il est ainsi nécessaire de construire une compétence de communication en intégrant d'autres compétences (compétence pragmatique, la compétence sémiotique, etc.) pour un dispositif en matière d'enseignement plus approprié en tenant compte des apprenants.

Le cognitivisme , le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives , l'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades , le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel , les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'élève doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

MEN (2005 :9)

Utilisée progressivement dans le processus d'apprentissage, la psychologie cognitive y est considérée comme un moyen permettant de comprendre le traitement de l'information provenant de l'environnement par l'individu. Il s'agit d'une théorie cognitive qui s'est développée à partir des années 60. Elle vise la compréhension des représentations mentales, contrairement à la théorie béhavioriste. En effet, les apports des sciences cognitives dans les pratiques pédagogiques, s'appuient davantage sur le transfert des apprentissages d'une situation à une autre. Ce paradigme met l'accent donc sur l'implication active des apprenants, en tenant compte de l'adaptation de nouvelles situations, renforce des opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation et de la mise en œuvre des stratégies faisant appel à la résolution de problèmes et le développement du processus métacognitif des apprenants. Dans ce cadre, les conceptions de l'enseignement des apprentissages linguistiques ne sont plus vraiment considérées comme des contenus purement linguistiques, mais bien plus comme des contenus diversifiés favorisant des aspects situationnels et métacognitifs de la langue. Dans ces conditions, les dispositifs actuels en matière d'enseignement du français dans le cycle secondaire (linguistique de l'énonciation et le cognitivisme) semblent évidents.

Question: *Évaluation de « la pertinence du genre textuel par rapport aux besoins des apprenants »*



Il est important de souligner la place du genre du texte en didactique des langues étrangères et particulièrement dans l'enseignement du français langue étrangère. Voire, l'intégration du genre discursif aux pratiques pédagogique pour adapter l'usage de la langue aux besoins des apprenants. Cela fait que les enseignants accordent une priorité à la pertinence du genre dans l'organisation et la conception du plan de formation. Il y a 39 enseignants, soit 92.85% considèrent le genre du texte en matière d'apprentissage de langue étrangère est mieux adapté. Cela est dû, en partie, à la pertinence et la nécessité d'une perspective par le « genre » dans le cadre de l'approche par les compétences se trouve clairement affirmée par les textes officiels. « Les didacticiens du français qui s'inscrivent dans le courant de l'interactionnisme social montrent en quoi les genres sont des appuis pour l'apprentissage : ce sont des "outils" qui permettent à la fois de produire les genres et de les reconnaître. » (Cf. Reuter, 2007 cité par Ammouden, 2015 :7). Par ailleurs, l'importance de l'utilisation du genre comme objet d'apprentissage au service des enjeux pédagogiques s'inscrit dans une interdisciplinarité voire transversale. Alors que, trois enseignants, soit 07.14 % ne prennent pas en compte la notion du genre par rapport aux besoins des apprenants. Ils expliquent que le genre du texte n'a pas un effet sur la production de textes.

3.5. *Évaluation de la production écrite et sa pertinence par rapport aux objectifs*

Toujours dans le but d'évaluer la production écrite qui permet à l'enseignant de déterminer sa pertinence en matière de métacognition et autoévaluation, au regards des investissements et besoins actuels du public ciblé.

-Réalisation de l'évaluation de la production écrite

Avec l'approche par les compétences, l'évaluation des écrits est directement liée avec la passation de consignes d'écriture où un intermédiaire de détermination des critères d'évaluation est associé. Avec l'évaluation formative de textes produits les critères de réussite sont décrits à l'aide d'un dispositif évaluatif permettant l'analyse de dysfonctionnement constaté. Dans ce cas, il s'agit d'un accord à la fois avec les objectifs pédagogiques visés et les attentes du public cible.

Question: Comment réaliser l'évaluation de la production écrite ?

