

Evaluation De La Production De L'écrit En FLE Au Cycle Secondaire Qualifiant : éTat Des Lieux, Représentations Et Pratiques Enseignantes

Mohammed Elalaouy Elmhamdy

Doctorant, FLLA, Kénitra

Abstract :

Evaluating the competence of writing production in the FLE class involves questioning the didactic process of the task dedicated to writing and dissecting the notion of scriptural competence. The latter requires the mobilization of procedural-linguistic and didactic knowledge: acculturation to writing involves training in mastering the different components of the language and composition techniques guaranteeing the improvement of the relationship with the writing. In the multilingual school context, the evaluation of writing plays a fundamental role in this process of acquiring scriptural codes and their reinvestment in new situations; hence the interest in questioning the evaluative methods with the aim of optimizing or even standardizing them.

To this end, this article is based on a survey carried out by questionnaire among 75 teachers working in the qualifying secondary cycle for the year 2022/2023. The analysis of the data collected is exploratory. It attempts to take into account the current state of evaluative practices of scriptural skills and teaching representations in the specific field of writing in the qualifying secondary cycle represented by the Moroccan high school.

Moreover, the corpus made up of teachers' responses and source documents, including exam copies of candidates for the baccalaureate cycle, made it possible to draw up an inventory of the teaching of writing at the CSQ. The characteristics of teaching practices in terms of writing assessment have been elucidated. This approach therefore made it possible, in addition to the methods of evaluating scriptural competence, to question didactic planning, the preferred forms of written discourse, systemic shortcomings and good practices to be perpetuated. That being said, this study contributes to the pooling of didactic knowledge for the development of a framework allowing a systematic approach to the evaluation of writing, in FLE, in a multilingual context.

Keywords: Competence, Evaluative Practices, Writing, Knowledge, Representations

Introduction

Au Maroc, la langue française occupe une place importante dans le paysage linguistique national. En effet, elle s'impose en tant « la première » langue étrangère et y est enseignée et/ou utilisée comme langue d'enseignement aussi bien dans le publique que dans le secteur du privé. Ainsi, conformément aux recommandations de la Charte Nationale d'Education et de Formation (COSEF, 2000, article 117) et la

Vision Stratégique 2015-2030 (CSEFRS, 2015, levier 13), son apprentissage est programmé dès les premières années de scolarisation. D'ailleurs, le curriculum la concernant a connu différentes réformes visant à optimiser son enseignement-apprentissage moyennant une rénovation du dispositif didactique et un réaménagement de l'enveloppe horaire. En revanche, les réformes mises en vigueur peignent à atteindre tous les objectifs escomptés: les rapports¹ du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique soulignent la baisse du seuil de maîtrise en FLE par l'élève marocain.

Force est de constater que face à cette situation et compte tenu des impératifs de l'évolution de la société marocaine à l'ère de la mondialisation et du numérique, le ministère de tutelle a adopté une stratégie de renforcement de la qualité de l'enseignement des langues étrangères. À cet égard, la *Vision Stratégique et la loi cadre N°51.17*² préconisent l'amélioration des compétences didactiques et pédagogiques des enseignants tout en aspirant à la qualification du rendement interne des établissements scolaires via la maîtrise des langues étrangères. C'est ainsi que dans les DNL, en 2018, le gouvernement marocain adopte, dès le cycle collégial, l'enseignement des matières scientifiques en langue française. Bien entendu ce choix se justifie, d'une part, par la volonté de réduire l'impact de « la fracture linguistique » caractérisant le passage entre le cycle secondaire qualifiant et le supérieur où le français s'impose comme la seule langue d'enseignement des sciences et des techniques. D'autre part, il s'agit d'engager la responsabilité de toutes les parties prenantes pour lutter contre l'échec scolaire auquel la baisse du niveau en langues contribue inéluctablement.

En effet, la présente analyse, étant centrée sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE au cycle secondaire qualifiant, porte notamment sur l'évaluation de l'écrit en français. Nul doute que l'écrit, dans un contexte plurilingue, revêt une importance majeure et pose la problématique de la gestion du champ didactique : « [...] *La conduite d'écriture, affirme Gérard Vigner, [...], mobilise en effet des savoirs et des savoir-faire particulièrement nombreux et diversifiés, selon une mise en relation particulièrement complexe. À ceci s'ajoute qu'écrire en langue vivante étrangère (LVE), c'est-à-dire dans une langue dont les automatismes langagiers sont loin d'être acquis, constitue une difficulté supplémentaire.*³ » (Vigner, 2012). C'est pourquoi il convient d'accorder une attention particulière à la maîtrise des codes scripturaux les plus élémentaires en langues étrangères.

