REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Français

Thèse de Doctorat

Ecole doctorale
Spécialité : Français
Option : Sciences du langage
Présentée par : DJAOUDI Hayat

Sujet :

Les compétences scripturales au supérieur. Cas des étudiants de fin de licence du département de français -évaluation et perspectives-

Devant le jury composé de :

- **M. NABTI Amar, professeur, UMMTO. Président**.
- **M. HADDADOU Mohand Akli, professeur, UMMTO. Rapporteur**.
- **M. BART Daniel, maître de conférences A, Université Lille III. Co-rapporteur.**
- **M. SINI Chérif, maître de conférences A, UMMTO. Examinateur.**
- **Mme. AMOKRANE Saliha, professeure, Université d'Alger. Examinatrice.**
- **Mme. DELCAMBRE Isabelle, professeure émérite, Université Lille III. Examinatrice.**

Introduction générale

Les questions relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues étrangères sont au centre de travaux de recherche, de pratiques, et de débats multiples. Parallèlement, les demandes d'évaluation sont généralement bien accueillies et sont à l'honneur en didactique comme l'atteste la parution de nombreux travaux traitant de cette question. Citons à titre d'exemples les projets menés par E. Picard (évaluation des enseignants, 2010), L. Portelance (évaluation des apprentissages/acquis des étudiants, 2002), M. A Detourbe (les acteurs de l'évaluation, 2010), J-R. Cytermann (évaluation des établissements, 2001), et bien d'autres.

L'évaluation des compétences est devenue ainsi une pratique courante qui est de plus en plus discutée et pratiquée dans les milieux universitaires sur l'échelle universelle. En dépit des controverses qui l'entourent, nous pouvons dire qu'elle est entrée, bon gré mal gré, dans les meurs et coutumes des milieux académiques.

Dans cette perspective, nous envisageons d'entreprendre un projet d'évaluation des compétences scripturales, chez les étudiants de fin de licence, du département de français de l'université de Tizi-Ouzou, et ce avant la mise en place du nouveau système LMD. Il est indéniable que l'évaluation des compétences scripturales revêt un intérêt suffisamment motivant pour nous y arrêter et faire l'objet de notre étude. A une époque où l'enseignement supérieur est touché par diverses réformes, il semble plus que nécessaire d'accorder une place centrale à l'évaluation dans les réflexions didactiques.

Si nous avons choisi d'axer notre recherche sur cette phase d'apprentissage, ce n'est pas sans raison : elle représente d'une part, le couronnement d'un parcours de quatre années d'études universitaires du système dit classique (la graduation), aux termes desquelles, les étudiants obtiennent leur diplôme de licence ; et d'autre part, elle constitue une étape charnière ou transitoire vers des études supérieures plus avancées (la post-graduation).

Nous avons décidé de nous orienter vers les aspects scripturaux afin de répondre à nombre d'interrogations, doutes et inquiétudes qui nous préoccupent et qui sont similaires à ceux des enseignants en poste. Dans une perspective exploratoire, il nous a semblé pertinent d'envisager un dispositif de recherche-action, dispositif qui poursuit un double objectif consistant non seulement à produire des connaissances sur la réalité mais aussi et surtout à la transformer.

Notre ambition consiste à apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : dans quelle mesure, les étudiants de fin de licence du département de français, dominent-ils les compétences scripturales ?

Plus précisément, sont-ils parvenus à mobiliser, efficacement, l'ensemble intégré des ressources langagières, lors de leurs pratiques scripturales ?

Etant confrontée dans notre quotidien d'enseignante aux difficultés réelles rencontrées par nombre d'étudiants en situation d'écriture, nous avons choisi de nous interroger sur ces pratiques scripturales, et du coup émettre l'hypothèse qu'elles nécessitent une véritable remise à niveau.

Pour avancer cette hypothèse, nous sommes partie d'un double constat. Tout d'abord, dans notre pratique enseignante, nous ne pouvons que remarquer une relative carence en matière d'écriture ; il s'ensuit un gâchis considérable, certains étudiants ne valident pas leur cursus pour cette raison. Ensuite, nos rencontres avec nos collègues et étudiants ont généralisé l'ampleur de ces observations.

Dans le prolongement de notre hypothèse à savoir que les compétences scripturales sont peu maîtrisées par les étudiants, nous pensons que leur développement demande un changement de pratiques pédagogiques et didactiques. Pour ainsi dire, nous estimons que les programmes d'études, avant d'être le référentiel de compétences à acquérir, devraient dans un premier temps être un outil au service du changement. En ce regard-là, il ne s'agit pas uniquement de dresser la liste des compétences à faire acquérir aux apprenants, mais aussi et surtout de construire de nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques qui permettraient justement l'acquisition de ces compétences.

Complémentairement, il nous a paru intéressant de nous focaliser non seulement sur des ' produits finis ' mais aussi sur les ' processus ' de leurs productions tels qu'ils se manifestent à travers les écrits intermédiaires des étudiants. Dans ce contexte, nombre d'interrogations liées aux pratiques de réécriture émergent, à savoir : comment les étudiants-scripteurs composent-ils leurs écrits ? Comment les variantes fonctionnent-elles ? Et quelles sont les unités affectées par les modifications introduites. En bref, pouvons-nous à proprement parler d'un travail de réécriture de qualité ?

Autant d'interrogations qui sous-tendent notre recherche. Nous estimons qu'elles ont toute leur force, dans la mesure où elles permettent de présenter l'état des lieux des pratiques scripturales et du coup intervenir sur les situations d'enseignement.

A vrai dire, nous sommes quelque peu étonnée que les chercheurs en didactique et en critique génétique n'aient pas consacré plus de travaux à cette activité intellectuelle. Les avant-textes que constituent les brouillons d'étudiants seraient par excellence le lieu de l'anticipation, du contrôle, de retours, de reprises et de transformations. Il semble que la connaissance précise des stratégies d'apprenants écrivant et réécrivant, de niveau avancé, fait encore largement défaut à la didactique. Nous croyons effectivement qu'il y a là un domaine non encore bien théorisé qui relève du champ de l'écriture et réécriture.

Le présupposé qui guide notre analyse descriptive des avant-textes produits par ces étudiants est le suivant : les procédés scripturaux qui seraient mis en œuvre, lors du travail de réécriture, ne contribueraient pas nécessairement à l'amélioration des productions. Les étudiants-scripteurs tenteraient plus d'y gérer des éléments linguistiques que ceux inhérents aux aspects textuels ou aux contenus. Autrement dit, ces avant-textes témoigneraient plus d'un travail de ' correction ' que de réécriture. En bref, l'hypothèse formulée est que leurs pratiques reflèteraient des stratégies de planification, de révision et de mise en texte relativement limitées.

Il convient de souligner que la didactique de l'écriture constitue un domaine d'étude et d'application dont les spécificités touchent différentes composantes spécifiques liées à la scripturalité, à savoir : le sujet écrivant et réécrivant, le texte et le contexte. C'est pourquoi, des questionnaires, des épreuves écrites et des entretiens directifs, ont constitué les instruments d'observation et d'analyse.

La manière dont les étudiants-scripteurs abordent l'écriture permettrait de disposer d'un ensemble de traits distinctifs ainsi que de profils des scripteurs. De surcroît, la prise en considération de l'étudiant-scripteur comme finalité du processus d'évaluation rend possible la description des paramètres d'ordre contextuel qui interviennent, dans une large mesure et à des degrés divers, dans la situation d'écriture.

De ce fait, nous nous intéressons à des problématiques aussi complexes et essentielles que la multi-dimensionnalité de l'écrit et de l'écriture. Notre approche se situe à la croisée de divers champs disciplinaires ; nous espérons ainsi articuler notre position à celles des didacticiens, techniciens de l'écriture, généticiens, sociolinguistes, etc.

La problématique de l'évaluation des compétences se pose de plus en plus. Nous comptons par cette présente recherche contribuer à faire l'état des lieux des pratiques scripturales au supérieur.

Notre méthodologie a été conçue dans le but de procurer une source d'informations pour toutes les personnes intéressées ou directement concernées par l'évaluation dans un contexte académique. Cette recherche servira tout autant aux administrateurs qui travaillent dans les institutions d'enseignement supérieur qu'aux enseignants qui y œuvrent. Pour les premiers, cette présente recherche leur fournira une aide précieuse dans leurs prises de décisions ; pour les seconds elle fournira une source et des moyens de mesure facilement accessibles.

A travers notre projet d'évaluation, nous cherchons à prendre conscience des compétences scripturales des étudiants ; cette appréciation de leurs facilités et difficultés s'inscrit dans une démarche purement diagnostique qui se traduit en commentaires et appréciations informatifs. Les finalités escomptées, prioritairement didactiques, consistent à :

éveiller l'intérêt pour l'écriture qui reste un exercice intellectuel essentiel et nodal notamment en milieu académique ;

contribuer à retracer la problématique de l'écriture au supérieur tout en signalant un vif besoin d'actualisation de la réflexion en ce domaine ;

mieux cerner l'état des compétences des étudiants en reliant compétences et situations, les articuler de la façon la plus efficace possible dans une didactique de l'écriture ;

apporter un éclairage sur nombre de phénomènes qui structurent les écrits des étudiants ; élucider les problèmes à travers des repérages constructifs et adopter du même coup une stratégie d'enseignement orientée vers leurs difficultés.

Il s'agirait également de repenser les pratiques didactiques et reconstruire une nouvelle formalisation de l'enseignement de l'écriture ; ceci n'est bien sûr pas un mince défi.

Autant d'objectifs qui convergent vers un résultat final escompté, celui consistant à développer la compétence scripturale la plus large possible intégrant des savoirs et des savoir-faire multidisciplinaires.

Force est de constater que l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ressemble à un chemin sinueux ; les théories changent sans cesse et nous devons constamment nous y plonger pour rester au fait des dernières mises à jour. En effet, l'évaluation des compétences n'a jamais été une entreprise facile, et la capacité de mener à bien les actions d'évaluation tient également à un corpus de savoirs et de savoir-faire qu'il faut maîtriser.

Qu'on le veuille ou non, l'évaluation des compétences est un objet d'étude et de recherche qui doit aller de pair avec une pratique réfléchie et éclairée, car l'évaluation est en soi une compétence que nous devons développer et perfectionner.

En résumé, la recherche entreprise est rapportée au long de neuf chapitres :

Le premier chapitre décrit le contexte d'émergence sociohistorique, contexte lié au paysage sociolinguistique et à la place de l'écriture en français telle que conçue dans les nouveaux curricula. Il retrace également l'évolution du système éducatif algérien eu égard au tourbillon de réformes successives qu'il a connu, notamment au cours des dernières années.

Le deuxième chapitre circonscrit le cadre théorique tiré de sources diversifiées ; il s'attache à délimiter le champ de référence, confronter les terminologies et faire le point sur des concepts clés qui serviront de fil conducteur à notre recherche. Cet éclairage théorique nous a permis d'assurer une unification terminologique et de découvrir, au fur et à mesure, une discussion approfondie de notions dichotomiques et controversées.

Le troisième chapitre situe la problématique qui sera développée et établit le cadre méthodologique qui a donné naissance à notre recherche. Notre réflexion concerne les genres d'écrits, les situations d'écriture à mettre en place pour l'évaluation des compétences scripturales ainsi que les instruments d'enquête utilisés. La nécessité de recourir à une diversité des techniques d'enquête montre bel et bien l'étendue du corpus et la complexité du travail d'analyse qui en découle.

Le quatrième chapitre est consacré à une analyse détaillée des questionnaires recueillis auprès des étudiants. Plus exactement, nous avons tenté de cerner et d'élucider les aspects fondamentaux liés à l'écriture, à savoir les stratégies d'écriture, le rapport à l'écriture, la gestion temporelle et l'évaluation des enseignements scolaire et universitaire par les étudiants. Autant de dimensions saillantes qui ont particulièrement retenu notre attention.

Les cinquième et sixième chapitres s'attachent à évaluer les compétences scripturales à travers deux situations complexes et distinctes, l'une ' familière ', l'autre ' inédite '. Il convient de préciser que nous avons examiné de près notre corpus sous différents angles, qui ont paru les plus pertinents ; nous entendons rassembler des informations crédibles afin d'indiquer destendances et tirer des conclusions.

Le septième chapitre retrace les stratégies de réécriture mises en œuvre par les étudiants à travers l'analyse des brouillons, intégrant à la fois les recherches pionnières de la genèse textuelle et de l'analyse du discours. Ces documents authentiques qui retracent le cheminement des procédés d'écriture et de réécriture, semblent être ignorés dans les pratiques d'évaluation. Nous espérons ainsi contribuer à mettre en lumière le caractère essentiel de l'analyse des brouillons dans le processus scriptural et construire d'autres dispositifs pour évaluer leur impact respectif dans diverses situations concrètes d'enseignement.

Le huitième chapitre se donne pour tâche de sonder les opinions des enseignants du supérieur quant aux pratiques scripturales des étudiants. L'objectif est de mettre à l'épreuve une situation de confrontation des avis, des besoins et des attentes ; accorder une attention particulière à ce qui active ou entrave le développement des compétences ; recueillir des données adaptées ; tracer quelques pistes didactiques et surtout savoir en tirer parti.

Le dernier chapitre passe en revue une série d'orientations prioritaires et inspirantes ; il offre une réflexion sur quelques pistes didactiques à mettre en place dans une perspective heuristique. Nous effectuerons cela en inscrivant en son sein une interdisciplinarité théorique susceptible de l'éclairer quant aux pratiques rénovatrices qui seront retenues au terme de notre recherche.

Nous estimons que c'est à partir des constatations que peut s'ouvrir un espace de discussion et de réflexion sur les perspectives didactiques que cette recherche peut laisser entrevoir, compte tenu des limites que nous signalerons plus loin sur le terrain des écrits universitaires et académiques.

Visiblement, notre travail issu des recherches sur l'évaluation des compétences scripturales est louable à plus d'un égard, notamment en ce qu'il permet de décrire la complexité de la tâche d'écriture et qu'il accorde une place notable à la réécriture, voire à la genèse textuelle et du coup contribuer dans une large mesure à avancer l'enseignement de l'écriture et assurer une relance scripturale.

Chapitre I
Contexte sociohistorique

Chapitre I : Contexte sociohistorique

Afin de mieux replacer notre problématique de départ, nous croyons qu'il est essentiel de décrire les phases de la politique linguistique en Algérie, pour découler ensuite sur l'état des lieux de la situation sociolinguistique actuelle notamment dans la région de Kabylie. Nous tâcherons également de dresser, du moins brièvement, un aperçu historique du système éducatif algérien ainsi que de l'évolution de l'enseignement du français ; et ce à la lumière des différentes réformes qu'il a enregistrées au cours des dernières années. Pour terminer, nous tenterons de jeter un regard critique sur les modalités d'enseignement de l'écriture telles qu'elles perdurent dans les différents cycles d'études.

I. La politique linguistique algérienne

‘ *Prise entre une idéologie d'arabisation, un élitisme francophone et une revendication identitaire amazighe, l'école algérienne d'aujourd'hui peine à répondre aux exigences du multiculturalisme local d'une part et celles du marché international* ‘ (S. Mostefaoui, 2012). En d'autres termes, la politique linguistique algérienne est partagée entre un désir d'arabisation, une identité Amazighe et une exigence de francisation.

1. La francisation coloniale

La francisation fait partie intégrante du processus colonial ; cette position se retrouve dans les propos d'A. Rambaud qui déclare que ‘ *la première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie*. *La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. Notre troisième conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux* ‘ (Cité par F. Colonna 1969 : 24).

Après une longue période de résistance des autochtones, de 1830 à 1922, qui refusaient de fréquenter les écoles françaises, on assiste entre 1922 et 1962 à une relative implantation du français par souci de décrocher des postes administratifs.

Dès lors, l'enseignement du français, en tant que langue maternelle, est rendu obligatoire. (Décret du 27 novembre 1944). L'enseignement de l'arabe est relégué au second plan, il est dispensé à raison de deux heures par semaine.

2. La politique d'arabisation

L'Algérie indépendante s'est immédiatement mise à octroyer à l'arabe le statut de langue nationale et officielle et à décoloniser l'enseignement ; le contenu des programmes a été algérianisé et prioritairement réadapté avec la civilisation arabo-islamique. Dès lors, certaines mesures d'arabisation sont prises : dans un premier temps, l'arabisation totale a touché l'enseignement élémentaire et secondaire, l'école fondamentale sera introduite (1981), les classes bilingues seront supprimées, l'enseignement du français quant à lui sera retardé jusqu'à à la quatrième année primaire. Ce processus s'est ensuite étendu au supérieur, notamment dans la faculté des Lettres et Sciences Humaines, avec la création de nouvelles filières universitaires arabisées telles que lettres arabes, droit, histoire et géographie.

Langue du Coran, l'arabe revêt un caractère symbolique très sacré. Nombre de décrets ont d'ailleurs été arrêtés à cet effet, à l'instar de la loi n° 91-05 qui stipule la généralisation de la langue arabe. En voici quelques articles tirés de la Constitution de la République Algérienne Démocratique et Populaire, loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant la généralisation de la langue arabe.

Article 5

‘ *Tous les documents officiels, les rapports, et les procès-verbaux des administrations publiques, des institutions, des entreprises et des associations sont rédigés en langue arabe. L'utilisation de toute langue étrangère dans les délibérations et débats des réunions officielles est interdite* ‘.

Article 11

‘ *Toutes les correspondances des administrations, institutions et entreprises doivent être rédigées exclusivement en langue arabe* ‘.

Article 20

‘ Sous réserve d'une transcription esthétique et d'une expression correcte, les enseignes, les panneaux, les symboles, les panneaux publicitaires ainsi que toute inscription lumineuse, sculptée ou gravée indiquant un établissement, un organisme, une entreprise ou un local et/ou mentionnant l'activité qui s'y exerce, sont exprimés dans la seule langue arabe'.

Plus d'une trentaine d'articles ont été promulgués en faveur de l'intensification et de l'accélération du processus d'arabisation ; la volonté de rompre avec le français est indéniable. La république algérienne tente ainsi de marquer un tournant avec l'application des mesures radicales d'arabisation qui ont touché divers organes étatiques et privés. La généralisation de son utilisation semble être une mission essentielle et une des aspirations majeures de l'Etat.

Dans la constitution, l'amazighité n'a été mentionnée que d'une manière marginale. Il fallait attendre l'approche des élections législatives en 2002 pour octroyer à cette langue le statut de langue nationale. L'article 03 de la constitution a ainsi été modifié comme suit :

Article 3

' *L'arabe est la langue nationale* '

Article 3 bis

' *Le tamazight est également langue nationale. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national* '.

Les autorités algériennes font référence à la langue Amazighe que très marginalement, son enseignement et sa reconnaissance demeurent d'ailleurs polémiques et problématiques jusqu'à nos jours. En effet, son officialisation reste toujours une promesse non tenue ; cette politique d'arabisation avait comme conséquence la naissance du militantisme identitaire Berbère.

Dans le domaine de l'enseignement, l'Etat algérien a recruté nombre de professeurs égyptiens et syriens ; et ce afin de pallier le manque d'enseignants algériens maîtrisant la langue arabe.

L'article 15 tiré de la constitution témoigne de la volonté d'arabiser tous les niveaux d'enseignements :

Article 15

' L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères'.

Malgré cette mise en route de l'arabisation, et après un demi-siècle d'indépendance, le français demeure la première langue vivante étrangère en raison de son large ancrage

sociolinguistique dans le pays. A l'heure actuelle, nous ne saurons nier l'importance du français dans tous les secteurs notamment le secteur éducatif. Le maintien de cette langue s'avère indispensable, nous rejoignons la conception de G. Grandguillaume qui affirme qu' ' *il n'y a pas de honte à utiliser un matériau étranger si c'est pour construire sa propre maison* '. (G. Grandguillaume, 1983 : 159).

3. Une nouvelle tendance à la francisation

La langue française est considérée comme *' résidu de la domination coloniale '* (Gaadi, 1995 : 13). Elle est bien souvent perçue positivement comme langue de modernisation, de technologie et d'internationalisation. En fin de compte, la politique d'arabisation n'a pas restreint les usages multidimensionnels de cette langue.

En dépit des efforts d'arabisation et du monolinguisme imposé par L'Etat algérien, l'expansion du français n'est nullement freinée et la rivalité entre le français et l'arabe est de taille. A l'heure actuelle, le français est largement usité au quotidien et dans divers secteurs. Il convient de souligner que ' *malgré son refus idéologique d'intégrer à la francophonie, l'Algérie demeure le second pays francophone de la planète '* (S. Abid-Houcine, 2007). Ce refus est justifié par des motifs essentiellement historiques.

Le 18 Octobre 2002, le président de la république Abdelaziz Bouteflika a déclaré à Beyrouth, lors du sommet de la francophonie, que la maîtrise du français représente une perspective future et permet de développer de nouveaux horizons comme en témoignent ces propos : ' *aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes (…) l'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité* ' (Site officiel, ALGERIE, LA POLITIQUE LINGUISTIQUE D'ARABISATION).

Dans un esprit réaliste, nous réalisons l'impact du français comme reflet de la mondialisation et d'ouverture au monde moderne. De nos jours, le recours au français est devenu plus que jamais une nécessité.

Dans ce sillage, Sebaa (2002) décrit la situation ambivalente de la langue française dans la société algérienne par ces mots : ' *Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner*

l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux ' (Cité par B. Neddar, 2013).

Actuellement au supérieur, nombre de filières sont enseignées en langue française, notamment les filières scientifiques et techniques ; véritable paradoxe étant donné que la langue arabe demeure l'instrument de scolarisation de base. Sur terrain et d'un point de vue officiel, *' le français est une langue étrangère jusqu'en terminale, (...) le français devient subitement langue d'enseignement, d'où le taux excessivement élevé d'échec à l'université où l'enseignement scientifique et technique est à dominance francophone '* (Benramdane cité par R. Benamar, 2012).

Toujours dans la perspective de promouvoir la langue française, 2000 enseignants de rang magistral ont été formés. L'école doctorale Algéro-française voit le jour en 2004 au sein d'un nombre d'universités algériennes ; les enseignements sont dispensés sous forme de séminaires et les encadrements sont assurés simultanément par des enseignants-chercheurs français et algériens. Les étudiants bénéficient, par ailleurs, de stages de formation dans des universités d'accueil en France ; ces mesures entreprises par le gouvernement permettent à la langue française de gagner du terrain et de reprendre progressivement sa place.

4. Le paysage sociolinguistique actuel à Tizi-Ouzou

Tizi-Ouzou est la capitale de la grande Kabylie, elle abrite une diversité apparente des pratiques langagières. Nous y trouvons quatre langues :

L'arabe dialectal, langue non codifiée, elle remplit une fonction essentiellement véhiculaire ;

l'arabe classique ou littéraire, langue d'enseignement, elle est proclamée langue nationale et officielle du pays ;

tamazight, reléguée au statut de langue nationale, c'est la variété la plus présente dans cette région, cependant elle est souvent réduite à l'usage oral;

le français, première langue étrangère pratiquée par la majorité de la population en raison de son large ancrage historique.

Cet espace sociolinguistique plurilingue a donné naissance au phénomène de l'alternance codique, défini comme *' la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de*

passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents ' (J. Gumperz, 1989 : 57).

De surcroît, cette réalité plurilingue complexe est source de conflits comme le mentionne K. Taleb Ibrahimi : ' *les locuteurs Algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées …vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit* ' (Cité par B. Neddar, 2013).

Force est de souligner que la population est particulièrement familière avec la langue de Molière. Dès lors, un bain francophone est omniprésent dans le paysage sociolinguistique, notamment dans le parler quotidien des habitants. Le français est en effet utilisé par une notable partie de la population kabyle ; cette implantation peut être due aux écoles ministérielles qui ont été ouvertes, principalement dans cette région pendant la période coloniale, ce qui a provoqué *' un mouvement migratoire préférentiel entre la Kabylie et la France '*. (Y. Lacoste, 2007).

De nos jours, le nombre de Kabyles qui se sont installés en France ne cesse de croître, ce qui contribue davantage au maintien de la langue française. Eu égard à ce contexte géopolitique sociohistorique, la Kabylie reste un ' *foyer de la francisation* ', pour citer toujours Y. Lacoste.

Les médias ont également beaucoup contribué à cette réalité notamment la chaine radio 3, la chaine télévisée Canal Algérie, chaine généraliste francophone à vocation internationale lancée en 1994, ainsi que nombre de chaines étrangères captées via les satellites. Dans ce contexte, l'importance de l'oralité est indéniable, cependant, qu'en est-il de la place de l'écriture ?

L'écriture en langue française représente un moyen de communication incontournable dans cette région, que ce soit dans la sphère scolaire ou extrascolaire, c'est une pratique complexe socialement et historiquement située. Ces pratiques sociales d'écriture sont traductibles dans diverses sphères, à savoir :

La *'sphère privée'* où les sujets disposent d'une totale liberté d'expression, nous évoquons l'écriture personnelle et familiale (correspondances, mails et s.m.s).

Dans la *„sphère scolaire'***,** l'écriture en français est un instrument d'apprentissage, où l'enseignant et l'élève sont en constante interaction avec des finalités évaluatives. A l'intérieur de cet espace didactique, les relations sont purement hiérarchiques : on écrit pour être lu par un ' expert connu ' qui est l'enseignant.

A ceux-ci déjà évoqués, il conviendrait d'en ajouter la *'sphère professionnelle'*, cette dernière accorde une grande importance à l'écriture (banques, entreprises,…) qui régissent l'existence économique de cette ville.

L'écriture en langue française est également présente dans la **'***sphère sociolinguistique'*, à savoir les panneaux publicitaires, les enseignes, la signalisation routière, etc.

S'agissant de la **'***sphère médiatique'*, nous signalons une profusion des journaux d'expression française. La presse quotidienne nationale (l'exemple de L'expression, El Watan, Liberté, etc.), ainsi que la presse quotidienne régionale qui traite de l'actualité locale (Dépêche de Kabylie).

Dans la *„sphère des pratiques scripturales littéraires'*, nous ne pouvons nier le talent de nombre d'écrivains d'expression française tels que Mouloud Mammeri, Mouloud Feraoun, Tahar Djaout, etc. qui ont marqué l'histoire de la littérature.

Il est intéressant de constater que l'écriture en français occupe une place centrale dans le pays et spécifiquement dans la région de Kabylie, où le français est une langue valorisée socialement et représente un besoin tant au niveau de la production que de la réception. Préciser cela est important dans une perspective didactique, dans la mesure où il nous conduit à nous interroger sur les pratiques scripturales existantes en contexte académique, d'en mesurer leur maîtrise, et de penser les problèmes cruciaux. En ce regard- là, on conçoit l'importance de mener des projets d'évaluation des compétences scripturales, avec pour finalité relever les éventuels lieux de tensions et du coup réfléchir sur les possibilités d'un enseignement optimal de l'écriture.

II. Réforme du système éducatif algérien

L'évolution du système éducatif algérien s'est produite à un rythme vertigineux, notamment au cours des dix dernières années. Dans ce contexte, *' la refonte de la pédagogie et des programmes – visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages – représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une 'rupture' pédagogique avec le passé '* (S. Tawil, 2005 : 34). Le système éducatif algérien a en effet connu une succession de réformes qui a touché tous les niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur, et ce afin de pallier les insuffisances et déficits constatés.

1. La réforme de l'enseignement primaire, moyen et secondaire

Le système éducatif algérien a fait l'objet d'une réforme globale qui a été initiée en 2000, avec la création de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE) par le président Abdelaziz Bouteflika. Ce dernier s'est focalisé sur les langues étrangères et déclare que ' *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir* '. (Cité par F-F, Ferhani, 2006). Compte tenu des facteurs socio-historiques, le français fait l'objet d'une attention bien particulière et jouit d'un statut privilégié, comparé à l'anglais qui n'est enseigné qu'à partir de la première année du moyen ou encore à tamazight qui est enseignée à l'école primaire, mais son enseignement demeure facultatif dans les autres régions du pays.

En 2003/2004, l'enseignement fondamental a connu une réforme qui a touché aux programmes et à la durée des trois premiers cycles d'études. Ainsi, l'enseignement primaire est passé de 6 à 5 années d'études, le moyen de 3 à 4 ans ; quant à l'enseignement secondaire, il se déroule toujours en trois ans.

A partir de l'année scolaire 2008/2009, la constitution algérienne a conçu un enseignement, dit préscolaire, au profit des enfants qui n'ont pas atteint l'âge de scolarisation. Des programmes d'éveil ont été conçus ; l'objectif est de les initier à l'éducation religieuse, aux activités ludiques, à la lecture, à l'écriture, au calcul et mieux les préparer à l'entrée à l'école.

Il convient de noter que les changements introduits étaient surtout d'ordre quantitatif. En effet, durant la rentrée scolaire 2003/2004 l'enseignement du français était avancé de deux années, il était alors enseigné à partir de la deuxième année primaire avec un volume horaire de trois heures par semaine.

Les décideurs étaient très ambitieux estimant que cette réforme avait de grandes chances de succès en raison ' *des bienfaits prouvés et universellement reconnus de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère* ' (F-F. Ferhani, 2006). Toutefois, sur terrain cette nouvelle disposition n'a pas donné ses fruits et les résultats concrets ne sont nullement appréciables.

Nous considérons que ce n'est pas la question du volume horaire qui fait défaut mais la performance des enseignants. Nous partageons ainsi la vision de C. Puren lorsqu'il dit ' *qui rend complexe l'enseignement rend forcément tout aussi complexe la formation des*

enseignants ‘ (C. Puren, 2001). Ces lourdes contraintes seraient peut-être dues à l’inexpérience et à la non adaptation des formations initiales des enseignants avec ces nouveaux programmes.

Au final, cette succession de réformes s’est traduite par ‘ *une sclérose certaine de l’école, au plan des programmes et des méthodes, un encroutement des habitudes chez ses différents acteurs et, en conséquence, une difficulté objective à injecter massivement du changement* ‘ (F-F, Ferhani, 2006). Cette difficulté à remettre à niveau les compétences ne concerne pas uniquement l’enseignement du français mais touche également l’ensemble des matières.

Actuellement, nous assistons à un fort engouement pour les langues étrangères qui représentent ‘ *un enjeu de poids pour l’Algérie et pour le système éducatif en particulier ; la réussite d’une telle démarche repose en grande partie sur la reconnaissance de la réalité plurilingue et multiculturelle de la société* ‘ (S. Abid-Houcine, 2007). A la suite des réformes enregistrées, le système éducatif algérien ne cesse de tracer de nouveaux horizons pour l’enseignement des langues étrangères en général et du français plus spécifiquement.

2. La réforme de l’enseignement supérieur

Avec l’avènement du système LMD (Licence, Master, Doctorat), l’enseignement supérieur a connu, à son tour, une refonte radicale du régime classique qui a longtemps perduré, et marque ainsi un véritable tournant dans son histoire.

Le système classique se caractérise par deux cycles de formation, à savoir la graduation dont la durée d’études est de (3 ans pour les cycles courts, 4 ans pour la licence, 5 ans pour le diplôme d’ingéniorat et 7 ans pour le doctorat en médecine). Et la post-graduation dont l’accès est tributaire d’un concours ; cette formation est sanctionnée par l’obtention du diplôme de Magistère et du Doctorat.

S’agissant du nouveau régime, il est organisé en trois cycles (3 ans pour la Licence, 2 ans pour le Master et 3 ans pour le Doctorat) ; cette nouvelle architecture est constituée d’unités d’enseignements (UE), mesurées en crédits.

A la lumière de l’internationalisation des cursus d’enseignement au supérieur, ce nouveau système a été mis en place dans quelques établissements en 2006, puis s’est généralisé dans l’ensemble du territoire national ; cependant, il n’est entré en vigueur au sein du département de français de Tizi-Ouzou qu’en 2010/ 2011, une entrée bien tardive.

L'objectif escompté n'était pas seulement de pallier les insuffisances constatées dans l'ancien régime, mais surtout parvenir à *' mondialiser un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même, ethnocentré '* (N. Toualbi-Thaalibi, 2005 : 27). Cette situation est d'ailleurs objet de débats ; nombre de spécialistes prônent ce nouveau régime ; pour notre part, nous ne pouvons dissiper notre inquiétude voire notre pessimisme quant aux réformes enregistrées, nous pensons qu'il est grand temps de tirer la sonnette d'alarme.

III. Structuration des enseignements en cycles

Sur le plan structurel, les enseignements se subdivisent comme suit :

1. L'enseignement préscolaire

Le Conseil Supérieur De l'Education créé en 1996 spécifie dans son document intitulé 'principes généraux de la nouvelle politique éducative et de la réforme de l'enseignement fondamental ' publié en mars 1998 que : *' la période préscolaire est considérée comme une étape décisive dans la formation de la personnalité de l'enfant et dans la préparation au parachèvement de son développement corporel, sensori-moteur, social, et affectif (...) Aussi est-il devenu nécessaire de se préoccuper de cette étape importante du cursus de notre système éducatif.*' (Cité par F. Bekioua & M. Reffaf, 2006). Cet enseignement préscolaire est destiné aux enfants âgés de quatre à six ans ; il est dispensé non seulement dans les écoles mais aussi dans les jardins d'enfants.

2. L'enseignement de base

La politique éducative, telle que conçue à travers la réforme du système éducatif algérien actuel, prône la gratuité de l'enseignement à tous les niveaux d'études ainsi qu'un droit à l'éducation de base. Les frais sont à la charge de l'Etat, et cet enseignement d'une durée de neuf ans est accessible à tous. Dans ce contexte, ' *tout algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement obligatoire d'une durée de neuf ans pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus* ' (F. Bekioua & M. Reffaf, 2006).

Cet enseignement qui s'échelonne du primaire au moyen est sanctionné par le diplôme du ' Brevet ' qui donne accès à l'enseignement secondaire. Les élèves non admis à cet examen final peuvent être orientés soit à la formation professionnelle, soit la vie active.

3. L'enseignement secondaire

D'une durée de trois ans, cet enseignement est organisé en branches ; il a pour objectif la spécialisation progressive des élèves. Ce cycle est couronné par le ' Baccalauréat ', diplôme qui leur permet de poursuivre des études supérieures ; les élèves non admis peuvent rejoindre la vie professionnelle ou postuler pour une formation continue.

4. L'enseignement universitaire

Le besoin d'adaptation aux mutations de la société moderne a été marqué par l'introduction du nouveau système LMD. Cette nouvelle architecture est organisée autour de trois niveaux de formation : Licence, Master et Doctorat. Ce régime est actuellement mis en place dans toutes les wilayas du pays.

IV. L'enseignement du français en Algérie avec l'avènement des différentes approches pédagogiques

Pour mieux comprendre l'état actuel de la didactique du français langue étrangère en Algérie, il importe de mettre en exergue les conditions de son évolution notamment avec l'avènement des différentes approches pédagogiques. Par définition, une approche correspond à ' *un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destiné à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde* ' (Besse cité par C. Cornaire, P. Mary-Raymond, 1994 : 3).

Historiquement, l'enseignement du français en Algérie est en évolution, **'** *cette évolution s'est faite en parallèle avec l'avènement des différentes théories linguistiques et des différentes méthodologies grammaire-traduction et approche par les textes dans les années soixante, méthodologies directes (audio-orales et audio-visuelles) avec l'avènement de l'Ecole Fondamentale, méthodologies actives avec l'approche communicative au début des années 90 et approche par compétences actuellement*. ' (S. Litoufi, 2008).

1. L'approche grammaire traduction

Baptisée aussi méthode traditionnelle, elle a été appliquée dans les années soixante. Cette approche met particulièrement l'accent sur l'enseignement strict et rigide de la grammaire ainsi que la pratique de la traduction. Quant à l'enseignement de l'écriture, il est particulièrement corrélé à l'étude des textes littéraires. Nous estimons que ces pratiques artificielles ne favorisent nullement le développement de l'activité scripturale et la formation de bons scripteurs.

2. L'approche audio-orale

C'est une orientation qui a marqué les années soixante-dix, elle s'inspire des modèles structuraliste et béhavioriste qui favorisent l'acquisition d'automatismes renforçant des structures linguistiques, en s'appuyant sur des activités de substitution et de transformation. L'enseignement de l'écriture est bien relégué au second plan tandis que la priorité est accordée à l'oral.

3. L'approche structuro globale audiovisuelle

Elle s'attache à la communication orale de tous les jours et adopte le principe de VIF (Voix et Images de France), selon lequel il importe ' *d'enseigner une langue vivante définie comme un ensemble acoustico-visuel* ' (Idem : 7). S'agissant de l'expression écrite, elle est réduite à la pratique de dictées ; conséquemment, elle est loin de constituer une préoccupation première de cette approche.

4. L'approche cognitive

Dans laquelle la compréhension et la créativité occupent une place centrale. Fait intéressant, ce modèle préconise d'équilibrer l'enseignement de l'oral et de l'écrit ; toutefois, il est loin d'amener les apprenants à développer les stratégies requises pour l'apprentissage de l'expression écrite.

5. L'approche communicative

C'est une nouvelle conception en didactique, elle a particulièrement marqué les années quatre vingt dix, elle repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication tant à l'oral qu'à l'écrit. Dans ce contexte, l'enseignement de l'écriture passe inévitablement par l'acquisition d'une compétence en lecture.

6. De la pédagogie orientée sur l'unité didactique à la pédagogie centrée sur le projet

Les programmes de 1998 introduisent le concept d' unité didactique, qui correspond à une unité de base de l'enseignement, à *' une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un projet d'apprentissage et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à évaluation '*. (J-P. Robert, 2002 : 152).

En 2003, cette pédagogie orientée sur l'unité didactique sera remplacée par une autre forme de pédagogie centrée sur le ' projet ' ou le travail en groupe. Pour citer J.P. Boutinet : *' c'est sans doute en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs*

qu'est apparue la pédagogie de projet ' (J.P. Boutinet, 1999 : 197). Cette démarche actionnelle prône à la fois l'autonomie et l'interactivité.

7. De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences

La pédagogie par objectifs (PPO) est une méthode traditionnelle centrée sur le découpage des savoirs en séries d'objectifs à atteindre ; les contenus des programmes sont ainsi réduits à des listes d'objectifs principaux et secondaires. Il s'ensuit qu'à chaque stade de scolarité, des évaluations sont entreprises afin de vérifier si ces objectifs escomptés sont atteints ou pas.

Cette approche se caractérise par une relative routine pédagogique, à savoir le manque de créativité des enseignants et des élèves, comme en témoignent les propos d'un inspecteur en éducation : ' *Aujourd'hui, à cette même heure, à cette minute, partout sur le territoire national, d'Alger à Tamanrasset et de La Calle à Marsat Ben M'hidi, tous nos enfants lisent le même texte et, nonobstant quelques décalages horaires, ils doivent en être au même paragraphe*. ' (F-F, Ferhani, 2006).

Cette approche a longtemps perduré, néanmoins elle a interpellé des critiques et a suscité nombre de discussions. Ainsi, ' *après avoir pratiqué l'entrée par objectifs, l'Algérie rejoint le mouvement mondial en faveur d'une approche par compétences* ' (Idem).

L'avènement de l'approche par compétences (APC), au début des années quatre vingt dix, a le mérite de mettre l'apprenant au centre des préoccupations scolaires et d'aborder les savoirs de manière contextualisée. Dans ce contexte, les apprentissages sont intégrés de manière articulée, avec visée principale la résolution de situations problèmes par l'action ; les compétences sont ainsi mises en situation.

Actuellement, les programmes scolaires sont consignés en termes de compétences ; dès lors, on est passé du cadre des savoirs à celui des savoir-faire en construction centrés sur l'activité. Dans cette perspective, la tâche de l'enseignant change radicalement, il n'est plus un dispensateur de connaissances mais un accompagnateur des élèves. Ces derniers sont désormais des apprenants, dans la mesure où ils ont une part grandissante d'initiative dans la construction des savoir-faire.

Cette approche est fort louable par les réformateurs ; toutefois, en pratique et sur terrain, cette démarche axée sur l'action et l'efficacité est loin d'être évidente et rend la mission de l'enseignant plus délicate.

V. Regard critique sur l'enseignement de l'écriture en Algérie

Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser à la place accordée à l'écriture dans les programmes scolaires. Nous tenterons de répondre à la problématique suivante :

Existe-il véritablement une écriture scolaire en Algérie ? Quelles en sont ses limites ?

L'analyse des contenus nous permet de détecter les points positifs et négatifs ; c'est-à-dire de mieux comprendre les caractéristiques de l'enseignement de l'écriture : ce qu'il pense et ce qu'il privilégie ; ce qu'il ne pense pas et ce qu'il exclut.

Dans notre système scolaire, le modèle d'enseignement du français langue étrangère existant est fondé sur un enseignement répétitif et systématique du lexique, de la grammaire et de l'orthographe. La rédaction, quant à elle, est une activité qui est très fréquemment précédée de lecture et d'analyse de textes ; cette pratique montre que l'écriture / lecture sont étroitement liées. Un autre pôle de l'enseignement de l'écriture est constitué de résumés de textes argumentatifs, injonctifs ou descriptifs.

En explorant le contenu des programmes d'étude des différents cycles, notamment le moyen et le secondaire, nous remarquons une certaine diversité au niveau de la typologie textuelle. Cette typologie est souvent présentée sous forme de grille (dire, convaincre, expliquer, prescrire, décrire, etc.), ce qui permet aux enseignants de mieux classer les écrits et de mieux baliser les productions écrites des élèves. L'objectif assigné aux élèves consiste à reconnaître et à nommer les types de textes et non de s'en servir pour mieux lire et surtout mieux écrire.

Voici une description schématique, tirée des programmes scolaires disponibles en ligne (voir ressources numériques), qui s'attache à définir l'organisation textuelle :

Le type narratif, marqué par un déroulement d'événements dans le temps. Parmi les différents textes narratifs : la légende, le récit, la fable ; cependant, il semble que le récit a suscité plus d'intérêt.

Le type descriptif qui présente des arrangements d'objets dans l'espace.

Le type expositif, associé à l'analyse et à la synthèse des représentations conceptuelles.

Le type argumentatif centré sur une prise de position

Et enfin, le type instructif qui incite à l'action.

Ces appellations correspondent en gros à la narration, la description, l'exposé, l'argumentation et l'instruction.

Nous constatons que l'accent est surtout mis sur l'analyse de ces types de textes et non sur la production effective et autonome des élèves. Dans cette optique, il importe plus d'arriver à reconnaître la dominante du texte afin de le classer, que de produire un texte appartenant à tel ou tel type.

Voici quelques extraits tirés des programmes officiels du français au secondaire, et qui étayent davantage notre position :

L'élève est capable de :

- ' *distinguer le texte argumentatif des autres types de textes ;*

- *retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs ;*

- *interpréter une image pour en dégager la visée argumentative* '. (Ministère de l'Education Nationale, Le nouveau programme de français de la 1ère année secondaire, 2005).

- ' *argumenter pour plaider une cause ou la discréditer. Les techniques d'expression : la prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral '.* (Ministère de l'Education Nationale, Programme de 2ème année secondaire, 2005)

- ' *exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, un phénomène. Les techniques d'expression : la prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral '.* (Idem).

Toujours au secondaire, se limitant à la rédaction de résumés de textes, les élèves ne sont jamais confrontés à la dissertation, fait très surprenant et véritable inconvénient du développement des compétences à ne pas sous-estimer. Ceci constitue une réalité bien regrettable et explique pourquoi elle pose problème à un nombre d'étudiants au supérieur. Paradoxalement, l'entraînement à la dissertation en langue arabe est pratiqué, notamment dans les matières littéraires, à savoir la philosophie, la géographie et l'histoire ; dans ce contexte, nous ne pouvons à proprement parler d'une didactique intégrée.

Nous évoquons ici l'articulation des modalités d'enseignement de l'écriture entre deux langues, en l'occurrence l'arabe et le français, et ce durant le cursus scolaire. Plus exactement, ' *il s'agit de relier les différentes voies d'accès aux langues, en construisant des curricula intégrés qui permettent d'articuler tout ce qui relève des approches plurielles*

des langues et des cultures ‘ (V. Castellotti, 2006). C’est une nouvelle orientation qui favorise l’unification des enseignements sur le plan des stratégies et des supports ; ce genre de pratique contribue ‘ *au développement d’une pédagogie communicative plurilingue* ‘ (Idem).

Parallèlement, la grammaire n’aborde pas l’élaboration du texte et se limite uniquement à une description phrastique. Nous constatons, en effet, une carence dans la description des relations transphrastiques ainsi qu’une prédominance encore très générale de la grammaire de la phrase dans notre tradition pédagogique du français langue étrangère, même au niveau avancé (secondaire). Or, à ce stade d’apprentissage, il serait nécessaire et fort bénéfique de développer une ‘ grammaire textuelle ‘ pour pouvoir assurer le passage de la phrase au texte. Quant aux aspects liés à la communication, ils semblent ne pas être intégrés à l’enseignement, puisque l’objectif premier de l’écriture, qui est de communiquer, ne semble pas visé.

Apprendre aux élèves à rédiger des textes de différents types demande que l’on se penche sur la nature de ces textes pour mieux comprendre leurs caractéristiques. Force est de constater que le programme du français ne cesse de subir des réformes diverses ; toutefois, l’enseignement de l’écriture n’est toujours pas bien implanté. Jusqu'à présent, les techniques d’expression écrites ne sont pas enseignées, l’essentiel est de développer les compétences linguistiques et non scripturales.

Il convient de souligner le caractère excessivement global des activités d’écriture qui sont habituellement proposées aux élèves, activités qui, de manière paradoxale, supposent déjà acquises par les élèves les compétences que les enseignants sont censés leur faire acquérir. L’écriture n’est finalement pas enseignée en tant que telle, elle se présente comme la synthèse des autres enseignements, essentiellement les ‘ sous-systèmes ‘ de la langue : orthographe, grammaire, vocabulaire, conjugaison, etc. ; et c’est alors aux élèves d’apprendre comment les intégrer.

Cette absence d’enseignement de l’écriture s’articule, sans doute, à une absence de théories bien fondées sur l’écriture et son apprentissage. Dans ce cadre, l’écrit est également réduit par le temps qui lui est consacré dans les cours de français durant les trois cycles de l’enseignement pré-universitaire du français langue étrangère, depuis le primaire jusqu’au secondaire. Il n’est pas étonnant, de ce fait, de constater que les élèves attribuent, de façon assez systématique, leur réussite ou leur échec au facteur de ‘ don ‘.

Ce qui vient d'être dit permet de se rendre compte à quel point les modes d'enseignement de l'écriture sont limités ; ils nous semblent reposer sur un principe essentiel, celui de l'enseignement des ' sous-systèmes ' sans relation avec l'organisation textuelle des éléments. Visiblement, l'écriture n'est pas une priorité de l'enseignement du F.L.E tout au long des différents cycles d'étude ; les élèves sont pourtant amenés à écrire.

Par ailleurs, les programmes officiels passent sous silence la ' réécriture ' ; il ressort que cette pratique est délaissée et ne constitue nullement une préoccupation première. Nous estimons qu'il est urgent d'outrepasser ces représentations et intégrer un enseignement optimal et régulier de la réécriture qui est au cœur des débats didactiques actuels. Dès lors, il importe de suggérer quelques pistes d'intervention visant à légitimer cette opération reléguée bien souvent au second plan.

L'examen des documents officiels et des programmes relatifs à l'enseignement de l'écriture en Algérie nous a permis de constater que les opérations d'écriture-réécriture n'occupent pas de place apparente dans les activités scripturales envisagées en classe (voir le site du Ministère De l'Education Nationale, ' programmes de français au moyen en contexte algérien ', 'programmes de français au secondaire en contexte algérien'). Cette marginalisation et ce silence doivent impérativement être portés sur le devant de la scène didactique.

Ces pratiques ont manifesté quelques limites, et ont fait ressentir la nécessité de transformations importantes auprès des responsables et des chercheurs en éducation. Néanmoins, il n'existe bien sûr pas un modèle de rechange tout prêt : d'abord parce que l'essor des recherches en didactique a entraîné une méfiance devant toute pensée dogmatique. Ensuite, parce que les recherches en écriture sont en réalité fort récentes.

Au supérieur, la réforme a touché la répartition modulaire et a tenté de réhabiliter la place de l'écrit dans les programmes, comparé au système classique.

Dans l'ancien régime, le module de Techniques d'Expression Ecrite et Orale (TEEO) est proposé aux étudiants de première année ; il vise à développer conjointement chez ces derniers les compétences orales et scripturales. Globalement, il s'agit d'une initiation aux techniques de documentation et de prise de parole.

Dans le nouveau régime, la matière de Techniques d'Expression Écrite (TEE) est une préoccupation première ; elle est enseignée tout au long du cursus à raison de 4 heures trente hebdomadaires, réparties en une heure trente de cours magistraux et trois heures de

T.D. Démarche inspirée de la méthode dite traditionnelle où le cours précède l'application ; une telle démarche n'incite guère l'optimisme et reste bien controversée (voir chapitre 9).

Toujours dans la perspective de renforcer les pratiques scripturales, nombre de matières ont été introduites dans la formation des étudiants, à savoir la méthodologie et les Techniques du Travail Universitaire. Ces nouvelles dispositions semblent constituer une bonne initiative, à condition d'assurer au préalable une délimitation nette et détaillée des contenus de chaque matière ; ce qui n'était pas le cas sur terrain. En effet, il nous a été donné de constater que les programmes tracés sont bien souvent panoramiques et chevauchés, ce qui risque d'installer un climat d'insécurité scripturale chez les étudiants.

Là encore et toujours l'accent est mis, non pas sur l'amélioration de la qualité des démarches et techniques effectivement adoptées mais sur l'accroissement du volume horaire. Ne risquons-nous pas de tomber dans les mêmes failles que celles du système classique ?

Avant la mise en place de cette réforme précipitée, il fallait d'abord et avant tout prendre en charge la formation des enseignants, qui l'expérience le montre se sont difficilement imprégnés des nouveaux programmes et des nouvelles méthodologies. Il s'avère, en effet, fort contraignant de passer d'un ancien régime à un nouveau régime sans formation préalable.

Pour conclure ce parcours rapide et très schématique des pratiques dominantes de l'écriture telles qu'elles perdurent encore ; nous insistons sur un point crucial, celui de la nécessité de construire et de reconstruire une meilleure formalisation didactique de l'enseignement de l'écriture, selon une démarche progressive et articulée ; et ce dans les différents cycles d'études qui s'échelonnent du primaire au supérieur.

Conclusion

Aux cours des dernières années, les décideurs politiques ont mis en œuvre une série de réformes touchant les différents niveaux d'enseignements afin de pallier les insuffisances, favoriser l'expansion de la société éducative et faire face à une demande pressante de modernisation. Parallèlement, le développement de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie est l'une des préoccupations majeures de notre système éducatif, eu égard aux modifications perpétuellement apportées dans les curricula. Mais à quel prix en matière d'efficacité et de faisabilité sur terrain ? La question reste bien posée.

Chapitre II
Eclairage théorique

Chapitre II : Eclairage théorique

Ce chapitre présente les diverses acceptions des concepts clés qui se rapportent au domaine exploré. Nous nous interrogerons sur les différents usages et découvrirons, au fur et à mesure, une discussion approfondie et ordonnée de ces notions controversées, afin d'unifier les terminologies usitées et assurer un fondement solide de la recherche.

Nous tenterons d'abord de définir ce qu'est une ' compétence ', qui constitue le fondement de notre étude. Ensuite, nous proposerons un inventaire des ' pratiques d'évaluations ' les plus répandues. Nous nous arrêterons également sur un concept étroitement lié à l'évaluation des compétences, il s'agit du concept d' ' erreur '. Enfin, nous proposerons une réflexion relative au domaine de la ' génétique textuelle '.

I. La notion de compétence : un concept équivoque

Le problème principal qui s'est toujours posé est de donner une véritable signification au concept de compétence. De quelles sortes d'activités mentales s'agit-il ? Et sur quelles bases théoriques convient-il de conceptualiser la compétence ?

La notion de ' compétence ' est loin de renvoyer à un sens unifié et unanimement accepté. C'est une notion qui a envahi le discours pédagogique contemporain : on la trouve à la fois dans les travaux des chercheurs, dans le vocabulaire des enseignants et dans les textes institutionnels porteurs d'injonctions officielles en direction des enseignants.

Il convient de noter, que c'est une notion qui est d'abord apparue dans le discours propre au monde de l'entreprise et du travail, et ce n'est qu'après qu'elle est passée dans le monde scolaire. Une telle variété d'emploi engendre une instabilité de la notion et une multiplicité de sens ; le mot se prête ainsi à de multiples usages. C'est pourquoi, nous tenterons d'interroger, de définir ou de situer cette notion, sa place sera clairement repérée dans un débat disciplinaire qui engage des confrontations serrées ; nous emprunterons ainsi quelques définitions d'auteurs issus d'horizons différents.

Dans ce qui suit, nous nous bornerons à repérer quelques grandes divergences dans son emploi :

1. Usage courant

Le terme de ‘ compétence ‘ est attesté dans la langue française depuis la fin du XV° siècle, et désignait alors ‘ *la légitimité et l'autorité conférée aux institutions pour traiter de problèmes déterminés ; depuis la fin du XVIII° siècle, sa signification s'est étendue au niveau individuel*’ (J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 13).

Dans son usage courant, ce terme est polysémique **:** il peut avoir un sens juridique (compétence d'un tribunal), comme il peut renvoyer à une forme d'érudition et à des connaissances étendues dans un domaine particulier d'expertise. Le terme peut aussi être utilisé comme métaphore pour vanter les mérites d'une personne à tout propos.

Dans une première acception, la notion de compétence désigne ‘ *la capacité à produire une conduite dans un domaine donné* ‘ (Idem : 8). Ou encore ‘ *toute capacité due au savoir et à l'expérience* ‘ (Idem : 31).

Par ailleurs, nous pouvons qualifier quelqu'un de compétent quand ‘ *placé dans des situations qui impliquent de résoudre un certain type de problèmes (…) il est capable de mobiliser efficacement les ressources pertinentes pour les résoudre ou les effectuer* ‘. (F-M. Gérard, 2009 : 7).

Si ces acceptions de sens commun demeurent plutôt vagues, divers courants des Sciences Humaines ont tenté d'attribuer au terme un signifié plus précis. De ce fait, pour que la notion de compétence puisse être une source d'inspiration dans le domaine de l'éducation, il faudrait lui donner un sens qui se démarque de ces usages courants, afin qu'elle désigne des intentions de formation telles qu'elles apparaissent dans les programmes d'étude les plus récents.

2. Usage en milieu scolaire /usage en milieu professionnel

La première divergence dont il faut faire état est celle qui sépare l'usage de la notion dans le milieu du travail et son usage en milieu scolaire. Une des portes d'entrée principales de la compétence fut le monde des entreprises : cette notion a longtemps proliféré dans les milieux du travail et ses applications se sont multipliées ; elle a aussi bien été traitée comme une dimension effective ou potentielle de la qualification.

D'après X. Roegiers, la notion de compétence a introduit trois dimensions essentielles dans l'univers du travail, à savoir l'originalité, l'efficacité et l'intégration.

L'originalité : ' *est compétent, celui qui peut face à un problème spécifique, et parfois inédit, apporter une réponse appropriée* ' (Cité par F-M. Gérard, 2009 : 9).

L'efficacité : ' *est compétent, celui qui peut trouver la réponse qui permettra à l'organisation de réaliser au maximum ses objectifs* ' (Idem).

L'intégration : ' *est compétent, celui qui propose une solution qui prend en compte l'ensemble de l'environnement* ' (Idem).

Dans l'univers du travail, la notion de compétence s'est imposée, désignant la capacité d'un individu de s'affronter, de façon efficace et innovante, à des situations de travail en constante évolution et exigeant d'incessants efforts de renouvellement et de créativité. Comme le souligne Le Boterf : *' l'accent est mis non pas tellement sur la possession de savoirs, savoir-faire, techniques (...) que sur la capacité de les mobiliser et de les combiner pour répondre à une situation toujours nouvelle* '. (Cité par B. Rey, 2006 : 13).

D'après la vision des psychologues du travail, notamment Guillenvic, la compétence est considérée comme ' *l'ensemble des ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail. Ces ressources sont constituées par des connaissances stockées en mémoire et par des moyens d'activation et de coordination de ces connaissances.* ' (Cité par J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 54).

Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier, à leur tour, contextualisent cette notion dans le domaine du travail, précisant qu' ' *elle caractérise les dimensions potentielles ou effectives des travailleurs pour agir efficacement en fonction des exigences des entreprises* ' (J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 9). Ils définissent les savoirs d'expériences nécessaires aux actes de travail permettant aux sujets de résoudre les problèmes qui surgissent dans la vie professionnelle ; la compétence émerge alors comme une notion permettant de discuter et de résoudre les problèmes de société liés à la gestion des emplois.

Cependant, l'emploi qui est fait de la notion de compétence en milieu scolaire conduit à lui attribuer des caractères assez différents. Etant donné que l'école est un lieu d'apprentissage, on s'occupe moins de constater qu'un individu est compétent, que de savoir comment et en quoi on peut le rendre compétent. On aura donc tendance à établir la liste des compétences qu'on veut lui faire acquérir.

Mais en même temps, dans cet usage scolaire, il reste des traces de l'origine de la notion dans le milieu du travail ; une compétence c'est aussi ' *la capacité personnelle à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites. '* (B. Rey et

al, 2006 : 13). Dans cette optique, elle renvoie non seulement à une maîtrise personnelle des procédures mais aussi à la capacité à les mobiliser efficacement face à un problème original.

Par ailleurs, il n'est pas inintéressant de constater qu'elle rejoint les éléments fondamentaux de la compétence telle qu'elle est abordée par Roegiers, dans l'univers professionnel :

L'originalité : développer des compétences à l'école, *' ce n'est pas seulement apprendre aux élèves des réponses relativement standardisées face à un stimulus ; mais c'est aussi inciter les élèves à analyser une situation pour lui apporter une réponse spécifique et qui peut être inédite* ' (Cité par F-M. Gérard, 2009 : 11).

L'efficacité : développer des compétences à l'école, *' c'est bien plus que promouvoir un certain nombre de savoir-faire ; c'est aussi et surtout pouvoir leur donner sens* ' (Idem).

L'intégration : la réponse apportée, face à une situation donnée, *' nécessite l'intégration de tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (les ressources)* ' (Idem).

Bref, l'élève ne peut résoudre la situation, c'est-à-dire être compétent, qu'en mettant en interaction tout ce qu'il a appris pour construire une solution tout à la fois originale et efficace.

L'émergence de la notion de compétence dans le champ de l'enseignement scolaire remonte aux années 90, elle est étroitement associée aux travaux de transformation des programmes et des procédures d'évaluation. L'utilisation de cette notion a provoqué des changements par rapport aux anciens programmes particulièrement dans les pays anglo-saxons.

Dans ces nouveaux programmes, les auteurs sont passés d'un apprentissage centré sur les matières où l'accent est mis sur les savoirs, à une pédagogie orientée sur les compétences définissant des actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage. Ces nouveaux curricula veulent insister sur les nouvelles expériences et les modes de travail ' en situation '.

3. Glissements terminologiques inhérents à la notion de compétence

En nous référant aux travaux de J. Dolz et E. Ollagnier, la compétence nous confronte à un ensemble de paradoxes, ces derniers sont inhérents aux glissements terminologiques et conceptuels. A être trop employée, cette notion est source de nombreuses confusions, tantôt associée à un objectif spécifique, tantôt associée à une capacité cognitive ; elle a ainsi cristallisé de nombreux débats au sein des différentes écoles de pensée.

La difficulté de la définir croît avec le besoin de l'utiliser ; cependant, tous les auteurs se rejoignent par une préoccupation commune : le besoin de clarifier les concordances et discordances des phénomènes que les compétences identifient.

Il est utile de préciser d'emblée ce que la compétence n'est pas :

- ***Compétence /performance***

La compétence se distingue de la performance, terme souvent utilisé pour désigner la manifestation concrète d'une compétence. Pour citer Perrenoud, ' *la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable d'une compétence* ' (P, Perrenoud, 2008 : 24).

Dans la droite ligne, J. Dolz et E. Ollagnier précisent que *' la performance est une action située, datée et observable. La compétence est ce qui sous-tend la performance, une qualité plus durable du sujet, inobservable comme telle.* ' (J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 53). En ce regard-là, la compétence est mesurée à travers une performance censée la manifester ou plus exactement à travers une série de performances comparables.

La distinction entre compétence et performance correspondrait à ' *la relation entre 'ce que je sais' et 'ce que je fais'* ' (Idem). C'est également une acception développée en linguistique aussi bien qu'en psychométrie, sa vertu est d'opposer des dispositions virtuelles à leur actualisation.

La compétence n'est pas une capacité abstraite isolée de tout contexte : ' *on ne peut ni observer ni exercer une compétence à vide* ' (G. Scallon, 2004 :103). Par ailleurs, nombre d'auteurs dont Le Boterf (1994), précise qu'elle ' *doit être finalisée et contextualisée, c'est-à-dire qu'elle doit se rapprocher à des situations précises*. ' (Cité par G.Scallon, 2004 : 103).

Dans les recherches en didactique, nous cherchons souvent à comprendre ce qui se passe dans la tête des apprenants, leurs lacunes, leurs acquis, bref leurs compétences. Mais, nous n'y avons accès que par l'ordre des performances qui constituent une partie relativement

visible. La compétence est prise dans son sens classique : ‘ *potentialité du sujet opposée à la notion de performance qui est la traduction totale ou partielle de la compétence dans une tâche donnée* ‘. (CH. Guillevic, 1991 : 145).

- ***Compétence /connaissance***

Les objectifs pédagogiques visent-ils à acquérir des connaissances ou à développer des compétences ? Cette question cache un malentendu et désigne un vrai dilemme.

La compétence ne se réduit pas à un corpus de connaissances. Selon plusieurs auteurs, la notion de compétence implique l’utilisation de savoirs et de savoir-faire dans des situations données. A vrai dire, toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois étendues ; et, plus les actions envisagées sont complexes, plus elles exigent des connaissances étendues et pointues.

Perrenoud définit la compétence comme étant ‘ *une capacité d’agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s’appuie sur des connaissances mais ne s’y réduit pas* ‘ (P. Perrenoud, 2008 : 7).

Dans la même optique, Le Boterf précise que : ‘ *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances et capacités) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l’ordre du savoir mobiliser* ‘ (Cité par J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 54). Il ajoute que ‘ *la compétence n’est pas un état ou une connaissance possédée (…) elle n’est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ne signifie pas être compétent (…) on peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats* ‘ (Idem : 56). Autrement dit, il ne suffit pas d’accumuler des connaissances pour pouvoir s’en servir dans l’action.

J. Dolz et E. Ollagnier, quant à eux, mettent l’accent sur l’activité du sujet, ‘ *la connaissance est mobilisée par le sujet agissant* ‘ (Idem : 45). Ainsi, pour faire face, le mieux possible, à une situation, nous devons en général mettre en jeu plusieurs ressources cognitives complémentaires, parmi lesquelles des connaissances.

Par ailleurs, presque toute action mobilise quelques connaissances, parfois élémentaires et éparses, parfois complexes et organisées en réseau. De ce fait, toute compétence mobilise des connaissances : si l’étudiant connaît les règles d’accord des participes passés, ceci ne lui suffit pas pour les appliquer correctement lors d’un exercice ; la compétence va au-delà d’une mémorisation sûre des règles pertinentes.

La construction des compétences est inséparable de la mobilisation des connaissances, à bon escient, au service d'une action efficace. ' Connaissances ' et ' compétences ' sont, au bout du compte, étroitement complémentaires, comme le mentionne P. Perrenoud ' *La construction d'une compétence relève d'un juste dosage entre le travail isolé de ses divers éléments et l'intégration de ces éléments en situation d'opérationnalisation. Toute la différence didactique est de gérer de manière dialectique ces deux approches* ' (P. Perrenoud, 2008 : 11).

Toujours selon la conception de Perrenoud, les systèmes éducatifs cherchent leur chemin entre ces deux visions :

- l'une consiste à parcourir le plus vaste champ possible de connaissances ;

- l'autre se soucie plutôt de leur mobilisation en situation.

Enfin, en matière de compétence, nous pouvons distinguer deux degrés dans l'utilisation des savoirs et des savoir-faire :

La situation peut être ' connue ' et ' familière ' ;

La situation peut également être complètement ' nouvelle '.

En revanche, dans le domaine des connaissances, les individus sont incités à répéter des réponses qu'ils ont déjà apprises. Une situation de connaissance se caractérise avant tout par la demande directe d'une information ; c'est une situation où l'on demande à l'apprenant de restituer des connaissances mémorisées.

La notion de compétence doit être également distinguée de celles d'habileté et de capacité.

- ' compétence ' ou ' habileté ' ?

Le fait d'appliquer de façon ' routinière ' ou répétée des principes ou des règles, dans des situations familières, est une habileté mais pas une compétence.

- ' compétence ' ou ' capacité ' ?

Les auteurs contrastent la notion de compétence, qui est toujours spécifique à une famille de situations, à celle de capacité envisagée comme une organisation mentale plus transversale *: ' la capacité n'est pas liée à une telle discipline particulière ni à une situation professionnelle spécifique, mais elle permet de se développer à travers l'acquisition de compétences propres à des disciplines.* ' (Gillet cité par J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 79).

A titre d'exemple, Gillet cite dans le domaine cognitif les capacités de ' sélectionner des données ' ; selon cette définition, une capacité n'est pas une faculté intrinsèque, c'est le fruit des expériences d'acquisition de compétences dans plusieurs domaines.

- ***Compétence/objectif***

D'après P. Perrenoud : ' *On ne parle de compétence que pour insister sur la nécessité d'exprimer les objectifs d'un enseignement en termes de conduites ou de pratiques observables, on renoue alors avec la tradition de la pédagogie par objectifs. '* (p. Perrenoud, 1995 : 23). En dépit des controverses qui l'entourent, cette approche n'est nullement dépassée, à condition d'en maîtriser les excès, notamment la focalisation quasi exclusive sur l'acquisition des savoirs abordés de manière décontextualisée et la relégation au second plan des savoir-faire censés être mobilisés en situation.

Cependant, y aurait-il une frontière nette entre ces deux concepts qui sont souvent pris l'un pour l'autre ?

Certainement oui, on peut enseigner par objectifs sans se soucier de la mobilisation des connaissances face à des situations complexes. L'assimilation d'une compétence à un simple objectif d'apprentissage suggère, à tort, que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence ; alors que la pédagogie par objectifs est parfaitement compatible avec un enseignement exclusivement centré sur les connaissances.

4. Pour une définition de la compétence

Les propositions de définition ne manquent pas ; en dépit des divergences, nous retrouvons une certaine unité de la définition de la compétence. Les différentes acceptions attribuées à cette notion témoignent, sans nul doute, de l'ampleur du débat mené ; et c'est bien dans cette complexité que vont nous emmener l'ensemble des auteurs cités ci-dessous.

Il s'agit d'une ' *organisation des savoirs dans un système fonctionnel*.' (Allal citée par J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 13). De par sa définition, Allal présente les principales dimensions qui interviennent, à savoir le réseau des composantes cognitives, affectives, sociales et sensori-motrices ; leur application à une famille de situations et l'orientation vers une finalité.

D'autres auteurs comme Baudouin, s'interrogent plutôt sur la place de la compétence dans un modèle théorique renouvelé en didactique. Selon ce chercheur : ' *le triangle*

apprenant, formateur, savoir est insuffisant ‘ (Cité par J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 34) et il propose de le compléter en introduisant un quatrième pôle où se situe l’ ‘ activité ‘.

Pour F.M Gérard, la mobilisation de la compétence est indissociable de toute une série de ressources intégrées, il insiste également sur le caractère complexe de la situation : ‘ *la compétence se manifeste dans une situation complexe qui intègre un certain nombre d’éléments et qui nécessite de mobiliser, c’est-à-dire d’identifier et d’utiliser conjointement un ensemble intégré de ressources*. ‘ (F-M Gérard, 2009 : 10).

Gillet conçoit la compétence comme système qui recouvre à la fois un aspect théorique et pratique, permettant de résoudre selon sa terminologie une tâche-problème, ‘ *une compétence se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l’intention d’une famille de situations, l’identification d’une tâche-problème et sa résolution par une action efficace*. ‘ (Gillet cité par J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 79).

Deshaies (1996), quant à lui, présente un large éventail de définitions. Voici un aperçu des expressions que l’on retrouve dans ses écrits, pour désigner le concept de compétence :

- ‘ Intégration appropriée des savoirs, savoir-faire et savoir-être ‘ ;

- ‘ Un système de connaissances conceptuelles et procédurales ‘ ;

- ‘ Capacité de transférer ‘;

- ‘ Ensemble intégré d’habiletés ‘;

-’ Capacité d’action ‘.

Par ailleurs, Le Boterf, définit la compétence comme : ‘ *un savoir agir fondé sur la mobilisation et l’utilisation efficace d’un ensemble de ressources* ‘. (Idem : 105). Cette définition de la compétence semble plus détaillée. Reprenons point par point ses éléments constitutifs :

- ‘ savoir-agir ‘ : correspond à la capacité de recourir aux acquis scolaires.

- ‘ mobilisation ‘ : c’est l’utilisation intentionnelle des contenus notionnels et d’habiletés intellectuelles complexes, il s’agit bien sûr d’un savoir-agir qui va au-delà de l’automatisme.

- ‘ ressources ‘ : il s’agit d’acquis scolaires, habiletés et centres d’intérêt de l’apprenant.

A travers cet inventaire, il est clair que la notion de compétence entretient un intense essai de définitions et semble être associée à un flou terminologique, à une imprécision, voire à un '*labyrinthe tautologique de définitions*' (Romainville, 1996 : 133).

Il importe, cependant, de signaler que de toutes les définitions recensées, c'est celle de X. Roegiers, qui rejoint le plus nos préoccupations d'évaluation en raison de sa référence explicite à des situations-problèmes : *' la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* ' (X. Roegiers, 2000 : 66).

A travers cette définition, nous pouvons dégager quelques caractéristiques essentielles de la notion de compétence, à savoir :

- la compétence est avant tout une potentialité non observable ;

- la compétence est la capacité d'une personne à mobiliser, voire à utiliser à bon escient ses propres ressources ;

- la mobilisation de ces ressources se fait d'une manière intériorisée, c'est-à-dire assurée et adaptée, sans hésitation ou tâtonnement quelle que soit la nature de la tâche ;

- l'individu mobilise un ensemble intégré de ressources, ce qui est différent d'une simple juxtaposition d'éléments ;

- ces ressources sont constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être propres au sujet ;

- la compétence est une capacité qui est révélée lorsque la personne est placée dans une famille de situations, c'est-à-dire dans plusieurs tâches complexes.

Compte tenu des tentatives de définition énumérées ci-dessus. Nous pouvons à présent, dresser les principes qui régissent la définition de la compétence retenue dans le cadre de notre recherche et qui se résument en trois axes :

- La notion de compétence telle que nous la concevons correspond à la mobilisation ou à la mise en relation des ressources dont dispose l'étudiant-scripteur ; elle se réalise en situations concrètes et ne se réduit pas à un comportement unique. Cette vision de la compétence est essentiellement constructiviste, elle se base sur la confrontation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être hétérogènes, imbriqués et fort complexes.

- La compétence décrit la mise en réseau des ressources de différents ordres, dans une famille de situations complexes et authentiques. Elle est le résultat d'un processus de combinaison de facteurs tant internes qu'externes ; intègre à la fois ' réflexion ' et ' action ', ' théorie ' et ' pratique ' et ne se limite pas à leur simple addition.
- La compétence implique la mobilisation de tout un répertoire organisé et hiérarchisé. Ou plus exactement un système de connaissances, de procédures, de raisonnements et de savoir-agir permettant la résolution d'un nombre de situations complexes sélectionnées en adéquation avec nos finalités évaluatives. Cette sélection sera présentée en détail dans le troisième chapitre consacré aux choix méthodologiques.

5. Quelques points communs

A travers l'inventaire dressé, nous estimons qu'il y a, certes, quelques divergences entre ces définitions ; mais, il y a aussi, incontestablement, des points communs qui constituent une sorte de consensus sur la notion.

- L'élément essentiel de la notion de compétence est l'accomplissement d'une tâche ; une compétence débouche nécessairement sur une action ; c'est pourquoi, nous y relevons des mots et expressions comme : ' agir ', ' accomplir ', ' mettre en œuvre ', ' mobilisation ', ' utilisation ', etc.

- L'action que produit la compétence est utile et fonctionnelle, c'est-à-dire, elle a un but bien précis, elle est orientée vers une finalité. C'est pourquoi nous évoquons le concept de tâche, qui par définition est une action intellectuelle qui a une utilité et une finalité.

- L'essentiel de la notion de compétence réside dans la mobilisation de ressources par l'individu ; le concept de mobilisation est difficile à cerner, il est employé dans un sens métaphorique lorsqu'on l'applique au comportement humain. Pour résoudre un problème quelconque, l'individu fait appel à toutes les ressources dont il dispose ; et c'est justement cette mobilisation de ressources qui est au cœur de la définition de la compétence.

Précisons que la mobilisation évoquée dans la définition d'une compétence n'est pas une forme routinière d'utilisation de connaissances comportant une part de répétition. En outre, selon l'ensemble de ces auteurs, mobiliser n'est pas seulement utiliser ou appliquer, c'est aussi adapter, généraliser, différencier ; bref conduire un ensemble d'opérations mentales, complexes et combinées.

- Le savoir-intégrer ne signifie pas ‘ ajouter ‘ ou ‘ superposer ‘. Intégrer une connaissance nouvelle, ce n’est pas seulement la mémoriser et l’ajouter à la fin d’une liste d’éléments déjà en mémoire. Selon X. Roegiers, on dit que plusieurs éléments sont intégrés lorsque ‘ *des éléments qui étaient dissociés au départ sont rendus interdépendants* ‘ (X. Roegiers, 2000 : 22). Selon le même auteur, une situation d’intégration est *‘ une situation complexe (…) qui sollicite les apprentissages antérieurs* ‘ (Idem : 109). Autrement dit, pour solliciter la capacité à intégrer d’un individu, il faut recourir à des situations d’une certaine complexité.

6. Les différents degrés de compétences

Comme nous l’avons déjà mentionné, la notion de compétence est loin de renvoyer à un sens unifié, ce qui nous conduit à effectuer des distinctions encore plus fines en son sein. Nous allons être amenée à distinguer plusieurs degrés de compétence en fonction, d’une part, du caractère simple ou complexe de la tâche ; et d’autre part, de la plus ou moins grande nouveauté de la tâche pour l’individu.

Entraîner les apprenants à exécuter une opération en réponse à une question donnée ne pose pas de problème particulier. A ce propos, le béhaviorisme propose un modèle explicatif : c’est le renforcement qui lie l’exécution d’une réponse à l’apparition d’un stimulus. Toutefois, cette conception de ce qu’est une compétence est très restrictive par rapport aux définitions données plus haut.

En outre, cette conception de ce qu’est une compétence semble trop distante du sens habituel qu’on donne à ce mot : quand on dit que quelqu'un est compétent dans un domaine, on veut dire, non seulement qu’il est capable d’accomplir un acte en réponse à un signal, mais beaucoup plus et notamment, qu’il est capable de faire face à une situation nouvelle. Ici, l’élément introduit est celui de ‘ la situation inédite ‘.

Nous pouvons faire encore un pas de plus et considérer qu’une compétence digne de ce nom consiste à mobiliser les diverses ressources en situation non seulement inédite mais aussi complexe ; ce qui est introduit ici c’est l’idée d’une ‘ complexité ‘ de la situation.

B. Rey met en exergue cette idée et souligne à ce propos qu’une authentique compétence ‘ *est la capacité à répondre à des situations complexes et inédites (…) ; et non pas seulement à répondre par une procédure stéréotypée à un signal préétabli* ‘ (B. Rey et al. 2006 : 26).

En restant au sein des définitions proposées au début de ce chapitre, et en nous référant aux travaux de (B. Rey, V, Carette, A, Defrance, S, Kahn, 2006), nous pouvons finalement distinguer trois degrés de compétence :

Compétence du premier degré

Consiste à savoir exécuter une opération en réponse à un signal qui peut être une question ou une consigne ; à ce propos, nous parlons plutôt d' ' habileté '.

Compétence du deuxième degré

Consiste à posséder toute une gamme de compétences et savoirs dans une situation ' inédite '.

Compétence du troisième degré

Consiste à savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation ' complexe '.

A travers cette classification des différents degrés de compétence, nous retrouvons nettement la tension, que nous avons signalée auparavant, dans la conception même de la notion de ' compétence '.

Force est de constater que les compétences du deuxième et troisième degré correspondent mieux à ce qu'on appelle ordinairement compétence.

Récapitulons

Le concept de ' compétence ' flou et ambigu continue à faire l'objet de tentatives d'éclaircissement, de tâtonnements multiples et contradictoires ; tant et si bien que son mode d'existence principal est certainement d'entretenir une intense activité de redéfinition.

Malgré ces différentes manières d'entrer en matière dans le domaine des compétences, les auteurs se rejoignent pour associer implicitement ou explicitement la logique des compétences à une centration sur l'activité des apprenants, les tâches à réaliser et les actions situées dans un contexte institutionnel d'apprentissage. De surcroît, la compétence désigne un mystère bien posé qu'une apparence évidente ; la logique des compétences est pour l'ensemble des auteurs un indicateur de changement dans le système éducatif et un révélateur d'une évolution des conceptions épistémologiques, comme le mentionnent J. Dolz et E. Ollagnier : ' *un concept est un construit provisoire, sa valeur est une valeur*

d'usage, on la mesure à sa fécondité théorique, non à sa vérité absolue ' (J. Dolz et E. Ollagnier, 2002 : 46).

Tous tendent à faire accepter la notion de compétence dans toute sa variabilité, tous semblent d'accord pour lui accorder une dimension dynamique et active.

II. Les pratiques d'évaluation

Si nous désirons amener les apprenants à maîtriser des compétences, et si c'est en termes de compétences que se définit désormais ce que les apprenants doivent acquérir, il s'avère impératif de renforcer les dispositifs d'évaluation. Il ressort que l'introduction de la notion de ' compétence ' dans les référentiels de nombreux pays soulève directement la question de son évaluation.

Les lignes qui suivent ont pour fonction, tout d'abord, d'apporter quelques clarifications conceptuelles autour de la notion d'évaluation. Ensuite, proposer un cadre de réflexion des diverses acceptions d'évaluation vues par nombre de chercheurs spécialisés en ce domaine.

1. Quelques concepts proches

Pour bien comprendre ce qu'est une évaluation, il est utile de la distinguer de quelques concepts proches, à savoir : ' mesure ', ' contrôle ', ' docimologie ' et ' jugement '.

1.1 Evaluation et mesure

La mesure est ' *un processus par lequel on attribue des nombres à des choses (un objet, un événement) selon des règles déterminées* ' (X. Roegiers, 2010 : 61).

Evaluation	**Mesure**
Objectif précis au départ	Peut être totalement gratuite
Débouche sur une décision	Peut être menée indépendamment d'une décision
Peut être qualitative en tout ou en partie	Implique nécessairement la quantification
Produit du sens	Produit des valeurs numériques auxquelles il convient le cas échéant de donner du sens.

Tableau n° 1. Evaluation et mesure (tableau tiré de X. Roegiers, 2010 : 62).

1.2 Evaluation et contrôle

Le contrôle est ‘ *une démarche visant à vérifier l'écart entre une situation donnée et une norme, ou entre un état donné et un état attendu* ‘ (Idem : 62).

Dans une évaluation, nous nous situons plus dans une logique de projets, alors que, dans un contrôle, c'est la logique de vérification par rapport à une norme qui domine. Ces deux concepts sont en quelques sorte emboîtés comme l'illustrent les propos de Roegiers : ‘ *une évaluation peut comporter une part de contrôle, un contrôle peut comprendre certains aspects plus proches d'une évaluation, il peut exister une phase de contrôle et d'évaluation.* ‘ (Idem : 63).

Evaluation	**Contrôle**
Critères et indicateurs élaborés ou ajustés par l'évaluateur.	Critères et indicateurs souvent imposés de l'extérieur.
Critères susceptibles d'être réajustés en cours de route.	Critères inamovibles.
Produit du sens.	Confirme ou infirme le respect de la norme.

Tableau n° 2. Evaluation et contrôle (tableau tiré de X. Roegiers, 2010 : 62)

1.3 Evaluation et docimologie

La docimologie vient du grec „*dokimê*' qui veut dire ‘ épreuve ‘ ; le terme fut inventé par Henri Pieron qui en propose la définition suivante : ‘ *la docimologie désigne l'étude systématique des examens (modes de notation, variabilités interindividuelles et intra-individuelles des examinateurs, facteurs subjectifs, etc.* ‘ (Cité par Y. Abernot, 1996 : 14).

Dans le Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education, G. De Landsheere introduit l'étude du comportement des examinateurs et des examinés, ce qui étend la notion de docimologie aux répercussions psychologiques de l'évaluation. Dans cette optique, la docimologie s'intéresse aussi bien aux tendances de générosité ou de sévérité de certains correcteurs qu'aux problèmes de fidélité, de validité et de sensibilité ; le goût de la compétition et la peur des examens font aussi partie intégrante.

Evaluation	**Docimologie**
Démarche particulière	Discipline scientifique
Peut porter sur une multitude d'objets	A pour objet les examens

Tableau n°3. Evaluation et docimologie (tableau tiré de X. Roegiers, 2010 : 63).

1.4 Evaluation et jugement

Pour reprendre la définition proposée par Roegiers, juger ' *est un processus par lequel une personne se forge et émet une opinion, un avis, un point de vue. Il traduit une représentation, de nature essentiellement relative*. ' (Idem)

Evaluation	**Jugement**
Se réfère à des critères élaborés dans un but précis	Se réfère à un système de valeurs
Orientée vers la prise de décision	Emis sans référence à une décision

Tableau n°4. Evaluation et jugement (tableau tiré de X. Roegiers, 2010 : 63).

En somme, il y a bien des divergences entre ces concepts souvent confondus et pris l'un pour l'autre. Dès lors, il convient de ne pas les employer équivalemment.

2. L'évaluation des apprentissages : sens étymologique, sens courant et sens scolaire

La problématique de l'évaluation découle des définitions, elle est composée de facettes multiples toutes issues de questions de représentations.

2.1 Dans le sens étymologique

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de *' ex- valuere '* qui veut dire : ' Extraire la valeur de ', ' faire ressortir la valeur de '.

2.2 Dans le sens courant

Dans l'ensemble des dictionnaires de la langue française que nous avons consultés, à savoir le Robert, Larousse et Hachette, nous retrouvons les définitions suivantes : porter un jugement sur la valeur de, estimer, calculer, chiffrer, déterminer par le calcul, fixer approximativement, apprécier, juger, etc.

Un paradoxe apparaît immédiatement : le terme ' évaluation ' recouvre d'une part les actions de ' calculer ', ' mesurer ' ; et d'autre part, de ' faire des approximations ', ' estimer ' et ' apprécier '. L'évaluation appartient ainsi à deux grands ordres, celui de l'approximation et celui de la précision ; c'est ce paradoxe déjà présent dans la définition de l'évaluation qui serait à l'origine de la difficulté d'évaluer des compétences.

2.3 Dans le sens scolaire

Le terme ' évaluation ' désigne, dans une acception large, ' *l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un projet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères (...)* ' (G. Noizet cité par Y. Abernot, 1996 : 7).

Dans le cadre scolaire, ce terme prend le sens d'une ' *attribution de notes correspondant à une prestation* ' (Y. Abernot, 1996 : 5). Il signifie également ' *examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision* ' (De Ketele cité par Y. Abernot, 1996 : 7).

Selon G. Meyer, il renvoie à ' *une pratique complexe, à travers laquelle, l'évaluateur définit ce qu'il doit évaluer, imagine ou choisit des textes significatifs, confronte ce qu'il observe, communique le résultat de cette mesure, l'écart entre la performance attendue et la performance réalisée* ' (G. Meyer, 2007 : 9).

L'évaluation courante est constituée d'une épreuve écrite, pratique ou orale, jugée par l'enseignant qui donne une note sur dix points dans l'enseignement primaire, sur vingt dans les autres cycles d'étude ; elle est partie intégrante du processus d'apprentissage.

3. L'évaluation dans le domaine des Sciences de l'Education : essai de définitions

De nombreux chercheurs ont participé à l'élaboration des différents concepts d'évaluation, nous les suivrons ici pas à pas : quelles idées ont-ils développées ? Quels problèmes ont-ils soulevés ? Nous puiserons dans le maximum de théories au lieu de nous enfermer dans une seule d'entre elles.

3.1 L'évaluation vue par B-S. Bloom

B-S. Bloom opère une classification structurée autour de trois types d'évaluation, à savoir :

L'évaluation formative, ' *celle qui soutient le cours, qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes peu après leurs apparitions et avant que ne s'engage un processus cumulatif*. ' (Cité par G. Meyer, 2007 : 25). Cette évaluation formative ne juge pas et ne classe pas l'élève, elle compare sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance.

L'évaluation sommative est reliée au classement, à la certification ou l'attestation du progrès de chaque élève : ' *elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints soit en comparant les élèves les uns aux autres, soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues* ' (Idem : 26).

L'évaluation diagnostique ' *permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci* ' (Idem : 26). Elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiations pour certains élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves.

3.2 L'évaluation vue par G. De Landsheere

L'évaluation formative intervient au terme d'une séquence d'apprentissage, elle représente un feed-back et ne se traduit pas en scores. La finalité d'une telle pratique consiste à *' informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de 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 Landsheere, 1992 : 39). Dans cette optique, l'erreur est ' *considérée comme un moment dans l'apprentissage et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques* ' (Idem).

L'évaluation sommative quant à elle ' *se traduit par un score (...) par score nous désignerons les résultats objectifs obtenus à un test ou à toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points selon des règles fixes* ' (Idem). Elle intervient ' *après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre du cours, à l'ensemble des cours d'un trimestre, etc.* ' (Cité par B. Rey et al, 2006 : 37). Par ailleurs, c'est à partir d'une évaluation sommative que se dresse le plus souvent un classement des élèves entre eux ; il y a lieu toutefois de se souvenir que l'évaluation sommative n'offre guère d'indications diagnostiques.

Dans l'évaluation normative, ' *on interprète le score obtenu à un test classique, et on le situe dans une distribution statistique : la performance d'un individu est jugée par référence à celle d'autrui* ' (Idem).

S'agissant de l'évaluation diagnostique, elle se traduit par des tests d'aptitudes, ces tests diagnostiques ont pour objectif de découvrir les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage. Dans cette perspective, elle désigne ' *le processus qui vise à identifier les relations éventuelles entre facteurs susceptibles d'avoir une incidence privilégiée sur l'apprentissage.* ' (Idem). En ce sens, l'évaluation diagnostique sert à déceler et à amender les imperfections de programmes ou de dispositifs éducatifs divers.

De ce fait, les processus d'évaluation diagnostique fourniraient des éléments essentiels d'aide à la décision pour les établissements scolaires, et pourraient également avoir une vocation d'aide à la décision de l'Etat.

3.3 L'évaluation vue par R. Tousignant

Pour R. Tousignant ' *la mesure des apprentissages n'est pas une vraie mesure, c'est une description approximative, indirecte à partir de comportements qui servent l'individu* ' (Cité par B. Rey et al, 2006 : 28). Cet auteur établit une distinction entre le changement interne qui se produit quand l'individu apprend et la manifestation externe de ce changement ; il distingue trois types d'évaluations :

Une évaluation normative qui est ' *la comparaison des comportements d'un individu à ceux du même groupe.* ' (Idem).

Une évaluation critèriée qui est ' *la comparaison des comportements d'un individu à ceux qui devraient être affichés* ' (Idem). Dans ce type d'évaluation, ce qui compte c'est l'écart pour chaque élève entre les performances attendues et les performances réalisées.

Une évaluation formative qui ' *n'est plus exclusivement réservée à l'enseignant, ou au service d'une rectification des erreurs de l'élève ; elle sert à renseigner l'élève sur ses progrès et non plus seulement sur ses difficultés*. ' (Idem).

3.4 L'évaluation vue par G. Scallon

D'après G. Scallon, l'évaluation formative est ' *un processus d'évaluation continue pour assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage pour apporter s'il y a lieu des améliorations ou des correctifs appropriés* ' (Idem : 30).

Par ailleurs, il précise que la pratique de l'évaluation formative est différenciée des pratiques d'évaluation sommative, il indique deux méthodologies distinctes : Pour l'évaluation formative, faire participer l'élève à l'évaluation de ses propres productions, à la prise de conscience et à la correction de ses propres erreurs ; quant à l'évaluation sommative, son instrumentation est constituée de grilles. Scallon pose ainsi le postulat selon lequel l'existence de deux évaluations, sommative et formative, dépend de la différenciation que l'on introduira dans leurs pratiques respectives.

3.5 L'évaluation vue par J. Ardoino et G. Berger

Ces deux auteurs distinguent ' évaluation ' et ' contrôle ' par le biais de leurs visées et fonctions respectives. D'après leur conception, l'évaluation *' est fondatrice de valeurs et de significations, elle est interrogation sur le sens, multi-référentielle* ' (Idem : 32). Quant au contrôle, il est ' *mono-référentiel, il estime les rapports de conformité-identité d'un objet par rapport à des normes déjà là* ' (Idem : 33).

En ce sens, le contrôle repose sur des dispositifs construits, tandis que l'évaluation représente un processus et une démarche comportant des zones d'opacité : ' *contrôler, c'est mesurer les écarts et les variations entre un référé et référent constant. Evaluer c'est produire, construire, créer un référent en même temps que s'y rapporter* ' (Idem).

3.6 L'évaluation vue par L. Allal

Selon L. Allal, l'évaluation se distribue en trois fonctions :

L'évaluation pronostique, avant la formation, pour les décisions d'orientation ou d'admission. Elle correspond au contrôle des prérequis avant tout enseignement, soit pour établir un diagnostic sur les acquisitions déjà assurées, soit pour orienter les élèves vers une filière spéciale.

L'évaluation formative intervient pendant la formation pour des décisions de régulation interne ; Allal distingue deux cas de figures :

Dans le premier, ' *la régulation est intégrée à la situation d'apprentissage tout au long de son déroulement. L'adaptation de l'activité d'apprentissage de l'élève est une conséquence immédiate de ses interactions avec l'enseignant, avec ses pairs (...)* ' (Idem : 37).

Dans le second cas ' *la régulation différée intervient à la suite d'un procédé systématique d'évaluation inséré à un moment dans le déroulement d'une séquence d'activités de*

formation ‘ (idem). L’action de régulation est visiblement différée par rapport à la situation centrale d’apprentissage ou encore par rapport au moment d’évaluation lui-même.

3.7 L’évaluation vue par X. Rogiers

X. Rogiers distingue trois moments et trois fonctions correspondant à trois types de décisions :

Avant l’apprentissage, ou en début d’apprentissage, l’évaluation a une fonction d’orientation, c’est l’évaluation d’orientation des apprentissages : ‘ *elle détermine la façon de mener les apprentissages*. ‘ (X. Roegiers, 2010 : 65).

Pendant l’apprentissage, c’est l’évaluation de régulation des apprentissages : ‘ *elle vise à apporter des modifications dans la façon de mener les apprentissages.* ‘ (Idem).