D'après les réponses, nous remarquons qu'une catégorie d'enseignants : trente-quatre enseignants, soit 82,92% accordent une importance à la réalisation de l'évaluation de la production écrite, parce qu'il s'agit à la fois d'une analyse de la consigne d'écriture et la combinaison des critères de réussite. En raison également, d'une mise en place de l'évaluation destinée à guider des actions pédagogiques. En plus, ils mentionnent qu'il est important d'être claire sur la référence des objectifs pédagogiques à l'activité rédactionnelle. C'est-à-dire la liaison entre les objectifs de l'activité, les besoins constatés et les résultats afin de prendre en compte les contraintes propres l'activité rédactionnelle et l'évaluation formative. A ce sujet, Delandsheere (1979 :83) explique que « L'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter [...] il s'agit d'une information en retour (feedback) pour le maître et pour l'élève. ». Pour les huit enseignants, soit 19,04%, à travers les réponses le choix de réalisation de l'évaluation de la production écrite, reste inconstant en raison des contraintes de ce processus. Dans ce contexte, ils trouvent que cette pratique évaluative généralement utilisée ne renseigne que partiellement sur la progression réelle des apprenants. Ils considèrent également que dans le processus d'apprentissage, cette évaluation nécessite une bonne maîtrise des dispositifs évaluatifs, mais aussi l'exigence d'un certain niveau linguistique et discursif de la part de l'apprenant. Selon Pelpel (2002 :37) « l'enseignant et l'enseignement ne sont que des moyens qui doivent permettre à l'apprenant d'atteindre certains résultats dans différents domaines ». Ces réponses dépendent de plusieurs facteurs individuels, le temps à allouer à l'activité et le manque de formation des enseignants. En outre, en milieux scolaire, l'acte de l'évaluation doit être organisé, structuré en termes d'objectifs, d'activités rédactionnelles et de ressources à mobilisées, afin de répondre aux besoins des apprenants.

-Utilisation de la grille d'autoévaluation

En sciences cognitives, la métacognition est considérée comme un processus mental. Ce processus correspond également à l'apprentissage autorégulé permettant une identification des difficultés et une adaptation des interventions proposées. La métacognition joue un rôle majeur dans l'apprentissage constituant une coordination, une guidance, un contrôle et une modification du processus cognitif. Lors de l'évaluation formative, il est nécessaire de disposer d'un outil valide qui permet l'identification et la remédiation des apprenants ayant des difficultés d'ordre métacognitif.

Question: l'utilisation de la grille d'autoévaluation favorise-t-elle plus le développement des stratégies métacognitives ?

Couramment, la réalisation de l'évaluation de la production écrite requiert une connaissance des caractéristiques du genre textuel pour la favorisation d'une intégration harmonieuse des ressources, contribuant ainsi à l'installation et/ou développement d'une compétence scripturale. Les résultats présentés montrent une différence significative entre les pratiques des enseignants. Sachant que vingt-huit enseignants, soit 66,66% utilisent la grille d'autoévaluation, en mettant l'accent sur le fait que les sujets-scripteurs peuvent

résoudre la situation problème par une prise de conscience lors de l'activité rédactionnelle. Donc il y a un volet d'apprentissage et un volet d'évaluation dans une même tâche. Il s'agit également d'accompagnement des apprenants dans une situation d'apprentissage par le biais des indices en vue de vérifier le transfert de leurs ressources lors de la réalisation de la tâche. Cela permet déterminer le portrait de la compétence des élèves. Tagliante (2005 :189) définit la compétence comme : « Un 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. ». Alors que, dix enseignants, soit 23.80% déclarent qu'ils ne font pas le recours à la grille d'autoévaluation pour vérifier le traitement de la tâche. Cela explique une autre considération des enseignants à l'acte de l'évaluation. Leur vision est d'effectuer la tâche, après l'évaluer. C'est-à-dire ils n'intègrent pas en même temps les deux processus l'apprentissage et l'évaluation dans une même activité. Face à cette situation ils ne tiennent pas compte de la mise en place de la notion du soutien pour chaque élève par l'adaptation d'une stratégie. Précisons également que quatre enseignants soit 09,52%, n'ont aucune réponse par rapport à cette question. Ceci est probablement dû à la procédure contraignante prévue en contexte d'apprentissage et qu'ils n'ont pas eu l'effet escompté. Ces obstacles concernent notamment la formation des enseignants (manque de formation pour l'évaluation et les dispositifs évaluatifs).

4. Discussion/ Synthèse et réflexion sur les résultats obtenus

Les résultats ci-dessus traduisent les besoins et difficultés rencontrées par les enseignants en procédant à l'évaluation de la production écrite. Ceci s'explique aussi par le fait que les dispositifs didactiques mis en place par l'institution ne tiennent pas suffisamment compte de l'évaluation des compétences transversales. Ainsi, ce dispositif pédagogique développe des compétences vérifiées telles que la planification de l'écrit, la conscientisation quant aux erreurs commises par les apprentis scripteurs et leur remédiation ainsi qu'une prise en charge effective de l'interlangue qui devient un passage obligé pour atteindre des savoir-faire rédactionnels lors des projets d'écriture qui suivent.