Partant, notre analyse s'axera sur le domaine spécifique de l'écriture étant donné que l'élève marocain est censé, d'après son profil de sortie au terme du cycle du baccalauréat, avoir une maîtrise optimale des habiletés en FLE, à savoir lire, parler et écrire (M.E.N, 2005 et 2007).⁴ De plus, la majorité des examens certificatifs et des concours, dans les branches scientifiques et techniques, portent sur l'écrit en FLE; d'où son importance primordiale. Quant aux exigences de l'examen régional à propos du domaine de l'écrit en FLE, il est noté ceci dans le cadre de référence⁵ prévu pour cet examen : « [...] *Cette composante cible la*

¹ Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2016,2018, Programme National d'Evaluation des Acquis des Elèves du tronc commun.

² Il s'agit d'un projet de réforme qui s'inscrit dans la volonté de concrétisation des objectifs de la Vision Stratégique 2015/2030 du ministère de tutelle. Le texte de la Feuille de route y référant est publié sur le site officiel du ministère de tutelle : <https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/FRRoute20222026fr.pdf> (consulté en décembre 2022)

³ Cf. l'article de Gérard Vigner intitulé « *écrire en FLE Quel enseignement pour quel apprentissage ?* », *le français dans le monde*, Recherches et applications N° 51, Clé International 2012, P.16

⁴ M.E.N, *les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle qualifiant* (2005 et 2007)

⁵ Cf. la note ministérielle N°32 éditée le 26/2/2010 au sujet du cadre de référence de langue française pour l'examen normalisé

production d'un texte argumentatif à partir d'un sujet donné. Celui-ci doit être en rapport avec l'un des thèmes traités dans une ou plusieurs œuvres au programme, sans être une dissertation littéraire. Le candidat doit démontrer sa capacité à exprimer son point de vue et/ou à justifier ou soutenir une idée à l'aide d'arguments variés et pertinents⁶. »

Il va sans dire que si le développement des méthodes d'enseignement des langues étrangères ne cesse de prendre de l'ampleur, les rénovations, elles, concernent également diverses pédagogies de l'expression écrite, sans évoquer les particularités contextuelles. L'on sait que de nombreux travaux en didactique ont porté sur l'enseignement de l'écriture en s'appuyant sur des avancées théoriques de plusieurs champs de recherche entre autres : le fonctionnement des textes (Lundquist, 1980), la grammaire de textes (Charolles, 1978 ; Moirand, 1990), l'analyse textuelle (J.-M Adam, 1990), etc. Cependant, la didactique de l'écrit dans des contextes plurilingues ne cesse de faire débat. Certes, à un époque plus récente, des recherches-action se sont penchées sur les savoir-faire ou les gestes professionnels pour proposer de nouveaux repères susceptibles de fonder la didactique de l'écriture sur une théorie renouvelée susceptible d'inspirer des contenus de formation (initiale ou continue) au profit des enseignants de français. Parmi les chercheurs théorisant la refonte de l'enseignement de l'écriture, l'on cite Bucheton (2014) qui prône l'exploitation approfondie des analyses des pratiques didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Il est évident que le rôle de l'enseignant, acteur incontournable dans l'action pédagogique, demeure décisif en ce qui concerne, d'un côté, l'enseignement-apprentissage de la production écrite en classe FLE, et, d'un autre côté, l'évaluation des processus d'acquisition des savoirs.

En effet, la présente analyse ancre son objet d'étude dans un item crucial évoquant ce que pensent les enseignants de leurs pratiques en matière de l'évaluation de la compétence rédactionnelle en FLE dans un contexte multilingue : quels regards les enseignants du français, au Maroc, portent-ils sur l'enseignement de l'expression par écrit en FLE ? Quelle place accordent-ils à l'évaluation de l'écrit dans leur planification didactique ? Quels paramètres adoptent-ils pour évaluer la qualité des productions de leurs apprenants dont les langues mères sont l'arabe marocain et/ou l'Amazighe ? Prévoient-ils des remédiations constructives ? Selon quelles procédures s'y prennent-ils au juste ? Quels supports à considérer pour rendre comptes de la portée des pratiques évaluatives de l'écrit ?

Afin de tenter de répondre aux questions susmentionnées, nous avons mené une enquête semi-dirigée, par questionnaire, auprès d'un échantillon d'enseignants marocains exerçant au cycle secondaire qualifiant (désormais CSQ). Partant, il nous est loisible d'en présenter, ci-après les résultats préliminaires. Pour ce faire, il sera procédé, d'abord, à l'analyse de l'impact des représentations sur la pratique enseignante. Puis, un bref arrêt sur le contexte didactique où exercent les enquêtés ainsi que la méthodologie suivie pour réaliser l'enquête seront envisagés.

I. Représentations et pratiques enseignantes : élucidation d'un rapport significatif

Au regard de la polysémie de la notion de « représentation », nous voulons, pour lever toute ambiguïté dans ce contexte, rapprocher ce vocable d'une série lexicale relevant d'un même champ sémantique que

régional pour l'obtention du baccalauréat. P.4

⁶ Ibid. P.04

voici : « **modalités de pensée- un savoir- une connaissance- une croyance, une opinion- un idéal- une conception qu'une personne se fait à l'égard d'un objet donné- son processus de construction de la connaissance, etc.** ». Ainsi, nous pouvons dire qu'en général, le champ de connaissance auquel réfèrent les vocables fait que ceux-ci s'organisent en réseaux thématiques(ou isotopie) rendant possible la réalisation d'un savoir-faire donné, dans un domaine donné.