En fin d’apprentissage, la fonction de validation des apprentissages au niveau du groupe : ‘ *c’est ce qu’on appelle l’évaluation institutionnelle, visant à faire le point sur l’efficacité des apprentissages*. ‘ (Idem).

Le même auteur précise que le terme d’évaluation diagnostique ‘ *est utilisé pour désigner une évaluation d’orientation (…) il couvre deux fonctions différentes, la fonction d’orientation et la fonction de régulation* ‘ (Idem : 66).

Par ailleurs, il délimite une modélisation des différentes évaluations des acquis scolaires qui se traduit en quatre grandes conceptions :

Des évaluations informelles ‘ *qui se construisent au fil du temps avec l’enseignant et ses élèves (…) et qui répondent à des besoins immédiats de production de sens, au sein du groupe, elles ne sont pas instrumentées* ‘ (Idem : 105). Ces évaluations sont spontanées et se caractérisent par leurs démarches auto-évaluatives et les dialogues que l’enseignant entretient avec l’élève. Ce type d’évaluation est également qualifié d’évaluation implicite.

Des évaluations pédagogiques ‘ *qui recouvrent essentiellement l’évaluation formative (…) elles couvrent également l’évaluation d’orientation que certains appellent évaluation diagnostique* ‘ (Idem : 106).

Ces évaluations sont plus fortement instrumentées, tendent à produire du sens, mais davantage sur le plan des forces et faiblesses, et c’est l’interprétation critériée qui est généralement privilégiée.

Le contrôle des acquis dont la fonction ‘ *n’est pas tant la production de sens que la recherche de la conformité à une norme scolaire, que l’élève atteint ou n’atteint pas* ‘ (Idem). Il est interne à l’établissement scolaire ; sa fonction est essentiellement administrative, c’est-à-dire prendre des décisions du type ‘réussite / échec ‘.

La validation des acquis se distingue de l’évaluation par le fait que ‘ *l’évaluation est un jugement prononcé par l’enseignant, tandis que les éléments de validation ou d’invalidation sont fournis par le milieu* ‘ (Idem : 107). Le but est de délivrer une attestation officielle ou encore admettre ou refuser un candidat dans un établissement, un type d’étude ou un emploi.

Chacun de ces modes d’évaluation a ses avantages et ses limites ; il répond à des logiques et à des exigences différentes.

Récapitulons

De nombreux chercheurs ont participé à l’élaboration de différents concepts d’évaluation ; nous avons suivi quelles idées ils ont développées, quels problèmes d’ordre terminologique ils ont soulevés, quels rapports entretiennent les différents types d’évaluation et quelles sont leurs fonctions. Il y a bien évidemment des convergences et des divergences dans leurs réflexions.

A l’issue de la présentation de ces quelques théories de l’évaluation, nous retenons qu’un seul paramètre ne suffit pas à définir une pratique évaluative quelle qu’elle soit. Force est de préciser également que c’est à travers cette réflexion théorique schématique relative aux pratiques d’évaluation que nous sommes parvenue à déterminer avec justesse le type d’évaluation estimé le plus approprié à la problématique posée initialement. Ce point sera développé davantage dans la partie méthodologique.

III. Réflexion sur la notion d’ ‘ erreur ‘

Nous tenterons, dans les lignes qui suivent, de relativiser et d’ouvrir une indispensable réflexion sur la notion d’ ‘ erreur ‘.

1. Faute ou erreur : deux notions très relatives

Dans le langage courant, ces deux notions sont quasi équivalentes ; néanmoins, ‘ faute ‘ est marquée par une connotation religieuse, tandis que ‘ erreur ‘ est plus neutre.

M. Marquillo Larruy mentionne, dans un ouvrage intitulé *l'interprétation de l'erreur*, que : ‘ *la faute, parce qu'elle est présente dès le seuil du texte biblique, fait partie des référents culturels familiers de la civilisation judéo-chrétienne* ‘ (M. Marquillo Larruy, 2003 : 11). Quelle que soit donc l'interprétation que nous lui donnons, la faute originelle se trouve associée au péché et à la culpabilité.

L'influence de Chomsky se fera sentir dans une différenciation importante induite par les concepts de ‘ compétence ‘ et de ‘ performance ‘ qui vont permettre de distinguer entre ‘ erreur ‘ et ‘ faute ‘. M. Marquillo Larruy cite Pit Corder qui caractérise ainsi cette différenciation : ‘ *les erreurs de performance seront par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques (…) aussi sera-t-il commode désormais d'appeler ‘ fautes ‘ les erreurs de performance, en réservant le terme d' ‘ erreur ‘ aux erreurs systématiques des apprenants*. ‘ (Idem : 72).

Pit Corder a fortement contribué à donner un statut positif aux erreurs pour lesquelles il distingue les attitudes suivantes :

La première les considère comme le résultat d'un enseignement inadéquat, si celui-ci devient parfait, il n'y aura plus d'erreurs. La deuxième voit dans l'erreur la manifestation naturelle de l'apprentissage : ‘ *c'est en se trompant que l'on apprend* ‘ (idem).

Dans le domaine de la langue, la notion de ‘ faute ‘ semble antérieure à l'élaboration des premiers outils qui viennent appareiller les langues. A la renaissance, la distinction „correct' et „incorrect' semble précéder l'élaboration des grammaires, ainsi : ‘ *avant même d'avoir rédigé une grammaire, certains auteurs pouvaient avoir une conscience très nette, mais non théorisée de ce qu'il ne fallait pas dire* ‘ (Demonet, cité par M. Marquillo Larruy, 2003 : 13).

Il convient de signaler que le terme ‘ erreur ‘ est culturellement moins marqué, il bénéficie d'une plus grande faveur de la part des pédagogues contemporains, qui à juste titre, souhaitent reconsidérer son rôle et son statut dans l'apprentissage.

2. L'erreur dans le domaine de la psychologie cognitive

Les travaux des théoriciens de la cognition se sont intéressés aux principes généraux de production de l'erreur. Pour la psychologie cognitive, ‘ *l'erreur est un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès* ‘ (Idem : 49).

Par ailleurs, James Reason avance que ‘ *les erreurs prennent un nombre limité de formes* ‘ (James Reason, 1993 : 31). Il donne au terme ‘ erreur ‘ un statut générique qui couvre ‘ *tous les cas où une séquence planifiée d’activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées.* ‘ (Idem).

Dans son modèle générique de l’erreur, il distingue ces types d’erreurs :

- Les lapsus : correspondant à des fonctionnements routiniers, qui le plus souvent sont déviés pour des raisons d’inattention ou encore d’attention excessive.

- Les fautes basées sur des règles : correspondent aux erreurs provenant d’une mauvaise application de bonnes règles ou de l’application de règles fausses.

En transposant ce modèle dans le domaine de l’enseignement des langues, Reason mentionne que les erreurs du premier type, sont liées aux automatismes et à des pressions diverses (stress, fatigue,…) tels que l’oubli des marques du pluriel, des accents, etc. A l’inverse, le deuxième type d’erreur pourrait correspondre à des difficultés telles que les règles de concordances des temps ou la variation morphologique de certains pluriels (al-aux), etc.

3. L’erreur en didactique des langues

Comment situer la notion d’ ‘ erreur ‘ dans le domaine de la didactique des langues ?

En didactique des langues, la notion d’ ‘ erreur ‘ demeure délicate à définir, et certains didacticiens considèrent même qu’il est quasiment impossible d’en délimiter ses contours ou donner une définition bien figée.

Les ouvrages consacrés à l’enseignement /apprentissage des langues accordent une place croissante à la question des écarts à la norme. Et progressivement, le terme ‘ erreur ‘ a pris de l’ascendant à celui de ‘ faute ‘. Nous proposons, dans le tableau ci-dessous, un bref aperçu du statut de l’erreur tel que présenté par C. Germain (Cité par M. MARQUILLO, LARRUY, 2008 : 57)

Période	**Statut de l’erreur**
Fin XIX° S. début du XX°S.	L’erreur témoigne des faiblesses.
1940 à1960.	L’erreur est exclue de l’apprentissage.
De 1960 à aujourd’hui.	L’erreur est un repère sur l’itinéraire de l’apprentissage.

Tableau n°5. Statut de l’erreur

Ce panorama de l'évolution du statut de l'erreur montre que ce qui était hier uniquement marqué comme un manque ou une défaillance est aujourd'hui considéré comme indice de l'apprentissage.

Pour récapituler, disons tout simplement que les didacticiens préfèrent généralement le terme d' ' erreur ' parce qu'il est exempt de toute connotation ' dépréciative '. Du point de vue épistémologique, on s'accorde aujourd'hui à reconnaître la fonction ' positive ' de l'erreur, déjà mise en évidence par G. Bachelard : ' *l'esprit est d'abord de lui-même pure puissance d'erreurs, que l'erreur a une fonction positive dans la genèse du savoir (…)* ' (Cité par J-P. Cuq, 2004 : 47). En ce sens, tout apprentissage est source potentielle d'erreurs.

IV. Réflexion sur ' la compétence scripturale '

Dans ce qui suit, nous nous pencherons, plus particulièrement, sur la notion de ' compétence scripturale ' qui constitue le noyau central de notre recherche.

1. Les contours de la compétence scripturale

Pour mieux cerner ce que nous entendons par compétence scripturale, citons d'abord Dabène, ce dernier la définit comme ' *un sous-ensemble de la compétence langagière. L'autre sous-ensemble étant la compétence orale*. ' (Cité par S. Onillon, 2008 : 42). Plus exactement, il choisit de parler de compétence scripturale pour décrire ' *la compétence langagière permettant de communiquer par l'écriture* ' (Idem : 40).

Par ailleurs, S. Onillon précise que la compétence scripturale ne peut pas être abordée uniquement comme la capacité d'écrire, mais qu'elle doit être envisagée comme ' *un ensemble de pratiques sociales impliquant différentes façons d'utiliser la langue écrite* ' (Idem : 41). Selon le même auteur, la compétence scripturale ne peut être définie comme une capacité cognitive à part entière existant dans le cerveau de l'individu indépendamment de ses différents contextes d'utilisation, mais qu'elle renvoie à ' *l'ensemble des utilisations concrètes de l'écrit, à savoir les pratiques scripturales à la disposition de l'individu, et c'est la réalisation même de ces pratiques en contexte qui dessinent les contours de la compétence scripturale de l'individu* ' (Idem).

Dans la même perspective, Bourdieu rappelle à cet égard que la compétence scripturale est conçue comme un ' *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* ' (Cité par S. Onillon, 2008 :40). Cette définition ainsi énoncée inclut non seulement les savoirs linguistiques mais aussi les savoirs sociaux.

Par conséquent, ce qui fait problème ce n'est pas ' *la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticalement cohérentes, mais la possibilité d'utiliser, de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations* ' (Idem : 43).

En somme, toute personne possède en plus d'une compétence de communication orale, une compétence de communication scripturale, compétence qui présente les composantes énumérées ci-dessous.

2. Les composantes de la compétence scripturale

D'après Dabène, la compétence scripturale comprend trois composantes fondamentales :

a. La composante linguistique

Elle est constituée d'un ' *ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite* ' (Idem : 43).

Ces savoirs sur la langue écrite concernent différentes caractéristiques du système d'écriture, en l'occurrence l'orthographe française. D'autre part, maîtriser la langue écrite au niveau linguistique implique une compréhension accrue de son fonctionnement. En effet, maîtriser un tel objet nécessite *' une réflexion métalinguistique et une capacité de savoir compenser, à l'écrit, les composantes non- verbales disponibles à l'oral*. ' (Idem : 44).

Bref, la composante linguistique est sous-jacente à toute activité scripturale quelle qu'elle soit ; il s'agit-là d'une compétence de base.

b. Composante textuelle

La composante textuelle met en lumière les propriétés de la cohésion qui se manifeste au niveau local (relations interphrastiques), et la cohérence qui se manifeste au niveau global du texte (progression logique des idées entre les passages). Dabène affirme qu'il y a une disparité au niveau du degré de maîtrise de la compétence textuelle, et que ' *cette dissymétrie pouvant, à l'extrême, aller jusqu'à l'absence ou la non-maîtrise de telle ou telle composante* ' (Cité par N. Mwilambwe, 2012). Il s'ensuit que, pour produire un texte cohérent, il est impératif d'obéir aux trois règles suivantes :

- La règle de progression

Le respect de cette règle s'avère fondamental, ainsi ' *Pour qu'un texte soit cohérent microstructurellement ou macrostructurellement, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.* ' (M. Charolles, 1978 : 22).

Avant de schématiser les types de progressions, il convient de rappeler à titre indicatif que les linguistes de l'école de Prague ont proposé de soumettre les phrases à une analyse de type informationnel, indépendante de leurs structures syntaxiques, afin d'y distinguer ce qui est ' nouveau ' (le rhème) et ce qui est récurrent ' déjà connu ' (le thème).

Dans la progression à thème constant, le même thème est repris dans plusieurs phrases en se développant au fur et à mesure que le texte. Voici un exemple de structure à thème constant qui reprend un même élément en position thématique :

P.1 : Th1 ⟶ Rh1

P.2 :Th2 ⟶ Rh2

P.3 :Th3 ⟶ Rh3

Dans la progression à thèmes dérivés, le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante :

P.1: Th1 Rh1 ↓

P.2 Th2 ⟶ Rh2 ↓

P.3 Th3 ⟶ Rh3

- La règle de continuité

Pour qu'un texte soit cohérent, ' *il doit comprendre dans son déroulement des reprises d'éléments sémantiques lui assurant une continuité et une homogénéité permettant la compréhension du message qu'il véhicule* ' (Idem). D'où la nécessité de recourir aux procédés d'anaphorisation, pronominalisation, subordination, etc.

- La règle de non-contradiction

Cette règle stipule que ‘ *le développement d'un texte n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure déductible de celle-ci par inférence* ‘ (Idem). La contradiction apparaît soit par oubli d'informations nécessaires dans le texte, soit par l'introduction d'éléments sémantiques contradictoires.

Le respect de ces règles s'avère crucial, dans la mesure où il permet d'assurer l'accessibilité et l'harmonie des textes produits.

c. La composante socio-pragmatique

La composante socio-pragmatique, par contre, varie en fonction des situations et des genres utilisés. Comme son nom l'indique, elle revêt un aspect sociologique et un aspect pragmatique, aspects qui sont fortement liés : *‘ le versant pragmatique se réfère à l'accomplissement d'actes de paroles écrits, quant au versant sociologique de la compétence, il se réfère aux fonctions sociales remplies par le signe graphique.* ‘ (S. Onillon, 2008 : 45).

La composante socio-pragmatique de la compétence scripturale renvoie à ‘ *la capacité d'utiliser l'écriture en situation, de façon socialement significative, ce qui implique de maîtriser les genres nécessaires à la participation d'un individu dans différentes situations socioculturelles.* ‘ (Idem : 46).

En conséquence, la compétence scripturale est définie comme ‘ *comprenant une composante linguistique, directement liée aux conditions de la production et de la réception d'un message (…) ainsi qu'une composante socio-pragmatique qui dessine les contours du répertoire de genres à la disposition d'un individu et de leurs utilisations.* ‘ (Idem : 47).

Il convient de noter que la compétence scripturale varie d'un scripteur à un autre quant à la quantité de genres maîtrisés et quant au degré de maîtrise de chaque genre. Cette théorisation de la compétence scripturale, comme accès à un répertoire de genres, correspond à la réalité des usagers de l'écriture, qui lorsqu'ils écrivent font appel à la notion de genre. A ce propos Canevat affirme que ‘ *le locuteur, dans quelque échange langagier que ce soit oral ou écrit, se sert de modèles auxquels, consciemment ou non, il subordonne ses énoncés.* ‘ (Idem : 48).

Ainsi, tout locuteur, pour communiquer avec succès, doit pouvoir situer son énoncé oral ou écrit dans un genre particulier, genre qui se définit par ses contraintes et ses ressources ainsi que par ses frontières avec les autres genres.

Il reste à souligner un aspect très important de la compétence des usagers, à savoir la possibilité d'expérimenter avec les genres et d'en créer de nouveaux. Cette capacité à innover montre qu'il existe une compétence scripturale qui permet d'aller au-delà de ce qui existe déjà et qui rend compte de la productivité du langage.

Pour conclure, la présente théorisation de la compétence scripturale présuppose qu'il existe tout d'abord divers genres. Les scripteurs possèdent une certaine compétence scripturale comprenant non seulement la maîtrise linguistique, textuelle mais aussi socio-pragmatique de la langue écrite ; compétence qu'il n'est pas possible d'observer que par le biais des pratiques scripturales des sujets ou encore de leurs dires sur leurs pratiques.

V. Réflexion sur la génétique textuelle

Nous avons jugé utile de présenter quelques une des définitions directrices d'un domaine que nous avons exploré et qui est en voie de construction, il s'agit de la critique génétique ou la génétique textuelle.

1. Circonscription du domaine

Depuis les années 1970, les études littéraires se sont enrichies d'une nouvelle approche, la ‘ critique génétique ‘, qui se propose de *‘ renouveler la connaissance des textes à la lumière de leurs manuscrits, en déplaçant l'interrogation critique de l'auteur vers l'écrivain, de l'écrit vers l'écriture, de la structure vers les processus, de l'œuvre vers sa genèse ‘*. (Encyclopédie Universalis). Cette révolution qui revendique la théorisation d'une dimension diachronique à l'intérieur même de l'écrit a profondément renouvelé l'horizon épistémologique de la conception de l'écrit et de l'écriture.

Discipline jeune, la critique génétique constitue l'une des principales innovations critiques, elle s'apparente à l'étude des brouillons d'écrivains dans une perspective diachronique. En prenant appui des dossiers génétiques ou des états intermédiaires, le généticien tente de reconstituer les phases de réécriture ainsi que le cheminement créatif de l'auteur. Autrement dit, c'est l'étude des marques scripturales constituées des annotations, biffures et ratures qui permettent d'appréhender et d'approcher la genèse de son œuvre.

Le principe de la critique génétique repose sur un constat de fait : le texte définitif d'une œuvre littéraire est le résultat d'une élaboration progressive, de corrections, de révisions, voire de métamorphoses.

La critique génétique a proposé ‘ *un ancrage théorique et une méthode d'analyse des activités d'écriture ; elle a permis de (se) représenter le fait d'écrire comme un travail et une recherche ; elle a placé le sujet scripteur au centre de sa production* ‘. **(**C**.** Fabre-Cols, 2004). Son objet d’étude est la ‘ rature ‘ en tant que trace matérielle témoignant d’un processus réflexif non linéaire, marqué par des réajustements et des retours en arrières. Comme le souligne M. Douguet ‘ *Une œuvre ne surgit en un instant du néant : le processus de création possède une certaine durée. Étudier ce processus à partir des traces matérielles qu'il laisse (...) est le but de la critique génétique, ou génétique textuelle* ‘ (M. Douguet, 2007).

Le domaine de recherche ici présenté, a d'abord été dénommé ‘ *manuscriptologie ‘*, ou encore ‘ *critique génétique ‘* (A. Grésillon, 1994), puis plus récemment ‘ *génétique textuelle ‘* (P.-M. de Biasi, 2002). Ces appellations peuvent aussi s'entendre diversement ; c’est pourquoi, il importe que nous nous y arrêtons étant donné qu'elles renvoient à ‘ *l'histoire de plusieurs groupes, et à la formation de notions et de méthodes, mais surtout parce qu'elles ont pu focaliser leur intérêt sur des points distincts* ‘ (C. Fabre-Cols, 2004).

Bien que ces désignations soient plus ou moins proches, la critique génétique renvoie exclusivement aux textes littéraires, aux spécificités scripturales des auteurs. La génétique textuelle, en revanche, semble renvoyer aux phénomènes généraux de la production scripturale qu’ils soient littéraires ou non littéraires.

Par ailleurs, une frontière sépare ces appellations souvent employées équivalemment : ‘ *la génétique textuelle (qui analyse les manuscrits, les classe et les déchiffre) et la critique génétique (qui interprète les résultats de ce déchiffrement) cherchent à reconstituer la formation du ‘texte à l'état naissant ‘ avec l'objectif d'élucider son processus de conception et de rédaction*.’ (Encyclopédie Universalis).

Pour mieux délimiter notre référentiel théorique, nous avons emprunté quelques définitions dichotomiques à C. Fabre (1999/2002), Bellemin Noël (1972) et S. plane (1996). L’objectif est d’assurer un fondement théorique solide, uniformiser notre terminologie et surtout ne pas tomber dans les approximations.

2. Révision ou réécriture

Ce qui distingue ces deux termes c'est le fait *' qu'une réécriture découle toujours d'une révision ; mais après révision il n'y a pas forcément de réécriture* ' (A. Vallegeas, 2012).

Du côté de la linguistique et de la didactique, la ' révision ' est souvent en association avec la ' réécriture '. D'après S. Plane, la réécriture est ' *un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte (...). La révision est un processus cognitif complexe mis en œuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur à partir d'observables souvent composites, de mesure de performances et d'analyse de verbalisation* ' (S. Plane, 1996 : 55). Dans cette optique, le scripteur-réviseur qui est à la fois le ' je ' qui écrit et qui se lit, se parle à soi-même, spécifie les objectifs de la révision en changeant ce qui est à changer, et détermine par des va-et-vient des stratégies d'interventions immédiates sur son texte.

En explorant ce domaine fort complexe, nous nous sommes interrogée sur quelques notions voisines de ' correction ', ' reformulation ' et ' réécriture '. Il importe de dissocier ces aspects imbriqués et de ne pas les considérer comme synonymes.

La réécriture ne peut être assimilée à une ' reformulation ', cette dernière n'implique pas un enrichissement d'ordre sémantique ; elle permet de donner plus de compréhension, mais le fond ou le contenu reste le même. La réécriture s'apparente à une reformulation si nous entendons par là ' *une reprise de l'effort de production de discours à sa racine, dans lequel la 'mise en mots' cessait d'être seulement la recherche du 'mot juste' pour être au contraire une 'réévaluation' totale du discours '* (C. Bore, 2000).

La reformulation, dans les textes officiels, désigne les exercices préparatoires du résumé et de la prise de notes. Il faut comprendre ce terme dans le sens de *' reproduction personnelle d'un discours source* ' (Idem) ; et à aucun moment, ce terme ne doit être associé au travail de ' brouillon ', tâche qui relève exclusivement de l'écriture et de la réécriture.

La réécriture ne se résumerait pas également à une simple ' correction ' qui se réduit à une détection des erreurs de surface essentiellement orthographiques.

La réécriture, correspondant à ce retour réflexif sur l'écrit, est par excellence une manifestation d'expertise susceptible d'assurer une progression scripturale chez les apprenants ainsi qu'une modification de leurs représentations à l'égard de l'écriture.

3. **Rature ou biffure**

‘ Ecrire ‘ est une activité complexe, cela tient aux nombreuses contraintes à respecter ; l’agencement d’une telle complexité peut se marquer en partie par la présence de ratures et biffures dans les brouillons. Il importe donc de tracer une frontière entre ces deux notions qui renvoient à des réalités bien distinctes.

La rature est une ‘ *biffure à laquelle succède, en surcharge ou à la suite, une nouvelle formulation (éventuellement identique à celle qui fut biffée)* ‘ (C. Fabre, 2002 : 28). Par ailleurs, tout scripteur rature conformément à son projet *‘ quelque chose qui lui apparaît inadéquat, incongru par rapport à un reste qui a priorité et mérite de demeurer en l’état* ‘ (J. Bellemin-Noël, 1972 : 5).

Quant à la biffure, elle correspond à un ‘ *trait qui supprime un segment de l’écrit* ‘ (C. Fabre, 2002 : 27). C’est une trace matérielle à laquelle ne succède pas une reformulation.

4. Avant-texte ou brouillon

L’avant-texte est *‘ l’ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits (…) vu sous l’angle de ce qui précède matériellement un ouvrage (…) le choix de ce mot en concurrence avec brouillon tient à ce que ce dernier connote des caractères comme résiduels (…)* ‘ (C. Fabre, 2002 : 29). L’avant texte est par excellence l’espace de travail du généticien, qui explore et saisit les tâtonnements, les cheminements, voire les versions de toute production scripturale. Ainsi défini, l’avant-texte est un matériau d’étude constitué d’un ensemble de brouillons, d’états ou de versions d’une œuvre, classés chronologiquement de façon à reconstituer la genèse de l’œuvre.

Du point de vu étymologique, ‘ *brouillon est à chercher du côté de ‘bouilli’ et ‘brou’, ce qui s’accorde bien avec l’aspect chaotique de ces avant-textes ‘* (Grésillon et Lebrave cités par C. Fabre, 1999 : 76). Le terme ‘ brouillon ‘ est ainsi défini négativement et semble être attaché à des connotations plutôt péjoratives.

Bellemin-Noël estime que ‘ *la littérature commence avec la rature* ‘ (Cité par C. Fabre, 1999 : 66). D’où l’intérêt porté sur l’étude de la dynamique et du mouvement d’équilibrage dans les avants-textes d’écrivains qui s’est ensuite transposé vers l’analyse des brouillons d’apprenants. Par conséquent l’alternance des termes brouillon et avant- texte n’exprime pas seulement ‘ *la réhabilitation d’un matériau jusque-là méprisé. Elle signifie aussi que la dynamique, dans ce matériau, est essentielle : il s’agit de la genèse de ce qui sera dit TEXTE* ‘ (C. Fabre, 1999 : 67).

A travers ces considérations d'ordre théorique, nous avons évoqué les concepts de base qui relèvent du domaine de la ' génétique textuelle ', ce qui permet d'uniformiser notre terminologie et d'assurer un fondement solide de l'analyse qui en découle.

Conclusion

Nous pouvons schématiquement résumer ce chapitre de la manière suivante :

De la définition de la ' compétence ', nous retenons qu'elle renvoie à un savoir-agir ou la capacité à mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle ne se réduit pas à une capacité abstraite ou à un ensemble de connaissances, elle se démarque également de la notion d'objectif.

De la définition de l' ' évaluation ', nous retenons que la problématique de l'évaluation se pose en termes de nécessité de fournir une image des compétences à partir des performances.

De la définition de la notion d' ' erreur ', nous retenons qu'elle est partie intégrante de tout processus d'apprentissage, qu'elle constitue un obstacle qu'il faudrait mettre au service de l'apprentissage. Nous estimons que c'est à travers la détection des erreurs dans un dispositif évaluatif que nous pourrions proposer de nouvelles pistes didactiques, et du coup bien orienter le travail de remédiation.

De la définition de la compétence scripturale, nous retenons qu'elle fait partie intégrante de la compétence langagière en général ; elle est constituée de versants linguistiques, textuels et socio-pragmatiques.

De la définition de la génétique textuelle, nous retenons que c'est un domaine disciplinaire récent dont l'objet d'étude est l'analyse des brouillons et avant-textes d'écrivains. La ' rature ' est par excellence une trace matérielle témoignant du processus de la fabrication des textes.

A l'issue de ce chapitre, essentiellement théorique, nous avons tenté de définir les concepts clés se rapportant à notre recherche ; ces définitions et orientations sont certes tirées de sources diversifiées, mais ne peuvent constituer un ensemble exhaustif, fermé ou définitif.

Chapitre III
Choix méthodologiques

Chapitre III : Choix méthodologiques

Ce troisième chapitre s'attache à la description des aspects et choix méthodologiques à retenir dans le cadre notre projet d'évaluation des compétences scripturales. Notre réflexion concerne à la fois les genres d'écrits à proposer aux étudiants, les consignes à élaborer pour les écrits, les situations d'écriture à mettre en place, le questionnaire et le guide d'entretien à préparer.

Dans un premier temps, nous tenterons d'examiner de près les différents paramètres ou variables intervenant dans notre pratique d'évaluation des compétences. Ensuite, nous proposerons un cadre conceptuel de l'évaluation dans lequel s'inscrit notre modèle. Puis, nous énoncerons les principes permettant de construire et d'élaborer des outils de travail conformes à ce modèle. Et nous nous arrêterons plus tard sur la question importante de la manière de considérer les niveaux de maîtrise.

I. Les pratiques d'évaluation

L'introduction de la notion de ' compétence ' dans les référentiels de nombreux pays soulève directement la question de son évaluation. De ce fait, si l'on désire amener les apprenants à maîtriser des compétences, et si c'est en termes de compétences que se définit désormais ce que les apprenants doivent acquérir, il s'avère impératif de renforcer les dispositifs d'évaluation.

1. L'évaluation des apprentissages : un domaine en évolution

L'évaluation existe depuis longtemps comme pratique et comme objet de discours, mais elle n'a pas toujours reçu le traitement qu'on lui réserve aujourd'hui.

Avant l'avènement de l'approche par compétence et sur l'échelle universelle, les instruments étaient limités à des questions sollicitant des individus des réponses précises. C'était l'ère du vrai ou du faux, des questions à réponses brèves ou à choix multiples ; l'évaluation est longtemps restée centrée sur la vérification des connaissances. Toute cette méthodologie et les décisions qu'elle devait desservir ont été vertement critiquées, voire dénoncées. Depuis, les choses ont bien changé.

L'élaboration des programmes par objectifs puis par compétences, a ouvert la voie au déploiement de tâches autres que celles demandant des réponses courtes ou à choix de réponses. Il était désormais reconnu que certaines compétences, à savoir la rédaction de textes, devaient être inférées sur la foi de réponses élaborées ; il fallait donc abandonner

l'objectivité complète autrefois tant recherchée. L'évaluation comme processus acquérait ainsi ses premières lettres de noblesse.

De nos jours, l'évaluation tient compte du soutien à la régulation des apprentissages, elle prend appuie sur l'articulation de la théorie et de la pratique. C'est pourquoi, elle devrait recevoir un soutien clair et fort des autorités de tous les établissements.

Bref, l'évaluation implique un ensemble de procédés complémentaires de collecte d'informations ; en outre, elle est graduellement devenue un objet d'étude et de réflexion.

2. L'évaluation dans le supérieur : un domaine en construction

‘ Evaluation ‘, ‘ accréditation ‘, ‘ habilitation ‘, ‘ palmarès ‘, etc. Ce vocabulaire est relativement nouveau dans l'enseignement supérieur ; ces procédures d'évaluation existent pourtant depuis longtemps. Ce qui change c'est la place de plus en plus importante de l'évaluation dans l'ensemble des activités des enseignants et des chercheurs de l'enseignement supérieur.

Durant longtemps, et dans la majorité des enquêtes, l'attention a porté sur les acquis des élèves du primaire au secondaire et rarement sur ceux des étudiants : effectivement, les chercheurs ont développé depuis des années les cadres d'analyse de l'évaluation en éducation ; cependant, ces cadres conceptuels ne sont pas, ou très peu, réinvestis pour l'enseignement supérieur.

Force est de constater que les différentes formes d'évaluation tiennent une place centrale dans les dispositifs éducatifs, que ce soit pour attester une formation, vérifier si les savoirs et compétences sont acquis, apprécier le niveau atteint, etc. Par ailleurs, une certaine réticence quant aux pratiques d'évaluation au supérieur est à signaler ; les connaissances et compétences sont pourtant des indicateurs intéressants pour évaluer l'efficacité de l'enseignement.

Actuellement, face aux mutations de la transmission des savoirs et aux enjeux de la formation supérieure, ‘ la pédagogie universitaire ‘ est réinterrogée : pratiques d'enseignement, évaluations des enseignements, dispositifs innovants, rénovations de cursus, etc. Par conséquent, l'intérêt de ces enquêtes et leur succès auprès des décideurs politiques a conduit à évoquer la mise en œuvre de ce type d'investigation auprès des populations estudiantines.

Il est indéniable que la formation des étudiants est sans cesse redéfinie par des remises en question, des changements de perspectives, voire des réformes : nous en voulons pour preuve la réforme de l'enseignement supérieur en Algérie, notamment avec l'introduction du système Licence, Master, Doctorat (L.M.D) dans les wilayas du pays et qui vient récemment d'être implanté au sein de notre département. L'objectif est bien entendu d'adapter le système éducatif aux exigences du monde moderne ; néanmoins, ces changements ont suscité chez les intervenants du monde scolaire des réactions diverses qui vont de l'engouement à la réticence.

Rappelons que dans le cadre de notre recherche, l'évaluation porte sur les compétences scripturales chez les étudiants de fin de licence du système dit ' classique ' (ancien système) qui a longtemps perduré, en vue d'établir un profil d'ensemble qui pourrait servir de référence pour l'élaboration des nouveaux programmes. Dans cette optique, l'évaluation est au cœur de la recherche, elle se présente comme un tissu complexe. Analyser cette complexité permet de dégager les changements de mission en cour dans l'enseignement supérieur, l'objectif est de faire le point sur ce champ encore peu travaillé, ou plus précisément travaillé à la marge en Algérie.

Il importe de signaler également que le système éducatif a toujours été construit ' par le haut ' ; ce sont en effet les universités qui définissent l'horizon des lycées, ces derniers qui fixent les finalités des collèges, qui à leur tour assignent les exigences à l'école primaire. Par conséquent, il nous paraît intéressant de présenter les résultats se rapportant, peu ou prou, aux compétences scripturales des étudiants et surtout de discuter de l'intérêt de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Au terme de notre travail, un regard critique sera probablement jeté sur notre système éducatif ainsi que sur son efficacité.

3. L'évaluation des compétences : un enjeu important

Actuellement, l'évaluation devient essentielle et répond à des enjeux divers. Le Cadre Européen de Référence pour les Langues souligne, d'ailleurs, l'importance de la compétence langagière en général tant elle revêt ' *une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels et dans l'évaluation sociale à laquelle elle donne particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites)* ' (M-Ch. Fougerouse, 2010 : 14), c'est dire l'importance accordée à notre objet d'étude.

Par ailleurs, la démarche qualité préconisée dans tout processus enseignement / apprentissage des langues induit nécessairement un processus d'évaluation. Soulignons l'importance que peut revêtir la maîtrise de la compétence scripturale pour les étudiants du département de français dont le nombre ne cesse de croître. A l'heure actuelle, l'évaluation des compétences devient un enjeu important et difficile. Nous ne pouvons plus, en effet, nous permettre d'évaluer en demandant de restituer des connaissances ; il faudrait confronter les étudiants à des situations problèmes complexes et leur demander de les résoudre en mobilisant toutes leurs ressources.

Mais ce n'est pas si simple ; il n'est pas évident d'évaluer des compétences, car ceci nécessite une réflexion approfondie sur le choix des situations, ainsi que la manière de traiter les productions des étudiants pour estimer avec justesse leur niveau de maîtrise. Il faut dire que le processus d'évaluation est lui-même un processus complexe qui peut se révéler désastreux s'il n'est pas parfaitement contrôlé.

L'évaluation des compétences est un processus qui doit être parfaitement contrôlé dans son déroulement. Tout au long de celui-ci, de nombreux choix doivent s'effectuer ce qui exige beaucoup de rigueur dans la méthodologie appliquée :

Que choisit-on d'évaluer ?

Pourquoi ?

Comment ?

Selon quels critères ?

Comment traduit-on les informations recueillies en appréciations ?

Il convient de noter que ces choix fondamentaux doivent être faits en connaissance de cause et en toute transparence. En bref, notre méthodologie se résume comme suit :

- élaborer des situations complexes correspondant à l'objet d'étude ;

- traiter et analyser les productions des étudiants ;

- exploiter les résultats de l'évaluation.

4. Notre cadre de référence : vers une évaluation diagnostique

Nous nous sommes posé nombre de questions avant d'entamer notre pratique d'évaluation des compétences :

Comment allons-nous procéder pour évaluer les compétences scripturales des étudiants ?

Plus précisément, pour quel type d'évaluation allons-nous recourir ?

Il importe d'opérer des choix en fonction des objectifs de notre évaluation.

Rappelons à titre indicatif les différentes pratiques d'évaluation :

L'évaluation sommative est de l'ordre de la ' mesure ' ou de la ' note ', elle est la plus connue car la plus utilisée.

L'évaluation certificative certifie la maîtrise des ' connaissances ' en vue de prendre une décision de réussite ou d'échec.

L'évaluation formative correspond à un recueil d'indices susceptibles de guider les apprentissages ; elle vise à améliorer le processus d'apprentissage en cours.

L'évaluation critériée qui confronte les performances réalisées à un ensemble de critères ou de performances attendues.

L'évaluation normative qui est la comparaison des performances d'un individu à celle d'autrui.

L'évaluation diagnostique qui vise essentiellement à détecter les compétences acquises et non acquises en vue d'une remédiation.

Toute évaluation est à notre sens diagnostique, qu'elle soit à tendance certificative ou à tendance formative, l'objectif final est de permettre d'établir un diagnostic des compétences dans les différents domaines d'apprentissage. En d'autres termes, l'évaluation n'a de sens dans notre esprit que si elle apporte des informations pertinentes, permettant de réguler les apprentissages.

C'est bien au regard de son résultat qu'il faut attester que l'étudiant a répondu aux attentes fixées dans les programmes. Ensuite, c'est aussi en fonction de ce résultat, des écarts qui restent à franchir et des difficultés éprouvées par les étudiants qu'on pourra envisager les correctifs à apporter. Ceci conduit à dire que toute évaluation se doit être diagnostique : diagnostique lorsque l'on veut prendre, à un moment du cursus, la décision la plus rigoureuse dans une perspective d'aide et de régulation des apprentissages.

Dans cette deuxième perspective, les informations recueillies sur les difficultés des étudiants confrontés à la résolution de tâches complexes pourront être utilisés comme support pour une éventuelle réforme.

Nous estimons que les épreuves évaluant des compétences doivent être diagnostiques, et nous permettre de récolter des informations pertinentes concernant l'aptitude des étudiants à mobiliser leurs ressources. Parallèlement, nous tenterons de mettre en relation ces données avec celles recueillies dans les questionnaires et entretiens.

Finalement, pour mieux cerner les compétences des étudiants, il faut d'abord et avant tout, recourir à des approches descriptives. Pour s'acquitter de la tâche d'évaluation diagnostique, il ne suffit pas de déclarer qu'un étudiant possède telle ou telle compétence. Nous tenterons, de ce fait, d'éviter les jugements laconiques (bon ou mauvais). Notre jugement devra être plus analytique, l'objectif est bien évidemment d'établir un bilan plus ou moins exhaustif des ressources que possèdent ces étudiants.

Pour le dire autrement, dans le cadre de notre évaluation, il ne s'agirait pas de dresser une somme des résultats, comme dans certaines pratiques d'évaluation, mais bien de rendre compte d'un profil authentique. Par conséquent, nous nous sommes fixé une double perspective :

D'une part, nous nous préoccupons de décrire de façon précise des comportements, des performances, des difficultés des produits et des procédures utilisées.

D'autre part, ces performances seront confrontées à des critères que nous définirons plus loin.

Notre ambition consiste à faire l'état des lieux des pratiques scripturales, repérer les acquis et déficiences des étudiants-scripteurs, en confrontant leurs productions à toute une série de critères. Procédant ainsi, notre démarche d'évaluation se révèle à la fois diagnostique et critériée.

5. L'évaluation des compétences : questions de validité

Afin de mieux circonscrire le type d'activités à répertorier, il semble important de nous attarder, dans un premier temps, sur la question de validité. Force est de reconnaître que la question d'évaluation constitue un moment important et dépend de beaucoup de détails, il faudrait penser à tout. De ce fait, nous ne pouvons envisager un dispositif d'évaluation sans jeter un regard sur sa qualité, en particulier sur sa validité.

L'évaluation des compétences ne peut être prise à la légère, il est d'ailleurs recommandé de recourir à des procédés appropriés pour en vérifier la qualité. Il nous paraît donc nécessaire de favoriser une première réflexion sur la validité, car cela nous semble être de la responsabilité de tout chercheur.

Il importe de signaler que les tests standardisés et les examens objectifs ont constitué et constituent encore des procédés hautement valorisés en ce qu'ils permettent l'échantillonnage des tâches d'évaluation, mais à quel prix en matière de validité ?

Face aux nombreuses interrogations se rapportant à la validité des pratiques d'examens objectifs, il nous semble prudent de nous montrer sceptiques à l'égard de ces tests. Par conséquent, les évaluateurs (chercheurs et enseignants) se sont de plus en plus tournés vers des situations qui exigent des apprenants qu'ils démontrent des savoir-faire complexes. Désormais, pour attester des compétences, nous devons recourir à des procédés beaucoup plus qualitatifs que quantitatifs, pour ensuite porter des jugements pertinents, de façon qu'ils puissent être transmis aux responsables.

Comme nous l'avons définie précédemment, la compétence est la capacité à mobiliser un ensemble de ressources en vue de résoudre des problèmes appartenant à une même famille. C'est pourquoi, il convient d'abord de s'assurer que les situations dans lesquelles les étudiants-scripteurs seront placés, pour démontrer telle ou telle compétence, les incitent vraiment à cette mobilisation. Il s'ensuit que le rapport entre la compétence à évaluer et la famille de situations doit faire l'objet d'une attention bien particulière.

- ***Compétence et situation***

Lorsqu'on s'efforce de saisir la notion de compétence, il est difficile de laisser de côté les situations d'évaluation qui y correspondent. En fait, sur la base de quels critères pourrions-nous établir la validité d'une situation d'évaluation ? Il s'avère crucial d'accorder une grande importance aux situations d'évaluation. Telle est la ligne directrice de notre réflexion.

Il est à noter que les concepts de ' problème ', ' tâche ', ou ' situation ', employés généralement équivalemment, sont exploités depuis fort longtemps dans le domaine de l'évaluation. La notion de ' situation ' est ainsi au cœur de notre méthodologie d'évaluation des compétences ; concevoir des situations ' appropriées ' qui permettent aux étudiants de révéler leurs compétences scripturales est incontestablement une mission très délicate.

Avant de mettre en exergue les principes permettant de concevoir des situations qui conviennent le mieux à l'évaluation des compétences ; il importe de donner une définition de ce qu'est une situation.

D'après Scallon, par situation, il faut entendre : ' *toute tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève des défis, dont celui de mobiliser ses ressources* ' (G. Scallon, 2004 : 112). Autrement dit, il y a situation d'évaluation, dans la mesure où l'action est le fait d'un sujet qui mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose, en vue de parvenir à un résultat bien déterminé.

Il importe de signaler que la méthodologie recherchée pour évaluer des compétences est aux antipodes des questions de tests dits objectifs, qui se prêtent à un comptage des réussites et débouchent sur un résultat chiffré. Les manifestations d'une compétence sont d'un tout autre ordre : la composante observable d'une compétence est complexe au point de présenter plusieurs dimensions qu'il faut apprécier à leur juste valeur et d'une manière qualitative plutôt que quantitative.

Revenons maintenant à notre question de départ : comment concevoir des situations appropriées ?

Les situations à déployer sont, bien sûr, loin d'être évidentes ; le défi consiste à déterminer dans quel contexte nous devrions placer les étudiants pour qu'ils puissent démontrer leurs compétences. Nous savons, pertinemment, que ces situations doivent avoir du sens, c'est-à-dire être signifiantes à leur yeux ; tout en étant assez complexes pour solliciter plusieurs savoirs et savoir-faire.

Nous devrions, plus précisément, nous interroger sur la signification de la situation d'évaluation. Autrement dit, sur ce qu'elle permet de vérifier par rapport à des apprentissages bien définis, comme le mentionne Scallon : ' *la relation entre l'évaluation et les intentions pédagogiques va dans les deux sens : d'une part, on cherche des situations d'évaluation correspondant à des intentions pédagogiques précises ; d'autre part, une fois les situations trouvées ou inventées, on doit s'assurer qu'elles sollicitent bien les ressources de l'individu observé* ' (Idem : 46).

En définitive, la notion de situation apparaît cruciale ; c'est en effet dans l'action que les compétences doivent être évaluées. Nous ne pouvons, de ce fait, nous soustraire à cet impératif.

- ***Compétence et famille de situations***

La définition que nous avons retenue de la compétence comporte l'idée d'une ' famille de situations ' ou ' famille de tâches ', précision importante étant donné que nous ne pouvons évaluer une compétence à partir d'une situation unique.

Cependant, que faut-il entendre par ' famille de situation ' ?

Cette idée, empruntée à Scallon, part du constat qu'une compétence n'est pas destinée à répondre à une seule situation mais à tout un ensemble ; ou pour le dire autrement, qu'elle n'est pas destinée à accomplir une seule tâche, et c'est justement tout cet ensemble de tâches qu'on appelle ' famille '.

Dans cette perspective, les compétences sont censées pouvoir s'exercer dans une gamme de situations ; cette restriction vient quelque peu bousculer certaines pratiques d'évaluation consistant à formuler un jugement sur la base d'une seule production. Par là, nous voulons dire à la fois que les tâches relevant d'une compétence ont des différences entre elles ; mais que précisément parce qu'une même compétence permet de les accomplir elles doivent avoir quelque chose en commun. Effectivement, puisque les tâches appartenant à une famille relèvent de la même compétence, il est évident de penser qu'on retrouve chez toutes une même structure d'activités, et que ce qui fait leur différence c'est que cette structure s'exerce dans des situations différentes.

Dans le cadre de notre recherche, nous envisageons de recourir à plusieurs situations qui appartiennent, bien sûr, à la même catégorie. Il ressort que nous nous appuierons sur un ensemble de tâches (que nous présenterons plus loin) de même nature qui, dans l'idéal, devraient toutes, à des degrés divers, solliciter la mobilisation des mêmes ressources.

Bien évidemment, le choix des situations appropriées pour évaluer des compétences ne peut être fait à la légère. De surcroît, il faut toujours se garder à l'esprit que lorsqu'un étudiant accomplit une seule tâche, même si sa réponse est élaborée, ce n'est qu'un cas de figure parmi un très vaste éventail de tâches possibles.

En somme, en dépit des contraintes de temps, l'essentiel consiste à trouver un juste équilibre entre des situations de routines et des situations plus ou moins nouvelles permettant aux étudiants-scripteurs d'affronter des obstacles inédits.

II. Notre modèle d'évaluation des compétences scripturales

1. Précisons notre objet d'étude

Les compétences langagières en général constituent un vaste champ d'investigation ; elles recouvrent à la fois : la compréhension orale / écrite (processus langagiers réceptifs) et l'expression orale/écrite (processus langagiers productifs).

Dans cette perspective, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) a défini la compétence langagière en catégorisant la langue en quatre habiletés basées sur les modèles de Lado (1962) et Caroll (1983), soit :

1) La compréhension orale
2) La compréhension écrite
3) L'interaction ou production orale
4) La production écrite

L'enseignement des langues s'articule bien selon ce découpage. Ces quatre habiletés, même si elles sont fortement corrélées, sont considérées comme distinctes puisqu'elles peuvent se développer inégalement. Par ailleurs, l'adoption et la mise en application des programmes, construits autour de l'idée de développer des compétences par les étudiants, entraînent inévitablement une réflexion sur les façons les plus efficaces et les plus signifiantes pour évaluer les apprentissages.

Tout enseignement / apprentissage suppose de facto d'évaluer les compétences langagières. L'évaluation des compétences scripturales en est un aspect particulier que la présente recherche se propose de traiter selon plusieurs axes.

L'évaluation des compétences scripturales dépend, essentiellement, de la définition que nous donnons à celles-ci. Il s'agit, pour nous, de la possibilité, pour un étudiant-scripteur de transmettre un message écrit faisant sens. Autrement dit, de la possibilité d'adopter un comportement scriptural qui requiert deux potentialités : posséder un savoir linguistique et textuel et réaliser des performances dans le registre de langue qui convient. En ayant recours à des situations d'évaluations qui nous semblent pertinentes, nous tâcherons d'amener les étudiants-scripteurs d'un niveau avancé, à puiser dans leurs répertoires et à mobiliser simultanément plusieurs ressources.

Etant donné la complexité de la compétence scripturale, l'évaluer n'est pas une mince tâche. Il importe en effet de garder à l'esprit les finalités de l'évaluation et de la pratiquer dans une perspective à la fois linguistique, sociolinguistique, textuelle, génétique et pragmatique.

A travers ce projet d'évaluation, nous comptons d'abord établir un bilan critique des pratiques scripturales dominantes, afin de mieux comprendre leurs effets et ce en quoi il est nécessaire de les transformer pour les améliorer. La compétence scripturale renvoie ainsi à ce que nous reconstruisons à propos de chaque sujet-scripteur après avoir analysé minutieusement ses productions. Il importe de signaler que les différentes exigences universitaires relatives à la compétence scripturale des étudiants sont multiples, ce qui complexifie davantage son évaluation.

En bref, notre projet d'évaluation se focalise essentiellement sur la compétence scripturale et nous, en tant que chercheure, nous ne pouvons bien sûr avoir accès que par l'ordre des performances qui constituent une partie visible. A présent, notre champ d'investigation semble être mieux délimité, et dans les lignes qui suivent nous tenterons de justifier le choix de l'écrit.

2. Justifions le choix de l'écrit

Valorisé culturellement, l'écrit véhicule un concentré de toutes les normes, qu'elles soient lexico-syntaxiques, orthographiques, stylistiques, ou encore relatives à la planification du texte et à la gestion transphrastique de l'information dont il est le support. Il est indéniable que toute situation d'écriture nécessite de la part du scripteur une mobilisation simultanée de l'ensemble de ses compétences linguistiques, en même temps que le contrôle de toutes sortes d'opérations locales et globales de mise en texte. En outre, l'écriture est parmi tous les actes langagiers (écouter, parler, lire, écrire), celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage en raison de sa complexité.

La maîtrise de l'écrit est aujourd'hui une clé essentielle de la réussite, aussi bien scolaire que professionnelle. Non seulement cette compétence langagière est considérée comme essentielle pour la réussite académique, mais elle l'est aussi pour l'embauche dans le monde du travail.

Or, si la lecture a fait l'objet de nombreuses recherches, expérimentations et publications, les travaux concernant la scripturalité sont relativement récents, ils constituent un champ de recherche à la fois aride et passionnant. Actuellement, l'écrit est devenu une pratique fondamentale, non seulement dans l'enseignement du français mais aussi dans l'enseignement de toutes les disciplines, ainsi que dans la vie privée et professionnelle de tout un chacun.

Ce constat initial suffirait peut-être à justifier notre choix mais, il se nourrit encore d'un second constat systématiquement relevé : il s'agit des difficultés fréquemment rencontrées par les étudiants lors de leurs pratiques scripturales. Cela est d'autant plus important quand il s'agit de la rédaction d'un mémoire de licence, car la validation de la formation qui le précède va s'appuyer sur ce texte; même si elle est complétée in fine par une soutenance orale, cette dernière phase n'est autorisée que si l'écrit est jugé recevable. Et c'est donc le passage à l'écriture qui handicape les étudiants, souvent le plus, voire qui les fait échouer : là encore et toujours, l'écriture sait faire obstacle.

Force est de constater la complexité des exigences universitaires quant à ses attentes en termes de compétences requises, tant à l'oral qu'à l'écrit, qu'il s'agisse de réception ou de production et ce indépendamment des contenus relatifs à une discipline particulière.

L'université est par excellence un lieu où l'écrit tient une place déterminante, puisqu' il constitue le principal médium de communication entre enseignants et étudiants : alors que la transmission des savoirs se réalise par le canal de l'oral (cours magistraux et T.D), les formes d'évaluation empruntent de façon quasi exclusive le canal de l'écrit.

Notre projet d'évaluation témoigne de l'intérêt porté par la recherche en didactique du français langue étrangère aux pratiques de l'écriture dans le supérieur. Dans l'enseignement supérieur, plus encore que dans les autres ordres d'enseignement, l'écrit est le vecteur principal de la circulation des connaissances. Ce sont tous ces éléments d'analyse qui nous ont amenée à privilégier l'écrit.

3. Fixons nos objectifs de départ

Le présent travail témoigne de l'intérêt porté, par la recherche en didactique du français langue étrangère, à l'évaluation des compétences scripturales au supérieur. Les finalités visées consistent à :

- Connaître la situation actuelle de l'écriture au supérieur et mieux comprendre la spécificité des pratiques scripturales universitaires. A partir de nos constatations

multidimensionnelles, il nous serait possible de promouvoir la mobilité des étudiants, enseignants et chercheurs et assurer la qualité d'un meilleur enseignement.

- Analyser les pratiques d'écriture dans un champ d'action élargi. Notre intention est de recueillir, pour l'ensemble des étudiants de fin de licence, un corpus de productions répondant à des consignes diverses et ciblées, afin de constituer un matériau d'étude à partir duquel nous pourrions interroger avec justesse les compétences scripturales.

- Trouver des réponses à des questions hypothétiques susceptibles d'éclairer les démarches explicatives que nous formulons vis-à-vis des difficultés éprouvées par les étudiants en situation d'écriture. Pour mener à bien nos analyses, nous nous plaçons délibérément en faveur d'une recherche à la fois qualitative et quantitative qui prend comme point de départ la diversité de la population ciblée.

- Dresser un bilan, c'est-à-dire brosser un tableau d'ensemble dont les composantes correspondent aux compétences ' présentes ' et celles qui sont ' absentes ' ; et c'est à partir de ces données que nous parviendrons, au terme de notre recherche, à construire des suggestions et des propositions didactiques. Ces dernières doivent automatiquement se fonder, au moins en partie, sur l'analyse des dysfonctionnements d'un enseignement établi.

- recourir à une évaluation critériée à des fins diagnostiques : à travers l'évaluation critériée, il serait facile d'identifier le(s) critère(s) éventuellement défaillant(s) en vue d'une remédiation. Nous le verrons plus loin, ces critères sont ceux pour lesquels les étudiants-scripteurs n'obtiennent pas une maîtrise minimale.

- Prendre conscience des besoins des étudiants et reconnaître l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage. Certes, il s'agit surtout de mettre l'accent sur les compétences défaillantes ; cependant, la construction de notre évaluation ne devra pas se concentrer uniquement sur ces aspects, cela risquerait de réduire la validité et la crédibilité de notre travail.

- Mieux appréhender les stratégies de réécriture déployées par les étudiants-réviseurs, les aider à prendre conscience des opérations qu'ils utilisent de façon dominante et de celles dont ils ne se servent pas. Complémentairement, nous pourrons les inciter, en fonction de ces constats, à réécrire leurs textes en se servant de telle ou telle opération. Ce type de travail permet de décrire ce processus laborieux et de mieux comprendre l'importance de la réécriture.

- Interroger certaines représentations dans une perspective didactique et ouvrir la voie à d'autres modalités d'enseignement. Il s'avère en effet crucial de se rapprocher des étudiants en tant que scripteurs, et revenir en amont pour en apporter un peu de lumière sur les représentations à propos de l'acte d'écriture ainsi que leurs réactions face à toute pratique scripturale. Nous considérons qu'à partir de certaines références que nous empruntons à quelques didacticiens, nous pourrions baliser notre propre chemin dans l'espoir d'arriver à mieux connaître ces relations entre les étudiants et l'écriture.

- Proposer des pratiques didactiques à partir de notre réalité linguistique et socioculturelle forcément hétérogène et diversifiée. En ce sens, l'écriture est un processus pragmatiquement, historiquement, scolairement et socialement ancré, ce qui renvoie à la prise en compte des facteurs psychosociaux et affectifs engagés dans l'activité.

- Utiliser d'une manière stratégique les données obtenues, ces dernières constitueraient une réflexion utile pour la mise en place d'une éventuelle réforme. Nous nous situons dans le prolongement des travaux qui ont montré que tout processus d'évaluation est directement relié à un changement des modes de régulation des enseignements, et du coup apporter un concours utile au service de l'enseignement supérieur.

- Développer une culture de l'évaluation au sein de notre département. En effet, les enseignants-chercheurs semblent réticents aux projets d'évaluation ; soit parce qu'ils ne se trouvent pas dans les priorités immédiates ; soit parce qu'ils n'ont pas suscité beaucoup d'intérêt.

En somme, disons que notre évaluation constitue un processus de production de sens qui nous permettra de comprendre ce qui mobilise et ce qui freine les étudiants-scripteurs ; nous pouvons espérer établir une sorte de typologie des comportements. Les indications recueillies peuvent alors être traitées, afin d'élaborer une réponse didactique aux divers dysfonctionnements qui se manifestent dans les productions des étudiants.

4. Explicitons l'intérêt scientifique de la recherche

Aujourd'hui, une évaluation qui prenne en compte les compétences des étudiants fait l'objet d'un large consensus, tant auprès des responsables des systèmes éducatifs que des chercheurs en Sciences de l'éducation. C'est que semble-t-il, depuis quelques années on porte un intérêt accru à l'enseignement supérieur.

Nous avons choisi d'inscrire notre évaluation en milieu universitaire, puisque c'est le secteur où les problèmes sont les plus apparents et les changements les plus nécessaires.

Relevons pour l'essentiel que les travaux antérieurs ont, de manière trop nette, fait abstraction du lien existant entre savoir-être et écriture, entre stratégies procédurales et efficacité scripturale, entre écrits intermédiaires et produits finis et achevés, entre la maîtrise de la cohésion textuelle et le développement des compétences scripturales. Ils se sont, par ailleurs, souciés de relever les lacunes sans pour autant proposer des orientations en perspective.

L'originalité scientifique se manifeste d'abord sur le plan méthodologique. A ce niveau, nous nous sommes fixé une double perspective, celle consistant à évaluer non seulement ' les produits ' mais également leur ' processus de fabrication ' à travers l'analyse des avant-textes constitués de brouillons.

L'originalité du corpus est également à mettre en évidence, elle se manifeste par le recours à une famille de situations et la diversité des genres d'écrits réalisés par les étudiants. Trois occasions apparaissent comme un point de repère particulièrement intéressant, à savoir : un travail à caractère universitaire, un travail à caractère administratif, un travail à caractère authentique et spontané ; cette sélection a été effectuée avec beaucoup de soin et de rigueur comme nous le verrons plus loin. Plus spécifiquement, le dernier type de situation mise en place ouvre de nouvelles perspectives didactiques, elle permet notamment de mieux comprendre la psychogenèse de l'écriture. Il s'ensuit que l'évaluation entreprise porte non seulement sur des productions finies mais aussi sur les états intermédiaires.

Nous explorons alors un domaine complètement nouveau celui de la génétique textuelle. Cette dernière présente des ouvertures passionnantes, ce qui constitue une étude pionnière au sein de notre département. L'originalité scientifique se manifeste, incontestablement dans un parti pris, celui d'apporter, d'analyser et de commenter un stock varié et diversifié d'énoncés assurant du coup la représentativité des données recueillies.

C'est une recherche à orientation didactique s'appuyant largement sur un ancrage multidisciplinaire. Nous faisons appel notamment aux apports de la sociolinguistique, lorsque nous analysons le rapport à l'écriture englobant les représentations et les attitudes des étudiants à l'égard de l'acte d'écriture ; nous empruntons également des références au champ de la lexicologie lorsque nous abordons les registres de langue dans l'évaluation d'une tâche inédite ; nous considérons le domaine de la génétique textuelle dans la mesure où nous serons confrontée à analyser des avant-textes.

L'ambition générale de notre recherche est appréciable dans la mesure où nous envisageons de fournir, au terme de l'enquête, un état précis des besoins des étudiants ainsi que toutes les données d'observation. Nous nous spécialisons peu à peu dans la recherche-action susceptible de remettre en cause ou d'interroger utilement les pratiques d'enseignement de l'écriture les plus dominantes en Algérie.

III. L'élaboration des instruments de travail

Après avoir bien délimité notre objet d'étude, justifié ce choix et fixé nos objectifs de départ ; il reste à préparer nos instruments de travail, à savoir le contenu des épreuves, le questionnaire et l'entretien qui nous permettront de nous lancer dans le travail sur terrain. Cette phase de planification est indispensable, elle permet de bien organiser notre dispositif d'évaluation.

Rappelons à titre indicatif que notre problématique de recherche s'articule autour de ces interrogations :

Dans quelle mesure, les étudiants de fin de licence, du département de français, dominent-ils les compétences scripturales ?

Plus précisément, sont-ils parvenus à mobiliser, efficacement, l'ensemble intégré des ressources langagières, lors de leurs pratiques scripturales ?

En outre, quelles sont les opérations mises en œuvre lors du travail de réécriture ?

Nous voudrions, en quelque sorte, établir un état des lieux, une focalisation sur nombre de dimensions saillantes et contribuer à développer des compétences scripturales de haut niveau.

Il importe de souligner que les chances de succès du processus d'évaluation dépendent, entre autres paramètres, de la qualité des moyens utilisés pour recueillir des informations fiables. C'est pourquoi, il conviendrait impérativement d'installer un dispositif performant de recueil des données.

1. Les épreuves d'évaluation des compétences scripturales

La sélection des situations est une étape cruciale dans tout dispositif évaluatif. C'est pourquoi, elles doivent être élaborées avec beaucoup de rigueur à travers un processus systématique de validation. Notre évaluation sera menée dans une optique d'intégration dans le sens où, elle vérifiera les compétences de façon articulée au sein de quelques situations dites complexes.

1.1 Décrivons notre modèle de référence

Pour évaluer la qualité des apprentissages, la plupart des épreuves utilisées par les chercheurs sont celles qui évaluent essentiellement des compétences du premier degré (voir chapitre 2). Cette réalité n'est pas sans conséquences sur les résultats et conclusions qui en découlent.

Dans le cadre de notre évaluation, ce sont les compétences du deuxième et troisième degré qui correspondent le mieux au sens ordinaire du mot ' compétence ' ; ce sont également ces catégories qui concordent à l'intention attribuée à l'approche par compétences.

Il est clair que la mission assignée à l'enseignement du français langue étrangère n'est ni le ' dressage ' ni l'inculcation d'automatismes, il s'agit plutôt de développer ' l'autonomie ' intellectuelle de l'apprenant. Or, cette autonomie intellectuelle comporte également la capacité à élaborer une démarche originale face à une situation ' nouvelle '.

Procédant ainsi, notre modèle d'évaluation des compétences comportera des épreuves diversifiées confrontant les étudiants-scripteurs à des tâches complexes, familières et inédites.

Par ailleurs, si nous voulons que notre évaluation ait un caractère diagnostique, nous ne pouvons nous contenter d'un simple repérage dichotomique de la ' réussite ' ou de l' ' échec ' face à une tâche familière ou nouvelle. Un tel repérage mènerait à une évaluation purement sommative ; de surcroît, il conduirait, certainement, à des résultats décevants.

1.2 Construisons nos épreuves selon ce modèle

La finalité de notre recherche est de pouvoir élaborer des épreuves de productions écrites qui répondent aux exigences académiques et qui puissent évaluer avec pertinence les compétences scripturales spécifiques et requises pour les étudiants de fin de licence.

Beaucoup de rapports de recherche ont donné l'impression qu'une compétence pouvait être traitée à partir d'une seule situation dite complexe ; ceci ne peut, nullement, être pertinent même si la situation semble des plus appropriée. Constater qu'un étudiant est à même de résoudre une situation est intéressant, mais cela ne permet pas en soi de dire qu'il est compétent. En ce sens, la compétence ne consiste pas à résoudre une situation spécifique et particulière, mais à pouvoir résoudre différentes situations qui ont des caractéristiques communes.

Les situations d'évaluation doivent également être différentes les unes des autres ; cependant, les situations trop éloignées ne permettraient pas de travailler sur la même compétence. Il est important que les situations soient équivalentes, ce qui signifie que les différences qui existent entre les situations ne concernent que des éléments périphériques, alors que le tronc commun devrait être présent dans chaque situation.

Dès lors, quel est le principe d'identification des situations, à partir duquel, nous parviendrons à évaluer objectivement les compétences scripturales ?

L'essentiel consiste à identifier des situations pertinentes en considérant d'une part, des situations assez complexes, et d'autre part, des situations relativement simples, mais qui n'appellent pas pour autant un traitement de routine.

La validation des épreuves d'évaluation par situations complexes est une opération assez contraignante ; le choix des situations a exigé beaucoup de réflexion. En effet, il ne nous a pas été facile d'élaborer du premier coup une situation qui corresponde à toutes les exigences nécessaires d'une pratique d'évaluation par situations complexes.

Selon le type d'évaluation que nous voulons produire, nous allons devoir opérer des choix : pour construire une évaluation, nous avons le choix entre différents types d'activités, à savoir des questions à choix multiples, des exercices à trous, des productions écrites, des prises de notes, des résumés, etc. A nous de choisir et de repérer l'outil qui correspond le mieux à nos objectifs.

Lorsqu'on crée une situation, il est impératif de savoir quelles compétences les étudiants devraient mobiliser pour la mener à bien. L'important est de s'assurer, que la compétence scripturale en question, pourra se traduire concrètement à travers des situations sollicitant un même ensemble de ressources.

Nous envisageons de collecter des productions de qualité distinctes, qui offriraient autant de fenêtres d'observation et de jugement. Parmi les différentes tâches qui répondent à cette exigence, il reste à déterminer celles qui solliciteront le mieux les ressources à mobiliser ; d'où l'importance de bien planifier les situations d'évaluation qui seront exploitées. Il faut reconnaître que c'est loin d'être une tâche facile ; en outre, il faut toujours se garder de la subjectivité qui pourrait entacher certains aspects de notre démarche. Le nombre et la représentativité des situations devraient réduire ce risque.

En référence au cadre conceptuel d'évaluation que nous avons développé, nous avons pris le parti de créer des épreuves avant tout diagnostiques. Il s'agit, plus précisément, de

concevoir des tâches complexes qu'elles soient nouvelles ou familières, qui exigent la mobilisation d'un nombre significatif de procédures scripturales que les étudiants du niveau considéré (niveau avancé) sont censés mobiliser.

Il est clair que nous avons accordé un soin tout particulier à l'élaboration de ces épreuves ; et au final, trois genres d'écrits seront réalisés par les étudiants, à savoir :

- ***Une tâche familière : la dissertation***

La dissertation est bien considérée par les didacticiens de l'écriture comme une production complexe ; c'est la tâche la plus adéquate pour contrôler la maîtrise de la compétence scripturale. Dans ce genre de situations, les scripteurs doivent mobiliser plusieurs ressources : des savoirs liés au thème traité ainsi que des savoir-faire linguistiques, textuels, matériels et stylistiques.

Il importe de signaler que pour une meilleure crédibilité des données recueillies, il s'avère important de motiver les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes. C'est pourquoi, nous avons jugé utile d'évaluer les compétences scripturales à travers une évaluation des copies d'examen. Dans ce contexte, les étudiants déploieront, incontestablement, toutes leurs ressources par crainte de l'échec.

Nous considérons que les étudiants ne s'investiront pas de la même façon dans une évaluation dans laquelle ils savent qu'elle débouche sur une note, que dans une évaluation qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche. Dans la première, ils prendront sans doute moins de risque, tandis que dans la seconde ils vont s'investir mais à un degré moindre, sachant qu'ils ne seront pas notés.

Les étudiants devraient réaliser une tâche familière dont les consignes sont les suivantes :

Consigne 01

‘ *On considère que la langue se transforme, mais qu'elle est aussi transformée* ‘

Expliquez et exemplifiez.

Consigne 02

‘ *Le cercle linguistique de Prague comme la théorie saussurienne s'appuient sur deux visions différents du rapport synchronie/ diachronie.* ‘

Expliquez ce point en montrant le caractère essentiel de la synchronie pour chaque théorie.

Il importe de signaler qu'il a été indiqué aux étudiants de ne pas dépasser vingt-cinq lignes.

- ***Une tâche inédite : réponse à une offre d'emploi***

Une des idées essentielles véhiculées par la notion de compétence est l'aptitude de l'individu à accomplir des tâches auxquelles il n'a pas été entrainé de manière répétée. D'où la capacité à mobiliser à bon escient ses savoir et savoir-faire dans des situations relativement nouvelles.

En termes d'évaluation des compétences, un aspect de la validité des informations tient au fait que la situation que nous soumettons aux étudiants-scripteurs n'ait pas été rencontrée systématiquement.

Dès lors, il s'agit d'imaginer une tâche non familière ; car si nous voulons éprouver de véritables compétences, il conviendrait d'éviter les étiquetages qui inciteraient les étudiants à des automatismes sans véritable réflexion.

Nous voudrions que les étudiants soient capables de réaliser des tâches qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement spécifique (voir programme de T.E.E.O du ' système classique ' disponible en annexe n°1). Ils seront ainsi confrontés à une situation plus ou moins originale, ou en tout cas, pour laquelle ils n'ont pas reçu d'enseignement répétitif et d'entraînement systématique durant leur cursus.

La rédaction des lettres (privées ou officielles), s'est généralement imposée comme type d'épreuves dans les tests de langues étrangères, car ces épreuves correspondent à un comportement dans une situation de communication réelle. Quand on est à la recherche d'un emploi, on tente souvent sa chance, pour poser sa candidature ou répondre à une annonce à l'aide d'une lettre. Celle-ci devient très importante puisqu'elle établit le contact avec le futur employeur ; c'est pourquoi, sa rédaction doit être soignée.

Echanger ou correspondre par lettres mobilise diverses compétences à savoir :

- choisir les informations adéquates ;

- organiser la demande selon la structure générale qui convient (date, en tête, formule de politesse, adresse, etc.) ;

- assurer la cohérence entre les phrases (mots de liaison, indicateurs spatio-temporels, etc.)

- utiliser un vocabulaire approprié en fonction du contenu ;

- construire des phrases grammaticalement et sémantiquement correctes ;

- respecter les conventions orthographiques ; etc.

La réussite à cette activité dépend d'une capacité générale d'adaptation et de discernement ; ainsi, les étudiants ayant un grand esprit d'analyse et d'observation parviendront à s'en tirer honorablement.

Plus exactement, les étudiants devraient réaliser une tâche inédite dont la consigne est la suivante :

‘ *Vous avez repéré dans le journal une annonce ‘ offre d'emploi ‘ proposant le poste de vos rêves. Ecrivez une lettre de candidature, adressée à votre futur employeur, dans laquelle vous évoquerez : vos qualifications (études, diplômes, formations), ainsi que vos motivations et ambitions*. ‘

Nous estimons que la réalisation d'une tâche complexe et inédite constitue une occasion d'affronter l'inconnu en le rattachant au connu. Ce fonctionnement cognitif est à la fois de l'ordre de la répétition et de la créativité ; car la compétence mobilise le souvenir des expériences passées mais s'en dégage, pour sortir de la répétition, d'inventer des solutions partiellement originales qui répondent autant que possible à la singularité de la situation préconisée.

- ***Une tâche authentique : les brouillons d'examen***

Proposer que des textes considérés comme achevés risque d'occulter le travail d'écriture et de conduire à ne parler, en réalité, que du ‘ texte ‘ et non de sa ‘ production ‘, de ‘ l'écrit ‘ et non de ‘ l'écriture ‘. C'est pourquoi, nous avons décidé de focaliser notre attention sur les processus de fabrication textuelle tels qu'ils se manifestent dans les brouillons d'étudiants. Pour concevoir cette tâche singulière et authentique, nous nous sommes inspirée des travaux de la génétique textuelle, cette dernière fournit des instruments permettant d'analyser ces avant-textes qui semblent être complètement ignorés sur le plan didactique.

Nous nous attacherons à saisir dans les marques graphiques figurant dans les brouillons les traces d'hésitation, de retours en arrière, de projets inaboutis qui attestent que l'écriture est un acte dialogual ; dans le sens où les étudiants-réviseurs, se posent des questions puis réécrivent. De surcroît, nous tenterons de mettre en évidence que le brouillon est le lieu où s'exprime, à travers les ratures et les ruptures énonciatives, un conflit discursif opposant les étudiants-scripteurs et leur texte. Nous appréhendons ainsi les ratures et les modifications comme des traces de la réflexion sur l'écriture et la réécriture.

Rédiger un brouillon est loin d'être un acte anodin ; c'est un acte authentique où les étudiants écrivent naturellement, étant donné que leur brouillon ne sera pas corrigé ; ce qui nous permettra d'explorer les mécanismes de la genèse textuelle. Pour parvenir à décrire cette activité consciente, nous avons recueilli des brouillons d'examen dont les consignes sont les suivantes :

Consigne 01

‘ *On ne communique plus avec des mots, encore moins avec des phrases, mais avec des textes.* ‘

Partant de ce postulat, comment la didactique des textes agit-elle pour mieux faciliter la communication et assurer une meilleure transmission des enseignements, des savoirs et des connaissances ?

Consigne 02

Qu'est-ce qu'en didactique des textes les concepts d'intentionnalité et de contextualisation ? Etayez vos réponses à l'aide d'exemples que vous expliquerez.

Consigne 03

Définissez et expliquez les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives, en mettant l'accent sur leurs intérêts en didactique des textes. Donnez des exemples précis puis expliquez-les.

Consigne 04

Quelle réflexion vous suggère cette définition du roman historique :

‘ C'est un produit d'une enquête consciencieuse, il fait œuvre utile en vulgarisant l'histoire en répondant à un besoin de connaissances chez le lecteur, en éclairant enfin les mœurs et les mentalités d'une époque passée, en examinant le contrecoup sur les individus des grands événements politiques. ‘

A l'issue de notre réflexion méthodologique, nous avons pu dégager cette famille de situations, correspondant à des occasions d'un niveau de complexité suffisant, qui permettront d'exercer véritablement la compétence scripturale.

En somme, c'est à partir de ces trois corpus constitués de productions familières, inédites et authentiques que sera menée l'analyse. A ces trois corpus, s'en ajoute un quatrième rassemblant les déclarations des étudiants à propos de l'écriture, déclarations recueillies

sous la forme de réponses à un questionnaire écrit que nous présenterons plus loin. Parallèlement, nous envisageons de réaliser des entretiens auprès des enseignants de notre département pour mieux construire nos perspectives didactiques.

1.3 Qualités des situations mises en place

Nous avons conçu trois situations à travers lesquelles les étudiants démontrent leur compétence scripturale, ces situations correspondent à :

- Des situations d'intégration, qui suscitent l'intégration des savoirs et des savoir-faire et non leur juxtaposition.

- Des situations en adéquation avec les objectifs fixés.

- Des situations variées (familière, inédite et authentique).

- Des situations ouvertes susceptibles de déboucher sur une grande variété des productions.

- Des situations d'un niveau adapté.

- Des situations significatives proches d'une situation naturelle.

Visiblement, nous avons donné aux situations un but opérationnel en introduisant des données qui sont, sinon réelles, du moins vraisemblables.

1.4 Qualités des consignes d'évaluation

Qu'en est-il de la qualité des consignes d'évaluation ?

Il convient de noter que les consignes ont été, pour des besoins de l'élaboration des examens, choisies par les équipes pédagogiques chargées des modules. Les consignes telles que proposées aux étudiants respectent, à notre sens, les règles de formulation d'une bonne consigne, à savoir :

La clarté : car leur compréhension ne constitue nullement un obstacle à la résolution de la tâche.

L'adaptation : le volume horaire alloué est adapté à la complexité de la tâche.

La concision : touchant uniquement l'essentiel, toutes les informations parasites sont exclues.

La précision : en donnant des indications sur la longueur de la production attendue.

Par ailleurs, nous avons opté pour des consignes uniques. Les avantages du travail sur ce type de consignes résident dans le fait que nous sommes certaine d'avoir la complexité requise ; autant ne pas la réduire.

2. Le questionnaire comme complément d'enquête

Nous pensons qu'il est nécessaire de prendre connaissance des discours que les étudiants peuvent avoir sur l'écriture. C'est pourquoi, nous avons pensé à mettre en place un autre espace, dans lequel ils pourront exprimer leurs opinions, attitudes, stratégies et réactions.

Il convient de noter, que les procédés permettant de sonder les attitudes, les goûts, les motivations ou diverses facettes relevant de l'affectivité ne manquent pas ; cependant, beaucoup d'auteurs recommandent le questionnaire. Ce dernier est un procédé structuré, bien ancré dans la tradition psychométrique ; il consiste essentiellement à présenter à l'enquêté une liste d'énoncés explicitant des façons de voir ou de penser, et à lui demander s'il est en accord ou en désaccord.

Le questionnaire s'avère le moyen le plus crédible qui nous permet de sonder l'opinion des étudiants, savoir leur attitude à l'égard de l'enseignement dispensé, leur engagement, leur motivation, la perception qu'ils ont d'eux-mêmes à l'égard de leurs compétences.

Force est de reconnaître que ***'*** *l'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense (...) il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas* '. Comme le montre cette citation de Rousseau, interroger n'est pas toujours facile. Il est indéniable que la mise au point d'un questionnaire fiable et valide demande un travail attentif et scrupuleux ; sa construction relève tout autant de ' l'art ' que de principes et ' théories '.

2.1 Les qualités de notre questionnaire

2.1.1 *Un instrument de mesure*

Les fondements théoriques et les différentes lectures effectuées, avant même la construction du questionnaire, nous ont permis de cerner les points les plus forts et les interrogations les plus pertinentes. Procédant ainsi, nous avons pu élaborer un instrument de mesure qui correspond aux besoins de l'enquête les plus urgents.

2.1.2 Un instrument accessible

Faciliter la tâche des enquêtés et régler pour eux les problèmes cognitifs étaient notre souci majeur. Il ressort que, pour chaque question, nous nous sommes demandé s'ils seront capables d'y répondre sans difficulté, si la question ne porte pas sur un concept trop abstrait, si elle est suffisamment concrète et précise.

Autrement dit, nous nous sommes attaché, par différents procédés, à rendre agréable leur tâche de répondant ; nous avons ainsi élaborés des questions précises, concises et sans périphrases inutiles.

Il importe de signaler que lors de la réalisation du questionnaire et pour les besoins de la recherche, nous avons au fur et à mesure apporté de nombreuses rectifications et reformulations, notamment au niveau du choix du vocabulaire et des tournures employées. Pour ce qui est du niveau de langue utilisé, il relève du registre formel (standard) qui est conforme au niveau avancé des étudiants (fin de cycle) ; le langage du questionnaire paraît adapté au groupe concerné par l'enquête.

2.1.3 *Un instrument attractif*

Une difficulté supplémentaire dans l'élaboration du questionnaire vient du fait qu'il s'adresse à des répondants évidemment non demandeurs de l'enquête : ne risquons-nous, pas de les ennuyer ?

Pour que le questionnaire ne paraisse pas ennuyeux et monotone, nous nous sommes gardée de leur donner l'impression de subir un interrogatoire ; les questions qui y figurent ne correspondent pas toujours à une demande avec un point d'interrogation. De plus, nous avons recouru à une grande variabilité dans la formulation ; nous avons essayé, autant que faire se peut, de toucher diverses dimensions du domaine exploré et varier les façons d'interroger.

2.2 Typologie des questions et modalités de réponses

2.2.1 Typologie des questions

Une question est dite ouverte ou fermée *' selon que la réponse à donner est libre ou fixée à l'avance '* (N. Berthier, 2006 : 94). Par ailleurs, une question d'opinion *' porte sur les manières de penser ou de juger '* (Idem : 102).

Nous avons essayé d'alterner entre questions ouvertes, questions fermées et questions d'opinions. L'expérience montre que cette stratégie de questionnement est appréciable, dans la mesure où elle incite et motive les enquêtés à répondre.

a. Questions fermées

Pour quelques questions fermées, nous avons donné le choix entre deux modalités de réponses (questions dichotomiques) : oui / non

Voici un exemple tiré du questionnaire administré aux étudiants:

En dehors des tâches scolaires, vous arrive-t-il d'écrire ?

Oui □ Non □

Pour d'autres questions fermées, nous avons proposé un nombre d'éventualités plus important :

Quand vous devez écrire quelque chose en français, quelle est votre première réaction ?

-Je vais encore faire des fautes d'orthographe. □
-Je ne sais pas quoi dire exactement, je n'ai pas d'idées. □
-Je ne sais pas comment le dire, je n'ai pas assez de vocabulaire. □
-J'écris sans difficulté, c'est une activité qui me passionne. □
-je trouve des difficultés à traduire mes pensées en langue française.□
-J'ai la flemme d'écrire, j'écris que lorsqu'il est vraiment nécessaire. □

Autre (précisez)……

b. Questions ouvertes

Les questions ouvertes permettent dans une large mesure de recueillir des informations riches et diversifiées, comme en témoigne cette question :

Quelles sont vos principales difficultés liées à l'acte d'écriture ?

‘ …… ‘

c. Questions d'opinion

Nous avons également introduit quelques questions d'opinion, donnant ainsi l'occasion et la liberté d'exprimer, sans contrainte, des points de vue personnels. Comme l'illustre cet exemple :

Dressez un bilan de l'enseignement dispensé durant votre licence.

-' J'ai apprécié….....'

-' Je n'ai pas apprécié…… '

2.2.2 Modalités de réponse

a. Questions à réponse unique

Il convient de préciser, que pour l'ensemble des questions fermées, nous avons demandé aux étudiants de cocher une seule réponse, comme le montre la consigne : ' *Dans les questions où des réponses toutes faites vous sont proposées, il s'agit de cocher une seule réponse* '.

Nous nous sommes assurée, dans l'élaboration de la liste des réponses aux questions fermées, que toutes les possibilités de réponses y figuraient. S'agissant du choix d'une réponse unique, il s'explique par le phénomène de l'exclusion mutuelle, c'est-à-dire le fait que chaque réponse ne peut se situer que dans une catégorie bien spécifique.

b. Demande de classement

La réponse à une question fermée se présente également sous forme de demande de classement :

Quel poids accordez-vous à ces compétences ? Classez-les par ordre d'importance.

-Comp. lexicale □ - comp. grammaticale□ - comp. Orthographique□ -Comp.textuelle□

c. Phrases à compléter

Afin d'éviter des déviations d'ordre sémantique, nous avons élaboré des questions sous forme de phrases à compléter. A l'exemple de cette question :

Que représente pour vous l'activité d'écriture ?

Ecrire pour moi, c'est……..... '

d. La modalité : ' Autre '

Dans le but d'élargir le champ des réponses aux questions fermées, nous avons également introduit, à la suite des listes de réponses, la modalité : ' Autre ', signifiant ' Autre réponse '.

e. *La modalité : ‘ ne souhaite pas répondre ‘*

Nous admettons que les enquêtés peuvent ne pas vouloir exprimer leurs opinions concernant tel ou tel point. La modalité *‘ ne souhaite pas répondre ‘* est donc prévue dans la liste des réponses que nous acceptons lors du travail d’analyse ; cette probabilité de réponse évite de demander l’avis des étudiants qui risquent de répondre au hasard.

Nous avons inséré cette modalité de réponse dans le but de mettre à l’aise les étudiants, car ces derniers peuvent bien donner une réponse, simplement pour faire plaisir à l’enquêteur. Dans ce cas de figure, les informations recueillies seront incontestablement de mauvaise qualité ; or, en tant qu’enquêtrice, notre ambition ne consiste pas à faire dire, mais tout simplement obtenir des réponses sincères.

f. *Echelle graduée*

Nous avons conçu des réponses sous forme d’échelle graduée qui vont nous permettre de considérer les différents niveaux de maîtrise. En voici une illustration :

Si vous aviez à estimer votre compétence rédactionnelle, comment la décrirez-vous :

Echelle de comp. / Type de comp.	Mauvaise	Moyenne	Assez bonne	Bonne	Très bonne	Excellente
Comp.lexicale.						
Comp.grammaticale.						
Comp.orthographique.						
Comp.textuelle (cohérence et enchaînement)						

g. *Les indicateurs de fréquence*

Dans les réponses aux questions fermées, nous avons évité d’utiliser les indicateurs de fréquences : rarement, souvent, quelquefois, etc. qui pourront donner lieu à des interprétations individuelles, souvent subjectives. Nous avons essayé de spécifier ces quantificateurs de la manière suivante :

En dehors des tâches scolaires, vous arrive-t-il d’écrire ?

Oui □ Non □

Précisez le genre d'écrit :……

Indiquez la fréquence :

- une moyenne de…….fois par semaine.
- une moyenne de ……fois par mois.
- une moyenne de ……....fois par an.

Les questions fermées ont l'avantage indéniable de permettre des comparaisons et d'être faciles à administrer et à traiter. C'est pourquoi, bien que plus difficiles à mettre au point, elles constituent l'essentiel du questionnaire que nous avons conçu.

2.3 Les différentes rubriques du questionnaire

Les étudiants sont invités à répondre à un questionnaire structuré autour de six rubriques :

- partie introductive ;
- données concernant l'étudiant ;
- stratégies d'écriture ;
- savoir-être et rapport à l'écriture ;
- la gestion temporelle ;
- l'évaluation des enseignements.

Décrivons maintenant le contenu global des différentes sections **:**

2.3.1 Partie introductive

Le questionnaire comporte une introduction, une sorte de préambule qui invite les sujets enquêtés à répondre. C'est une rubrique incontournable dans tout questionnaire, elle permet de préciser le contexte (recherche réalisée dans le cadre de la préparation d'une thèse de Doctorat), et d'indiquer la manière de répondre (s'agit- il de cocher, entourer, barrer, etc. une ou plusieurs réponse(s)).

2.3.2 Données concernant l'enquêté

Au début du questionnaire, nous avons posé des questions d'identification, ces dernières constituent une bonne introduction dans la mesure où elles sont simples et concises. Selon les besoins de notre enquête, nous avons inventorié : l'âge, le sexe, le(s) diplôme(s), cas de transfert, etc.

Il ressort que les questions figurant dans cette rubrique ont pour objet principal une description socioprofessionnelle des répondants. Les données recueillies seront ultérieurement exploitées dans l'analyse et pourront intervenir dans l'explication des opinions émises.

2.3.3 *Les stratégies d'écriture*

L'objectif serait d'interroger les étudiants sur leurs stratégies lors de leurs activités scripturales. Mais qu'est-ce -qu'au juste qu'une ' stratégie ' ? Certains chercheurs la définissent comme une séquence d'activités ou d'actions plutôt que comme un événement unique. Parmi tous les auteurs qui se sont intéressés aux stratégies, très peu se sont donné la peine d'en fournir une définition.

Legendre définit la stratégie comme ' *une technique intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème.* ' (Cité par G.Scallon, 2004 : 56).

Dans un ouvrage consacré aux méthodes d'études observées chez les étudiants d'université, Romainville définit la stratégie comme ' *un ensemble de procédures utilisées pour aborder une tâche, ou plus généralement, pour atteindre un but* ' (Idem).

G. Scallon, quant à lui définit l'évaluation des stratégies comme étant une tâche qui consiste à ' *déterminer si la stratégie utilisée par un élève est pertinente ou efficace*. ' (G. Scallon, 2004 : 54).

Selon tous ces auteurs, ces procédures ont pour caractère essentiel d'être à la fois ' conscientes ' et ' intentionnelles '.

L'intérêt que suscite aujourd'hui la notion de ' stratégie ' tient à plusieurs facteurs : à eux seuls, les savoirs ne permettent plus de répondre à tous les objectifs d'enseignement ; l'acquisition de stratégies doit être au cœur des programmes, en particulier l'acquisition des techniques d'expression écrite.

Il importe de préciser que les étudiants, lors de toute activité scripturale, recourent à des stratégies particulières qui leurs sont propres. Notre ambition consiste, justement, à les interroger sur leurs stratégies scripturales, pour enfin déboucher sur les stratégies attendues et souhaitables. Nous voudrions être en mesure de comprendre ce qui se passe exactement, lorsque nous demandons à un étudiant d'écrire :

A-t-il une conscience claire de ce qu'on attend de lui ?

Possède-t- il les savoir-faire spécifiques à cette tâche ?

A travers cette rubrique, nous souhaitons relever la capacité à écrire et les stratégies mises en œuvre par les étudiants. Autrement dit, les stratégies interdépendantes des compétences traduisent la position des étudiants en tant que scripteurs par rapport à leurs productions.

Il importe de noter que le développement et l'appropriation des stratégies doivent, à notre sens, être des éléments clés de tout programme d'étude. Par conséquent, pour pouvoir aider les étudiants à acquérir ou à développer les stratégies que nous jugeons utiles, voire indispensables, il importe surtout et avant tout de les évaluer.

Cette rubrique nous permet d'approcher les stratégies mises en place pendant l'acte d'écriture dans certaines de ses dimensions. Nous souhaitons comprendre pour ensuite agir auprès des étudiants ; ceci dans une perspective didactique se situant au niveau de la mise en place d'apprentissages permettant aux étudiants d'exercer une réflexion à son égard.

2.3.4 Savoir-être et rapport à l'écriture

Lors d'une évaluation, les sujets recourent à toutes leurs ressources pour accomplir leurs tâches ; cependant, force est de constater que la place que doit occuper l'affectivité dans l'évaluation des compétences est loin d'être évidente. C'est pourquoi, les auteurs de textes récents en évaluation ont introduit la notion de ' savoir-être ' comme composante affective essentielle qui serait à prendre en compte.

Certes, les savoirs et les savoir-faire occupent une place importante dans le répertoire des ressources cognitives, dont chaque individu doit se servir, pour démontrer des compétences complexes. Mais ce serait tronquer la réalité que de s'en tenir à ce seul aspect du comportement humain, comme le souligne G. Scallon : ' *si beaucoup de nos actes ont un caractère machinal (...) un plus grand nombre demandent de notre part un engagement* ' (Idem : 74). Dans ce contexte, plusieurs facettes de la personnalité ont trait à ce que certains auteurs ont appelé ' savoir-être ' : le sentiment d'efficacité, la confiance en soi, l'engagement et la motivation, etc.

L'idée que certains aspects de l'affectivité puissent conditionner l'apprentissage est incontestable ; de ce fait, nous tenterons de placer les étudiants face à leurs conceptions de l'écriture, liant à la fois le cognitif et l'affectif. Il s'agit de détecter les manques ou les déficits qui peuvent exister chez certains étudiants en matière de représentations et

d'attitudes ; ces deux composantes ont longtemps été le leitmotiv des savoir-être et demeurent des notions centrales.

Par ailleurs, on déplore souvent le fait qu'on ne tienne pas compte de la motivation dans les examens à visée cognitive. Scarr, abonde dans ce sens et soutient ' *qu'on devrait s'intéresser autant à la motivation qu'aux aspects d'ordre cognitifs lorsqu'on apprécie la compétence intellectuelle* ' (Cité par G. Scallon, 2004 : 18). Une quelconque production d'étudiants est sans doute le résultat d'un investissement personnel considérable, de sorte que la performance observée est incontestablement un indicateur d'un certain degré de motivation, voire d'engagement personnel.

Dans cette rubrique, nous mettons particulièrement l'accent sur le rapport à l'écriture. Tel que le définit C. Barré de Miniac, il renvoie à ' *des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages* '**.** (C. Barré de Miniac, 1993 : 27). Selon le même auteur, le rapport à l'écriture se construit dans ' *la liaison d'un sujet à un objet. Il naît de colorations multiples, conscients ou inconscients qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture* ' (Idem).

Il serait préférable de parler de pratiques d'écriture diversifiées et multidimensionnelles, incluant les représentations de ces pratiques, les rapports que les sujets entretiennent avec elles, la façon dont ils les situent par rapport à leurs autres pratiques. Par conséquent, l'attestation des compétences présente des aspects inédits obligeant à tenir compte non seulement de la performance observée, mais aussi d'autres caractéristiques qui doivent accompagner cette performance.

Il ne suffit donc pas de vérifier si les étudiants maîtrisent les compétences scripturales, il faut également établir leur rapport à l'écriture en sondant leurs perceptions et leurs représentations de l'écriture. Le rapport à l'écriture puise sa substance dans le sens que le scripteur donne à celle-ci à partir des représentations qu'il en conçoit ; il peut être approché par les représentations des étudiants, reconstruites à partir des manifestations exprimées dans leur position de scripteurs.

