

CRITERES DE REUSSITE ET COMPETENCE SCRIPTURALE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE.

الأستاذة : صابرة براهيم
قسم الآداب واللغة العربية
كلية الآداب واللغات
جامعة - بسكرة- (الجزائر)

Résumé:

Notre réflexion a trait aux exigences de la mise en place d'une compétence scripturale et qui consiste à vérifier le rôle et l'efficacité des critères de réussite chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne. Notre recherche s'articule sur une vision binaire, d'une part, suivre ces scripteurs novices, dans le cadre de la pédagogie du projet, durant leur processus d'enseignement / apprentissage de l'écriture, d'autre part, analyser les productions de la composition du 3^{ème} trimestre après une année d'entraînement à l'écriture à l'aide des grilles critériées.

Les résultats obtenus nous permettraient de répondre à notre problématique de départ, à savoir la possibilité d'apprendre à écrire.

Mots-clés : compétence scripturale, critères de réussite, pédagogie du projet, conscience rédactionnelle, autonomie scripturale.

ملخص:

تتمحور تفكيرنا حول متطلبات و شروط اكتساب كفاءة الإنشاء و ذلك بمعاينة دور و أهمية معايير النجاح عند متعلمي السنة الثالثة من التعليم المتوسط. إذ يعتمد بحثنا هذا على منضورين؛ يتعلق الأول بمتابعة هؤلاء المتعلمين المبتدئين في إطار بيداغوجيا المشروع أما الثاني فيتمثل في تحليل تعابير امتحان الثلاثي الثالث بعد سنة من التدريب على الإنشاء باستعمال جداول التقييم بالمعايير من جهة أخرى.

النتائج المتحصل عليها ستمكننا من الإجابة على إشكالتنا الإطلاقيه و المتمثلة في مدى إمكانية تعلم محارة الكتابة.

الكلمات المفتاحية : المهارة الإنشائية، معايير النجاح، التدريس بالمشروع، الوعي الإنشائي، التحرر في الإنشاء.

Introduction

Notre recherche porte sur l'impact d'un enseignement / apprentissage conscient, clair et explicite par les critères de réussite sur la production écrite d'un texte explicatif en français langue étrangère, en classe de la 3^{ème} année moyenne. Nous partons de la réalité de l'enseignement de l'écriture, en Algérie, qui s'était toujours fondé sur une pédagogie de l'imitation. En effet, l'élève ne produit pas mais reproduit ce que son enseignant lui a transmis ; ce qui a donné des élèves passifs. Convaincus de la complexité de cette activité et de leur incompetence à écrire, la majorité des élèves refusent de tenir leurs stylos pour écrire et préfèrent laisser leurs feuilles blanches. Et même ceux qui maîtrisent les règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe ...) et qui désirent écrire ne parviennent pas à réinvestir leurs connaissances pour produire des écrits réussis. De fait, nous nous interrogeons sur l'incompétence et la démission de ces élèves au niveau de l'écrit.

Pour répondre à cette question, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- 1- L'échec des élèves au niveau de l'écrit serait dû à l'absence d'une préparation adéquate à la pratique de l'écriture résultante de la méthode transmissive où l'élève était passif.
- 2- Nous pensons que le choix de la pédagogie du projet motiverait les apprenants à apprendre à écrire sans contraintes.
- 3- Nous supposons aussi qu'écrire à l'aide des critères de réussite leur permettrait en premier temps, d'apprendre à écrire et à améliorer leurs écrits puis leur assurerait, progressivement leur autonomie scripturale en deuxième temps.

Cadre pédagogique

Devant ce constat alarmant, il a été impératif de remplacer cette pédagogie transmissive centrée sur l'enseignant par une autre qui met l'accent sur l'apprenant comme acteur responsable de ces propres apprentissages. En effet, sans réflexion sur le cadre pédagogique ; ce serait un retour à l'applicationnisme qui a montré avec la linguistique appliquée, ses limites en matière didactique (*Yves Reuter, 2002, p.27*).

Dans ce sens, et avec la réforme du système éducatif en 2001, le cadre pédagogique a bien changé. Il s'agit de la pédagogie du projet qui se base sur la construction du savoir par l'apprenant lui-même. Le

projet est le cadre motivant et l'espace sécurisant en même temps où les apprenants peuvent négocier, choisir, prendre des responsabilités et produire collectivement plusieurs textes constituant un ensemble cohérent, à la fois homogène par sa thématique et ses règles discursives et riche par la diversité de ses rapports (Sylvie Plane, 1994, p.100).

Il favorise, également, le travail autonome par l'explication des critères de réussite, inspirés à l'origine du processus rédactionnel, qui aident les apprenants à développer leurs stratégies métacognitives progressivement à travers des activités de résolution de problèmes claires et précises.