Conclusion

Au terme de cet article nous avons abordé l'évaluation formative de la production écrite au secondaire, dans le cadre de l'approche par les compétences. En faisant le point, sur quelques concepts clés comme l'évaluation, l'évaluation formative et l'activité rédactionnelle reliées entre elles et engendrent une mobilisation d'un ensemble d'éléments qui sont intégrés. Notre étude nous a amené à une conception d'évaluation en coordination avec les besoins des apprenants, en déterminant antérieurement les objectifs pédagogiques et en sollicitant également les compétences transversales pour répondre mieux aux besoins des apprenants. En effet, le processus rédactionnel est un acte mental et individuel qui conduit l'élève à prendre en charge son propre texte. En exigeant deux opérations coordonnées en même temps peuvent ainsi se faire autour de deux axes. La première est une opération de mise en phrase (l'axe syntagmatique) qui comprend la recherche des idées, le choix du vocabulaire pour exprimer les idées, le choix de la structure syntaxique appropriée

et la sélection d'expression temporelle et l'orthographe. Et la seconde est une opération de mise en texte (l'axe pragmatique) portant sur la cohérence du texte et la cohésion entre les énoncés du texte.

A la fin de la séquence, l'évaluation pédagogique formative, est une mesure phare dans l'enseignement /apprentissage. Toutefois, nous avons constaté à travers les réponses de quelques enseignants l'existence des difficultés des démarches d'évaluation des textes produits. Cela est relatif au concept de transversalité qui est un élément central dans les situations problème proposées à l'apprentissage d'un point de vue interdisciplinaire et intégrateur. En termes de changements, et en privilégiant la logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant et ses réactions face à des situations complexes par rapport à la logique d'enseignement, les compétences transversales nécessitent la prise en compte de principes méthodologiques qui permettent sa mise en exergue.

Actuellement l'exploration des compétences transversales en matière d'enseignement / apprentissage contribuera largement à alimenter l'identité et le statut social des élèves. Mais il apparaît que certaines compétences transversales sont plus difficiles à programmer que d'autres durant le cursus scolaire. En effet, cette notion de transversalité fait l'objet d'une sélection en déterminant les éléments associés à des activités d'apprentissage et les conditions pour y accéder. Contrairement à ce qu'on pourrait penser ; il ne s'agit pas d'empilement et de juxtaposition mais d'une hiérarchisation et complémentarité des compétences entre programmes disciplinaires. Cette hiérarchisation est essentielle pour faire face aux mutations de l'emploi et alimenter les conventions collectives qui sont des enjeux pour l'apprenant et l'école.

Références bibliographiques

- Abhoud. A. (2019). De la formation des formateurs en Didactique du FLE. Alger: Dar El Khaldounia.
- Allal.I. (2012, 04 01). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire 1. Récupéré sur Cairn.info: <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075>
- Cuq. J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second. Paris: CLE International.
- Cyr.P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris: CLE Internationale.
- Delandsheere.G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique. Paris: PUF.
- Garcia-Debanc.C. (1996). Consigne d'écriture et création. Pratiques, 69-88.
- Maccario.B. (1982). Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives. Paris: Vigot.
- MEN. (2005). Document d'accompagnement du programme 1 année secondaire. Alger: ONEC.
- MEN. (2009). Guide méthodologique de l'élaboration des programmes. Alger: ONEC.
- Pelpe.P. (2002). Se former pour enseigner. Paris: Dunond.
- Tagliante.CH. (2005). L'évaluation et cadre européen commun. Paris: CLE International.

Annexes

Quant à l'outil d'investigation un questionnaire en cinq questions reposant sur deux axes l'organisation de la production écrite et l'évaluation formative de cette activité. Les questions de cette phase d'enquête sont :

- 1- Est-ce que vous vous focalisez sur la formulation de la consigne d'écriture ?

Oui Non

2-La situation d'intégrations proposée en production écrite semble-elle adaptée aux paramètres suivants :

- La psychologie des apprenants
- L'environnement immédiat des adolescents
- Le niveau linguistique des élèves
- les trois à la fois

3-Évaluer « la pertinence du genre textuel par rapport aux besoins des apprenants » en indiquant la case correspondante.

Très satisfaisant Satisfaisant Peu satisfaisant Non satisfaisant

4- Comment réaliser l'évaluation de la production écrite ?

5- L'utilisation de la grille d'autoévaluation favorise-t-elle plus le développement des stratégies métacognitives ?