Nous essaierons de voir ce qui gène les étudiants dans ce rapport qu'ils entretiennent à l'écriture avec la construction identitaire de chacun, ce qui pose problème lorsque les étudiants refusent de prendre cette prise de risque qui est toujours associée à l'écriture. Nous avons également abordé l'écriture extrascolaire, car nous voudrions non seulement

recueillir les déclarations des étudiants dans le contexte institutionnel, mais aussi des jeunes considérés dans leur environnement habituel, familial, socioculturel ; toujours dans le souci d'essayer de situer l'effet scolaire en le reliant au contexte extrascolaire.

2.3.5 La gestion temporelle

C'est la rubrique qui comporte le moins de questions ; néanmoins, elle est essentielle dans la mesure où elle aborde un point crucial dans tout acte scriptural. Il s'agit de cerner le temps alloué à chacune des étapes de l'acte d'écriture à savoir la planification, la rédaction et la révision.

Les recherches sur l'écriture nous ont appris que le processus d'écriture se déploie en sous-processus que tout scripteur doit connaître et bien maîtriser afin d'assurer une certaine autonomie. Dans cette optique, nous avons jugé utile de focaliser notre attention sur les aspects relatifs à la dimension temporelle, et de les évaluer en fonction de leur contribution à la qualité des productions.

Notre intention étant de présenter un portrait le plus complet possible des pratiques scripturales en cumulant les données disponibles. Autant ne pas négliger ces aspects qui seraient à considérer, dans la mesure où ils permettent de mieux approcher l'ampleur de l'acte scriptural et de donner un aperçu de cette problématique complexe qu'est l'écriture.

En situation d'écriture, la question du temps requis pour chacune des opérations de fabrication textuelle joue un rôle déterminant ; quelques phases seraient privilégiées d'autres moins ; c'est ce que nous voudrions établir.

2.3.6 Evaluation des enseignements par les étudiants

L'évaluation des enseignements par les étudiants peut fournir un diagnostic et contribuer à l'amélioration des enseignements en question, comme le souligne Nadeau : ' *les étudiants sont les premiers agents impliqués dans le processus d'enseignement, ils peuvent pour cette raison participer dans une certaine mesure à son évaluation.* ' (Cité par H. Poissant, 1996 : 52).

Le fait que l'on recueille des informations auprès des étudiants semble une opération de bon sens, elle est d'ailleurs fort répandue. Quoi de plus naturel, en effet, que d'interroger les principaux bénéficiaires d'un enseignement, pour vérifier si le processus toujours complexe d'acquisition des compétences s'est correctement déroulé, et pour identifier les aspects de ce processus qu'il s'agirait d'améliorer ultérieurement.

L'évaluation des enseignements par les étudiants n'aboutit à une amélioration qu'a condition de faire l'objet d'un double suivi :

D'une part, il importe d'interpréter, synthétiser, mettre en contexte et surtout donner du sens aux résultats obtenus. Il convient de ne pas négliger cette étape qui requiert une certaine expertise pédagogique en matière de méthodologie d'enquête.

D'autre part, toute procédure d'évaluation de l'enseignement par les étudiants doit être suivie d'un accompagnement pédagogique des enseignements. Si l'objectif est, effectivement, l'amélioration de la qualité des enseignements, le recueil des avis des étudiants ne constitue qu'une première étape qui reste de l'ordre de la mesure et pas encore de la solution.

Il semble capital de s'assurer que les questions visant à recueillir l'avis des étudiants portent aussi bien sur les résultats de l'enseignement (les compétences développées, les acquis perçus…) autant, sinon plus, que sur les processus (les méthodes, la clarté du contrat didactique…). De surcroît, nous tenterons d'élucider l'opinion des étudiants, quant à l'influence de la dynamique de l'équipe pédagogique, sur le développement de leurs compétences. Dans ce contexte, les étudiants deviennent en quelques sortes partenaires de leur formation.

L'objectif principal est d'amener les étudiants à relever les aspects positifs d'un enseignement et à ne pas se limiter à des remarques négatives. En ce sens, les étudiants sont invités, non seulement, à relever les aspects qui ne donnent pas entière satisfaction selon leur points-de-vue d'apprenants, mais également à expliciter leurs besoins et à formuler des demandes concrètes de changement.

Par ailleurs, nous envisageons d'interroger les étudiants sur leurs attributions causales qui renvoient à la perception qu'ils ont des causes de leurs échecs telles qu'ils les perçoivent. Ces causes seraient internes, si les étudiants estiment qu'une faible performance serait le résultat d'un manque d'effort de leur part ; et externes, s'ils croient que leur faible performance serait due à des failles de la qualité de l'enseignement.

Visiblement le questionnaire que nous envisageons d'administrer aux étudiants est bien structuré ; il aborde des questions pertinentes relevant des principales dimensions que recouvre l'acte d'écriture.

2.4 Autres caractéristiques

2.4.1 Respect de l'anonymat

Nous insistons sur le fait que les étudiants collaborent de façon d'autant plus franche qu'ils le font sous le couvert de ' l'anonymat ', un principe qu'il conviendrait de respecter.

La crédibilité de la plupart des procédés de collecte d'informations portant sur tous les aspects déjà mentionnés dépend de la sincérité des enquêtés. Il est indéniable que la confidentialité est essentielle, car elle protège leur identité et leur permet de s'exprimer librement et sans contraintes. Dans ce contexte, l'analyse des discours, effectivement tenus par les étudiants, pourrait nous aider à choisir des situations appropriées et orienter les ajustements qui s'imposent.

2.4.2 Agencement et numérotation

Le questionnaire que nous avons construit donne l'impression de se dérouler harmonieusement. Nous avons prévu des transitions ou des titres chapeautant une série de questions ; nous avons également pensé à la numérotation des rubriques en chiffres romains (I, II, III…) et les questions qui y figurent en chiffres arabes (1, 2, 3…). De plus, nous avons laissé un espace suffisant pour écrire les réponses attendues.

Pour ce qui est de la longueur du questionnaire, il n'existe pas, en la matière, des règles établies pour le nombre idéal de questions ; disons qu'elle est dans l'ensemble acceptable.

En somme, nous avons pu réaliser un questionnaire bien structuré, valide et adapté à notre projet d'évaluation des compétences scripturales. De surcroît, il constitue une aide utile au moment de la réflexion sur les perspectives didactiques que nous serons amenées à formuler. Nous tenons également à préciser que l'outil d'évaluation que nous avons proposé est assurément lourd : c'est sans doute le prix qu'il faut accepter de payer si l'on veut s'intéresser à dresser un bilan objectif.

Les lecteurs trouveront le contenu intégral du questionnaire en partie annexe n° 2.

2.5 L'échantillonnage

Il est souvent trop long et coûteux d'essayer d'interroger ou de soumettre à des épreuves toute la population concernée par l'enquête ; c'est pourquoi, nous avons procédé à l'échantillonnage, c'est-à-dire mener une enquête auprès d'une partie de l'ensemble.

‘ *Echantillonner c’est choisir une partie (l’échantillon) pour représenter le tout* ‘ (N. Berthier, 2006 : 164). Extrapoler des conclusions à un ensemble, à partir d’informations sur un échantillon, se fait sans difficultés lorsque l’ensemble sur lequel porte le sondage est homogène.

Pour construire notre échantillon, nous avons utilisé la technique du ‘ simple au hasard ‘, dans laquelle chaque étudiant a une chance égale d’être sélectionné ; cette méthode d’échantillonnage s’impose très souvent dans le champ de la recherche. Avec cette technique, le biais de sélection introduit par le facteur humain (l’enquêteur) est éliminé.

Dans le cadre de notre évaluation, qui s’inscrit dans une perspective diagnostique et non certificative, l’échantillonnage ne se pose pas en termes quantitatif mais plutôt qualitatif. En effet, l’objectif principal est surtout de comprendre les situations, non pas d’estimer des valeurs.

3 Entretiens auprès des enseignants du département de français

Pour tenter d’harmoniser le dispositif d’évaluation mis en place et apporter des informations complémentaires, nous allons utiliser un outil d’investigation supplémentaire. Nous envisageons de réaliser des entretiens auprès des enseignants du département de français ; les déclarations recueillies sont susceptibles d’étayer largement notre réflexion, d’éclairer et de compléter ce que l’analyse des productions nous permettra de mettre au jour.

Dans ce type de recueil d’informations, les questions ne présentent pas les mêmes contraintes du questionnaire ; toutefois, elles ne peuvent pas être totalement improvisées. C’est pourquoi, il est nécessaire de préparer un guide d’entretien qui répertorie les thèmes abordés accompagnés de questions clés.

3.1 Structuration du guide d’entretien

Nous avons tenté de mettre en place une stratégie de questionnement adaptée, à travers un guide d’entretien comportant cinq questions gravitant autour de cinq thèmes.

Thème 1. Présentation des enquêtés

Question clé 1 : j’aimerais d’abord recueillir quelques informations vous concernant à savoir votre formation universitaire, votre ancienneté et le module que vous assurez actuellement.

Thème 2. L'évaluation des compétences scripturales

Question clé 2 : si vous aviez à estimer la compétence scripturale des étudiants de fin de licence, comment la décririez-vous ?

Thème 3. Difficultés rencontrées

Question clé 3 : quelles sont leurs principales difficultés liées à l'acte d'écriture ?

Thème 4. Facteurs déterminants

Question 4 : selon vous, quelles sont les causes des déficiences constatées ?

Thème 5. Perspectives didactiques

Question clé 5 : quelles seraient les principales modifications à apporter, dans la formation des étudiants de notre département, pour améliorer leurs pratiques scripturales ?

A l'issue de la première question, nous invitons les informeurs à se présenter afin de récolter quelques données susceptibles de nous aider dans la phase d'analyse. Par ailleurs, l'objectif des trois questions qui suivent est de confronter les informations récoltées auprès des enseignants à celles recueillies à travers l'analyse des productions et du questionnaire administré aux étudiants. Pour ce qui est de la dernière question, il s'agirait de récolter quelques perspectives didactiques susceptibles de remettre à niveau les compétences.

3.2 Modalités de la réalisation des entretiens

Après avoir bien préparé le guide d'entretien, il importe de surmonter nombre de difficultés. La première consiste à identifier les personnes idoines, celles susceptibles de nous renseigner valablement ; il faudrait procéder à une sélection et surtout faire preuve de doigté. Une première interrogation, qui reflète notre raisonnement en tant que chercheure, a fait l'objet d'une première réflexion ; celle consistant à nous interroger sur la possibilité de réaliser des entretiens auprès de tous les enseignants du département.

D'un point de vue pratique (temps, disponibilité des enseignants, etc.), il est quasiment impossible de mener une telle enquête. Parallèlement, étant donné que l'objet d'étude porte sur l'évaluation des compétences scripturales chez les étudiants de fin de licence, nous nous limiterons à réaliser des entretiens auprès des enseignants qui interviennent dans des modules du niveau considéré.

La deuxième difficulté consiste à s'interroger sur le type de conduite à adopter ; il ressort que nous avons marqué des moments de réflexions pour effectuer des bons choix et éviter des pertes de temps voire des dérives.

Il convient de préciser que les méthodologues et spécialistes en ce domaine préconisent trois types :

L'entretien dirigé : dans ce modèle qui est proche du questionnaire, l'enquêteur ' *pose les questions dans un ordre préalablement établi et enregistre les réponses sans manifester des réactions ni positives ni négatives* ' (P. Nzete, 2008 : 68).

L'entretien guidé : en adoptant cette démarche, l'enquêteur veille simplement à ce qu'il ne sorte pas du thème ; toutefois, il ' *peut commenter les réponses, l'enquêté répond librement même en modifiant l'ordre des réponses* ' (Idem : 69).

L'entretien non directif : ce dernier type offre à l'enquêteur l'occasion ' *d'introduire des thèmes, l'enquêté peut se permettre des débordements.* ' (Idem).

Dans le cadre de notre recherche, nous estimons qu'il est essentiel d'adopter une position neutre et de ne pas influencer nos interlocuteurs (enseignants) à travers des réactions qu'elles soient positives ou négatives. C'est pourquoi, nous avons choisi de recourir à la technique de l'entretien dirigé.

Une autre difficulté à surmonter est relative au choix du mode de réalisation de l'entretien : doit-on enregistrer les entretiens ou opter pour une prise de notes ?

L' ' enregistrement ' est le seul moyen de restituer fidèlement le déroulement et le langage de l'entretien, c'est le seul moyen d'avoir l'intégralité du discours des enseignants. En effet, notre mémoire en tant qu'enquêtrice ne peut pas assurer en même temps une écoute attentive, des relances et prises de notes ; cependant, il importe de respecter la volonté des enquêtés qui recommanderaient une autre modalité de réalisation des entretiens qui est ' la prise de notes '.

Qu'en est-il pour le déroulement des entretiens, du contact avec les enseignants ?

Dès les premiers instants, nous devons motiver les enseignants sollicités, accrocher leurs intérêts afin de les amener à collaborer d'une manière spontanée. Parallèlement, nous devons leur donner quelques informations concernant notre recherche ; plus précisément, nous présenterons notre objet d'étude qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de Doctorat, expliquer le choix des enquêtés (pourquoi les enseignants de quatrième

année ?) et enfin les informer des modalités de la réalisation de l'entretien (enregistrement).

4 Le recueil des informations

Rappelons que le matériel défini par les choix méthodologiques compte trois corpus de textes, un questionnaire écrit et un entretien. Dans ce qui suit, nous tenterons d'élucider nombre d'interrogations lié aux conditions générales du déroulement de l'enquête sur terrain, à savoir :

Quelles sont les conditions de passation des épreuves, d'administration du questionnaire et de la réalisation des entretiens ?

De combien de temps les étudiants disposent-ils pour chaque tâche ?

Quelles est la nature des informations recueillies ?

Cette catégorie de questions est essentiellement liée à la fiabilité du recueil d'informations.

4.1 Conditions du recueil des données

Par ' conditions du recueil des données ', nous entendons l'environnement ou le contexte de passation de l'enquête sur terrain ; ce contexte concerne aussi bien les acteurs engagés dans l'aventure d'écriture, les étudiants bien sûr, mais aussi le chercheur. Il s'avère nécessaire d'expliciter l'ensemble des circonstances et situations dans lesquelles les étudiants ont manifesté leur compétences et ont répondu à nos interrogations.

La première épreuve d'évaluation des compétences, à savoir la rédaction d'une réponse à une offre d'emploi, a suscité de nombreux questionnements et réactions auprès des étudiants. Ces derniers ont exprimé leurs doutes, leurs réticences et se sont interrogés sur leur capacité à entrer dans un tel projet ; voici quelques répliques que les étudiants ont manifestées : ' *Comment s'y prendre ?* ', ' *nous n'avons jamais rédigé ce genre d'écrit ', ' c'est un travail complexe '*.Il s'agit effectivement d'une tâche complexe et plus ou moins inédite ; ces commentaires nous ont vraiment encouragée à poursuivre l'enquête.

Dans ce contexte, la participation des étudiants semble constituer un défi à relever ; nous avons essayé d'établir un contact rassurant en leur expliquant la finalité de l'activité demandée, ce qui relève de la psychopédagogie du chercheur. A vrai dire, notre humble expérience en tant qu'enseignante nous a permis de nouer un bon contact avec les étudiants. En outre, notre posture de chercheure était bienveillante et encourageante, mais

sans condescendance afin de ne pas renvoyer aux étudiants l'image de leurs insuffisances ; nous leur avons exposé notre projet dissipant ainsi inquiétudes et incertitudes.

Nous avons, par ailleurs, constaté que la finalité du travail d'écriture (écrire pour un travail de recherche) avait stimulé la motivation des étudiants qui se sentaient valorisés. En installant un espace d'écriture sécurisant pour les étudiants (savoir pour qui et pourquoi ils écrivent), nous pensons lever certains blocages, les remettre en confiance, en leur proposant d'écrire ' comme ils savent '.

Il importe de préciser que nous avons rassemblé, successivement, des groupes d'étudiants dans une salle du département de français. Nous avons constaté que la consigne proposée était bien perçue ; elle a suscité un intérêt et déclenché un écho auprès des étudiants qui, après avoir marqué un moment d'hésitation, se sont mis au travail avec beaucoup de volonté et d'enthousiasme.

En situation d'évaluation, nous avons veillé à ne pas intervenir dans le travail des étudiants et à ce que ceux-ci soient confrontés seuls à la tâche. Si cette situation est une nouvelle occasion de pratiquer l'intégration, elle a pour objectif premier de détecter ce qui fait éventuellement difficulté.

Contrairement à la réalisation de la première épreuve qui a suscité quelques remous, dus certainement à la nouveauté de la tâche, l'administration du questionnaire s'est déroulée plus paisiblement. Cette phase de travail constitue un moment décisif, un moment d'accroche où nous avons montré aux étudiants que nous avons, encore une fois, besoin de leur collaboration.

Rappelons, qu'un certain nombre de renseignements sont donnés aux étudiants dans la partie introductive du questionnaire. Pour minimiser le taux de refus, nous les avons rassuré que leur identification ne sera pas possible car le principe de l'anonymat sera respecté.

S'agissant des copies d'examen, nous les avons récupérées auprès d'un collègue en charge d'un module relevant de notre spécialité (Sciences du Langage), ce qui nous facilitera considérablement le travail d'analyse. Précisons que nous les avons photocopié non corrigées afin d'assurer une certaine objectivité de l'évaluation.

Notre enquête sur terrain s'est poursuivie harmonieusement ; nous avons parallèlement récupéré quelques brouillons chez les étudiants à leur sortie d'examens. Là par contre, la tâche était fort délicate, car il fallait donner des arguments pertinents aux étudiants qui se

sont montrés craintifs et très réticents. Cependant, force est de reconnaître que le respect du principe de l'anonymat les a mis en confiance. Là encore et toujours, il fallait faire preuve de patience et surtout avoir le sens du contact.

Pour ce qui est des conditions de la réalisation des entretiens avec les enseignants du département, nous estimons qu'elles étaient favorables, dans la mesure où l'ensemble des enseignants a accepté de collaborer d'une manière tout à fait spontanée. Signalons que les informeurs ont accepté volontiers de participer aux entretiens. De surcroît, ils ont manifesté une certaine ouverture pour parler sans contraintes, étant donné que se sont des personnes que nous connaissons de longue date, ce qui a largement facilité notre tâche d'enquêtrice. Par ailleurs, il apparaît clairement que les enquêtés perçoivent l'entretien comme un événement où nous avons pris le temps de les écouter. Leur attitude révèle qu'il s'agissait plus, pour eux, d'un partage sur un sujet important que d'un interrogatoire.

Au total, nous avons réalisé des entretiens auprès de 13 informeurs qui ont tous consenti à se faire enregistrer, ce qui a permis de restituer leurs discours d'une manière fidèle et intégrale. Les enregistrements ont été de bonne qualité et ont tous eu lieu au département de français, dans une période qui s'étend entre mai et juillet 2012.

Au terme de notre travail sur terrain, nous avons pu récolter :

-120 copies d'examen (dissertations) ;

-80 questionnaires ;

-80 brouillons ;

-70 lettres de candidature ;

- 13 enregistrements (entretiens).

Pour terminer cette narration du recueil des données, il importe d'évoquer la difficulté à collecter des corpus complets ; ces quelques réticences et soucis ne sont que les aléas relatifs à tout travail de recherche. En somme, nous avons tenté de recueillir des informations de la façon la plus neutre possible, pour qu'elles soient de la meilleure qualité possible, pour pouvoir en faire le traitement le plus riche possible, c'est-à-dire le plus chargé de sens.

1.2 Moment de l'évaluation

L'évaluation est un processus qui peut intervenir à n'importe quel moment de l'année : début, milieu ou fin de l'année ; tout dépend du type d'évaluation que nous voulons entreprendre ainsi que des objectifs fixés. S'agissant de notre évaluation, nous avons opté pour un travail en séquence espacées ; les différentes épreuves ainsi que le questionnaire étaient proposés aux étudiants à différents moments par souci de perturber le moins possible le déroulement des cours.

La première épreuve d'évaluation des compétences scripturales (à savoir la réponse à l'offre d'emploi) ainsi que le questionnaire étaient administrés aux étudiants en début de l'année universitaire 2011/2012, plus exactement en mois d'Octobre, moment propice au démarrage des opérations sur terrain. A cette période, les étudiants disposent de beaucoup plus de temps libre, comparé au milieu ou à la fin del'année.

Comme nous l'avons signalé précédemment, nous nous appuierons également sur un corpus constitué de copies et de brouillons récoltés à l'issue des examens du premier semestre. Ce type d'évaluation nous permettra, sans nul doute, de dresser un inventaire fiable des compétences présentes et absentes chez ces étudiants.

1.3 Le temps alloué aux différentes tâches

Pour mener à bien notre enquête sur terrain, une donnée est fondamentale, il s'agit du temps consacré à la réalisation des différentes tâches. Nous tenons à préciser, que le recours à toute une famille de situations pour évaluer des compétences peut être très coûteux en temps.

Afin d'assurer un bon déroulement de l'enquête, nous avons pris le soin d'accorder aux étudiants, selon leur besoin, tout le temps nécessaire pour répondre au questionnaire et rédiger la lettre de motivation. Il importe de signaler que les étudiants avaient consacré plus de temps pour répondre au questionnaire comparé à la rédaction de la réponse à l'offre d'emploi (environ 45 minutes pour le questionnaire et 30 minutes pour la lettre). Ceci peut être expliqué par la longueur relative du questionnaire.

Pour ce qui est de la rédaction des dissertations, les étudiants disposaient de 2 heures de temps, ce temps alloué paraît correspondre à la complexité de cette tâche : si nous additionnons le temps nécessaire pour lire la consigne, bien la comprendre, planifier, rédiger un brouillon, le corriger et le recopier avec soin ; ce volume horaire semble bien suffire.

1.4 Nature des informations recueillies

Comme dans toute évaluation, la notion d' ' information ' est centrale. Examinons maintenant de près la nature des informations recueillies, leur degré de pertinence et de validité.

4.4.1 Types d'informations

Le recueil d'informations est une opération qui se situe à l'intérieur du processus d'évaluation. Dans le cadre de notre recherche, nous distinguons deux types d'informations combinées :

a. Les faits

Ils correspondent à toutes les informations que nous pouvons objectiver (niveau de maîtrise des compétences). Les faits sont des informations objectivables, et auxquelles nous pouvons nous fier, du moins lorsqu'elles sont recueillies dans des conditions de pertinence, de fiabilité et de validité suffisante. Ils renvoient aux performances réalisées par les étudiants à travers plusieurs consignes de travail.

a. Les représentations

Il importe de combiner les faits avec les représentations, ces dernières correspondent aux avis, aux réactions, aux perceptions, aux images qu'ont les principaux actants du triangle didactique.

Entrent dans cette catégorie les représentations qu'ont les étudiants de leurs propres acquis et compétences, l'explication qu'ils font du processus cognitif, le regard qu'ils portent sur leur apprentissage, ainsi que les avis significatifs des enseignants sur la qualité des compétences scripturales, les difficultés rencontrées, et les perspectives didactiques à mettre en place.

Ce sont ces deux catégories d'informations qui sont exploitées, ce qui enrichirait davantage notre corpus et le travail d'analyse qui en découle.

4.4.2 Informations valides

Les informations récoltées sont, à notre sens, valides puisqu'elles correspondent aux informations recherchées ; nous disposons effectivement d'épreuves en grande partie adaptées.

Citons tout d'abord, le fait qu'une des situations proposées aux étudiants soit inédite, ce qui est le reflet d'un véritable travail d'intégration et non une simple restitution. Ensuite, le fait qu'au sein des situations complexes, il existe un échantillonnage de savoirs et de savoir-faire ; ceux-ci ne sont pas vérifiés de façon isolée, mais de façon contextualisée. Il y a enfin le fait que nous recourons à toute une famille de situations.

Disons tout simplement que la validité des informations tient surtout au dispositif mis au point et aux instruments auxquels nous recourons pour renforcer la rigueur de notre processus d'évaluation.

4.4.3 Informations pertinentes

Il s'agit de se demander jusqu'à quel point, nous gardons la complexité des situations, ou dans quelle mesure nous la réduisons. C'est une question de pertinence : les situations proposées sont-elles en adéquation avec les compétences que nous envisageons d'évaluer ?

Cette question est importante et conditionne les résultats de façon forte, souvent même décisive, étant donné que la grande force d'une évaluation, en termes de résolution de tâches complexes, réside dans la pertinence de son recueil d'informations.

Une évaluation pertinente est une évaluation qui ne se trompe pas d'objet d'étude : évaluer des compétences appropriées, à travers des situations complexes, au lieu d'évaluer des ressources séparées. De ce fait, nous avons recouru à un recueil intégré, qui au lieu d'être basé sur des items isolés, s'appuie sur toute une gamme de situations complexes.

Il y a aussi l'exigence de présenter aux étudiants des situations dans toute leur complexité et déterminer comment ils l'appréhendent. Cependant, le degré de complexité n'est pas très élevé, par souci de ne pas se retrouver dans une situation où les étudiants-scripteurs n'arrivent pas à démarrer dans le traitement de la tâche et risquer de ne rien évaluer du tout. Deux exigences sont combinées, celle de la non réduction de la complexité et celle d'éviter un blocage.

Il est indéniable que les informations récoltées sont pertinentes, dans la mesure où elles permettent de vérifier, avec justesse, le degré de maîtrise des compétences scripturales chez les étudiants, et représentent ainsi un véritable reflet des compétences évaluées.

5 Les principes d'évaluation

Les chances de succès de tout processus d'évaluation dépendent étroitement de la capacité du chercheur à se servir des résultats de l'évaluation de façon appropriée, d'où l'importance du jugement.

5.1 L'importance du jugement

Concevoir des situations permettant aux étudiants de révéler ce dont ils sont capables, pour une compétence donnée, n'est pas tout ; leurs performances, leurs accomplissements doivent être appréciés et jugés. Le défi consiste à interroger une suite d'appréciations pour former un jugement sur la compétence. De surcroît, pour mener une évaluation objective, tout jugement porté sur leur rendement doit être expliqué, voire justifié.

Mener une évaluation consiste à dégager un jugement d'ensemble, tout en tenant compte de toute une série de critères explicites. Plus précisément, nous avons surtout besoin de jugements analytiques qui circonscrivent les points forts et les points faibles d'une compétence, en vue de déterminer les correctifs qui s'imposent et de mieux orienter les enseignements.

5.2 Le recours aux échelles descriptives

En évaluation, il s'avère impératif d'aborder les échelles de mesure qui permettent de jauger le degré de qualité du produit à évaluer ; ces échelles descriptives sont de plus en plus répandues dans le domaine de l'évaluation des compétences.

La construction d'outils de jugement devient une entreprise extrêmement importante ; toutefois, il n'y a pas de recette éprouvée. Les bribes de conseils utiles, que nous trouvons dans les écrits, ne doivent pas cacher que la méthodologie en est encore à ses balbutiements.

Il est important de rappeler que la capacité des étudiants à mobiliser diverses ressources est une composante essentielle de la définition que nous avons donnée de la compétence au début du deuxième chapitre. Il va de soi que les critères d'évaluation dont se compose l'outil de jugement doivent porter sur les divers aspects de cette capacité de mobilisation.

Ce n'est pas tant la qualité de la production réalisée qui doit retenir notre attention que l'utilisation des savoir-faire à bon escient. Pour le dire autrement, l'essentiel ne consiste pas à attribuer des notes aux copies recueillies, mais plutôt les analyser finement. Evaluer une compétence, c'est donc beaucoup plus que noter une performance concrète.

Les échelles descriptives permettent de dresser un profil détaillé des forces et des faiblesses qu'on peut relever dans une production ou dans un ensemble de productions, ce qui en fait une démarche purement analytique. Il s'agit non seulement de rendre compte si les étudiant-scripteurs ont réussi ou non à accomplir une tâche, mais aussi et surtout vérifier s'ils ont su ou non mobiliser les ressources qui leur étaient accessibles, ce qui est le propre d'une compétence.

Il ressort que les échelles doivent être centrées sur les composantes de la compétence évaluée. Ces composantes renvoient, de près ou de loin, aux savoirs et savoir-faire que les étudiants devraient mobiliser à bon escient pour démontrer le degré de maîtrise de la compétence scripturale.

5.3 Pour une interprétation critériée

Toute évaluation visant une évaluation des compétences nécessite un dispositif basé sur des critères pertinents et transparents qu'il conviendrait d'expliciter.

Quand on parle d'évaluation des compétences scripturales, ce n'est pas uniquement rechercher si les savoirs ou les savoir-faire que les étudiants devraient mobiliser sont acquis (dans ce cas, on reviendrait à une approche purement sommative) ; mais c'est surtout relever les informations relatives aux différents critères, qui sont les qualités attendues des productions. C'est justement ce qui fait la principale difficulté de l'évaluation à travers des situations complexes.

Dans l'optique d'une interprétation critériée, évaluer c'est rechercher des signes qui permettent d'affirmer qu'un critère est maîtrisé ; il s'agit bien sûr de la maîtrise courante de ce critère, et non de la maîtrise de toutes les occasions sans exception. Idéalement, lorsqu'on conçoit une épreuve d'évaluation, on conçoit en même temps sa grille d'évaluation, l'intérêt d'une telle pratique réside dans son potentiel à pouvoir diagnostiquer de façon précise les difficultés des étudiants et à y remédier.

5.3.1 Les critères d'évaluation

Les critères occupent une place centrale dans tout processus évaluatif ; ils jouent le rôle de repères pour réguler un apprentissage. D'après Rogiers, un critère est ' *un élément auquel on se réfère pour porter une appréciation, un jugement : un principe, un caractère, un modèle, une valeur(…), un repère sur lequel les acteurs s'entendent à un moment donné* ' ' (X. Roegiers, 2010 : 77).

Ainsi perçus, les critères d'évaluation sont les différents regards que nous portons sur les objets évalués, en l'occurrence les productions scripturales des étudiants. C'est à travers ces critères qu'elles seront évaluées, c'est sur leur base que nous déciderons du niveau de maîtrise, et que nous formaliserons nombre de perspectives didactiques.

5.3.2 Le choix des critères

La validité d'une démarche d'évaluation est en grande partie liée aux choix des critères, ces derniers sont délimités sur la base de principes qu'il importe d'expliciter, à savoir :

a. La pertinence

Afin de ne pas tomber dans la banalité, et surtout conférer un caractère plus ou moins original à la grille que nous avons conçue, nous estimons qu'un travail sélectif rigoureux s'impose. Il conviendrait, en effet, de choisir des critères pertinents et significatifs qui permettent d'évaluer avec justesse la compétence en question.

b. La catégorisation

Tous les critères n'ont pas la même importance ; la distinction entre des critères minimaux et des critères de perfectionnent est à cet égard une piste importante : ' *les critères minimaux sont ceux qui doivent être absolument maitrisés pour certifier la maîtrise de la compétence, alors que les critères de perfectionnement concernent les qualités dont la présence est préférable*. ' (F.M. Gérard, 2009 : 71).

c. Le nombre réduit

Les recherches menées en ce domaine ont montré que plus le nombre de critères est limité, plus grande sera notre visibilité en tant qu'évaluateur. C'est pourquoi, il s'avère nécessaire de limiter le nombre de critères, car si leur nombre augmente, ils perdront de facto leur statut de points de repère.

Notons également le risque de dépendance des critères entre eux : plus le nombre de critères est élevé, plus on a des chances de trouver des critères qui ne sont pas indépendants les uns des autres et du coup multiplier les risques qu'une erreur soit sanctionnée plusieurs fois. Ces considérations vont à l'encontre d'une idée, généralement admise, selon laquelle un grand nombre de critères conduit à une appréciation plus fidèle des productions.

d. L'indépendance des critères

Il est important de vérifier que les critères sont indépendants les uns des autres : par exemple, la pertinence de la production permettra de déterminer si les étudiants ont répondu à ce qui était demandé, tandis que la cohérence de la production déterminera si ce qu'ils écrivent se tient, même s'ils ne répondent pas à la consigne.

Tous ces choix doivent être rigoureusement contrôlés, étant donné que ce sont eux qui donnent toute sa valeur au processus d'évaluation.

5.3.3 Les indicateurs

‘ *Le critère est une qualité générale, et un indicateur est un signe observable de cette qualité*.’ (N. Berthier, 2006 : 83). Dans cette optique, les critères donnent le sens général dans lequel l'évaluation doit s'effectuer ; ils possèdent un caractère abstrait et ne sont, la plupart du temps, pas assez précis pour permettre une évaluation efficace. C'est pourquoi, il convient de les approcher de façon plus concrète par le biais des indicateurs, ces derniers sont définis comme étant ‘ *des signes observables pour opérationnaliser un critère*. ‘ (X. Roegiers, 2010 : 270).

5.3.4 La construction des indicateurs

Un critère d'évaluation est général et abstrait, il serait donc impossible d'évaluer les productions des étudiants sur la base de ces derniers. Dès lors, il s'avère important de préciser ces critères en recourant à un ensemble d'indicateurs qui les concrétisent.

Nous avons tenté de les formuler de façon rigoureuse, évitant qu'un même indicateur ne traduise pas deux critères différents. Il s'agit ensuite de les exprimer de façon concrète, précise et simple :

‘ Concrète ‘, en choisissant des mots opérationnels susceptibles de désigner un comportement précis.

‘ Précise ‘, en essayant autant que faire se peut de lever toutes les ambiguïtés et d'éviter des implicites dans la formulation.

Enfin, leur formulation doit être ‘ simple ‘, en les exprimant de façon la plus compréhensible possible.

5.4 La construction d'une grille d'évaluation

La grille d'évaluation est ' *un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis* ' (X. Roegiers, 2010 : 271).

En termes pédagogiques, elle constitue un point de repère et un outil d'aide à l'évaluation des productions ; elle est utilisée, essentiellement, dans le but de garantir un maximum d'objectivité.

Nous tenterons d'élaborer une grille à la fois opérationnelle, descriptive, et simple d'utilisation. Cependant, comment identifier de bons critères en fonction de la compétence scripturale dont on cherche à vérifier la maîtrise ? Comment penser à l'ensemble des critères sans avoir une liste trop longue ? Telles étaient les interrogations qui sous-tendent cette phase de travail.

Force est de constater qu'une des difficultés majeures de tout projet d'évaluation réside dans la sélection des critères. Parmi les tentatives d'organisation, celle de Louis BELAIR (1999) paraît particulièrement intéressante ; elle est ramenée à huit dimensions :

Pertinence : adéquation par rapport à ce qui est demandé.

Profondeur : utilisation des notions de la discipline.

Extension, transfert et intégration : recours à une gamme étendue d'outils et de stratégies.

Précision : clarté et concision.

Cohérence : organisation logique de la production.

Langue : respect des règles et des conventions de la langue.

Autonomie : initiative, choix réfléchis.

Originalité : apport d'idées différentes de la normeconventionnelle.

Malgré tout l'intérêt et la richesse des critères proposés dans cette liste, celle-ci présente un certain nombre de limites dans la mesure où certains critères se recouvrent partiellement, par exemple on ne peut pas respecter le principe de ' profondeur ' sans respecter celui de ' précision ', il y a donc un problème de dépendance des critères.

A partir de cette liste qui est, bien sûr, loin d'être exhaustive, nous seront amenés à opérer une sélection pour ne garder que trois critères minimaux et un critère de perfectionnement. Il ressort que notre grille n'est pas trop lourde ; néanmoins, elle cible des points fondamentaux.

Nous ne prétendons pas que la liste des critères dressée tend à la perfection, il nous semble, d'ailleurs, vain de vouloir tout embrasser. En effet, force est de reconnaître qu'il n'y a pas de liste idéale de critères, pas de modèle qui s'imposerait de manière absolue, car la réalité est toujours complexe.

Après un long travail de réflexion, nous avons construit la grille d'évaluation ci-dessous :

Critère minimal 1	**Critère minimal 2**	**Critère minimal 3**	**Critère de perfectionnement**
La pertinence	***La correction linguistique***	***La cohérence textuelle***	***L'originalité***
Indicateurs -Interprétation correcte de la consigne. -Adéquation au genre textuel. -Adéquation au volume attendu. (…)	**Indicateurs** -Correction grammaticale. -Adéquation du vocabulaire. - Respect de la norme orthographique. (…)	**Indicateurs** -Respect de la progression textuelle. -Continuité et enchaînement logique des idées. -Absence de contradiction. (…)	**Indicateurs** -Lisibilité et calligraphie. -Présentation de la production. -Valeur esthétique. (…)

Tableau n°6. La grille d'évaluation

5.5 Description de la grille d'évaluation

A présent, nous disposons d'une base de travail qui décrit les différents niveaux de compétences attendues, à l'issue des épreuves déjà décrites, à savoir :

5.5.1 Réaliser une production pertinente

La pertinence des productions correspond à leur adéquation à la consigne ; ce critère n'est atteint que lorsque les productions vont dans le sens du travail demandé. Dans ce contexte, nous tâcherons de vérifier conjointement si les productions réalisées correspondent au genre textuel attendu ; si les étudiants répondent bien à la consigne et s'ils ne sont pas hors sujet.

5.5.2 Réaliser une production cohérente

Une production bien structurée correspond à une production cohérente où les reprises pronominales, les coordinations, les subordinations, les articulateurs logiques et chronologiques sont employés à bon escient ; nous évoquons ici un point essentiel, celui de la cohérence textuelle. Si l'étude de la cohérence paraît intéressante à noter c'est parce qu'elle représente une composante fondamentale de la compétence scripturale. Dans le cadre de la situation didactique, elle est d'autant plus centrale que c'est à partir de cette composante que sont évaluées et appréciées les productions écrites.

5.5.3 Maîtriser les ressources linguistiques

Nous envisageons d'examiner successivement la présence ou l'absence des compétences grammaticales suivantes, à savoir : la justesse des structures grammaticales employées, l'emploi judicieux des articles, adjectifs, prépositions, etc.

Par ailleurs, une vérification du respect des conventions orthographiques du français s'avère intéressant. Il convient de préciser que la langue française connaît une spécificité qu'elle ne partage avec aucune autre langue romane : pour des raisons historiques, le code orthographique n'a pas évolué (traces de la langue latine), ce qui fait que même pour les locuteurs natifs ce code nécessite un apprentissage bien spécifique.

Sur le plan lexical, nous tenterons de considérer la justesse et la précision des mots employés en contexte et examiner leur parfaite convenance avec le référent qu'ils désignent ou l'idée qu'ils expriment.

5.5.4 Réaliser une production originale

Pour affiner l'analyse, nous apprécierons conjointement la présentation des productions, leur degré de lisibilité ainsi que la qualité du style.

Le style *' c'est l'expression, l'art de la forme, qui rend sensible nos idées et nos sentiments (...)* ' (A. Albalat cité par G. Ferreol et N. Flageul, 1996 : 55). Un bon style suppose un vocabulaire diversifié et non répétitif ; il ne se réduit pas au rejet des incorrections grammaticales ou des impropriétés du langage. Il suppose une certaine originalité, une touche personnelle, c'est souvent la qualité la plus difficile à atteindre. Un scripteur soucieux de produire un effet positif sur le lecteur évite autant que faire se peut les surcharges, les mots inutiles afin de gagner en netteté, en sobriété et en intensité.

La référence à des images (comparaisons, métaphores, etc.) rend plus aisément perceptible les idées les plus abstraites et les notions les plus théoriques, comme le souligne Maupassant : ‘ *les mots ont une âme (…) Il faut trouver cette âme (…) qui éclaire certains livres d’une lumière inconnue (…)* ‘. Dans cette optique, la variété des tournures et des types de phrases, l’alternance des phrases simples, complexes, passives et actives est de rigueur ; car l’emploi répétitif de la même structure type (sujet, verbe, complément) aboutirait à une certaine monotonie.

Les aspects matériels et formels, relatifs à la présentation et à la lisibilité, ont également retenu notre attention, dans la mesure où ils supposent une touche d’originalité de la part des étudiants-scripteurs. De plus, nous avons voulu mettre en évidence l’intérêt d’une prise en considération de ces aspects lors des évaluations et ne plus les reléguer au second plan.

En somme, les productions seront évaluées à travers trois critères minimaux et un critère de perfectionnement. Chaque critère se décline en trois indicateurs ; néanmoins, notre expérience en tant qu’enseignante montre qu’il arrive assez souvent que nombre de productions contiennent certaines informations auxquelles nous n’avons pas pensé à priori. Ces indicateurs spontanés et inédits devraient être pris en considération au moment de l’évaluation, c’est pour cette raison que nous suggérons d’en ajouter à chaque fois, un dernier indicateur constitué de ‘ trois points de suspension ‘.

5.6 La manière de considérer les niveaux de maîtrise

Avant de clore ce chapitre, consacré à la description des choix méthodologiques retenus, quelques questions restent posées, celles se rapportant aux niveaux de maîtrise considérés dans le cadre de notre évaluation :

A partir de quand pourrions nous avancer qu’un critère est maîtrisé ? Devrons-nous exiger qu’un critère soit vérifié une seule fois pour que sa maîtrise par l’étudiant soit actée ? Dans ce cas, nous risquons de tomber dans le travers de guetter la moindre occasion de voir l’étudiant maîtriser un critère.

A l’inverse, pour qu’un critère soit déclaré atteint, l’étudiant doit-il en manifester la maîtrise à chaque occasion ? Dans ce second cas, nous risquons de tomber dans le mythe de l’étudiant parfait ; or, compétence n’est pas perfection.

La règle des 2/3 proposée par De Ketele (1996), validée empiriquement, donne des réponses intéressantes à ces questions. Cette règle consiste à *‘ construire l’épreuve*

d'évaluation de façon telle que l'élève ait trois occasions de montrer sa maîtrise du critère ' (De Ketele, cité par X. Roegiers, 2010 : 180).

De Ketele considère qu'il y a maîtrise d'un critère par l'élève lorsque celui-ci montre sa maîtrise du critère lors de deux occasions sur trois au moins (les occasions peuvent correspondre aux indicateurs). Ce seuil de maîtrise porte le nom de maîtrise minimale du critère ; la maîtrise maximale correspond pour sa part à la réussite dans l'ensemble des occasions permettant de montrer sa maîtrise du critère.

Dans le cadre de notre évaluation, nous nous sommes essentiellement inspirée des travaux de X. Roegiers (2004) qui a conçu différents niveaux de maîtrise des compétences. Conséquemment, nous considérons quatre niveaux de maîtrise des critères :

Maîtrise maximale (M. M) : note de3/3

Cela signifie que l'étudiant maîtrise le critère à un excellent niveau.

Maîtrise minimale (M. m) : note de 2/3

Elle représente la maîtrise d'une proportion suffisante d'occasions. Dans ce cas, l'étudiant montre qu'il maîtrise suffisamment le critère ; cependant, la maîtrise n'est pas optimale.

Maîtrise partielle (M. p) : note de 1/3

L'étudiant montre qu'il maîtrise certains aspects du critère mais pas de manière suffisante.

Absence de maîtrise ou non maîtrise (A. m) : note de 0/3

Réservée à l'absence totale d'indices montrant que l'étudiant maîtrise le critère. Autrement dit, l'étudiant ne montre aucune maîtrise.

Selon X. Roegiers, le seuil de maîtrise d'un critère est de 2/3, qui correspond à la maîtrise minimale de ce critère. Notons que nous pouvons admettre plus de souplesse pour les critères de perfectionnement qui peuvent plus facilement être appréciés globalement.

Ainsi, pour signifier la maîtrise de chaque critère, nous pouvons attribuer une note chiffrée ; toutefois, cette opération possède un caractère non seulement artificiel mais difficile, dans la mesure où l'évaluation à travers des situations complexes s'accommode mal de la note chiffrée. De surcroît, notre évaluation étant diagnostique, il serait plus logique de donner des appréciations qualitatives de la manière suivante :

Maîtrise maximale : (++) signifiant critère totalement acquis.

Maîtrise minimale : (+) signifiant critère acquis.

Maîtrise partielle : (+ -) signifiant critère en voie d'acquisition.

Absence de maîtrise : (-) signifiant critère non maitrisé.

Il convient de préciser que, l'expérience en pédagogie de l'intégration a montré la supériorité manifeste, en termes de faisabilité, de ce type d'appréciation qui n'est finalement que la traduction de la règle des deux tiers.

En somme, les fondements méthodologiques de notre recherche semblent construits avec beaucoup de soin et de rigueur. A présent, nous avons en main tous les éléments qui nous permettent d'entamer le travail d'analyse.

Conclusion

A travers ce chapitre, nous avons exposé la méthodologie élaborée et mise en œuvre dans notre recherche ; nous avons mis l'accent sur l'importance des choix des instruments de travail, sur l'adéquation, la faisabilité et la validité des supports utilisés, sur les grilles d'évaluation qui puissent garantir la nécessaire transparence à laquelle toute dispositif d'évaluation doit se conformer.

En résumé, la démarche que nous avons suivie, pour mettre en place les outils de travail, peut se résumer par les étapes suivantes :

- Nous avons d'abord choisi la compétence à évaluer ;
- Ensuite, nous avons construit des situations d'une même famille ;
- Parallèlement, et comme compléments d'enquête, nous avons élaboré un questionnaire écrit destiné aux étudiants et un guide d'entretiens adressé aux enseignants ;
- Et enfin, nous avons construit une grille d'évaluation comportant une liste de critères et d'indicateurs.

Ce processus long et complexe suit une démarche scientifique rigoureuse qui s'appuie sur des principes assurant la validité des outils. Nous espérons, qu'au terme de la phase d'expérimentation, les résultats seront prometteurs.

Chapitre IV

Le questionnaire d'enquête, construction et analyse des données

Chapitre IV : Le questionnaire d'enquête, construction et analyse des données

Dans ce chapitre, nous nous attacherons essentiellement à analyser avec finesse et précision un corpus constitué de questionnaires recueillis auprès des étudiants. Nous décrirons d'abord les étapes de préparation et du traitement des données ; ensuite nous présenterons les résultats, les interprétations et les conclusions qui en découlent.

I. La représentativité des données

Notre questionnaire comporte une alternance de questions fermées et de questions ouvertes ; les questions fermées ont fait l'objet d'un traitement statistique, les questions ouvertes d'une analyse de contenu. Après l'avoir testé sur un informeur, un protocole rigoureux de passation a été élaboré et mis en œuvre.

Il est clair qu'en travaillant avec 80 informeurs, ce n'est pas la représentativité qui est visée, mais plutôt la découverte d'éléments significatifs permettant d'approfondir notre compréhension de la relation que les étudiants entretiennent avec l'écriture.

Le recueil d'informations auprès de toute la population étant impossible pour des raisons pratiques. Nous rejoignons la pensée de Py dans le cadre d'une étude sur la migration interne en Suisse qui souligne : *' notre position consiste à considérer comme significatif tout propos qui apporte du contenu à la notion générale de migration interne (…) un énoncé peut être en même temps unique et fortement significatif dans le mesure où il fait avancer notre connaissance du monde*. ' (S. Onillon, 2008 : 81).

En d'autres termes, toutes les informations recueillies, qu'elles représentent l'avis de la majorité ou celui de la minorité, sont considérées comme pertinentes parce qu'elles font partie du discours sur le sujet investigué ; et qu'à ce titre, elles apportent un éclairage important et nouveau.

II. Préparer les données

Les informations recueillies, au moyen de notre questionnaire d'enquête, seront présentées sous une forme simple et systématique obtenue au moyen d'un codage. Et c'est à partir de ces données codées que s'effectuera notre analyse.

1. Des questions aux variables

Au moment de l'analyse statistique, chaque question de l'enquête devient une variable qui est ' *une quantité susceptible de prendre un certain nombre de valeurs* ' (N. Berthier, 2006 : 230).

Toujours selon le même auteur, ' *les valeurs d'une variable prennent le nom de modalité. Une variable est donc définie par l'ensemble de ses modalités.* ' (Idem : 232).

Pour les analyses d'enquête, il est utile de distinguer trois types de variables :

1.1 Variable nominale

' *On parle de variable nominale lorsque les modalités d'une variable qualitative sont un ensemble de réponses simplement distinctes*. ' (Idem).

Cela implique que nous pouvons écrire la liste proposée dans n'importe quel ordre et les répondants seront rangés sur une échelle nominale, c'est-à-dire sur une échelle dont les modalités sont seulement nommées. Voici un exemple de variable nominale tiré du questionnaire :

Quand vous devez écrire quelque chose en français, quelle est votre première réaction ?

-Je vais encore faire des fautes d'orthographe. □
-Je ne sais pas quoi dire exactement, je n'ai pas d'idées. □
-Je ne sais pas comment le dire, je n'ai pas assez de vocabulaire. □
-J'écris sans difficulté, c'est une activité qui me passionne. □
-je trouve des difficultés à traduire mes pensées en langue française.□
-J'ai la flemme d'écrire, j'écris que lorsqu'il est vraiment nécessaire. □

Autre (précisez)……

Il est clair que cette liste de réponses peut être présentée dans n'importe quel ordre.

Par ailleurs, lorsque la variable nominale n'a que deux modalités, elle est appelée variable dichotomique. C'est le cas de ces deux variables :

Comment abordez-vous une tâche d'écriture ?

-vous respectez toujours l'ordre de ces étapes (planification, rédaction, révision) □
-vous faîtes des retours en arrière. □

Durant votre cursus scolaire et universitaire, étiez-vous impliqués dans des tâches d' ' autoévaluation ' de vos productions écrites?

Oui □ non□

Il convient de noter qu'avec les variables nominales, nous nous bornerons à compter le nombre de choix de chaque modalité. Et telle que définie par Berthier, ' *la modalité la plus fréquente s'appelle le mode*. ' (Idem : 232)

1.2 Variable ordinale

' *Une variable est ordinale si un ordre existe entre les modalités de réponses*. ' (Idem : 333).

Voici un exemple de variable ordinale tirée du questionnaire :

2. Si vous aviez à estimer votre compétence rédactionnelle, comment la décrirez-vous :

Echelle de comp. / Type de comp.	Mauvaise	Moyenne	Assez bonne	Bonne	Très bonne	Excellente
Comp.lexicale.						
Comp.grammaticale.						
Comp.orthographique.						
Comp.textuelle (cohérence et enchaînement)						

Dans ce cas, les répondants seront rangés sur une échelle ordinale : mauvaise, moyenne, assez bonne, bonne, très bonne, excellente. A l'instar des variables nominales, nous pourrions décrire la distribution des modalités des variables ordinales et déterminer le mode.

1.3 Variable numérique ou quantitative

L'âge par exemple sera mesuré sur une échelle quantitative. Pour une variable quantitative, il est possible de calculer, en plus du mode, la moyenne (somme des observations divisée par leur nombre).

Il importe de préciser que dans notre questionnaire d'enquête ce sont les variables nominales qui sont les plus récurrentes.

2. Codification des variables

Chaque variable de l'enquête fait l'objet d'une codification. Un code *' associe à chaque modalité de réponse une valeur '* (N. Berthier, 2006 : 234).

Pour minimiser le risque d'erreurs du codage, nous avons choisi des codes numériques.

3. Codification des questions fermées à une seule réponse

Un numéro de code est attribué à chaque modalité de réponse. Le mieux est de commencer à ' 1 ' et de suivre l'ordre des modalités inscrites sur le questionnaire. Voici une illustration :

Selon vous, l'écriture :

-est un don. □**1**
-vient en écrivant. □**2**
-vient en lisant. □**3**
-est un apprentissage guidé et systématique. □**4**
-Autre (précisez)… **..... 5**

Rappelons à titre indicatif que nous avons demandé aux étudiants, dans la partie introductive du questionnaire, de cocher une seule réponse. Cependant, comment allons-nous procéder au cas où les étudiants cocheraient plusieurs réponses. Comment traiter ce cas de figure ?

Nous avons prévu de coder cette réponse en ' non-réponse ', puisque l'enquêté n'a pas su répondre à la consigne.

4. Codification des questions fermées à classement

Il importe de noter que les données recueillies dans ce type de questions est difficile à exploiter. Car si nous retenons tous les classements possibles, le nombre de modalités augmentera d'une manière considérable.

Après avoir établi la liste des modèles de réponses recueillis dans les questionnaires, chacun est affecté d'un numéro de code.

Illustration

Quel poids accordez-vous à ces compétences ? Classez-les par ordre d'importance.

-Comp. lexicale □**1** - comp. grammaticale□**2** - comp. Orthographique□**3** - Comp.textuelle□**4**

Suggestion de codification des modèles de réponses :

Modèle 1 : Comp. Textuelle, comp. Orthographique, comp. Lexicale, comp. Grammaticale (**4/3/1/2)**

Modèle 02 : Comp. Orthographique, comp. Lexicale, comp. Grammaticale, comp. Textuelle.(**3/1/2/4)**

Modèle 03 : …

5. Codification des questions ouvertes

Deux cas de figures peuvent se présenter :

5.1 Questions ouvertes quantitatives

Dans ce type de question, il est possible de décrire les données par le calcul de moyennes (exemple : L'âge moyen des étudiants).

5.2 Questions ouvertes qualitatives

Les réponses aux questions ouvertes peuvent être diverses et riches. Généralement, les questions ouvertes ne sont pas destinées à une analyse statistique, elles servent simplement à illustrer certains points. Il suffit alors d'établir une liste classée de réponses sans prévoir de code.

Plus exactement, nous tenterons de déterminer par analyse de contenu un ensemble de catégories de réponses ; il s'agit donc d'opérer un classement, rapprocher ou au contraire séparer les énoncés selon le degré d'analogie ou de différence.

Procédant ainsi, nous devons, en quelques sortes, réécrire le questionnaire à partir de son codage, nous le présenterons dans la partie annexe n°3. En outre, nous avons prévu un numéro d'identifiant pour chaque questionnaire, ceci permet de retourner à l'original notamment pour vérifier l'exactitude des informations.

6. Le codage : du questionnaire au tableau de données

Nous appliquons la codification élaborée aux réponses de chaque questionnaire en vue d'établir un tableau de données. Plus précisément, nous rapportons les informations dans un document synthétique qui a l'apparence d'un tableau (variable/enquêté). Dans ce dernier, une ligne (horizontale) est réservée à chaque questionnaire et une colonne (verticale) est assignée à chaque variable de l'enquête.

Voici comment se présente une matrice de données correspondant au code décrit précédemment :

n° du questionnaire	Sexe	Redoublement	Transfert	Phases de rédaction	(…)
1	1	2	2	1	
2	1	2	2	1	
(…)					
Nombre de 1	4	0	0	5	
Nombre de 2	1	5	5	0	
(…)					

Tableau n° 7. Le tableau des données

Toute l'information de l'enquête est ainsi résumée sur quelques pages et a été saisie sur un tableau classique (type Excel). Pour les non- réponses, nous prévoyons un blanc (espace vide). Les dépouillements ultérieurs seront effectués à partir de ce tableau qui figure en annexe n°4.

III. Traiter les données

Les informations de l'enquête sont rassemblées dans le tableau des données. Ce document va maintenant servir à élaborer les indicateurs chiffrés qui décriront l'enquête.

1. Tri à plat

La première étape a pour objet la description simple de l'information. Le traitement des données est réalisé à travers l'opération de ' tri à plat ' c'est-à-dire : ' *le calcul de la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponses pour chaque question.* ' (S. Onillon, 2008 : 267).

2. Effectifs et pourcentages

Les pourcentages sont calculés par simple règle de trois, tout en respectant les règles d'arrondissement classiques : le chiffre après la virgule inferieur à 0.5 est supprimé ; il est arrondi à l'unité supérieure s'il est au dessus de 0.5; il est conservé s'il est exactement 0.5. Toutefois, il arrive que la somme des pourcentages d'une distribution ne soit pas strictement égale à 100% à cause des arrondissements.

Les effectifs et pourcentages seront présentés de la manière suivante :

Question n° 01	**Effectifs**	**Pourcentages (sur les interrogés)**
Modalité 01	…	…
Modalité 02	…	…
Non réponse	…	…
Total	80	100 %

Tableau n°8. Effectifs et pourcentages.

3. Des représentations graphiques

Nous sommes amenée à réaliser quelques traitements complémentaires des données à travers des représentations graphiques illustrant les résultats obtenus.

Pour présenter les données avec le maximum de clarté, nous allons utiliser en complément du texte, des graphiques. Ces représentations sont impératives pour une étude statistique, elles ont un impact visuel très important et très éclairant pour décrire avec précision les observations.

En voici quelques formes parmi les plus utiles :

- Diagrammes en barres disjointes ;
- Diagrammes à secteurs ;
- Courbes ;
- Graphiques triangulaires.

Pour ce qui est de notre recherche, nous utilisons les diagrammes en barres disjointes qui sont faciles à lire et à interpréter ; de plus ils conviennent pour tout type de données.

IV. Présenter les résultats

Le questionnaire que nous avons administré aux étudiants est multidimensionnel, les questions qui y figurent correspondent à des dimensions jugées pertinentes pour l'évaluation des compétences scripturales.

Dans les lignes qui suivent, il sera question des éléments qui ont été retenus par nos informeurs. Il importe de noter que toutes les descriptions sont tirées des questionnaires et constituent des représentations, des opinions et des propositions des étudiants. En outre, pour chaque extrait des questionnaires, nous avons donné un numéro d'identifiant ce qui constitue un élément de preuve empirique (E.1 : enquêté n°1).

Notre démarche est à la fois quantitative et qualitative : dans un premier temps, nous allons présenter les résultats statistiques de l'enquête accompagnés d'illustrations graphiques. Dans un second temps, nous comptons analyser, catégoriser et interpréter les informations recueillies dans l'ensemble des questionnaires qui constituent notre corpus.

Il s'agit de mettre en évidence un certain nombre de dimensions saillantes dans les extraits de nos informeurs sur l'écriture ainsi que sur leurs pratiques scripturales. Il importe de préciser que certains d'entre eux n'ont pas répondu à toutes les questions, particulièrement aux questions ouvertes ; d'autres ne donnent pas toujours une réponse claire et précise. Nous retenons quelques réponses floues et vagues, ce qui explique la différence au niveau du traitement des réponses, il ressort que certaines réponses ont été analysées d'une manière plus approfondie comparées à d'autres.

La prise en compte des informations recueillies, dans les différentes sections que comporte le questionnaire, serait pour nous un outil méthodologique éclairant. Ces données préalables viendront en éclaircissement voire en justification des résultats des pratiques scripturales des étudiants, telles qu'elles se manifestent à travers les différentes situations d'évaluation.

1. Données concernant l'étudiant

Notre analyse commence par la description des caractéristiques des répondants selon quelques variables sociologiques. Cette première partie renferme certains renseignements utiles sur les étudiants à savoir l'âge, le sexe, le(s) diplôme(s) obtenu(s), les cas de redoublement et de transfert.

Le groupe interrogé, ainsi constitué, compte 80 étudiants pour lesquels nous relevons quelques données qui sont réunies dans le tableau ci-après :

Variables	**Les données**
Age	Les modes : 22 ans et 23 ans La moyenne : 24 ans
Sexe	Féminin : 74% Masculin : 26%
Redoublant(e):	20 % Non réponses : 2.5%
Année d'obtention du baccalauréat	Varie : de 2002 jusqu'à 2008 Le mode : 2008
Diplômé(s)	6 %
Activité professionnelle	1 %
Transfert d'une autre filière (discipline)	4 %

Tableau n° 9. Caractéristiques sociologiques.

Nous constatons une certaine homogénéité sur les différents plans : la plupart des étudiants appartient à une tranche d'âge qui va de 22 à 24 ans ; ils ont la même histoire scolaire (peu de transfert et de redoublement) et très peu d'entre eux sont engagés dans la vie professionnelle.

Cependant, nous constatons une prédominance du sexe féminin qui représente environ 74% de la population interrogée contre 26% du sexe masculin. Cela peut être expliqué par le fait que ce sont les filles qui ont plus tendance à se spécialiser dans cette filière ; constat tiré de notre propre expérience en tant qu'enseignante au sein du département de français.

2. A propos des stratégies d'écriture

Cette rubrique permet d'approcher les stratégies mises en œuvre par les étudiants, lors de leurs activités scripturales, et de les évaluer en fonction de leur contribution à la qualité de leurs productions.

Les éléments tirés des questionnaires enregistrent le regard porté par les étudiants sur la démarche stratégique utilisée. Cependant, nombre de biais risquent d'intervenir et doivent nous inciter à la prudence : ce que les étudiants révèlent, à travers leurs réponses, ne

renverrait pas exclusivement à leurs pratiques effectives mais pourrait correspondre à leurs représentations de l'écriture, non la vérité de leurs stratégies. Cela reste bien sûr à vérifier aux cours de l'analyse des données.

Question n°01

Comment abordez-vous une tâche d'écriture ?

-vous respectez toujours l'ordre de ces étapes (planification, rédaction, révision) □
-vous faîtes des retours en arrière. □

A travers cette question, nous nous proposons d'examiner le modèle de production prédominant dans les pratiques scripturales des étudiants.

Résultats statistiques

Question n° 01	**Effectifs**	**Pourcentages (sur les interrogés)**
Modalité 1	66	82.5%
Modalité 2	14	17.5%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n° 10. Les modèles de production

Illustration graphique

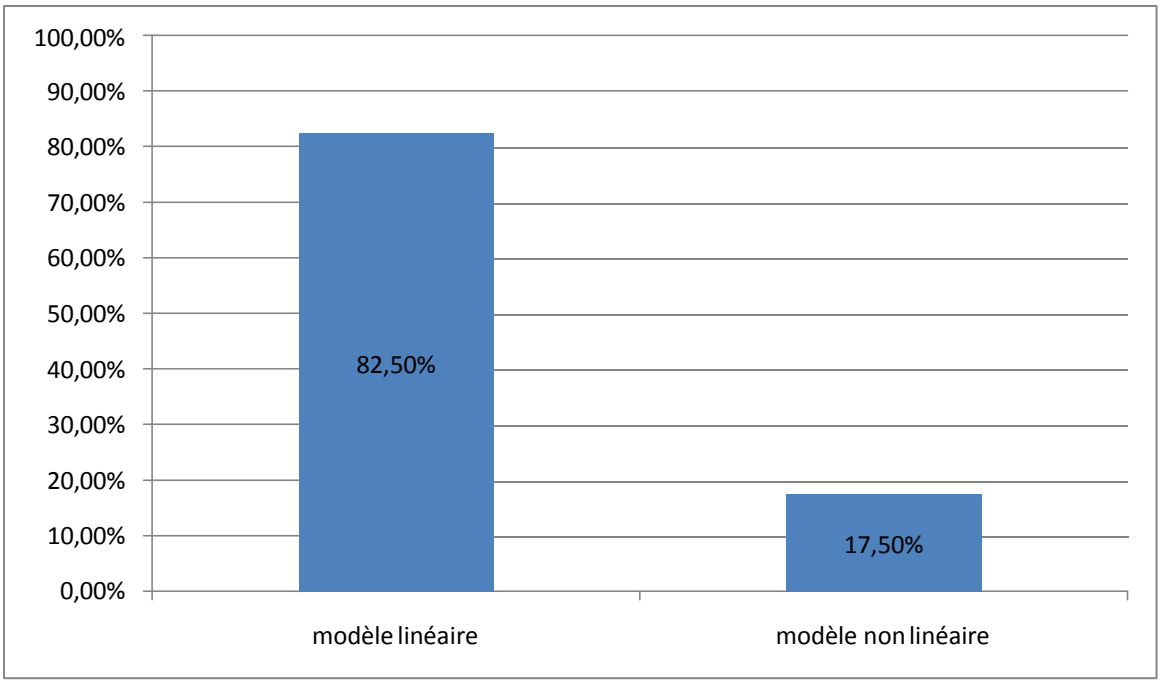


Figure n° 1 : Les modèles de production

Toute pratique pédagogique se rattache, consciemment ou non à une certaine conception de l'apprentissage ; en quelque sorte, à un arrière-plan théorique. De manière générale, ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite.

Nombre de didacticiens de l'écriture, à l'instar de C. Cornaire, P. Raymond et C. Germain (1994) s'accordent à regrouper ces modèles en deux grands types : le ' modèle linéaire ' qui propose des étapes très marquées et séquentielles et le ' modèle récursif ' de type ' non linéaire ' où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents. Cela explique la modalité de réponse de type dichotomique que nous avons proposée.

L'analyse du corpus montre que 82.5 % des étudiants recourent au modèle linéaire lors de leurs pratiques scripturales. Il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retours en arrière sur l'une ou l'autre des activités. Pour ces étudiants, chaque étape de l'acte d'écriture est distincte des autres, et le produit final est le résultat du respect de l'ordre des différentes opérations effectuées.

En revanche, ceux qui optent pour le modèle récursif représentent seulement 17.5%. Il ressort qu'un nombre limité d'étudiants conçoit que l'acte d'écriture peut se dérouler selon une série d'opérations avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux. Dans ce modèle, le scripteur peut s'arrêter aussi souvent que nécessaire pour faire des corrections micro-structurelles ; et les opérations en question, au lieu d'être linéaires, elles peuvent suivre un fonctionnement interactif.

Lorsque nous avons interrogé les étudiants, au moyen du questionnaire, sur leurs stratégies d'écriture, nous avons constaté qu'ils vont de l'avant inexorablement : dès qu'ils commencent à écrire, ils poursuivent sans discontinuer jusqu'au moment où ils ont l'impression d'avoir achevé leur texte. Or, il est nécessaire de s'arrêter d'écrire, de relire quelques lignes afin de renouer le fil de la pensée.

Le recours au modèle linéaire par la majorité des étudiants explique les erreurs de langue persistantes dans leurs productions. La rédaction linéaire permet d'écrire au fil de la plume, sans interrompre le flux des idées, ce type de rédaction utilise habituellement les données qui se trouvent dans la mémoire ; toutefois, il y a risque d'omettre ou de traiter de façon incomplète les idées planifiées ou encore d'accuser une perte de la qualité de la langue. Toutes ces lacunes confirment la nécessité d'avoir recours au modèle dit non linéaire.

Par ailleurs, les travaux récents en didactique de l'écriture des auteurs précédemment cités, mettent l'accent sur le caractère original du modèle non linéaire et sur son intérêt dans le cadre du développent de la compétence scripturale des apprenants. De ce fait, l'un des objectifs que nous devons assigner à l'apprentissage de la production écrite serait précisément d'initier les étudiants à cette utilisation de retours en arrière.

Question n°02

Question 2.1

Comment procédez-vous pour chacune de ces activités ?

a. Lors du travail de planification des productions écrites :

-Vous vous limitez à une recherche mentale de concepts ou d'idées sans en laisser de traces sur papier. □

-vous rédigez un plan qui visualise les principales idées ainsi que leur hiérarchisation. □

Résultats statistiques

Question n° 2.1	**Effectif**	**Pourcentages (sur les interrogés)**
Modalité 01	56	70%
Modalité 02	23	29%
Non réponse	01	1%
Total	80	100 %

Tableau n° 11. Activité de planification

Illustration graphique

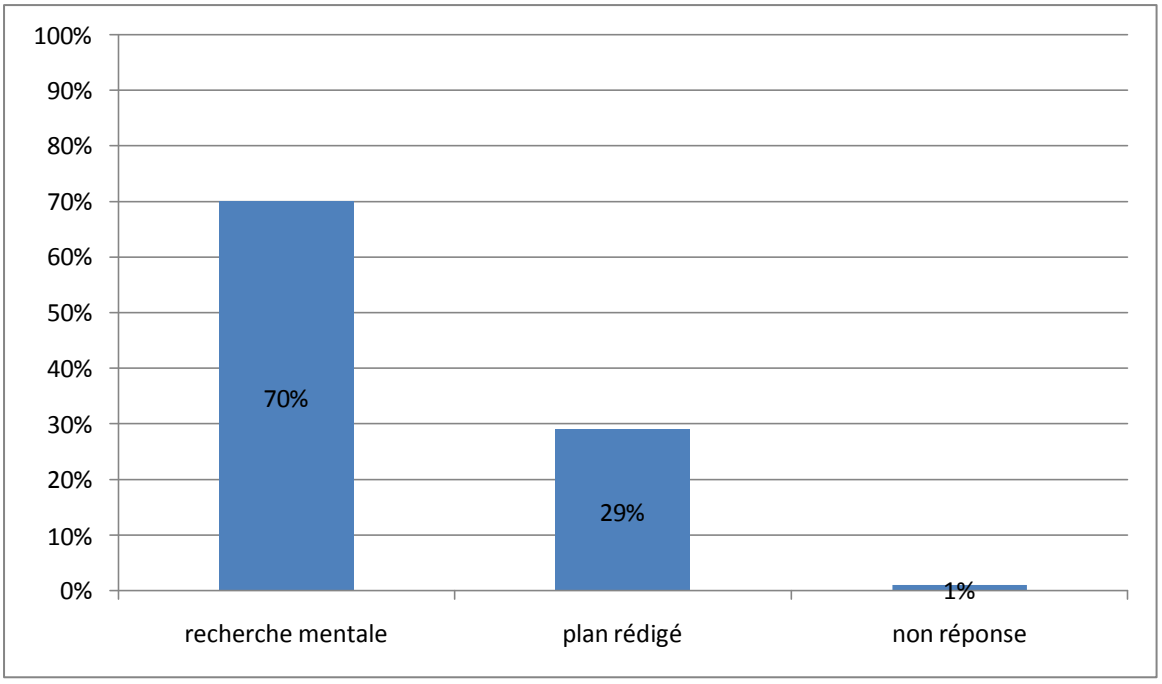


Figure n° 2 : Activité de planification

L'analyse de cette question démontre une certaine réticence devant la nécessité de prendre le temps d'organiser les idées sur papier avant de commencer à écrire. La planification est perçue comme une activité abstraite ; ainsi il semble que les étudiants consacrent la plupart de leur énergie cognitive à faire une recherche mentale des idées ayant trait au sujet traité. Or, il est important qu'ils gardent trace du plan par écrit afin d'assurer une certaine structuration de leurs productions. Par ailleurs, il leur sera plus facile de réaliser cette étape à partir d'un plan écrit et non mental, en le raturant et en le complétant.

A l'étape de pré écriture, il serait inefficace de se limiter à une recherche mentale de concepts ou d'idées sans en laisser de traces sur papier. Le travail risque fortement d'être refait pendant la rédaction car la mémoire peut flancher, sans compter la surcharge cognitive inévitable. Une telle stratégie reflète une mauvaise réalisation de l'étape de planification.

A la lumière de cette constatation, il semble essentiel de développer des habitudes de planification moins abstraites et plus efficaces. Il est indéniable que la planification est une étape cruciale dans toute tâche d'écriture ; l'objectif serait d'amener les étudiants à ne pas la concevoir comme une entrave mais plutôt comme une aide à l'écriture.

Question 2.2

b. Lors du travail de révision des productions écrites :

-vous faîtes plusieurs relectures successives. □

-vous relisez votre production une seule fois. □

-vous ne relisez pas votre production. □

-vous faîtes plusieurs relectures en vous donnant des buts différents. □

Question n° 2. 2	**Effectifs**	**Pourcentages (sur les interrogés)**
Modalité 01	22	27.5%
Modalité 02	27	34%
Modalité 03	06	7.5%
Modalité 04	24	30%
Non réponse	01	1%
Total	80	100%

Tableau n°12. Activité de révision

Illustration graphique

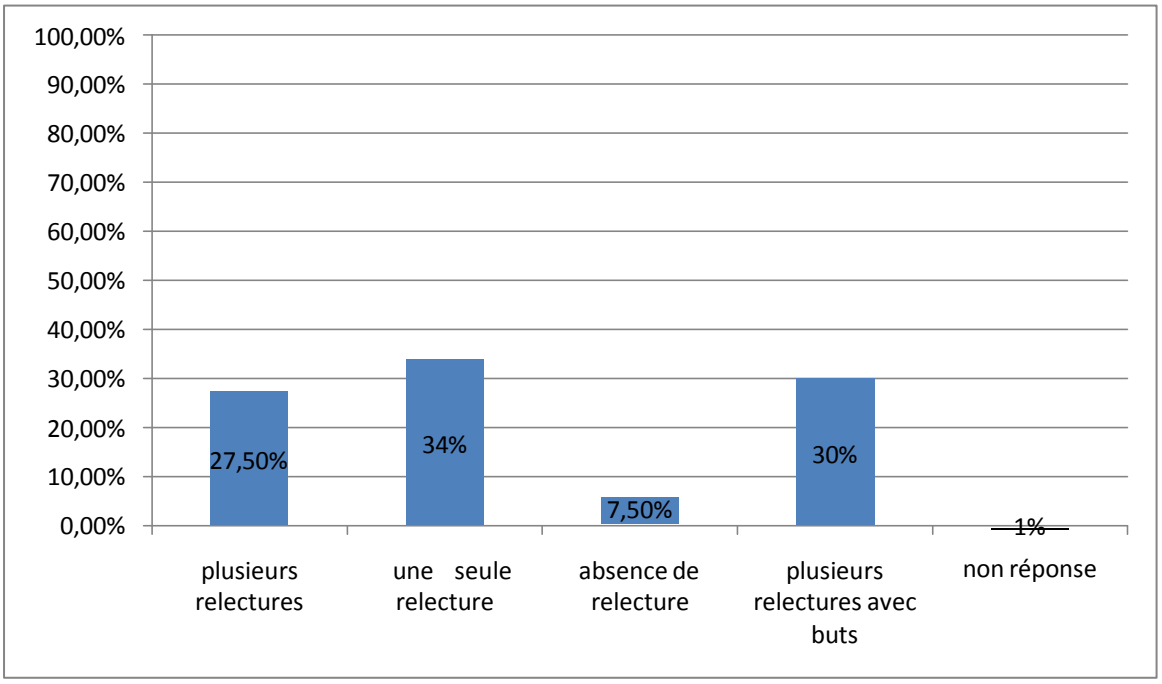


Figure n° 3. Activité de révision

A l'étape de révision, la pire des stratégies serait de relire son texte une seule fois ou pas du tout. Il est frappant de constater que 34 % d'étudiants lisent leur production une seule fois ; la phase de révision est ainsi négligée et reléguée au second plan. Cette pratique est à bannir ; les étudiants-scripteurs doivent accepter l'idée que leurs textes puissent être constamment révisables, mettre en doute ce qu'ils ont écrit afin de l'évaluer et le modifier si nécessaire.

Parallèlement, 30 % d'étudiants se donnent habituellement des buts avant de commencer le travail de révision. A vrai dire, même si la meilleure façon de réviser consiste à relire, il peut être utile de guider cette lecture par des questions auxquelles les étudiants doivent répondre afin de maintenir une plus grande cohésion et une meilleure cohérence. Cette pratique serait à généraliser car elle paraît comme une preuve de maturité scripturale.

Une révision efficace est une activité complexe, dans la mesure où elle oblige le scripteur-réviseur à gérer simultanément un grand nombre de contraintes allant de la transcription orthographique à la cohésion textuelle ; il doit être assuré qu'il dispose de ressources appropriées pour intervenir à bon escient.

La révision, correspondant à ce retour de l'étudiant-scripteur sur son écrit au cours de la production, est sans doute l'une des opérations les plus difficiles à maîtriser et à gérer ; elle ' *requiert une distanciation du produit qu'on élabore* ' (S. Plane, 1996 : 59). Ne prenant pas suffisamment de distance pour relire leurs textes, les étudiants-scripteurs sont détournés de leur activité et ne parviennent pas à assurer la gestion de leurs écrits.

Nous estimons que le contexte scolaire dans lequel on accorde plus d'importance aux résultats qu'au processus d'élaboration serait à l'origine de cette carence en matière d'écriture. Plus exactement, les pratiques d'enseignement, qui perdurent d'ailleurs, ne mettent nullement en place des conditions nécessaires pour que les apprenants interviennent sur leurs propres productions. Certaines représentations, que les étudiants ont du travail d'écriture, nous paraissent constituer un obstacle à la révision, lié en partie à des habitudes scolaires. Les étudiants sont, en effet, soucieux de parvenir directement à une version unique et définitive.

Question n°03

Question 3.1

Selon vous, que fait le scripteur expérimenté ?

D'habitude, pour traiter un sujet, le scripteur expérimenté :

a. -se fie surtout à son expérience et à ses connaissances. □
b. -essaie souvent de recueillir des renseignements précis. □
c. perd peu de temps pour rassembler de la documentation. □

En nous référant au questionnaire, nous réalisons que l'objectif de la première question est de déterminer si les étudiants savent que l'activité d'écriture requiert une certaine préparation du contenu du texte avant même le commencement de la rédaction.

Il est indéniable que, pour bien préparer son texte, il faut consulter des sources d'informations externes diversifiées et ne pas compter uniquement sur les expériences et connaissances personnelles qui sont bien souvent limitées et restreintes.

Les étudiants devraient choisir l'énoncé ' b '.

Résultats statistiques

Question 3.1	**Effectifs**	**Pourcentages (sur les interrogés)**
Modalité 1	29	36%
modalité 2	41	51%
Modalité 3	10	12.5%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n°13. Scripteur expérimenté et traitement d'un sujet

Illustration graphique

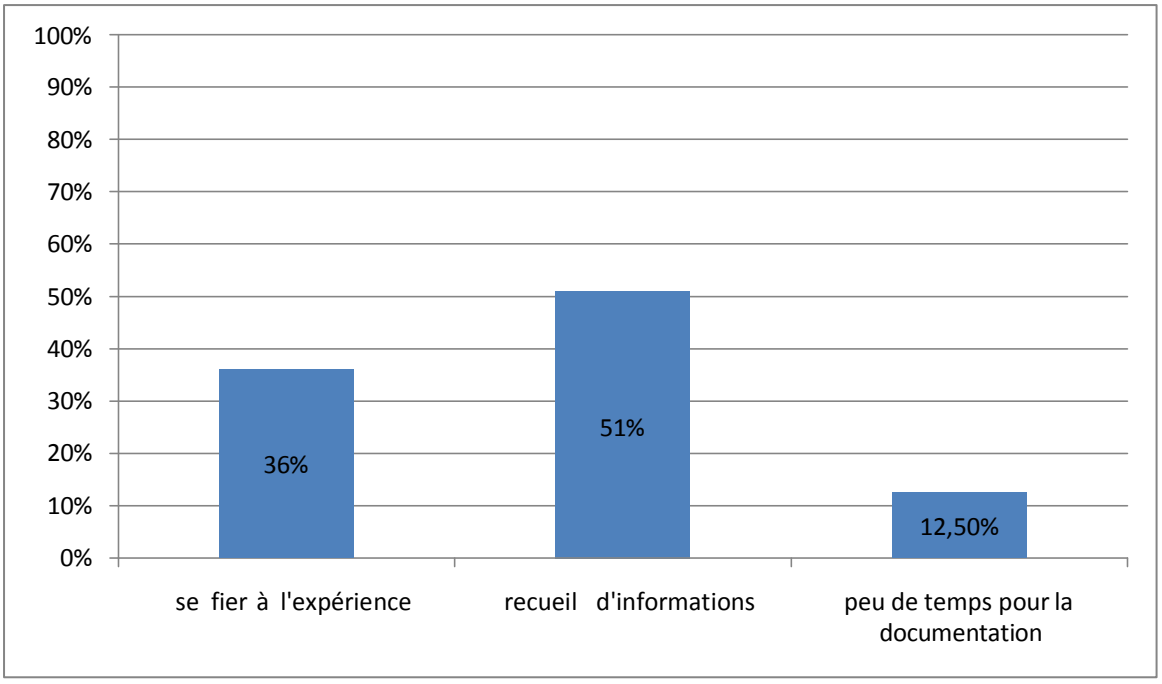


Figure n° 4. Scripteur expérimenté et traitement d'unsujet

Question 3.2

D'habitude, le scripteur expérimenté :

a. -essaie toujours de communiquer un message. □
b. -se préoccupe peu de ses lecteurs éventuels. □
c. -écrit seulement pour lui-même. □

La réponse donnée par les étudiants à la deuxième question montrera s'ils savent qu'ils doivent tenir compte du message véhiculé par le texte. Ils devraient choisir l'énoncé ' a'.

Résultats statistiques

Question 3.2	**Effectifs**	**Pourcentages (sur les interrogés)**
Modalité 1	62	77.5%
Modalité 2	14	17.5%
Modalité 3	03	4%
non réponse	01	1%
Total	80	100%

Tableau n°14. Scripteur expérimenté et lecteur éventuel

Illustration graphique

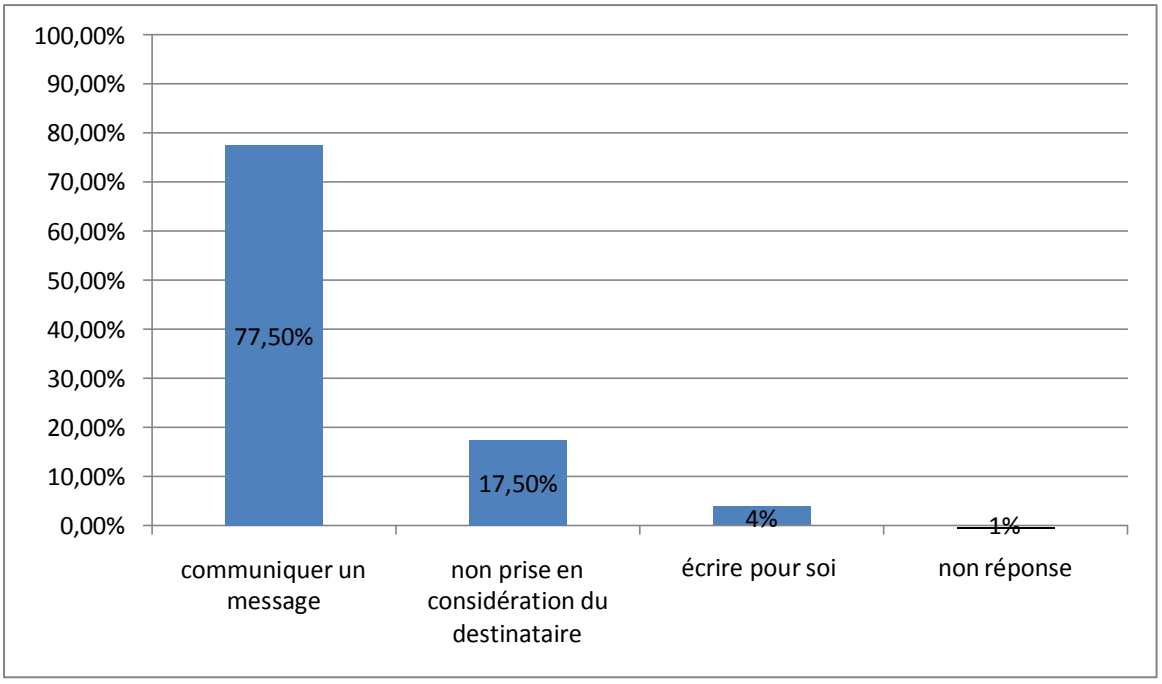


Figure n° 5. Scripteur expérimenté et lecteur éventuel

Question 3.3

D'habitude, le scripteur expérimenté :

a. -travaille et retravaille son plan. □
b. -a rarement besoin de faire un plan. □
c. -suit son imagination en rédigeant ce qui lui vient à l'esprit. □

La troisième question se rapporte à la planification de l'activité scripturale. Nous tenterons de vérifier si les étudiants savent qu'ils doivent systématiquement travailler leur plan et cela à toutes les phases de l'activité d'écriture. Ils devraient choisir l'énoncé ' a '.

Résultats statistiques

Question 3.3	**Effectifs**	**Pourcentages (sur les interrogés)**
Modalité 1	47	59%
Modalité 2	17	21%
Modalité 3	15	19%
Non réponse	01	1%
Total	80	100%

Tableau n°15. Scripteur expérimenté et planification

Illustration graphique

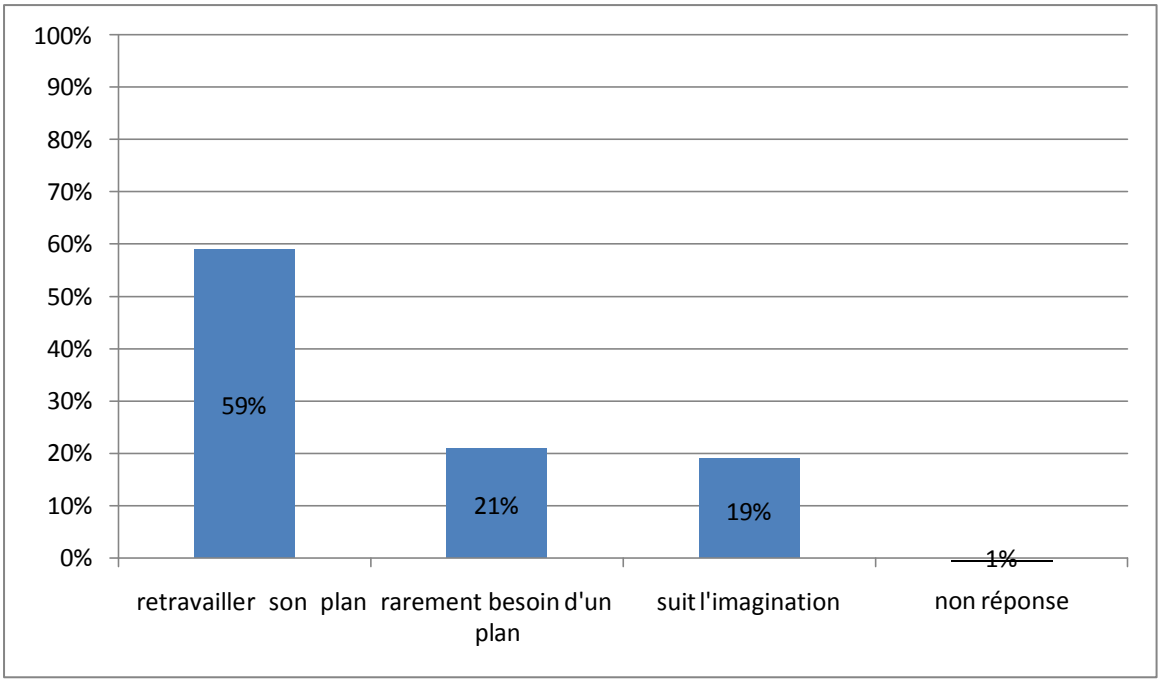


Figure n° 6. Scripteur expérimenté et planification

Question 3.4

En commençant à rédiger, le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord :

a. de l'orthographe des mots. □
b. de la correction grammaticale du texte. □
c. du contenu (de la mise en forme des idées).□
d. du choix lexical. □

La quatrième question sert à repérer les bons scripteurs, ceux qui savent qu'il faut tenir compte du contenu du texte en devenir, en laissant momentanément de côté les erreurs superficielles liées à la forme des mots, des phrases, etc. Les étudiants devraient choisir l'énoncé ' c '.

Question 3.4	**Effectifs**	**Pourcentages (sur les interrogés)**
Modalité 1	12	15%
Modalité 2	07	9%
Modalité 3	51	64%
Modalité 4	10	12.5%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n°16. Préoccupation première d'un lecteur expérimenté

Illustration graphique

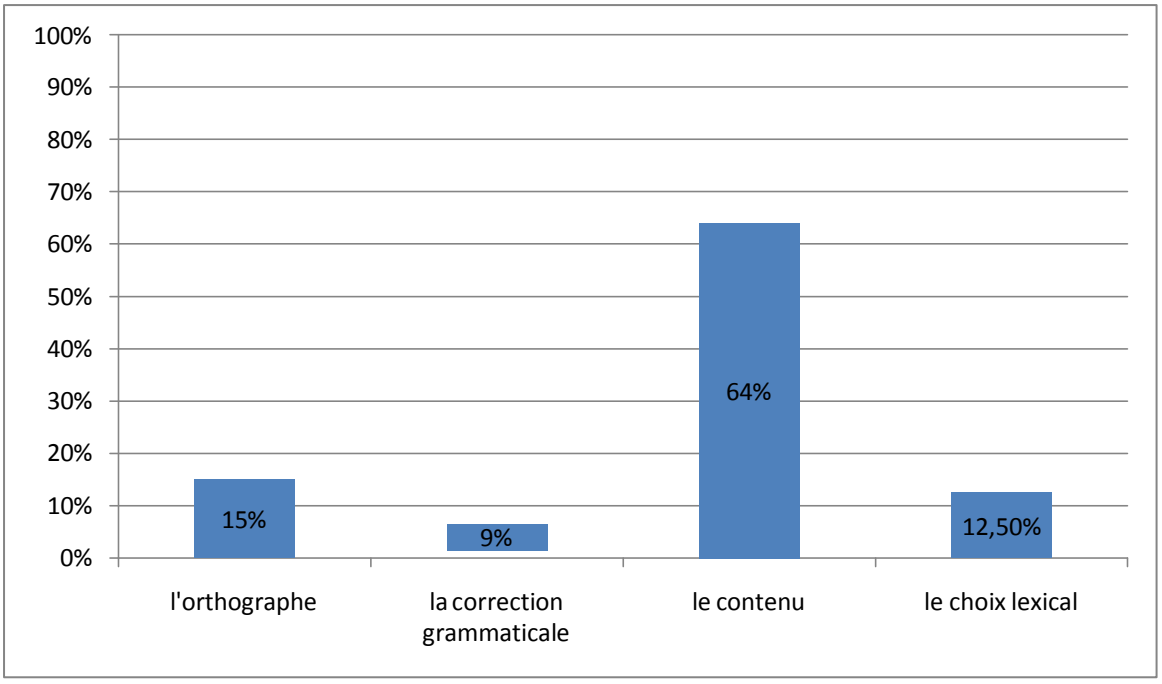


Figure n° 7. Préoccupation première d'unscripteur expérimenté

Question 3.5

D'habitude, le scripteur expérimenté :

a. écrit d'un seul jet.□
b. relit son texte une seule fois.□
c. révise son texte à plusieurs reprises.□

L'objectif de la cinquième question est de voir si les étudiants accordent de l'importance à la phase de révision lors de l'activité scripturale. Ils devraient choisir l'énoncé ' c '.

Résultats statistiques

Question 3.5	**Effectifs**	**Pourcentages (sur les interrogés)**
Modalité 1	17	21%
Modalité 2	11	14%
Modalité 3	52	65%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n°17. Scripteur expérimenté et l'activité de révision

Illustration graphique

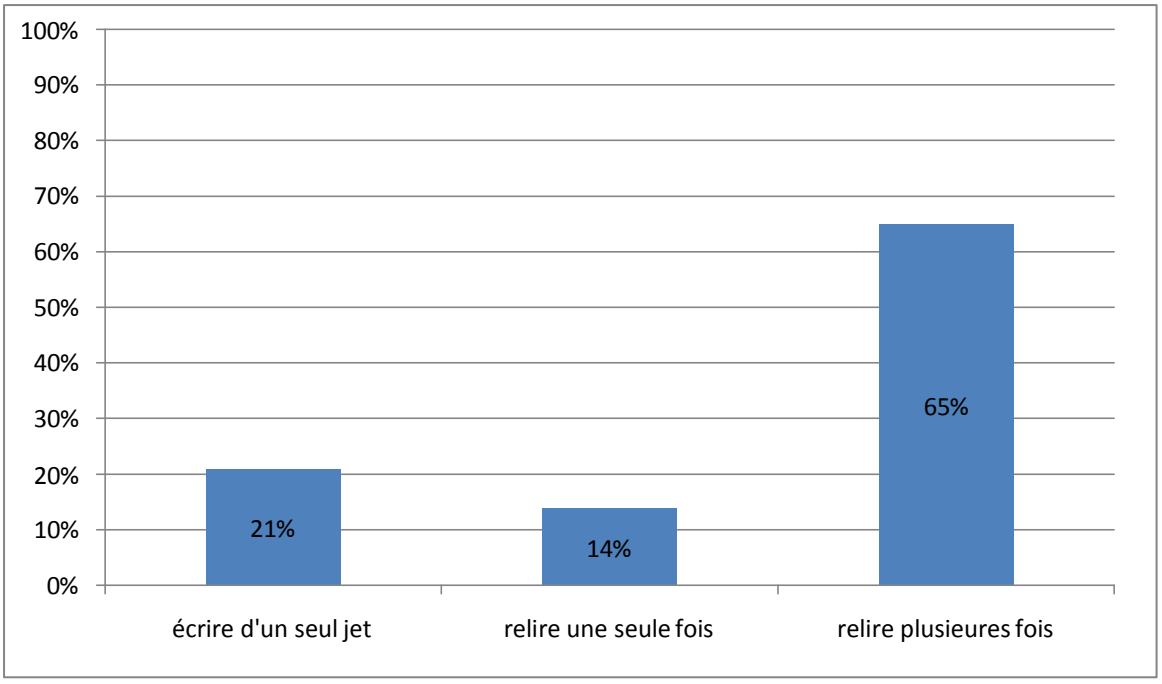


Figure n° 8 : Scripteur expérimenté et l'activité de révision

- ***Lecture interprétative***

Il semble utile de se tourner vers certaines capacités et stratégies qui seraient mises en œuvre par les scripteurs expérimentés. L'objectif est de voir si les qualités d'un scripteur expérimenté sont bien identifiées par les étudiants, pour qu'ils puissent les prendre comme modèles de référence.