Dans cette nouvelle dynamique de l'enseignement / apprentissage de l'écriture, se référer aux critères de réussite permettrait aux apprenants de pratiquer l'écriture d'une manière consciente et réfléchie dans un contexte significatif visant une autonomie scripturale.

Protocole de recherche

Dans le but de confirmer ou infirmer nos hypothèses et de répondre à notre problématique de départ, nous avons mis en place un protocole de recherche qui se compose de deux volets.

Volet 1

Nous visons, dans cette 1^{ère} partie, décrire le rôle des critères de réussite dans la réalisation d'un projet d'écriture ciblé sur l'explication.

- 1- Nous avons privilégié, en premier temps, la réalisation d'un projet avec un groupe de 20 apprenants de la 3^{ème} année moyenne¹ répartis en 4 sous groupes. Notre échantillon a été choisi à partir de leur niveau social et économique², leur niveau scolaire³ et le sexe différent.

Nous avons choisi, en particulier, le projet n°2 du 2^{ème} trimestre pour donner l'occasion aux apprenants de se rappeler, à l'aide des critères de réussite, des stratégies d'écriture déjà acquises en 1^{ère} et en 2^{ème} année moyenne et de s'entraîner encore pour en acquérir de nouvelles, pendant la réalisation du projet n°1 du 1^{er} trimestre de cette année scolaire.

- 2- La réalisation du projet d'écriture a commencé par le choix du thème.

Nous avons proposé à ce même groupe trois différents thèmes se rapportant au discours explicatif : confection d'affiches ou / et de brochures pour informer sur :

- Une maladie ou un handicap et inciter au respect et à la solidarité.

- Le danger qui menace notre environnement et inciter à sa protection.
- Les dangers de la violence et inciter à l'éducation à la non violence.

Après une négociation du choix du thème, dans le groupe-classe, la décision a été prise par l'ensemble des apprenants qui ont choisi le 2^{ème} thème proposé et dont l'intitulé n'est pas définitif. Ce dernier s'enrichit et se précise au fur et à mesure qu'ils avancent dans la réalisation de leur projet.

Une fois que le thème a été choisi les apprenants, avec notre aide, ont commencé à définir, sur le cahier des charges, l'ensemble des tâches à accomplir pour réaliser le projet n°2.

- 3- Après 15 jours, les apprenants étaient au rendez-vous pour la station documentation qui leur a permis de préciser encore le thème de leur projet qui a été reformulé ainsi : *pour les habitants de la commune d'El-Madher nous réaliserons des affiches qui expliquent les dangers de la pollution de l'air et les biens faits de l'arbre afin de les informer et les sensibiliser à la protection de la nature.*

A la fin de cette séance nous nous sommes donnés rendez-vous pour la station réalisation après 15 jours de préparation du projet.

- 4- Pendant la 1^{ère} séance de la réalisation du projet, notre échantillon a été réparti en quatre sous groupes hétérogènes. Chacun de ces sous groupes a été composé de cinq apprenants qui se sont réunis pour la mise en page de leurs affiches en respectant les critères de réussite.

Pour la 2^{ème} séance de réalisation, elle a été consacrée à l'évaluation mutuelle à partir d'une grille d'évaluation critériée élaborée dans le groupe –classe.

Cette évaluation mutuelle a permis à chacun des groupes de corriger son affiche pour l'améliorer et la réécrire pendant le week-end.

Constat de l'évaluation mutuelle

Vu l'impossibilité de citer tous les résultats obtenus et de les illustrer par les réalisations de ces apprenants, dans le présent article, nous allons nous limiter à ce qui nous semble essentiel.

Après avoir analysé les productions des quatre groupes (1^{er} jet et produit final) nous pouvons dire que cette évaluation mutuelle a été,

dans son ensemble, fructueuse surtout qu'il s'agit d'apprenants en phase d'apprentissage.

A la lumière des critères de réussite, chaque insuffisance décelée sur la première production nous la trouvons comme un repère d'amélioration sur la deuxième réalisation.

Au-delà du repérage des carences, cette pratique de co-évaluation critériée a appris aux apprenants :

- de faire des lectures critiques et de donner des observations à leurs condisciples,
- de se comporter comme de vrais correcteurs (souligner les erreurs d'orthographe),
- de créer pour se distinguer des autres grâce à la concurrence entre groupes,
- à avoir confiance en soi (cas des apprenants du groupe n°2 qui ont refusé de réécrire leur affiche parce qu'ils étaient sûrs d'avoir bien respecté tous les critères de réussite figurants sur la grille d'évaluation).
- à savoir comment s'impliquer davantage dans la réalisation du projet avec plaisir et plus de motivation (le groupe n°4 a déposé son affiche avant la fin du délai de trois semaines).