En effet, Mounoud définit les représentations « *comme le résultat d'activités d'analyse ou d'échantillonnage et de mise en relation de différentes dimensions des objets et de leurs variations, réalisées au moyen de systèmes de codage et de traitement*⁷ » (Mounoud, 1985). Selon cet auteur, les représentations signalent un processus interne qui structure et organise la relation du sujet ou de la communauté à l'égard des différents composants du réel. Il en découle que l'observation de la réalité incarne la somme d'un continuum entre des positionnements objectivés ou subjectifs vu que l'objectivité n'est qu'un leurre. Ainsi en est-il pour la subjectivité enseignante et l'évolution des représentations d'un enseignant de langue. Etant non-objectives et évolutives, elles sont construites à partir de ses perceptions, de ses affectes, de ses réactions personnelles face aux situations rencontrées, de son vécu expérimentiel, etc. Cela étant dit, ce sont ces représentations éparses qui jouent un rôle fondamental dans sa pratique pédagogique et orientent sensiblement ses décisions managérielles de la classe de langue.

Etant donné notre problématique, la notion de représentation nous permettra de mesurer l'impact qu'exerce le mode de pensée et l'agir professionnel sur l'action didactique pour rendre compte de la structuration de l'activité enseignante en matière d'entraînement à l'écrit en langue étrangère. Ainsi, il serait possible de préconiser leur prise en compte lors des séances de formation continue ou de susciter un esprit réflexif de la part de l'enseignant à travers une rétroaction continue sur ses propres représentations.

En somme, nous pouvons dire que l'intérêt de notre recherche consiste à se pencher lapidairement sur l'étude de quelques représentations des enseignants et de leurs pratiques évaluatives de l'écrit. Ceci va permettre qu'elles évoluent dans le sens de l'optimisation de l'enseignement des langues et à fortiori améliorer les pratiques de l'écrit en FLE. Cela étant dit, qu'en est-il du contexte de la recherche et de la méthodologie adoptée ?

II. Contexte et démarche méthodologique

A. Contexte de la recherche

Pour mener notre enquête de terrain, nous avons pu interroger pas moins de 75 enseignant(e)s de FLE exerçant au CSQ au niveau de la région de Fès-Meknès. Il est à mentionner que de nombreuses variables caractérisent l'échantillon cible vu que ces professeurs de langue exercent dans des contextes variés. Toutefois, cela nous facilitera la confrontation de leurs représentations et leurs pratiques pédagogiques, notamment en évaluation de l'écrit. Ainsi, il nous est loisible de dresser le bilan ci-dessous :

- ❖ **Du point de vue expériences professionnelles, il a été noté que les enseignants interrogés ayant entre 1 et 14 ans d'expérience. Ils se répartissent comme suit : (40% sont des débutants avec une**

⁷ Mounoud, P. et Vinter, A. (1985). « *La notion de représentation en psychologie génétique* ». Psychologie française, 30, 3/4, p 253-259.

expérience de moins de 2ans, 23 % ont une expérience de moins de 6ans, 15% ont une expérience de moins de 10ans, 12% ont une expérience de moins de 15ans).

- ❖ Institutionnellement parlant, 89.4 % sont rattachés à des lycées publics alors que 11,5% sont fonctionnaires au secteur privé.
- ❖ Géographiquement, l'on note que 53,1 % des enseignants exercent au milieu citadin ; tandis que 20,7 % exercent dans le monde rural et 26,2 % se voient exercer dans un environnement semi-urbain.
- ❖ Sociolinguistiquement, tous les interrogés sont bilingues ou trilingues : outre l'arabe classique ou l'Amazighe, ils parlent français et enseignent le FLE.

Au total, l'on peut dire que l'échantillon ayant servi de base pour notre étude présente une variété de variables dont la richesse s'est articulée autour de données linguistiques et extralinguistiques qui font appel à un cadre d'approche pluridisciplinaire. En revanche, étant donné notre objectif prioritaire, l'on se contenter de focaliser sur l'essentiel abstraction des considérations trop abstraites. Comment procéder pour y parvenir en maintenant l'efficacité de l'approche ?

B. Démarche méthodologique

Globalement, la recherche adoptée, étant largement de type exploratoire, nous a amenés à procéder inductivement selon une démarche analytique. Ainsi, on a pu recueillir des données à partir du terrain et on les a traitées en fonction de l'objectif arrêté pour cette l'étude. C'est ainsi que nous avons opté pour l'enquête par questionnaire, digitalisé et mis en ligne grâce à *Google forms*⁸, comme modalité par laquelle nous allons procéder à la collecte des données sur les représentations et les pratiques enseignantes qui ont trait à l'enseignement de la production écrite dans une classe de langue, notamment l'évaluation de la production de l'écrit en FLE au cycle secondaire qualifiant. Par ailleurs, un arrêt sur des écrits issus des examens régionaux prévus pour des candidats au cycle du baccalauréat a été envisagé dans une intention d'appui à l'analyse escomptée.