En nous référant aux travaux de Germain (1994), nous pouvons avancer que le scripteur expérimenté consacre un temps assez long à la planification avant de commencer à écrire son texte, cette planification détaillée reste malgré tout flexible.

Outre ces préoccupations particulières, il garde un sens marqué des priorités que requiert l'acte d'écriture : rassemble dans un premier temps un certain nombre d'informations sur le sujet traité. Au cours de la rédaction, il se préoccupe de ses lecteurs éventuels, ne perd pas ses lecteurs de vue en s'appliquant à maintenir la communication avec eux ; il sait qu'il doit tenir compte, en tout temps, de son public ainsi que du message véhiculé par son texte.

Une fois le texte composé, il sait aussi qu'il faut le réviser pour que le message en soit clair, il révise constamment pendant l'écriture et parvient particulièrement bien à détecter les erreurs de forme et de contenu : par exemple, il sait distinguer les erreurs superficielles, telles que les erreurs d'orthographe, des erreurs plus graves telles que l'enchaînement des

idées, susceptibles de causer des problèmes de compréhension. En bref, le scripteur expérimenté est maître de ce qu'il écrit, il planifie à tous les niveaux du processus et révise constamment.

Les statistiques montrent que plus de la moitié du groupe d'étudiants interrogé parvient à identifier avec justesse les stratégies scripturales mises en œuvre par le scripteur expérimenté, à savoir :

La conception selon laquelle l'activité d'écriture requiert une certaine préparation du contenu du texte avant même le commencement de la rédaction.

Autre conception, la prise en considération de leurs destinataires. Les étudiants savent qu'ils doivent se représenter au moins les lecteurs qui tireraient profit de leurs textes.

L'idée selon laquelle un bon scripteur n'a pas seulement besoin de faire un plan, mais aussi le travaille et le retravaille. Les étudiants considèrent que la planification doit se produire non seulement avant que le scripteur ne commence à écrire son texte, mais peut également s'effectuer à tout moment de l'acte scriptural. Ils savent donc pertinemment que la planification est une utilité permanente et qu'elle est requise dans tout processus scriptural.

A travers cette rubrique, nous avons élucidé les qualités d'un scripteur expérimenté, telles que perçues par les étudiants, ainsi que quelques stratégies effectivement mises en œuvre lors des pratiques scripturales du groupe interrogé, ce qui constitue une source de réflexion pour la recherche menée.

En somme, nous avons constaté des distorsions apparentes entre le savoir-faire théorique et le savoir-faire pratique des étudiants : en effet, les qualités d'un scripteur expérimenté semblent être bien connues par un bon nombre d'étudiants, pour qu'ils puissent les prendre comme modèles théorique de référence. Cependant, qu'en est-il de leurs pratiques effectives ?

Concernant leurs pratiques, nous pouvons avancer qu'ils possèdent un répertoire de stratégies assez limité et inadéquat. Autrement dit, ils mettent en œuvre des stratégies peu efficaces qui pourraient nuire à la qualité de leurs productions et qui devraient absolument être abandonnées sans regret.

3. A propos des savoir-être et rapport à l'écriture

A travers cette section, nous mettons particulièrement l'accent sur le rapport à l'écriture ainsi que les représentations des étudiants, car chacun d'entre eux aurait des idées même vagues accompagnées de valeurs et d'investissements à propos de l'acte d'écriture en lui-même. En outre, l'enseignement de l'écriture ne saurait procéder en l'ignorant, faute de quoi des résistances se feraient jour et risqueraient de perdurer.

Il s'agit là d'un matériau très riche, le solliciter est intéressant pour mieux comprendre ce qui a pu aider ou faire obstacle dans l'activité d'écriture. Nous avons ainsi choisi de développer ce point en raison de l'importance qu'il a pris, dans les débats en sciences humaines et en didactique, pour en préciser les intérêts mais aussi élucider certains problèmes moins souvent évoqués dans les recherches antérieures.

Cette rubrique retient particulièrement notre attention en raison de sa pertinence et originalité. Nous nous pencherons sur la façon dont les étudiants se représentent l'écriture, et ce sous différents aspects. Nous tâcherons également de présenter divers profils de relation à l'écriture selon une approche qualitative.

Question n°01

Que représente pour vous l'activité d'écriture ?

' Ecrire pour moi, c'est…….... '

L'analyse thématique va nous permettre de relever ce que les étudiants pensent de l'activité d'écriture. En fait, il existe chez tous les étudiants un rapport à l'écriture, nous estimons alors qu'il est important de nous intéresser à cette dimension, car elle nous permet de mieux comprendre leurs pratiques scripturales.

L'analyse du corpus révèle une ambivalence de la perception que les étudiants ont de l'acte d'écriture. Nous tenterons de répertorier les différents profils et de les illustrer par les extraits les plus marquants, ces derniers ont été repris à la lettre, en conservant la formulation et la transcription orthographique parfois incorrectes :

- **L'écriture comme instrument de communication**

Les étudiants ont une perception instrumentale de l'acte d'écriture, dans la mesure où il constitue un outil permettant la communication. Il ressort que l'écriture rejoint l'oral dans une même fonction ' communiquer ', c'est-à-dire transmettre un message à l'autre.

Illustration

E.5 'Ecrire pour moi, c'est passer un message'

E.12' Ecrire, c'est un moyen efficace pour la communication '

E.13' Ecrire pour moi, c'est communiquer un message '

E.68 ' Ecrire c'est transmettre un message à autrui. '

- **L'écriture comme moyen d'expression**

L'écriture est considérée par quelques étudiants comme moyen d'expression, un moyen qui leur permet de s'évader, d'exprimer leurs rêves et ce qui leur tient à cœur. L'écriture est ainsi perçue comme un acte dans lequel on s'engage, on raconte une histoire personnelle. Dans ce contexte, l'écriture est le reflet d'un ' moi ' et un acte d'engagement personnel ; en outre, écrire demeure pour eux synonyme de liberté et d'aventure.

Illustration

E.14 ' C'est pouvoir exprimer mes idées avec liberté '

E.23 ' Ecrire c'est se libérer. '

E. 30 ' C'est un travail par lequel je libère mes pensées.'

E.59 ' Ecrire c'est une activité qui va me permettre de m'exprimer, de faire ressortir ce qui est à l'intérieur '

- **L'écriture comme activité intéressante et passionnante**

Ce critère fait intervenir un critère d'évaluation subjectif de l'acte d'écriture qui est valorisé. En fait, peu d'étudiants perçoit l'activité scripturale positivement et manifeste un sentiment de confiance à son égard. Ils la qualifient d'ailleurs d' ' intéressante ', de ' passionnante ', d' ' utile ' et d' ' importante ' ; toutefois, les réflexions de ce type sont plutôt marginales dans le corpus.

Illustration

E.4 ' Ecrire est une activité formidable '

E.76 ' Ecrire c'est une activité passionnante.'

E.63 ' C'est un loisir qui peut être lucratif. '

- **L'écriture come moyen d'archiver**

L'écriture permet d'archiver, c'est quelque chose qui reste, elle représente un caractère relativement permanent. C'est un outil de mémorisation, de conservation de la mémoire, de la tradition et de l'Histoire d'une société. De ce fait, l'écriture de part son caractère plus aisément conservable que la parole joue le rôle de trace. Ainsi, lorsque les étudiants pensent à l'écriture, c'est cette fonction qui leur vient à l'esprit.

Illustration

E.24 ' C'est la fixation des idées à travers l'Histoire. '

E. 24 ' C'est la réservation des connaissances d'une génération à une autre. '

- **L'écriture comme activité créatrice**

L'écriture fonctionne chez certains étudiants comme un moyen de créativité donnant lieu à une création nouvelle. Ecrire se rapproche ainsi de la création artistique, c'est une activité créative complexe et sacralisée qui doit surmonter une multitude de contraintes et qui fait intervenir des critères esthétiques et non utilitaires. Selon leur conception, l'écriture est un art qui leur échappe.

Nous rejoignons les conclusions d'Isabelle Delcambre et Yves Reuter qui précisent que ' *l'écriture comme inspiration (...) trouve son idéal dans l'écriture littéraire conçue comme harmonie entre pensée et écriture, liée à l'inspiration (...) l'écriture théorique est assimilée à l'écriture littéraire, ce qui la rend pratiquement inaccessible '* (I. Delcambre et Y. Reuter, 2002).

Pour certains de nos informeurs, produire un texte signifie tout simplement chercher cette inspiration qui leur permettra d'aller au-delà des propos banals. Ce discours laisse penser à une part de mystère et de magie dans ce processus d'écriture.

Illustration

E.11 ' Ecrire c'est un art '

E.67' Ecrire c'est une activité créatrice '

E.60 'C'est une source d'inspiration inépuisable '

- **L’écriture comme tâche complexe**

Nous réalisons l’impact très lourd de l’écriture considérée comme une activité d’expert. Les étudiants, comme usagers ordinaires de l’écriture, ressentent une certaine insécurité relative au fait qu’elle soit perçue comme une activité valorisante et valorisée.

Le rapport à l’écriture tel que formulé par les étudiants semble constituer des obstacles à sa pratique. En effet, l’activité d’écriture est plus souvent considérée comme complexe dans la mesure où elle requiert des compétences d’ordre linguistique et cognitif, c’est-à-dire des savoirs multiples et hétérogènes.

Illustration

E.8 ‘ C’est une façon de démontrer la compétence et les performances d’un étudiant ‘

E.9 ‘C’est démontrer les différentes compétences d’une personne’ E.71’

C’est une tâche qui demande beaucoup d’efforts et de réflexion. ‘ E.77’

C’est une activité mentale complexe. ‘

- **L’écriture comme activité difficile**

La relation que les étudiants entretiennent avec l’écriture est fortement imprégnée de leur rapport difficile à la langue française. L’écriture est perçue par certains comme une activité difficile et fort ardue, elle constitue une activité fastidieuse sinon impossible. De surcroît, nous signalons une attitude d’hésitation face à l’acte d’écriture, ce qui peut leur causer des désagréments.

Illustration

E.70 ‘ C’est une activité ardut.’

E. 74 ‘ C’est un travail dificile a réalisé.’

E.79 ‘ L’écriture est un handicap. ‘

E.20 ‘ C’est difficile d’écrire, l’écriture n’est pas permise à tout le monde. ‘

Comme nous l’avons souligné précédemment, écrire est pour les étudiants une activité extrêmement compliquée qui exige des compétences et connaissances particulières. Ces dernières se construisent dans un contexte relatif à l’affectif qui est en quelque sorte le moteur du cognitif.

- **L'écriture comme activité contraignante**

Nous remarquons une certaine hésitation et indécision, proche de l'angoisse qui accompagne le travail d'écriture des étudiants. Chez quelques uns, la simple idée de devoir écrire quelque chose provoque des ' angoisses ', comme l'illustrent clairement ces extraits du corpus :

E.58 ' C'est une torture, du moment que j'ai des lacunes dans la langue française, et je n'ai pas l'habitude d'écrire. '

E.72 ' Ecrire pour moi, c'est une corvée '

E.73 ' C'est une activité stressante qui demande beaucoup d'effort. '

E.78 ' Ecrire pour moi, c'est un blocage. '

E. 79 ' C'est une véritable angoisse. '

Ces termes forts laissent entrevoir l'importance de leur blocage face à l'écriture. Force est de reconnaître que ces conceptions qu'ils ont de l'acte d'écriture ne font qu'amplifier leur insécurité. Nous évoquons ici l'insécurité scripturale où l'écriture est investie de représentations et de valeurs négatives ; il s'agit là d'une dimension très importante en didactique de l'écriture qu'il importe d'élucider.

Visiblement, les étudiants se sont fait des représentations paralysantes de l'acte d'écriture, et généralement c'est lorsqu'ils n'arrivent pas à une maîtrise correcte de l'écriture qu'ils adoptent une attitude de repli voire de refus.

- **L'écriture comme don**

Viennent s'y ajouter les représentations qui pensent l'écriture comme un don, comme une inspiration, où c'est le talent individuel qui fait tout. Du coup, elle paraît comme réservée à certains, elle ne s'apprend donc pas. Ces représentations très répandues sont dites *' du sens commun, au sens où elles sont généralement énoncées comme relevant de l'évidence '*. (Barré-De Miniac, C. 2002).

Illustration

E.7 'C'est une activité mentale, on écrit ce qu'on cache, c'est de l'inspiration '

E.67 ' Ecrire c'est un don'

E.80 ' C'est un don qu'on pocède '

Commentaire récapitulatif

Nous nous sommes centrée sur les réactions spécifiques des étudiants face à l'acte d'écriture. Nous avons particulièrement élaboré un répertoire des résistances et réticences que manifestaient ces étudiants, représentations instables des productions scripturales comme productions irréversibles, ainsi qu'une insécurité affective engendrée par l'exigence même de l'activité d'écriture.

Les extraits tirés du corpus révèlent l'étendue de la perception des étudiants de l'acte d'écriture, qui peut être influencée par leurs aptitudes en la matière ainsi que par les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que scripteurs et de l'acte d'écriture.

Si nous considérons les formules et expressions, de l'ensemble de nos informeurs, nous constatons que, pour la plupart, l'écriture est perçue :

Soit comme un moyen d'expression et de communication permettant d'exprimer ce qui leur tient à cœur, et de communiquer avec autrui. Ils évoquent par là l'aspect instrumental de l'acte d'écriture.

Soit comme une activité difficile et contraignante, dans la mesure où ils associent l'acte d'écriture à une activité qui nécessite beaucoup d'efforts pour l'exécuter, une activité stressante et paralysante. Il importe de souligner que ce sont justement ces conceptions négatives de l'acte d'écriture qui alimentent leur insécurité et qui constituent un obstacle au développement de leurs compétences scripturales.

L'étude des cas et l'analyse fine suggérée par des items spécifiques met en évidence l'instabilité de ces représentations, qui fait écho à la fragilité des acquis. Passant de l'écriture perçue comme activité difficile et contraignante à une activité inspirée, créatrice sacralisée, valorisante et valorisée.

A notre sens, le rapport à l'écriture est modelé par l'expérience personnelle ainsi que par les représentations sociales et scolaires :

Ces relations que les étudiants entretiennent avec l'acte d'écriture peuvent être reliées à leur expérience, l'échec face à une tâche scripturale, par exemple, aurait un effet négatif sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'acte d'écriture. Ce qui provoque chez eux le sentiment de crainte face à leurs écrits et face à ceux qui les liront.

En outre, les étudiants se sentent soumis aux évaluations sociales, leur écrit sera jugé selon le critère de conformité aux normes. Et en tant que scripteurs, ils sont soumis aux attentes

sociales telles qu'ils les ont intériorisées au travers de leur éducation familiale. D'où la confrontation de l'image de soi (héritée des expériences antérieures) avec les images sociales de référence. De cette situation découle le sentiment d'angoisse, d'impuissance et d'insécurité

Enfin, le rapport que les étudiants entretiennent avec l'écriture tire son origine des institutions scolaires et révèle une plus ou moins grande insécurité scripturale. En effet, les premiers contacts avec l'écriture ont généralement lieu à l'école, lieu où l'art de bien écrire est généralement enseigné, d'où la nécessité de se conformer aux exigences du bien écrire.

Le recueil de ces catégories de représentations signifie pour l'enseignant de les avoir constamment en tête comme source de problèmes et d'obstacles sur lesquels il faut revenir à chaque occasion. Dès lors, il conviendrait d'amener les étudiants à aborder le moment de la production écrite avec plus de sérénité et de confiance en eux-mêmes, de marquer une évolution positive dans la représentation de l'écrit, passant de l'écrit inspiré, étroitement lié à des qualités personnelles, à l'écrit tissé et fabriqué.

Question n°02

Donnez quelques adjectifs pour la qualifier :

' C'est une activité : ……, ……. ……, ……, …… '

L'écriture et son utilisation fait l'objet de représentations : ' *on reconnaît généralement que les représentations, en tant que systèmes d'interprétation, régissant notre réflexion (…) orientent et organisent les conduites* ' (Jodelet cité par S. Onillon, 2008 : 54).

L'examen des questionnaires détermine ainsi deux familles de représentations de l'acte d'écriture : l'une positive et l'autre négative. Elles constituent en réalité des tentatives de théorisation personnalisées de l'objet écriture.

Représentations positives : c'est une activité *' intéressante, importante, enrichissante, passionnante, constructive, formatrice, libératrice, intellectuelle, relaxante, créatrice '.*

Représentations négatives : c'est une activité *' difficile, compliquée, obligatoire, pénible, ardue, stressante, dure, laborieuse, fastidieuse '.*

Il y a lieu de préciser que les représentations négatives sont plus récurrentes et plus systématiquement formulées par les étudiants ; elles constituent des obstacles à la construction d'une véritable compétence scripturale.

Procédant ainsi, nous avons décrit, en termes de représentations, les diverses conceptions que se font de l'écriture ces apprenants de niveau avancé. Plus exactement, nous avons analysé leur insécurité scripturale et mis en exergue les effets déterminants d'ordre émotionnel ainsi que les conflits normatifs et identitaires auxquels ceux-ci étaient confrontés.

Il s'agit là des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements exprimés et des attentes à l'égard de l'écriture. Ces opinions et attitudes sont sans doute fortement marquées par des processus de différenciations sociales et culturelles. Nous estimons qu'à travers l'étude des représentations, se joue le rapport aux institutions scolaires : pour assurer un enseignement efficace de l'écriture, il faudrait nécessairement inclure un travail de transformation de ces représentations négatives largement ancrées

Question n° 03

Quand vous devez écrire quelque chose en français, quelle est votre première réaction ?

-Je vais encore faire des fautes d'orthographe. □
-Je ne sais pas quoi dire exactement, je n'ai pas d'idées. □
-Je ne sais pas comment le dire, je n'ai pas assez de vocabulaire. □
-J'écris sans difficulté, c'est une activité qui me passionne. □
-je trouve des difficultés à traduire mes pensées en langue française.□
-J'ai la flemme d'écrire, j'écris que lorsqu'il est vraiment nécessaire. □
Autre (précisez)……

Résultats statistiques

Question n° 03	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 1	09	11%
Modalité 2	16	20%
Modalité 3	06	7.5%
Modalité 4	13	16%
Modalité 5	10	12.5%
Modalité 6	24	30%
Non réponse	01	1%
Autre	01	1%
Total	80	100%

Tableau n°18. Réaction face à l'acte d'écriture

Illustration graphique

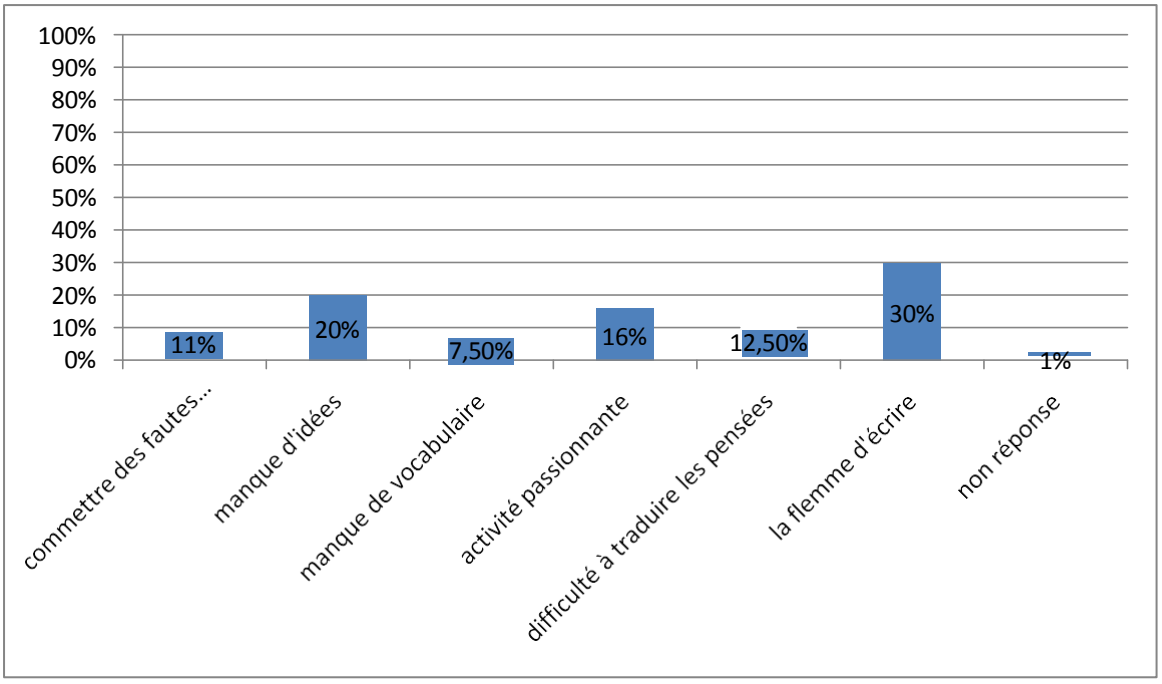


Figure n° 9. Réaction face à l'acte d'écriture

30% des étudiants sont particulièrement réticents face à toute tâche d'écriture. Par conséquent, ils évitent au maximum les activités scripturales révélatrices de leurs difficultés ; ils affirment utiliser l'écrit juste quand c'est nécessaire, c'est le côté utilitaire de l'écrit.

16% des étudiants seulement affirment avoir le sentiment d'écrire avec aisance et ne donnent pas de signe d'insécurité scripturale.

Nous dégageons des représentations-obstacles en relation avec l'angoisse d'écrire, dues peut être à la peur d'être jugé négativement. Ce type de difficulté devrait être traité à l'aide de la construction d'un climat de travail favorable et surtout d'une modification des représentations négatives fortement ancrées chez les étudiants.

<u>Question n° 04</u>

Pendant l'acte d'écriture :

-vous avez une très bonne capacité de concentration, vous avez toujours des idées. □
-vous écrivez d'un seul jet, et terminez rapidement votre texte. □
-vous êtes lent et hésitant, vous demeurez insatisfait de votre travail. □
-vous avez du mal à commencer votre travail, vous trouvez la tâche d'écriture trop difficile. □
-vous avez des difficultés à vous concentrer sur votre tâche. □
-vous ne savez pas faire référence à vos connaissances antérieures. □
Autre (précisez)……..

Résultats statistiques

Question 04	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 1	13	16%
Modalité 2	10	12.5%
Modalité 3	29	36%
Modalité 4	17	21%
Modalité 5	6	7.5
Modalité 6	4	5%
Non réponse	1	1%
Total	80	100%

Tableau n°19. Configuration des pratiques scripturales

Ces résultats montrent que nos informeurs présentent chacun une configuration différente de pratique scripturale.

En nous appuyant sur les travaux réalisés par C. Préfontaine (1999), nous avons classé les comportements des étudiants pendant l'acte d'écriture selon six modèles :

1. **Le scripteur performant**

16% des étudiants trouvent qu'ils ont une très bonne capacité de concentration, caractéristique du scripteur de type performant.

Ce type de scripteur a généralement les comportements souhaités, il a peu besoin d'aide de la part de l'enseignant puisqu'il présente des comportements adaptés à la situation d'écriture (concentration et idées).

2. **Le scripteur expéditif**

12.5% d'étudiants estiment qu'ils écrivent d'un seul jet et terminent rapidement leur texte, caractéristique du scripteur de type expéditif.

Du point de vue des stratégies, ce type de scripteur ne se relit pas, il ne remet en doute ni la forme ni le contenu. Ce comportement est fort inquiétant, car il démontre une absence de

réflexion préalable au travail ainsi que l'utilisation de stratégies qui font preuve du peu d'intérêt pour l'activité d'écriture.

Ce type de scripteur semble présenter un exemple qui contredit à toutes règles que les enseignants édictent et auxquelles ils souhaitent que les étudiants adhèrent ' prendre son temps ', et c'est justement ce que ne fait pas le scripteur de type expéditif.

Pour ce type de scripteur, l'intervention d'aide consisterait surtout à développer le sens de la responsabilité.

3. Le scripteur perfectionniste

36% des étudiants pensent qu'ils sont lents et hésitants et demeurent insatisfaits de leur travail. Ce type de scripteur est perçu comme quelqu'un qui veut tout faire parfaitement, ce qui pourrait avoir pour conséquence qu'il n'arriverait pas à terminer ses rédactions à temps. Les stratégies qu'il applique sont pratiquement très coûteuses en temps.

4. Le scripteur non motivé

21% des étudiants affirment qu'ils ont du mal à commencer leur travail et trouvent la tâche d'écriture trop difficile. Ceci relève du manque de motivation et de volonté des étudiants qui devraient absolument remplacer ces représentations négatives de l'acte d'écriture par des représentations positives.

5. Le scripteur distrait

7.5% des étudiants considèrent qu'ils ont des difficultés à se concentrer sur leur tâche, caractéristique du scripteur du type distrait. Ce type de scripteur a besoin d'être ramené à la réalité pour réaliser son travail, il n'a pas conscience des réalités qu'il doit vivre ; il a donc besoin de beaucoup d'encouragement de la part de l'enseignant.

6. Le scripteur dépendant

5% des étudiants affirment ne pas savoir faire référence à leurs connaissances antérieures, caractéristique du scripteur de type dépendant. Ils se comportent comme s'ils n'avaient pas de connaissances antérieures ou encore comme s'ils ne savaient pas faire référence à leurs connaissances et à leurs acquis. Généralement, ce type de scripteur ne sait pas de quoi il est question dans le travail à faire. L'enseignant devra développer son autonomie.

Voici un tableau récapitulatif des différents types de scripteurs accompagnés des pourcentages :

Types de scripteurs	Pourcentages
Scripteur performant	16%
Scripteur expéditif	12.5%
Scripteur perfectionniste	36%
Scripteur non motivé	21%
Scripteur distrait	7.5%
Scripteur dépendant	5%

Tableau n° 20. Les types de scripteurs

Illustration graphique

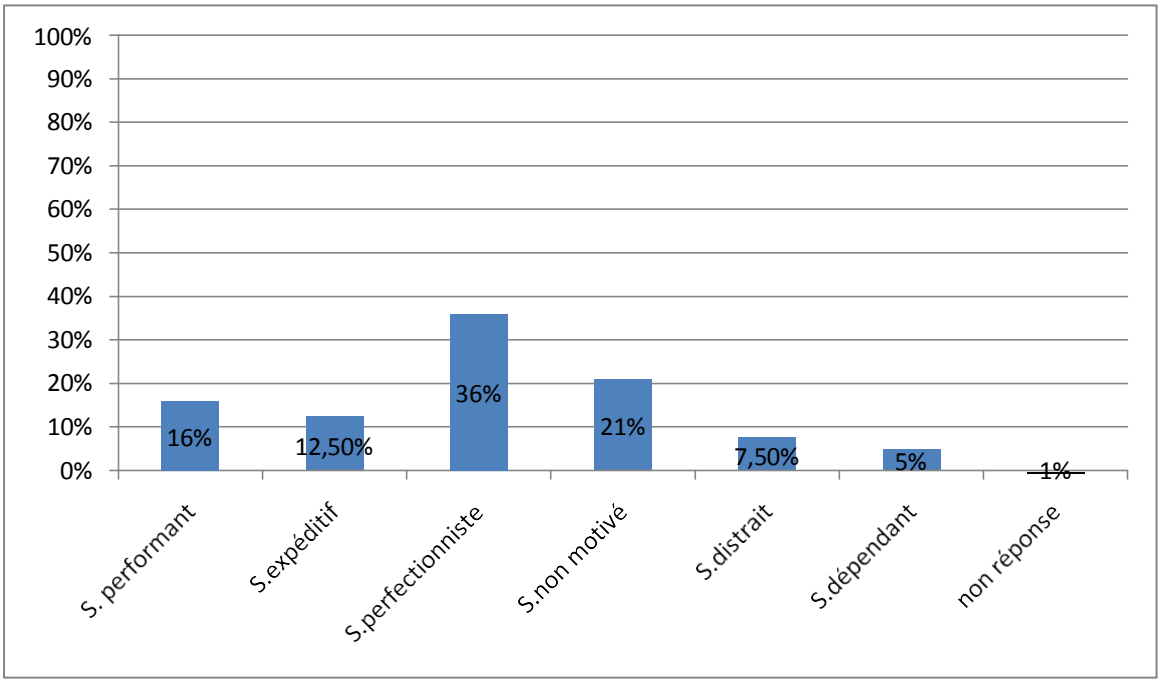


Figure n° 10. Les types de scripteurs

Les résultats indiquent une certaine diversité des types de scripteurs. Cependant, il est nettement clair que les scripteurs de type perfectionniste sont majoritaires.

Certes, la lenteur relative à l'écriture peut être favorable à travers l'organisation en mémoire de ce qu'ils vont transmettre ultérieurement. Cependant, à un niveau avancé, cette lenteur constitue plutôt un handicap lié au fait que le niveau de maîtrise de cet acte reste cognitivement coûteux. Par conséquent, si cet exercice est cognitivement coûteux, écrire est aussi psychologiquement et émotionnellement coûteux.

Par ailleurs, pour bien encadrer l'activité scripturale du scripteur perfectionniste, l'enseignant doit intervenir de manière systématique en ne lui laissant pas le temps de s'enliser dans son problème. Il devra, en outre, lui proposer un modèle à suivre ou encore lui imposer un plan de travail composé d'étapes très précises.

Nous ne voulons pas terminer ce point sans insister sur la nécessité de considérer la diversité de profils des scripteurs afin d'assurer une meilleure intervention pédagogique.

Question n°05

Selon vous, l'écriture :

-est un don. □
-vient en écrivant. □
-vient en lisant. □
-est un apprentissage guidé et systématique. □
- Autre(préciser)……

Résultats statistiques

Question n° 05	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 01	27	34%
Modalité 02	22	27.5%
Modalité 03	24	30%
Modalité 04	7	9%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n°21. Conception de l'acte d'écriture

Illustration graphique

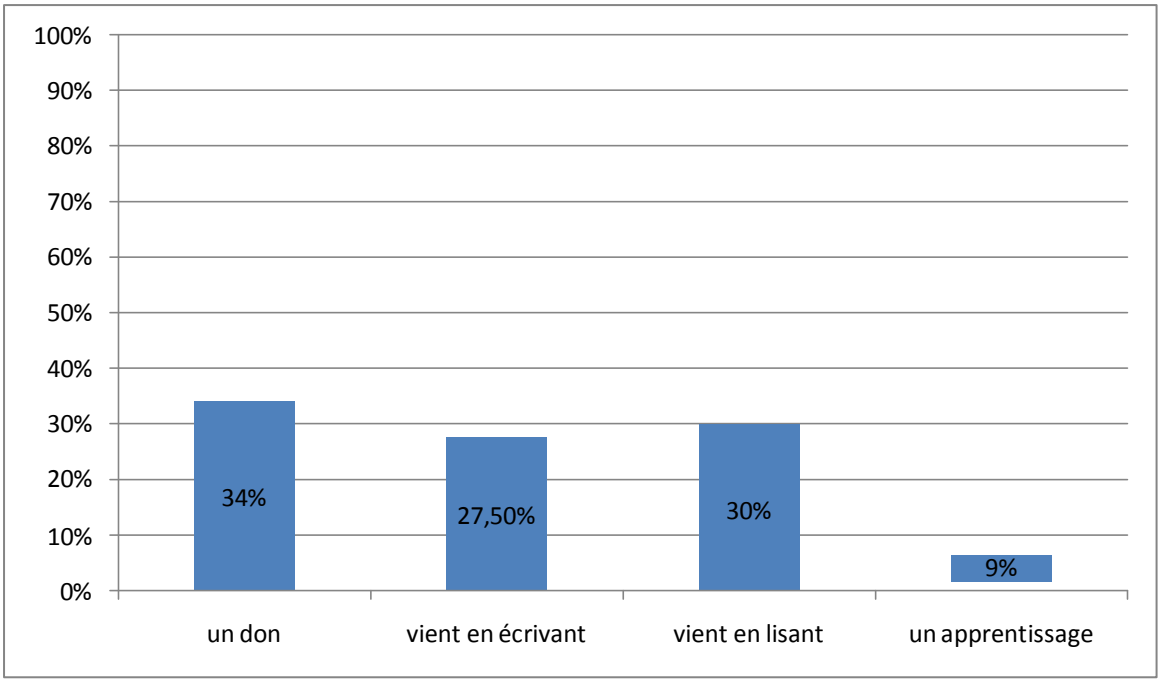


Figure n° 11. Conception de l'acte d'écriture

Pour 34% des étudiants, l'écriture est bien présentée comme un don. Dès lors, l'étudiant risque de se trouver dans ce qui ressemble à des contradictions : comment apprendre ce qui justement ne s'apprend pas puisque c'est un don ?

Considérer l'écriture comme don est une conception héritée du littéraire comme l'affirme C. Barré de Miniac : ' *dans l'enseignement de la littérature, l'écriture est bien souvent présentée comme une activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, pratiquée par des auteurs, pourvus d'un don, venu d'où on ne sait où.* ' (Cité par F.M.Gérard, 2009 : 19).

La référence au don ou au génie comme source de production constitue une représentation obstacle et pourrait empêcher la mise en place de connaissances.

Les enseignants peuvent tirer profit des recherches dans le domaine de la génétique textuelle qui étudie les avants-textes des œuvres littéraires. Ils peuvent montrer aux étudiants, à l'aide des avants-textes d'auteurs, que l'écriture n'est pas qu'inspiration et comment les auteurs sont, eux-mêmes, confrontés à des difficultés que ressentent les étudiants.

Par ailleurs, les didacticiens de l'écriture conçoivent la relation lecture/écriture sur le mode de l'évidence. Il est donc rassurant de voir que 30% d'étudiants pensent qu'il est possible d'apprendre à écrire en lisant, la lecture est ainsi perçue comme un facteur

déterminant dans le développement des compétences scripturales de haut niveau. D'après eux, lire aide à écrire ; mais, outre le fait que ce n'est pas toujours le cas pour tous les étudiants, ces relations ne sont pas véritablement construites.

Question n° 06

Quelles sont vos principales difficultés liées à l'acte d'écriture ?

Force est de constater une relative prise de conscience des manques suscités par une maîtrise estimée insuffisante de la pratique scripturale.

Les étudiants ont exprimé diverses frustrations liées à l'acte d'écriture qui sont répertoriées comme suit :

- **Les difficultés orthographiques**

Elles sont considérées par les étudiants comme un véritable obstacle lors de leurs pratiques scripturales, parce que la mauvaise transcription des mots rend leurs productions incompréhensibles.

E.17 'Mes difficultés sont dues aux fautes d'orthographe '

E.3 'Les fautes d'orthographe'

E.22 ' c'est le fait de ne pas écrire beaucoup, cela bloque mes capacités orthographiques '

E.73 ' Ecrire correctement les mots '

E.71 ' Difficile d écrire correctement, côté orthographique '

E.56 ' peur de faire des fautes d'orthographe '

- **Choix du vocabulaire**

Les étudiants ressentent des difficultés se rapportant au choix du mot juste dans le contexte approprié ; ils manifestent un souci de ne pas avoir un vocabulaire suffisamment élaboré. Il importe de noter que le choix du vocabulaire est considéré par les étudiants comme l'obstacle le plus important, comme l'illustre la diversité des expressions utilisées :

E.7 ‘ Le choix du lexique est difficile pour exprimer ses idées ‘

E.16 ‘ Parfois, j’hésite dans le choix des mots ‘

E.21 ‘ Mes principales difficultés reposent dans le choix lexical, car j’aime bien trouver des mots qui expriment le fond de ma pensée ‘

E.51 ‘ J’ai l’impression de ne pas employer le mot qu’il faut ‘

E. 57 ‘ C’est le fait de ne pas trouver le mot exact pour formuler des idées correctes et bien comprises ‘

- **Les problèmes de structuration**

Quelques étudiants font la mention de leurs difficultés à structurer leurs productions et à assurer l’enchaînement des idées.

E. 9 ‘ Je trouve la difficulté à classer mes idées ‘

E.35 ‘ Généralement, c’est l’hiérarchisation des idées ‘

E.37 ‘ Parfois j’ai tellement d’idées que j’ai du mal à les citer dans l’ordre ‘

E.62 ‘ Difficultés de pouvoir bien structurer les idées ‘

E.68 ‘ Agencement et structurer les idées ‘

- **Manque de concentration**

Certains étudiants estiment avoir des difficultés de concentration pendant l’acte d’écriture.

E.11 ‘ La principale difficulté : concentration à tous ce que j’écris ‘

E.45 ‘ Oublier quelques idées, la mal concentration ‘*

- **Problèmes au niveau de l’introduction**

Certains étudiants affirment avoir des difficultés relatives à la rédaction de l’introduction ; ils ont du mal à se lancer dans l’écriture.

E.6 ‘ Il y a une difficulté à introduire mon travail ‘

E.13 ‘ La principale difficulté est d’entamer l’écriture (introduction) ‘

E. 42 ‘ La seule difficulté que je trouve quand j’écris, c’est comment introduire mon sujet ‘

E.50 ‘ Je trouve des difficultés lors du commencement ‘

- **Décalage entre verbalisation et pensée**

Quelques étudiants déplorent leur incapacité à exprimer leurs idées, à mettre en termes scripturaux le contenu de leur pensée ; leur difficulté se situe au niveau de la verbalisation du message.

E. 29 ' Je n'arrive pas à exprimer mes idées'

E.39 ' J'ai du mal à traduire mes pensées et mes connaissances '

E.56 ' traduire mes idées '

- **Problème au niveau du contenu**

Les étudiants évoquent également des problèmes liés au contenu.

E.18 ' Ne pas savoir faire référence à mes connaissances antérieures '

E.36 ' Manque d'idées '

E.44 ' Insuffisance des idées '

- **Les écrits académiques**

Ce sont généralement les textes académiques qui posent problème aux étudiants. Ces derniers préfèrent les écrits personnalisés qui sont moins normés. De surcroît, ces deux types d'écrits reflètent deux façons différentes de communiquer et depenser.

E.12 ' J'ai du mal à rédiger une dissertation '

E.15 'Ca dépend des genres d'écrits '

E.50 ' Je préfère les lettres et les cartes '

En résumé, les étudiants ressentent fortement le manque de savoir en matière d'écriture et semblent résignés quant à leurs compétences scripturales limitées, notamment pour ce qui est de l'orthographe et du vocabulaire qui ne peut se défaire d'un sentiment d'insécurité. Ces difficultés majeures sont immanquablement rendues responsables de leur réticence à écrire.

Question n° 07

En dehors des tâches scolaires, vous arrive-t-il d'écrire ?

Oui □ Non □

Précisez le genre d'écrit :……

Indiquez la fréquence :

-une moyenne de…….fois par semaine.
-une moyenne de ……fois par mois.
-une moyenne de ……...fois par an.

Résultats statistiques

Question n° 07	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 1	54	67.5%
Modalité 2	26	32.5%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n°22. Pratiques d'écriture extrascolaires

Illustration graphique

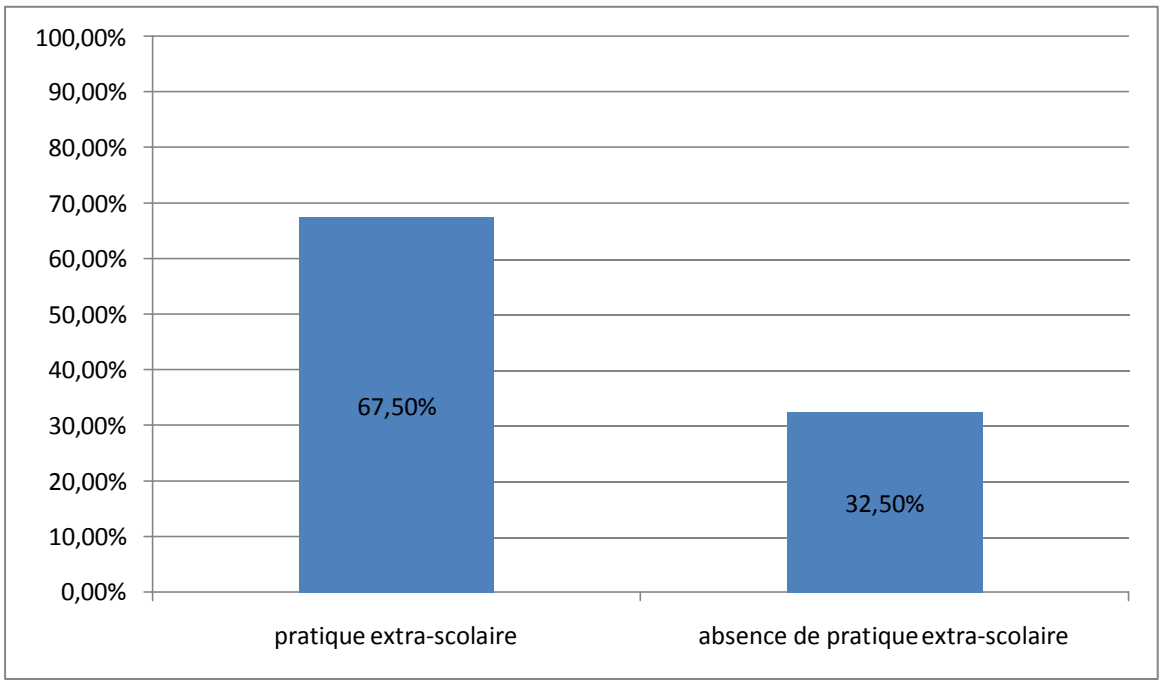


Figure n° 12. Pratiques d'écriture extrascolaire

Les résultats statistiques indiquent que plus de la moitié de la population interrogée écrit en dehors des tâches scolaires, ceci constitue incontestablement un facteur favorable et déterminant pour le développement des compétences scripturales. Cependant, qu'en est-il de la fréquence ?

Nous avons posé cette question parce que nous croyons que la fréquence des activités d'écriture pouvait avoir un effet, plus ou moins considérable, sur le développement des compétences scripturales des étudiants.

Résultats statistiques

Fréquences	**Pourcentages**
Une à sept fois par semaine	59%
Deux à quatre fois par mois	20%
Trois à cinq fois par an	13
Autre (relève de l'inspiration)	2%
Non réponses	6%
Total	100%

Tableau n°23. Fréquence d'écriture

Illustration graphique

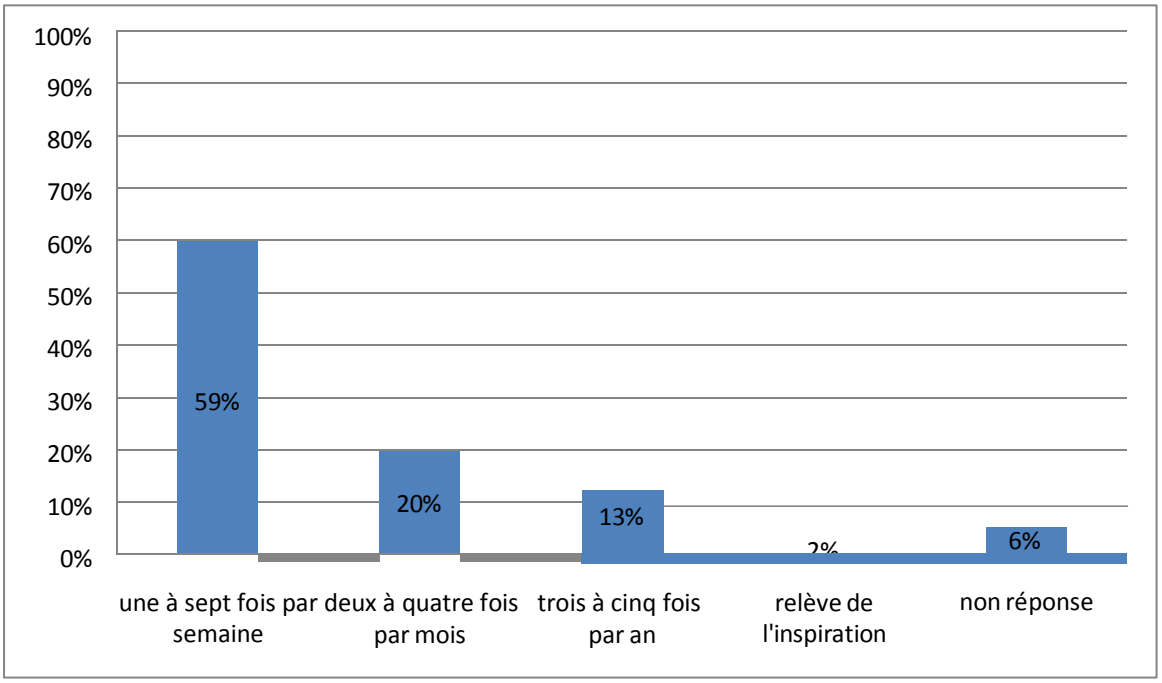


Figure n°13. Fréquence d'écriture

Ces résultats montrent que, somme toute, les étudiants n'écrivent pas de façon occasionnelle, bien au contraire ils écrivent assez souvent. Il n'ya donc pas de problème au niveau de la fréquence.

Un autre constat à mentionner concerne la non diversité des écrits pratiqués dans la vie quotidienne des étudiants en dehors des pratiques scolaires, cela pointe peut-être le cœur du problème. Effectivement, ils ont quelques pratiques spécifiques se limitant généralement au journal intime et aux courriels qui leur permettent de s'évader et d'exprimer des sentiments intérieurs.

Les écrits que les étudiants privilégient sont de nature spontanée et non imposée de l'extérieur, ceci afin d'éviter une trop grande pression normative. Ils privilégient les écrits se focalisant sur l'interaction et dirigés vers un destinataire connu pour éviter toute évaluation négative de leur personne.

Dans ces genres d'écrits, leurs réserves liées aux difficultés orthographiques, lexicales, syntaxiques, etc. disparaissent puisqu'il n y'aura d'autres lecteurs qu'eux- mêmes ou des personnes proches. Il n'y a donc personne pour vérifier la conformité ou non aux règles établies.

C'est ainsi que le courriel, en ce qu'il est le témoin de relations familiales ou amicales, est souvent pratiqué. Dans ce type de texte, ils savent qu'ils sont appréciés en tant que personnes et qu'ils ne sont pas évalués en fonction de leurs compétences scripturales. Ils se sentent moins contraints par les exigences en la matière et bénéficient d'une norme cachée, établie entre eux qui ne tient pas, par exemple, l'orthographe ou autre composante linguistique pour importante dans cet échange de courriel.

Par ailleurs, l'analyse des questionnaires démontre que les étudiants ne sont que rarement confrontés aux écrits académiques, ce qui nous pousse à définir cette instance comme plutôt ' limitée '. La rédaction de courtes fictions, de nouvelles et de poèmes est une pratique scripturale à laquelle très peu d'étudiants sont particulièrement attachés. Ce genre d'écrit est exclu de leurs pratiques, cela peut être dû à leur caractère plus ou moins normatif et contraignant.

En somme, le manque d'entraînement à la pratique scripturale du type académique, fortement marqué par les habitus familiaux, serait l'une des causes principales de la mise en difficulté des étudiants.

Question n° 08

Votre milieu social (milieu familial):

-maîtrise l'écrit et le pratique constamment. □

-ne pratique l'écrit que de façon restrictive. □

-ne pratique pas du tout l'écrit. □

Résultats statistiques

Question n° 08	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 1	25	31%
Modalité 2	41	51%
Modalité 3	14	17.5%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n°24. Pratiques d'écriture dans le milieu familial

Illustration graphique

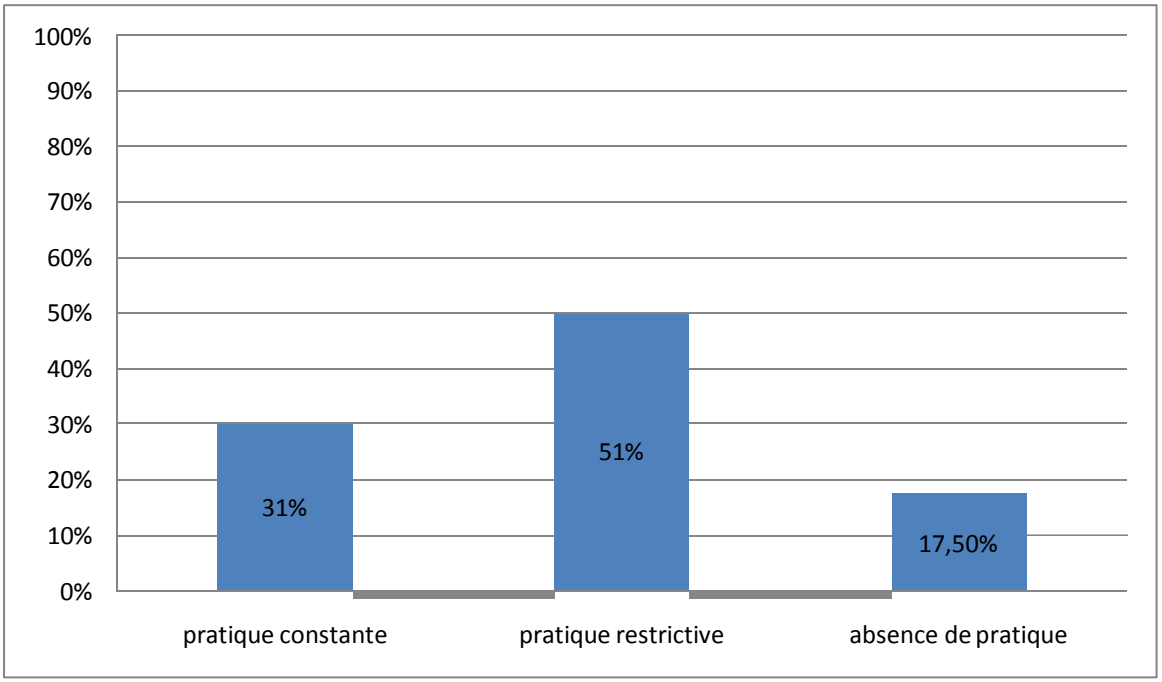


Figure n° 14. Pratique d'écriture dans le milieu familial

L'analyse des données concernant cette question montre que 31% des étudiants ' baignent ' dans un milieu qui maîtrise l'écriture et la pratique constamment. Pour ces étudiants, l'activité scripturale constitue une activité familiale, ou tout simplement un héritage.

En revanche, pour 51% d'étudiants, qui représentent un peu plus de la moitié de la population interrogée, c'est loin d'être une évidence. Leur milieu ne pratique l'écriture que de façon restreinte ; l'activité d'écriture s'avère éloignée de leur vécu personnel.

En réalité, nous nous sommes inspirée des recherches de M. Dabène (1987) qui a montré l'incidence de l'environnement social en matière d'écriture. De ce fait, nous estimons que la pratique de l'écriture dans le milieu social pouvait avoir un impact sur le développement des compétences scripturales des étudiants ; autrement dit, l'écriture est une activité contextualisée dans un environnement social.

Il importe de souligner que la réussite universitaire, au même titre que les pratiques scripturales qui la sous-tendent, se trouve fortement indexée sur les pratiques du milieu familial et social. Ceci n'est pas neutre lorsque l'on sait que les pratiques familiales pèsent sur les pratiques individuelles, que l'écriture est à la fois objet de savoir et de pouvoir, que son degré de maîtrise se situe socialement.

Question n° 09

Sur le terrain de l'apprentissage de l'écrit, vos enseignants :

-vous rassurent quant à votre possibilité de progresser. □
-vous découragent constamment par leurs commentaires négatifs. □
-ni l'un ni l'autre**.** □

Résultats statistiques

Question n° 09	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 1	21	26%
Modalité 2	26	32.5%
Modalité 3	32	40%
Non réponse	01	1%
Total	80	100%

Tableau n°25. Attitude des enseignants

Illustration graphique

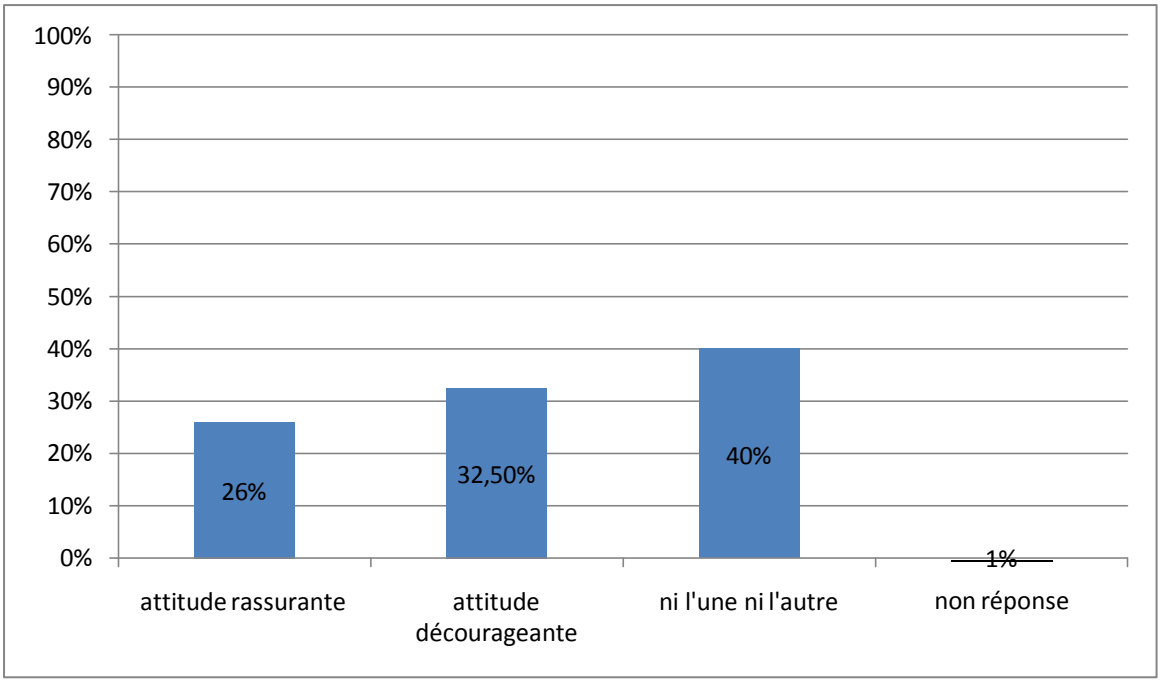


Figure n° 15. Attitude des enseignants

Le tableau indique que 40% des étudiants, qui constituent la majorité du groupe interrogé, précisent que leurs enseignants adoptent une position qui peut être qualifiée de ‘ neutre ‘ : attitude qui n’est ni rassurante ni décourageante.

Par ailleurs, 32.5% d’entre eux affirment que les enseignants les découragent constamment par leurs commentaires négatifs. Cette attitude est loin d’être constructive pour le développement de leurs compétences.

Nous avons choisi de nous arrêter à la relation enseignant / apprenants au moment de la production écrite, car il nous semble essentiel de mieux connaître et faire connaître l’influence de ces interactions en situation de production écrite afin que les enseignants lui accordent toute l’attention nécessaire.

L’influence des perceptions des enseignants face à leurs apprenants est tellement grande qu’elle pourrait bien avoir un effet profond sur leurs apprentissages. En fait, la classe est un lieu où se vivent continuellement des situations d’interactions qui mettent en contact les apprenants entre eux, mais également l’enseignant avec les apprenants.

De ce fait, une dimension importante à travailler pour construire la motivation est celle du ‘ climat ‘ de la classe ou du groupe. Car il serait difficile de développer de véritables compétences sans un climat favorable.

Par conséquent, sur le terrain de l'apprentissage de l'écriture en particulier, une des tâches essentielles de l'enseignant serait de sécuriser l'apprenant en lui faisant comprendre qu'il doit progresser et que tout sera mis en œuvre pour l'aider dans cette voie.

Question n° 10

En général, l'objet des commentaires négatifs écrits sur vos copies d'examen porte sur :
-l'orthographe.□ -la grammaire. □ -le lexique.□ -la cohérence. □ –Autre…..

Résultats statistiques

Question n° 10	**Effectif**	**Pourcentages**
Modalité 1	28	35%
Modalité 2	08	10%
Modalité 3	03	4%
Modalité 4	32	40%
Autre	06	7.5%
Non réponse	03	4%
Total	80	100%

Tableau n°26. Objet des commentaires dans les copies d'examen

Illustration graphique

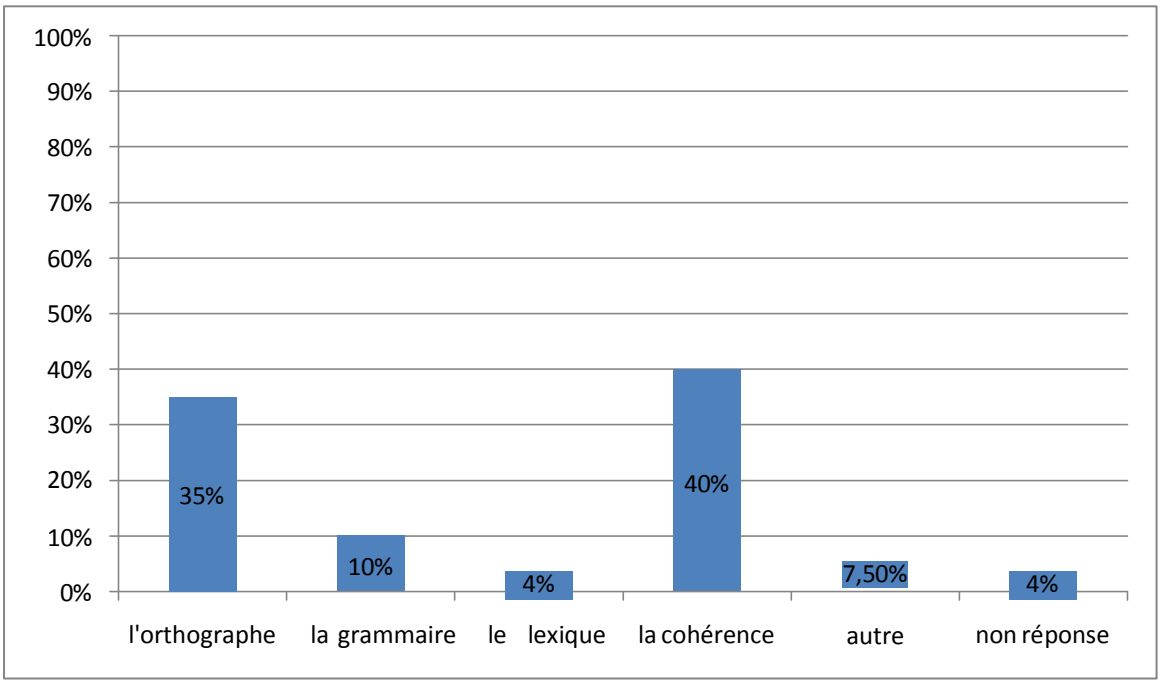


Figure n° 16. Objet des commentaires dans les copies d'examen

Il importe de signaler que, dans les réponses données à cette question, les étudiants mentionnent, dans la modalité ‘ Autre ‘, que l’objet des commentaires négatifs porte également sur le contenu, la fluidité et l’insuffisance des idées.

Les étudiants précisent que l’orthographe et la cohérence retiennent majoritairement l’attention des enseignants. Ils se voient ainsi attribuer un poids important dans l’évaluation avec 35% pour l’orthographe et 40% pour la cohérence. C’est ce que nous allons vérifier ultérieurement à travers l’analyse des productions que nous avons recueillies.

Question n° 11

La quantité des erreurs relevées par l’enseignant (détection de toutes vos erreurs)

-vous donne l’impression que vous n’arriverez jamais à surmonter tous ces obstacles.□

-vous aide plutôt à faire moins d’erreurs.□

Résultats statistiques

Question n° 11	**Effectif**	**Pourcentages**
Modalité 1	21	26%
Modalité 2	57	71%
Autre	1	1%
Non réponse	1	1%
Total	80	100%

Tableau n°27. Attitude face à la détection de toutes les erreurs par l’enseignant

Illustration graphique

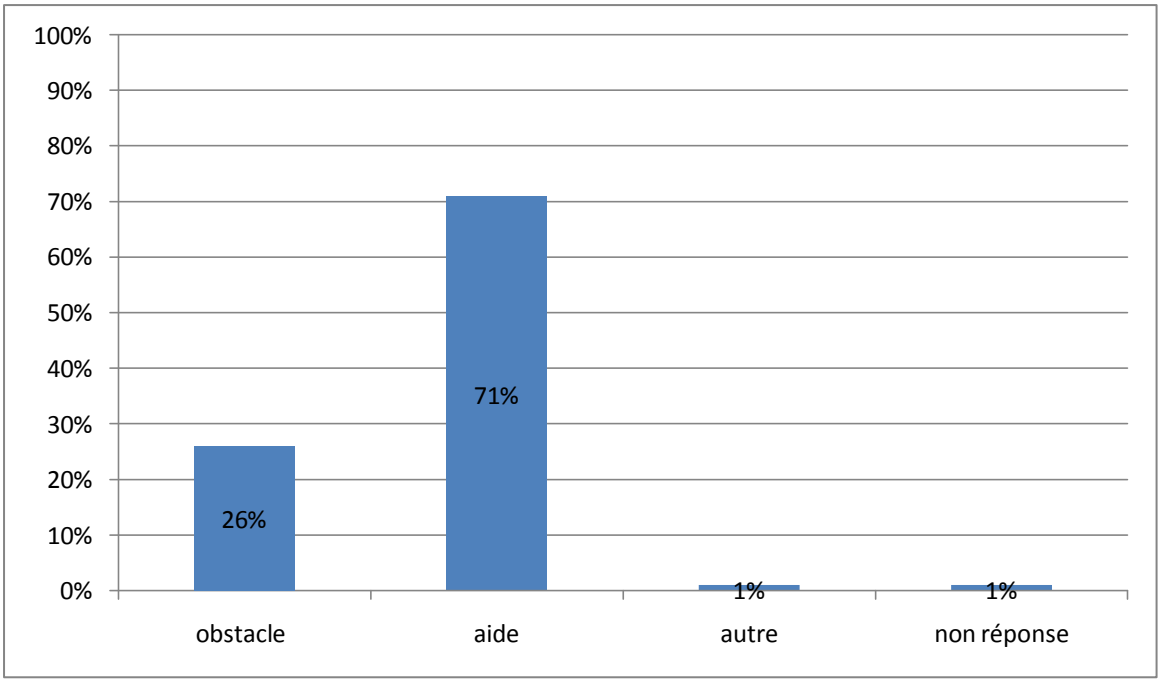


Figure n° 17. Attitude face à la détection de toutes les erreurs par l'enseignant

La modalité ' Autre ' recueille 1% correspondant à un informeur. Ce dernier ne s'identifie pas dans les modalités que nous lui avons présentées et propose cette réponse : ' ni l'un ni l'autre '.

Il est rassurant de voir que 71% des informeurs considèrent que la détection de toutes les erreurs par l'enseignant les aide à se corriger, cela constitue un indice de leur volonté à progresser. La notion de correction directe et complète n'est pas nouvelle, c'est une pratique à laquelle nombre d'enseignants sont attachés. Ces derniers s'engagent le plus souvent dans une correction intégrale des productions écrites, que ce soit au niveau de la grammaire, de l'orthographe, etc. Cependant, l'idéal serait qu'ils recourent à des méthodes de correction moins exhaustives.

A la suite de ses recherches, Semke (1984) a montré que la correction directe, faite par l'enseignant, avait des effets secondaires négatifs sur les apprenants. A notre sens, il serait bénéfique d'adopter une approche appelée ' portfolio ', selon laquelle l'enseignant ne corrige que quelques aspects d'une production écrite, et remet ensuite le texte à l'apprenant qui le corrige et le soumet de nouveau plusieurs fois de suite. De cette façon, les productions écrites d'un apprenant, sur un contenu donné, s'amassent et constituent une sorte de dossier traçant ses progrès.

4. A propos de la gestion temporelle

Dans cette section, nous avons testé le retour réflexif des étudiants -scripteurs sur leur texte dans une dimension temporelle. L'objectif assigné est de vérifier s'ils se donnent un temps suffisant de planification et pratiquent une véritable révision, dépassant la révision linguistique de surface.

Question n° 01

Indiquez votre répartition en minutes pour rédiger une dissertation :

Phases de travail	**Répartition en minutes pour une épreuve de 02 heures.**
-lecture de la consigne -planification -rédaction -révision	……mn. ……mn. ……mn. ……mn.

Résultats statistiques

Les phases de travail	**Le mode**
La lecture de la consigne	15 minutes
La planification	10 minutes
La rédaction	60 minutes
La révision	05 minutes

Tableau n°28. Les phases de rédaction

Nous estimons que l'analyse précise du temps que les étudiants consacrent aux diverses opérations scripturales constitue une bonne entrée pour tenter d'améliorer la gestion temporelle.

En examinant de près les réponses des étudiants, nous constatons qu'ils consacrent suffisamment de temps pour les phases de lecture de la consigne ainsi que la rédaction. Toutefois, ils passent peu de temps à réaliser les activités de planification et de révision.

Ces données confirment la tendance à négliger ces étapes lors de leurs pratiques scripturales.

La planification est une activité qui demande beaucoup plus que d'aligner quelques mots sur une feuille de papier, elle exige beaucoup de concentration et surtout du temps. Il ne viendrait à l'idée de personne de nier l'importance de cette étape préparatoire. Pourtant, de nombreuses réticences existent devant la nécessité de prendre le temps d'organiser ses idées avant de commencer à écrire. Les étudiants croient gagner du temps en abrégeant l'étape de planification, ils ne savent cependant pas que c'est toute leur production qui en souffrira.

Par ailleurs, les relectures finales en vue d'une amélioration du produit supposent une confrontation entre ce qui est écrit et ce qu'il serait préférable d'écrire. Or, nous avons constaté que le temps alloué à la révision est insuffisant et réduit.

Il est utile que les étudiants acceptent l'idée que leur production puisse être constamment révisable, ce qui permet d'établir un équilibre entre une certaine insécurité et une nécessaire confiance dans l'écriture, comme le souligne S. Plane : ' *il faut être suffisamment en alerte pour mettre en doute ce qu'on vient d'écrire, afin de l'évaluer et de le modifier si nécessaire ; et en même temps être assuré qu'on dispose des ressources appropriées pour intervenir à bon escient.* ' (S. Plane, 1996 : 63).

Ces problèmes d'organisation et de gestion mériteraient qu'on leur consacre du temps. De surcroît, nous pouvons même avancer que l'échec à une épreuve n'est pas essentiellement dû à un manque de connaissances, mais plutôt à une carence au niveau de la gestion temporelle.

Question n° 02

En dehors des examens, combien de temps vous accorde-t-on en général pour réaliser une tâche d'écriture ?

Résultats statistiques

Notons que la somme des pourcentages n'est pas égale à 100% à cause des arrondissements.

Temps alloué à l'écriture	**Effectifs**	**Pourcentages**
De 10 à 15 minutes	23	29%
De 20 à 30 minutes	09	11%
45 minutes	01	1%
60 à 90 minutes	17	21%
Autre	06	7.5%
Réponses exclues	17	21%
Non réponse	07	9%
Total	80	100%

Tableau n°29. Temps alloué à l'écriture

Illustration graphique

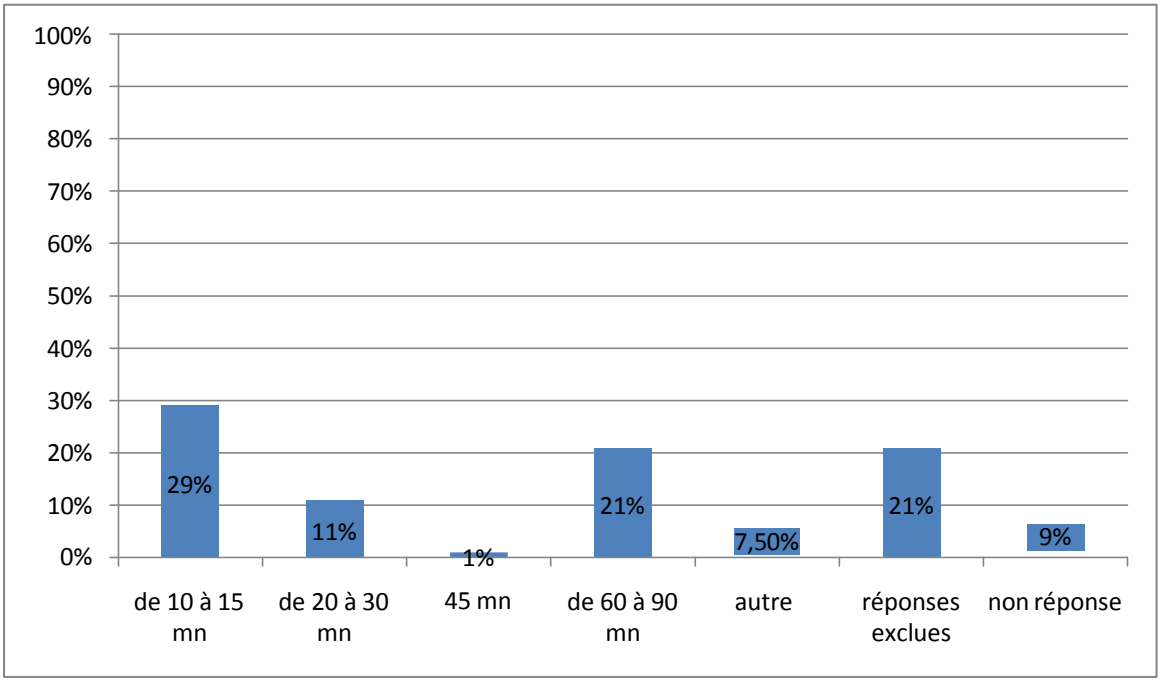


Figure n° 18. Temps alloué à l'écriture

Exceptionnellement, nous avons dû exclure 21% des réponses données à cette question ; parce qu'un bon nombre d'étudiants a mal interprété la consigne, comme l'illustrent ces quelques exemples de réponses tirés du corpus : *' deux heures ' ' trois heures ', ' quatre heures '* et parfois plus. Cela témoigne d'une contradiction : Comment consacrer deux heures de temps, par exemple, à la réalisation une tâche d'écriture alors que les cours ne dépassent pas une heure trente ?

Il importe de noter que 7.5% des étudiants proposent d'autres modalités de réponse telles que : ' ça dépend ' et ' pas de temps précis '. Tout de même les données restent exploitables ; nous avons constaté que le temps alloué à l'écriture est insuffisant pour développer des compétences scripturales souhaitées. 29 % de nos informeurs mentionnent qu'on leur accorde environ 10 à 15 minutes pour réaliser une tâche d'écriture.

En somme, il serait bon que cette situation change si on veut voir les productions écrites des étudiants s'améliorer. En effet, comment voudrait-on qu'ils parviennent à bien écrire avec si peu de pratiques ?

Question n° 03

Lorsque vous rédigez une dissertation, vous avez tendance à :

-respecter la longueur demandée.□
-dépasser le nombre de lignes fixées.□
-ne pas atteindre le nombre de lignes fixées.□

Expliquez pourquoi……..

Résultats statistiques

Nous tenons à préciser que la somme des pourcentages de cette distribution n'est pas strictement égale à 100% et cela à cause des arrondissements.

Question 03	**Effectifs**	**Pourcentages**
modalité 1	33	41%
Modalité 2	41	51%
Modalité 3	05	6%
Non réponse	01	1%
Total	80	99%

Tableau n°30. Respect du nombre de lignes fixées dans une dissertation

Illustration graphique

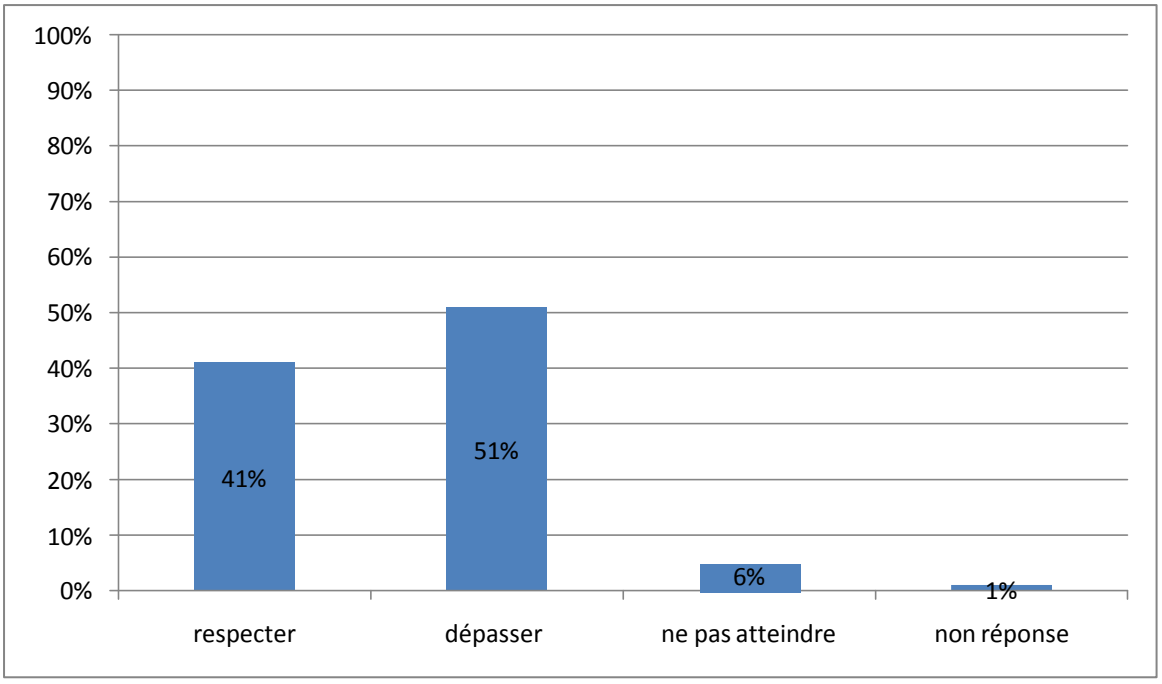


Figure n° 19. Respect du nombre de lignes fixées dans une dissertation

Pour cette question, la répartition des réponses paraît intermédiaires entre ceux qui affirment respecter la longueur demandée et ceux qui la dépassent.

Soulignons que la quasi-totalité des libellés des sujets prescrivent impérativement le respect de la longueur demandée, le plus souvent avec la menace de sévères pénalités. Dépasser ou ne pas atteindre le nombre de lignes fixées, c'est fausser la règle du jeu.

L'examen des réponses à cette question montre que les étudiants retiennent quelques contraintes liées à la longueur des dissertations.

Nombre d'étudiants affirment adopter la stratégie de ' tout dire ' pour montrer qu'ils ont bien compris et appris. Comme l'indique cesstatistiques :

51% affirment dépasser le nombre de lignes fixées en se justifiant ainsi :

- **Connaissances liées au sujet**

E.14 ' parce qu'on se trouve obligés d'ajouter des choses qui sont nécessaires '

E.16 ' Parfois, j'ai beaucoup d'idées '

E.17 ' On a tendance à avoir beaucoup d'informations '

E. 32 ' J'aurais plusieurs idées et arguments sur le sujet '

- **Difficulté à réaliser un travail de synthèse**

E.8 ‘ J’ai des difficultés à réaliser un travail de synthèse ‘

E.36 ‘ J’ai des difficultés à résumer ‘

E.56 ‘ Parce que j’arrive pas à avoir l’esprit de la synthèse ‘

E.70 ‘ Je n’arrive pas à être concis ‘

- **Adopter la stratégie de tout dire**

E.17 ‘ Pour nous, il est impératif de tout divulguer ‘

E.21 ‘ Parce que j’aime bien dire toutes les informations que je possède sur le sujet ‘

E.62 ‘ Pour pouvoir tout dire ‘

- **Problèmes de langue**

E.54 ‘ La non maîtrise de la langue parfaitement pour construire des idées à base de petites phrases ‘

En revanche, 6% n’atteignent pas le nombre de lignes exigées. Cela est lié au :

- **Manque d’idées ou souci de précision**

E.20 ‘ C’est bien d’être précis et implicite ‘

E.73 ‘ Manque d’idées ‘

Par ailleurs, 41% affirment respecter la longueur demandée. Et justifiant leur pratique ainsi :

- **Peur de la sanction**

E.4 ‘ Si je dépasse la longueur demandée, la note sera descendue ‘

E.49 ‘ Parce qu’on dit qu’on ne corrige pas le reste des lignes ‘

E.51 ‘ Il y a souvent des enseignants qui suppriment la suite de la dissertation ‘

E.55 ‘ Car l’enseignant prend en considération ça ‘

E. 58 ‘ Pour ne pas être sanctionné ‘

- **Respect de la consigne**

E. 5 ‘ Parce que c’est une recommandation donnée par le professeur et qui fait partie des règles d’examen ‘

E.67 ‘ Il faut respecter la consigne ‘

- **La nécessité de synthétiser**

E.50 ‘ Pour apprendre à synthétiser mes connaissances ‘

E.52 ‘ J’écris que l’essentiel ‘

E.63 ‘ Pour prouver la capacité à synthétiser qui intéresse le correcteur qui limite le nombre de lignes dans une dissertation ‘

Il importe de noter que quelques étudiants ont exprimé la nécessite de ne pas limiter le nombre de lignes, ils s’opposent ainsi à ce genre de consigne comme l’illustrent ces quelques commentaires :

E.1 ‘ Il ne faut jamais limiter le nombre de lignes, tout dépend des connaissances de chacun ‘

E. 28 ‘ Je suis tout à fait contre l’enseignant qui limite le nombre de lignes ‘

E.45 ‘parce qu’il y a des expressions et des idées qui ne se limitent pas ‘

E.66 ‘ parce qu’il ne faut pas réduire les capacités de l’étudiant ‘

Force est de constater que les opinions des étudiants à ce sujet se révèlent diversifiées :

Pour certains, les enseignants (correcteurs) estiment qu’un dépassement important trahit une incapacité à synthétiser et à dégager l’essentiel de l’accessoire.

Pour d’autres, un résumé trop court est le signe d’un manque de maîtrise et d’une indigence de l’expression.

D’autres étudiants veillent à respecter la consigne parce que la notation tient compte sévèrement du respect plus ou moins strict du nombre de lignes fixées.

En somme, nous ne pouvons que recommander instamment et vivement aux étudiants d’être extrêmement attentifs aux instructions du libellé et de s’y conformer strictement.

5. A propos de l'évaluation des enseignements

L'évaluation des enseignements par les étudiants est prépondérante dans les prises de décisions institutionnelles. Ce genre de pratique est devenu une monnaie courante dans les institutions d'enseignement supérieur et fournit des sources de mesure facilement accessibles.

Notre démarche repose sur un principe consistant à interpréter raisonnablement les résultats afin d'éviter toute pratique inappropriée. L'objectif est la contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement sur le plan du contenu et des méthodes.

Question n° 01

Durant votre cursus scolaire et universitaire, étiez-vous impliqués dans des tâches d' ' autoévaluation ' de vos productions écrites ? Oui □ non□

Résultats statistiques

Question n° 01	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 1	28	35%
Modalité 2	52	65%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n°31. L'implication des étudiants dans des tâches d'auto-évaluation

Illustration graphique

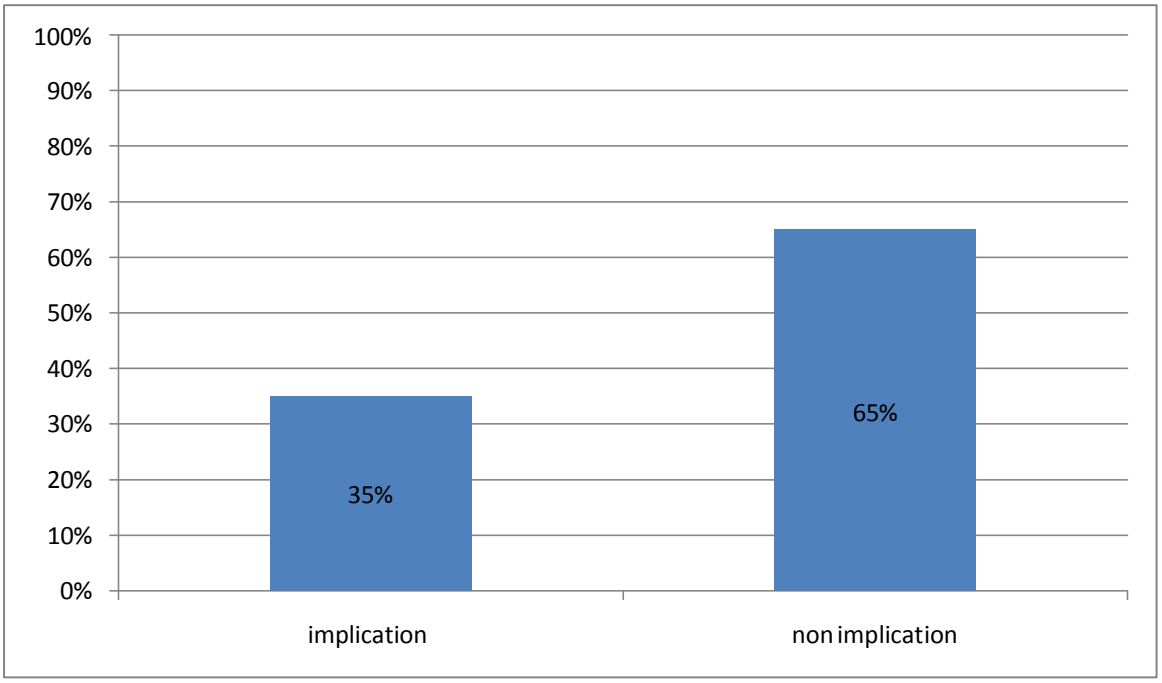


Figure n°20. L'implication des étudiants dans des tâches d'auto-évaluation

Pour 65% des étudiants, l'autoévaluation n'est pas pratiquée durant leurs cursus scolaire et universitaire. Or, ce genre de pratique pourrait être très formateur pour les apprenants, particulièrement pour développer leur autonomie et leur sens critique.

L'autoévaluation est la responsabilité de l'élève ou de l'étudiant-acteur, c'est une activité qui l'implique dans l'évaluation de ses propres productions.

Nous sommes arrivée à la conclusion qu'il serait primordial d'accorder du temps à une régulation constante, notamment à des activités d'autoévaluation. L'objectif est de pouvoir s'évaluer soi-même pour être en mesure d'améliorer ses performances.

Question n° 02

Si vous aviez à estimer votre compétence rédactionnelle, comment la décrirez-vous :

Echelle de comp. / Type de comp.	Mauvaise	Moyenne	Assez bonne	Bonne	Très bonne	Excellente
Comp.lexicale.						
Comp.grammaticale.						
Comp.orthographique.						
Comp.textuelle (cohérence et enchaînement)						

Voici un tableau récapitulatif de l'évaluation portée par les étudiants sur leur degré de maîtrise des différentes composantes de la compétence scripturale :

Compétences	**Modes**	**Pourcentages**
Compétence lexicale	Moyenne	67.5%
Compétence grammaticale	Moyenne	45%
Compétence orthographique	Moyenne	41%
Compétence textuelle	Moyenne	36%

Tableau n°32. Degré de maîtrise des composantes de la compétence scripturale

Nous constatons clairement une certaine homogénéité dans ces résultats, dans la mesure où nos informeurs estiment que les différentes composantes de la compétence scripturale sont moyennement maitrisées. C'est ce que nous allons vérifier ultérieurement à travers l'analyse de leurs productions.

Question n° 03

Etes-vous satisfaits du niveau atteint ?

Oui □ non□

Résultats statistiques

Question n° 03	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 1	12	15%
Modalité 2	67	84%
Non réponse	01	1%
Total	80	100%

Tableau n°33. Le niveau atteint

Illustration graphique

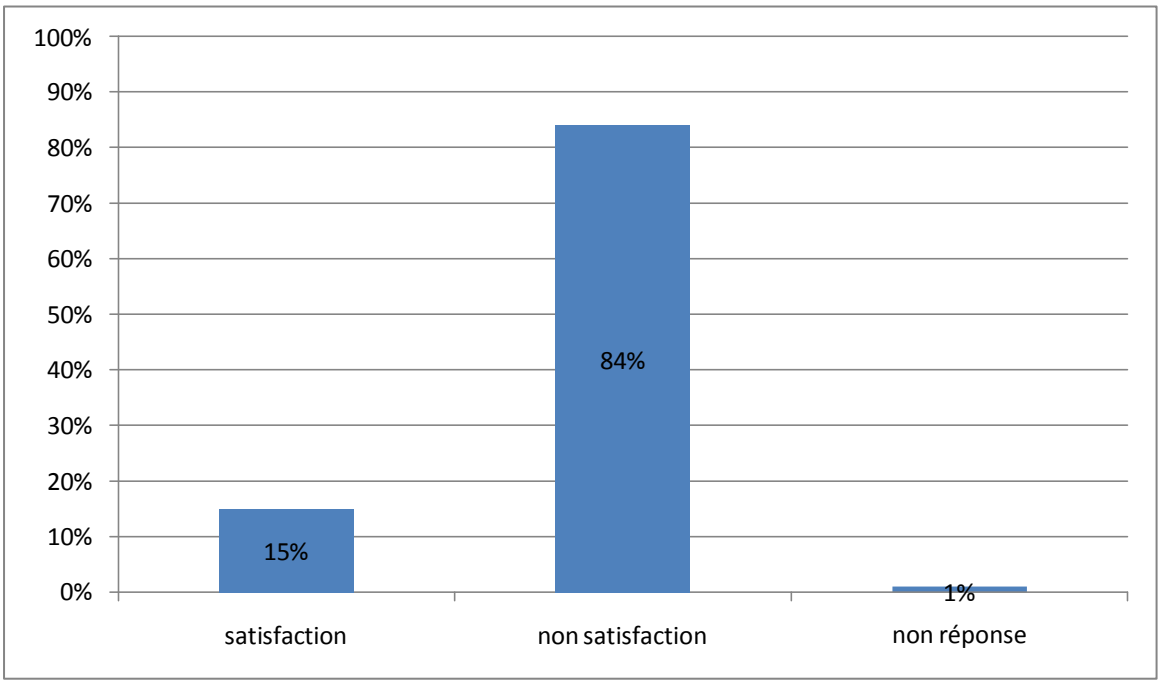


Figure n° 21. Le niveau atteint

La majorité écrasante de la population estudiantine interrogée n'est pas satisfaite du niveau atteint, ce qui pourrait entraver leur entrée dans la vie professionnelle. Regrettable réalité, d'autant plus que la plupart d'entre eux sont appelés à enseigner, c'est-à-dire à transmettre des savoirs de génération en génération.

Question n° 04

Quel poids accordez-vous à ces compétences ? Classez-les par ordre d'importance.

Comp. lexicale □ comp. grammaticale□ comp. Orthographique□ Comp.textuelle□

Résultats statistiques

Nous présentons dans le tableau ci-dessous la liste des modèles de réponses recueillis dans les questionnaires :

Modèles de réponses	**Effectifs**	**Pourcentages**
Comp.orth, lex, gramm, text	04	5%
Gramm, lex, orth, text	07	9%
Orth, gramm, text, lex	03	4%
Orth, gramm, lex, text	12	15%
Orth, text, gramm, lex	06	7.5%
Lex, gramm, orth, text	02	2.5%
Lex, text, orth, gramm	02	2.5%
Gramm, orth, text, lex	05	6%
Gramm, text, orth, lex	01	1%
Text, gramm, ortth, lex	02	2.5%
Lex, gramm, text, orth	03	4%
Orth, lex, tect, gramm	01	1%
Lex, orth, gramm, text	05	6%
Lex, orth, text, gramm	03	4%
Gramm, orth,lex, text	04	5%

Text, lex, orth, gramm	01	1%
Text, lex, gramm, orth	02	2.5%
Gramm, text, lex, orth	01	1%
Text, gramm, lex, orth	03	4%
Orth, text, lex, gramm	03	4%
Text, orth, gramm, lex	02	2.5%
Text, orth, lex, gramm	01	1%
Non réponse	07	9%
Total	80	100%

Tableau n°34. Les modèles de réponses relatifs au classement des compétences

Par ailleurs, nous avons identifié le mode pour chaque position que nous présentons dans le tableau ci- après :

Positions	**Modes**	**Pourcentage s**
Première compétence	Compétence orthographique	35%
Deuxième compétence	Compétence grammaticale	29%
Troisième compétence	Compétence lexicale	30%
Quatrième compétence	Compétence textuelle	45%

Tableau n°35. Position des compétences

Au total, nous avons établi une liste de 22 modèles. Cependant, le modèle le plus récurrent est le suivant : compétence orthographiques, compétence grammaticale, compétence lexicale, compétence textuelle.

Force est de constater que les étudiants accordent de l'importance à la compétence orthographique, qui est systématiquement placée en première position. En revanche, la compétence textuelle occupe la dernière place avec un pourcentage de 45% ; elle est reléguée au second plan.

L'importance de la compétence orthographique a la part du lion. Il n'est pas étonnant que cet élément ressorte chez des étudiants ayant une formation linguistique poussée, tandis que l'aspect textuel a été souvent marginalisé et laissé de côté.

Il semble que les éléments linguistiques sont considérés comme les plus utiles. Plus exactement, les pourcentages sont révélateurs de l'importance accordée à l'orthographe qui fonctionne comme marque de distinction sociale, elle est perçue comme un cadre auquel il faudrait se conformer.

Nos constatations rejoignent celles de Bourgain concernant les employés administratifs, chez qui l'erreur orthographique apparaît comme un thème central : ' *l'erreur orthographique est, ici encore, le caractère qui permettrait d'opérer l'identification de mauvais scripteurs (…)* ' (Cité par S. Onillon, 2008 : 390).

En somme, cette réalité peut être reliée à l'évaluation négative, précédemment signalée par les étudiants, de leurs compétences orthographiques.

Question n° 05

Comment évaluez-vous la qualité de l'enseignement du français (l'oral et l'écrit) durant votre cursus ?

Eval. de l'enseignement / Le cycle	Evaluation du contenu du programme		Evaluation des méthodes d'enseignement	
	Points positifs	Points négatifs	Points positifs	Points négatifs
Au primaire	……	……	……	……
Au moyen	……	…….	……	……
Au secondaire	……..	……..	……	……
Au supérieur	……	……	……	…….