Tout cela nous amène à dire qu'entraîner les apprenants à écrire et à évaluer l'écrit de l'autre, à partir des critères de réussite, contribue à promouvoir progressivement leur autonomie scripturale.

Mais comme ce constat est le résultat d'un travail collectif, nous ne pouvons pas le généraliser sur l'ensemble de notre échantillon.

Nous avons donc besoin d'une analyse critériée individuelle afin d'évaluer le seuil de maîtrise de la compétence scripturale chez chacun des apprenants.

Volet2

Afin de répondre à notre troisième hypothèse relative à l'efficacité des critères de réussite pour la mise en place de la compétence écrite nous avons opté, en deuxième temps, pour une évaluation certificative. Il s'agit d'évaluer les copies de la composition du 3^{ème} trimestre de ce même groupe d'apprenants, à la fin d'une année d'entraînement à une écriture consciente, à l'aide des critères de réussite.

Le sujet de la composition a été le suivant :

Situation d'intégration

Votre camarade Nabil de la 2^{ème} AM qui aime beaucoup

l'artisanat, veut faire une surprise à sa mère et lui offrir des articles en poterie qu'il va fabriquer, durant les vacances d'été. Sur internet, il a trouvé les illustrations des étapes de la fabrication mais il n'arrive pas à comprendre le texte qui explique les différentes étapes.

Consigne

En t'inspirant de la banque de mots issue du texte (voir annexe A) et à partir de ces illustrations (voir annexe B), aide Nabil à comprendre ce processus de fabrication en rédigeant un autre texte explicatif plus simple.

Élaboration de la grille d'évaluation certificative

Dans notre travail de recherche, nous nous référons aux résultats de recherche de Roegier et De Ketele et nous tenons compte du cadre de cette étude pour évaluer d'une façon critériée.

Étant donné que la 3^{ème} AM prépare les apprenants à la 4^{ème} AM (examen du BEM), nous nous sommes inspirée de la grille d'évaluation du BEM pour établir la notre.

L'évaluation certificative

Afin de vérifier l'aide que peut apporter cette nouvelle approche par les critères de réussite pour des scripteurs non habiles ; nous avons d'abord regroupé les écrits des apprenants selon leurs niveaux scolaires et sociaux (arabophone – francophone) avant de procéder à leur évaluation.

Les résultats

L'évaluation des écrits des apprenants nous a permis de constater que la plupart d'entre eux ont appliqué les critères de réussite relatifs au texte explicatif, vus durant cette année scolaire (titre, sous-titres, nominalisation, articulateurs logiques, énumération, illustrations...).

Avoir respecté les critères de réussite, sans pour autant construire des phrases cohérentes et correctes, a aidé les apprenants surtout moyens et ceux en difficulté à atteindre le seuil de la maîtrise minimale de la compétence écrite ($\frac{3,5}{7}$) et même à le dépasser dans certains cas ($\frac{5}{7}$, $\frac{4,25}{7}$).

Pour les apprenants qui ont atteint ou presque atteint le seuil de la maîtrise maximale de la compétence écrite ($\frac{7}{7}$, $\frac{6,5}{7}$, $\frac{6}{7}$), nous constatons qu'ils ont écrit leurs textes d'une manière consciente et très

réfléchi. Grâce aux critères de réussite ; ces apprenants-scripteurs sont au clair sur ce qu'ils doivent respecter pour aboutir à ce type de texte.

Un autre effet des critères de réussite remarquable se manifeste au niveau du comportement des apprenants. Contrairement à leurs habitudes, de tous les niveaux scolaires, ces scripteurs ont osé couper les images qui figurent sur le sujet de la composition pour illustrer les étapes de ce processus de fabrication.

Appliquer ce critère : ajouter les illustrations au texte, n'a pas seulement aidé les apprenants à répondre à la thématique du sujet proposé (produire un texte simple et facile à comprendre), il a aussi servi aux scripteurs non habiles à gagner une note. Respecter ce critère peut donc participer à diminuer le nombre des apprenants démissionnaires.

Tenir compte du critère relatif au paratexte et donner un titre a été habituel dans l'ensemble des textes, mais ajouter à la fin de l'écrit le nom de l'auteur et la source du produit a été une marque d'originalité pour certains apprenants-scripteurs.

Les ratures remarquées dans plusieurs textes nous permettent de constater que ces apprenants ont l'habitude de réviser leurs textes et de les réécrire (habitués à se référer aux critères de réussite). Il est à noter que la plupart des réécritures remarquées ont été réussies.