• L'enquête par questionnaire

Le questionnaire prévu à cet effet a permis que soient passés en revue divers thèmes aussi importants que différents mais qui se rapportent directement ou indirectement à la problématique de la conduite didactique des travaux d'entraînement au développement de la compétence de l'écrit en FLE. Signalons, sans prétendre à l'exhaustivité, que le questionnaire figure en annexes et qu'on y trouve mentionnés, entre autres, des items portant sur :

1. Les objectifs/les capacités ayant trait à la production de l'écrit,
2. Les formes de discours proposés pour la rédaction en FLE,
3. Les aspects de langue à prendre en compte lors de l'entraînement à l'écrit,
4. L'outillage théorique dispensé sur les techniques de production,
5. L'évaluation des pratiques scripturales en classe FLE,
6. Les remédiations entreprises en cas de nécessité, etc.
7. Les stratégies professorales en contexte plurilingue, etc.

⁸ Le lien obtenu sur l'appliquatif est le suivant :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeAN7B2rzTstObwtvHy7e4nws-F5X1hKXsXNCQh_HKiIjXUw/viewform?usp=pp_url

C. De l'évaluation de la production des candidats à l'examen régional

Nous avons pris, pour l'exemple, un échantillon de productions écrites que nous avons pu relever sur des copies d'examens régionaux⁹ en FLE, au titre de l'année 2021/2022. Nous avons noté que le souci de se conformer aux exigences du cadre de référence en matière d'évaluation de la qualité des compositions est fortement présent chez les enseignants correcteurs de l'épreuve ; ce qui est rarement le cas lors des entraînements ordinaires en classe.

En effet, le barème de correction prévu pour le domaine de l'écrit en examen régional est bien défini. La production de l'écrit se trouve évaluée, à part égale, sur deux dimensions majeurs que sont le volet du discours et le volet de la grammaire comme figurant au canevas de l'épreuve du français (cf. supra. **Tableau de synthèse de la production de l'écrit**). Probablement, vu les difficultés rencontrées lors des travaux d'élaboration de l'écrit, les enseignants du FLE au CSQ adaptent le cadre de référence aux exigences et aux besoins procéduro-langagiers de leurs apprenants tout en tentant progressivement de mettre à niveau les compétences scripturales des lycéens.

En définitive, notre enquête étant semi-dirigée, il a fallu privilégier, en élaborant le questionnaire, une posture neutre qui s'est attestée par une modalité d'inclusion des questions permettant de recueillir des propos sans pour autant tenter d'agir sur l'opinion des enquêtés. Autrement dit, le recours aux questions fermées a été délibérément raréfié. Ainsi, les questions ouvertes ont été amenées dans le questionnaire.

Par ailleurs, les réponses avancées par certains enseignants ont été d'une richesse telle que nous avons décidé d'éviter d'alourdir l'analyse par des données évoquant des dimensions complémentaires mais dignes d'être étudiées comme l'impact du plurilinguisme sur les processus mentaux, les modes d'apprentissage les plus rentables, la démotivation qu'impose la baisse du niveau¹⁰ chez les lycéens, etc. Il faut dire que la sélection des éléments de réponses a été systématiquement opérée pour sauvegarder la cohérence de l'analyse.

Par voie de conséquence, en quoi a consisté l'aboutissement de cette enquête ? Offre-t-elle une visibilité sur les modes opératoires en évaluation de l'écrit en FLE au CSQ ? Dans quelle mesure il serait judicieux d'évoquer l'évaluation de l'évaluation de la compétence scripturale au lycée et pourquoi ?

D. Esquisse des résultats

1. Un mot sur les objectifs de la didactique de l'écrit en FLE

Nombreux sont les enseignants interrogés qui varient les objectifs attribués à l'entraînement à la production écrite même s'ils affirment que le tout vise à renforcer la compétence rédactionnelle des apprenants : pour les uns, cela permet un travail sur la dimension de la langue, à savoir (l'orthographe, la grammaire, le lexique, etc...). Pour d'autres, il s'agit de codifier les normes de la composition textuelle

⁹ Des exemplaires figurent en annexes de cet article.

¹⁰ Le rapport de cause à effet relie réciproquement bien entendu la « baisse du niveau en langues » et la « démotivation ». Il en découle un néfaste impact qui constitue un facteur alimentant l'échec scolaire ou agissant sur l'égalité de chances et la qualité des apprentissages comme cela se manifeste avec le phénomène de la « fracture linguistique » entre les cycles de formation en allant du qualifiant au supérieur au Maroc : si dans les filières scientifiques l'enseignement des DNL se fait en arabe au lycée, il est dispensé entièrement en FLE à l'université.

tout en structurant ses idées dans une intention rédactionnelle donnée.