Cette question constitue une occasion pour les étudiants de retracer leur parcours scolaire et universitaire. Elle permet de brosser une synthèse de l'évaluation des contenus et des méthodes de l'enseignement de la langue française, telle que estimée par les étudiants tout au long des différents cycles d'enseignement.

- **Evaluation du cursus scolaire**

Force est de constater que les appréciations positives ou négatives, portées sur les contenus et méthodes d'enseignement au niveau des trois premiers cycles (primaire, moyen et secondaire) sont pratiquement identiques. Elles gravitent essentiellement autour de ces éléments :

a. Evaluation du contenu

Les étudiants mentionnent que le contenu des programmes des trois premiers cycles est dans l'ensemble riche et varié.

E.1 ' c'est la base ', E.3 ' Plutôt riche ', E.11 ' très bon ', E.12 ' éducatif ', E.44 'on un peu de tout ', E.52 ' programme intéressant ', E.56 ' programme approprié ', E. 78 ' varié '.

Toutefois, ils estiment qu'il est chargé, ce qui pourrait entraver l'apprentissage de la langue. En outre, ils mettent particulièrement l'accent sur le caractère répétitif des cours ainsi que la prédominance des matières en langue arabe.

E.9 ' Trop de matières en arabe ', E.22 ' pas assez d'heures ', E.30 ' toujours la même chose ', E.36 ' on nous fait pas avancer ', E.40 ' trop chargé ', E.69 ' répétition ', E.75 ' beaucoup d'importance à l'arabe ', E.75 ' monotone ', E.78 ' on refait ce qu'on a fait avant ',

b. Evaluation des méthodes

Comme points positifs, les étudiants mentionnent les points suivants :

-L'enthousiasme : les enseignants démontrent du dynamisme et de l'enthousiasme pour leur matière.

E.12 ' ils poussent à travailler ', E.17 ' dynamiques ', E.79 ' Motivante'.

-Stimulation de l'intérêt : les enseignants suscitent et maintiennent l'attention des élèves ; ils sont méthodiques et attentifs à leurs réactions.

E.44 ' ils incitent les élèves à étudier ', E.70 ' Méthodique', ' ils suscitent notre attention ',

-Organisation de la classe : pour ce qui est de la gestion de la classe, ils la qualifient de bonne.

E.16 ' respect ', E.26 ' bon climat de travail ', E.62 'méthode rigoureuse '.

-Sensibilité aux besoins des élèves

E.35 ' un bon suivi par l'enseignant ', E.45 'Répéter quand c'est nécessaire ', E.67 ' explique plusieurs fois ', E. 69 ' l'enseignant est plus près des élèves '.

Et comme points négatifs, ils évoquent :

-La non pertinence du matériel existant au sein des établissements scolaires.

E.1 ' manque de certains outils scolaires ', E.6 ' Manque de moyens ', E.12 ' Pas de bibliothèques ', E.67' Les bibliothèques n'existent pas'.

-Travail avec les groupes meneurs, c'est-à-dire avec les meilleurs éléments.

E.24 ' Le prof ne travaille qu'avec les bons élèves ', E.41 ' on interroge toujours les mêmes élèves '.

-Les caractéristiques personnelles : les traits de personnalité de l'enseignant semblent aussi déterminer, en partie, l'efficacité de l'enseignement: humour, sérieux, autorité, liberté, etc.

Les étudiants affirment que durant leur cursus scolaire, les traits de personnalité de leurs enseignants ne favorisent guère un apprentissage efficace de la langue. Ils les qualifient d'ailleurs de : *E.37 ' durs ', E. 41 ' violents ', E.67 ' nerveux '.* E.70 *' sévères ', E.77 ' dogmatiques '.* Ils soulèvent également nombre de problèmes psychopédagogiques *:* E. 16 *' Ne maîtrise pas la psychologie ', E.32 ' Manque de pédagogie ', E.39 ' les enseignants ne communiquent pas avec les élèves', E.58 ' Punitions graves '.*

- **Evaluation du cursus universitaire**

Au supérieur, l'évaluation porte sur d'autres éléments que nous mentionnons ci-dessous :

a. *Evaluation de contenus*

Contenu riche et intéressant, mais demeure non actualisé et non achevé: la matière n'est pas en rapport avec les dimensions courantes ou les dernières recherches dans le domaine.

E.5 'programme Riche', E.23 'très intéressant ', E.16 ' découverte des auteurs ', E. 69 ' non actualisé ', E.68 ' il faut renouveler les contenus ', E.35 ' théories anciennes ', E.42 ' on ne réussit pas à le finir ', E.52 ' on termine pas le programme malgré tout ', E.1 ' le programme n'est jamais achevé '.

b. Evaluation des méthodes

Les étudiants mettent en évidence les caractéristiques positives de l'enseignement universitaire, à savoir :

-La connaissance du sujet (maîtrise de la matière) : l'enseignant a une connaissance approfondie dans sa matière et témoigne d'une bonne préparation.

E.12 ' Maîtrise du contenu ', E.78 ' connaissances approfondies ', E.79 ' beaucoup de connaissances dans le domaine '.

-Le feed-back : l'enseignant fait des commentaires utiles, encouragement à la discussion et à la diversité d'opinions, disponibilité et aide (enseignants facilement disponibles pour consultation).

E.14 ' ils nous orientent ' E. 41 ' encouragement des enseignants ', E.79 ' Bon suivi ', E.77 ' enseignants disponibles '.

-Equité dans l'évaluation : les examens reflètent les aspects importants des cours.

E.12 ' Pertinence des questions des examens ' ', E.75 ' sujets d'examens bien préparés '

-Assurer l'autonomie des étudiants :

E. 70 ' Développer l'autonomie ', E.16 ' responsabiliser l'étudiant ', E.79 ' on nous laissent faire la recherche '.

Par ailleurs, ils déplorent quelques aspects de l'enseignement se rapportant essentiellement à :

-L'organisation des cours magistraux qui est qualifiée de mauvaise. Les étudiants estiment que la formule pédagogique des cours est inadéquate, que les enseignants présentent les cours d'une manière plutôt panoramique, ce qui ne facilite pas la compréhension.

E.30 ' l'étudiant a des difficultés à suivre l'enseignant ', E.36 ' pas de succession entre les T.D et les cours ', E. 41 ' les cours sont mal transmis, les T.D c'est mieux ', E.72 ' Déroulement des cours magistraux ', E. 77 ' amphi archi pleins '.

-Manque de clarté : Les étudiants estiment que les enseignants présentent leurs cours de manière anarchique et non structurée ce qui entrave la compréhension.

E. 6 *' on arrive pas à appliquer les bonnes méthodes '*, E.16 ' Manque d'organisation', E.69 ' manque de méthode ', *E.73* ' incohérence ', E.74 ' cours non structurés '.

-Manque de pratique : les étudiants déplorent le manque de pratique dans les enseignements dispensés. *E.3 ' donner des théories sans pratique ', E.27 ' manque de pratique'.*

En somme, les résultats de l'évaluation du cursus scolaire montrent que les jugements des étudiants reflètent davantage un jugement sur les enseignants que sur les programmes.

A travers l'évaluation du cursus universitaire, les dimensions qui apparaissent le plus souvent dans l'ensemble des questionnaires recensés, sont ' le manque de clarté ' et ' la maîtrise de la matière '. En revanche, les caractéristiques personnelles de l'enseignant apparaissent plus rarement.

<u>Question n° 06</u>

Avez-vous prévu de faire une licence de français ? Oui □ non□

Résultats statistiques

Question 06	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 1	48	60%
Modalité 2	30	37.5%
Non réponse	2	2.5%
Total	80	100%

Tableau n°36. Choix de la filière

Illustration graphique

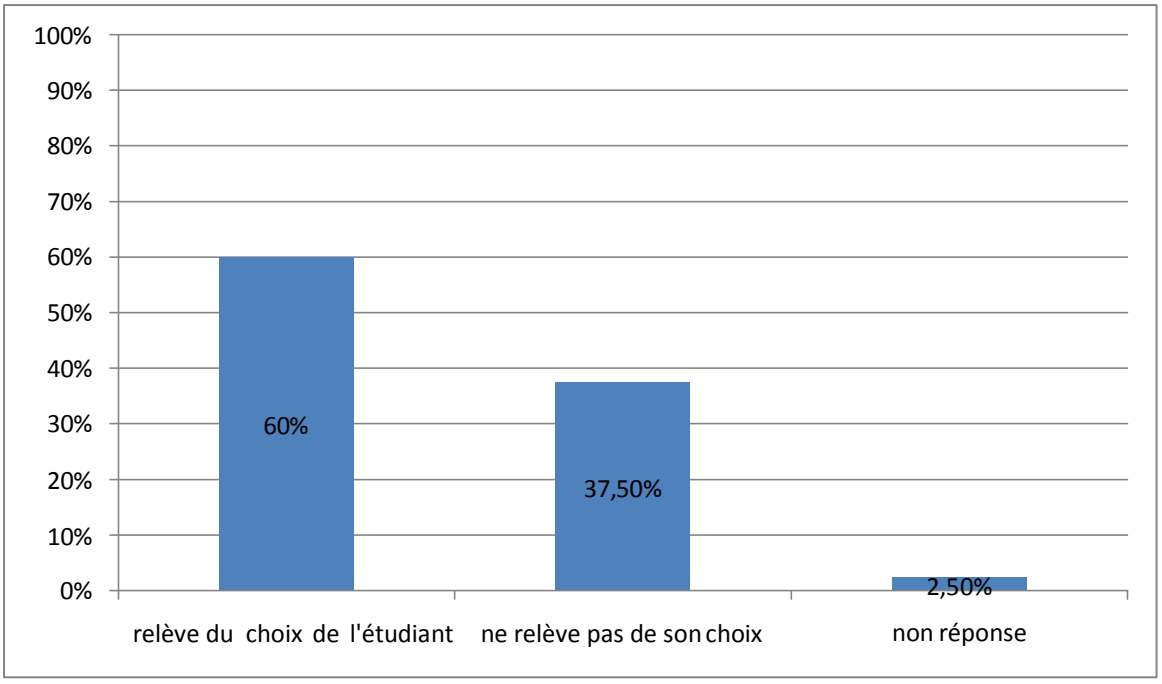


Figure n° 22. Choix de la filière

Les données recueillies indiquent que pour 60% des étudiants interrogés, faire une licence de français relève de leur propre choix. De ce fait, le facteur motivation est présent ce qui faciliterait en principe le processus d'apprentissage durant leur cursus. Autrement dit, il constitue un facteur et un point fort favorisant le développement de leurs compétences en langue de manière générale.

Cependant, il importe de noter qu'un nombre non négligeable d'étudiants interrogés (37.5%) n'ont pas prévu de poursuivre des études dans cette spécialité ; nous signalons ici un problème d'orientation après l'obtention du baccalauréat. Il importe donc d'accorder une attention bien particulière lors de l'affectation des étudiants vers telle ou telle filière, en prenant en considération leur choix ainsi que leurs compétences, ceci réduirait certainement le taux d'échec.

Question n° 07

Durant votre parcours universitaire, avez-vous subi un échec ?

Oui□ non□

Si vous avez répondu par ' oui ', quelles en sont les raisons ?

Résultats statistiques

Question n° 07	Effectifs	Pourcentages
Modalité 1	34	42.5%
Modalité 2	46	57.5%
Non réponse	0	0%
Total	80	100%

Tableau n°37. Echec durant le cursus universitaire

Illustration graphique

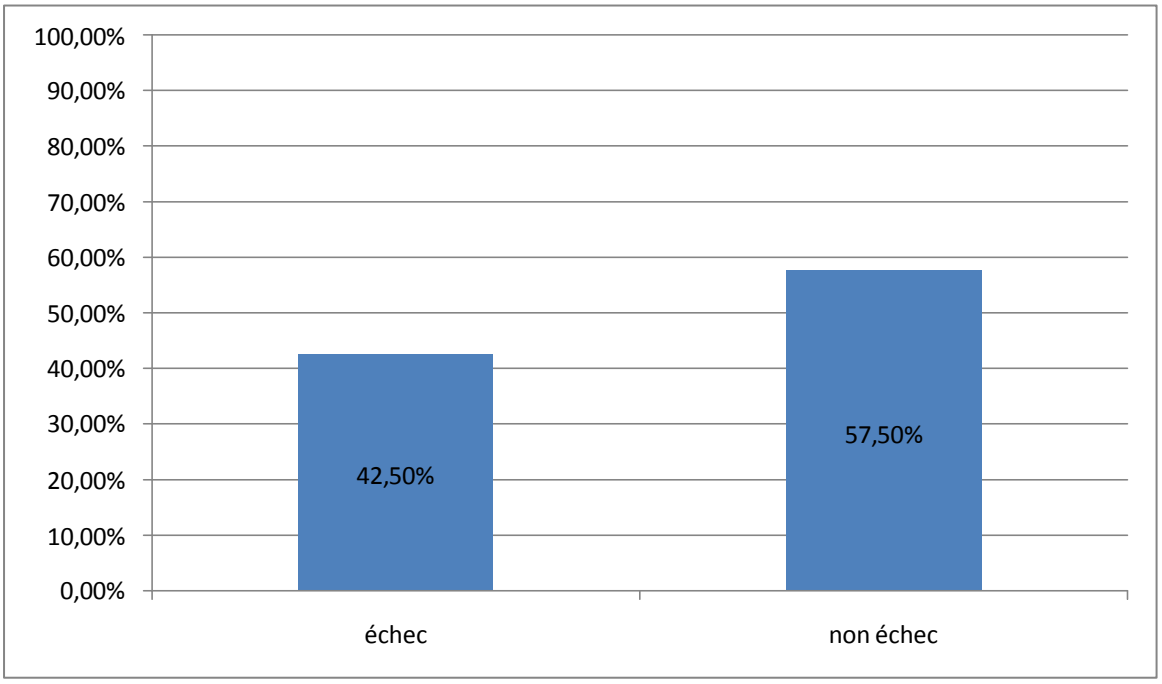


Figure n° 23. Echec durant le cursus universitaire

Près de 42.5% des étudiants interrogés ont subi un échec durant leurs parcours universitaire. Force est de constater plusieurs facteurs retenus par les étudiants à savoir :

- La massification de la population étudiante.
  E.74 ' Le nombre élevé d'étudiants dans les séances de T.D '
- L'héritage scolaire.
  E.39 ' J'avais du mal à passer d'un système arabisé à un système totalement différent '.

- Les conditions matérielles de la vie étudiante.
  E.12 ' Insuffisance de moyens financiers'.
- Le contexte socioculturel et familial.
  E.12 ' Problèmes familiales '.
- Le manque de méthode et de travail.
  E.28 ' Peut être mes capacités qui sont faibles'.
- Les méthodes d'enseignement.
  E.66 ' La méthode d'enseignement est stérile '.
- L'orientation
  E.32 ' Parce que je voulais faire journalisme '.
- Problèmes de santé
  E.7 ' J'avais un problème de santé pendant deux ans '.
- Condition de travail
  E.35 ' Les grèves et surtout les problèmes qui règnent au sein de l'université '.

De par cet inventaire recensé, il ressort que le manque de travail ne serait pas seul en cause, mais ne se présenterait qu'en tant que facteur, certes non négligeable, parmi d'autres. Ces facteurs ressortent de champs différents et pourtant en lien les uns avec les autres, ils relèvent du capital individuel, culturel, social, scolaire, économique des étudiants.

Ces éléments contextuels nous éclairent sur les facteurs de construction de l'échec universitaire, ce qui nous invite à bien les prendre en considération.

Question n° 08

Dressez un bilan de l'enseignement dispensé durant votre licence.

-' j'ai apprécié…… … '
-' je n'ai pas apprécié……'

Les étudiants se sont montrés critiques par rapport aux enseignants : les méthodes, l'attribution des notes de façon non équitable et l'organisation des cours.

E.7 ' La méthode décourageante, elle donne pas la volonté aux étudiants pour travailler ', E.17 ' La méthode d'enseignement : un cours prévu en une heure trente minutes est fait en trente minutes ', E.30 ' Façon d'évaluer notre travail ', E.42 ' Les méthodes de quelques enseignants '.

Ils déplorent également les conditions du déroulement des cours et mettent l'accent sur les retards et les grèves qui les perturbent.

E.3 ' Il y a trop de grèves, ce qui oblige les enseignants à distribuer les cours sans expliquer le contenu ', E.32 ' Le retard pendant l'année qui me perturbe ', E.50 ' Le temps limité que nous avons eu', E.56 ' Situation de notre département avec les grèves '.

Il est regrettable de constater que les étudiants n'apprécient guère les exposés qui, à notre sens, leur procureraient un défi et une expérience signifiante : c'est l'occasion pour eux d'appliquer les concepts et démontrer des connaissances.

Je n'ai pas apprécié :

E.53 ' Les exposés sans débat ', E.58 ' Les enseignants qui imposent aux étudiants de faire des exposés ', E.45 ' Les exposés dans chaque module, des fois je n'ai pas le temps pour tous les faire ', E.42 ' Les exposés dont les enseignants ne participent pas '.

En revanche, les étudiants apprécient les programmes et mettent l'accent sur la richesse des contenus enseignés ainsi que la compétence de quelques enseignants.

J'ai apprécié :

E.31 ' Le contenu du programme, les différents modules '. E.70 ' la diversité des modules ', E.5 'La compétence des enseignants, le contenu du programme ', E.36 ' L'enseignement de certains modules ', E.52 ' Quelques enseignants, leur méthode, il s'agit surtout de leur compétence '.

En somme, les étudiants mettent l'accent sur l'importance des modules de langue, à savoir la Pratique Systématique de la Langue (P.S.L) et Techniques d'Expressions Ecrites et Orales (T.E.E.O), comme en témoignent ces quelques commentaires :

J'ai apprécié :

E.49 ' Le module de P.S.L, j'aurais voulu qu'on l'aura jusqu'en quatrième année ', E67 ' Les modules de langue ', E.72 ' Techniques d'expression écrites et orale(T.E.E.O) et pratique systématique de la langue (P.S.L)'.

Question n° 09

Explicitez vos besoins (apprentissage de l'oral et de l'écrit).

L'analyse de ces protocoles nous fournit indéniablement des pistes permettant d'assurer une intervention adaptée à leurs besoins.

Nous remarquons qu'il existe, dans la population soumise à l'enquête, une forte demande en matière de rédaction, qui apparaît comme une activité qu'il faudrait renforcer.

Les données recueillies nous apprennent principalement que les étudiants souhaitent avoir accès à une aide immédiate et contextuelle au moment précis où ils éprouvent une difficulté. Un des besoins souvent exprimé par les étudiants consiste à vouloir être plus efficace lorsqu'ils écrivent. Ces besoins exprimés étaient souvent associés aux personnes qui pouvaient les aider, en l'occurrence leurs enseignants.

Les étudiants formulent des besoins se rapportant essentiellement à l'écrit :

E.78 ' *On nous a pas guidé pour que nous contrôler le processus d'écriture*'.

E.79 ' *Les enseignants nous imposent les thèmes '.*

E.26 ' Au primaire, moyen et secondaire, on nous a pas expliqué l'utilité du plan'.

E.2 ' je pense que les enseignants devraient faire plus d'effort pou pouvoir nous apprendre comment rédiger '.

Les éléments énumérés par les étudiants confirment leur tendance à vouloir perfectionner notamment leurs compétences scripturales défaillantes ; ils sont conscients d'avoir besoin d'aide et en demandent volontiers.

Question n° 10

Formulez des demandes concrètes de changement, selon votre point de vue d'apprenant.

Les étudiants reconnaissent la nécessité d'introduire de nouvelles pratiques comme la lecture. Ils ont également exprimé le besoin de renforcer la pratique, les modules de langue et d'améliorer les méthodes d'enseignement. En voici quelques extraits du corpus :

- **Renforcement de quelques modules**

E.65 ' Plus de modules de langue '.

E.79 ' Proposer plus de modules d'apprentissage de la langue '.

- **La mise en place de nouvelles pratiques**

E.73 ' Module de lecture ', E.51 ' La lecture ', E.72 ' introduire des séances de lecture ', E.36 ' Faire des séances de lecture ', E.68 ' Ateliers pour écrire ', E.71 ' Avoir d'autres modules relatifs à l'écrit '.

- **Changement de méthodes d'enseignement**

E.3 ' La méthode de certains enseignants me déplait '.

E.16 ' Améliorer les méthodes d'enseignement '.

- **Renforcement de la pratique**

E.30 ' Je veux que ce soit une étude plus pratique que théorique ', E.55 ' Faire souvent des productions écrites ', E.65 ' Plus de pratiques, les exercices ', E.26 ' C'est mieux la théorie et la pratique '.

Question n° 11

Etant parvenus au terme de vos études, êtes-vous en mesure d'affronter la vie professionnelle ?

Oui□ non□

Précisez votre réponse :……..

Résultats statistiques

Question n° 11	**Effectifs**	**Pourcentages**
Modalité 1	34	42.5%
Modalité 2	42	52.5%
Non réponse	04	5%
Total	80	100%

Tableau n°38. L'aptitude à affronterla vie professionnelle

Illustration graphique

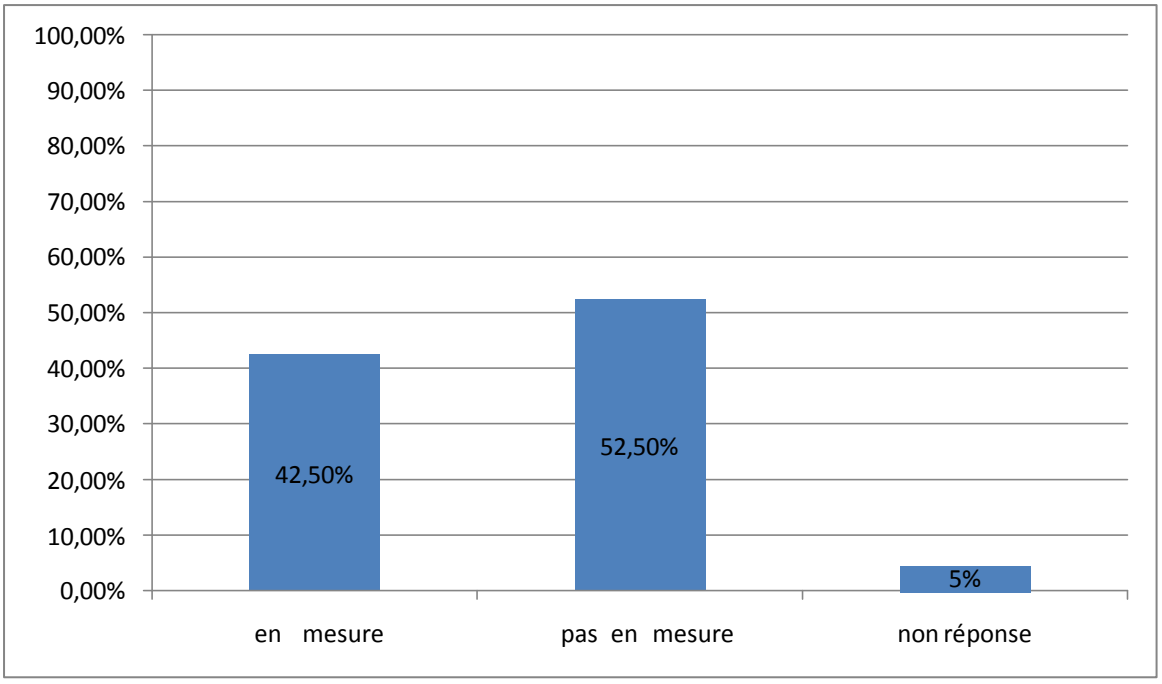


Figure n° 24. L'aptitude à affronter la vie professionnelle

Les statistiques montrent que la répartition des réponses paraît intermédiaire **:**

42.5% des étudiants estiment qu'ils sont en mesure d'affronter la vie professionnelle. Selon leurs points de vue, cela constitue un défi, un moyen de se responsabiliser et de s'imposer dans la société. Par ailleurs, ils mettent en exergue nombre de facteurs déterminants, à savoir l'importance de l'expérience et de la volonté de tout un chacun, comme l'illustrent ces quelques extraits :

E.5 ' Affronter la vie professionnelle est un défi pour moi ', E.7 ' Parce qu'il faut s'imposer dans la société ', E.22 ' Un besoin de transmettre les connaissances acquises et aussi d'être responsable ', E.42 ' On apprend pas tout à la fois, l'expérience joue aussi un rôle ', E.52 ' Quand on veut on peut '.

En revanche, 52.5% d'entre eux pensent qu'ils ne sont pas encore prêts en raison du manque de motivation, de compétence et de technique. Peu d'entre eux ont exprimé une volonté à poursuivre des études supérieures plus avancées, comme l'indiquent ces extraits tirés du corpus : *E.23 ' J'ai pas encore les capacités qu'il faut ', E.68 ' Manque de compétence et de technique ', E.58 'Nous n'avons pas eu une formation complète vu le nombre de grèves qui ont touchées notre département', E.59 ' Il y a beaucoup de choses que je n'ai pas Acquéri vu que la langue française est vague ', E.74 ' Peur d'enseigner '.*

V. **Rapport d'enquête**

Que pouvons-nous retenir des déclarations de nos informeurs et quelles en sont les grandes lignes ?

La compilation des résultats tirés de l'analyse des questionnaires démontre les tendances suivantes :

Un des premiers résultats qui se dégage nettement est que le comportement stratégique des étudiants reste très variable. En effet, ils se distinguent les uns des autres par leur façon d'aborder une tâche d'écriture et aussi par le choix de certaines stratégies plutôt que d'autres. Cependant, un nombre considérable d'étudiants se sert des mêmes stratégies pendant l'acte d'écriture, à savoir :

- le recours au modèle dit linéaire.

- la recherche mentale de concepts et d'idées.

- une seule relecture des productions.

Par ailleurs, nous avons tenté de mettre en évidence les relations à l'écriture des étudiants, variées et différenciées qu'il s'agisse de leurs représentations, attitudes, ou blocages ; ce qui a permis d'envisager l'étudiant-scripteur dans ses différentes dimensions, affectives, sociales et culturelles.

Face à cet acte complexe qu'est l'écriture, les réticences des étudiants étaient nombreuses. Nous pensons que ces réticences ne sont pas uniquement provoquées par une compétence scripturale défaillante, mais qu'elles peuvent être intimement liées aux perturbations de l'histoire personnelle, familiale ou scolaire de chaque étudiant.

Il importe de signaler quelques problèmes d'organisation et de gestion temporelle qui mériteraient qu'on leur accorde toute notre attention. Les étudiants retiennent également quelques contraintes liées à la longueur de leurs productions, adoptant généralement la stratégie de tout dire, ce qui témoigne de leur difficulté à réaliser un travail de synthèse.

Enfin, nous avons recueilli l'avis des étudiants sur l'évaluation des enseignements dispensés, les méthodes, les contenus ainsi que leurs acquis, pour déboucher enfin sur des demandes de changements selon leurs points de vue d'apprenants. Cette façon de voir semble prévaloir dans le contexte actuel.

Conclusion

L'aspect multidimensionnel du questionnaire, administré aux étudiants, illustre bel et bien la complexité du domaine exploré et permet de mieux cerner leurs pratiques scripturales. A travers l'analyse détaillée effectuée, nous avons pu cerner et élucider les aspects fondamentaux liés à l'écriture, à savoir les stratégies d'écriture, le rapport à l'écriture, la gestion temporelle et l'évaluation des enseignements scolaire et universitaire par les étudiants. Ce qui ouvre incontestablement la voie à de nouvelles pratiques en vue de perfectionner les compétences scripturales des étudiants.

En somme, nous estimons avoir agi avec beaucoup de prudence et pris le maximum de précautions. Certes, il existe des techniques beaucoup plus sophistiquées que celles présentées dans notre recherche ; cependant, l'attention du chercheur ne doit pas porter uniquement sur la sophistication de l'analyse ; l'essentiel est de recueillir des données adaptées et surtout savoir en tirer parti.

Chapitre V
Evaluation des compétences scripturales à travers une situation familière

Chapitre V : Evaluation des compétences scripturales à travers une situation familière

Dans ce chapitre, nous proposons d'évaluer les compétences scripturales des étudiants à travers une tâche complexe et familière centrée sur la rédaction d'une dissertation. Nous nous sommes penchée sur la conception d'une épreuve académique, qui semble être une activité courante et nécessaire dans les pratiques d'évaluation au sein de notre département. Nous entendons proposer un bilan diagnostique en fournissant des exemples caractéristiques puisés parmi notre corpus. En outre, nous tenterons d'établir des corrélations entre ce que l'analyse thématique des questionnaires nous a révélé, notamment des stratégies scripturales adoptées par les étudiants ainsi que leurs rapports à l'écriture, et leurs pratiques effectives telles qu'elles se manifestent à travers la réalisation d'une tâche familière.

I. Procédure d'analyse

Dans ce qui suit, nous allons analyser les productions des étudiants en nous basant sur des critères explicites définis dans la partie méthodologique, et en nous appuyant sur des références puisées dans différents champs théoriques. A partir des dispositifs mis en place en situation d'écriture, nous espérons contribuer à mettre au jour un ensemble de constats qui permettront de mieux cerner la réalité des pratiques scripturales dans un contexte académique.

Notre procédure d'analyse est à la fois soigneuse, laborieuse et surtout très coûteuse en temps ; elle se déroule en quatre grandes étapes à savoir :

1. La référence à une grille d'évaluation

Rappelons, à titre indicatif, que nous nous sommes essentiellement référée à la grille d'évaluation ci-après :

Critère minimal 1	**Critère minimal 2**	**Critère minimal 3**	**Critère de perfectionnement**
La pertinence	***La correction linguistique***	***La cohérence textuelle***	***L'originalité***
<u>Indicateurs</u> -Interprétation correcte de la consigne. -Adéquation au genre textuel. -Adéquation au volume attendu.	**<u>Indicateurs</u>** -Correction grammaticale. -Adéquation du vocabulaire. - Respect de la norme orthographique.	**<u>Indicateurs</u>** -Respect de la progression textuelle. -Continuité et enchaînement logique des idées. -Absence de contradiction.	**<u>Indicateurs</u>** -Lisibilité et calligraphie. -Présentation de la production. -Valeur esthétique.

Tableau n° 39. La référence à une grille d'évaluation

Pour élaborer cette grille**,** nous sommes partie de l'idée qu'une dissertation est avant tout une fusion parfaite du contenu et du contenant, que le fond et la forme ne sont pas séparables. En effet, il importe de les garder toujours en perspective et de les considérer comme deux anneaux emboîtés qui se recouvrent mutuellement.

Nous réservons une attention particulière à la dissertation en tant que genre textuel et l'envisageons du point de vue de ses caractéristiques linguistiques, textuelles, discursives ; et notamment en tant qu'objet qui se donne à lire, à être apprécié d'après ses effets stylistiques, matériels et formels.

Comme dans toute science, il existe des éléments complexes qui échappent au chercheur de sorte qu'il ne pourrait jamais atteindre un degré de précision optimale. En effet, bien que la grille d'évaluation soit minutieusement et explicitement construite, nombre de biais inconscients risqueraient d'intervenir et d'affecter l'appréciation du chercheur-évaluateur.

Il ressort que la grille d'évaluation présentée ci-dessus n'est bien sûr pas idéale mais elle est originale, dans la mesure où elle permet largement d'embrasser des niveaux d'analyse pertinents. Nous estimons que la pertinence, la correction linguistique, la cohérence textuelle et l'originalité correspondent à de grands critères qui doivent impérativement y apparaître.

A travers cette grille, nous avons tenté d'expliciter les composantes fondamentales attendues dans les productions des étudiants, ce qui nous permet d'évaluer leurs compétences scripturales de façon objective et rigoureuse.

2. Lecture globale et intégrale des productions

Après la codification numérique des copies recueillies (C1 pour la copie n° 1 et ainsi de suite), nous avons procédé à une lecture globale et intégrale des productions.

Il convient de préciser que c'est une étape incontournable ayant pour objectif d'acquérir une bonne vision d'ensemble des productions, sans pour autant nous focaliser sur les détails. Au cours de ce constat initial, nous nous sommes efforcée de suivre le mouvement et le fil conducteur des dissertations afin d'apprécier le contenu, l'enchaînement ainsi que le style.

3. Evaluation selon les critères minimaux

Il s'agit de lire les productions en fonction du premier critère minimal CM1 (la pertinence), relever les indicateurs présents et absents et décider du niveau de maîtrise de chaque indicateur en attribuant des appréciations qualitatives de la manière suivante :

Maîtrise maximale :(++) signifiant indicateur totalement acquis.

Maîtrise minimale :(+) signifiant indicateur acquis.

Maîtrise partielle :(+ -) signifiant indicateur en voie d'acquisition.

Absence de maîtrise :(-) signifiant indicateur non maîtrisé.

Ensuite, reprendre les copies, les lire en fonction des deuxième, troisième et quatrième critères minimaux : CM2 (correction linguistique), CM3 (cohérence textuelle), CM4 et suivre la même procédure.

4. Evaluation suivant le critère de perfectionnement

Il s'agit de lire les productions en fonction du critère de perfectionnement CP, décider du niveau de maîtrise et attribuer une appréciation de la même manière qu'avec les critères minimaux.

Il importe de souligner que les deux dernières étapes correspondent à des lectures analytiques, dans la mesure où nous avons procédé paragraphe par paragraphe à cocher au crayon les passages qui nous paraissent flous, souligner les erreurs les plus systématiques et les plus frappantes et enfin établir une classification pertinente des dysfonctionnements.

Après avoir identifié les indicateurs maîtrisés et non maîtrisés, nous avons fait un relevé sous forme d'un tableau à deux entrées : verticalement, figure le numéro de la copie et horizontalement, les appréciations consignées critère par critère. Le tableau est disponible en partie annexe n°5.

	Pertinence			Correction linguistique			…
N° de la copie	Consigne	Genre	Volume	Grammaire	Lexique	orthographe	…
C1	+	+	++	+	+	+	…
C2	+	+	+ -	-	+ -	+ -	…
…	..	…	…	…	…	…	…

Tableau n°40. Tableau des données

Pour l'évaluation des compétences scripturales, nous avons procédé critère par critère, en passant en revue toutes les productions recueillies, selon le premier critère, puis selon le deuxième, et ainsi de suite. La méthode suivie s'avère assez lourde ; elle nous oblige à plus de manipulation, puisqu'il faut prendre la production autant de fois qu'il y a de critères à prendre en compte. Cette démarche semble efficace, car elle permet de mieux préserver l'indépendance entre les critères et à amener à un véritable diagnostic.

II. Présenter les résultats

Dans ce qui suit, nous présentons une analyse fine des productions des étudiants accompagnée de quelques résultats statistiques. Ces derniers font apparaître les forces et les faiblesses des étudiants pour chaque critère et fournissent un profil du groupe. Avec ces informations, il serait possible de structurer les activités de remédiations que nous présenterons dans le dernier chapitre de la thèse.

1. La pertinence

Résultats statistiques

Niveau de maîtrise / Indicateurs	Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Absence de maîtrise
Consigne	1=1%	59=49%	49=41%	11=9%
Genre	40=33%	76=63%	04=3%	0=0%
Volume	21=17.5%	25=21%	25=21%	49=41%

Tableau n°41. Degrés de maîtrise du critère ‘ pertinence ‘

Illustration graphique

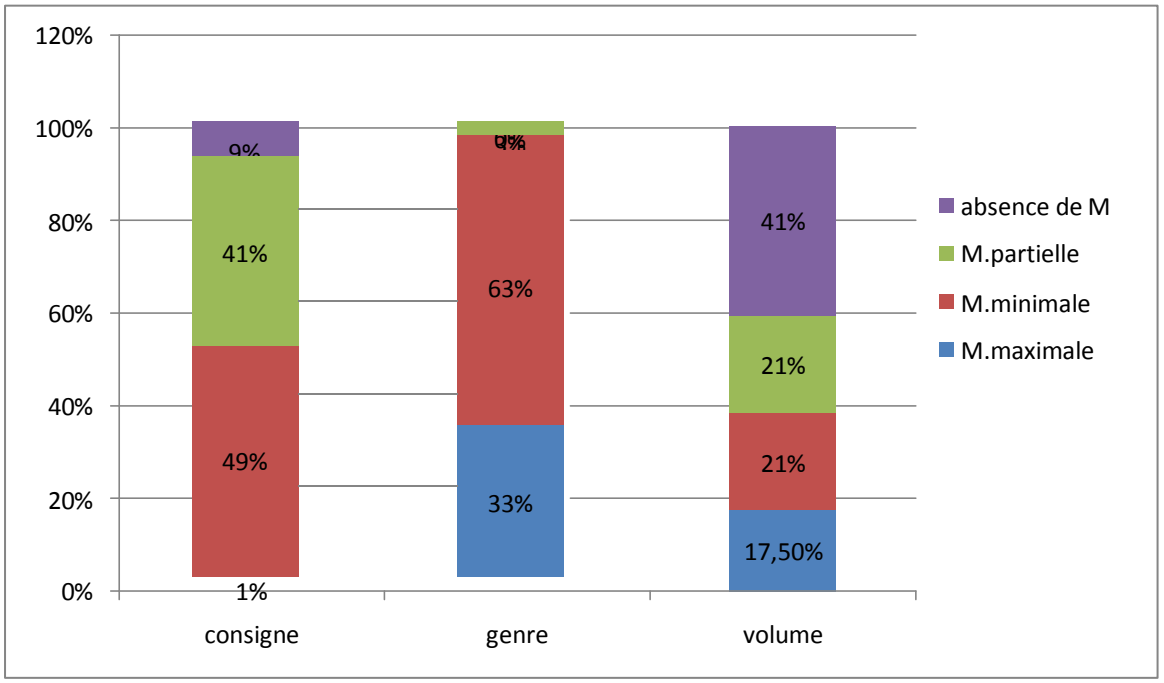


Figure n°25. Degré de maîtrise des indicateurs relevant de la pertinence

1.1 Interprétation de la consigne

La langue qui articule tout texte est organisée sur deux plans solidaires, celui de la forme et celui du contenu. Cette double dimension de la langue fait référence à la position d’E. Benveniste qui met en évidence la nécessité de ‘ *tracer à travers la langue entière une ligne qui départage deux espèces et deux domaines du sens et de la forme* ‘ (E. Benveniste, 1974 : 224).

Dans cette optique, l'acte scriptural, entrepris dans la construction d'un message, se traduit par une transformation de ce matériau brut en un univers lisible, cohérent, qui fasse sens pour le destinataire et qui montre une certaine pertinence par rapport à la consigne. Autrement dit, la construction des dissertations entreprises par les étudiants est liée à la façon dont ceux-ci utilisent le matériau linguistique dont ils disposent et dans la prise en compte des consignes.

Les dissertations traduisent les propos des étudiants-scripteurs en réponse à la consigne proposée, leurs productions sont modelées par cet intitulé qui va donner forme à leur réponse. Il importe de préciser que, dans les situations d'écriture proposées aux étudiants, l'intitulé des consignes s'exprime sous forme d'injonction du type (expliquez, exemplifiez).

Avec le matériau linguistique dont ils disposent, les étudiants répondent aux consignes et construisent leurs dissertations. Nous insistons sur l'importance des modes d'interprétation de la situation d'évaluation, du sens que les étudiants-scripteurs donnent à celle-ci. Apportant un contenu généralement approprié, (50%) des étudiants, qui représentent la moitié du groupe interrogé, sont parvenus à montrer qu'ils ont bien saisi la formulation de la consigne, il y a preuve d'une bonne compréhension. Cela n'empêche bien sûr pas de repérer quelques dérapages et de classer un nombre réduit de productions sous la catégorie ' hors sujet '.

1.2 Adéquation au genre textuel

Parmi les éléments positifs, relevant du critère minimal ' pertinence ', c'est l'adéquation au genre textuel : 96% des productions sont rédigées, conformément au genre textuel attendu qu'est la dissertation, avec une maîtrise maximale ou minimale. Elles sont construites en trois séquences facilement discernables : une introduction, un développement et une conclusion.

- *L'introduction*

Les consignes proposées au étudiants sont relativement courtes, elles sont formulées de telle manière que la contextualisation n'est pas faite c'est donc à l'étudiant de circonscrire son champ de traitement. Il convient de souligner que, bien souvent, les étudiants oublient de contextualiser le sujet qui donnerait une perspective d'ensemble de la question traitée.

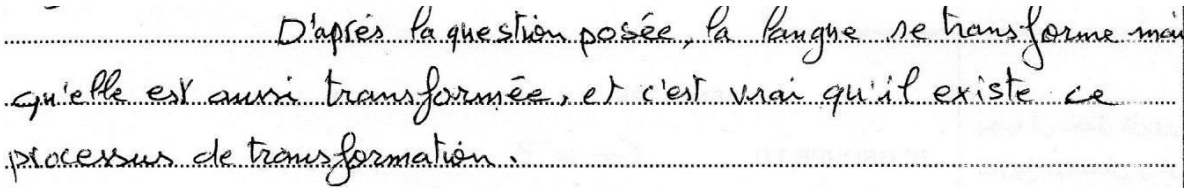
Ceci peut paraître surprenant, mais dans combien de productions retrouve-t-on le libellé recopié dans l'introduction ? Comme si une nouvelle annonce du sujet en garantissait la compréhension personnelle. Reprendre les termes du libellé confère une fadeur terne à l'expression ; c'est pourquoi, il est souhaitable de disposer d'un vocabulaire de permutation et de chercher des concepts de substitution.

L'introduction est le fer de lance de la mise en œuvre de la dissertation, elle doit apporter un plus en construisant une nouvelle lecture du libellé en dépassant ce dernier sans le dénaturer. Nous pensons que c'est précisément de la différence de formulation entre un libellé et une problématique que nous pouvons évaluer le rôle moteur joué par une bonne introduction, c'est-à-dire sa capacité à poser le sujet et à commencer à faire progresser la réflexion.

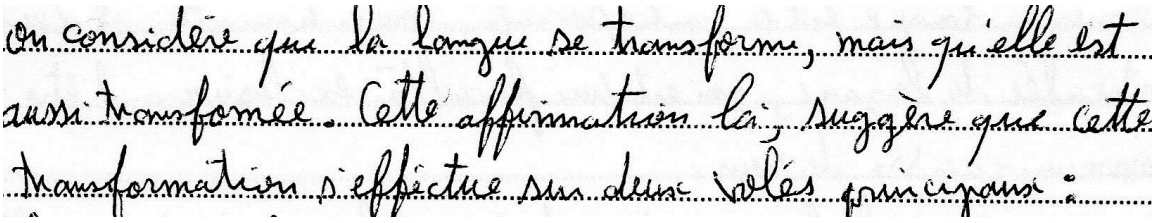
Dans l'ensemble, les introductions paraissent plaquées sur le libellé et constituent généralement des formulations allusives ou une entrée directe, or il importe d'abord de situer le sujet et répondre aux questions fondamentales : qui, quoi, où et quand ?

Les dissertations présentent généralement une reprise des termes de la consigne, que les étudiants ont plus ou moins bien interprétés, comme l'illustrent ces quelques extraits du corpus :

C2


D'après la question posée, la langue se transforme mais qu'elle est aussi transformée, et c'est vrai qu'il existe ce processus de transformation.

C18

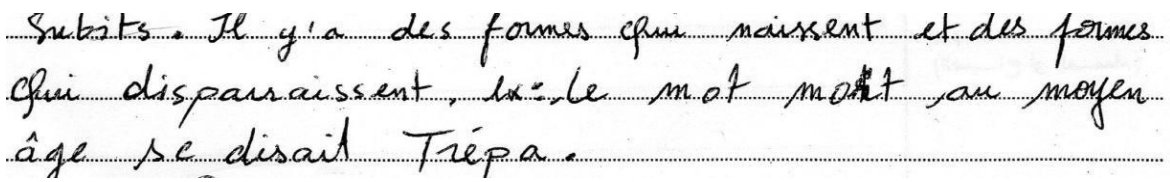

On considère que la langue se transforme, mais qu'elle est aussi transformée. Cette affirmation lui suggère que cette transformation s'effectue sur deux volets principaux :

- *Le développement*

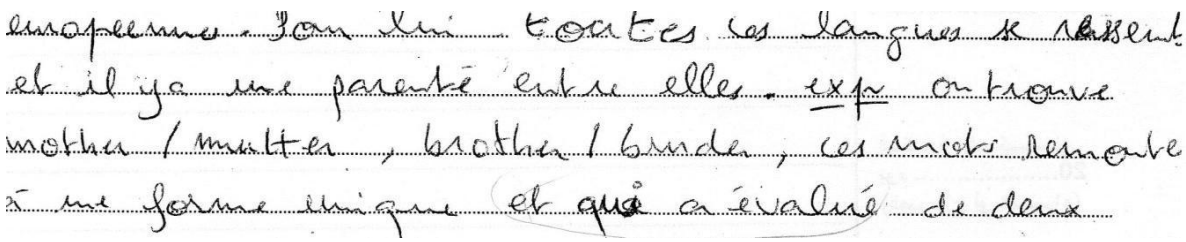
Savoir traiter un sujet, c'est montrer comment on fonctionne intellectuellement pour arriver au bout de sa démonstration. Au niveau du développement, les étudiants parviennent à étayer une conception théorique à l'aide d'exemples adaptés. En ayant recours à l'exemplification, ils apportent des éléments qui pourraient conférer à leur affirmation une certaine force. De ce fait, ils ont fait preuve de concrétisation, c'est-à-dire de la capacité à illustrer leurs énoncés, au fur et à mesure, par des explications de détail qui témoignent que l'étudiant cherche à faire le lien entre l'abstrait et le concret.

Ce point est vérifié notamment par la diversité et la pertinence des exemples cités dans leurs productions ; toutefois, au niveau formel, nous déplorons l'usage d'abréviations du type ' ex. ' et ' exp. '.

C34


Subits. Il y'a des formes qui naissent et des formes qui disparaissent, ex: le mot mort au moyen âge se disait Trépa.

C91


européennes. Son lui toutes les langues se ressent et il y'a une parenté entre elles. exp on trouve mother / mutter, brother / bruder, ces mots remonte à une forme unique et qui a évolué de deux

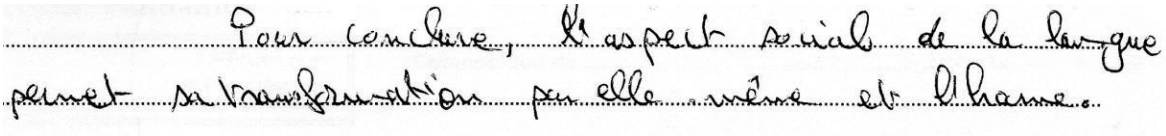
- *La conclusion*

Une conclusion maîtrisée atteste d'un bon niveau d'expression. Il est recommandé aux étudiants de commencer la conclusion par la reprise en quelques mots ou en quelques lignes du chemin suivi, répondre à la problématique et pour terminer montrer qu'on ne reste pas prisonnier du sujet mais qu'on le domine, il faudrait alors fournir une ouverture.

La conclusion est le parent pauvre des dissertations recueillies, c'est la séquence la plus négligée. Les étudiants sous-estiment son importance en la réduisant ou en la supprimant parfois par manque de temps.

Les formules de conclusion utilisées sont généralement insuffisantes et ne couvrent pas tous les besoins d'une conclusion, comme en témoignent ces quelques exemples :

C24



C73

1.3 Adéquation au volume attendu

Les statistiques montrent que (41 %) des productions dépassent largement le nombre de lignes fixées, atteignant parfois le double de la longueur exigée. Dès lors, nous signalons de sérieux problèmes liés à la longueur des dissertations et au volume attendu. Toutefois, comment appréhender les facteurs qui ont déterminé la longueur des dissertations ?

Si prendre en compte la longueur des dissertations est relativement facile à réaliser puisqu'il suffit de compter le nombre de lignes rédigées, les résultats mis en évidence sont délicats à interpréter. Nous ne comptons, bien évidemment, pas formuler des hypothèses selon notre point de vue de chercheure, cependant nous estimons que le fait de confronter ces résultats avec ceux obtenus à travers les explications proposées à ce sujet dans les questionnaires recueillis, peuvent nous éclairer et nous donner quelques pistes d'analyse. Il convient de rappeler que l'analyse des questionnaires a révélé que nombre d'étudiants affirment adopter la stratégie de ' tout dire ' pour montrer qu'ils ont ' bien compris ' et ' appris ' ; ils parviennent difficilement à filtrer d'une manière raisonnée les idées, à faire les bons choix et à distinguer l'essentiel de l'accessoire, d'où la difficulté à réaliser un travail de synthèse.

La longueur en tant que facteur d'analyse nous a permis de faire une étude comparative synchronique des réponses des étudiants à une même consigne. Nous considérons que la longueur des dissertations est le produit de l'effet de la situation d'écriture, elle est également fonction de la compétence scripturale.

En somme, il importe de sensibiliser les étudiants sur l'enjeu d'une production conforme à la norme exigée. C'est une question du respect de la consigne qui constitue d'ailleurs, dans

le cadre de notre évaluation, un indicateur faisant partie intégrante d'un critère ' minimal ' et non de ' perfectionnement '.

2 La correction linguistique

Nous allons essayer d'analyser, à partir d'indices linguistiques relevés du corpus, ce qui pose problème aux étudiants et perturbe la gestion de l'activité scripturale. Les erreurs les plus récurrentes seraient le reflet des difficultés que les étudiants rencontrent au niveau linguistique.

Résultats statistiques

Niveau de maîtrise / Indicateurs	Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Absence de maîtrise
Grammaire	2=2%	08=7%	57=47.5%	53=%
Lexique	0=0%	17=14%	75=62.5%	28=23%
Orthographe	0=0%	70=58%	50=42%	0=0%

Tableau n° 42. Degrés de maîtrise du critère ' correction linguistique '

Illustration graphique

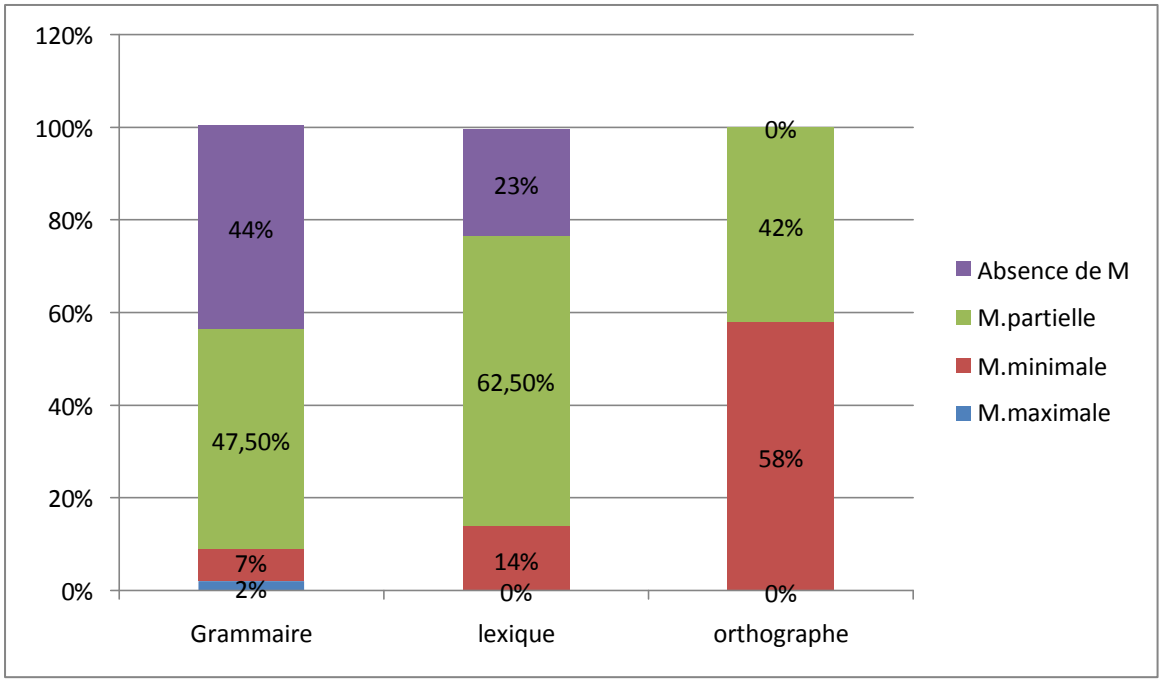


Figure n°26. Degré de maîtrise des indicateurs relevant de la correction linguistique

2.1 Sur le plan grammatical

Qu'observe-t-on dans les productions des étudiants ?

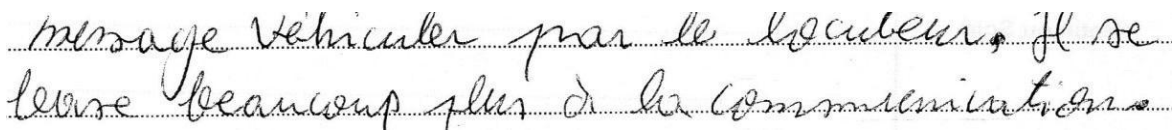
En considérant un plus ou moins grand nombre de cas qui représente (47.5%) relevant d'une maîtrise partielle et (44%) correspondant à une absence de maîtrise, nous pouvons signaler une certaine carence sur le plan grammatical qui se manifeste à différents niveaux :

2.1.1 Constructions prépositionnelles

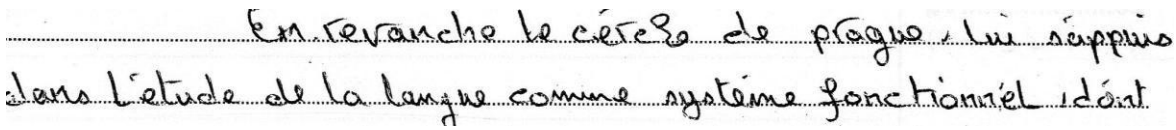
L'usage des prépositions manifeste de fortes turbulences, ce qui confère aux énoncés recueillis une certaine lourdeur. Une lecture analytique du corpus semble révéler que nombre de dysfonctionnements sont liés à des constructions prépositionnelles qui se manifestent :

- Soit par l'utilisation maladroite des prépositions :

C50

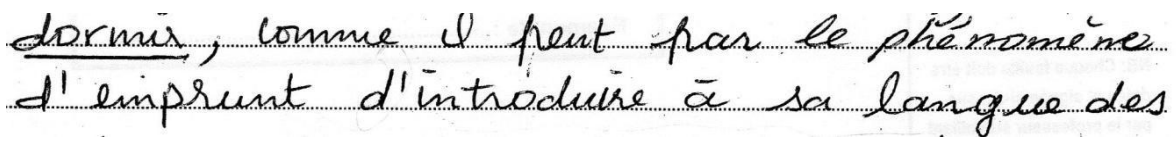


C46



- Soit par l'omission ou l'ajout de prépositions :

C37



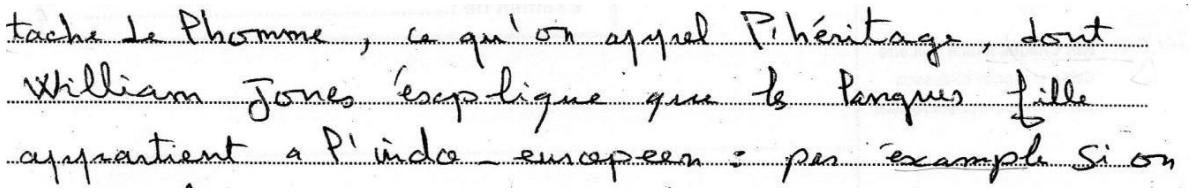
C65

De façon globale, l'analyse du corpus a montré que le fonctionnement des prépositions suscite de réelles difficultés chez les étudiants. Il ressort que dans une perspective d'une réécriture de qualité, il importe de mettre l'accent sur cet aspect linguistique.

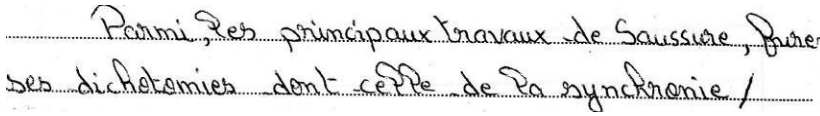
2.1.2 Utilisation systématique et maladroite du pronom relatif ‘ dont ‘

Certes, le respect des normes grammaticales implique le recours à la pronominalisation pour éviter les répétitions. Cependant, nous avons constaté que les étudiants parviennent difficilement à identifier le pronom approprié dans tel ou tel contexte, et se limitent à employer à tors et à travers le pronom relatif ‘ dont ‘.

C53



C85



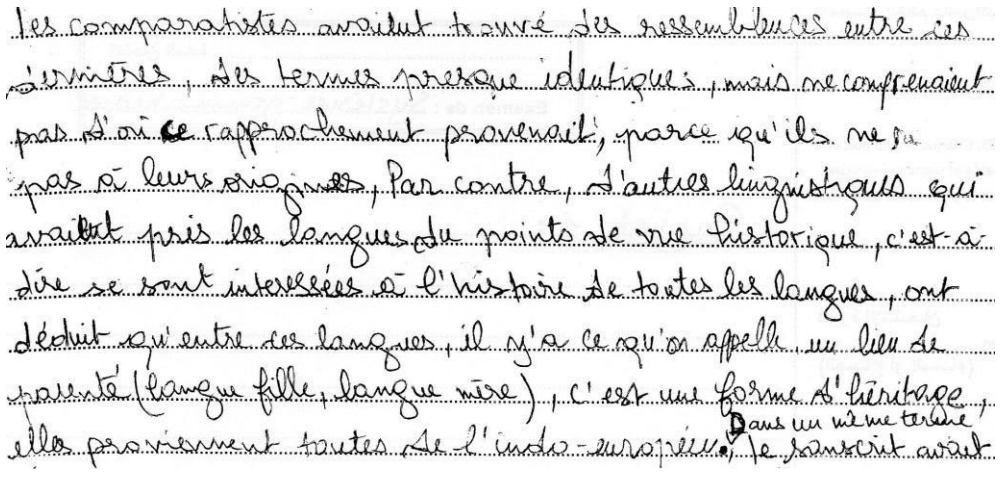
2.1.3 Constructions syntaxiques

La syntaxe est ‘ *la manière de joindre ensemble les mots d’une phrase et les phrases entre elles* ‘ (L.M. Morfaux et R. Prévost, 1984 : 58).

Nous signalons des maladresses de la construction syntaxique susceptibles de provoquer une véritable incohérence qui perturbe le sens des productions. Nous nous interrogeons si les étudiants ont vraiment assimilé les règles syntaxiques les plus élémentaires. En voici quelques aspects :

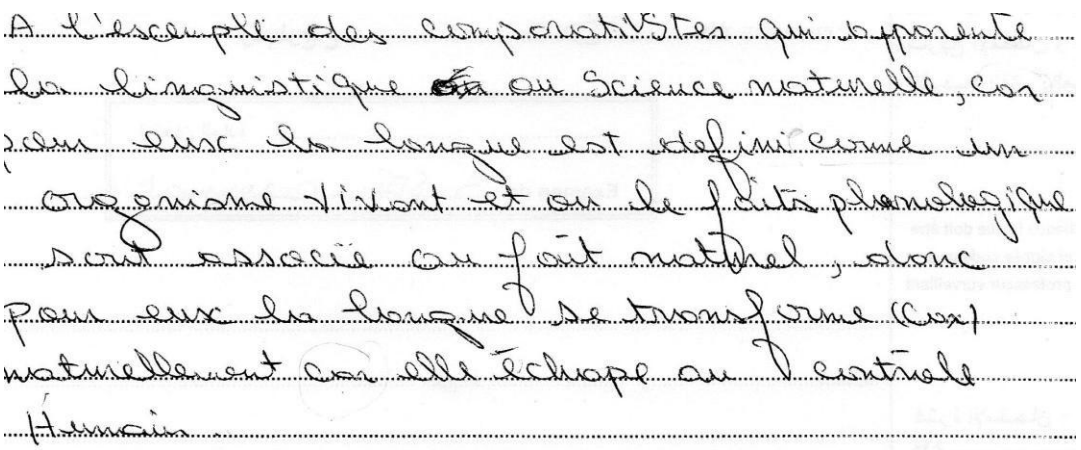
- *longues phrases, chargées de virgules, correspondant parfois à un paragraphe*

C14



- *tentatives d'utilisation des subordonnées, plus souvent, conjonctives que relatives.*

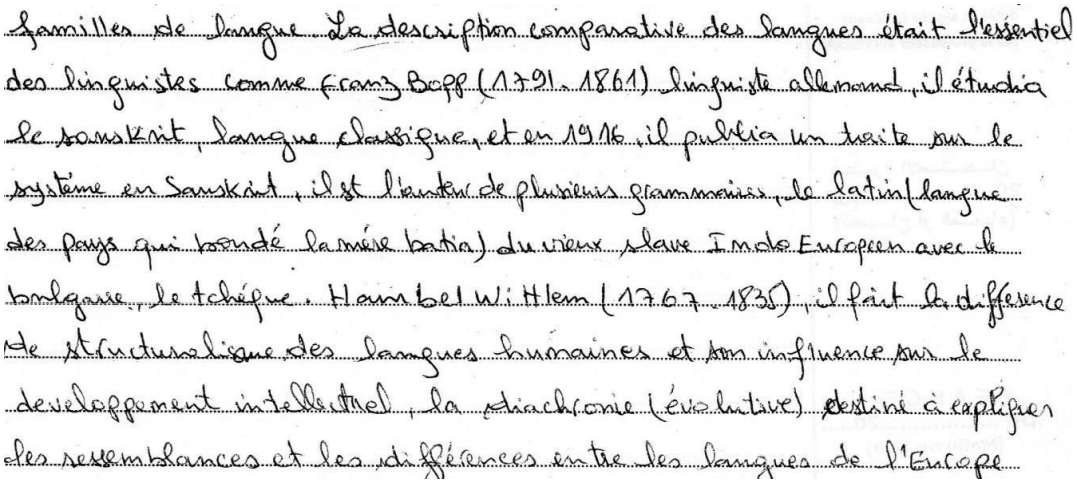
C4


A l'exemple des comparatistes qui opposent la linguistique ~~à~~ ou Science naturelle, car selon elle la langue est définie comme un organisme vivant et ou les faits phonologique sont associé au fait naturel, donc pour eux la langue se transforme (ex) naturellement car elle échappe au contrôle Humain

- *accumulation de courts segments juxtaposés.*

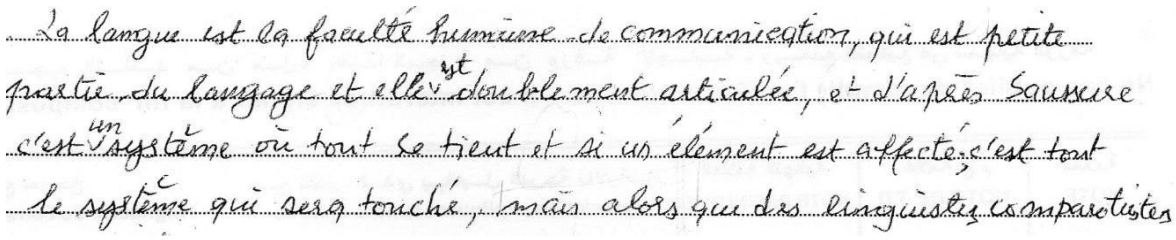
Cet extrait renvoie à un énoncé écrit au fil de la plume où les idées sont surtout juxtaposées. Force est de constater que les étudiants produisent des textes qui reflètent le processus qu'il ont suivi pour les rédiger, c'est-à-dire quelques idées jetées rapidement sur le papier, associées à deux ou trois renseignements retrouvés dans la mémoire et regroupés sans lien logique. Il semble que les étudiants connaissent mal les mots et tournures qui marquent les rapports entre les idées, or ce sont là les instruments de base de tout raisonnement.

C36


familles de langue La description comparative des langues était l'essentiel des linguistes comme Franz Bopp (1791-1861) linguiste allemand, il étudia le sanskrit, langue classique, et en 1916 il publia un traité sur le système en Sanskrit, il est l'auteur de plusieurs grammaires, le latin (langue des pays qui bordé la mère batia) du vieux slave Indo-Européen avec le lituanien, le tchèque. Hamboldt Wilhem (1767-1835), il fait la différence de structuralisme des langues humaines et son influence sur le developpement intellectuel, la diachronie (évolutive) destiné à expliquer les ressemblances et les différences entre les langues de l'Europe

- *accumulation de segments enchaînés par la conjonction marquant l'addition ' et '.*

C78



A travers l'analyse des productions, deux cas de figures se présentent : nous relevons soit, un emploi abusif de phrases trop longues, qui en multipliant les propositions subordonnées conjonctives nous font perdre le fil, soit des phrases trop courtes qui laissent l'impression d'un texte haché.

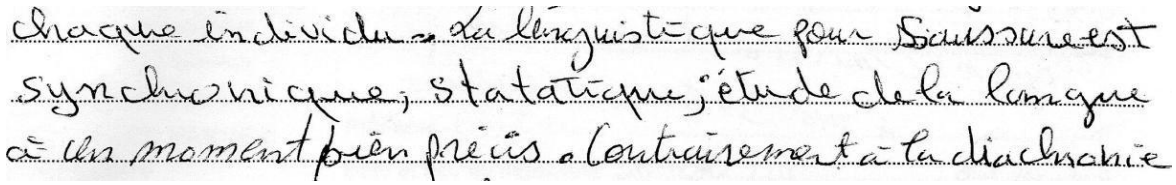
Toutes ces questions vont certes au-delà des tâches ordinairement mises en compte d'un enseignement des structures de base du français ; elles sont néanmoins cruciales pour l'acquisition d'une compétence scripturale. La réécriture que nous proposons vise une forme plus proche d'un ' bon usage ' par une utilisation plus importante de substituts. Dans ce contexte, plusieurs enchaînements substitutifs sont envisageables.

En bref, les productions recueillies se caractérisent par une syntaxe peu complexe, un manque d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination. Ces productions témoignent d' ' *une syntaxe qui se veut à l'abri des risques* ' (C. Germain, 1994 :65).

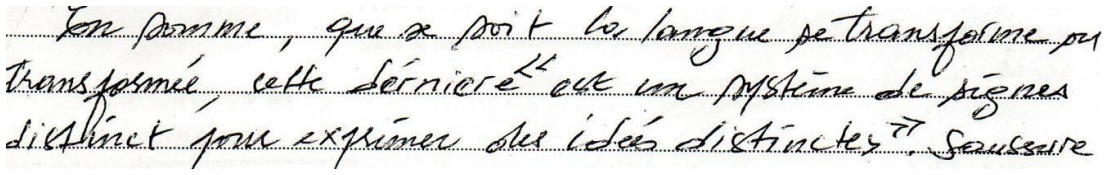
- *Mauvais ordonnancement des termes au niveau phrastique*

Nous signalons quelques cas de mauvais agencement d'éléments constitutifs des énoncés recueillis, ce qui risque de multiplier davantage les fréquences d'ambiguïtés.

C65



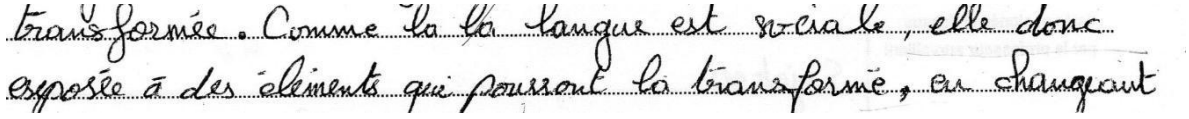
C74



- *Omission d'unités linguistiques*

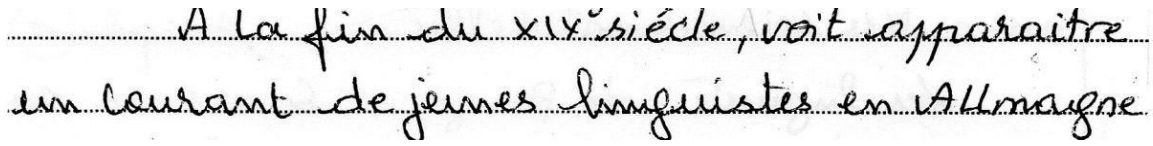
Bien souvent, les étudiants construisent des phrases incomplètes en omettant une ou des unité(s) linguistique (s).

C42



transformée. Comme la la langue est sociale, elle donc exposée à des éléments qui poussent la transformé, en changeant

C86



A la fin du XIXe siécle, voit apparaitre un courant de jeunes linguistes en Allmagne

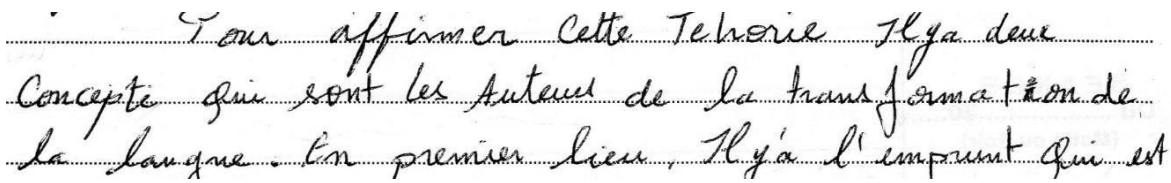
Toutes ces infractions engendrent généralement des ambiguïtés.

- *Constructions ambiguës*

Est dite ambigüe ' *toute expression de la langue qui possède plusieurs significations distinctes et qui, à ce titre, peut être comprise de plusieurs façons par un récepteur*. ' (C. Fuchs, 1996 : 7).

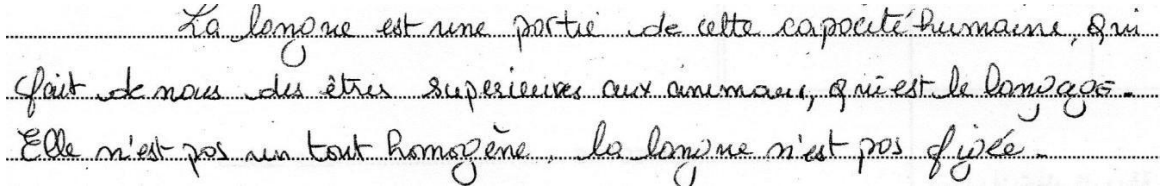
Les ambiguïtés répertoriées relèvent notamment de la structure de la phrase, elles correspondent à des structures qui entraînent des confusions et qui nuisent à la clarté.

C34



Pour affirmer cette Teleorie Il ya deux Concepts qui sont les Auteurs de la transformation de la langue. En premier lieu, Il y'a l'emprunt qui est

C43



La langue est une partie de cette capacité humaine, qui fait de nous des êtres supérieures aux animaux, qui est le langage. Elle n'est pas un tout homogène, la langue n'est pas figée.

Ces phénomènes bloquent toute possibilité d'interprétation linéaire des énoncés. Et bien souvent, un simple changement de positionnement syntaxique sur la chaîne peut faire disparaître ces ambiguïtés.

2.1.4 Structures relevant de l'oral

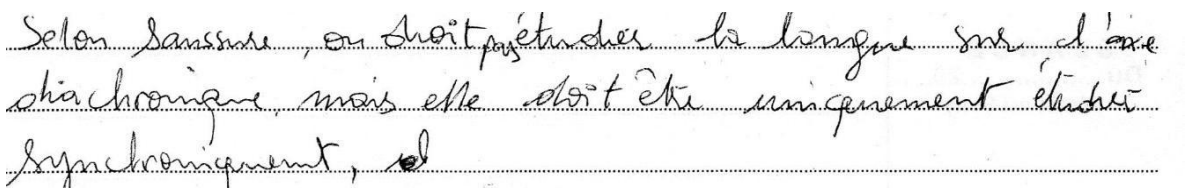
Notre réflexion porte sur les structures, ressenties comme particulières à l'oral, qui sont utilisées dans le discours écrit des étudiants. Ce type d'erreur résulte d'une ignorance, de la part des étudiants, de certaines normes spécifiques à la langue française au niveau de l'écrit.

Il nous a été donné de constater que certaines difficultés scripturales résultent directement d'interférences entre le code oral et le code écrit. Voici quelques exemples de structures bien admises en français oral, mais qui se heurtent à la norme de l'écrit.

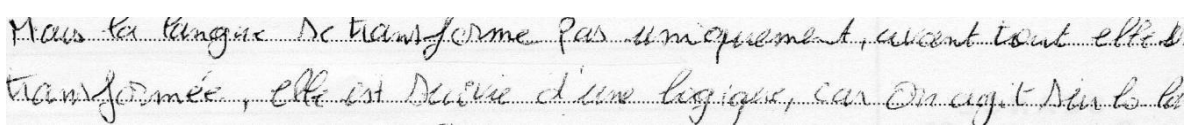
- *La négation tronquée*

Nous signalons un problème d'utilisation de la négation tronquée qui est à l'oral une variante tout à fait admise (utilisation de ' pas ' pour ' ne pas ', ' plus ' pour ' ne plus ', etc.)

C99



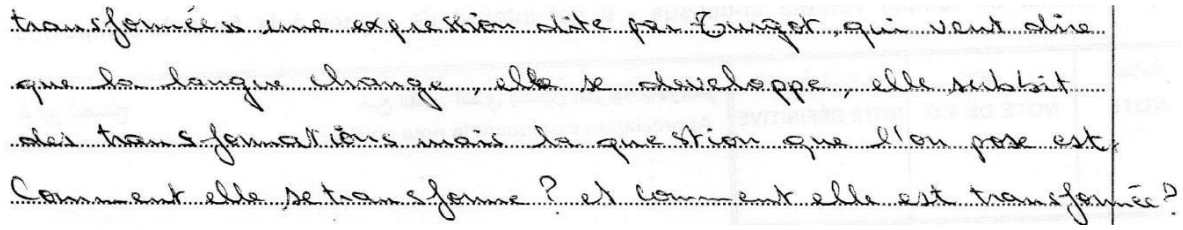
C112



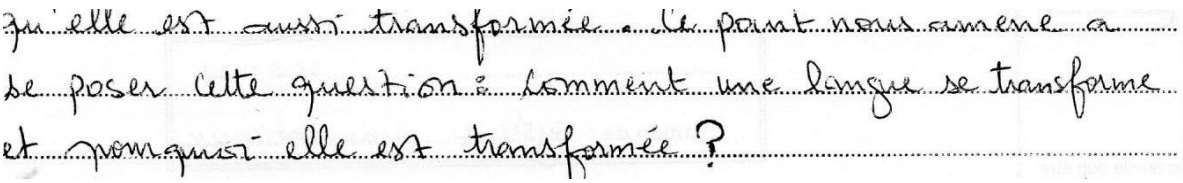
- *Inversion du sujet*

La non inversion du sujet dans les phrases interrogatives est mieux reçu à l'oral ; toutefois, elle est nettement identifiée dans les productions, notamment au niveau de la problématique.

C16



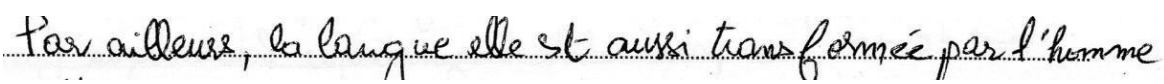
C19



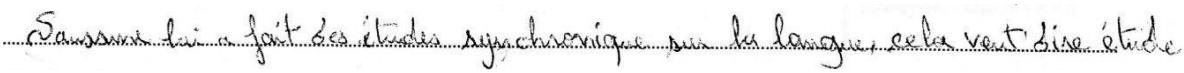
- phrases emphatiques et constructions détachées

Une autre caractéristique de l'oral, c'est l'emploi très fréquent des constructions à constituant détaché identiques à celles dont le français oral fourmille.

C94



C117



Ces extraits présentent des structures qui passeraient probablement inaperçues en français oral. La fréquence des dysfonctionnements de ce genre, montre bien que les étudiants ne ressentent pas toujours les ruptures de cohérence stylistique qui sont engendrées à l'écrit, par l'usage non concerté de tournures ou de variantes connotées comme ' orales '.

2.1.5 La concordance des temps

Il est surprenant de constater très peu de dysfonctionnements relatifs à l'utilisation des temps verbaux. La concordance des temps semble bien maîtrisée par la majorité des étudiants.

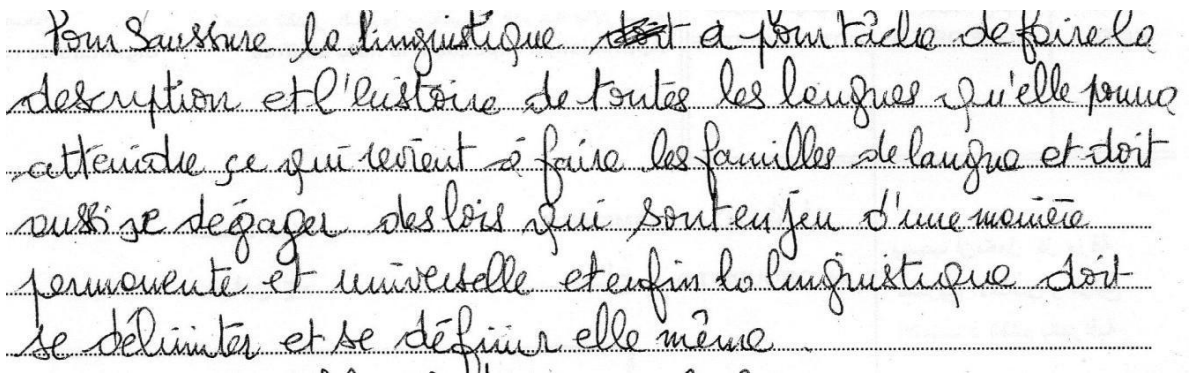
2.1.6 Usage de la ponctuation

La ponctuation est un système de signes syntaxiques et communicatifs qui participent à la construction de la phrase. Complétant les mots de liaison, ils participent à la construction de l'énonciation en agissant sur l'ordre des mots. Ils influencent considérablement par leur présence ou leur absence et la place qu'ils occupent dans la valeur communicative.

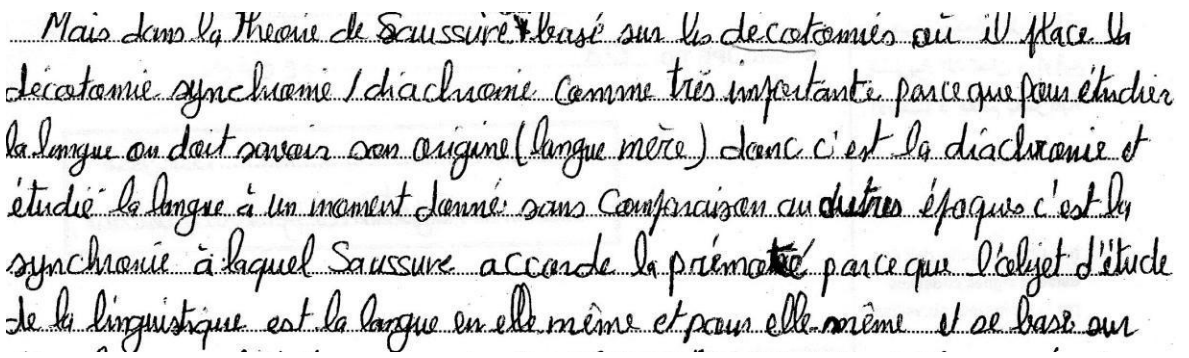
Ce système devrait constituer une aide pour le lecteur. Cependant, qu'en est-il de son usage dans les dissertations ?

Lorsque les étudiants rédigent, ils semblent peu se soucier des signes à qui ils attribuent généralement un rôle accessoire et secondaire. L'utilisation des signes de ponctuation n'apparaît pas comme une préoccupation première ; conséquemment, des extraits entiers peuvent être écrits sans ponctuation.

C54

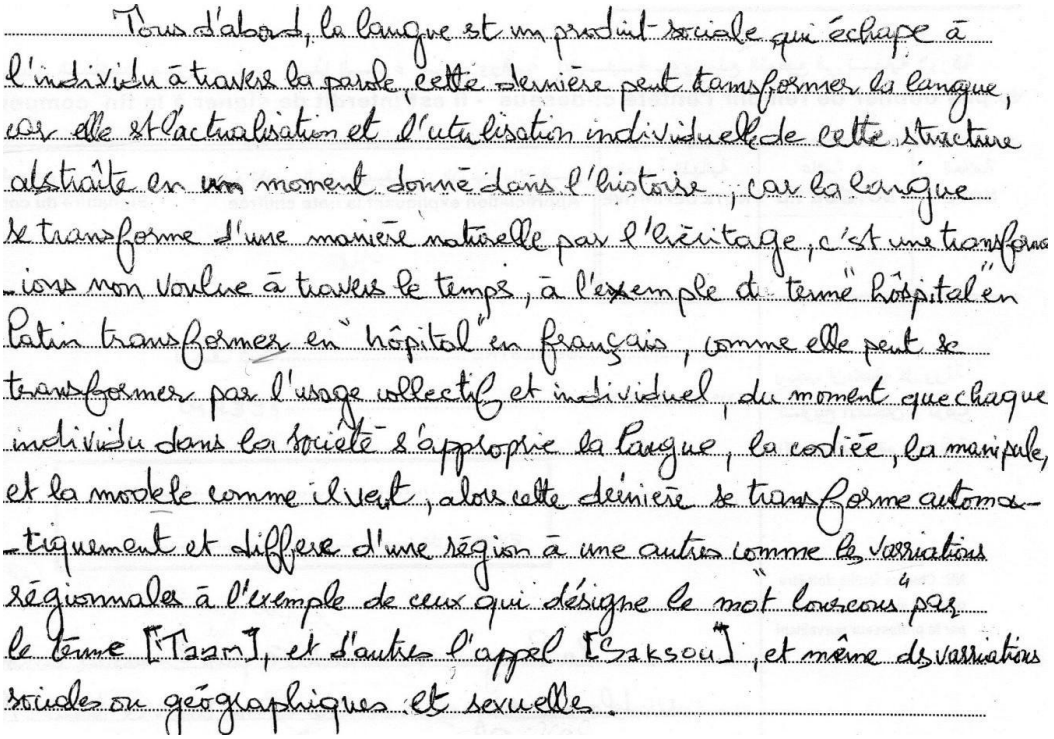

Pour Saussure la linguistique ~~est~~ a pour tâche de faire la description et l'histoire de toutes les langues qu'elle pourra atteindre ce qui revient à faire les familles de langue et doit aussi se dégager des lois qui sont en jeu d'une manière permanente et universelle et enfin la linguistique doit se délimiter et se définir elle même

C105


Mais dans la théorie de Saussure basé sur les dicotomies où il place la dicotomie synchronie / diachronie comme très importante parce que pour étudier la langue on doit savoir son origine (langue mère) donc c'est la diachronie et étudié la langue à un moment donné sans comparaison au autres époques c'est la synchronie à laquel Saussure accorde la primauté parce que l'objet d'étude de la linguistique est la langue en elle même et pour elle-même et se base sur

Nous retrouvons également des passages dans lesquels les virgules sont utilisées avec une totale liberté. En voici un long extrait :

C94


Tous d'abord, la langue est un produit social qui échappe à l'individu à travers la parole, cette dernière peut transformer la langue, car elle est l'actualisation et l'utilisation individuelle de cette structure abstraite en un moment donné dans l'histoire ; car la langue se transforme d'une manière naturelle par l'héritage, c'est une transformations non voulue à travers le temps, à l'exemple du terme "hôpital" en Latin transformer en "hôpital" en français, comme elle peut se transformer par l'usage collectif et individuel, du moment que chaque individu dans la société s'approprie la langue, la cordiée, la manipule, et la modele comme il veut, alors cette dernière se transforme automatiquement et diffère d'une région à une autre comme les variations régionales à l'exemple de ceux qui désigne le mot "couscous" par le terme [Tsam], et d'autre l'appel [Ckaksou], et même des variations sociales ou géographiques et sexuelles.

Nous estimons que l'absence de ponctuation n'est pas forcément volontaire, elle est peut être liée à cette écriture au fil de la plume qui se pratique très souvent. Pour le dire autrement, lorsque les étudiants proposent tout un extrait sans ponctuation ou avec une ponctuation aléatoire, c'est comme s'ils livraient le contenu d'un message sans s'occuper du contenant qui lui donne la forme.

Ecrivant au fil de la plume, sans marquage des segmentations, ils n'ont aucun recul par rapport à l'organisation textuelle. Se pose ainsi le problème de la réception du message par le destinataire qui devra structurer le texte à sa façon.

Par ailleurs, l'emploi anarchique des virgules peut laisser supposer que les étudiants établissent une sorte de correspondance entre les pauses d'un discours oral et celles qui assurent la structuration de leur discours écrit. Force est de reconnaître que cette absence et cet usage aléatoire réduisent considérablement le confort de lecture et le perturbe assez fortement.

En somme, c'est ce système, somme toute d'un maniement relativement complexe que les étudiants appréhendent mal. Toutefois, si nous considérons les données recueillies à travers le questionnaire qui leur a été administré, nous réalisons qu'ils n'ont point exprimé leur frustration en matière de ponctuation. Fait très surprenant, les étudiants ignorent donc leur carence ce qui risque d'accentuer davantage leurs déficiences.

2.2 Sur le plan lexical

Une analyse qualitative et quantitative des productions montre un poids relativement important des dysfonctionnements lexicaux qui pèsent également sur la restitution des contenus.

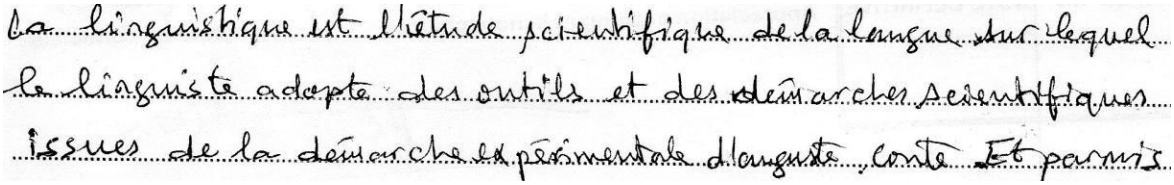
Les statistiques montrent que (62.5%) des étudiants maîtrisent partiellement cette composante linguistique, tandis que (23%) ne la maîtrisent pas du tout et se heurtent à des difficultés lexicales. De ce fait, nous constatons une relative pénurie ou pauvreté au niveau lexical ; et bien souvent, le choix de certains termes fausse le sens des idées véhiculées.

2.2.1 Non diversification lexicale

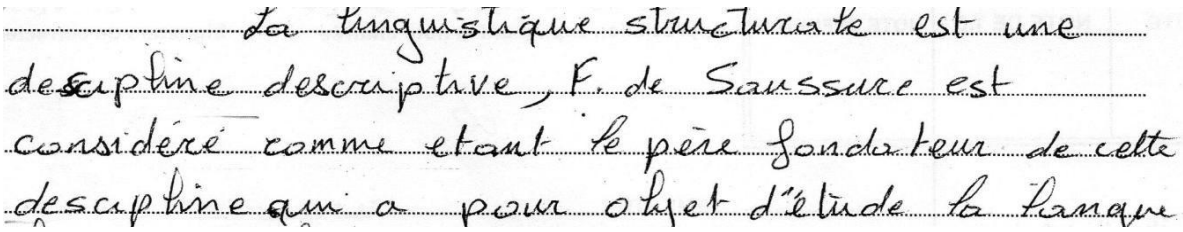
Nous remarquons que les étudiants n'exploitent pas suffisamment toutes les richesses de la langue et qu'ils ont tendance à répéter les mêmes termes; or, un certain nombre de synonymes sont à leur disposition, et avec un peu d'ingéniosité, ils peuvent disposer de ' substituts ' adéquats.

Le vocabulaire utilisé est particulièrement limité, il y a davantage de redondances lexicales et les mots ont tendance à se répéter. Comme l'illustrent ces quelques extraits du corpus :

C3



C66



2.2.2 Le non usage d'un vocabulaire connotatif

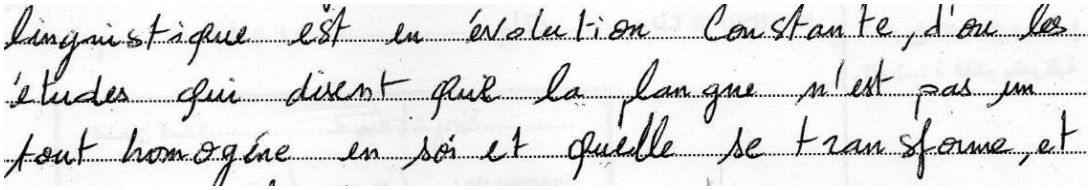
Au-delà de son sens objectif (appelé dénoté), un mot peut comporter un autre sens (sens second). Il convient de préciser que l'emploi d'un vocabulaire à fort potentiel connotatif permet de rendre compte de ses impressions et susciter la sensibilité et l'affectivité du récepteur. Cependant, cette façon de procéder n'est guère adoptée par les étudiants qui se renferment toujours dans l'univers restreint des ' dénotations'.

2.2.3 Le recours à des termes passe-partout

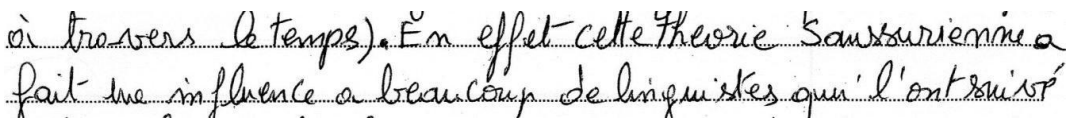
‘ *On qualifie de ‘passe partout’ certains mots très courants, souvent des verbes, au sens multiple mais vague, et dont l’usage n’est pas toujours recommandé dans un texte un peu soigné dans la mesure où l’on peut les remplacer par des termes plus expressifs et surtout plus précis* ‘ (Livre de Bord Larousse, 2001 : 84).

Le recours à des termes passe-partout peut entraîner des imprécisions. Il se manifeste nettement à travers l’emploi abusif des verbes comme : ‘ avoir ‘, ‘ dire ‘, ‘ faire ‘, etc.

C34



C57

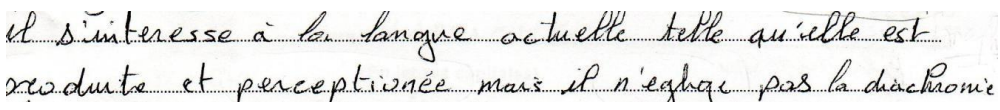


2.2.4 Les barbarismes ou impropriétés de la langue

Chacun d’entre nous est exposé aux erreurs de langue, celles-ci touchent l’écrivain le plus chevronné comme l’apprenant débutant. Sans prétendre ici explorer toutes les inexactitudes rencontrées par les étudiants, nous relevons les dysfonctionnements les plus systématiques, à savoir le recours aux ‘ barbarismes ‘. Ces derniers sont définis comme étant ‘ *des créations de mots ou d’expressions ne faisant pas partie du lexique de la langue* ‘ (C. Préfontaine, 1999 : 88).

Nous avons repéré des contre sens ou des déformations ; et les termes mêmes courants sont triturés, déformés et utilisés en dépit du bon sens.