Malgré les phrases incohérentes produites par la majorité des apprenants, nous avons repéré une réussite très remarquable au niveau de la phrase introductive. Contrairement aux autres phrases du texte, elle est cohérente et correcte pour la plupart des apprenants-scripteurs qui ont employé :

- le but : *pour préparer une poterie, Afin de fabriquer une poterie.*
- La tournure impersonnelle : *il faut suivre ces étapes :...*
- La condition :... *Si tu veux les fabriquer tu dois suivre les étapes suivantes.*

C'est pourquoi nous disons que les critères de réussite aident les scripteurs novices, progressivement, à améliorer la construction de leurs phrases et par conséquent à réussir leurs écrits.

Constat

Malgré cette maîtrise encourageante des critères de réussite par la majorité des apprenants, nous trouvons important de signaler les insuffisances constatées sur leurs écrits.

Pour les apprenants moyens et ceux en difficulté, le fait de

respecter les critères de réussite (accord, ponctuation, articulateurs logiques, éviter la répétition ...) les a aidé à atteindre le seuil de la maîtrise minimale de la compétence écrite ($\frac{3,5}{7}$) et même parfois à le dépasser. Il s'agit d'une maîtrise minimale à partir d'un texte incohérent sémantiquement.

A cet égard, nous trouvons plus pertinent de laisser le critère : la cohérence sémantique sans indicateurs en évaluation certificative. En effet, l'apprenant peut éviter les répétitions, ne pas donner d'informations contradictoires et peut aussi enchaîner entre ses idées avec les articulateurs logiques, comme il est dans notre cas, mais sans que le texte produit soit cohérent. Cependant, il nous semble très important de travailler avec les indicateurs de ce critère lors des évaluations formatives afin de montrer aux apprenants comment parvenir à un texte correct sémantiquement.

Même pour les apprenants-scripteurs qui ont presque atteint le seuil de maîtrise maximale ($\frac{6}{7}, \frac{6,5}{7}$) nous remarquons un manque de cohésion au niveau des phrases produites. Seuls les apprenants issus de familles francophones ont pu assurer la cohésion de leurs phrases et par conséquent la cohérence de tout le texte. Écouter et parler la langue française contribuent donc à promouvoir la mise en place d'une compétence écrite. Nous ajoutons à cet égard, l'importance de la lecture pour aider les scripteurs non habiles à respecter ce critère (la cohérence sémantique) et à devenir par voie de conséquence des scripteurs habiles.

Conclusion

En conclusion, nous disons qu'apprendre à écrire à l'aide des critères de réussite nourrit chez les apprenants une conscience rédactionnelle et leur permet de développer leurs stratégies d'écriture en allant chaque fois plus loin. Tandis que, la maîtrise de l'oral et la lecture permanente complètent le rôle des critères de réussite et préparent ces scripteurs novices à une autonomie scripturale.

Afin d'arriver à cette finalité, nous disons qu'il est temps de libérer les esprits de nos apprenants pour nourrir leurs compétences, et cela suppose en amont la construction du sens d'apprendre, d'apprendre à apprendre et surtout d'apprendre comment apprendre.

Notes

¹Comme l'écrit s'acquiert au cours d'un long parcours de pratique et d'entraînement ; nous trouvons que la 3^{ème} AM prépare mieux l'apprenant scripteur à affronter les épreuves du BEM et à augmenter ses chances de réussir.

² Nous nous sommes appuyée sur le second modèle de Hayes et Flower qui a le mérite de confirmer l'importance du contexte social et affectif de l'apprenant pour le motiver à apprendre à écrire.

³Nous avons tenu compte de ce critère car il existe des écarts entre les dispositions cognitives génétiques de l'individu et les niveaux des capacités acquises par les apprenants d'une même promotion comme le stipule Piaget.

Bibliographiques

1. Barré-DE Miniac, C. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. © Presse universitaire de septentrion, Paris, 2000.
2. Cyr, P. *Les Stratégies d'apprentissage*. CLE International, Paris, 1998.
3. Planne, S. *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*, Nathan pédagogie. Paris, 1994.
4. Reuter, Y. *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF. Paris, 2002.
5. Roegiers, X & De Ketele, J.M. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 2004.
6. Viau, R. *La motivation de l'apprentissage du français*. Renouveau Pédagogique. Canada, 1999.

ANNEXE (A)

①



②



③



④



⑤



⑥



⑦



ANNEXE (B)

N°	Noms	Verbes	Adjectif qualificatifs
01	la terre, l'eau, la pâte	Préparer, mélanger, obtenir	
02	Le tour, la pièce, la pâte	Façonner, poser	
03	Les étagères, les pièces, 24h, le risque, la déformation	Sécher, entreposer, éviter	
04	Les pores de la terre, un clinquant, l'aspect satiné	Polir, fermer, obtenir,	
05	Des décors, le stylet	Décorer, graver	
06	Les pièces, four, 10 à 12h, 1050°C	Enfourner, cuire	Plein
07	- Poterie, des couleurs - La cire, une couche, le brillant	- Teinter - Appliquer, obtenir	- belles - satiné