Cela étant dit, il s'est avéré que l'unanimité de tous les enseignants se fait pour considérer les activités de production écrite comme un aboutissement pour les autres activités de classe ; et ce dans le but de renforcer, chez l'apprenant le réinvestissement des acquis et du coup le développement de la compétence linguistico-scripturale. Ainsi en est-il pour les réponses des enseignants concernant les objectifs conférés à la production écrite que nous schématisons dans ce tableau récapitulatif :

Tableau 1 : Objectifs des activités de production écrite

Objectifs avancés par les enseignants	Pourcentage d'enseignants
• Structurer sa pensée dans un langage cohérent et cohésif	47,9 %
• Maîtriser des aspects de la langue : lexicque, grammaire, syntaxe, orthographe...	26,7 %
• Faire preuve d'imagination et/ou la créativité	16,2 %
• Développer un savoir-faire relatif aux genres de textes (résumé, essai, compte rendu, nouvelle...)	9,3 %

I. Des types de discours proposés en rédaction au CSQ

Les réponses obtenues des enseignants sur ce point, nous ont permis de faire le bilan des constats que voici

- **51,10% proposent es genres traditionnels très présents dans tout contexte d'enseignement/apprentissage comme, entre autres, la synthèse, l'analyse littéraire, l'essai, le commentaire de texte.**
- **27,3 % optent pour des sujets d'actualité thématiquement contextualisés pour susciter l'appétence cognitive de leurs apprenants comme les écrits épistolaires (lettre ou courriel), les articles de presse, les rapports, etc.**
- **26,2 % ont tendance à favoriser les genres dits « hybrides » puisqu'ils tiennent à la fois et du contexte scolaire et de la culture sociale : la synthèse de documents, la dissertation, l'écrit argumenté, etc.**

Il en sort que les enseignants inscrivent leurs démarches, d'une part, dans la perspective d'entraînement à la rédaction et, d'autre part, dans la maîtrise des procédés argumentatifs puisque le cadre de référence pour l'examen régional limite l'étendue des écrits demandés au seul écrit argumentatif.

E. L'incidence de l'évaluation de la production écrite

L'évocation du concept de l'évaluation nous rappelle plusieurs travaux dont ceux de De Ketele. D'après ce dernier, évaluer vise à collecter des informations « pertinentes, valides et fiables » pour rendre compte du degré de cohérence d'un apprentissage. Il s'agit ensuite de les confronter à « une échèle de critères » (Ketele, 2013) dans le but de mesurer leur degré d'adéquation. Partant, les résultats de la confrontation ainsi faite aideront les instances d'évaluation de prendre des décisions utiles. Ceci dit, il va de soi que l'évaluation doit correspondre à l'objectif de son type selon qu'elle soit diagnostique, sommative, certificative, intégrée, etc. Elle remplit, selon De Ketel, des fonctions diverses dont « *évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ; évaluer pour améliorer une action en cours...* » (De Ketele, 2010) Pour ce qui concerne la recherche effectuée à cet effet, nous avons sollicité des enquêtés de mentionner les critères selon leur degré d'importance lors de l'évaluation de l'écrit. Le tableau ci-dessous présente

succinctement les résultats obtenus :

Tableau 2 critères de l'évaluation de l'écrit compte tenu de leur degré d'importance

Critères d'évaluation retenus	Pourcentage enregistrés
✓ Cohérence des idées	65%
✓ Pertinence des arguments	55,1%
✓ Grammaire ou cohésion interne	73,8 %
✓ Orthographe lexicale	59,6%
✓ Ponctuation	25,9 %
✓ Mise en page	1%
✓ Formulation	0%
✓ Développement textuel	0%
✓ L'originalité de la rédaction	1%

Il appert ostensiblement que bien que les critères soient assez nettement distincts, leur prise en compte par les enseignants ne semble pas faire l'unanimité. La tenue des commissions de correction aux centres de correction de l'examen du baccalauréat est le signe que, pour diminuer l'impact des variables qui agissent sur la qualité des rendements scolaires, il convient de rappeler des standards à cet égard. Plus la correction est critériée, mieux ça sera.

À vrai dire, le cadre de référence, en optant pour le texte argumentatif, stipule que « *Le candidat doit démontrer sa capacité à exprimer son point de vue et/ou à justifier ou soutenir une idée à l'aide d'arguments variés et pertinents¹¹* ». Il exige la prise en compte de la dimension discursive au même titre que l'évaluation de la dimension grammaticale, à raison d'un degré d'importance de 25% chacune par rapport à la totalité de l'épreuve qui comprend également l'interrogation sur la compréhension de l'écrit notée sur 10. Ainsi, la structure de l'évaluation correspondant au domaine de l'écrit obéit à une répartition qui tient compte des différentes capacités retenues, de leur degré d'importance, ainsi que les notes qui seront accordées aux différentes composantes de l'épreuve. Le tableau ci-dessous atteste Structure de l'évaluation de l'écrit :