C66



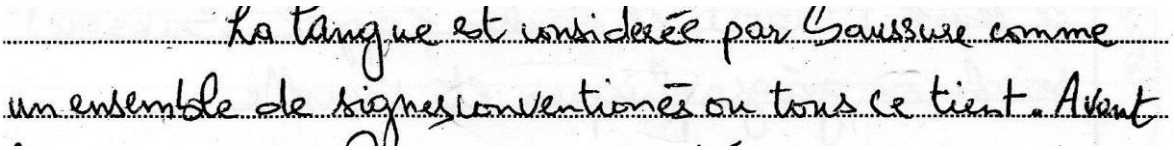
C102

2.2.5 Les paronymes

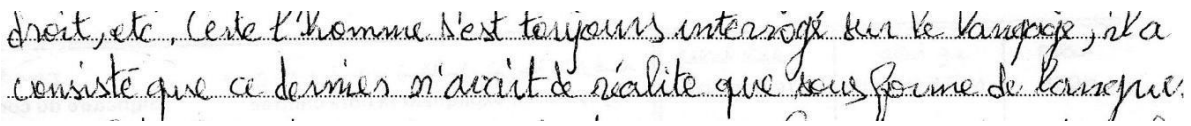
‘ *Ce sont des mots qui se ressemblent par leur prononciation et dont seuls quelques syllabes ou lettres différent* ‘ (G. Ferréol et N. Flagueul, 1996 : 48).

En voici quelques illustrations tirées des productions des étudiants :

C94



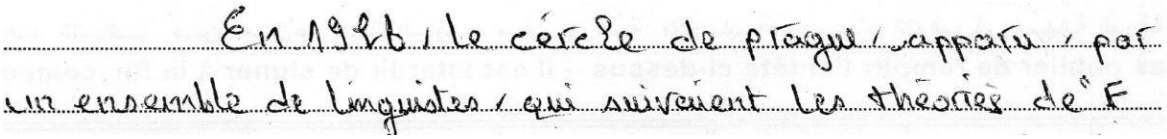
C116



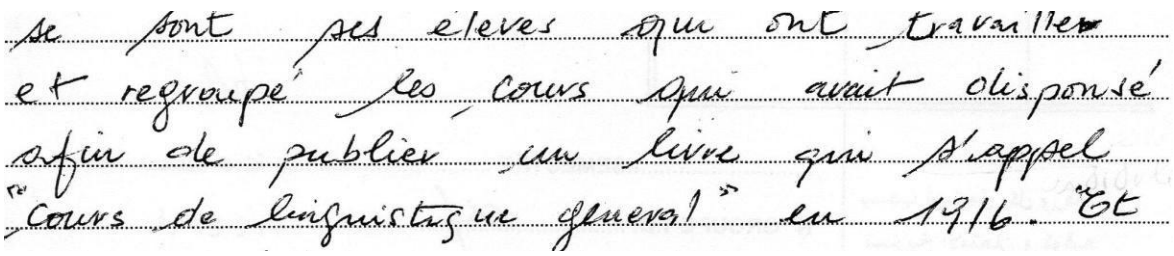
2.2.6 Le mot juste

La recherche du mot juste correspond à ‘ *la propriété d'un terme et sa parfaite convenance avec la chose qu'il désigne ou l'idée qu'il exprime* ‘ (L. M. Morfaux et R. Prévost, 1984 : 58). C'est un exercice qui n'est pas du tout facile dans la mesure où il implique une précision du langage, un refus des incorrections, une préoccupation d'une terminologie diversifiée et non répétitive.

C46



C61



Trouver le mot juste, c'est en même temps améliorer la compréhension et la rédaction. Il ne faut cependant pas être obsédé par ce souci jusqu'à l'absurde : il convient de ne pas pousser le scrupule de la transcription jusqu'à tenter de substituer à chaque terme un synonyme.

2.3 Sur le plan orthographique

L'orthographe désigne communément l'art d'écrire les mots d'une manière correcte. L'orthographe française n'est, bien sûr pas, sans anomalies ni sans illogisme, elle n'en forme pas moins un système cohérent. En nous référant aux travaux de Maurice Grevisse Cité par L. M. Morfaux et R. Prévost (1984), nous distinguons l'orthographe d'usage et l'orthographe d'accord :

L'orthographe d'usage (lexicale)

‘ *A pour objet les mots pris en eux- mêmes, tels que les donnent le dictionnaire, sans égard à leur rôle dans le discours*. ‘ (M. Grevisse, cité par L. M. Morfaux et R. Prévost, 1984 : 59). Elle doit être tout simplement apprise et connue imperturbablement ; néanmoins, il convient de signaler que cette orthographe a été sujette à des rectifications qui datent de 1990. L'objectif de cette modernisation est de simplifier nombre d'unités lexicales et d'en réduire les incohérences.

L'orthographe d'accord (grammaticale)

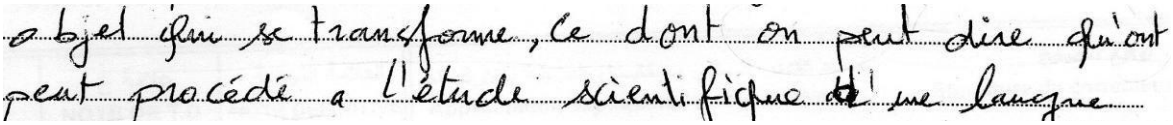
‘ *Est l'ensemble des règles relatives aux modifications grammaticales des mots* ‘ (Idem). Elle implique la connaissance des rapports existant entre les mots dans le discours.

Nous recherchons dans le corpus, si des difficultés de transcription qui nuisent à une bonne lecture s'y manifestent. Ce qui a vraiment retenu notre attention c'est que (58%) des étudiants maîtrisent le code orthographique. Fait très surprenant, dans la mesure où l'analyse des questionnaires a montré que les étudiants sont particulièrement réticents et considèrent les difficultés orthographiques comme un véritable obstacle lors de leurs pratiques scripturales.

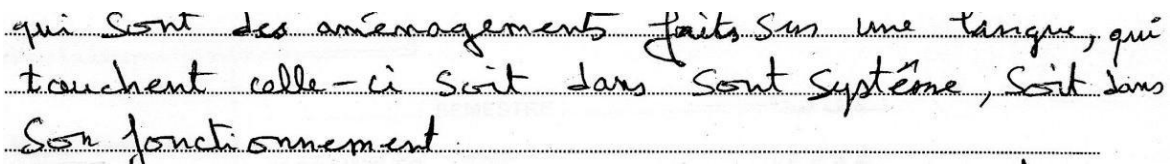
Cela n'empêche bien sûr pas de repérer quelques imprécisions et coquilles orthographiques qui risquent de perturber la lecture des productions ; toutefois, elles relèvent particulièrement de l'orthographe d'usage et ne sont pas très récurrentes. A notre sens, les erreurs d'orthographe d'accord sont plus graves que celles relevant de l'usage, car elles trahissent une incompréhension des rapports entre les éléments de la langue.

Par ailleurs, nous trouvons des graphies approximatives. Il se peut que les erreurs orthographiques soient tout à fait aléatoires : un mot incorrectement écrit peut être bien orthographié quelques lignes plus loin et vice versa.

C34

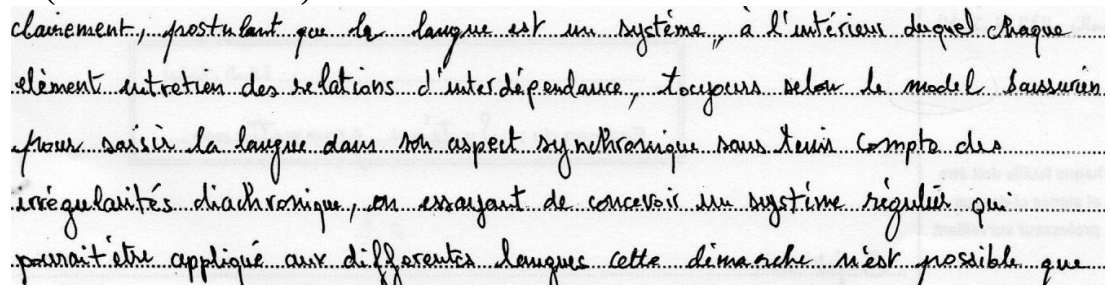


C53

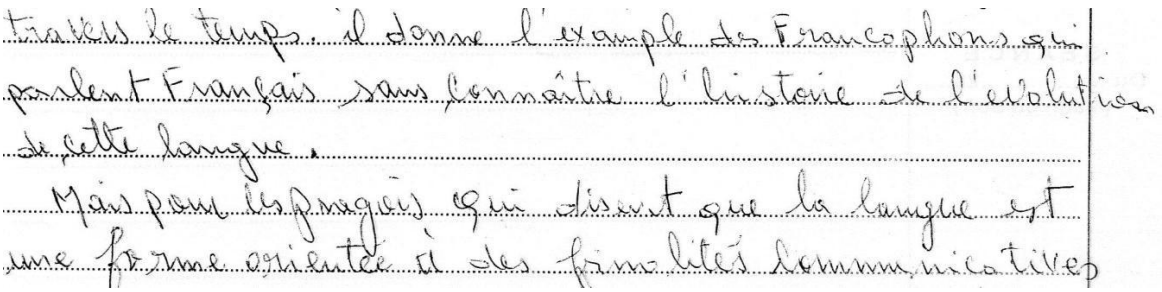


En outre, un mot peu courant peut avoir une graphie exacte alors qu'un mot tout à fait banal et très souvent employé est écrit incorrectement. En voici quelques exemples significatifs :

C8 (le terme *' modèl ')



C10 (le terme *' example ')



En somme, nous estimons que les difficultés ressenties en matière d'orthographe, telles que formulées par les étudiants à travers leurs réponses au questionnaire, ne sont finalement pas liées à leur incompétence en la matière, mais sont rattachées à leur histoire scolaire qui a sacralisé cette composante linguistique.

Nous rejoignons la conception de C. Barré de Miniac qui affirme que : ' *les valeurs qui sont attachées à l'orthographe contribuent à faire de l'erreur orthographique l'indice référentiel des formes stigmatisables. Cette caractéristique des théories ordinaires de l'écriture fait de l'orthographe un des lieux majeurs de la discrimination des scripteurs, discrimination à forte valeur sociale* ' (C. Barré de Miniac, 2000 : 66).

3 La cohérence textuelle

Il faut souligner l'idée classique qu'un contenu est indissociable de la manière dont il est organisé, c'est-à-dire de son agencement formel. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les étudiants sont parvenus à apporter un contenu approprié, indice d'une bonne interprétation de la consigne. Cependant, dans quelle mesure ce contenu est-il agencé ? Nous évoquons ici le problème de mise en texte.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre théorique, la cohérence textuelle est liée au respect des règles de progression, de continuité et de non contradiction. Ce sont justement ces éléments qui ont particulièrement retenu notre attention ; c'est pourquoi, nous tâcherons de les considérer et de les appréhender dans le corpus.

Résultats statistiques

Niveau de maîtrise / Indicateurs	**Maîtrise maximale**	**Maîtrise minimale**	**Maîtrise partielle**	**Absence de maîtrise**
Progression	0=0%	24=20%	87=72.5%	09=7.5%
Continuité	0=0%	04=3%	30=25%	86=72%
Non contradiction	114=95%	0=0%	0=0%	06=5%

Tableau n°43. Degré de maîtrise du critère ' cohérence textuelle '

Illustration graphique

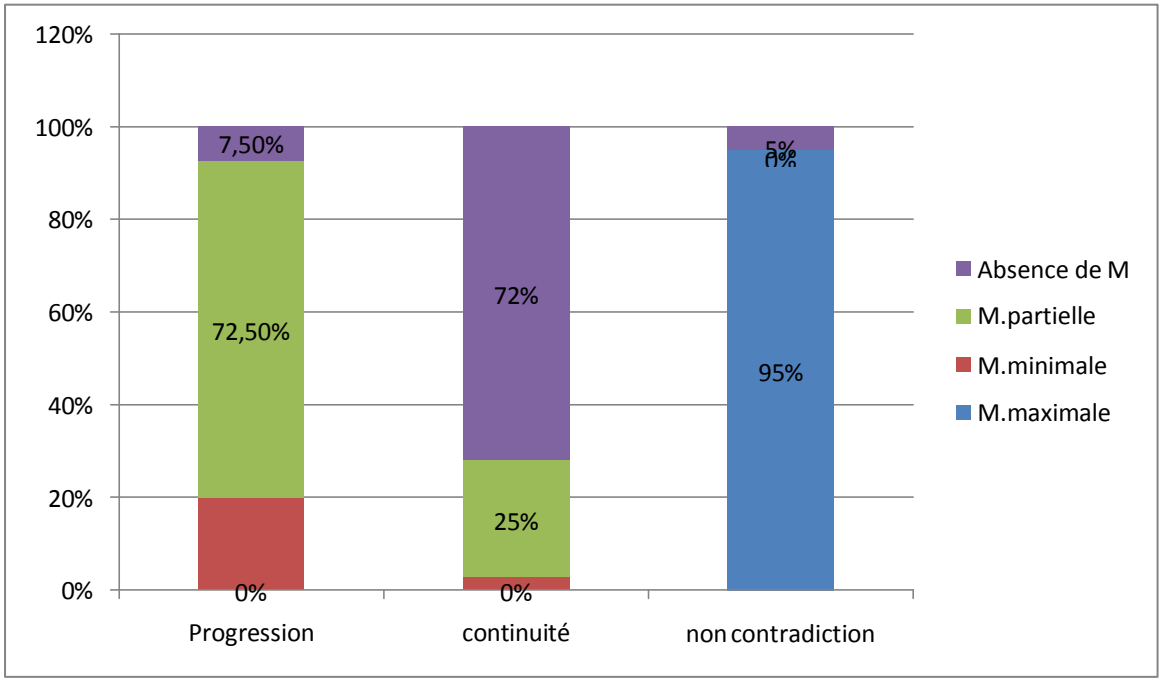


Figure n°27. Degré de maîtrise du critère ‘ cohérence textuelle ‘

3.1 La règle de progression

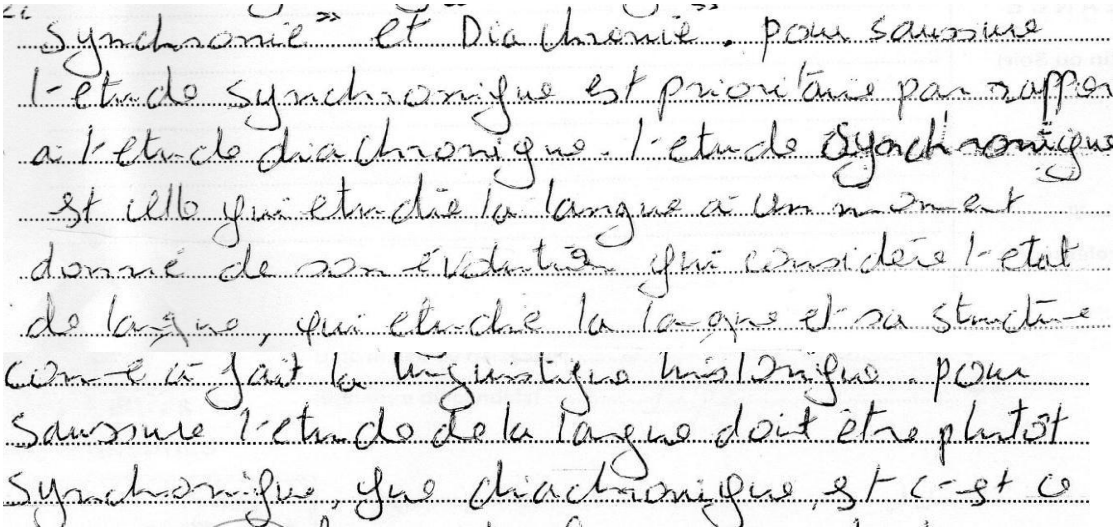
La règle de progression établit que le texte doit intégrer des informations nouvelles et ne pas tourner au rond. Autrement dit, elle repose sur le développement des idées en respectant un apport sémantique constamment renouvelé.

Il convient de souligner que les productions recueillies relèvent d'une certaine homogénéité, qui se manifeste dans l'utilisation de la progression à thème constant. Procédant ainsi, les étudiants ont tenté d'assurer la progression des informations selon une démarche type que nous retrouvons majoritairement.

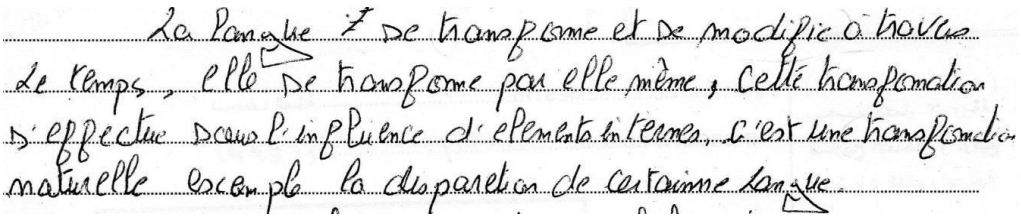
La règle de progression est respectée par (72.5%) des étudiants avec une maîtrise partielle, les répétitions et les redondances immobilisent ainsi la même information. Et en fin de compte, c'est à ce niveau-là que les étudiants éprouvent plus de problèmes.

Voici quelques exemples témoignant de l'infraction à la règle de progression :

C32



C39



Ces extraits violent une règle de discours qui est celle de la ‘ progression ‘ ; or, toute phrase doit apporter un élément d’information nouveau par rapport à la précédente pour assurer une certaine structuration. A travers nos lectures attentives des productions, nous avons nettement constaté nombre de répétitions, ces dernières donnent le sentiment que le texte n’avance pas.

3.2 La règle de continuité

La règle de continuité propose des procédés variés pour assurer le développement homogène du texte et permettre de gérer les reprises qui assurent le fil conducteur (pronominalisations, substitutions lexicales, anaphorisation …).

Dans ce contexte, quelles sont les procédés employés par les étudiants pour assurer la récurrence de certaines informations nécessaires à une bonne compréhension de leurs dissertations ?

Les étudiants ont-ils recours à l’utilisation des anaphores ou à une réitération des mêmes termes ? Comment gèrent-ils cet emploi ?

Font-ils appel à d’autres moyens linguistiques (substitutions lexicales) ?

Il est frappant de constater que (72%) des productions se caractérisent par une absence de continuité. Nous avons répertorié une série de contraintes qu'il importe absolument de surmonter, à savoir :

3.2.1 Difficultés dans l'usage de la référence déictique ou contextuelle

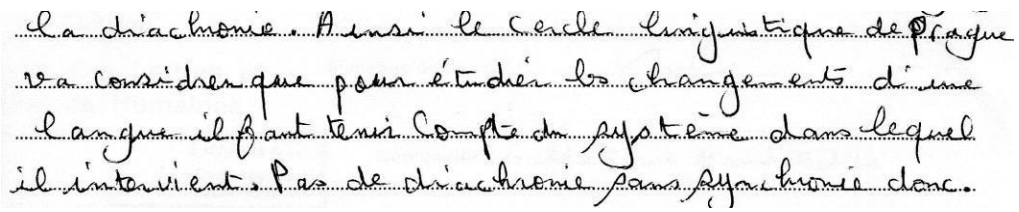
' On nomme anaphore le procédé qui consiste à renvoyer, par l'intermédiaire d'un outil linguistique quelconque, au cotexte précédant un énoncé donné ' (M.J. Reichler et al, 1988 : 68). Nous signalons des problèmes dans l'usage des rappels anaphoriques : en langue écrite, les rappels anaphoriques sont assurés tantôt par des pronominalisations, tantôt par des anaphores lexicales.

La gestion des anaphores, qui peuvent jouer un rôle dans la répétition des informations, est bien difficile pour les étudiants-scripteurs. Leurs productions révèlent ainsi des dysfonctionnements relevant d'une maîtrise incomplète de la gestion des éléments récurrents qui constituent un fil conducteur assurant la continuité thématique des productions.

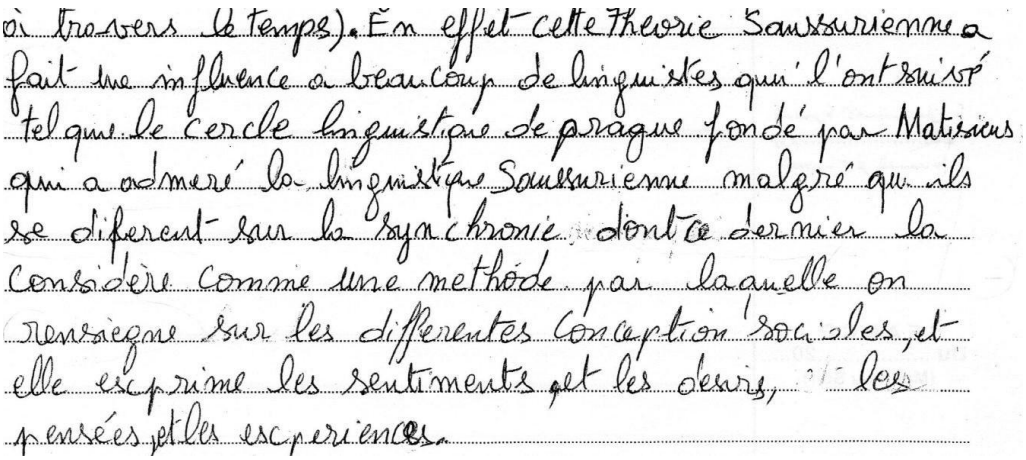
Nous avons ainsi repéré des problèmes dans le maniement des anaphores lexicales ou pronominales :

- *Problèmes spécifiques d'identification du référent.*

C31


la diachronie. Ainsi le cercle linguistique de Prague va considérer que pour étudier les changements d'une langue il faut tenir compte du système dans lequel il intervient. Pas de diachronie sans synchronie donc.

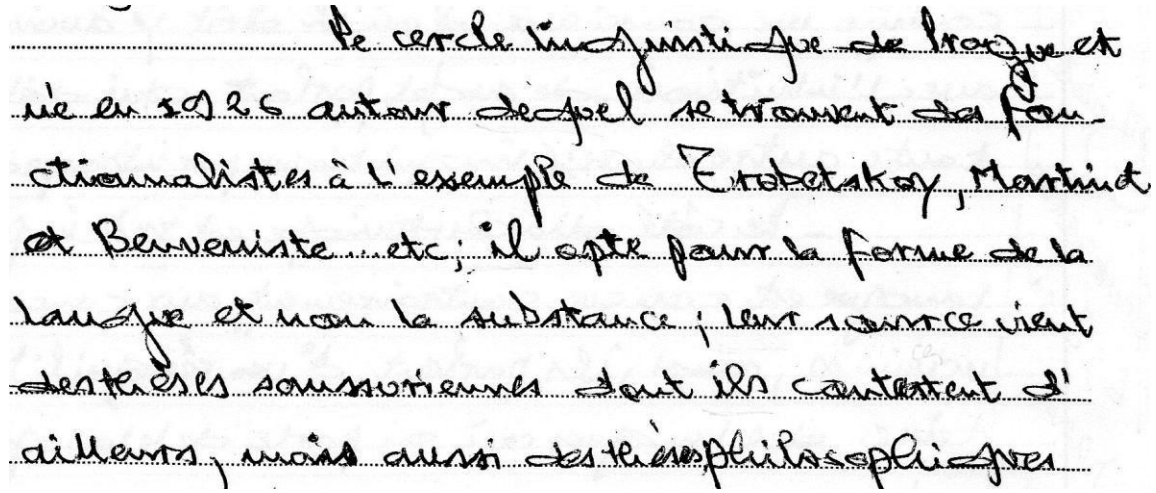
C57


à travers le temps). En effet cette Théorie Saussurienne a fait une influence à beaucoup de linguistes qui l'ont suivi tel que le cercle linguistique de prague fondé par Matésius qui a admiré la linguistique Saussurienne malgré qu'ils se diferent sur la synchronie dont ce dernier la considère comme une méthode par laquelle on renseigne sur les différentes Conception sociales, et elle exprime les sentiments et les désirs, les pensées et les expériences.

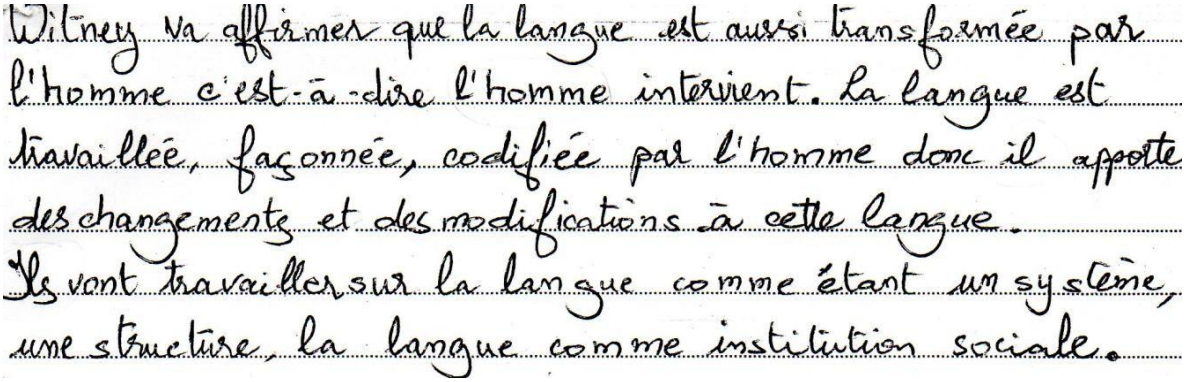
- *Quelques contraintes liées aux pronominalisations*

Usage des anaphoriques de troisième personne ‘ il(s) ‘, ‘ elle(s) ‘ qui sont très peu spécifiés sémantiquement. En outre, pour les anaphoriques, porteurs de marques de genre et de nombre, de même que pour les possessifs, l’identification du référent peut être rendue opaque par un non respect des contraintes d’accord.

C44


Le cercle linguistique de Prague est
née en 1926 autour duquel se trouvent des fon-
ctionnalistes à l'exemple de Trubetskoy, Martinet
et Benveniste ...etc ; il opte pour la forme de la
langue et non la substance ; leur source vient
des théories saussuriennes dont ils contestent d'
ailleurs, mais aussi des théories glossématiques

C48

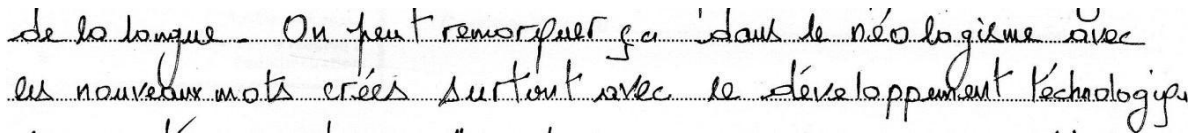

Witney va affirmer que la langue est aussi transformée par
l'homme c'est-à-dire l'homme intervient. La langue est
travaillée, façonnée, codifiée par l'homme donc il apporte
des changements et des modifications à cette langue.
Ils vont travailler sur la langue comme étant un système,
une structure, la langue comme institution sociale.

Une difficulté majeure surgit quand deux ou plusieurs référents apparaissent candidats au contrôle anaphorique. Parfois, il faut fournir un effort de raisonnement pour pouvoir comprendre ce que les étudiants ont voulu dire ; les ambiguïtés de ce genre sont à éviter.

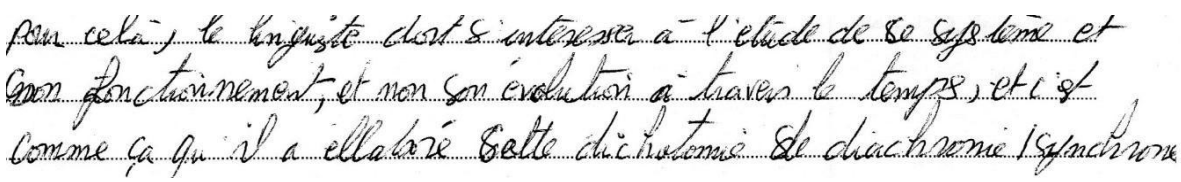
Le référent de l’anaphorique doit obligatoirement figurer de manière explicite dans le cotexte ce qui n’est pas toujours le cas dans les productions soumises à l’analyse. Ainsi, pour le bon fonctionnement des processus anaphoriques, ils doivent faire l’objet d’une validation proprement verbale par le biais du cotexte discursif de l’énoncé. C’est le cas des pronoms indéfinis (on) et des pronoms non marqués (‘ ça ‘ et ‘ cela ‘).

Les pronoms non marqués comme ‘ ça ‘ et ‘ cela ‘ susceptibles de référer aussi bien à un segment de phrase qu’à toute la phrase ou même à un paragraphe entier, sont parfois cause d’ambiguïté dans certaines structures de propositions. La grande disponibilité de ces pronoms incite les étudiants à en faire un usage qui peut paraître abusif.

C41

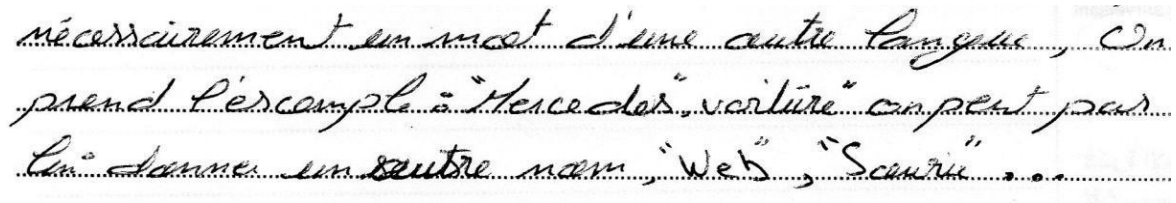


C120

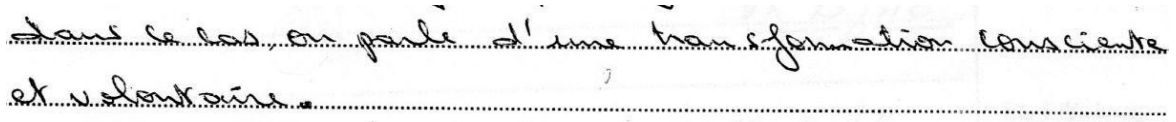


Nous relevons des exemples d’emploi des pronoms indéfinis remplaçant des référents situés hors du texte :

C13



C16



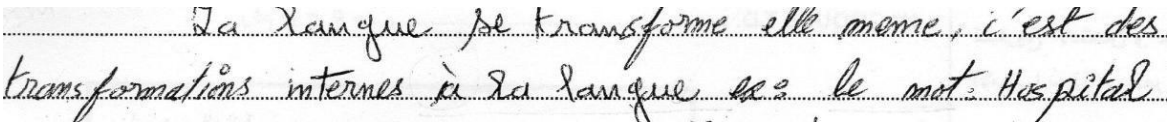
Par conséquent, nous devons faire appel à nos connaissances personnelles pour combler l’influence et comprendre de qui il est question.

- *Quelques contraintes liées aux reprises lexicales*

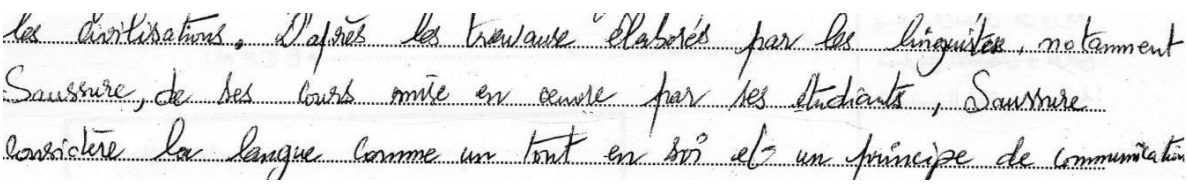
Les reprises lexicales, qui contribuent à la fois à la cohésion et à la progression des textes sont généralement assurées tantôt par des synonymes tantôt par des hyperonymes. Dans notre corpus, ces reprises sont très peu utilisées.

Quelques phrases présentent des anomalies sémantiques dues au manque de maîtrise des champs lexicaux, les étudiants utilisent généralement les anaphores lexicales fidèles en répétant le même terme.

C55



C90



En bref, il est important de bien maîtriser ce type de substitution par les étudiants-scripteurs, cela nécessite une compétence lexicale et une conscience de limitation des champs sémantiques qui leur éviteraient des ‘ accidents ‘ de dérivation.

3.2.2 Absence des emplois cataphoriques

Pour ce qui est de l’usage des cataphores, nous signalons une absence totale de tout emploi cataphorique dans les productions recueillies, rappelons que c’est une notion qui désigne le fait de renvoyer, par anticipation, à ce qui va suivre.

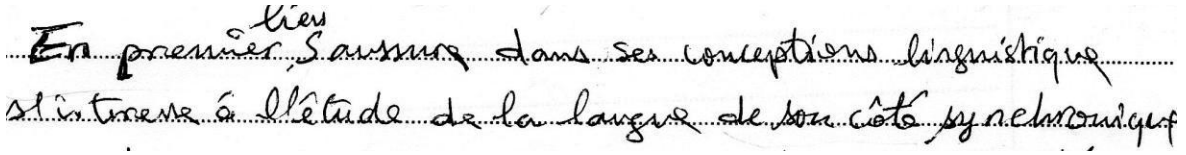
3.2.3 Difficultés dans l’usage des marqueurs de relation

Marquer les transitions est une opération qui demande à la fois rigueur et finesse. La première phrase de chaque paragraphe marquera la transition, c’est-à-dire rappellera la conclusion précédente et annoncera l’analyse de l’idée suivante. C’est ce que nous ne retrouvons pas dans les productions des étudiants qui procèdent assez souvent par juxtaposition d’informations relativement isolées, de caractère statique , qui n’entraînent nullement vers une conclusion et nous laisse dans la confusion.

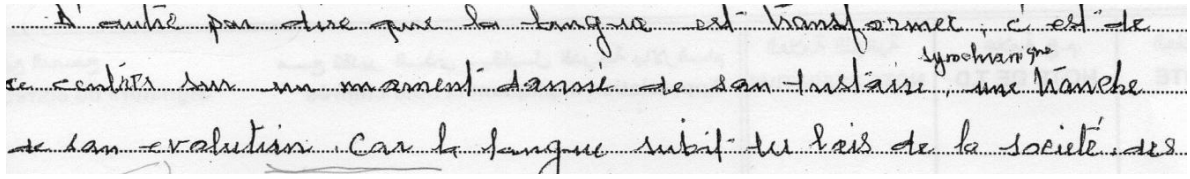
En examinant de près quelques énoncés du corpus, nous constatons que parfois l’exigence de progression est assurée, mais le texte est incohérent parce qu’il n’apporte que des informations ou des bribes d’informations sans assurer une certaine ‘ continuité ‘, ces ruptures font ainsi l’effet du coq à l’âne.

Nous relevons un emploi anarchique au niveau des articulateurs.

C3 (absence de ‘ en second lieu)

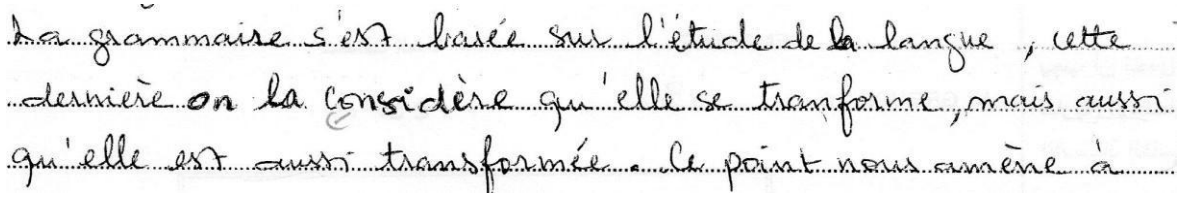


C35 (absence de ‘ d’une part ‘)

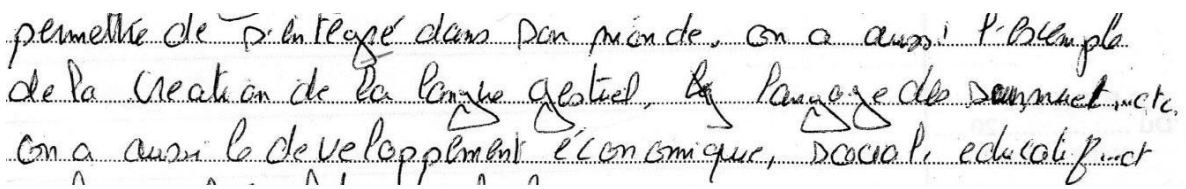


En outre, nous remarquons une utilisation abusive du marqueur de liaison ‘ aussi ‘.

C19

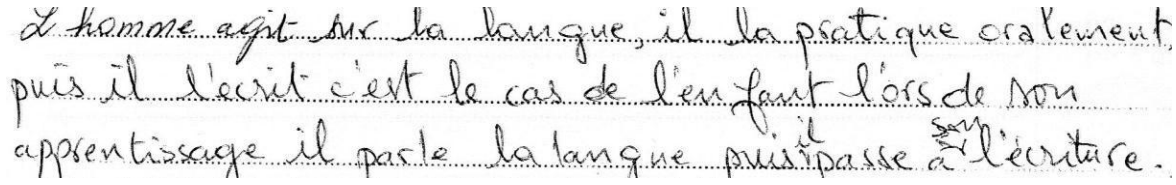


C39

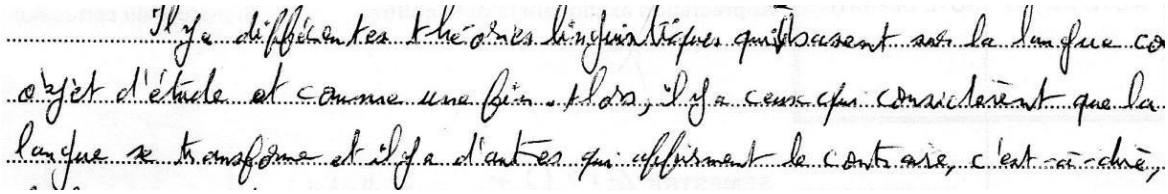


Par ailleurs, certains étudiants, hantés par la recommandation de toujours bien marquer les articulations, sont pris d’une ‘ *boulimie conjonctive* ‘ (L.M. Morfaux, 1984 : 52). Et sans grand souci du sens, ils multiplient les outils logiques, veillant moins à leur congruence qu’à leur quantité. Il ne vaut pas mieux employer ‘ à tort et à travers ‘ le même articulateur comme ‘ donc ‘, des connecteurs typiques du langage oral tels que ‘ alors ‘ ‘ puis ‘, ou de confier, dans un souci d’économie sans doute, à la seule virgule le souci d’introduire une cause ou une conséquence.

C23



C11



L'examen des productions montre que les étudiants traitent les idées au fur et à mesure qu'elles viennent, dans l'ordre où elles viennent et non de façon à produire un texte cohérent et efficace. Par conséquent, les difficultés retenues reflètent un manque dans la structuration des productions.

Pour qu'un texte soit reçu comme bien formé, il ne suffit pas qu'il se compose de phrases grammaticalement correctes. La cohérence d'une dissertation s'inscrit au niveau local, micro-structurel (cohésion entre les phrases) et macro-structurel (cohérence entre les idées et les séquences).

Nous avons ainsi relevé de sérieux problèmes concernant l'ossature et l'architecture des productions au niveau textuel et transphrastique. A travers l'analyse de ces productions, il nous est apparu qu'une partie importante des dysfonctionnements ne relèvent pas de la grammaire au sens classique, c'est-à-dire d'une grammaire limitée au champs de la phrase simple ou complexe, mais qu'ils étaient liés à divers problèmes de mise en texte. C'est somme toute un problème de taille qu'il importe à tout prix d'élucider et de surmonter.

3.3 La règle de non- contradiction

La contradiction se manifeste lorsqu' une information est donnée et qu'une autre vient la nier juste après, ce qui nuit à la compréhension globale du message. Le respect de cette règle, qui exige que les contenus sémantiques ne se contredisent pas, est de rigueur.

En grosso modo et d'un point de vue logique, il n'y a pas de contradictions flagrantes entre les informations ; en les évitant, les étudiants-scripteurs parviennent ainsi à installer une passerelle entre leurs productions et le lecteur (destinataire). Hormis quelques inclusions maladroites qui agissent peu sur le sens, nous trouvons (5%) de cas de contradictions avérées dans le corpus. Prise sous cet angle, la cohérence textuelle est acceptable.

4 L'originalité

Résultats statistiques

Niveau de maîtrise / Indicateurs	Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Absence de maîtrise
Lisibilité	11=9%	35=29%	38=32%	36=30%
Présentation	09=7.5%	22=18%	56=47%	33=27.5%
Style	0=0%	02=2%	23=19%	95=79%

Tableau N°44. Degré de maîtrise du critère ' originalité '

Illustration graphique

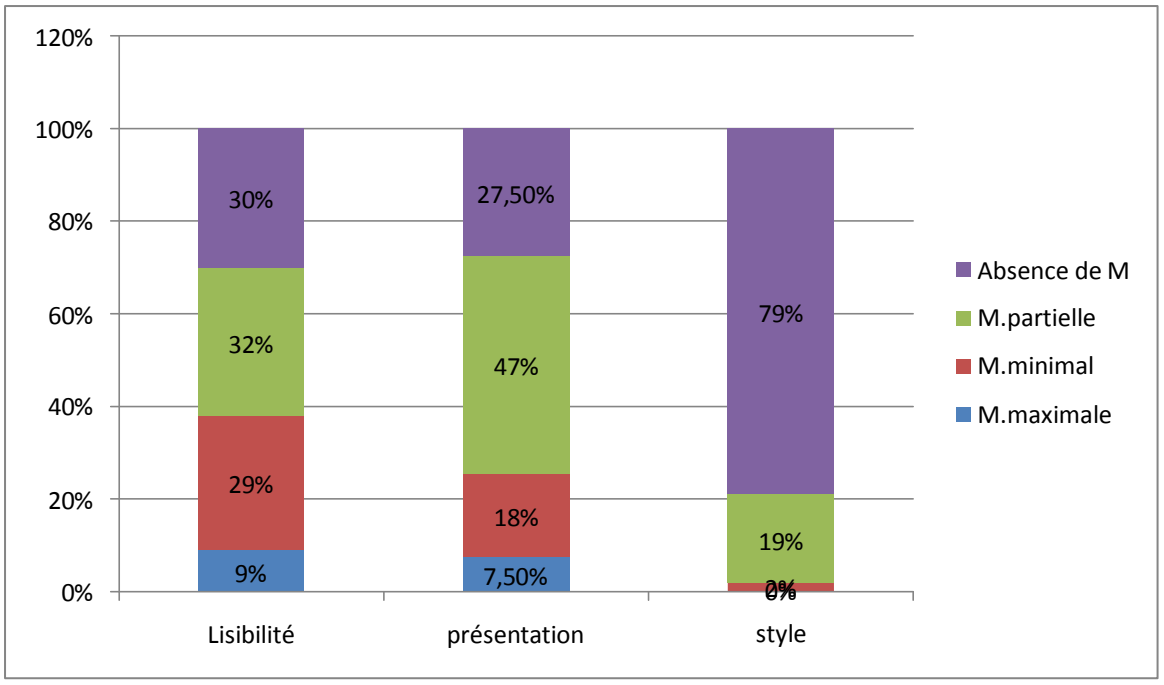


Figure n°28. Degré de maîtrise du critère ' originalité '

A travers cette rubrique, nous tâcherons de nous focaliser sur les aspects matériels et stylistiques qui caractérisent l'ensemble des productions soumises à l'analyse. Ces aspects ont été bien souvent relégués au second plan dans les recherches antérieures. Parallèlement, nous présenterons quelques extraits significatifs, parce que représentatifs, pour illustrer nos propos.

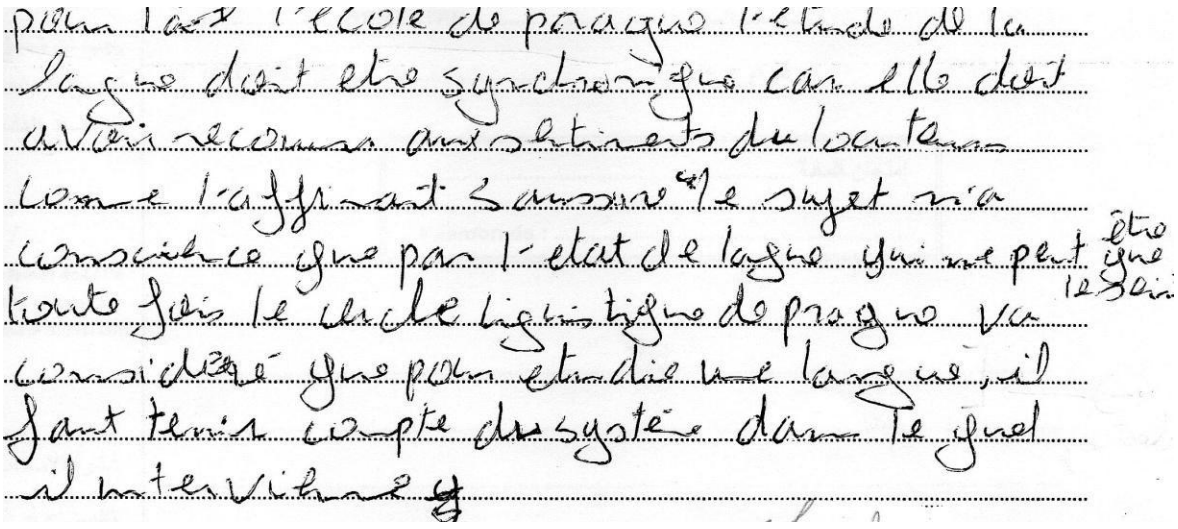
4.1 La lisibilité

La lisibilité concerne les aspects relatifs à la calligraphie, à la netteté de la typographie, à la rigueur du tracé et à la beauté de la forme. C'est tout simplement, **'** *l'aptitude d'un texte à être lu sans effort particulier.*' (A. Gilder, 2009 : 176)

La dissertation doit être déchiffrable dans les signes graphiques que la trace d'écriture laisse sur papier. Lorsque l'étudiant-scripteur donne naissance à une dissertation, la lisibilité doit être de rigueur, nous pouvons comparer cela au travail de l'artiste qui '*entend et fait entendre le silence de l'écriture et réinterroge dans son geste la force perdue des graphies et la magie de leur architecture*. ' (Idem : 159).

Il convient de noter que peu de productions sont d'une lecture aisée et d'une intelligibilité totale. Sinon pour la majorité représentant (32.% avec une maîtrise partielle et 30% avec une absence de maîtrise), elles se caractérisent par une écriture pénible à lire, malaisée à comprendre, parfois minuscule et difficile à déchiffrer ; ce qui ne facilite pas bien sûr la lecture. En voici un extrait :

C32



Le manque de lisibilité est un problème de taille; nous connaissons des étudiants savants mais leur écriture est désagréable à déchiffrer, minuscule et trop pâle. A notre sens,

l'enseignement de la calligraphie ne devrait plus se limiter au cycle primaire, mais s'étendre si nécessaire aux autres niveaux. En outre, les enseignants devraient être sensibles à cet aspect lors des évaluations, afin d'inciter les étudiants à respecter les règles calligraphiques et améliorer leur écriture.

4.2 La présentation

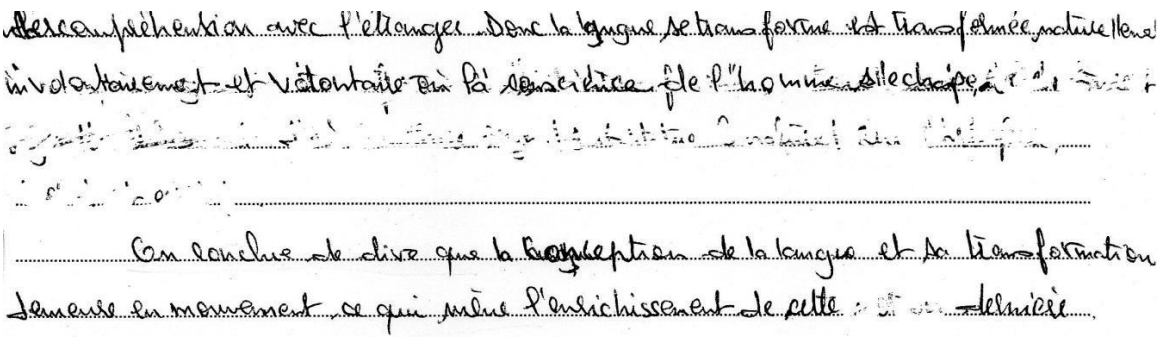
' *L'écrit doit sauter aux yeux, donner envie d'être lu, être appréhendé du premier coup d'œil.* ' (Idem : 155). Ainsi, toute présentation agréable éviterait tout incident de lecture.

Nous voulons, en nous intéressant à la présentation, considérer les productions dans la globalité de leur construction ; il s'agit du niveau purement visuel. Cet aspect est plus important que les étudiants ne le pensent, ils doivent savoir que bien souvent l'une des habitudes des enseignants lors des corrections des copies est de parcourir l'ensemble de la production avant de s'y plonger réellement. Cette lecture a pour but d'apprécier, certes, la longueur et donc d'évaluer en première lecture la juste proportion des différentes parties, mais aussi la manière dont les séquences sont disposées.

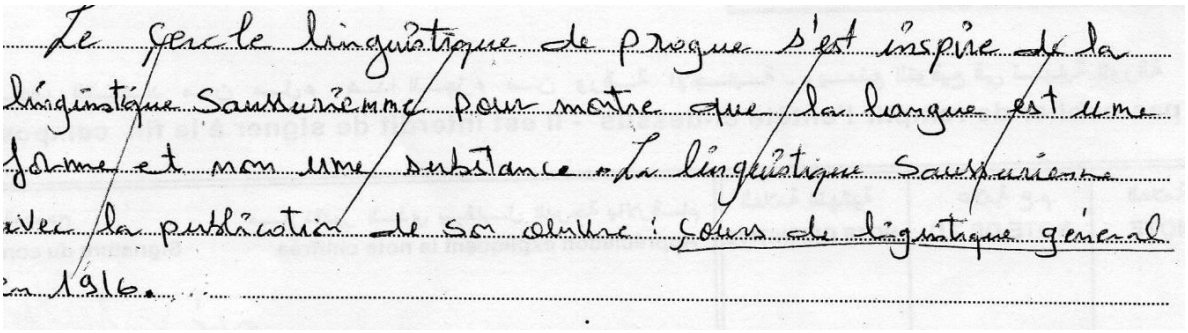
En nous référant aux statistiques, nous constatons que (47%) des productions se caractérisent par une maîtrise partielle et (27.5%) se caractérisent par une absence de maîtrise. Globalement, nous remarquons un manque de soin, les dissertations recueillies manquent d'aération ; les étudiants omettent le retrait du premier mot et les espaces entre les paragraphes.

Nous savons qu'actuellement, des moyens plus ou moins astucieux existent pour modifier ce qui est déjà écrit, et principalement le produit de marquage blanc et l'effaceur. Ces moyens seraient à éviter, sachant les désagréments dus à leur utilisation excessive, parce qu'ils nuisent à la qualité de l'unité typographique ; en outre, le blanc forme une épaisseur qui n'a pas la même couleur du papier.

C52



C103


Le cercle linguistique de Prague s'est inspiré de la linguistique Saussurienne pour montre que la langue est une forme et non une substance. La linguistique Saussurienne avec la publication de son ouvrage : cours de linguistique général en 1916.

A l'étape de la mise au propre, une des stratégies inefficaces consiste à faire des corrections directement sur le propre. Ce dernier risque de devenir rapidement un brouillon, comme le montre le grand nombre de copies remises couvertes de liquide de correcteur, voire de ratures. Ceci témoigne, incontestablement, du manque de travail de révision lors de leur processus scriptural.

En somme, nous estimons que les enseignants devraient accorder une grande importance à cet aspect formel lors des évaluations. La présentation ne devrait plus être reléguée au second ; cette prise en considération du niveau matériel inciterait ainsi les étudiants à fournir plus d'effort.

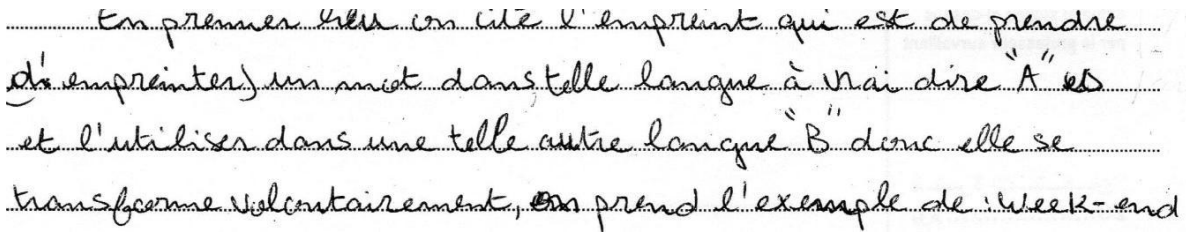
4.3 Le style

Avoir un bon style c'est marquer sa différence à travers une touche personnelle qui montre une volonté de personnalisation. Le style relève ainsi du talent, de l'illumination et de la créativité personnelle ; il témoigne d'une personnalité authentique dans l'écriture.

Ce qui a retenu notre attention c'est que nombre de dissertations sont rédigées avec une langue correcte sans pour autant être originales. A notre sens, l'utilisation plus rare des relatives, qui interviennent dans les opérations d'expansion, telle que constatée dans le corpus va dans le sens de la sobriété de l'expression.

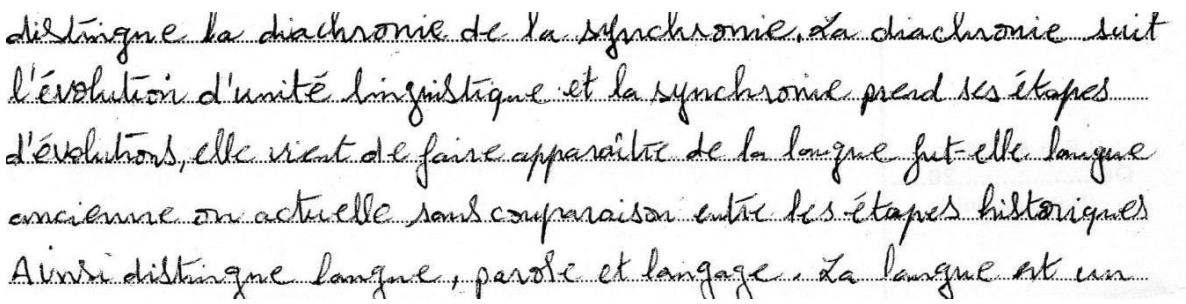
Savoir s'exprimer est une des clés de la dissertation ; les étudiants-scripteurs sont confrontés à ce problème dès l'instant où ils écrivent le premier mot et ce jusqu'au point final. Nous constatons que bien souvent l'expression dessert la pensée, comme l'illustrent ces deux passages.

C47



En premier lieu on cite l'emprunt qui est de prendre (d'emprunter) un mot dans telle langue à mai dire "A" ex et l'utiliser dans une telle autre langue "B" donc elle se transforme volontairement, on prend l'exemple de : week-end

C97



distingue la diachronie de la synchronie, la diachronie suit l'évolution d'unité linguistique et la synchronie prend ses étapes d'évolutions, elle vient de faire apparaître de la langue fut-elle langue ancienne ou actuelle, sans comparaison entre les étapes historiques Ainsi distingue langue, parole et langage. La langue est un

Par ailleurs, la question de l'utilisation ou de la non utilisation de la langue maternelle a également été objet de notre analyse. Nous évoquons ici les interférences qui renvoient, linguistiquement parlant, à des accidents de bilinguisme entraînés par le contact des langues où l'apprenant opère des glissements et des transferts.

Il est rassurant de constater qu'aux termes de leurs études universitaires, les étudiants sont parvenus à réaliser des productions exemptes de traces du kabyle langue maternelle ou de l'arabe langue seconde. A ce stade avancé d'apprentissage du F.L.E, les comportements linguistiques interférentiels ne se manifestent plus dans les productions des étudiants, ce qui constitue bien évidemment un point fort à mettre en évidence dans notre recherche.

Il convient de souligner que la qualité première du style est la simplicité. Mais qu'est- ce que être ' simple ' : C'est de ne pas dire plus qu'on ne pense, c'est épurer la langue de toute surcharge et de toute impropriété. Les expressions alambiquées les plus récurrentes dans les dissertations ne contiennent pas nécessairement des idées inutiles ou superflues, elles sont seulement chargées. Dès lors, il convient d'être concis et de se rapprocher du principe ' une idée-une phrase '.

En résumé, disserter valablement, c'est maîtriser les règles de base de l'expression ; c'est également utiliser des formes originales, des mots de substitution pénétrants et des images éclairantes. Un bon style se caractérise par la clarté de l'expression, la précision et la propriété du vocabulaire ainsi que le choix des tournures.

Certes, un bon style ne s'enseigne pas ; cependant, nous conseillons aux étudiants de s'inspirer le plus souvent possible des auteurs réputés, de les lire et les relire de manière critique afin de tirer profit.

III. Bilan diagnostique général

Dans ce chapitre, nous avons exploité les résultats de l'évaluation des compétences scripturales à travers une situation complexe et familière qui est la dissertation. Rappelons que, lors du travail d'analyse, nous avons disposé d'une grille d'évaluation qui constitue un outil précieux et un cadre de référence fondamental.

Plus précisément, nous avons pu apporter quelques éléments de réponses à ces interrogations : dans cette situation d'écriture familière, qu'est-ce qui est bien assuré ? Qu'est ce qui est moins bien assuré ? Qu'est ce qui pose le plus de problèmes aux étudiants ? Bref, Quelles remarques pourrait-on faire au terme de notre analyse ?

Il importe de noter que nous avons examiné en détail notre corpus sous différents angles, qui ont paru les plus pertinents, en raison des difficultés rencontrées par les étudiants. A travers ce bilan diagnostique général, nous entendons rassembler des informations pertinentes afin d'indiquer des tendances et tirer des conclusions.

Il importe d'abord de préciser que le niveau pragmatique, se rapportant à l'interprétation de la consigne ainsi qu'à l'adéquation au genre textuel, semble révéler une appropriation bien singulière. Du point de vue du contenu, nous avons vérifié la présence des trois grandes séquences classiques que comporte une dissertation, à savoir l'introduction, le développement et la conclusion. Toutefois, nous retenons de sérieux problèmes relatifs à la formulation de l'introduction et de la conclusion.

En introduction, les étudiants ont tendance à reprendre le libellé, or il importe de donner une nouvelle lecture de la consigne, présenter brièvement la problématique, construire un cadre théorique conceptuel et mettre le sujet en situation. Pour le dire autrement, il est nécessaire de placer le sujet dans un contexte permettant de puiser son intelligibilité, et parvenir à circonscrire un champ de traitement ou d'investigation.

Force est de constater que nombre d'étudiants ne savent pas comment accrocher le lecteur dès les premières phrases ; ils ne savent donc pas comment préparer le terrain au sujet en attirant l'attention du lecteur sur certaines données importantes. Mettre une citation d'emblée comporte un avantage parce qu'elle est digeste et passe aisément à la lecture.

C’est pourquoi, Il serait intéressant d’introduire en ouvrant les guillemets pour citer une phrase d’auteur, il va sans doute que ces citations doivent être courtes, pertinentes et exactes.

En conclusion, il s’agit de tirer les conséquences de la problématique développée ; c’est ce que peu d’étudiants appliquent d’ailleurs. En outre, leur conclusion est généralement expédiée en une à deux lignes. Il ressort que l’équilibre de la dissertation n’est pas respecté.

Par ailleurs, l’adéquation au volume attendu n’est généralement pas respectée dans les dissertations recueillies ; les étudiants ont plutôt tendance à dépasser le nombre de lignes fixées, parvenant très difficilement à réaliser un travail de synthèse. Les étudiants doivent prendre conscience que ‘ disserter ‘ c’est faire des choix, c’est donc être pertinent en extrayant seulement ce qui est révélateur pour le propos et qu’une bonne dissertation n’est pas nécessairement la plus longue.

Dans ce contexte, l’étudiant est amené à chercher la concision, en se relisant afin de s’apercevoir de la longueur importante d’une phrase, aérer le bloc par des parenthèses qui identifient bien le territoire visuel de l’idée secondaire dans l’impossibilité d’une nouvelle construction syntaxique. Un excellent exercice pour la concision est la pratique de la contraction de textes, c’est-à-dire, s’entraîner à faire des résumés.

La dissertation n’est pas innée, c’est au contraire un exercice hautement sophistiqué, un produit qui s’apprend. Les étudiants doivent se préparer à la dissertation, à long terme qui représente pour nous les quelques années du collège, lycée jusqu’à l’université.

Sur le plan syntaxique, les dysfonctionnements se multiplient : agencements maladroits, phrases simples juxtaposées, phrases trop longues souvent compliquées, ponctuation absente ou aléatoire. Par conséquent, arrivé à la fin de ces phrases, le lecteur risque d’oublier le début, il doit donc recommencer sa lecture afin de raccrocher le début à la fin. Il y a lieu de préciser que l’abondance des phrases segmentées a pour corollaire une assez faible utilisation des moyens de subordination, sauf peut- être des causales.

Nous avons également relevé des phrases tronquées, segmentées et des interrogations sans inversion du sujet ; les structures de ce type tout à fait admises à l’oral, sont en revanche réprouvées en langue écrite.

Autre constat, l'utilisation des signes de ponctuation à bon escient semble relever d'une gageure pour les étudiants qui connaissent pourtant ces signes rencontrés dans différents écrits. Nous pensons qu'ils ont appris leur signification syntaxique et leur rôle prosodique dans la lecture mais semblent ignorer leur utilisation lorsqu'ils écrivent. Les pratiques que nous avons relevées renvoient à deux situations : soit une absence totale de ponctuation, soit une présence d'une ponctuation aléatoire.

La ponctuation, comme nous le savons c'est la respiration de la dissertation et donc sa rythmicité, son absence comme sa surproduction sont désagréables. En ponctuant leurs textes d'une manière qui nous semble aléatoire, les étudiants restent du côté de l'oral et imposent en même temps au lecteur un certain rythme de lecture ; ce qui risque fortement de le perturber et de le désorienter. Ces déficiences au niveau de la ponctuation sont à notre sens, intimement liées aux stratégies d'écriture, particulièrement, au modèle de production linéaire qu'adoptent la majorité des étudiants, tel que nous l'avons constaté à travers l'analyse des questionnaires.

Nous estimons que les maladresses dans les constructions syntaxiques peuvent être rapportées à des défaillances de cohérence. A travers le corpus recueilli, nous avons relevé des extraits qui témoignent incontestablement de l'infraction et du non respect des règles de cohérence textuelle ; la structuration des productions constitue ainsi le cœur des déficiences constatées.

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que sa structure repose sur un suivi assuré par la récurrence de certains éléments afin d'éviter rupture et coq-à-l'âne. Les étudiants peinent à assurer la progression correcte des informations ainsi que leur continuité et semblent avoir des difficultés à recourir aux procédés de reprises et de substitutions lexicales, répétant systématiquement les mêmes mots et les mêmes expressions. Bien souvent la même idée est exprimée plusieurs fois sans apport d'idées nouvelles complémentaires. En revanche, il est intéressant de constater qu'ils parviennent à éviter les contradictions au niveau sémantique ; de ce fait, la règle de non contradiction est généralement mieux gérée par les étudiants.

Le problème de la référentiation des anaphores peut être relié aux stratégies d'écriture qu'adoptent les étudiants. Comme indiqué dans leurs réponses au questionnaire, ils écrivent bien souvent au fil de la plume, en allant toujours de l'avant, perdant facilement

de vue la place parfois lointaine des référents des anaphores ; il n'y a donc pas de retours en arrière, caractéristique du modèle linéaire de production.

Autre remarque, quelques productions sont segmentées en paragraphes ce qui constitue un guide de lecture et une intention agréable de l'étudiant-scripteur, cependant les marqueurs logiques et chronologiques qui assurent les transitions sont rarement employés en début des paragraphes. Nous pouvons avancer que cette segmentation semble résulter d'un découpage aléatoire. Il existe, en fait, des techniques pour introduire un point nouveau comme le souligne H. Lamour : ' *les transitions doivent impérativement être présentes pour articuler les pièces de l'édifice, sans quoi la production serait à l'image d'un corps démembré.* ' (H. Lamour, 1990 : 121).

Il est étonnant de constater que, contrairement aux représentations négatives de leurs compétences orthographiques défaillantes, telles que relevées à travers l'analyse des questionnaires ; le respect de la norme orthographique ne constitue finalement pas une difficulté majeure dans leurs productions. La performance des étudiants à ce niveau paraît satisfaisante dans la mesure où nous avons relevé très peu d'erreurs dans le corpus. Nous avons également constaté que des mots sont tantôt convenablement, tantôt inexactement écrits par le même étudiant ; ce type de dysfonctionnement pourrait renvoyer à des lapsus.

Rappelons à titre indicatif, que lorsque nous avons interrogé les étudiants à propos de leurs difficultés scripturales, ils ont majoritairement mis en exergue leurs difficultés orthographiques ; ils évoquent plus rarement les problèmes qu'ils rencontrent au niveau de l'expression et la structuration. Ils ont l'impression d'être compris et ne semblent pas avoir conscience de leur défaillance, ce qui peut ralentir d'une manière considérable le processus du développement de leurs compétences scripturales. Nous insistons là encore sur l'importance des pratiques d'auto-évaluation qu'il faudrait impérativement installer.

Au terme de ce chapitre, nous avons essayé d'affiner l'analyse des productions en vérifiant le degré de maîtrise du critère ' originalité '. Nous avons constaté un problème de calligraphie, une inflation des impropriétés ainsi qu'une médiocrité de l'expression pratiquée par les étudiants qui maîtrisent mal pour ne pas dire pas du tout la langue. Cette carence est plus qu'inquiétante.

L’expérience montre que la lisibilité est peu modifiable, c’est pourquoi il importe de donner de l’importance à cet aspect dès les premières années d’apprentissage. Par ailleurs, des exercices d’imitation de styles d’auteurs et la production de poèmes se révèlent très formateurs pour le style.

Conclusion

A travers ce chapitre**,** nous nous sommes attaché à une objectivation des caractéristiques susceptibles de rendre compte des difficultés relatives à la production d’un écrit universitaire. Notre démarche nous a permis d’appréhender de façon concrète la complexité des opérations nécessitées par le travail d’écriture universitaire et par les lois du genre.

A partir de l’analyse multidimensionnelle du corpus, nous espérons avoir établi une sorte d’état des lieux à propos de la réalité des pratiques scripturales. Plus précisément, nous avons tenté de pointer les difficultés majeures en relevant des extraits choisis parce que représentatifs d’un certain nombre de situations identiques. De plus, nous avons cherché des explications et établi des corrélations, en exploitant autant que faire se peut ce que l’analyse des questionnaires a révélé.

Visiblement, les compétences scripturales sont à construire ; ce qui nous amène à mettre en chantier plusieurs pistes de réflexions sur l’enseignement de l’écriture.

Chapitre VI :
Evaluation des compétences scripturales à travers une situation inédite

Chapitre VI : Evaluation des compétences scripturales à travers une situation inédite

Nous présentons, dans ce qui suit, une analyse fine des données recueillies lors de la deuxième épreuve d'évaluation des compétences scripturales des étudiants. Ces derniers étaient soumis à une épreuve de rédaction, au cours de laquelle ils devaient rédiger une réponse à une offre d'emploi parue dans un journal.

Il y a lieu de préciser que tous les extraits présentés dans ce chapitre sont authentiques. C'est pourquoi, pour préserver l'anonymat des étudiants, la rubrique concernant l'expéditeur (nom, adresse, numéro de téléphone) a été volontairement supprimée.

De surcroît, nous avons procédé à une codification des lettres en leur attribuant un code composé de ' L ' (initial du mot lettre) et d'un numéro d'identifiant.

I. Bref aperçu de la nature de la tâche et des conditions générales de passation

1. Nature de la tâche

Véritable exercice de communication, la rédaction d'une lettre de motivation n'est pas un exercice facile ; elle reste incontournable et revêt une importance déterminante dans le cadre de l'emploi.

Rédiger une lettre officielle révèle en effet des qualités de communication et de rédaction, comme le souligne S. Karsenty : ' *c'est par la lettre que les candidats se démarquent les uns des autres. Sa rédaction est un véritable exercice de communication* '. (S. Karsenty, 2007 : 20). Dans ce genre d'écrit, la prise en considération du lecteur éventuel constitue une préoccupation première, ' *il suffit de se soucier de l'autre pour que tout change, comme par magie* ' (Idem).

Les étudiants-scripteurs seront appelés à mobiliser des ressources de différents ordres, ressources langagières, textuelles, stylistiques, etc. et surtout pouvoir les intégrer dans une situation de communication plus ou moins contraignante.

Par ailleurs, formuler une demande par écrit est l'action de faire savoir ce que l'on souhaite. Dans le cas d'une demande d'emploi, elle est plutôt fonction d'une petite annonce (offre d'emploi) parue dans la presse ou affichée au niveau d'un organisme quelconque ; il s'agit là d'une lettre de motivation formulée suite à une offre.

La motivation c'est ce qui suscite l'intérêt d'une personne à faire quelque chose. Dans ce contexte, une offre d'emploi stimule la volonté du demandeur de travail et le motive à rédiger une lettre qui doit refléter avant tout ses qualités scripturales. En outre, la lettre de motivation fournit au destinataire des indications permettant d'évaluer les compétences scripturales du candidat ; c'est un écrit délicat où forme et fond doivent être soignés.

A travers ce type d'épreuve, nous estimons évaluer les qualités scripturales des étudiants qui sont censés respecter les règles élémentaires pour une rédaction juste, parfaite et plaisante. Ce genre d'écrit doit satisfaire à certaines contraintes formelles : il convient que les étudiants- scripteurs se plient à certaines règles d'usage inhérentes à la communication écrite ; ils doivent surtout rédiger avec le souci d'un niveau de langue qui soit approprié. Nous évoquons ici le style qui intervient comme la touche personnelle du scripteur, la trace de son individualité et du rapport qu'il entretient avec son destinataire.

2. Conditions du déroulement de l'épreuve

Rappelons à titre indicatif que cette épreuve s'est déroulée en notre présence, qui était d'ailleurs indispensable : d'une part, pour motiver les étudiants à réaliser cette tâche et d'autre part, pour amplifier nos constatations à travers la technique de l'observation participante. Nous avons rassemblé les étudiants en groupes, ne dépassent pas vingt membres, dans une salle du département de français. Globalement, ils se sont trouvés dans un climat favorable et un bon contexte de travail.

Pour ce qui est de la consigne, elle était claire, cependant nous nous sommes donné la peine de la simplifier en la reformulant oralement de la manière suivante : ' *vous parcourez un quotidien et vous avez sous les yeux une annonce qui répond à votre profil et à vos aspirations. Rédiger une lettre de motivation suite à cette offre* '. Le temps alloué à la réalisation de cette tâche était également suffisant, et ce afin d'éviter tout travail hâtif et expéditif.

Par ailleurs, notre présence dans la salle a permis d'étayer davantage nos constatations. Nous avons ainsi observé que les étudiants ont pris tout leur temps pour façonner leur lettre. En outre, ils ont attentivement lu et relu la consigne afin de cerner toutes les informations nécessaires qui seront les éléments constitutifs des paragraphes qui composeront leurs écrits.

Ce qui a retenu notre attention c'est que, malgré l'intérêt porté à la réalisation de la tâche proposée, les étudiants souffrent beaucoup comme à un examen pour s'exprimer par écrit, notamment pour entamer la lettre de motivation et se lancer dans l'écriture.

Autre remarque, aucun étudiant n'a eu le réflexe d'utiliser un brouillon. Ainsi, au lieu d'imaginer d'abord la structure de leur lettre sur un brouillon, en griffonnant des mots clés et en faisant ressortir des arguments persuasifs ; les étudiants se limitent à une simple recherche mentale d'idées. Une telle pratique témoigne incontestablement d'une carence au niveau de la phase de planification.

Nous avons également constaté que les étudiants consacrent très peu de temps pour la phase de relecture et pour preuve les bavures, les traces d'effaceur et les ratures qui figurent dans leurs écrits. Dans ce contexte, la révision pratiquée se limite généralement à parcourir des yeux les écrits comme si c'était une simple formalité.

Ces observations rejoignent les conclusions tirées des rubriques ' stratégies d'écriture ' et ' gestion temporelle ' figurant dans le questionnaire d'enquête : ' *les étudiants-scripteurs négligent deux phases cruciales du processus scriptural, à savoir la planification et la révision.* '

Avant de présenter les résultats, il importe de préciser que pour l'analyse des lettres recueillies, nous avons suivi la même procédure explicitée dans le chapitre précédent.

II. présenter les résultats

A travers des exemples concrets tirés du corpus accompagnés de commentaires, nous avons tenté de décortiquer 70 lettres afin de pouvoir généraliser nos constatations. Il convient de noter que les productions ont été évaluées conformément aux normes universelles de rédaction des lettres officielles et en nous référant à la grille d'évaluation présentée dans les chapitres précédents.

Nous estimons qu'une analyse sur le fond comme sur la forme met en exergue les dysfonctionnements qui auraient pu être évités et les améliorations qui pourraient être apportées. Nous insistons là encore sur l'attention qu'il importe d'accorder au travail de réécriture dans toute tâche scripturale.

Dans l'optique d'une approche quantitative, un tableau récapitulatif des données (disponible en annexe n°6) a servi de base pour approcher les productions à différents niveaux.

1. La pertinence

Résultats statistiques

Niveau de maîtrise / Indicateurs	Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Absence de maîtrise
Consigne	0=0%	38=54%	31=44%	01=1%
Genre	08=11%	29=41%	17=24%	16=23%
Volume	05=7%	15=21%	15=21%	35=50%

Tableau n°45. Degré de maîtrise du critère ‘ pertinence ‘

Illustration graphique

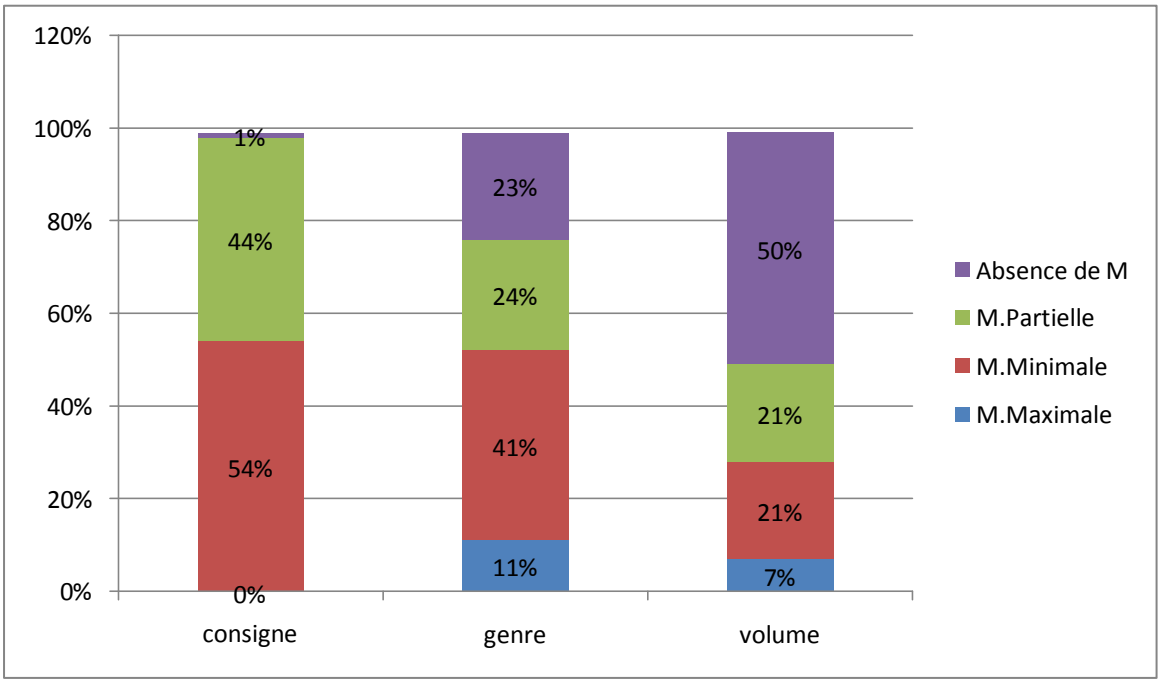


Figure n°29. Degré de maîtrise du critère ‘ pertinence ‘

1.1 L’interprétation de la consigne

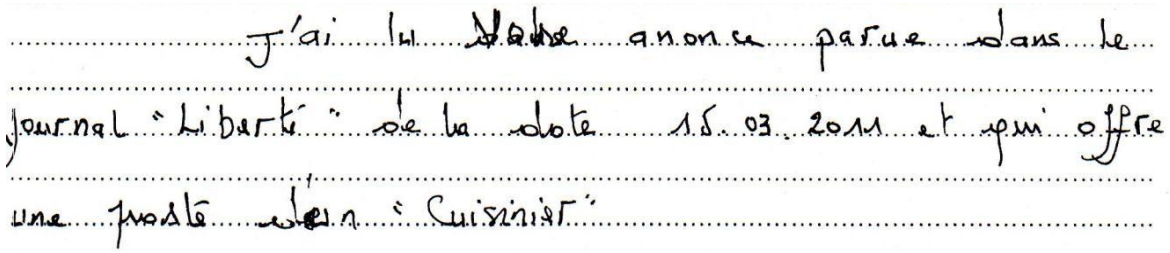
Comme nous l’avons indiqué dans la rubrique ‘ gestion temporelle ‘ du quatrième chapitre, ainsi que dans la description des conditions de passation de cette épreuve, les étudiants-scripteurs focalisent leur attention sur la phase de lecture de la consigne, essayant de s’imprégner de chaque mot de manière analytique. Cette pratique a un effet positif, dans la mesure où elle permet de bien interpréter la consigne.

Il est frappant de constater que les étudiants précisent dès le début qu'il s'agit d'une réponse à une annonce publiée dans la presse, reprennent les éléments de l'offre, et mentionnent clairement les données permettant de s'y référer rapidement.

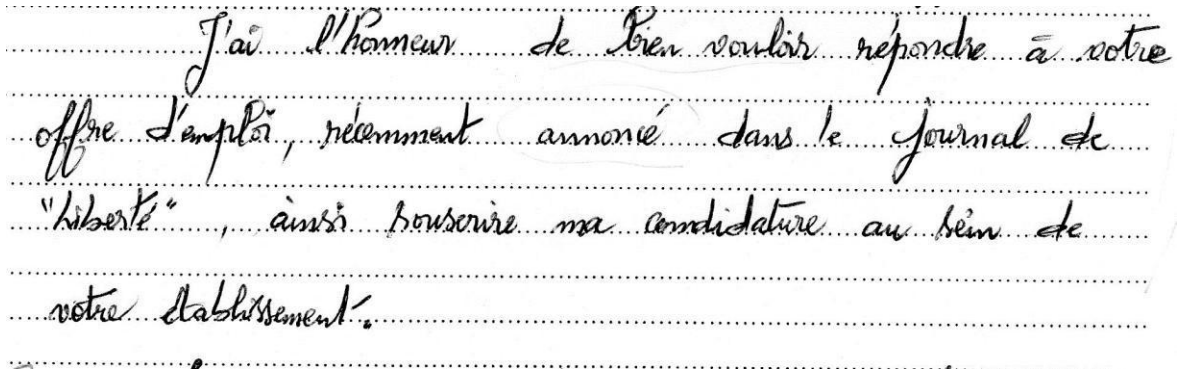
Par ailleurs, les statistiques montrent que 50% du groupe soumis à l'évaluation possède une maîtrise minimale. Nous retrouvons d'ailleurs des indications qui confirment que les étudiants ont bien interprété la consigne, ce qui constitue un point fort à signaler.

Plus précisément, ils se sont mis dans une posture de communication. Et pour preuve, leur bonne entrée en matière marquée par ces expressions qui sont bienvenues pour poser le décor et montrer qu'ils répondent à une annonce.

L 14


J'ai lu votre annonce parue dans le journal "Liberté" de la date 15.03.2011 et qui offre une poste dans "Cuisinier"

L59


J'ai l'honneur de bien vouloir répondre à votre offre d'emploi, récemment annoncé dans le journal de "Liberté", ainsi bouscrire ma candidature au sein de votre établissement.

De par leur écrit, les étudiants ont le mérite de mettre en lumière les éléments indispensables en réponse à l'offre. Certes, le contenu de leur lettre n'est ni complet ni détaillé ; toutefois, il se rapporte étroitement aux exigences de l'offre (formation, motivation et ambition).

1.2 Adéquation au genre textuel

Sur le plan formel, la lettre de motivation est censée être faite sur mesure, répondant à une offre bien précise. Nous présentons, dans ce qui suit, les différentes rubriques qui structurent la lettre de motivation :

-Partie expéditeur qui porte les coordonnées du candidat à savoir toutes les indications postales et téléphoniques afin de le joindre, c'est une partie placée en haut à gauche.

-La date, placée en haut à droite, est une composante fondamentale parce qu'elle permet de situer la demande sur le plan temporel ; elle se révèle fort utile lors du classement et sélection des lettres.

-Partie destinataire, en haut et à droite, dans laquelle il faut mentionner clairement à qui s'adresser, en indiquant en toutes lettres le titre ' Madame ' ou ' Monsieur ' suivi de la fonction et le nom de l'organisme.

-Partie objet qui résume en quelques mots la raison principale ayant motivé la rédaction de la lettre ' réponse à telle annonce ' et permet au destinataire de cerner au mieux le sujet.

- Partie appel sous la partie objet, où figurent les appellations ' Monsieur ' ou ' Madame '. C'est ce que par quoi doit commencer la lettre ; par son biais, le postulant interpelle son correspondant.

-Partie corps de la lettre

Dans la perspective d'une structure adéquate, trois paragraphes au moins doivent être cernés et distingués par des alinéas et des sauts de lignes :

Dans le premier paragraphe, le postulant reprend les détails de l'annonce en indiquant le nom du journal, la date de parution, le poste offert et le numéro de référence. Il peut également prouver son intérêt et exposer ses connaissances de l'organisme en question. Une règle de politesse stipule qu'il ne faut jamais commencer sa lettre par le ' Je '. C'est une partie consacrée au destinataire c'est- à-dire à ' vous '.

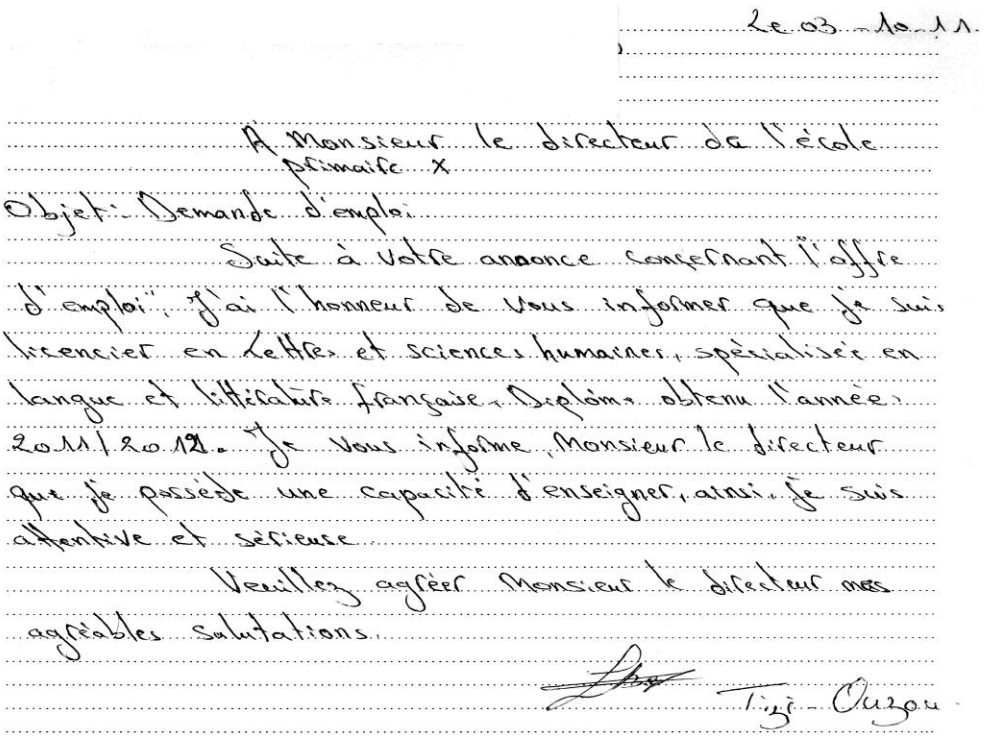
Dans le deuxième paragraphe, le postulant retrace son parcours et note la forte concordance de son profil avec celui du candidat recherché. Il essaye de mettre en valeur ses compétences et ses atouts tout en gardant une certaine modestie, c'est donc une partie réservée au ' Je '.

Dans le troisième paragraphe, le postulant annonce son CV comme pièce jointe, démontre ses motivations ainsi que tout l'intérêt qu'il accorde à l'offre. C'est ici que le candidat doit démontrer qu'il a sa place au sein de l'organisme et met en exergue le ‘ Nous ‘ de Collaboration.

-Partie politesse à travers laquelle le postulant prend congé du destinataire en utilisant une formule de politesse simple. C'est une partie incontournable qui donne généralement une ouverture sur la possibilité d'un prochaincontact.

-Partie signature correspondant à la marque personnelle qui clôt la lettre.
Bien évidemment, il n'existe pas de structure idéale pour une lettre. L'essentiel reste que tous les éléments cités soient présents et organisés de manière logique. Tous ces éléments incontournables doivent figurer impérativement ; c'est ce que nous retrouvons majoritairement dans le corpus. En voici un exemple :

L11



Le 03-10-11.

A Monsieur le directeur de l'école primaire X

Objet: Demande d'emploi

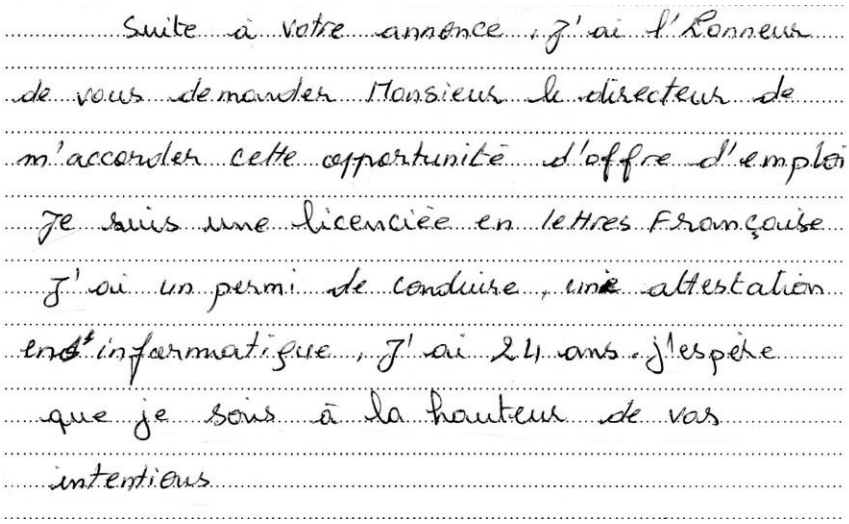
Suite à votre annonce concernant l'offre d'emploi, j'ai l'honneur de vous informer que je suis licencier en Lettres et Sciences humaines, spécialisée en langue et littérature française. Diplôme obtenu l'année 2011/2012. Je vous informe, Monsieur le directeur que je possède une capacité d'enseigner, ainsi je suis attentive et sérieuse.

Veuillez agréer Monsieur le directeur mes agréables salutations.

Tizi-Ouzou

Les lettres recueillies se caractérisent par une forte présence des étudiants en tant que scripteurs, cette présence se manifeste par l'usage fréquent des déictiques. Nous apprécions, certes, l'intensité de cette présence et de son investissement au regard de l'écriture ; néanmoins, nous relevons un emploi abusif du ‘ Je ‘, ‘ ma ‘, ‘ me ‘ qui alourdissent le ton général de la lettre. Nous retrouvons ainsi un ‘ je ‘ dans toutes les phrases comme en témoignel„extrait ci-dessous :

L54


Suite à votre annonce, j'ai l'honneur de vous demander Monsieur le directeur de m'accorder cette opportunité d'offre d'emploi Je suis une licenciée en lettres Française J'ai un permi de conduire, une attestation en informatique, J'ai 24 ans. j'espère que je soins à la hauteur de vos intentions

Idéalement, nous devons trouver dans la lettre de motivation un schéma en triangle qui traduit un bon équilibre entre le ‘ Je ‘ du candidat, le ‘ Vous ‘ du destinataire et le ‘ Nous ‘ qui réunit les deux parties. Il est donc important de considérer que même si l’écrit concerne directement l’expéditeur, le destinataire par son offre est également directement impliqué.

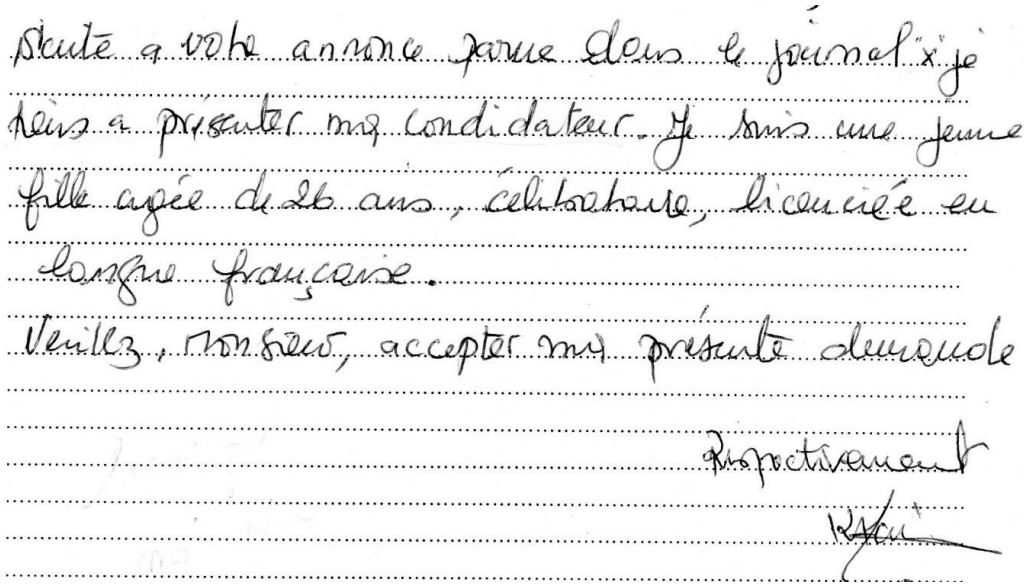
1.3 L’adéquation au volume attendu

Comme le mentionne C. Fontaine et E. Thivard, ‘ *une lettre de motivation doit être Complète, détaillée et accompagnée par une volonté assez nette de faire preuve d’une forte motivation*.’ (C. Fontaine et E. Thivard, 2010 : 161).

Dans ce type d’épreuve, les étudiants ont fait en sorte que leur écrit se tienne sur la moitié d’une page, volume insuffisant pour émettre une appréciation. D’après les statistiques, (50%) des lettres sont laconiques, manquent de précision et d’efficacité ; elles ont peu de chance, par leur contenu trop léger et vague, de retenir l’attention du destinataire.

Du point de vue du contenu, les étudiants n’étayent pas leurs motivations, ne laissent pas transparaître une réelle détermination et les raisons qui les ont poussés à adresser leur candidature. Ainsi, une réserve peut être émise sur le manque de contenu apporté par les lettres, comme l’illustre cet extrait tiré du corpus :

L65


Suite à votre annonce parue dans le journal "x" je tiens à présenter ma candidature. Je suis une jeune fille âgée de 26 ans, célibataire, licenciée en langue française.
Veuillez, monsieur, accepter ma présente demande
Respectivement
Kati

L'idéal est que la lettre se tienne sur une page et occupe tout l'espace, c'est d'ailleurs l'un des éléments accrocheurs pour le destinataire.