¹¹ Cf. la note ministérielle N°32 éditée le 26/2/2010 au sujet du cadre de référence de langue française pour l'examen normalisé régional pour l'obtention du baccalauréat. P.4

B. Tableau de synthèse de la production de l'écrit

<i>Critères d'évaluation du discours</i>	<i>Pourcentage alloué</i>	<i>Barème de notation</i>
conformité de la production à la consigne d'écriture,	25%	5 Points
cohérence de l'argumentation		
Structure du texte (organisation et progression du texte)		
<i>Critères d'évaluation de la langue</i>		
Vocabulaire (usage de termes précis et variés)	25%	5 Points
Syntaxe (construction de phrases correctes)		
Ponctuation (usage d'une ponctuation adéquate)		
Orthographe d'usage et grammaticale (respect des règles)		
Conjugaison (emploi des temps)		
Total	50%	10 Points

Figure 1- Structure de l'évaluation de l'écrit selon le cadre de référence

Si l'évaluation de l'écrit ne saurait incarner un but en soi puisqu'elle est censée alimenter une véritable rétroaction axée sur l'aspect formatif du contrôle continu et/de l'examen normalisé, quelles sont les remédiations possibles auxquelles elle pourrait faire ordinairement appel ?

F. Actions de remédiations

Considérant l'écart entre les objectifs projetés et les résultats obtenus, les enquêtés affirment que le niveau des élèves du secondaire qualifiant en FLE pêche par des lacunes relevant aussi bien de l'écrit que de l'oral. En principe, cette situation impose des décisions/choix didactiques aux enseignants à commencer par l'élaboration de contenus pédagogiques permettant de pallier progressivement ces insuffisances. Ainsi, les interrogés de notre étude ont proposé plusieurs modèles d'action pour mettre en évidence de réel progrès chez l'apprenant. Nous en visualiserons, ci-après, ceux qui nous semblent significatifs :

- 40% des enseignants font recours à des batteries d'exercices portant sur la mise à niveau linguistique qui fait que les résultats s'exploitent opportunément des situations équivalentes de production écrite, ce qui facilite le transfert des apprentissages ou le réinvestissement des acquis.
- 25,1 % des enseignants varient les genres de discours à produire sur la base de consignes prenant appui sur les trames textuelles étudiées lors de l'analyse des œuvres intégrales prescrites au programme.
- 15,9% des enseignants exploitent les erreurs systémiques et procèdent à la mise en commun des corrections. Parmi les stratégies proposées à cet effet, il est conseillé de retravailler son écrit à la lumière des annotations du professeur, d'en augmenter le contenu au besoin, ce qui valorise l'auto-apprentissage et l'autoévaluation.
- 19,1% des enseignants considèrent que la prise en compte de la dimension lexicale contribue grandement à la co-construction de la compétence scripturale en classe FLE. Toutefois, ce travail s'avère chronophage ou trop ambitieux¹² ; ce qui se trouve réduit à des prolongements des séances d'écrits auxquels peu d'apprenants studieux participent hors -classe.

Au demeurant, les actions de remédiations semblent incontournables non seulement pour pallier des

¹² Le lexique est d'une importance indéniable mais l'amélioration de la rédaction ne s'y limite pas. Elle nécessite la manipulation de tout un savoir-dire écrit qui assure la verbalisation d'un savoir ou d'un savoir-faire propre au domaine de l'écrit.

lacunes détectées, mais également pour réguler les apprentissages programmés en langue étrangère, le FLE : « [...] Si on veut aider les élèves, dit De Vicchi, c'est tout d'abord une évaluation de type formatif qu'il faut choisir de mettre en place. Celle-ci est synonyme d'analyse de la progression et de dépassement d'obstacles » (DeVicchi, 2000). ». Autrement dit, hormis cette dimension formative de tout entraînement à l'écrit, l'évaluation de l'évaluation de la compétence scripturale s'impose. C'est pourquoi, s'agissant de l'apprentissage du FLE dans un contexte plurilingue, il serait plus utile de procéder à la mise en place de dispositifs d'autoévaluation et de co-évaluation pour consolider les acquis et/ou co-construire des savoirs et des savoir-faire prometteurs.

III. Conclusion

Notre étude met l'accent sur le caractère crucial de l'évaluation de l'écrit en FLE par les enseignants au secondaire qualifiant. De par sa portée largement formative, les enseignants sont appelés à en faire une stratégie qui facilite l'appropriation des ressources linguistiques et des connaissances procédurales en composition textuelle.

En effet, l'enquête effectuée a montré que les enseignants n'épargnent aucun effort à aplanir des difficultés rencontrées en proposant des situations d'entraînement à l'écrit à partir des œuvres intégrales prescrites au programme. Tout porte à croire que la motivation de l'apprenant joue un rôle, fondamental dans l'amélioration de son rapport à l'écrit. À cet égard, la variation des consignes, des genres de discours, des angles d'attaque sont autant de prometteuses voies qui s'offrent à l'enseignant du FLE au CSQ. Toujours est-il qu'une pédagogie de l'imprégnation portant sur l'acquisition des normes de l'écrit en FLE s'avère un recours incontournable.

Au total, l'on peut dire l'évaluation de l'écrit en FLE est requise de par les progressions prévues pour la mise en œuvre du programme FLE au lycée. Toutefois, son utilité est loin d'en faire un but en soi : « [...] Pour qu'une évaluation aide véritablement un élève à apprendre, il faut qu'elle participe à la construction de son autonomie¹³. » Elle a un rôle essentiellement formatif peu importe les critères qu'elle intègre, entre autres des critères de base relevant des connaissances langagières, de la maîtrise des procédés rhétoriques comme la cohérence textuelle, pertinence de l'argumentation, les stratégies de mise en texte, etc.) et des critères d'affinement (relecture et équilibrage, manifestation de l'esprit critique, l'originalité des idées, ...).

Enfin, nous pensons que les pistes de remédiations constituent un enjeu de premier ordre du point de vue rentabilité didactique. Ce processus demande du temps et un esprit réflexif de la part des enseignants mais offre plusieurs possibilités qui pourraient favoriser la participation active de l'élève, voire la capitalisation de ses erreurs. Cela étant dit, il semble que la mise en commun des connaissances didactiques ne manquera pas de faciliter la constitution d'un référentiel pour l'évaluation systématique de l'écrit, en FLE, dans un contexte multilingue. À cet égard, la formation des enseignants de français nous semble une voie féconde non seulement pour améliorer la relation des apprenants à l'écrit en FLE mais également pour installer au centre des pratiques enseignantes des démarches efficaces, pertinentes et motivantes.

¹³ De Vicchi, OP.cit.P.91

IV. Repères bibliographiques

II. Ouvrages et articles

1. C.Baylon. (1998). *Grammaire systématique de la langue française*. Nathan.
2. Charaudeau, P. (1983). *langage et discours: éléments de sémiolinguistique(théorie et pratique)*. Hachette.
3. Combettes, B. (1988). *Le texte infomatif: aspects linguistiques*. Editions universitaires.
4. De Ketele, J. (2010, 15-1). "Ne pas se tromper d'évaluation". *Revue française de linguistique appliquée*(25-37).
5. DeVicchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.
6. Ketele, D. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée, vol. xviii*(1(59-74).
7. M.E.N. (2005 et 2007). Les Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle qualifiant.
8. Mounoud, P. e. (1985). « La notion de représentation en psychologie génétique ». 253-259. *Psychologie française*.
9. Obadia. (1976). *Grammaire3: le lexique*.
10. Vigner, G. (2012). écrire en FLE Quel enseignement pour quel apprentissage ? *le français dans le monde, Recherches et applications, N° 51*, p. P.16.

III. Textes officiels

1. **Commission Spéciale d'Education et de Formation. (1999). Charte Nationale d'Education et de Formation. Première partie. Article 117.**
2. **Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). Vision Stratégique 2015-2030 pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Levier 13.**
3. **Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2016,2018). Programme Nationale d'Evaluation des Acquis des Elèves du tronc commun.**
4. **I.N.R.P. (1991). Evaluation des productions écrites. Grille EVA. Paris.**
5. **Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique Direction des programmes. (2007). Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant.**
6. **Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique Direction des programmes. (2009). Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant.**