2. La correction linguistique

Résultats statistiques

Niveau de maîtrise / indicateurs	Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Absence de maîtrise
Grammaire	0=0%	05=7%	44=63%	21=30%
Lexique	0=0%	01=1%	51=73%	18=26%
Orthographe	0=0%	35=50%	34=49%	01=1%

Tableau n°46. Degré de maîtrise du critère ' correction linguistique '

Illustration graphique

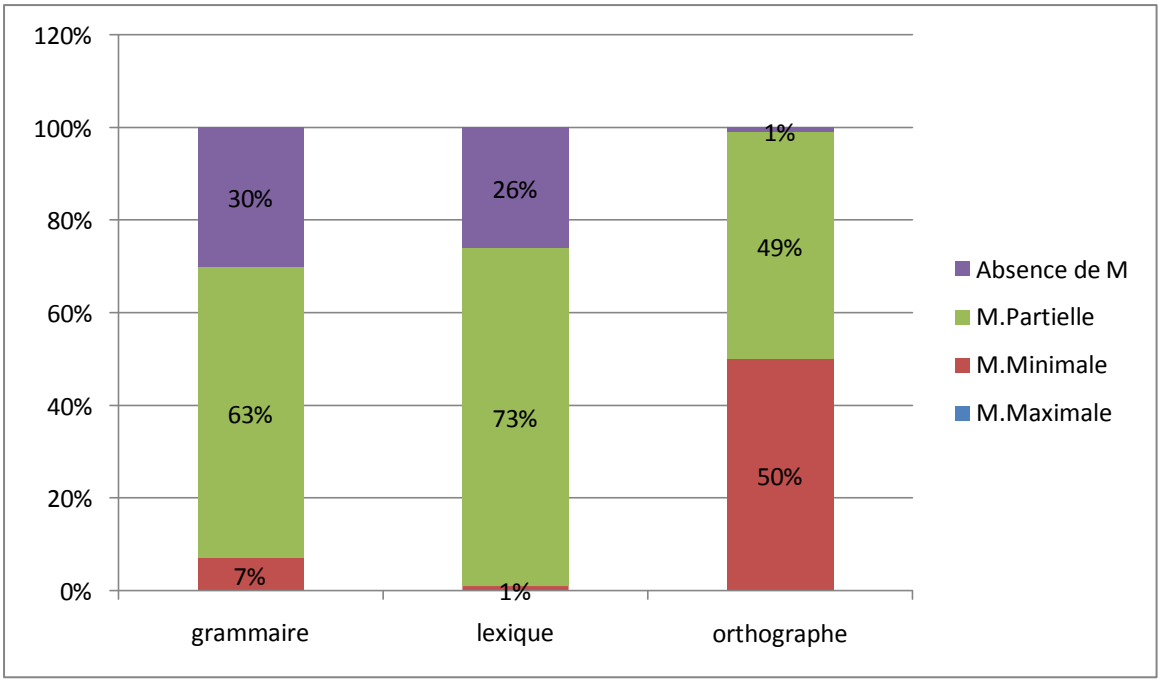


Figure n°30. Degré de maîtrise du critère ‘ correction linguistique ‘

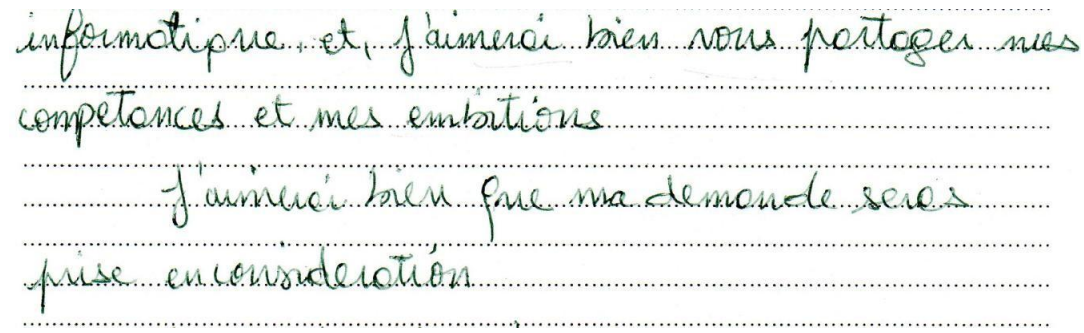
2.1 Sur le plan grammatical

Les statistiques montrent que 60% des étudiants maîtrisent partiellement cette composante linguistique et 30% ne la maîtrisent pas du tout ; ces résultats sont fort inquiétants. Analysons maintenant de près la nature des dysfonctionnements grammaticaux repérés :

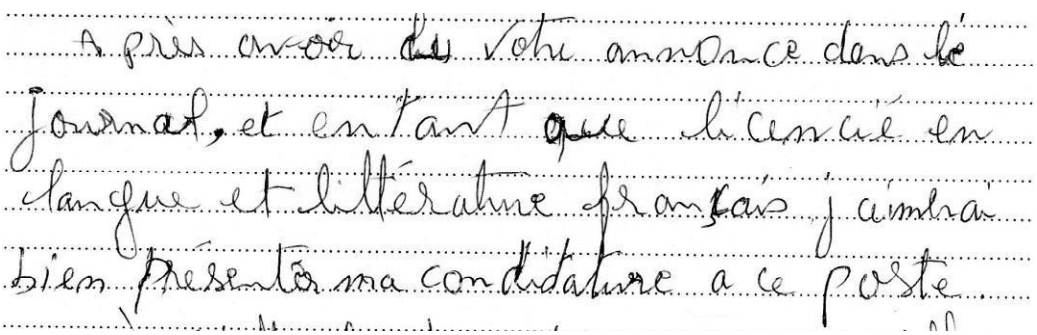
2.1.1 Les temps utilisés

La tâche proposée aux étudiants renvoie à un système d’énonciation appelé ‘ discours ‘, selon la nomenclature d’E. Benveniste. Conformément à ce plan énonciatif, les étudiants sont parvenus à utiliser à bon escient les temps verbaux qui servent à organiser la répartition chronologique des événements, alternant entre le présent et le passé composé. Toutefois, dans les écrits recueillis, un dysfonctionnement se manifeste au niveau de l’emploi systématique du futur de l’indicatif au lieu du conditionnel présent. En voici quelques extraits :

L35

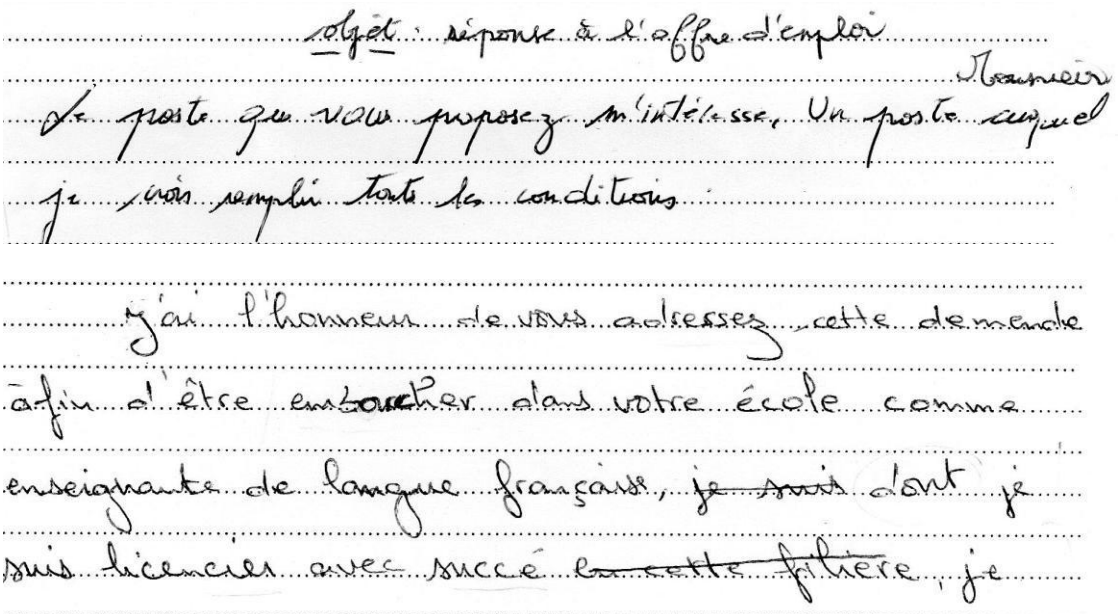

informatique et, j'aimerai bien vous partager mes
compétances et mes embitions
j'aimerai bien que ma demande sera
prise en consideration

L25


après avoir lu votre annonce dans le
journal, et en tant que licencié en
langue et littérature français j'aimerai
bien présenter ma candidature a ce poste

2.1.2 Usage des pronoms

Nous avons relevé quelques tentatives de pronominalisation maladroites à travers l'usage inapproprié des pronoms. C'est le cas de ces extraits tirés respectivement de L28 et L6 :


objet : réponse à l'offre d'emploi
Monsieur
le poste que vous proposez m'intéresse, Un poste auquel
je crois remplir toute les conditions

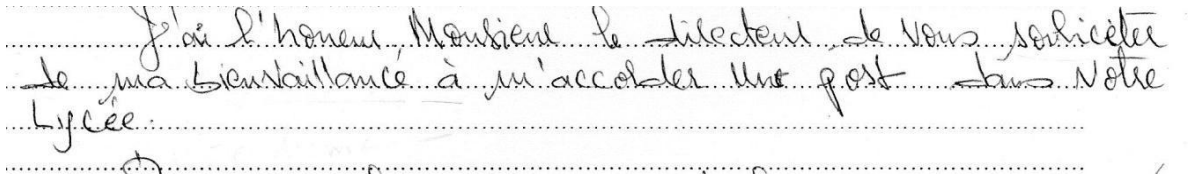
j'ai l'honneur de vous adresser cette demande
afin d'être embaucher dans votre école comme
enseignante de langue française, je suis dont je
suis licenciés avec succé ~~en cette filiere~~, je

2.1.3 Les structures syntaxiques

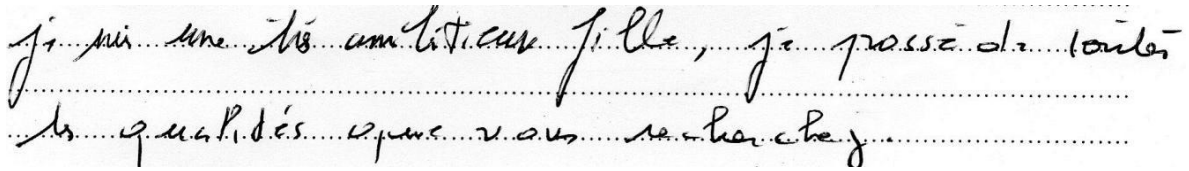
Les règles syntaxiques conditionnent, pour une large part, la place des termes notamment dans les écrits académiques ; ces derniers doivent se conformer strictement au protocole établi.

Une mauvaise utilisation syntaxique peut altérer facilement le sens de la lettre et l'éloigner totalement de l'objectif voulu. Nous avons ainsi relevé nombre de structures syntaxiques maladroites, correspondant généralement à des problèmes d'ordonnancement des termes.

L15



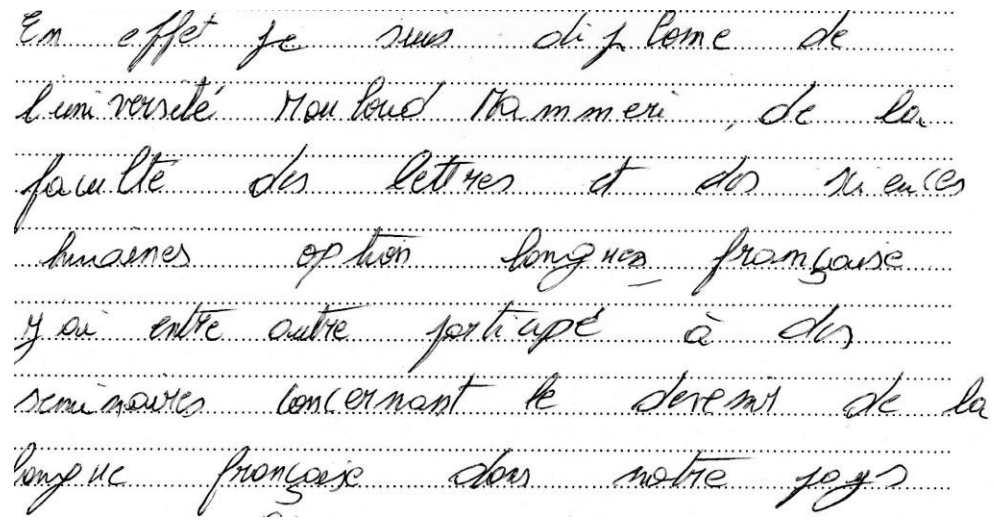
L22



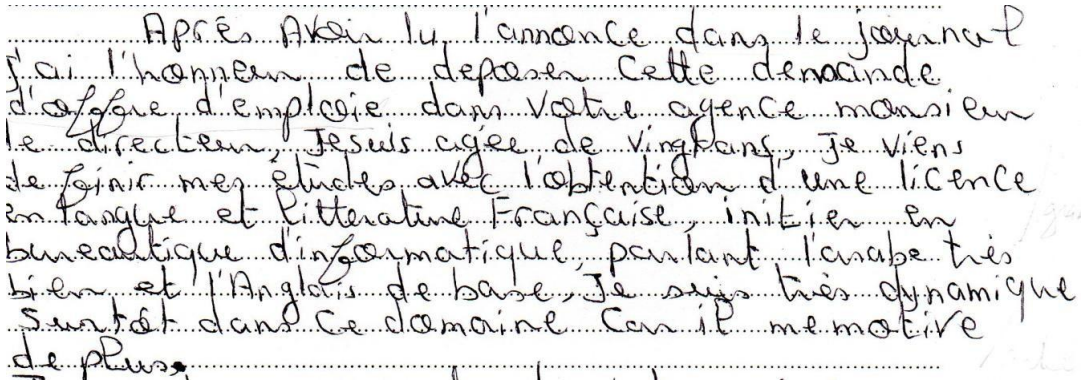
2.1.4 La ponctuation

Le système de ponctuation utilisé par les étudiants n'installe guère un confort de lecture, c'est d'ailleurs une difficulté récurrente qui a perturbé la lecture des lettres. Nous pouvons penser à une défaillance dans la compétence scripturale et à une ignorance de la norme. A notre sens, l'absence de ponctuation ou son utilisation anarchique, telles que constatées dans le corpus, ne peuvent être que le reflet d'idées confuses.

L43



L61


Après Avoir lu l'annonce dans le journal j'ai l'honneur de déposer cette demande d'offre d'emploie dans votre agence monsieur le directeur, Je suis agée de vingt ans, je viens de finir mes études avec l'obtention d'une licence en langue et litterature Française, initier en bureautique d'informatique, parlant l'arabe très bien et l'Anglais de base, Je suis très dynamique surtout dans ce domaine Car il me motive de plus.

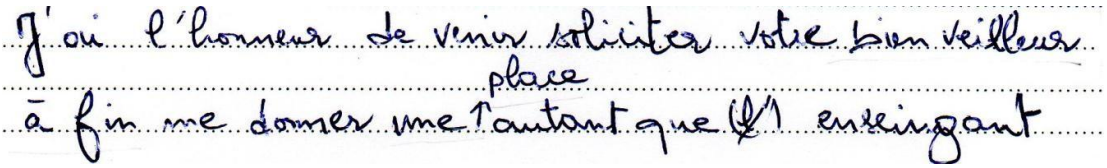
2.2 Sur le plan lexical

Une forte carence en matière lexicale est à signaler : (73%) des étudiants ont une maîtrise partielle et (26%) n'ont aucune maîtrise, là encore les résultats s'avèrent inquiétants.

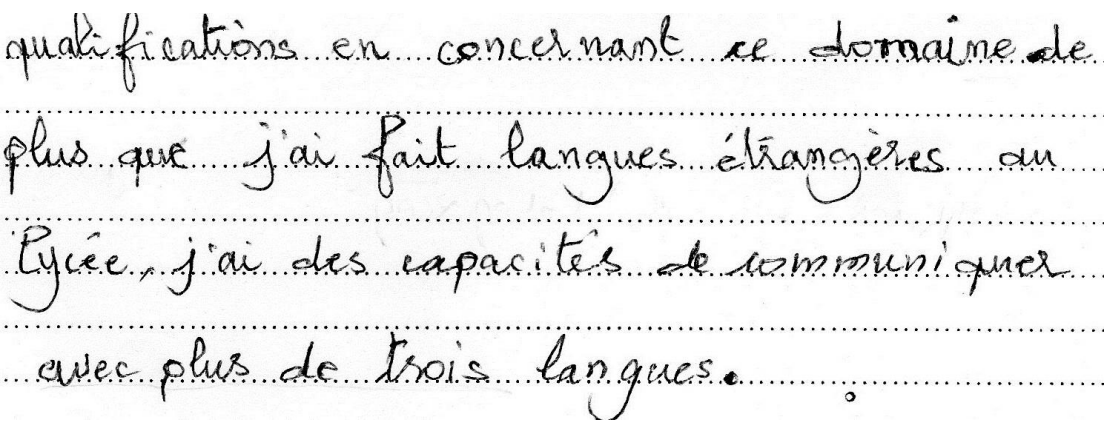
2.2.1 Usage de verbes passe-partout

Leurs écrits se caractérisent également par une faible variété lexicale qui se traduit par un suremploi des verbes passe-partout.

C7


J'ai l'honneur de venir solicites votre bien veilleur place à fin me donner me tautant que (f) enseignant

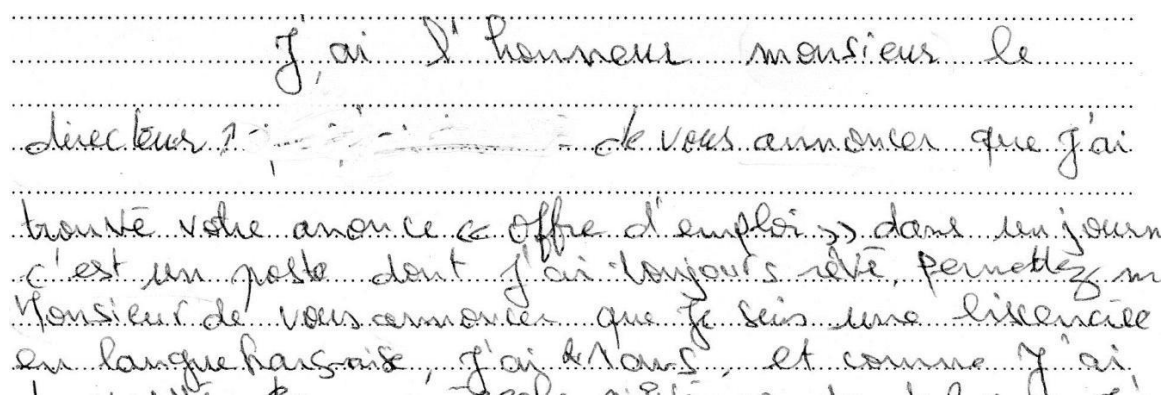
L69


qualifications en concernant ce domaine de plus que j'ai fait langues étrangères au lycée, j'ai des capacités de communiquer avec plus de trois langues.

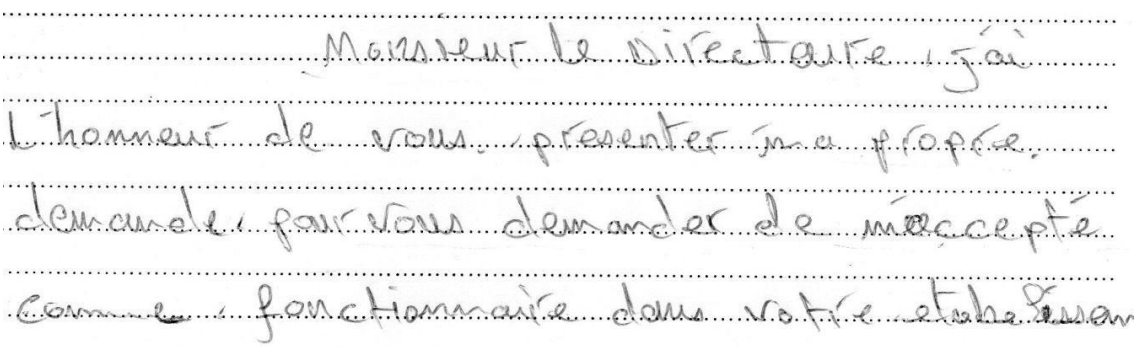
2.2.2 Réitération d'éléments lexicaux

La disponibilité lexicale reste faible (répétition) et cela donne le sentiment que leurs lettres n'avancent pas.

L10


J'ai l'honneur monsieur le directeur ... de vous annoncer que j'ai trouvé votre annonce « offre d'emploi » dans un journ c'est un poste dont j'ai toujours rêvé, permettez m Monsieur de vous annoncer que je suis une licencié en langue française, j'ai 21 ans, et comme j'ai

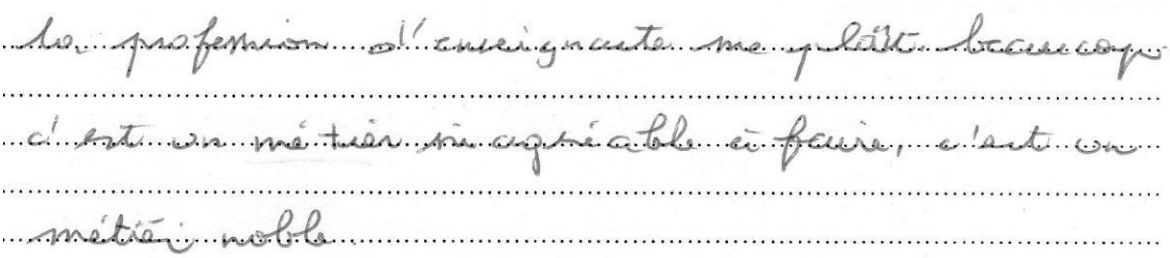
L24


Monsieur le directeur, j'ai l'honneur de vous présenter ma propre demande pour vous demander de m'accepté comme fonctionnaire dans votre etablissem

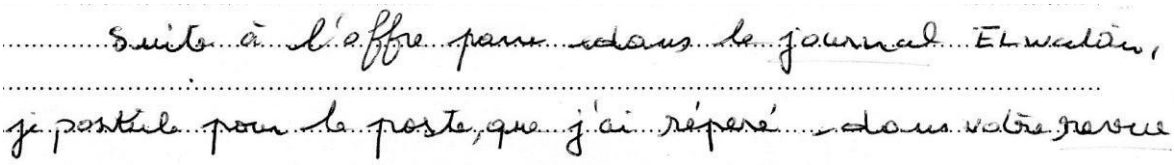
2.2.3 Les substitutions lexicales

Nous signalons des problèmes liés aux substitutions lexicales, ce qui peut considérablement nuire aux contenus sémantiques des mots en question. Pour éviter la répétition, les étudiants tentent vainement de remplacer un terme par son ' équivalent '.

L4


la profession d'enseignante me plaît beaucoup c'est un métier sympathique à faire, c'est un métier noble

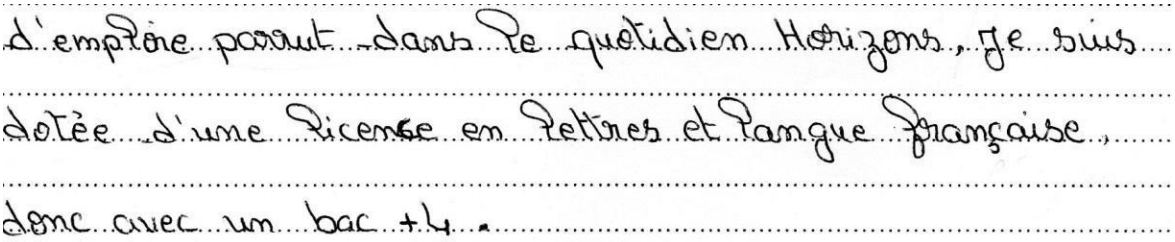
L42



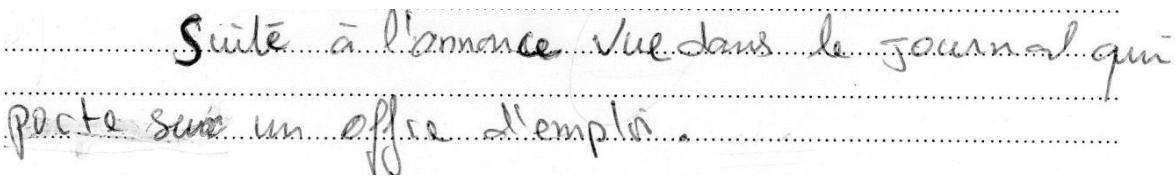
2.2.4 Le choix du mot juste

Le choix du mot juste fortifie la phrase, et la précision d'un terme est fonction de sa spécificité. Nombre de dysfonctionnements constatés relèvent de la difficulté à choisir le mot juste dans le contexte approprié. En voici quelques exemples :

L41



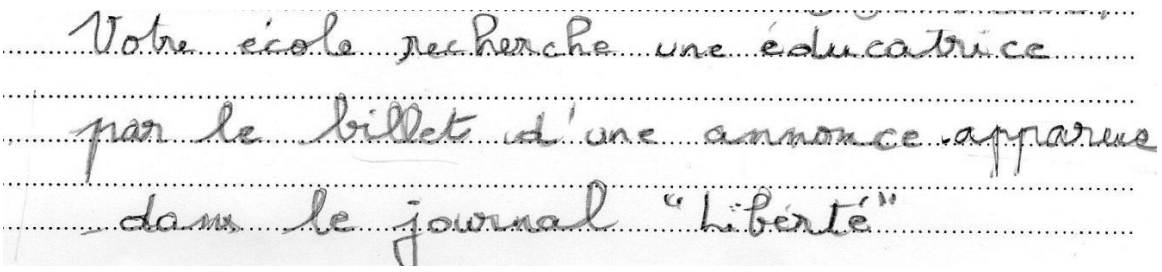
L58



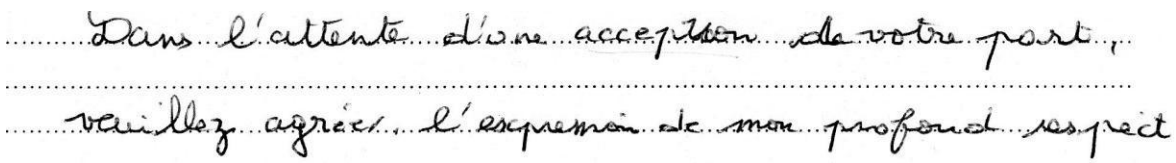
2.2.5 Confusion entre les mots

Les étudiants confondent entre quelques termes proches du point de vue graphique ou phonologique. Voici quelques erreurs qui seraient à bannir :

L13



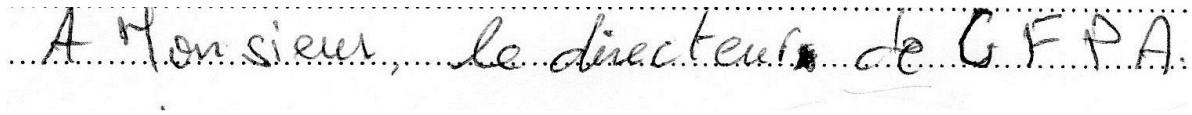
L42



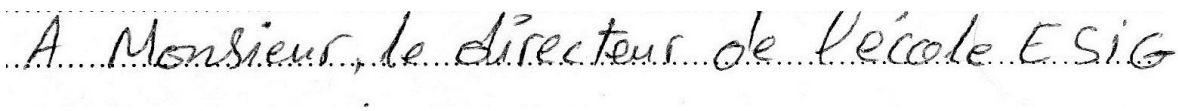
2.2.6 L'usage des abréviations

Il est frappant de constater que certains étudiants commettent une erreur fatidique qui consiste à utiliser des abréviations. Dans ce genre d'écrit officiel, les abréviations sont déplaisantes pour le destinataire ; c'est pourquoi, il conviendrait de les éviter.

L10



L8



2.2.7 Usage d'adjectifs appréciatifs

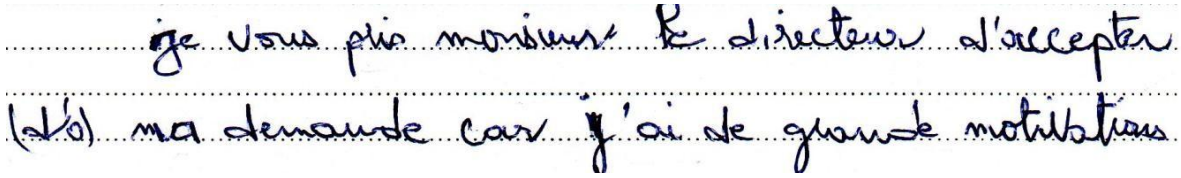
C. Kerbrat-Orecchioni (1997) considère que certains verbes, noms, adjectifs et adverbes peuvent être utilisés comme marqueurs appréciatifs alors que d'autres restent du côté de l'objectivité. Elle classe les adjectifs en deux groupes : les objectifs et les subjectifs.

Les subjectifs se divisent en ' affectifs ' qui énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet ; et en ' évaluatifs ' qui impliquent une évaluation qualitative ou quantitative.

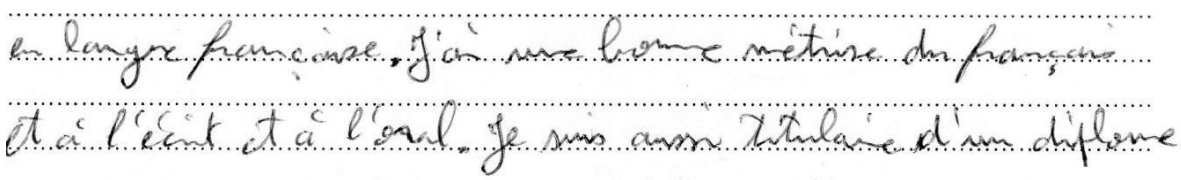
Nous avons étudié le lexique à partir des occurrences des termes chargés affectivement et de celles des termes qui apportent une évaluation. Plus précisément, nous nous sommes occupée du rôle des adjectifs en tant que marqueurs privilégiés d'une subjectivité qui peut s'exprimer sous la forme d'une émotion.

Les adjectifs subjectifs sont récurrents dans le corpus, à l'exemple des ces deux extraits :

L7



L29

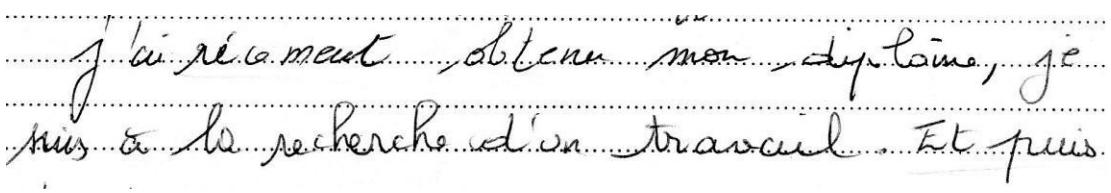


2.3 Sur le plan orthographique

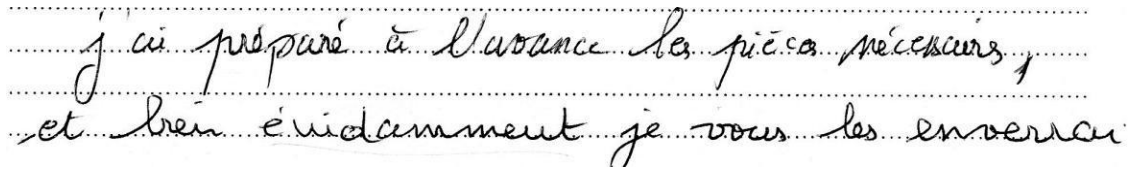
Les problèmes liés à l'orthographe sont très marginaux dans la mesure où 50% des étudiants possèdent une maîtrise minimale. Nous avons relevé quelques coquilles liées aux lettres redoublées. Pour remédier à ce problème fréquemment repéré dans leurs écrits, nous conseillons vivement aux étudiants une lecture régulière qui leur permettra de visualiser l'orthographe des mots, comme le souligne N. Labère ' *il convient de faire appel au bon sens et à la mémoire pour éviter de multiplier les fautes d'orthographe qui nuisent à la rédaction* ' (N. Labère, 2008 : 35).

Quelques difficultés orthographiques sont liées à la formation des adverbes en –ment ; ces derniers sont à la source de nombreuses erreurs :

L49

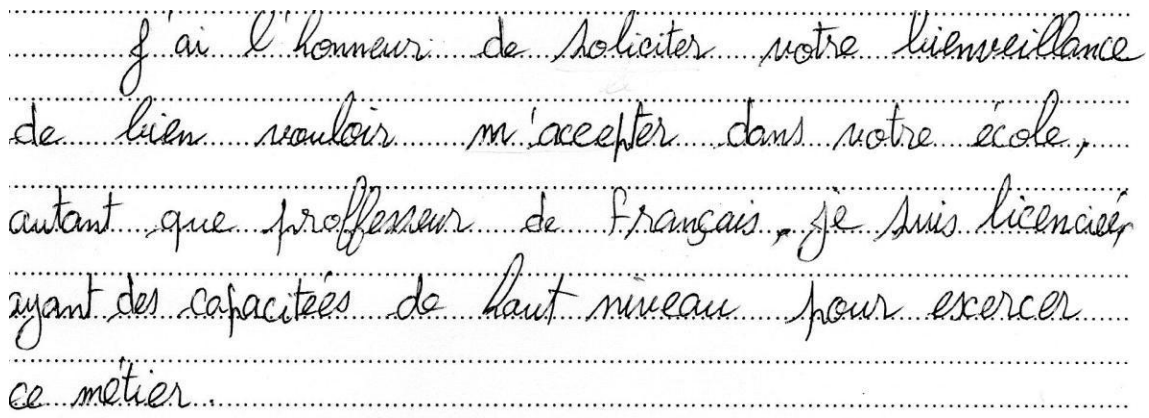


L49

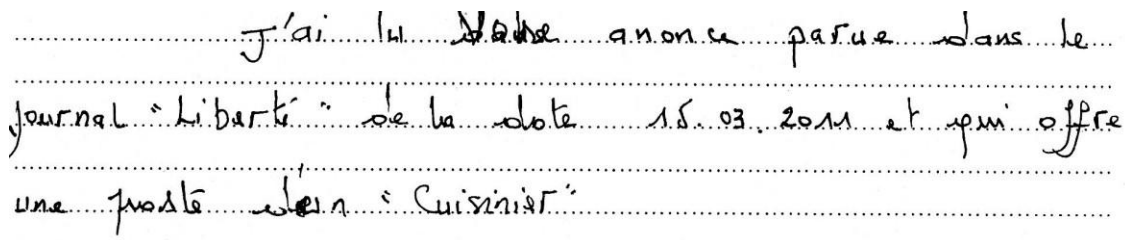


D’autres problèmes orthographiques relèvent du dédoublement ou non dédoublement des consonnes.

L44

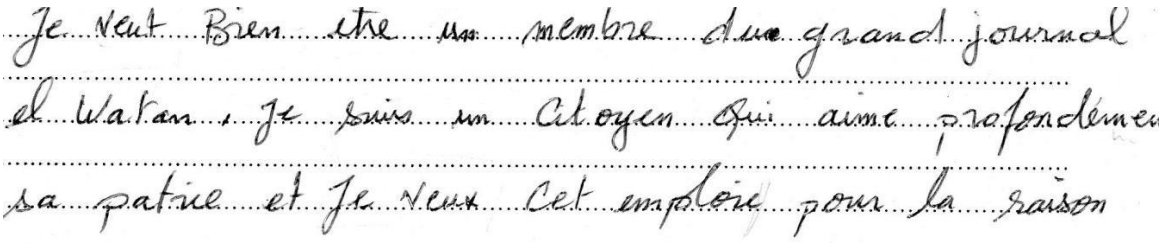

j'ai l'honneur de solicites votre bienveillance de bien vouloir m'accepter dans notre école, autant que proffesseur de français, je suis licenciée ayant des capacitées de haut niveau pour exercer ce métier.

L14

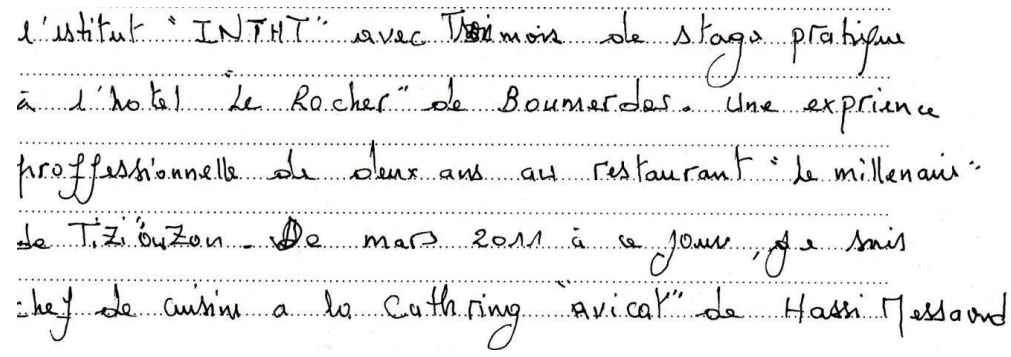

j'ai lu votre anonce parue dans le journal "Liberté" de la date 15.03.2011 et qui offre une poste d'un "Cuisinier"

Nous retrouvons également, dans la même lettre, des mots tantôt orthographiés correctement tantôt mal orthographiés.

L 37


Je veut Bien etre un membre dune grand journal el Watan, je suis un Citoyen qui aime profondémen sa patrie et je veux cet emploie pour la raison

L14


l'institut "INTHT" avec Trois mois de staga pratique à l'hotel "le Rocher" de Boumerdas. Une exprience proffessionnelle de deux ans au restaurant "le millenair" de Tizi Ouzou. De mars 2011 à ce jour, je suis chef de cuisine a la Cathring "avical" de Hassi Messaod

3 La cohérence textuelle

Résultats statistiques

Niveau de maîtrise Indicateurs	Maîtrise maximale	Maîtrise minimale	Maîtrise partielle	Absence de maîtrise
Progression	0=0%	18=26%	49=70%	03=4%
continuité	0=0%	02=3%	18=26%	50=71%
Non contradiction	70=100%	0=0%	0=0%	0=0%

Tableau n°47. Degré de maîtrise du critère ‘ cohérence textuelle ‘

Illustration graphique

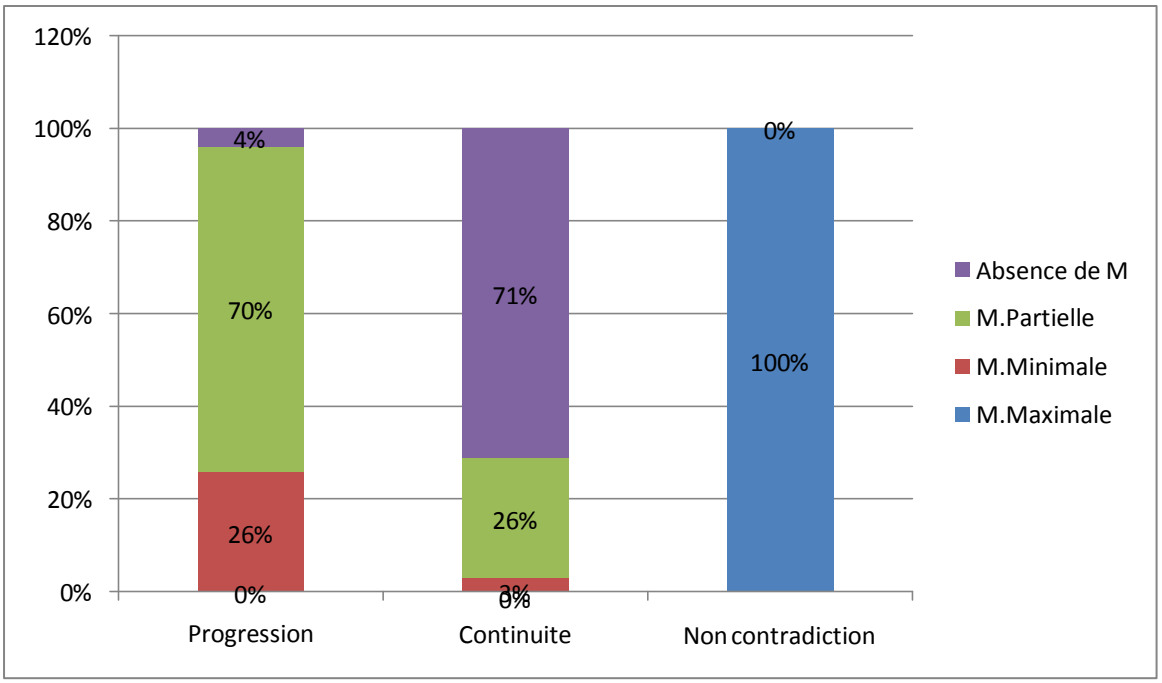


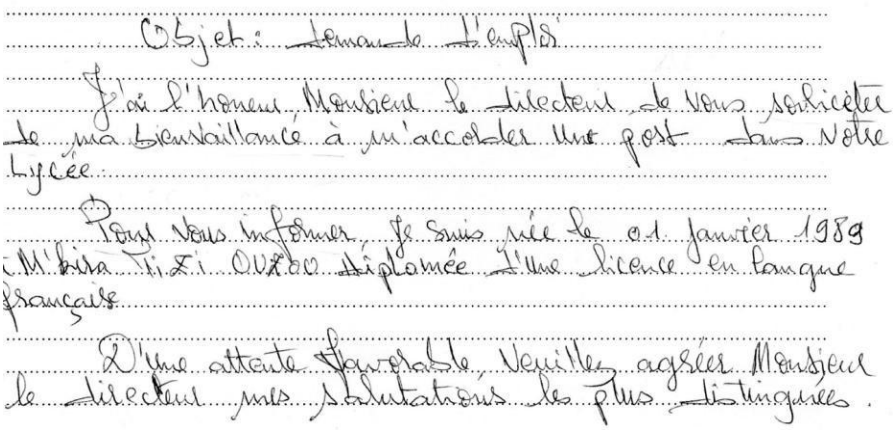
Figure n°31. Degré de maîtrise du critère ‘ cohérence textuelle ‘

3.1 La règle de progression

Comme l'indiquent les statistiques, la règle de progression est partiellement respectée par (70 %) des étudiants. Nous estimons que cette réalité peut être la résultante du contenu léger et laconique dont disposent les lettres recueillies.

L'examen du corpus montre que les lettres sont peu détaillées et manquent d'informations ; les étudiants étayent très peu leurs argumentations et motivations. Comme l'illustre cet exemple :

L15


Objet : demande d'emploi

J'ai l'honneur Monsieur le directeur de vous solliciter de ma bienveillance à m'accorder une post dans Notre Lycée.

Pour vous informer, je suis née le 01 janvier 1989 à M'bira Tizi Ouzou diplômée d'une licence en langue française.

D'une attente favorable, veuillez agréer Monsieur le directeur mes salutations les plus distinguées.

3.2 La règle de continuité

D'après les résultats statistiques, (70 %) des lettres se caractérisent par une absence totale de continuité. Nous relevons certaines structures syntaxiques et répétitions au détriment de la norme.

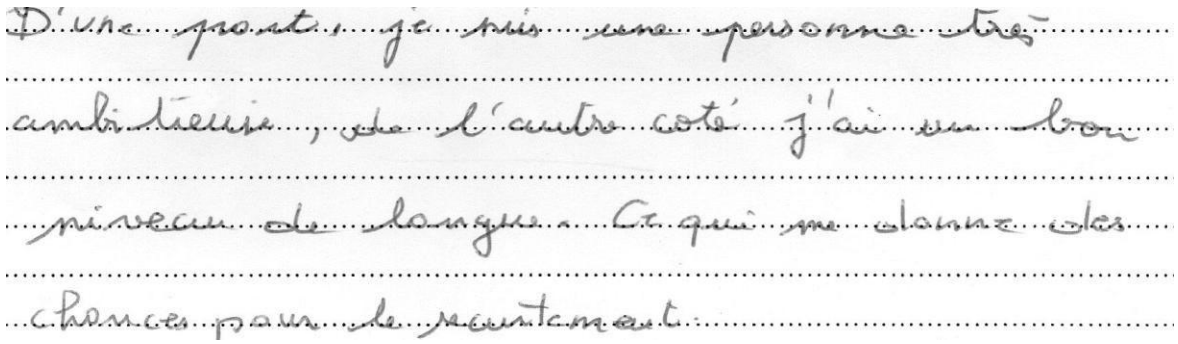
Nous avons constaté que nombre de contraintes peuvent agir sur la construction textuelle, désorganiser les phrases et disloquer l'ordre logique des termes.

3.2.1 Contraintes liées aux liaisons logiques

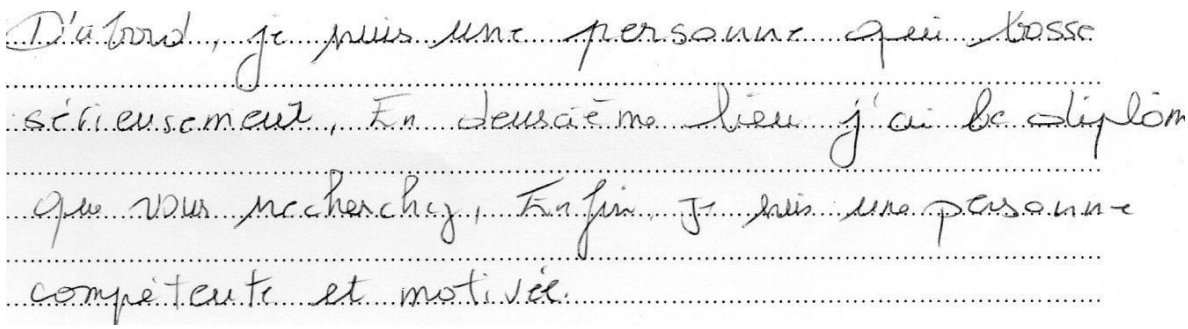
Il est frappant de constater que les articulateurs logiques et chronologiques même les plus usuels sont quasiment inexistants dans quelques écrits et utilisés d'une manière aléatoire dans d'autres. Ce qui est le reflet d'un manque d'organisation logique des idées, un raisonnement peu équilibré ou complètement déséquilibré.

Plus exactement, nous remarquons une utilisation maladroite d'indicateurs, servant de repères dans le déroulement du propos, notamment pour l'énumération.

L43 ‘ d’une part ‘ s’articule toujours avec ‘ d’autre part ‘



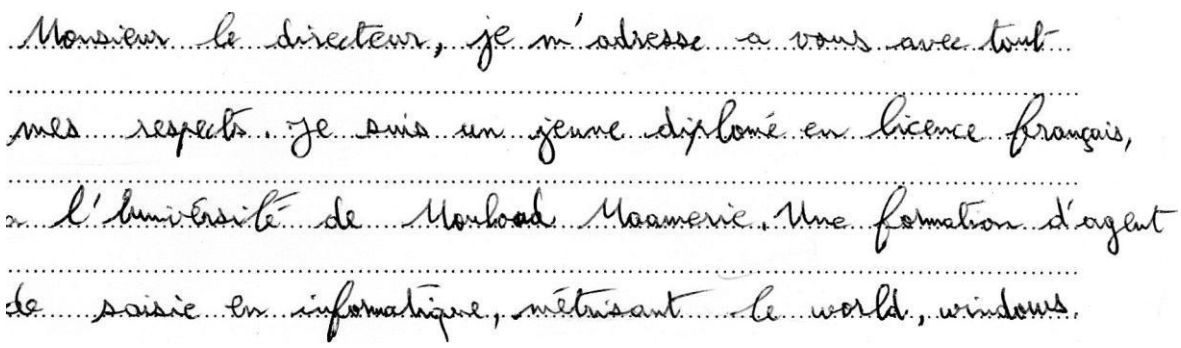
L33’ D’abord ‘ s’articule avec ‘ ensuite ‘



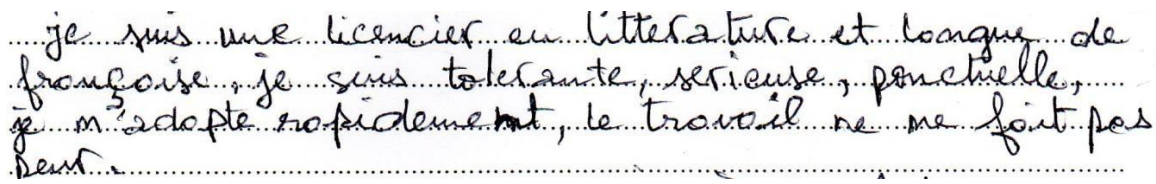
3.2.2 Absence d’articulateurs

Autre constat, les articulateurs logiques sont quasiment inexistants dans quelques écrits, ce qui leur confère un aspect et un caractère ‘ oralisés ‘.

L18

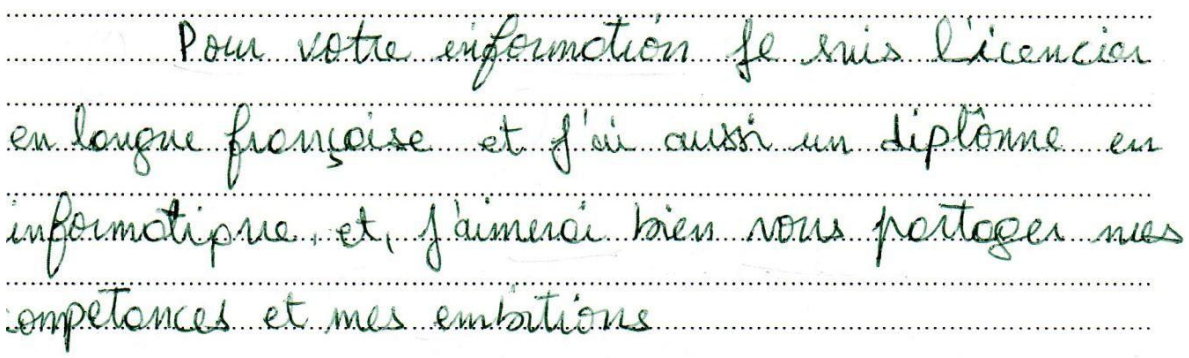


L45

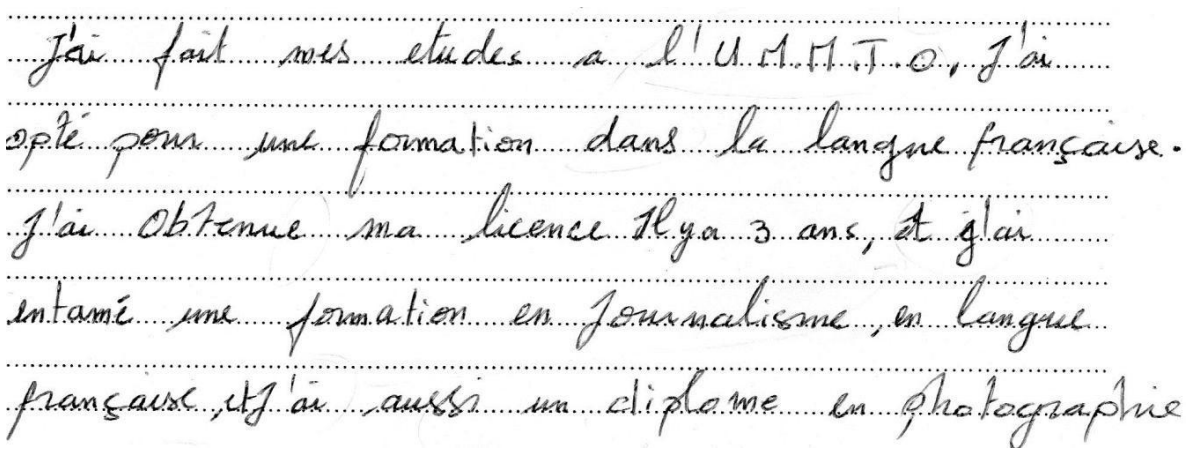


La meilleure façon d'être effectivement compris est de rendre les phrases aussi courtes que possible et de les lier les unes aux autres par les conjonctions les plus usuelles. Nous constatons que les étudiants abusent de l'emploi de la conjonction de coordination marquant l'addition ' et ' ; or, ils peuvent bien puiser dans leur répertoire toute une variété de conjonctions, à savoir l'usage de : ' ainsi que', ' comme ', ' de même que ', etc.

L35



L37



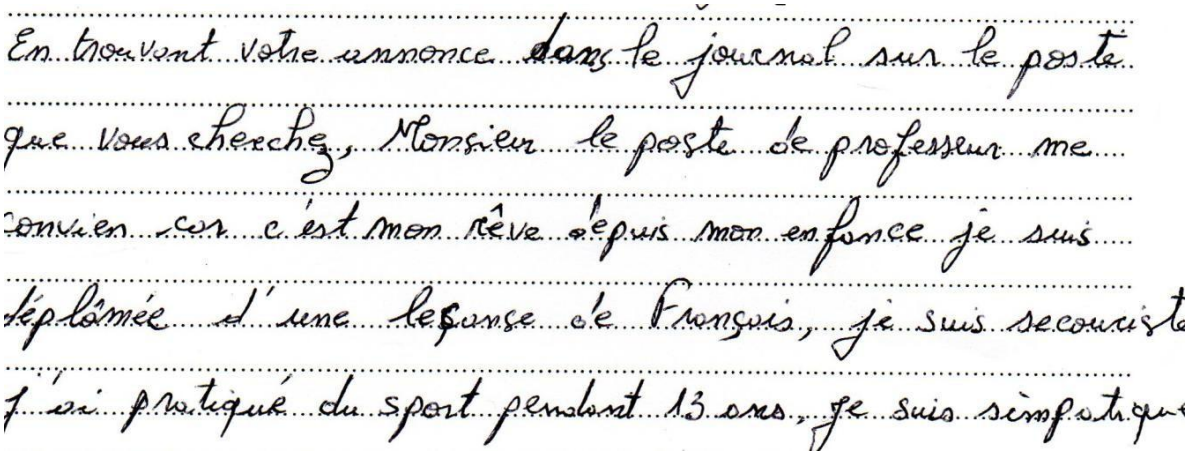
3.2.3 Contraintes liées à la longueur des phrases

Il y a lieu de souligner que les lettres, construites soit avec des phrases très longues soit avec des pavés juxtaposés sans véritable lien, ne dégagent pas une impression de limpidité et de cohérence.

Au-delà d'un certain nombre de mots, un lecteur ne mémorise plus une phrase. C'est pourquoi, il importe de construire des phrases courtes, simples et intelligibles, comme l'a si bien dit S. Karsenty ' *sauf si vous avez le talent de Marcel Proust, évitez les phrases trop longues* ' (S. Karsenty, 2007 : 61).

Voici un exemple de phrase longue à bannir :

L51



3.3 La règle de non contradiction

Nous estimons que la règle de non contradiction est bien respectée dans les lettres recueillies, dans la mesure où nous ne trouvons nullement de contenus sémantiques contradictoires.

4 L'originalité

Résultats statistiques

Niveau de maîtrise **Indicateurs**	**Maîtrise maximale**	**Maîtrise minimale**	**Maîtrise partielle**	**Absence de maîtrise**
Lisibilité	04=6%	13=19%	25=36%	28=40%
Présentation	0=0%	06=9%	37=53%	27=39%
Style	0=0%	0=0%	34=49%	36=51%

Tableau n°48. Degré de maîtrise du critère ' originalité '

Illustration graphique

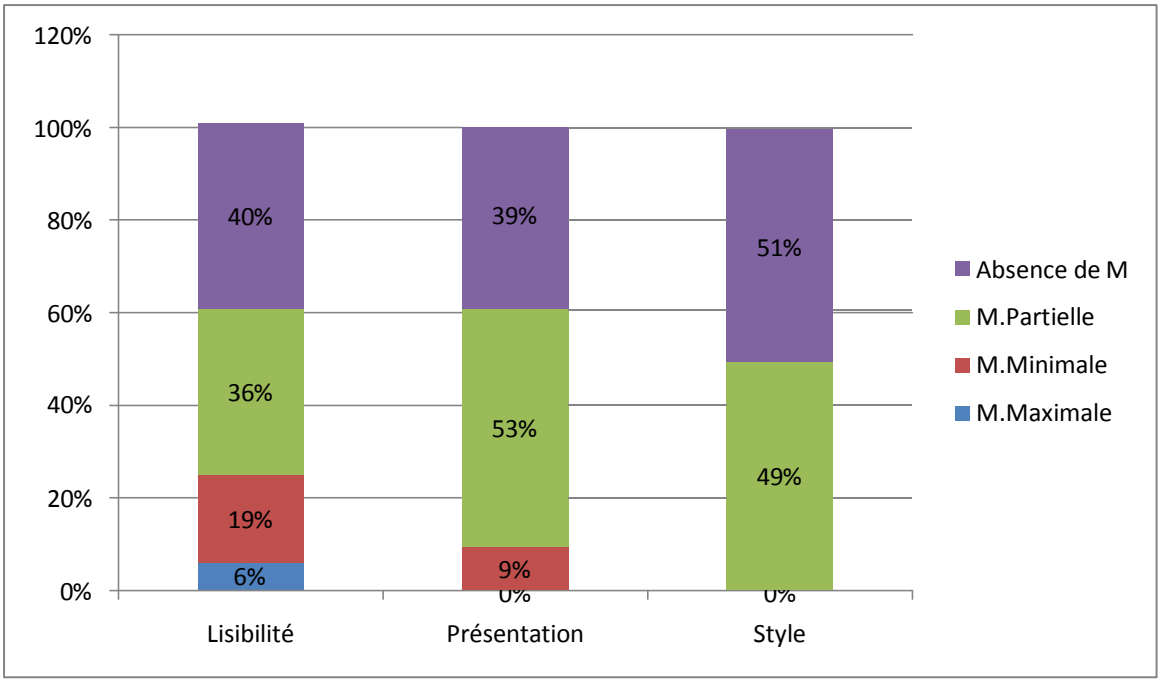


Figure n°32. Degré de maîtrise du critère ‘ originalité ‘

4.1 La lisibilité

Dans le cadre de notre recherche, nous voudrions approcher la graphie des lettres qui constituent notre corpus, en nous plaçant du point de vue du lecteur. Notre intention est de faire un simple constat sans extrapolation vers les significations qu'en déduirait une analyse graphologique. Notre analyse ne se veut pas psychologisante ; c'est pourquoi, nous nous limitons à un aspect fondamental de cette matérialité qui est la lisibilité.

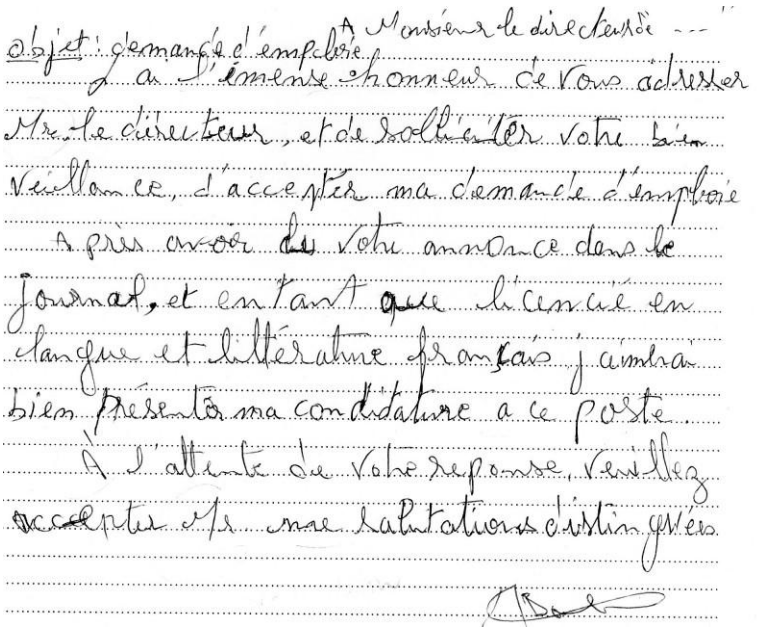
Nous avons pointé que tout ce qui est repérable au niveau de la matérialité de l'écrit est susceptible d'être évalué. Ce qui est important, dans ce constat relatif à la matérialité d'une tâche d'écriture, c'est que le regard évaluateur ne peut empêcher une extrapolation des représentations positives ou négatives que nous avons du sujet scripteur, auteur de l'écrit, représentations modelées par les valeurs du ‘ bon ‘ et du ‘ mauvais ‘.

‘ *la première qualité d'une lettre c'est sa lisibilité* ‘ (Idem : 65). Et bien souvent, la forme graphique s'impose en premier au jugement du lecteur, avant la prise en considération du fond. Bien rédiger sa demande relève d'une élémentaire courtoisie envers le destinataire. En outre, l'intérêt porté à la matérialité de l'écrit montre également le poids reconnu de l'apprentissage obligé de la norme graphique.

Sur le plan formel, une chose est sûre, le destinataire demeure très sensible à la beauté de l'écriture ; c'est pourquoi, il importe qu'elle soit lisible et régulière. Nous pensons pouvoir repérer cette emprunte, admettant que l'analyse de la graphie est partie intégrante du critère de perfectionnement ' originalité '.

Par ailleurs, bien que les conditions de passation de cette épreuve soient favorables pour la réalisation de la tâche (climat de travail, temps alloué suffisant, consigne claire), près de la moitié des lettres sont écrites de travers. La graphie des étudiants laisse vraiment à désirer ; ils ne se donnent pas du tout la peine d'écrire lisiblement et avec soin. En voici un extrait qui illustre bel et bien notre appréciation négative liée cet aspect matériel.

L 25



A vrai dire, le destinataire est en droit d'exiger une lisibilité parfaite ; elle ne l'est que si la lettre est identifiable en elle-même, sans qu'on ait besoin de recourir au contexte. La lisibilité est le respect du candidat comme elle sera dans sa vie professionnelle une preuve de civilité. Or, cet aspect formel semble être relégué au second plan, avec une prédominance d'écritures négligées, des ratures parfois gênantes, ravages du crayon effaceur qui, souvent mal utilisé, casse la continuité de la phrase.

Enfin, nous pouvons avancer comme postulat qu'une mauvaise graphie serait corrélée à une certaine ' réticence à écrire ' et qu'une belle graphie serait liée au ' plaisir d'écrire ' et à une concentration sur le geste d'écriture. Nous considérons par ailleurs que la trace graphique est intrinsèquement attachée à l'histoire familiale, sociale et scolaire du sujet écrivant. De plus, elle traduit l'intériorité du scripteur et permet à la subjectivité de se matérialiser.

4.2 La présentation

‘ *La lettre bien faite identifie son auteur, touche son destinataire, favorise ses relations, marque sa situation et augmente ses chances.* ‘ (A. Gilder, 2009 : 149). Sous son aspect matériel, la lettre doit avoir aussi de la tenue et c’est encore une manière de respecter le destinataire.

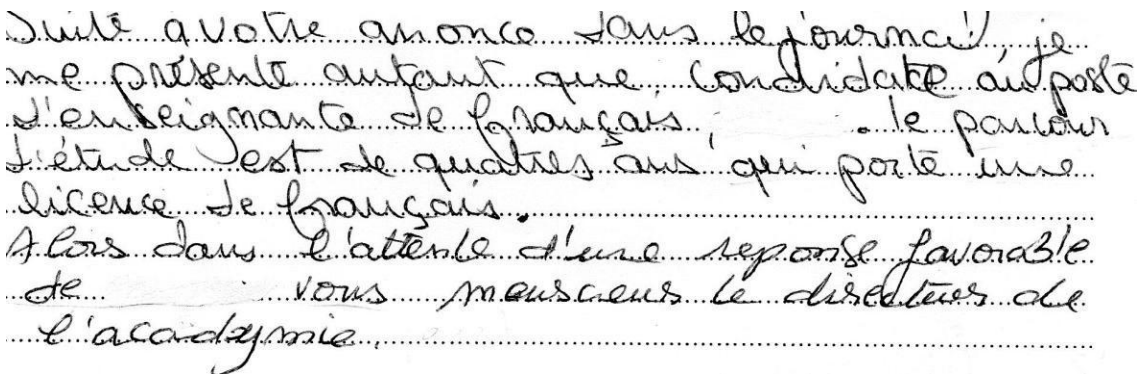
Nous ne devons pas perdre de vue que la présentation d’une lettre compte autant que ce qu’elle contient, sa forme importe autant que le fond, elle doit susciter l’attention. Il est donc nécessaire qu’elle ait une belle allure et qu’elle laisse l’impression de grande propreté, comme le mentionne C. Fontaine et E. Thivard ‘ *c’est une notion de respect, puisqu’il s’agit du premier contact* ‘ (C. Fontaine et E. Thivard, 2010 : 11).

Dans la même optique, S. Karsenty précise : ‘ *j’ai une première approche rapide de la lettre de motivation, par une lecture en diagonale et une sensibilité à la forme, à l’allure générale. La lettre donne une première impression qui, l’expérience le prouve, est souvent la bonne.* ‘ (S. Karsenty, 2007 : 14).

Les statistiques montrent que (39 %) des lettres se caractérisent par une absence de maîtrise sur le plan matériel ; elles sont en effet peu soignées et leur présentation n’est point accrocheuse.

Nous remarquons également qu’il n y a pas une bonne occupation de l’espace. Voici d’ailleurs un extrait où les paragraphes sont collés et condensés et qui gagneraient en effet à être plus aérés :

L53


Suite à votre annonce dans le journal, je me présente auprès que candidate au poste d'enseignante de français, le parcours d'étude est de quatres ans qui porte une licence de français.
Alors dans l'attente d'une reponse favorable de vous m'aurez le directeur de l'académie

4.3 Le Style

‘ *Le style est une forme d’efficacité de la parole qui permet, dans la transmission du message, de parvenir à toucher son lecteur* ‘ (N. Labère, 2008 : 9). C’est par sa mise en œuvre que la rédaction gagnera en force et en originalité ; il témoigne de ce que Montaigne désigne *‘ bien écrire c’est bien penser* ‘.

Le style à utiliser dans une correspondance et particulièrement dans le cas d’une lettre de motivation doit avoir un but précis : ‘ rendre l’écrit séduisant et explicite ‘. Il importe effectivement d’user d’un style efficace pour rendre l’écrit clair et compréhensible, une fois sous les yeux du destinataire.

L’élégance de la langue est absolument indispensable dans ce genre d’écrit ; c’est pourquoi, il faut éviter les termes familiers et se garder des mots prétentieux (louer excessivement nos qualifications). Dans ce type de situation, on apprécie les formules qui joignent la simplicité à l’expressivité, la précision à la concision ainsi que les formules bien frappées, par lesquelles on marque le début et la fin de la lettre. Bref, une touche d’originalité est souventbienvenue.

Une lettre de motivation doit être ciblée, personnalisée et apporter une touche personnelle susceptible de retenir l’attention du destinataire. Les termes retenus doivent être adaptés à la réalité qu’ils sont censés exprimer, certaines expressions sont à éviter, sous peine de dénaturation ou d’impropriétés.

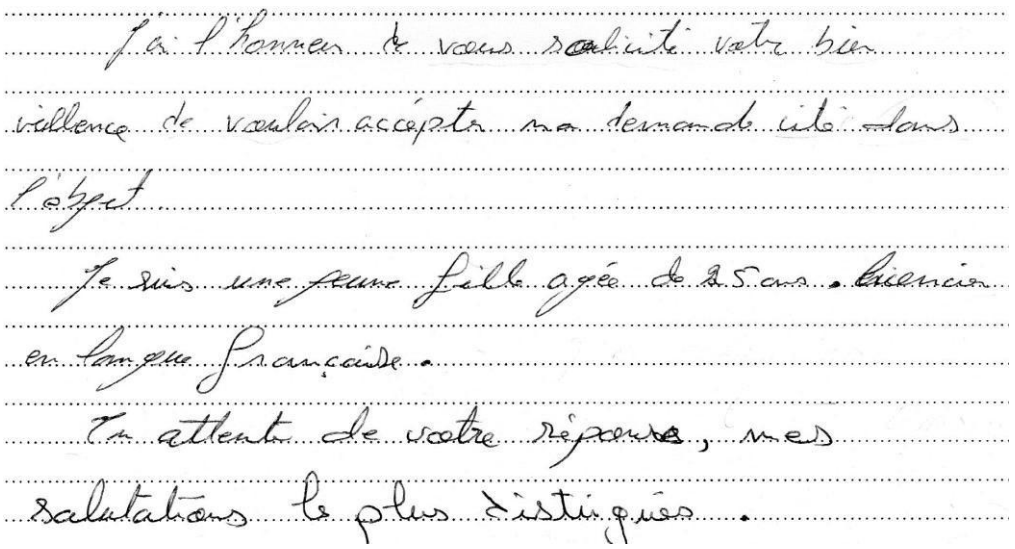
Les étudiants-scripteurs éprouvent des difficultés lorsqu’il est question de traiter leurs idées de façon plus ou moins soutenue. En d’autres termes, ils ont des idées originales, mais ils ne sont pas suffisamment habiles à les mettre en valeur dans leurs productions.

L’analyse du corpus révèle une absence totale de créativité : les lettres recueillies ne se démarquent pas les unes des autres ; certains termes et tournures reviennent assez souvent ; les étudiants se décrivent à travers des adjectifs banalisés par un usage trop fréquent dans ce type de lettre. De surcroît, les lettres semblent génériques, creuses, extrêmement brèves ; elles se caractérisent par un classicisme, et l’originalité reste toujours un pari.

(51%) des lettres recueillies se caractérisent par une forte carence stylistique. Ce sont des lettres de motivation, de scripteurs novices, auxquelles nous pouvons reprocher l’absence d’une touche et d’un petit plus personnel accrocheur et original. De plus, le style passe-partout, manquant de dynamisme et de conviction ne laisse aucune place à une argumentation concrète et bien construite.

Voici un exemple type de lettre creuse et vague dont il ne ressort rien ni conviction ni originalité :

L5

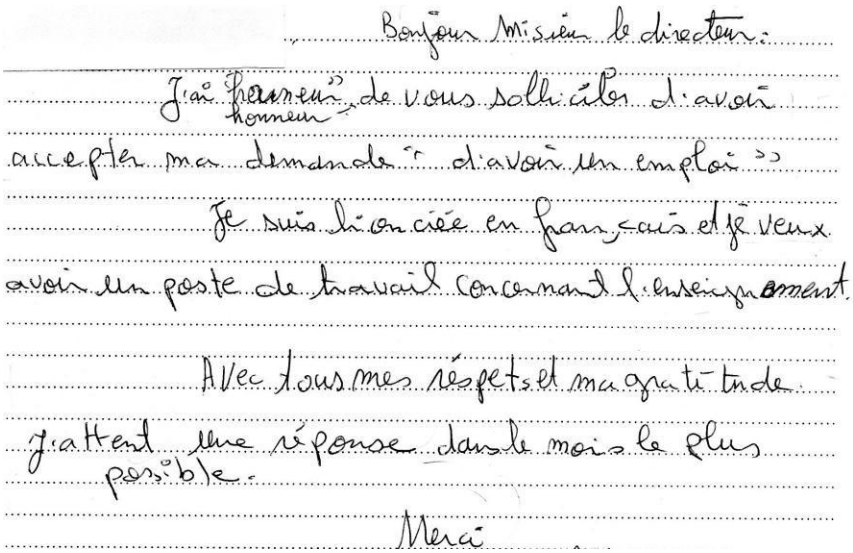

J'ai l'honneur de vous solliciter votre bienveillance de vouloir accepter ma demande ci-dans l'objet

Je suis une jeune fille agée de 25 ans. Licencier en langue française.

En attente de votre réponse, mes salutations les plus distingués.

Ce qui a également retenu notre attention, c'est que quelques étudiants commencent leur lettre par ' bonjour ' et la terminent par ' merci ' ; ils adoptent ainsi un style trop direct qui donne l'impression d'un mailing. En voici un exemple :

L30


Bonjour Mission le directeur.

J'ai l'honneur de vous solliciter d'avoir accepter ma demande " d'avoir un emploi "

Je suis licenciée en français et je veux avoir un poste de travail concernant l'enseignement.

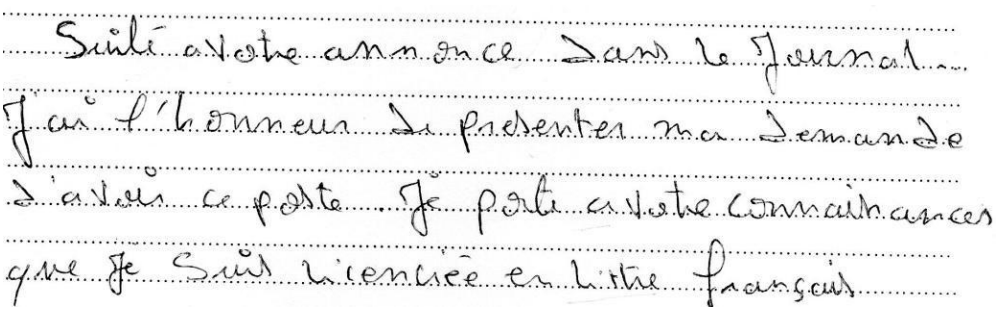
Avec tous mes respets et magnatitude j'attent une réponse dans le mois le plus possible.

Merci

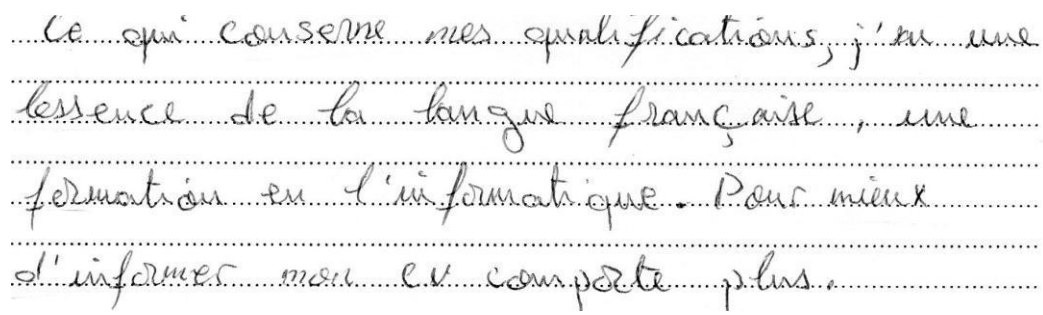
Le style est avant tout le reflet des idées de l'étudiant-scripteur, c'est ce qui fait la signature et la spécificité de tout énoncé en le distinguant des productions portant sur le même propos.

En bref, le manque d'originalité du style est clairement manifeste dans les écrits recueillis.

L47


Suite a votre annonce dans le Journal
J'ai l'honneur de presenter ma demande
d'avoir ce poste. Je porte a votre connaissances
que je suis licenciée en Litre français

L40

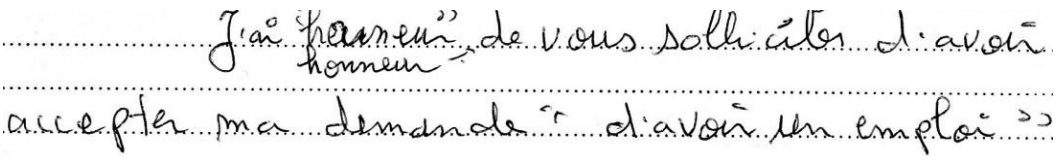

Ce qui conserne mes qualifications, j'ai une
bessence de la langue française, une
formation en l'informatique. Pour mieux
d'informer moi et vous compote plus.

4.3.1 Le principe de clarté

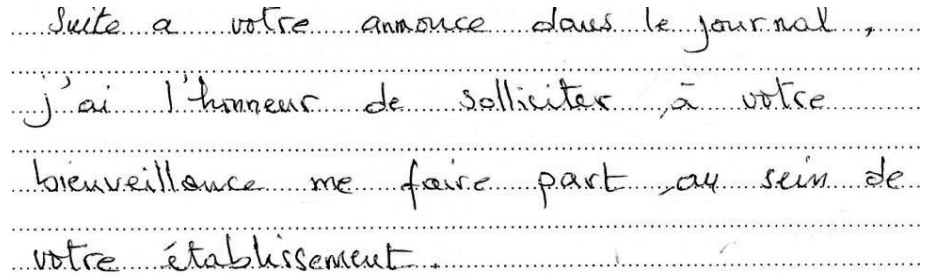
Le bien écrire est ' *la condition absolue d'une communication aboutie* ' (A. Gilder, 2009 : 7). Nous déplorons un style tortueux, éloigné de la légèreté et mettons essentiellement l'accent sur quelques dérives de rédaction, notamment le manque de clarté quand ce n'est pas obscurité.

Nous avons ainsi décelé un style manquant de persuasion et de rigueur.

L30


J'ai l'honneur, de vous solliciter d'avoir
accepter ma demande d'avoir un emploi >>

L9


Suite a votre annonce dans le journal,
j'ai l'honneur de solliciter, à votre
bienveillance me faire part, au sein de
votre établissement.

Par ailleurs, les messages véhiculés sont compliqués, lourds et déplaisants. Nous considérons que la longueur des phrases confine souvent à l'obscur et les lourdeurs gâchent le style.

Il est indéniable que le raisonnement donne au style toute sa force, c'est là d'ailleurs une clé du ' bien écrire ', comme le souligne A. Gilder ' *le style n'est rien d'autre que l'ordre et le mouvement* ' (Idem : 107) ; toujours selon le même auteur, ' *ce qui se conçoit bien s'énonce bien* ' (Idem : 11).

En somme, force est de constater que les étudiants éprouvent des difficultés à exprimer leurs idées sans détours, à les ordonner en bonne logique, à mettre chacune à la place qu'elle doit occuper dans l'énoncé. Nous remarquons ainsi une absence totale de productions lumineuses et limpides, avec une langue aisée et claire, des énoncés logiques, des phrases courtes, nettes et qui se tiennent droites.

4.3.2 Le principe de concision

' *Le bon style consiste à dire un maximum de choses en un minimum de mots, le mauvais : c'est le contraire !* ' (Idem : 120). Nous avons relevé des pléonasmes de style correspondant à des mots explétifs, inutiles au sens qui ne servent qu'à remplir la phrase.

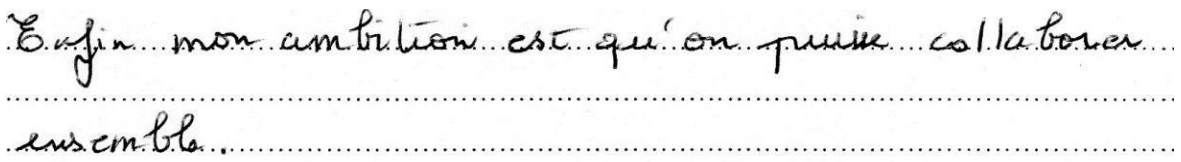
Dire l'essentiel, aller au plus court, être sobre, chasser le superflu, utiliser des formules laconiques et lapidaires, se débarrasser de l'accessoire ; telles sont les qualités requises pour un style concis. L'idéal serait de *' se dégager des pesanteurs lexicales qui nuisent à la qualité et à l'efficacité du propos (…)'* (N. Labère, 2008 : 70).

C'est ce que nous n'avons, malheureusement, pas retrouvé dans les écrits recueillis. Les étudiants ont plutôt tendance à employer des mots parasites, ceux dont la suppression n'altère en rien le sens du message. Ce genre de pratique constitue un pur remplissage et un gaspillage verbal.

Il y a lieu de préciser que l'une des difficultés majeures est l'accès au lexique et à la matière verbale en général. Certaines impropriétés afférentes au vocabulaire concernent l'emploi abusif de certains termes. Termes que les étudiants ont tendance à utiliser pour donner un style soutenu à leur rédaction alors qu'ils connaissent mal leur signification.

Plus précisément, nous avons décelé des pléonasmes correspondant au ‘ *fait d'employer un terme qui ne fait qu'ajouter une répétition à ce qui est exprimée* ‘ (A.Bentolila, 1995 : 41) ; ils représentent un des aspects des impropriétés de la langue qui seraient à bannir. Les extraits ci-dessous illustrent bien ce phénomène :

L42



L49

4.3.3 Le principe de simplicité

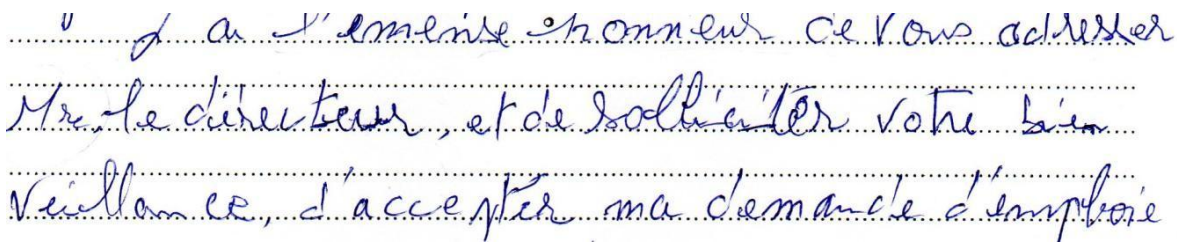
Le principe de simplicité consiste à exprimer sa pensée de la manière la plus naturelle, car tout excès est un défaut. C'est pourquoi, le style de la lettre de motivation doit être direct loin de toute forme fantaisiste, ‘ *le vocabulaire simple et le ton sobre n'excluent donc pas une empreinte assez personnelle.* ‘ (C. Fontaine et E. Thivard, 2010 : 161).

Très peu d'écrits sont construits de façon simple sur le modèle sujet, verbe, complément. Les étudiants utilisent des phrases longues alambiquées, essayant de produire des écrits emphatiques et cherchant à produire de grands effets ; toutefois, ils nuisent au sens de leurs productions qui deviennent souvent inintelligibles.

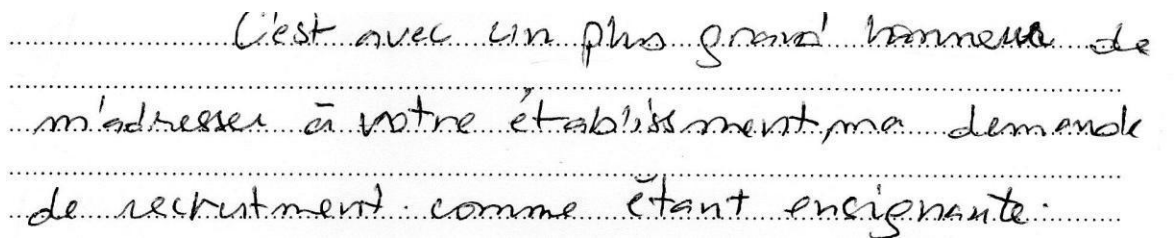
Certes, dans ce genre d'écrit l'élégance de la langue est de rigueur, mais l'idéal serait d'écrire avec naturel sans recherche d'expressions extraordinaires et en évitant le superficiel. Demeurer simple est un atout à préserver, inutile alors de chercher la complication dans sa façon d'écrire. En ce sens, la façon la plus simple de s'exprimer est toujours la meilleure pour accrocher le destinataire.

Nous avons constaté que les étudiants-scripteurs tentent d'utiliser des formules de politesse relevant d'un style majestueux ; cependant, bien souvent ils confèrent à leurs écrits une lourdeur qui nuit au style :

L25



L50



4.3.4 Le principe d'adaptation

Adapter son style consiste à choisir le registre de langue qui sied à son interlocuteur. Il est bien évident qu'on ne s'adresse pas de la même manière à un ami et à un supérieur hiérarchiquement ; le choix du registre dépend essentiellement de la situation de communication.

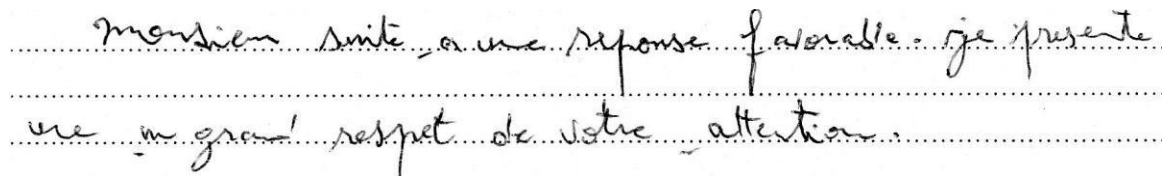
La réponse à l'offre d'emploi constitue un écrit officiel et un moyen d'expression direct qui doit traduire la voix et la personnalité du rédacteur ; elle requiert à la fois neutralité, politesse et élégance. Dans ce genre d'écrit, il est impératif de joindre l'utile à l'agréable, la simplicité à l'éloquence, comme le souligne P. Gaxotte : ' *tout est exprimé avec noblesse, d'une manière à la fois courtoise et familière.* ' (Cité par A. Gilder, 2009 : 149).

En ayant recours à des tournures éloquentes (' j'ai l'honneur ', ' veuillez agréer ', ' salutations distinguées ', etc.), les étudiants-scripteurs respectent le principe d'adaptation et veillent à ce que leur destinataire agrée.

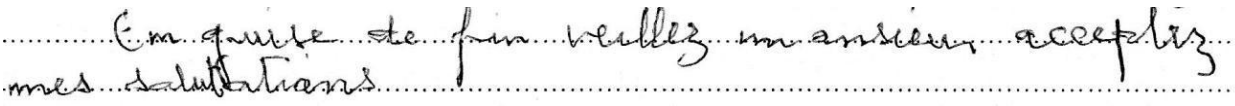
L'usage d'un registre soutenu est, sans contexte, révélateur de ce souci de communiquer et d'adapter son message à l'interlocuteur. Dans cette perspective, la compréhension du message est fonction du type de phrase, de l'ordre et de la construction des mots ; toutefois, le souci d'utiliser un registre soutenu débouche parfois sur des effets ' pervers '.

Nous relevons quelques constructions sophistiquées pouvant être préjudiciables à l'efficacité de la communication. Les formules maladroites sont récurrentes et la partie politesse est généralement ratée.

L48



L56

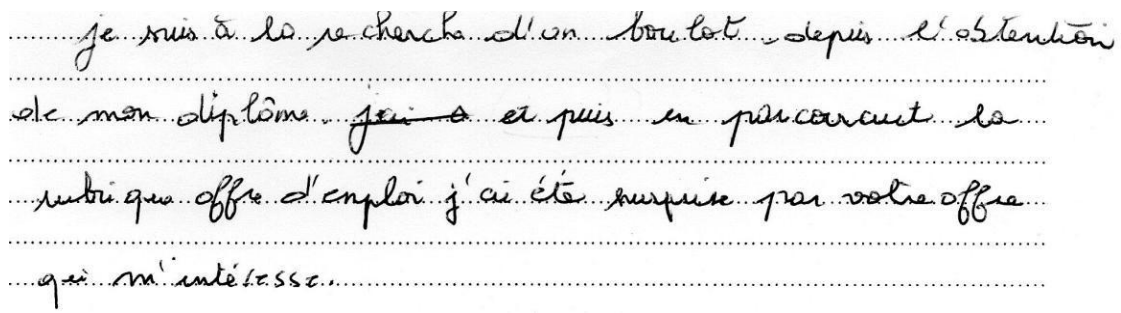


Les étudiants-scripteurs tentent d'adapter le style de leurs écrits et recourent systématiquement au vouvoiement, marquant ainsi la distance autant que le respect et la courtoisie.

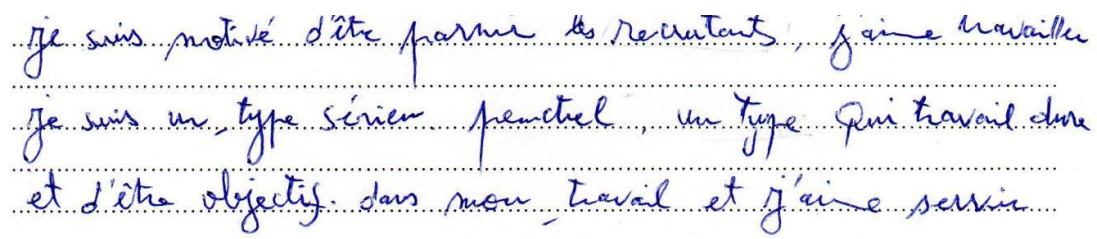
Cependant, nous relevons des expressions tronquées, des connecteurs et des démarcatifs, propres au discours oral. Nous signalons également des décalages liés à des incrustations de termes, relevant du registre familier, qui ne s'accordent pas avec l'environnement linguistique.

Bref, nous relevons un caractère plus ou moins improvisé propre à l'oral.

L42



L48



III. Bilan diagnostique général

Au terme de notre analyse, nous voudrions dresser un bref inventaire des forces et déficiences relevées systématiquement dans le corpus. Nous souhaitions ainsi aborder les dimensions les plus pertinentes qui serviraient ultérieurement de référence pour la formulation des perspectives remédiatrices.

Nous apprécions principalement ‘ le respect de la consigne ‘, cet indicateur relevant du critère ‘ pertinence ‘ est globalement bien maîtrisé. A travers une lecture attentive et analytique de la consigne, telle que nous l'avons nous-mêmes constatée lors de l'enquête sur terrain, les étudiants sont parvenus à s'imprégner de son contenu sémantique. Et pour preuve, la quasi-totalité des lettres recueillies font ressortir les points les plus pertinents.

Ce constat est loin d'être anodin : tel qu'il a été indiqué dans l'analyse des questionnaires et lors de notre observation participante sur terrain, ce point fort ne peut être que la résultante d'une ‘ stratégie d'écriture ‘ efficace consistant à accorder tout le temps nécessaire pour la lecture de la consigne. Cette façon de procéder semble tout à fait judicieuse.

Un autre point fort des lettres recueillies réside dans l'adéquation au genre textuel attendu qui est la ‘ lettre de motivation suite à une offre ‘. La structure générale des lettres est acceptable dans la mesure où elles empruntent un schéma classique (références à l'offre, présentation du candidat, volonté d'une future rencontre) et se subdivisent en plusieurs parties (date, adresse, objet, etc.).

Du point de vue du contenu, force est de constater que les lettres sont écrites de manière générique et panoramique. Ce sont, en effet, des candidatures vides et assez classiques qui peuvent être qualifiées de passe partout.

Quelques dysfonctionnements se manifestent au niveau de la correction linguistique, notamment sur le plan lexical. Nous signalons un défaut de précision qui résulte d'une insuffisance des termes et d'une non diversification lexicale. Dans cette optique, la majorité des étudiants-scripteurs emploient des mots passe-partout (être, avoir, faire…). C'est pourquoi, la technique du ‘ choix du mot juste ‘ dans le ‘ contexte approprié ‘ serait une orientation possible pour un travail de réécriture. Il est frappant de constater que les contraintes orthographiques sont marginales, dans la mesure où nous repérons que très peu d'erreurs de transcription. Parallèlement, nous relevons des maladresses relatives à la syntaxe qui sont bien souvent pénalisantes pour le style.

Par ailleurs, il semble que la dimension qui interroge l'organisation textuelle des écrits, du point de vue de non contradiction sémantique, est bien respectée par les étudiants. Toutefois, nous estimons que les lettres ne dégagent aucunement une impression de continuité et de dynamisme.