V. Annexes

❖ Questionnaire en vue d'enquête

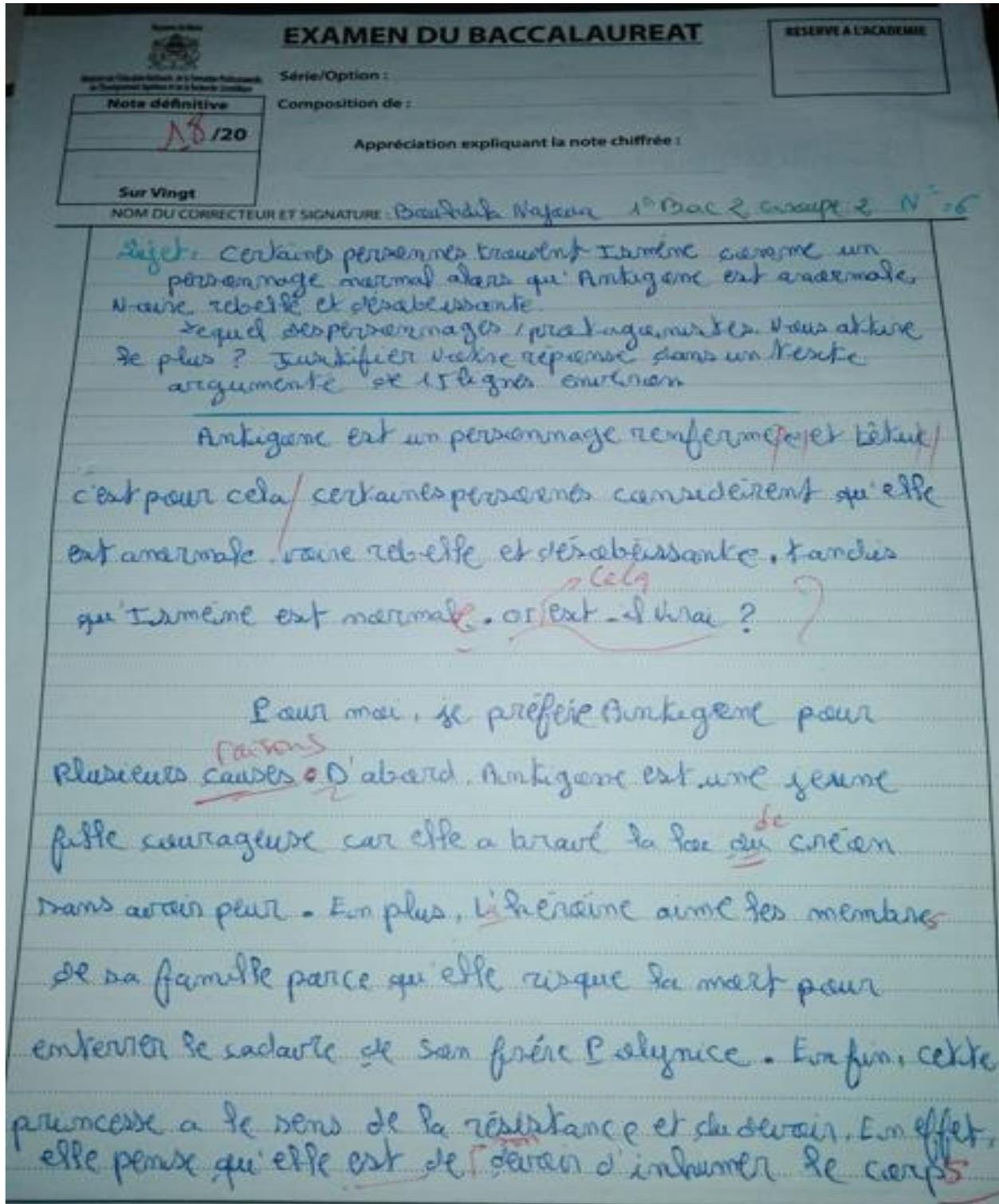
« Questionnaire à adresser aux enseignant(e)s du FLE au secondaire qualifiant afin de connaître leurs représentations et leurs pratiques relativement à la compétence de production de l'écrit »

1. Etes-vous une femme ou un homme ?
2. Vous travaillez dans quel secteur ? -Public -Privé -Les deux
3. Combien avez-vous d'années d'expérience ? -entre 1 et 3ans -entre 3 et 6 ans -entre 6 et 9ans - entre 10 et 20 ans.

4. Vous travaillez dans quelle zone ? – Urbaine -Rurale -Semi-urbaine
5. En classe, combien d'heures réservez-vous à l'activité de production écrite ?
6. Quels genres d'écrits proposez-vous le plus aux élèves ?
7. Genres sociaux : lettres, mails, cartes postales, textos...
8. Genres scolaires : rédaction, dissertation, analyse littéraire
9. Genres hybrides (à la fois scolaires et sociaux) : le résumé, le commentaire, la traduction, la synthèse de documents
10. Ces exercices sont-ils assez motivants ?
11. Donnez-vous des cours théoriques sur l'écriture en FLE ?
12. Quel est l'objectif des activités de production écrite que vous proposez le plus à vos apprenants ?
 - Travailler sur la langue : lexique, grammaire, syntaxe, orthographe
 - Travailler sur la langue : lexique, grammaire, syntaxe, orthographe
 - Maîtriser certains genres de textes (résumé, essai, compte rendu, nouvelle...)
 - Développer l'imagination et/ou la créativité
 - Apprendre à structurer ses idées de manière cohérente et cohésive
13. Le plus souvent, la rédaction a-t-elle lieu en classe ou hors classe ?
14. Lors de la rédaction en classe, certains élèves se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?
15. Vos élèves utilisent-ils dans leurs productions des raisonnements et des arguments ?
16. Qu'est-ce qui, selon vous, caractériserait un écrit réussi ? (Mots-clefs éventuellement)
17. En évaluation, quels sont les critères que vous jugez indispensables pour l'élaboration d'un écrit correct ?
18. Que faites-vous généralement pour remédier aux carences de vos élèves à l'écrit
19. D'après-vous, pourquoi les élèves ont-ils de grandes difficultés à l'écrit
20. Les langues premières de vos apprenants les aident-elles dans la co-construction de l'écrit ?
21. Que recommandez-vous pour vos collègues en matière de didactique de l'écrit en FLE ?

❖ Exemple de fragment de sujet rédigé figurant sur des copies de candidats à l'examen régional

IV. Fragment du sujet rédigé N°01



V. Fragment du sujet rédigé N°02