De surcroit, nous avons analysé les lettres dans leur matérialité ; plus précisément, nous avons mis en évidence une dimension qui prend en compte l'écriture dans son expression graphique. Nous avons ainsi décelé de sérieux problèmes de calligraphie, qui est en partie liée avec la compétence scripturale des étudiants.

Il est indéniable que le destinataire est souvent sensible à l'allure générale d'une lettre ; c'est pourquoi, nous avons jugé utile de nous intéresser à cet aspect formel non négligeable. La présentation d'une lettre de motivation doit dégager une impression de rigueur et de grande clarté. Il nous a été donné de constater que la présentation des lettres n'est point accrocheuse ; les étudiants omettent souvent de ménager une marge, de décaler vers la droite le début de chaque paragraphe et abusent de l'usage du produit correcteur.

Au niveau du style, les tentatives d'utilisation des tournures de l'éloquence ainsi que le vouvoiement montrent que les étudiants sont conscients de la nécessité de prendre en considération un lecteur supérieur hiérarchiquement.

Cependant, nous signalons des incrustations de termes relevant du registre familier. Dans ce genre d'écrit, le scripteur n'entretient pas des liens d'intimité suffisants, avec son futur employeur, pour s'autoriser impunément l'utilisation du registre familier. Ce qui est en contradiction avec le principe, bien identifié par les étudiants dans la rubrique ' stratégies d'écriture ', selon lequel tout scripteur doit prendre en considération ses lecteurs éventuels. A ce niveau là, se manifestent des distorsions apparentes entre le savoir-faire théorique et pratique chez ces étudiants.

En somme, nous déplorons l'usage d'un style ampoulé et peu original ainsi que la présence de formules pompeuses, chargées et alambiquées qui gâchent l'effet positif d'une lettre. Nous estimons que les lettres gagneraient à être rédigées d'une manière plus sobre et plus précise, deux qualités indispensables pour une lettre de motivation.

Conclusion

Ce chapitre entend proposer un bilan qui répertorie les forces et faiblesses des étudiants-scripteurs face à une situation complexe et inédite. Nous avons particulièrement insisté sur les aspects les plus problématiques et avons fournis des exemples significatifs puisés du corpus.

Si nous confrontons les résultats obtenus, à travers l'analyse des deux situations d'évaluation des compétences scripturales, à savoir la réalisation d'une tâche ' familière ' et ' inédite ', nous estimons qu'ils sont pratiquement identiques. Nous signalons les mêmes carences et les mêmes acquis, à savoir une assez bonne maîtrise orthographique, une bonne interprétation de la consigne, pauvreté lexicale, manque de structuration, usage d'un style ampoulé. Autrement dit, les productions recueillies, qu'elles relèvent d'une tâche familière ou inédite, trahissent les mêmes ignorances et les mêmes insuffisances.

De surcroît, l'analyse de ces deux genres d'écrits confirme les données contenues dans les questionnaires, données relatives à la perception de l'acte d'écriture comme activité contraignante ainsi que l'adoption de stratégies peu efficaces par les étudiants- scripteurs ; contenus qui gagnent ainsi en fiabilité et pertinence.

Chapitre VII

Evaluation des compétences scripturales à travers une situation authentique

Chapitre VII : Evaluation des compétences scripturales à travers une situation authentique

Dans ce chapitre, nous allons examiner un corpus constitué de 80 brouillons d'étudiants, intégrant à la fois les recherches pionnières de la genèse textuelle et de l'analyse du discours, à savoir les travaux de J. Bellemin- Noël (1972), J. Rey-Debove (1982) et C. Fabre (1990)/(2002).

Dans le cadre de l'évaluation des compétences scripturales, nous estimons que l'analyse des brouillons, notamment ceux émanant d'adultes, représente une opération peu courante et bien originale. Les ratures constituent en effet autant d'indices et d'indications sur l'activité de révision et de réécriture qui font partie intégrante du processus scriptural.

I. Les brouillons comme objets d'étude

1. Caractère didactique

Un tournant est marqué dans la réflexion et les pratiques en didactique de l'écriture depuis la prise en compte de la génétique textuelle. Cette dernière place le sujet scripteur au centre de sa production ; elle propose un ancrage théorique et une méthode d'analyse des activités scripturales.

Nous soutenons que la réalisation des travaux de recherches en ce domaine devrait bénéficier d'une considération accrue et plus attentive en didactique. L'observation et l'analyse des brouillons permettent justement de tracer les marques d'une réflexion personnelle de la genèse textuelle ; elles mettent en évidence les activités métalinguistiques et épilinguistiques que suppose tout travail de révision/réécriture.

Si nous les considérons sous l'angle du changement, les brouillons ne sont plus vus seulement comme ' *des outils routiniers, des palliatifs marginaux, nécessaires surtout aux 'mauvais' scripteurs* ' (C. Fabre-Cols, 2004). Ils deviennent peu à peu légitimes, dans la mesure où ils représentent par excellence des chantiers de la fabrication textuelle.

Il convient de mentionner que la réécriture perçue comme une activité centrale et les brouillons comme objets didactiques à part entière, sont au cœur des débats concernant les pratiques scripturales. C'est pourquoi, nous souhaitons à travers notre étude explorer ce domaine en effervescence, relégué bien souvent au second plan dans les pratiques d'évaluations antérieures.

Les projets d'évaluation portent essentiellement sur les productions finies ; les brouillons, quant à eux, semblent être ignorés et n'ont en général pas d'existence sur le plan didactique. En effet, la tradition scolaire ancrée considère le brouillon comme indicateur d'incompétence ; or nous estimons que le raturage et la réécriture représentent plutôt des outils d'amélioration des productions, comme le mentionne C. Fabre-Cols ' *les recherches en linguistique et en didactique ont légitimé les brouillons et avant-textes comme témoins de processus qui ne sont (partiellement) visibles que là, et donc comme objet d'étude et d'intervention* ' (C. Fabre-Cols, 2002 : 13).

2. Caractère lacunaire

L'évaluation a évolué, elle ne concerne plus seulement le produit mais peut porter sur les modalités de la production. Ainsi ' *au lieu de se focaliser sur la seule ' copie au propre', l'observation a englobé documents et échanges préparatoires pour tenter d'interpréter le processus de production* '. (Idem).

Cependant, quelques précautions sont à prendre par rapport à ces matériaux : les brouillons que nous avons recueillis ne sont que des traces du processus scriptural ; nous n'avons pas la prétention de penser que *' ces documents nous donnent accès au fonctionnement de la ' boite noire ' '* (F. Darras, 2011). Les réserves signalées n'invalident pourtant pas, à nos yeux, une telle recherche ; l'objet étant assez rarement travaillé et gardant toute légitimité par rapport à la réflexion sur les phénomènes scripturaux.

Les brouillons présentent des traces concrètes du processus de planification *' en termes de récupération d'informations en mémoire ou sur d'autres supports* '. (A. Piolat, 2007). L'observation de ce type de manuscrit semble plus que nécessaire, il constitue ' *un formidable terrain d'observation dont il serait fâcheux de se passer* '. (A. Grésillon, 1994 : 147).

3. Caractère original

Nous nous inscrivons dans la droite ligne de C. Bore (2000) qui considère le brouillon comme un ' introuvable objet d'étude '. D'après cet auteur, ' *le brouillon en fait un objet d'étude largement implicite, en didactique de l'écriture (...) c'est une trace sémiotique d'une activité linguistique* ' (C. Bore, 2000).

L'analyse des avants-textes que constituent les brouillons d'étudiants est une entreprise bien originale ; n'est-il pas dommage que ces manuscrits qui se trouvent pourtant à proximité des enseignants-chercheurs n'ont point suscité leur curiosité intellectuelle ?

L'analyse des brouillons occupe une situation plus ou moins marginale, dans la mesure où elle est l'activité la moins étudiée de toutes celles qui concernent l'écrit, à cause de la lourdeur du traitement conséquent. Dans le cadre de notre évaluation, il nous a paru intéressant de nous focaliser non seulement sur des ' produits finis ' mais aussi sur les ' processus ' de leurs productions tels qu'ils se manifestent à travers les écrits intermédiaires des étudiants. Notre recherche se distingue ainsi par des orientations résolument très ambitieuses.

Si nous évoquons ce fait c'est qu'il a toute sa force dans l'activité des étudiants-scripteurs. En outre, nous estimons que notre visée en tant que chercheure est non seulement de décrire les phénomènes qui s'y manifestent, mais aussi et surtout proposer de nouvelles pistes didactiques qui tiendraient compte des dysfonctionnements repérés lors du travail de réécriture.

En somme, l'analyse des brouillons est une pratique très récente et peu connue en Algérie ; ce qui a suscité en nous un vif intérêt de mener une recherche qui relève du champ de la ' génétique textuelle ', et de réaliser une étude pionnière en son genre notamment au sein de notre département.

4. Caractère authentique

Pour mieux cerner les pratiques scripturales des étudiants, les descriptions de documents ' authentiques ' ne sont pas moins utiles que les ' modèles finis ' et achevés.

Les documents authentiques retracent le cheminement des procédés d'écriture et de réécriture, ils peuvent être réajustés lors de la mise au propre, par exemple, ce qui leur confère un aspect non figé. La prise en compte de ce type de documents présentés dans leur intégralité, c'est-à-dire conservant leurs spécificités sémiotiques d'origine, a contribué à instaurer une situation ' authentique ' de réécriture.

L'écrit achevé ' *ne donne pas à voir les cheminements ou la trajectoire de sa fabrication* ' (C. Fabre-Cols, 2002 : 19). Dès lors, l'intérêt s'est porté vers l'observation des processus de ' genèse ' et la prise en compte de l'acte de production en lui-même.

Les brouillons représentent des lieux de découverte et des chantiers d'écriture qui comportent des déchets, des séquences subjectives, des définitions, des encadrements et des soulignements… qui peuvent alimenter le traitement du sujet. Par ailleurs, les méthodes d'analyse des brouillons issues de la génétique textuelle fournissent des

instruments directement opératoires et applicables aux avant-textes produits par les étudiants.

Rappelons à titre indicatif que 80 brouillons anonymes ont été recueillis auprès des étudiants de fin de cycle lors des épreuves d'examens semestriels. Les manuscrits récoltés s'avèrent ' authentiques ' dans la mesure où ils ont été rédigés dans une situation réaliste, d'une manière tout à fait naturelle et spontanée.

Il convient de rappeler que nous avons récupéré les brouillons auprès des étudiants à leur sortie des salles d'examens sans que ces derniers soient avertis au préalable, c'est d'ailleurs là une exigence sine qua non de fiabilité et de validité des résultats. Ils se sont donc investis d'une manière tout à fait naturelle dans leur brouillonnage, d'où l'absence de tout caractère artificiel des opérations d'écriture et de réécriture. Ces manuscrits représentent incontestablement un véritable reflet des opérations cognitives effectivement mises en œuvre lors de l'activité d'écriture-réécriture.

Les brouillons constituent un type de données liées à la production concrète, c'est-à-dire réelle des énoncés, il faut bien reconnaître qu'ils ' *n'ont pas pour destination d'être lus par d'autres que leurs auteurs* ' (J-L. Lebrave, 2007).

Aborder un brouillon, c'est le lire, se livrer à une activité qui est bien différente de la lecture d'un texte achevé ; c'est élaborer, au cours de cette lecture, les données génétiques d'une façon tout à fait spontanée, ce qui en masque tout caractère artificiel. Cette lecture filtrée et hétérogène des données génétiques engendre des hypothèses sur le fonctionnement de la production textuelle.

5. Caractère énonciatif

A la lumière des théories de l'énonciation, telles que formulées et explicitées par Emile Benveniste (1966 et 1974), les chercheurs en génétique textuelle ont montré qu'il existe *' des composantes générales de toute production écrite, en tant qu'elle est une production langagière '* (C. Fabre-Cols, 2004*).* Dans la même perspective, Grésillon. A et Lebrave, J-L (1983) précisent que *' l'énonciation se manifeste par des traces lisibles, perceptibles et conservées dans les brouillons '* (Idem), ils parlent de l'énonciation à l'état naissant.

Les brouillons sont un terrain fertile marquant les phénomènes de l'énonciation écrite, les cheminements et trajectoires de la fabrication textuelle, les hésitations, les retours en arrière et les modifications du scripteur-réviseur ; ils accumulent du matériau et du sens.

Dans cette optique, le scripteur est impliqué dans le système énonciatif, il est à la fois scripteur et lecteur, ‘ *la position énonciative du sujet n'est pas la même dans les deux moments : quand il écrit, il est énonciateur ; quand il se relit il est récepteur critique* ‘ (C. Fabre-Cols, 2002 : 41).

Visiblement, les brouillons sont des objets qui cristallisent des données pragmatiques dans la mesure où l'on dégage l' ‘ intention ‘ spécifique du scripteur en cours de rédaction ; sa position par rapport à la situation d'énonciation et son destinataire potentiel. Par là, le brouillon est indissociable du sujet qui l'a écrit ; certes, ‘ *il constitue déjà un objet extérieur au scripteur, mais un objet qui lui est encore relié par toute une série de liens* ‘ (J-L. Lebrave, 2007).

À travers nos observations, analyses, classements et interprétations, il serait possible d'accéder, au moins partiellement et fragmentairement, à l'histoire de la genèse textuelle. Les brouillons seraient ainsi le reflet d'une certaine dynamique énonciative scripturale ; c'est le lieu où se lisent les hésitations et les bifurcations des scripteurs au moment où ils écrivent. Dès la première rature ou biffure, le brouillon devient un lieu d'une activité énonciative entre le sujet lisant et réécrivant ; autrement dit, un lieu de confrontation permanente entre lire et écrire.

6. Caractère métalinguistique

Rey-Debove estime que ‘ *la rature correspond constamment à un énoncé métalinguistique* ‘ (J. Rey-Debove, 1982 : 11). En ce sens, les ratures et biffures figurant dans brouillons rendent compte du cheminement d'une écriture et constituent des traces ou des manifestations d'une activité ‘ métalinguistique‘.

Le concept de métalangage renvoie à ‘ *un langage instrument qui sert à parler d'un langage objet* ‘ (C. Fabre, 1990 : 31). Dans cette optique, les brouillons constituent des matériaux riches qui donnent à voir diverses modifications témoignant d'une réflexion critique sur le texte déjà produit et d'une interrogation sur ce qui fait problème. La rature est par excellence une activité métalinguistique ‘ *parce qu'elle n'entre pas dans l'opposition écrire/ne pas écrire. La rature d'un mot travaille sur un énoncé déjà là* ‘ (Idem : 45).

L'observation des brouillons permet de repérer les marques d'une démarche personnelle *‘ procédures individuelles, rituels idiosyncrasiques (tendance à la suppression / à la refonte / à l'ajout...), activités épilinguistiques et métalinguistiques ‘* (*C.* Fabre-Cols, 2004).

L'activité épilinguistique désigne ' *les processus inconscients de contrôle et de régulation des fais langagiers* ' (J-L Gombert Cité par A. Bombrun, 2012). Dans cette optique, l'épilinguistique semble se situer à l'opposé du métalinguistique, comme le souligne R. Lartige : ' *l'activité métalinguistique n'est pas forcément verbalisée, ni même consciente. Dans ce dernier cas, certains chercheurs parlent plutôt d'épilinguistique*' (Idem). Bref, il s'agit de deux activités complémentaires mains bien distinctes.

7. Caractère dialogique

Le travail de réécriture témoigne d'une situation interactive et ' dialogique ' où ' *le destinateur et le destinataire se confondent. Cela ne veut pas dire qu'il n y ait pas dialogue : ici l'on se parle à soi-même, l'on s'encourage ou se critique, on se multiplie* ' (J. Anis cité par C. Fabre, 1990 : 47). Le dialogisme se manifeste à travers un discours virtuel entre le scripteur et le récepteur virtuel ou premier lecteur.

Cette manipulation métalinguistique témoigne d'une situation conflictuelle où l'étudiant est impliqué à la fois dans une situation d' ' encodage ' et de ' décodage ' : il est en même temps ' scripteur ' et ' lecteur ' ; il formule constamment des prédications métalinguistiques latentes et des commentaires critiques implicites du type : ' je ne dois pas écrire X mais Y ', ' il faut barrer cet élément ', ' il importe d'ajouter un autre élément ', etc. Toutefois, ces commentaires peuvent revêtir un caractère plus ou moins explicite. En effet, d'après notre observation participante lors des surveillances aux examens, il nous a été donné de constater que nombre d'étudiants verbalisent ces prédications.

Il est clair que les brouillons constituent des objets et des matériaux textuels lacunaires, dynamiques et mouvants ; en outre, ils donnent accès concrètement à ce qui préexiste au texte fini.

8. Caractère multidimensionnel

Les brouillons sont le lieu où s'entrecroisent plusieurs disciplines à savoir, la didactique, la linguistique, la psychanalyse, la psychologie, etc. Ce qui multiplie les perspectives et possibilités d'analyse. D'après la conception de C. Fabre ' *le brouillon dont le désordre proliférant est nettement perçu comme pluri-dimensionnel même s'il est enfermé matériellement dans les limites de la page à deux dimensions* ' (Idem : 50).

C’est pourquoi, afin de mieux approcher la nature multidimensionnelle des brouillons, nous avons voulu rendre notre analyse essentiellement linguistique tout en la combinant avec d’autres approches :

Approche didactique : notre recherche s’inscrit en didactique de l’écriture-réécriture, ce qui lui confère un aspect multidimensionnel ; elle vise principalement à construire des savoir-faire susceptibles d’améliorer les enseignements dispensés.

Approche génétique : consiste à envisager sous l’aspect génétique les brouillons d’étudiants ; c’est-à dire, analyser les traces qui retracent le cheminement de l’activité scripturale.

Approche communicative : car la réécriture centrée sur l’adaptation au destinataire assure une fonction communicative, ainsi les brouillons sont pris dans ‘ *le dialogisme sous la forme paradoxale d’une communication de soi à soi* ‘ (Idem : 22).

Approche textuelle : il s’agit là d’interroger les brouillons d’un point de vue macrostructural.

Résolument, notre approche s’avère multidimensionnelle et pluridisciplinaire ; ce qui lui confère plus d’originalité.

II. Procédure d’analyse

La procédure d’analyse que nous avons suivie se révèle rigoureuse et objective. Nous avons essayé, autant que faire se peut, d’explorer en profondeur les manuscrits recueillis et d’en faire une description plus ou moins exhaustive.

1. Aperçu schématique

Dans ce qui suit, nous présentons un aperçu schématique du parcours d’analyse que nous avons effectué.

Dans un premier temps, nous avons procédé à une ‘ codification numérique ‘ des brouillons recueillis. Le ‘ code ‘ est constitué de la lettre B (initiale du mot brouillon) et d’un numéro d’identifiant de l’étudiant (B1 correspond au brouillon de l’étudiant n° 1 et ainsi de suite). Il importe de noter que les brouillons recueillis sont constitués d’un ou de deux documents.

Dans un second temps, nous avons déchiffré les matériaux textuels contenus dans ces documents et traité un ensemble de signes graphiques afin de reconstituer le fil conducteur.

Pour affiner notre analyse, nous avons effectué un dépouillement quantitatif des variantes définies comme ‘ *tout ce qui change à un moment quelconque de l’avant-texte du premier jet aux épreuves et aux éditions successives* ‘ (Idem : 76). Ces variantes sont répertoriées sous forme d’un tableau placé dans la partie annexe n°7.

	Nombre d’occurrences			
N° du brouillon	**Remplacement**	**Ajout**	**Suppression**	**Déplacement**
B1				
B2				
…				

Tableau n°49. Dépouillement quantitatif des variantes

Enfin, nous avons tenté d’interpréter le tout en nous référant aux travaux déjà cités.

Plus exactement, nous présentons quelques éléments méthodologiques d’une description des marques énonciatives inscrites dans ces manuscrits, et qui correspondent à quatre opérations langagières principales, à savoir : le remplacement, l’ajout, la suppression et le déplacement.

2. Difficultés d’analyse

L’analyse des brouillons a été pour nous un long labeur, nous reprenons d’ailleurs les commentaires des étudiants lors de la remise de leurs brouillons : ‘ *les brouillons, ils finissent toujours dans les poubelles* ‘ ; ‘ *il s’agit de nos propres écrits et on a du mal à les déchiffrer* ‘, ‘ *nous vous souhaitons beaucoup de courage…* ‘. Toutefois, cela n’a nullement freiné notre détermination, notre volonté était optimale et leurs propos ont été d’un grand encouragement pour aller de l’avant.

L’analyse de ces manuscrits a été pour nous une tentative de mise en ordre, dans la double perspective d'une hiérarchie chronologique et d’une interprétation évaluative. Il s'agissait, plus exactement, d’une combinaison de déchiffrement, de description et d’interprétation des éléments matériels qui y figurent.

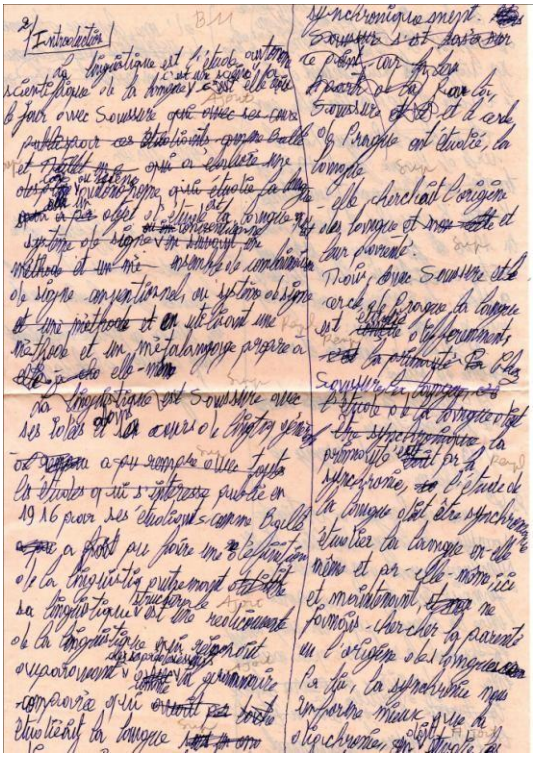
Il ressort que notre démarche est constituée de plusieurs activités successives voire simultanées qui se résument comme suit :

- un véritable déchiffrement des variantes et des fragments textuels plus ou moins longs et inintelligibles ;
- une description de la nature des variantes ainsi que la prise en compte de l'agencement spatial de ces fragments ;
- enfin, la prise en compte des processus génétiques et des qualités matérielles des objets envisagés.

A partir du matériau soumis à l'analyse, nous voudrions essayer, d'un point de vue de linguiste, de généticien et de didacticien, de faire sortir l'activité des étudiants scripteurs-réviseurs, de dégager leurs profils génétiques et élaborer un modèle de la genèse textuelle.

Nous signalons principalement des difficultés relatives au manque de lisibilité des manuscrits recueillis, ce qui a entravé le travail d'analyse ; nombre de passages sont illisibles, surchargés où les mots sont empilés en un point. Nous observons des remplissages : au-dessus, au-dessous figurent des formes, signatures, et dessins ; ces aspects purement subjectifs, exprimant une détente ou un délassement, sont exclus de notre analyse. Voici un exemple de brouillon difficile à déchiffrer :

B 11



Malgré ces quelques obstacles, nous ne pouvons nier que nous avons trouvé beaucoup de plaisir à parcourir et à analyser en profondeur ces manuscrits ; nous avons en effet eu l'impression d'explorer la conscience des étudiants scripteurs-réviseurs et de mieux cerner leurs pratiques scripturales.

3. Méthodes d'analyse

A propos des techniques et opérations mises en œuvre par les étudiants lors du travail de réécriture, nous nous rapprochons pour notre analyse des travaux de C. Fabre (2002) qui a mené une enquête auprès des collégiens en procédant d'un point de vue à la fois linguistique et descriptif. Ces descriptions offriraient de nouvelles perspectives didactiques pour mieux accompagner l'écriture en suggérant des exigences accrues. En outre, nous nous référons aux méthodes de la génétique textuelle qui se fondent sur les traces matérielles du processus de production.

A vrai dire, nombre d'interrogations a guidé et motivé notre travail d'analyse, à savoir :

Comment les étudiants écrivent-ils ? Eprouvent-ils pleinement les ressources des réécritures ? Quelles sont les opérations mises en œuvre lors de leurs processus scripturaux ? Et quels sont les maillons constitutifs de la chaîne avant-textuelle ? Telles étaient nos préoccupations de départ.

De ce fait, notre ambition consiste à mettre en évidence les mécanismes, opérations et savoir-faire que les étudiants-réviseurs exercent et accomplissent au cours du travail de réécriture ; ce qui permet de déceler leurs habiletés et déficiences en la matière.

Autre précision, pour apprécier le caractère authentique des brouillons, nous avons veillé à puiser des illustrations significatives dans le corpus, à partir de documents scannés.

III. Analyse du corpus

Dans les pages qui suivent, nous présenterons d'une manière fine et minutieuse les opérations liées à l'écriture / réécriture telles que pratiquées par les étudiants-scripteurs.

1. Contraintes liées à la planification

L. Hay établit une distinction entre l'écriture à processus et l'écriture à programme *'selon que l'auteur se lance immédiatement dans le brouillonnage ou qu'il passe par l'élaboration de plans minutieux* ' (Cité par S. Plane, 1994 : 57). En nous référant à ses travaux, nous avons tenté d'observer les brouillons afin de repérer les processus qui guident la production textuelle et du coup déceler la ' typologie ' prédominante.

Il est frappant de constater que la planification et la schématisation sont deux opérations atypiques dans les brouillons recueillis. Les étudiants ne recourent nullement à des représentations schématiques, ce qui représente un indice d'une carence au niveau de la phase de ' planification '. Dans cette optique, les étudiants-scripteurs envisagent leur composition de façon ' linéaire ' comme une série de parties le plus souvent juxtaposées : une introduction, un développement et une conclusion.

L'examen des brouillons témoigne d'une non diversité des stratégies d'écriture. Les étudiants négligent la phase de planification en se lançant directement dans la rédaction sans recourir à des schémas préalables, caractéristiques d'une ' écriture à processus '. Ainsi, hormis trois brouillons, à savoir B7, B35 et B49, les autres manuscrits sont exempts de toute trace de planification.

L'écriture est totalement linéaire, aucune trace de planification, les manuscrits ne comportent ni plan, ni listes ou esquisses. Il s'agit, pour la grande majorité, d'une écriture à processus toujours textualisée, sans phase préparatoire. Nous estimons que cette pratique prédominante ne peut être liée qu'à des règles qu'on leur a inculquées au cours de leur formation, notamment au niveau des premiers cycles d'étude.

Les étudiants l'ont d'ailleurs signalé dans les questionnaires, affirmant leurs tendances à adopter des stratégies de planification mentales et abstraites. Il ne s'agissait finalement pas de leurs représentations mais de leurs pratiques effectives ; les biais déjà mentionnés sont donc écartés, ce qui confère plus de crédibilité aux données recueillies.

2. Contraintes liées à la révision

2.1 La révision comme obstacle

Il importe de rappeler, à titre indicatif, les difficultés liées à la phase de ' révision ' telles que constatées, d'une part, à travers l'analyse des questionnaires recueillis, et d'autre part, à travers notre observation participante lors de la réalisation de la tâche ' inédite ' par les étudiants. En effet, nous avons constaté que la révision, correspondant à ce retour de l'étudiant-scripteur sur son écrit au cours de la production, est sans doute une des opérations les plus difficiles à maîtriser et à gérer. Ce qui a suscité en nous des interrogations relatives aux pratiques de révision et de réécriture chez ces étudiants.

Les difficultés rencontrées par les étudiants en situation de réécriture sont intimement corrélées à une carence et défaillance au niveau de la phase de révision ; il ressort que cette dernière est bien souvent négligée et reléguée au second plan.

Un changement de pratiques et de représentions s'avèrent nécessaires : les étudiants-scripteurs doivent accepter l'idée que leur texte puisse être constamment révisable, mettre en doute ce qu'ils ont écrit afin de l'évaluer et le modifier si nécessaire, et assurer simultanément deux positions énonciatives celles de ' producteurs ' et ' récepteurs ' du message.

Une révision efficace est une activité complexe, dans la mesure où elle oblige le scripteur-réviseur à gérer un grand nombre de contraintes allant de la transcription orthographique à la cohésion textuelle ; elle ' *requiert une distanciation du produit qu'on élabore* ' (S. Plane, 1994: 59). Ne prenant pas suffisamment de distance pour relire leurs textes, les étudiants-scripteurs sont détournés de leur activité et ne parviennent pas à assurer la gestion de leurs écrits.

2.2 Nature et origine des obstacles

L'analyse des obstacles liés à la révision et à la réécriture que nous proposons s'appuie sur les travaux de S. Plane (1994) qui propose cette définition : ' *Par 'obstacle', nous désignons tout ce qui fait écran à l'acquisition d'une connaissance ou d'un savoir-faire* ' (Idem).

Les obstacles que nous avons identifiés, à travers les données recueillies (questionnaires et brouillons), se regroupent en deux catégories :

- Obstacles épistémologiques

Dans la tradition bachelardienne, nous appelons obstacles épistémologiques *' les connaissances ou représentations antérieures qui empêchent l'installation d'une nouvelle connaissance ou d'une représentation plus évoluée* ' (Idem). Perçus sous cet angle, les obstacles épistémologiques tiennent à la représentation de l'acte d'écriture comme un processus ' linéaire ' chez les étudiants.

L'analyse des questionnaires a montré que les étudiants considèrent l'acte d'écriture comme un processus linéaire. Nous retrouvons l'idée que la production de textes n'est pas une élaboration avec des va-et-vient ou des retours en arrière, mais qu'elle s'apparente à une sorte d'inspiration ou un simple transcodage de la pensée. Cette conception de l'écrit comme immuable implique que la révision en cours de mise en texte n'a pas lieu d'être.

Il importe alors d'apporter des changements au niveau des représentations et d'amener les étudiants à comprendre que les textes ne se tissent pas linéairement.

- Obstacles didactiques et pédagogiques

Nous estimons que le contexte scolaire dans lequel on accorde plus d'importance aux résultats qu'au processus d'élaboration (le brouillonnage) serait à l'origine de cette carence en matière d'écriture. Plus exactement, les pratiques d'enseignement, qui perdurent d'ailleurs, ne mettent nullement en place des conditions nécessaires pour que les apprenants interviennent sur leurs propres productions.

Certaines représentations, que les étudiants ont du travail d'écriture, nous paraissent constituer un obstacle à la révision, lié en partie à des habitudes scolaires : les étudiants sont soucieux de parvenir directement à un travail propre et définitif.

Les pratiques d'enseignement, se limitant à développer des automatismes, ne contribuent pas à l'instauration chez les apprenants de stratégies de production d'écrits, et ne les amènent pas à développer les compétences nécessaires pour la résolution des problèmes d'écriture. Il convient de souligner que, tout au long du cursus qui s'échelonne du primaire au supérieur, le brouillon est exigé mais il n'est jamais enseigné. C'est pourquoi, nous préconisons d'accorder une place particulière à ce matériau dans l'apprentissage de l'écriture.

3. Description des marques énonciatives

3.1 Résultats statistiques

Il importe de rappeler que notre approche est qualitative ; toutefois, nous avons jugé utile d'introduire quelques résultats statistiques pour mieux affiner l'analyse.

Le tableau ci-dessous présente les résultats statistiques qui ont servi de base et de référence à un traitement méthodique des données. De plus, il permet de mieux situer la distribution des variantes les unes par rapport aux autres et d'élaguer nos lectures et interprétations.

Variantes	**Nombre d'occurrences**	**Pourcentages**
Remplacement	330	43%
Ajout	118	15%
Suppression	294	39%
Déplacement	21	3%
Total	763	100%

Tableau n °50. Répartition des variantes dans le corpus

Illustration graphique

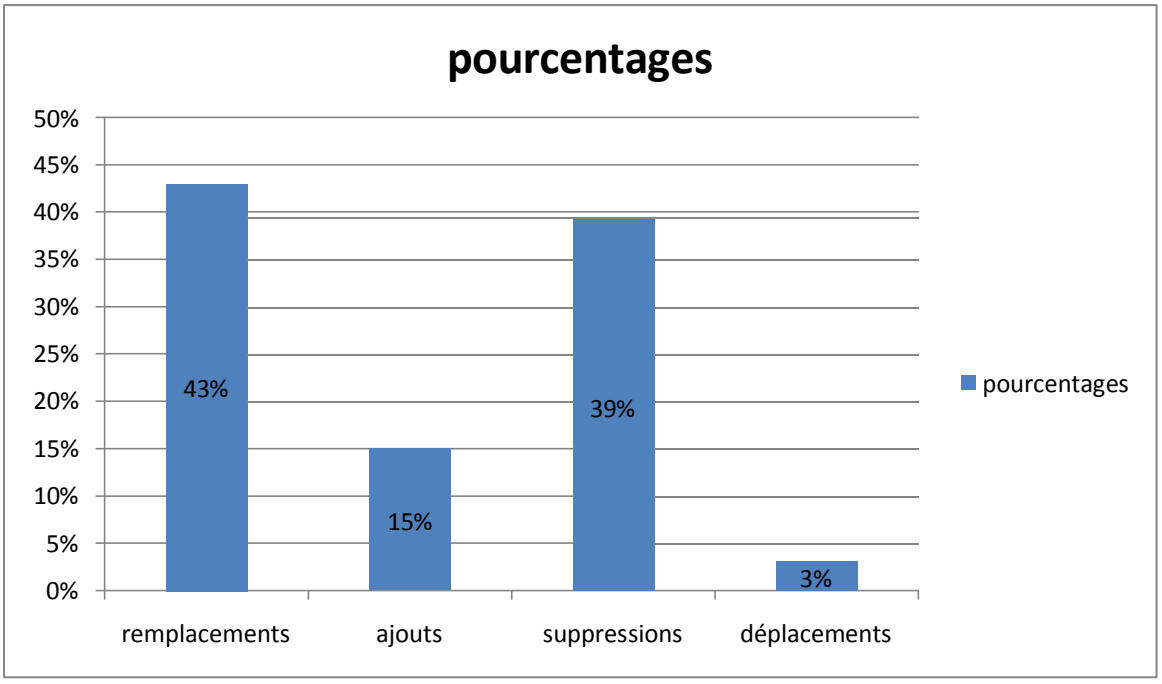


Figure n°33. Répartition des variantes dans le corpus

Les résultats indiqués dans le tableau ci-dessus se fondent sur le dépouillement de 80 brouillons d'étudiants recueillis lors des examens semestriels. Notre corpus fait apparaître une certaine hétérogénéité dans la répartition des différentes variantes.

Les statistiques indiquent que l'opération de remplacement est fondamentale, dans la mesure où elle est la plus usitée dans le corpus ; elle intervient dans les brouillons d'une manière régulière et systématique, avec une récurrence de 330 correspondant à 43%. Cette opération est aisément repérable dans ces manuscrits ; elle est par excellence la modification la plus dominante et la plus significative.

Le corpus fait apparaître également des suppressions qui représentent 39% de toutes les modifications. D'après les résultats obtenus, la suppression vient en deuxième position après le remplacement.

L'ajout s'observe également dans notre corpus, mais avec un nombre d'occurrences relativement faible ; il est peu étendu et représente 15% seulement de l'ensemble des variantes.

Il est frappant de constater que les déplacements sont quasi-inexistants ; c'est d'ailleurs la variante la moins usitée, elle ne représente que 3%.

Visiblement, les étudiants-scripteurs ne parviennent pas à gérer pleinement et d'une manière équilibrée les diverses ressources que nécessite un travail de réécriture.

3.2 Typologie des variantes

Dans ce qui suit, nous adoptons un point de vue analytique des ratures et biffures laissées dans les brouillons et qui représentent des traces indicatives de la genèse textuelle. Plus exactement, nous présentons quelques éléments méthodologiques d'une description des marques énonciatives inscrites dans ces manuscrits, et qui correspondent à quatre variantes, à savoir : le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement.

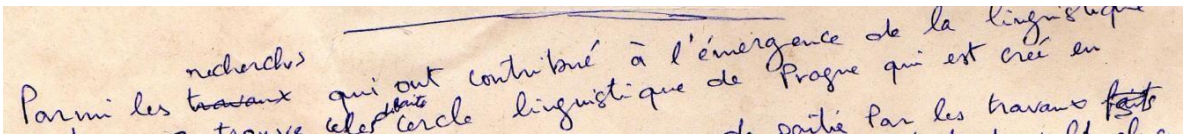
3.2.1 Le remplacement

Remplacer un élément par un autre *' c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte* ' (C. Fabre-Cols, 2002 : 59). Vu sous cet angle, le remplacement est une opération complexe et hétérogène qui résulte d'une double activité, celle du questionnement relatif à la justesse du premier terme employé (le remplacé), et celle d'une comparaison entre l'adéquation de l'expression et du contenu exprimé.

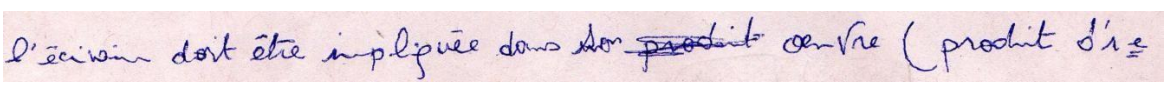
Du point de vue de la réalisation matérielle, la biffure peut être marquée par un trait horizontal, un trait diagonal, un zigzag, une croix, une spirale, etc.

Du point de vue sémantique, les éléments qui rentrent dans l'opération de remplacement sont étroitement liés; toutefois, aussi proches qu'ils puissent être, ils ne peuvent être considérés comme synonymes absolus et le sens n'est pas toujours conservé, comme le souligne C. Fabre ' *il est improbable, en dehors des corrections formelles strictes, de modifier l'expression sans modifier du même coup le contenu* ' (Idem : 60). Dans cette optique, il ne serait pas possible de modifier l'expression sans affecter le contenu qu'elle véhicule. En voici quelques exemples :

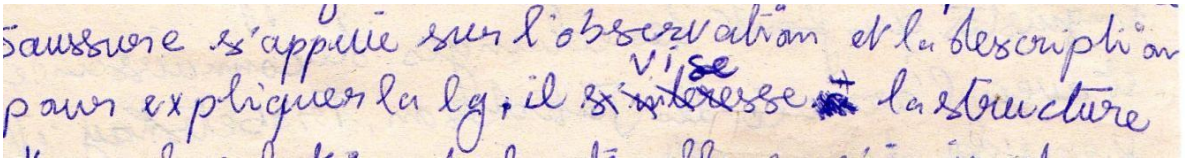
B5



B49



B13

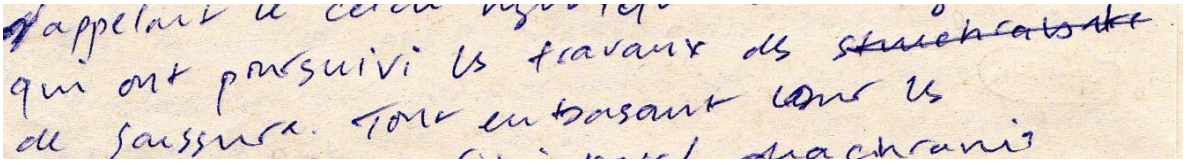


Du point de vue de leur emplacement, l'élément ' remplaçant ' peut se situer sur la même ligne que l'élément ' remplacé ' ou ailleurs, dans les marges ou interlignes par exemple ; en outre, l'élément remplacé est toujours biffé.

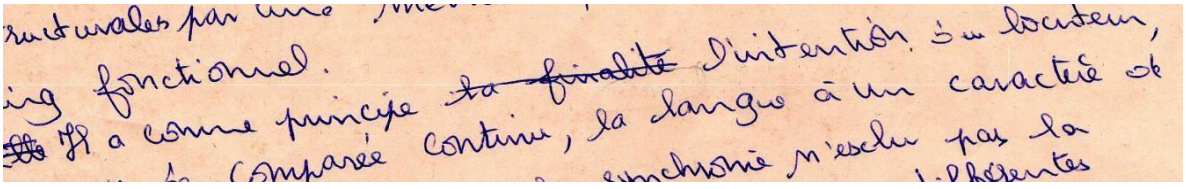
D'après C. Violet, ' *c'est en fonction de la continuité ou de la rupture de la linéarité du geste graphique que l'on peut distinguer les variantes dites 'd'écriture' (au fil de la plume donc insérées dans la ligne), contemporaines du premier jet , des variantes dites de 'lecture' ou de 'réécriture' qui s'inscrivent en rupture avec la linéarité du mouvement premier entre les lignes ou en marges, par exemple, du fait du décalage temporel* ' (C. Violet cité par C. B. De Miniac, 1996 : 158).

Globalement, nous remarquons que, dans les brouillons récoltés, les termes qui entrent dans l'opération de remplacement sont successifs ; c'est-à-dire, ces éléments se situent pratiquement sur la même ligne. Nous considérons que, majoritairement, les modifications apportées ont eu lieu lors de l'activité de rédaction ; il s'agit donc de ' variante d'écriture ' par opposition aux ' variantes de lecture ', comme en témoignent ces deux extraits :

B16



B30

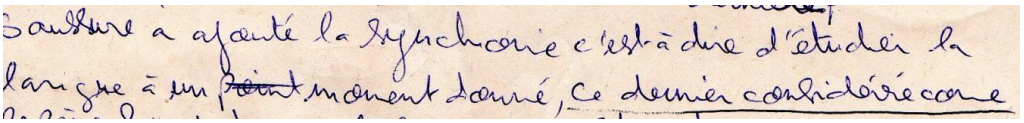


A l'instar de nombreux chercheurs, Sommers et Monahan ont montré que ' *les scripteurs jugés ' non compétents' dispersent leur attention et modifient souvent l'écrit dans le courant même d'une première énonciation ; au contraire, les scripteurs jugés ' compétents ' modifient massivement lorsqu'un premier état est achevé* ' (Sommers et Monahan cités par C. Fabre-Cols, 1990 : 124). Sur la base de ce principe, les étudiants-scripteurs seraient jugés non compétents.

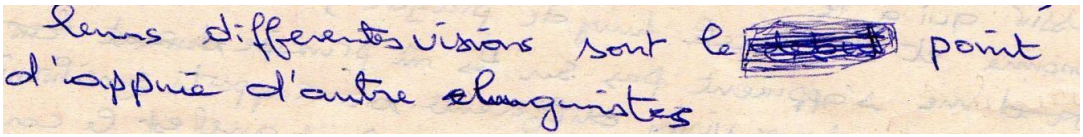
Pour notre part, nous estimons que cette pratique peut être rattachée au ‘ modèle linéaire ‘ de production, et plus précisément à ‘ l’écriture au fil de la plume ‘, sans retours en arrière, telle que pratiquée par les étudiants-scripteurs.

Autre remarque, les étudiants-réviseurs tentent d’établir une équivalence sémantique et se préoccupent surtout du vocabulaire. Plus exactement, ils tentent de pratiquer des substitutions lexicales et chercher des termes idoines.

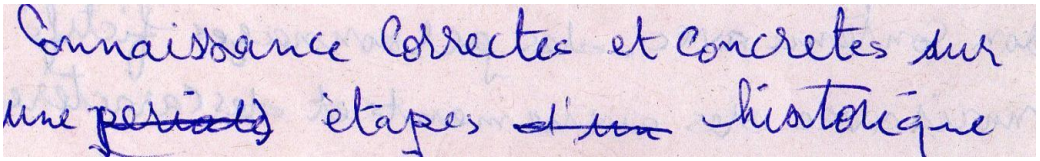
B12



B40

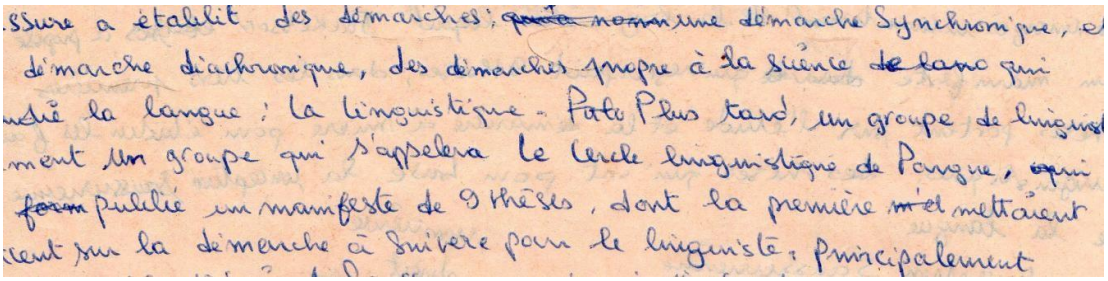


B56

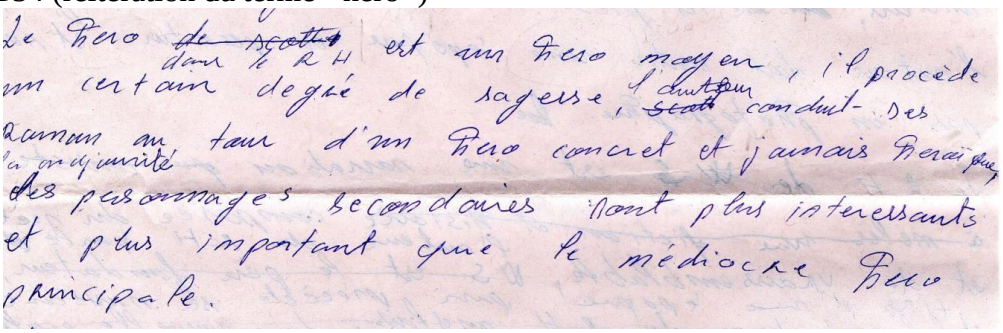


Les remplacements que nous avons repérés dans le corpus ne touchent pas les reprises ou les redites comme en témoignent les extraits ci-dessous.

B39 (réitération du terme ‘ démarche ‘))



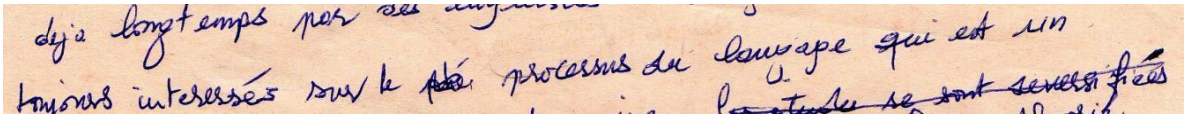
B54 (réitération du terme ‘ héro ‘)



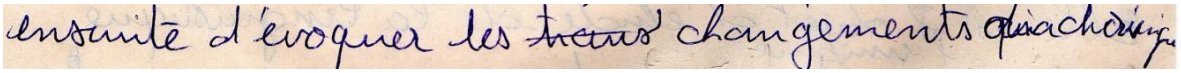
Procédant ainsi et conservant des éléments récurrents manifestes, les étudiants-réviseurs se montrent peu sensibles aux réitérations de contenu. S'ils l'avaient fait, ils auraient certainement amélioré et perfectionné la cohésion textuelle de leurs écrits.

L'observation fine du corpus a révélé que parfois les étudiants-scripteurs n'achèvent même pas la transcription du premier mot (le remplacé), et se lancent aussitôt à lui en trouver un substitut. Dans ce cas, nous considérons que l'opération de remplacement est immédiate et peu réfléchie.

B42 (~~phé~~ pour ' phénomène ').

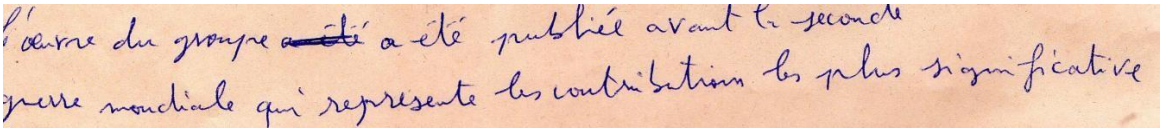


B45 (~~trans~~ pour ' transformation ')

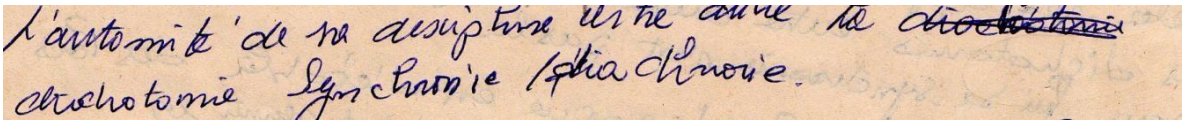


Autre constat, parfois un élément est biffé puis repris directement, ce qui témoigne d'une situation lacunaire et d'une hésitation de l'étudiant-réviseur à remplacer l'élément biffé par un autre élément plus approprié. Il s'agit-là d'un questionnement qui n'a cependant pas abouti à une modification, la version originale est donc maintenue.

B24

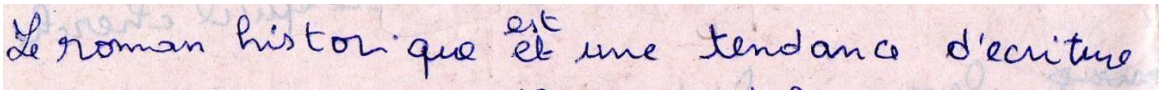


B34

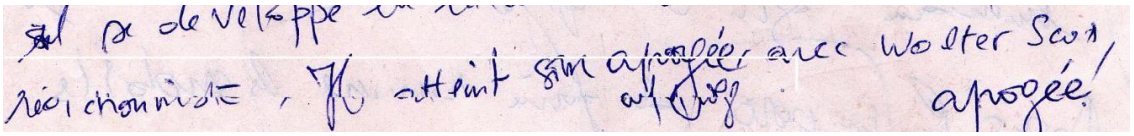


Par ailleurs, le souci de la conformité orthographique est source d'un nombre de remplacements.

B48

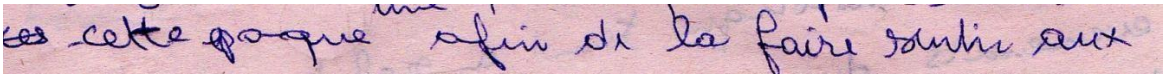


B58

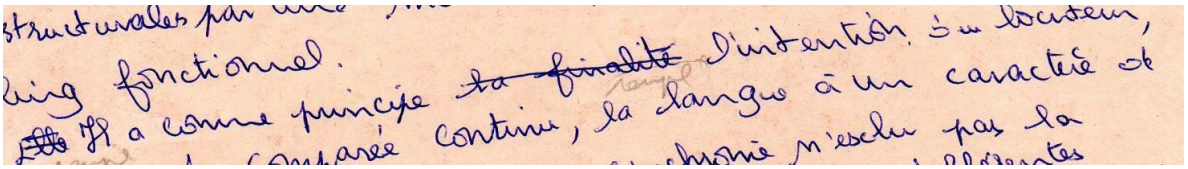


Nous nous sommes également rendue compte que les remplacements effectués dans le corpus établissent toujours une correspondance et une conformité au niveau de la catégorie grammaticale. Autrement dit, les termes remplacés et les termes remplaçants relèvent toujours de la même catégorie grammaticale.

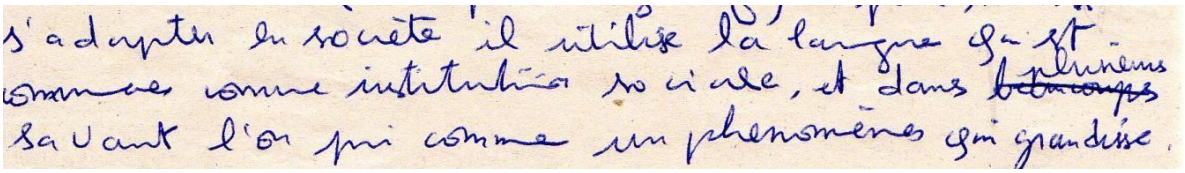
B48 (adjectif démonstratif remplacé par un adjectif démonsratif)



B30 (nom remplacé par un nom)



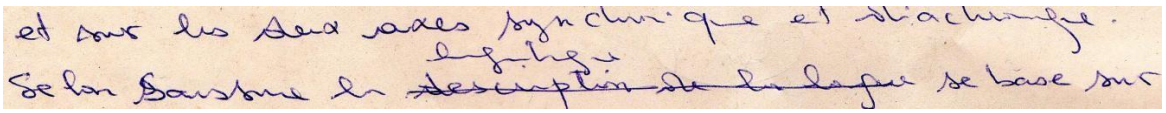
B17 (adverbe remplacé par un adverbe)



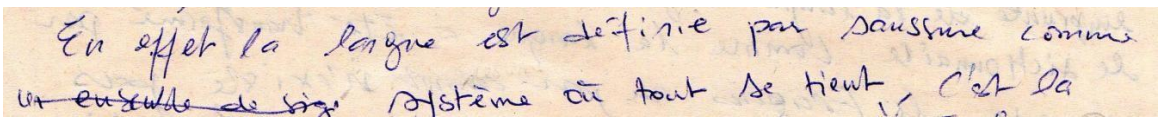
Autre point à mentionner, les remplacements repérés entraînent des reformulations qui correspondent tantôt à des amplifications tantôt à des résumés, c'est-à-dire l'opération inverse.

Remplacements correspondant à des tentatives de résumés

B29

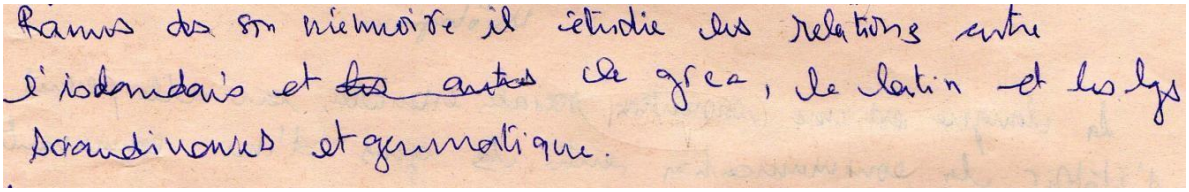


B37

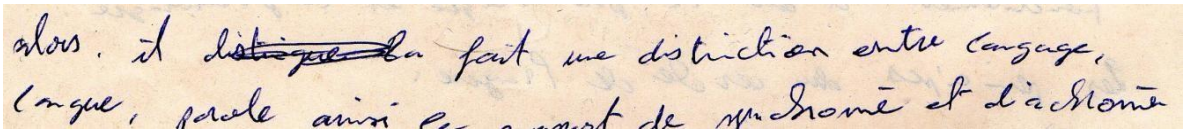


Remplacements correspondant à des tentatives d'amplification

B10



B35



Force est de constater quelques modifications liées au contenu à travers des remplacements qui affectent les unités référentielles. Il est indéniable que la coréférence revêt un double aspect *: ' comme tout acte de référence, elle implique une relation sémantique du linguistique à l'extra-linguistique ; comme relative à deux segments langagiers, elle implique entre eux une relation formelle et textuelle* ' (C. Fabre-Cols, 2002 : 64).

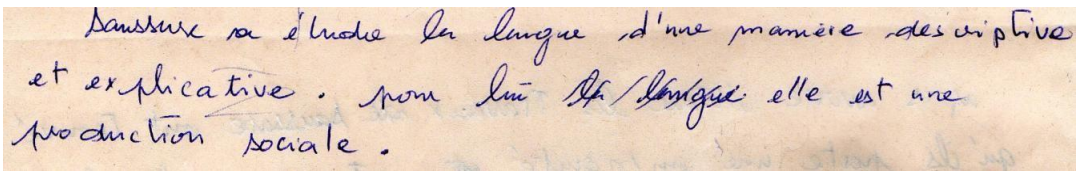
Nous avons abordé la question de la référentiation dans les brouillons recueillis en essayant d'apporter des éléments de réponses à ces quelques interrogations : lors de l'activité de réécriture, les étudiants-réviseurs se préoccupent-ils d'assurer au mieux l'organisation textuelle de leurs écrits ? Plus exactement, marquent-ils un questionnement concernant la relation anaphorique ?

Grosso modo, les étudiants-réviseurs se montrent très peu sensibles aux remplacements liés à l'organisation textuelle. Ainsi, dans l'ensemble des documents recueillis, nous n'avons pu déceler qu'une occurrence du type (~~nom~~/pronom) et trois occurrences du type (~~pronom~~/nom).

Remplacement du type (~~nom~~ / pronom)

Ce genre de remplacement est important dans la grammaire du texte ; quand il est pratiqué à bon escient, il contribue fortement à assurer la cohérence textuelle.

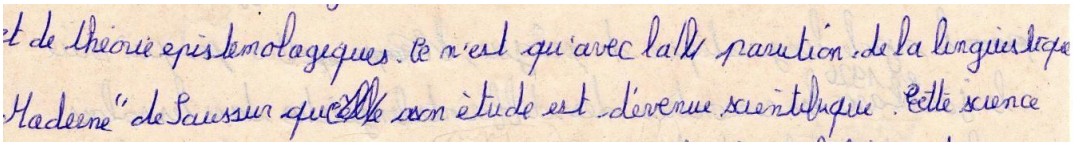
B14



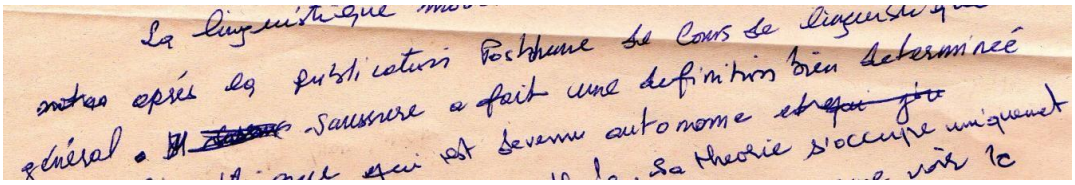
Remplacement du type (~~pronom~~ / nom)

Ce genre de remplacement intervient essentiellement afin d'assurer la clarté des énoncés, et du coup lever toute ambigüités susceptible de menacer leur intelligibilité.

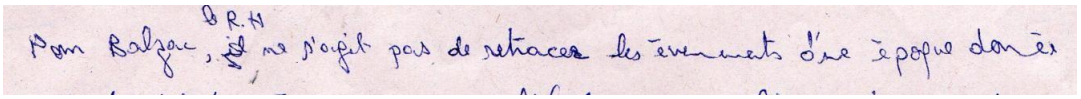
B27



B42



B49



Les modifications apportées au niveau textuel sont relativement non- pertinentes. Compte tenu de ce qui précède, nous estimons que la cohérence textuelle est finalement peu visée et ne constitue nullement une préoccupation première chez les étudiants-réviseurs.

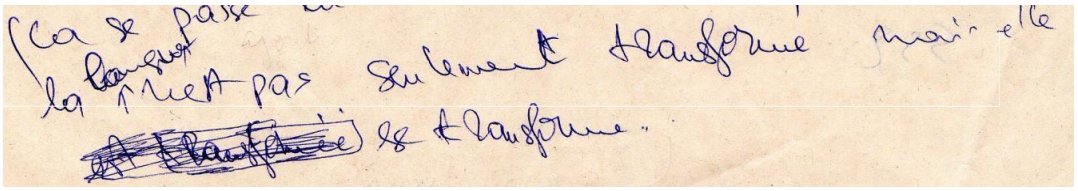
De surcroît, nous remarquons que l'insertion des modalités relatives à l'expression de la nécessité, la probabilité et l'obligation n'est pas représentée dans les brouillons; ce qui constitue un indice d'une relative distanciation et de la non inscription de l'étudiant-scripteur dans son texte. Soulignons que leur présence dans toute production est un indice de subjectivité donc d'inscription énonciative du scripteur.

Il convient de préciser que notre corpus fait apparaître essentiellement des remplacements d'ordre lexical, tandis que ceux qui affectent la structure propositionnelle sont marginaux. Nous signalons également une absence de remplacements qui affectent des paragraphes ; les unités discursives ne sont donc pas travaillées. En bref, les étudiants-réviseurs se sont montrés très réticents et préfèrent plutôt rester à l'abri des risques.

Les modifications ayant trait aux verbes génériques ou passe-partout demeurent négligées et reléguées au second plan. En revanche, les remplacements qui affectent l'usage des temps verbaux et des accords semblent être privilégiés ; ils sont particulièrement représentatifs dans notre corpus.

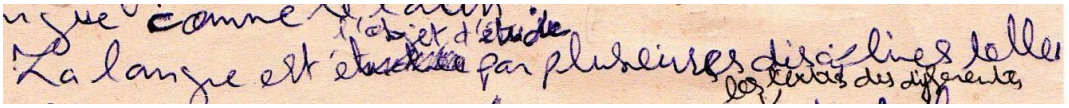
B3

B4

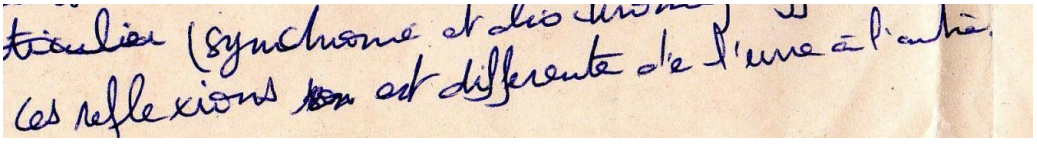


Globalement, les remplacements effectués sont peu efficaces, dans la mesure où ils n'améliorent pas nécessairement les productions réalisées, comme l'illustrent ces quelques extraits :

B12



B32



3.2.2 L'ajout

D'après C. Fabre ' *ajouter (réaliser un ajout ou addition) consiste à placer dans un état de texte un élément X qui ne substitue à aucun élément d'un état précédent* ' (C. Fabre-Cols, 2002 : 84).

Matériellement, l'ajout est facilement repérable, il se situe soit dans les marges soit dans les interlignes, et parfois il est accompagné d'une flèche indice d'un fragment ajouté.

L'ajout constitue une expansion formelle et sémantique ; c'est une modification bénéfique, dans la mesure où elle permet d'assurer une certaine dynamique de la production, en apportant au fur et à mesure de nouveaux éléments ou fragments. ' Ajouter ' est finalement un signe de créativité du scripteur, c'est une opération qui assure la dynamique en créant progressivement du ' nouveau '.

Une difficulté d'ordre sémantique surgit dans les manuscrits recueillis : les étudiants-scripteurs ne pensent pas à intégrer des nouveautés et parviennent difficilement, sinon pas du tout, à étoffer le contenu et cela en raison des contraintes personnelles ou contextuelles. Il ressort que l'ajout est une modalité qui est bien souvent évitée parce qu'elle est incontestablement coûteuse en temps et en effort. Ces conduites, proches de celles de scripteurs non expérimentés, constituent une preuve des limites de leurs compétences scripturales

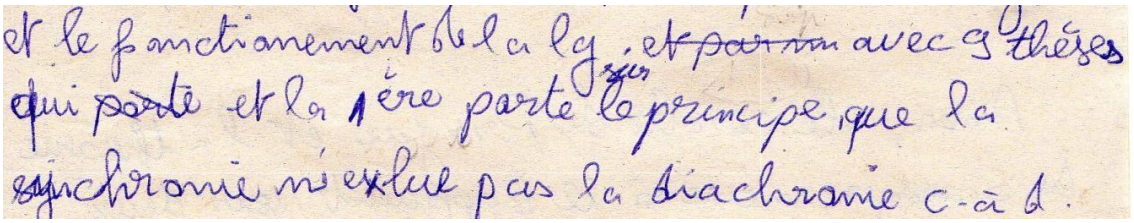
L'analyse du corpus fait apparaître essentiellement des ajouts de mots grammaticaux ou lexicaux, tandis que les ajouts de phrases voire de paragraphes sont quasiment absents dans les documents recueillis.

- Ajout d'un mot grammatical

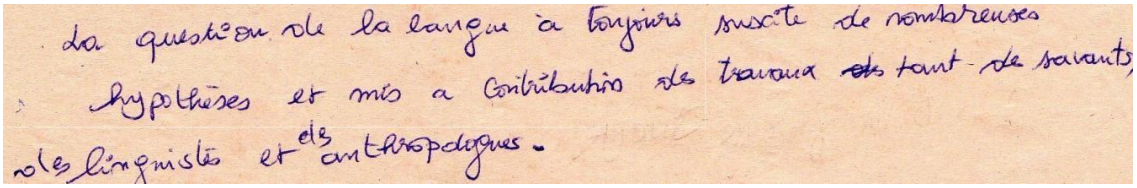
L'ajout d'un mot grammatical est une opération de correction qui consiste à restituer un élément grammatical qui a été omis. Ce type d'ajout intervient à cause d'une contrainte syntaxique ; il est généralement effectué pour assurer la cohésion syntaxique.

L'ajout des mots grammaticaux, notamment les déterminants et prépositions, est récurrent dans le corpus.

B13



B15

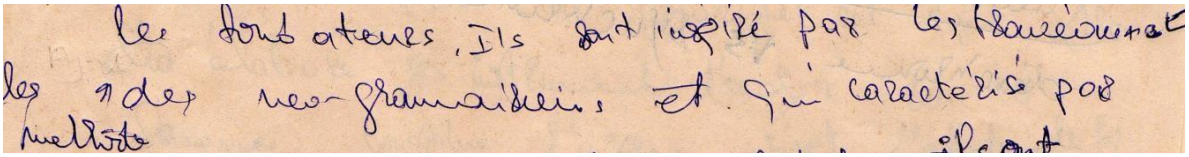


Il importe de souligner que l'ajout de connecteurs joue un rôle important dans l'organisation textuelle ; cette pratique est peu récurrente dans notre corpus. De ce fait, les étudiants- réviseurs semblent ne pas se soucier de la cohésion ; c'est ce qui explique la carence constatée notamment au niveau de la ' continuité ' textuelle.

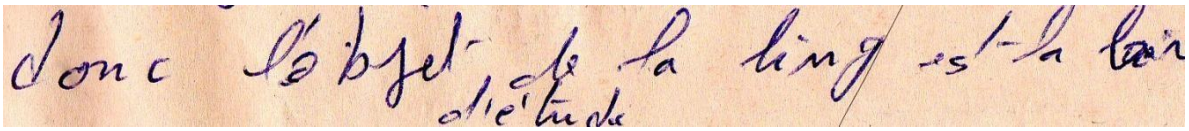
- Ajout d'un mot lexical

L'ajout d'un nom ' *peut servir de relais entre différentes versions, ou permettre de travailler l'ancrage référentiel* ' (Idem : 92). Ce type d'ajout est représenté, il contribue à renouveler le sens et à assurer une meilleure précision sémantique.

B4



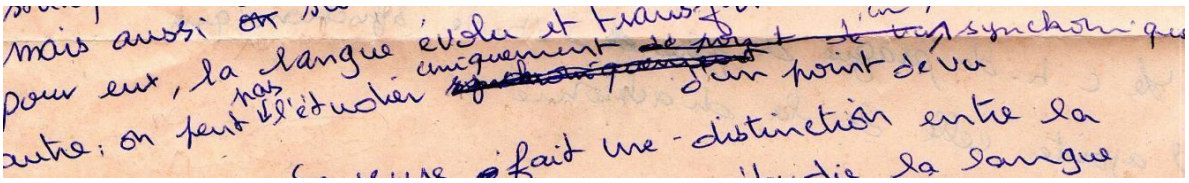
B26



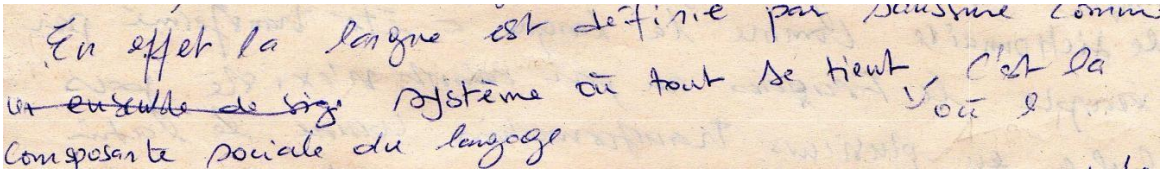
En revanche, l'ajout d'adjectifs est une pratique inexistante ; elle possède pourtant une valeur commentative. Autrement dit, l'insertion d'un adjectif renvoie à un commentaire propre au scripteur et témoigne ainsi d'une meilleure inscription énonciative.

Il convient de préciser que, de façon globale, les ajouts effectués n'aboutissent pas nécessairement à une meilleure version. Comme en témoignent ces quelques exemples :

B30



B37



- Ajout de propositions voire de paragraphes

Ils correspondent à des ajouts plus ou moins longs qui se caractérisent par l'insertion d'unités pouvant correspondre à toute une proposition ; leur présence *' est un indice de compétence dans l'écriture* ' (Idem : 95). C'est pourquoi, nous déplorons l'absence de ce type d'ajout qui modifie largement l'organisation textuelle.

3.2.3 La suppression

' *Supprimer consiste à enlever un élément présent dans un état du texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément* ' (C. Fabre-Cols, 2002 : 109).

La suppression se manifeste matériellement par une biffure ; c'est-à-dire un trait, généralement orienté de manière horizontale, qui supprime un élément, un segment ou une phrase dans un contexte bien déterminé.

Comparé au remplacement et à l'ajout, il nous a été plus difficile et plus coûteux en temps de repérer les suppressions, dans la mesure où ce type de variante ne s'appuie pas sur une paire d'éléments ou de segments. Par ailleurs, étant donné que nous ne disposons pas de plusieurs états intermédiaires, il nous a été parfois difficile de distinguer entre une ' suppression ' et un ' remplacement ' ; ainsi, nous avons décelé quelques occurrences problématiques. Il a donc fallu recourir au contexte pour pouvoir trancher rigoureusement.

Contrairement à l'ajout qui augmente le volume et le sens de la production, la suppression est une variante qui consiste à annuler ou à défaire ce qui est déjà écrit, et du coup à réduire le sens et à affecter un contenu.

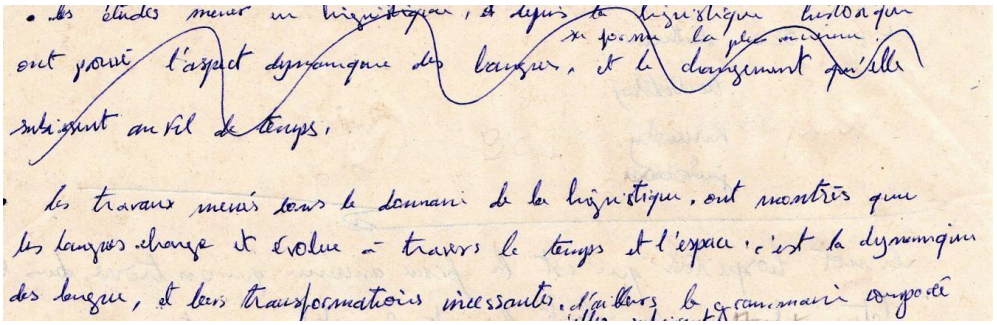
Tel que nous l'avons constaté à travers l'analyse des questionnaires et des dissertations, les étudiants ont tendance à produire des écrits longs et volumineux. Ceci se manifeste nettement dans les brouillons, notamment au niveau des développements, dans lesquels les suppressions de phrases ou de paragraphes s'avèrent marginales. Nous estimons que ces types de suppression, ont une valeur ' négative ' chez les étudiants-réviseurs ; elles sont évitées afin de ne pas condenser l'expression et appauvrir son contenu.

A l'instar des autres types de variantes, les suppressions portent surtout sur les mots ou les syntagmes. En outre, les suppressions de phrases et de paragraphes sont marginales et se situent essentiellement au niveau de l'introduction ou de la conclusion pour signaler, soit des faux départs, soit des difficultés à conclure.

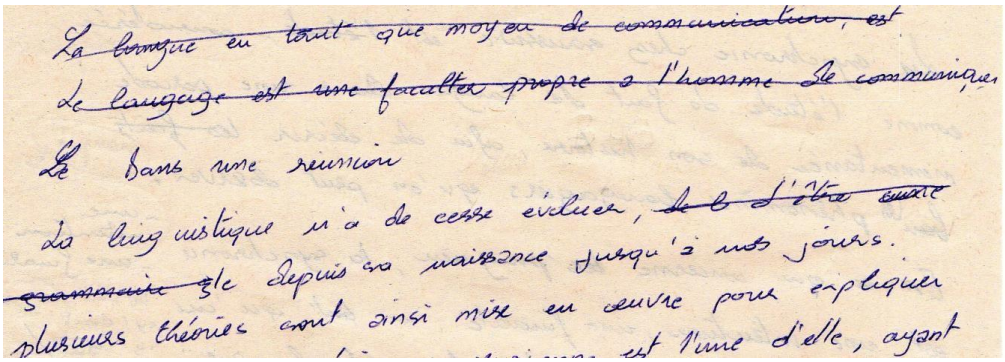
D’après nos fines observations du corpus, nous estimons que les suppressions se localisent principalement au début, c’est-à-dire dans l’introduction. A ce propos, C. Fabre souligne que ‘ *les suppressions initiales ressemblent à de ‘faux départs’, des essais abandonnées en début de réalisation, et la recherche de contenu peut aller à un changement complet d’orientation* ‘ (Idem : 126).

Nous considérons que, dans ce cas, les étudiants hésitent à se lancer directement dans le travail d’écriture ; ils sont particulièrement réticents et estiment qu’ils sont incapables de poursuivre parce qu’ils sont confrontés à des contraintes scripturales. Ce qui confirme les conclusions tirées des chapitres précédents.

B1

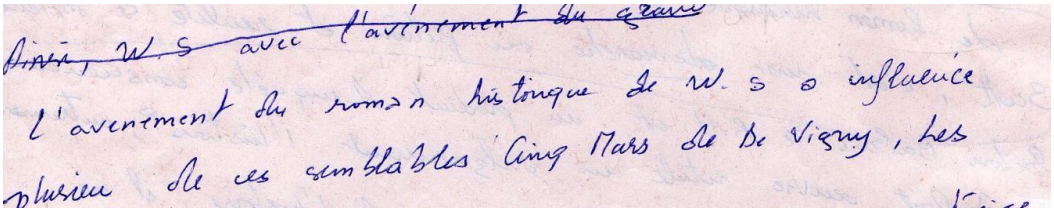


B43

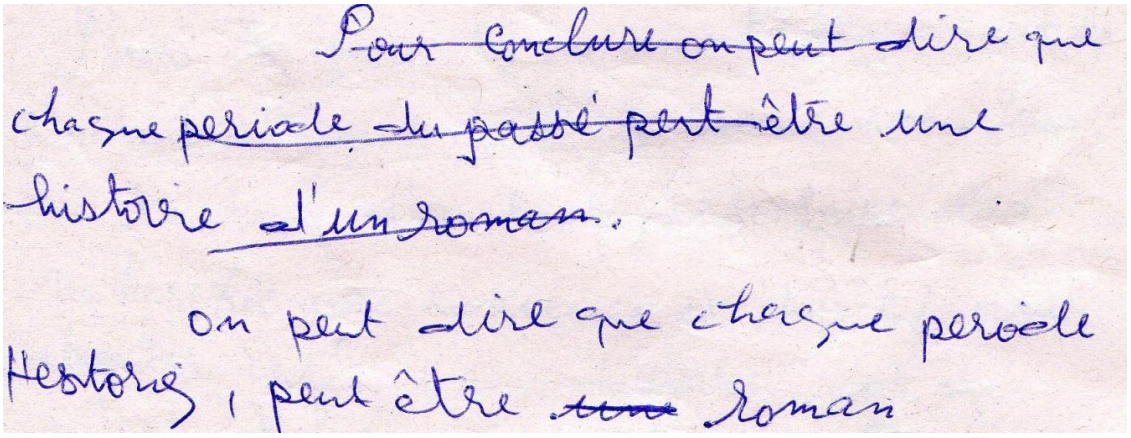


Parallèlement, ce type de suppression affecte les conclusions et traduit également des carences au niveau de cette composante.

B65

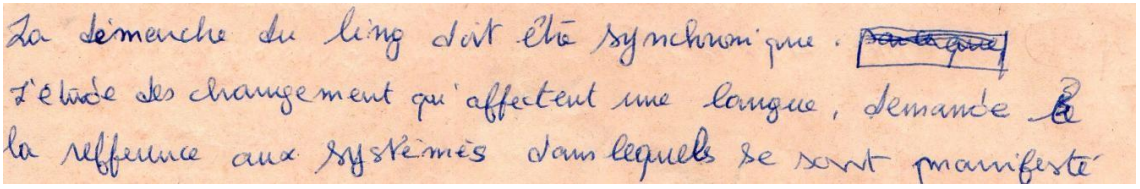


B56

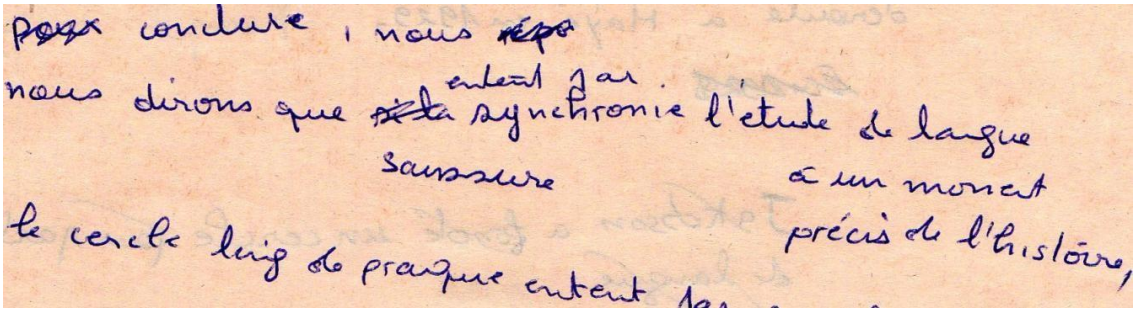


En somme, les suppressions considérées se révèlent peu réussies, dans la mesure où elles contribuent rarement à l'amélioration de l'expression.

B39



B44



3.2.4 Le déplacement

‘ *Une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissent dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX* ‘ (C. Fabre-Cols, 2002 : 133).

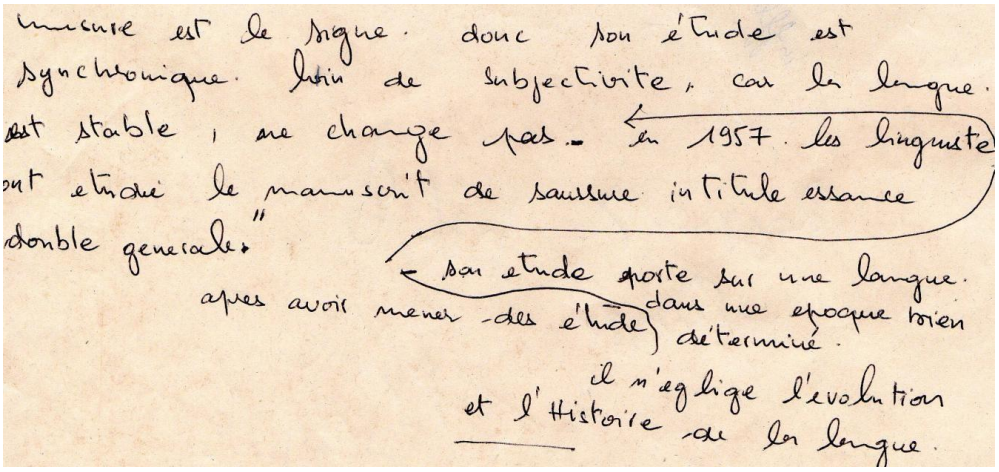
D'après les statistiques présentées plus haut, il est frappant de constater que les déplacements sont marginaux et leur présence n'est pas du tout significative dans le corpus, pour ne pas dire négligeable. Les statistiques montrent qu'ils représentent seulement 3 % des variantes pratiquées, ce faible nombre d'occurrence est bien déplorable.

Du point de vue matériel, les déplacements sont plus aisés à repérer dans le corpus ; ils sont toujours indiqués par des flèches qui marquent un transfert d'un élément, un syntagme, une phrase ou un paragraphe d'un point à un autre. D'un point de vue fonctionnel, ils correspondent à des opérations qui affectent la structure syntaxique et discursive et qui contribuent à améliorer la micro et la macrostructure textuelle.

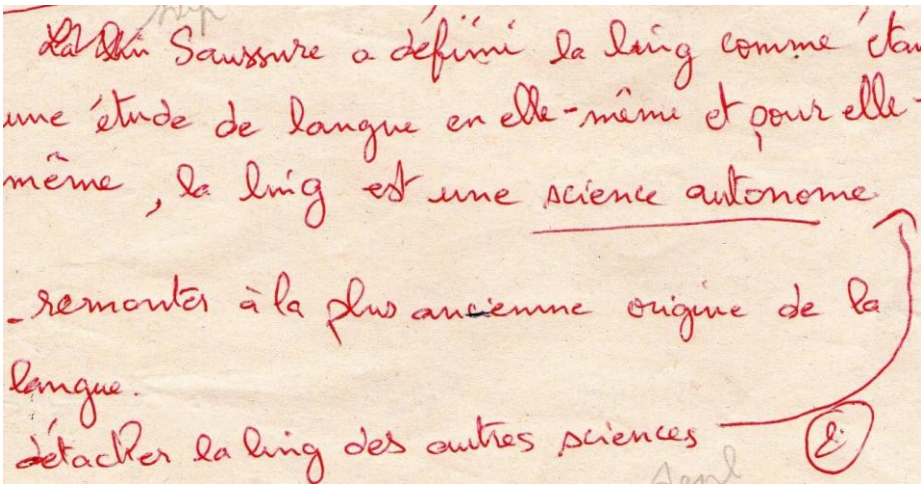
Nous considérons que les étudiants-réviseurs évitent de recourir à ce type d'opération en raison de sa complexité. Effectivement, le déplacement est une variante complexe et très marginale dans notre corpus, dans la mesure où elle combine à la fois le remplacement, la suppression et l'ajout. Et c'est finalement la carence au niveau du travail de réécriture, notamment le non recours au déplacement qui explique les productions peu travaillées quant à l'organisation textuelle.

Il convient de préciser que les déplacements relevés concernent les mots et les syntagmes. En revanche, ceux qui affectent la planification à savoir le transfert de phrases complètes ou de paragraphes sont minimes et les produits réalisés sont souvent peu satisfaisants.

B14



B33



Les déplacements relevés sont souvent manqués et inconvenants, et au lieu d'améliorer la version originale, ils risquent plutôt de défaire la structure et l'organisation textuelle.

4. Autres tendances

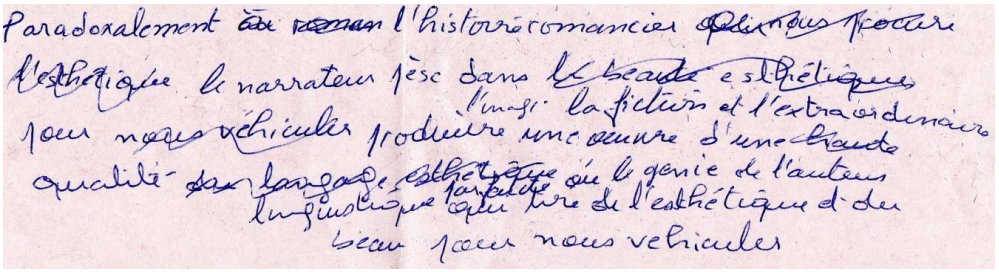
4.1 Brouillons lanceurs d'écriture

Nous avons relevé deux brouillons qui paraissent plutôt laconiques et inachevés :
Le premier est constitué d'un seul paragraphe, l'étudiant-scripteur passe directement à la mise au propre et néglige les étapes cruciales et incontournables de l'acte scriptural. Il nous a affirmé produire un texte entièrement différent du précédent, une nouvelle version, un nouvel état. Ce scripteur fournit une nouvelle occurrence, écrit une version radicalement nouvelle qui remplace la première jugée imparfaite.

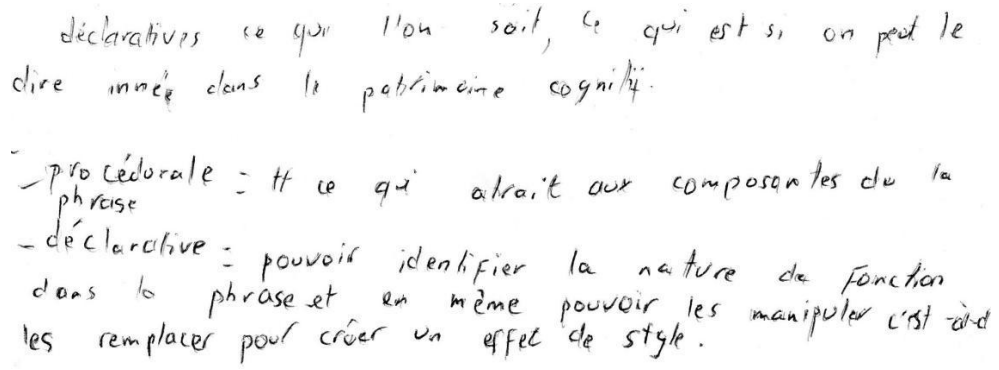
Le second comporte uniquement des points ou des axes principaux à développer, il s'apparente à un lanceur d'écriture ; son auteur paraît n'avoir que le temps de lister des informations. Nous estimons qu'il serait amplifié, au niveau de l'expression et du contenu, sous une forme définitive directement au propre, c'est-à-dire sur la copie d'examen.

Nous pouvons avancer comme hypothèse que les auteurs de ces brouillons dits laconiques voient dans le ' brouillonnage ' une activité secondaire, facultative ou encore une simple perte de temps. Ces brouillons, qui tiennent en quelques lignes, laissent supposer que le reste du travail d'écriture et de réécriture est directement fait sur la copie qui s'apparenterait ainsi à un brouillon.

B5



B80



4.2 Absence de variantes

Nous avons identifié deux brouillons dans lesquels les traces de réécriture sont marginales pour ne pas dire quasi inexistantes. Presque pas de rature, c'est le cas de B20 comportant uniquement un remplacement et B 72 avec une suppression.

Il s'agit de brouillons rédigés au fil du début à la fin, caractérisés par la linéarité du processus de mise en mots, presque sans les traces qui peuvent les désigner comme brouillons, si ce n'est parfois une modification graphique de quelques mots.

Nous avons également enregistré trois brouillons à savoir, B75, B79 et B80 qui ne comportent ni ratures ni biffures, c'est-à-dire, ils ne présentent aucune trace matérielle de réécriture et sont donc comparables au texte définitif. Les auteurs de ces manuscrits n'utilisent nullement leurs ressources, maintiennent leur écrit en un seul état, et se contentent par conséquent d'une version unique et statique ; ils éprouvent ainsi beaucoup de difficultés à se distancier de leur écrit. Pour ce type de scripteur, le texte est considéré comme un produit fini en soi-même, un objet stable et univoque.

Nous estimons que l'absence du travail de récriture peut être interprétée comme le signe d'une ' incompétence ' ou d'une ' autosatisfaction '. Selon notre point de vue, ces étudiants-réviseurs semblent soit satisfaits de leurs productions, soit incapables d'apporter des réaménagements qui s'imposent.

4.3 Brouillons surchargés

D'autres brouillons sont fortement modifiés et paraissent surchargés de ratures, attestant d'une activité de révision plus conséquente et d'un questionnement métalinguistique systématique, c'est le cas de :

B23 représentant au total 23 modifications, réparties comme suit :

(13) remplacements, (01) ajout et (09) suppressions.

B48 comportant 28 modifications, réparties de la manière suivante :

(10) remplacements, (06) ajouts et (12) suppressions.

Leurs auteurs sont incités à des réécritures multiples et diversifiées, sans pour autant parvenir à une amélioration du produit réalisé. En fait, ce qui doit être recherché c'est la ' qualité ' des variantes et non pas leur ' récurrence'.

4.4 L'écriture en alternance brouillon/propre

Il convient de préciser que nombre de brouillons ont été récupérés lors de nos surveillances aux examens, c'était l'occasion pour nous d'observer de près les pratiques scripturales des étudiants. Nous avons remarqué que nombre d'entre eux rédigent une première partie de la dissertation puis la recopient sur le propre, ils reviennent au brouillon pour la seconde partie qu'ils rédigent et procèdent au recopiage, et ainsi de suite. C'est une pratique qui a particulièrement retenu notre attention ; néanmoins, force est de reconnaître qu'il est quasiment impossible de détecter une telle pratique dans les brouillons, ce qui renforce leur caractère lacunaire déjà évoqué.

Nous avons également remarqué que les étudiants effectuent des pauses. Ces dernières peuvent remplir des fonctions selon qu'elles constituent un simple arrêt de l'activité motrice et intellectuelle, ou qu'elles permettent aux étudiants-scripteurs de détecter un dysfonctionnement ou encore de prendre des décisions.

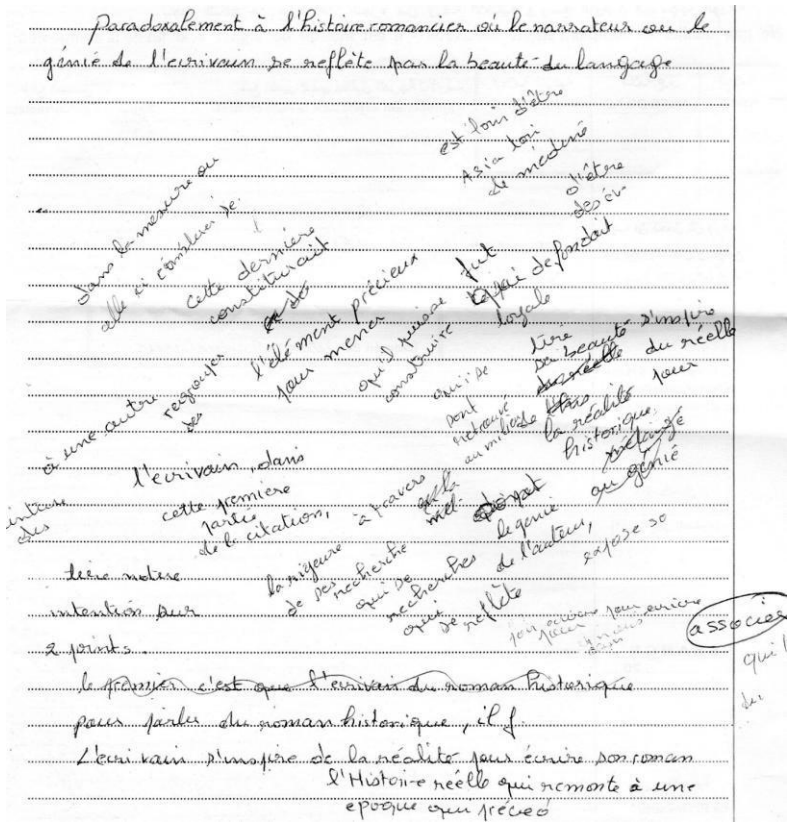
4.5 Caractéristiques de la mise en forme matérielle

La gestion de l'espace graphique a également retenu notre attention. Pour analyser la mise en forme matérielle des brouillons, nous empruntons la catégorisation utilisée par Grésillon (1994). Ce mode de classification consiste à distinguer ' *les avant-textes (AT) selon qu'ils présentent une écriture 'tabulaire, linéaire au kilomètre (abrégé en Km), mixte (…)* '. (A. Piolat, 2007).

AT tabulaire où l'écriture est mise en scène en toute liberté, largement libérée de l'alignement horizontal. Le brouillon tabulaire contient un volume important d'informations rédigées et vectorialisées en plusieurs sens. Il importe de mentionner que nous n'avons identifié aucun avant texte tabulaire dans notre corpus.

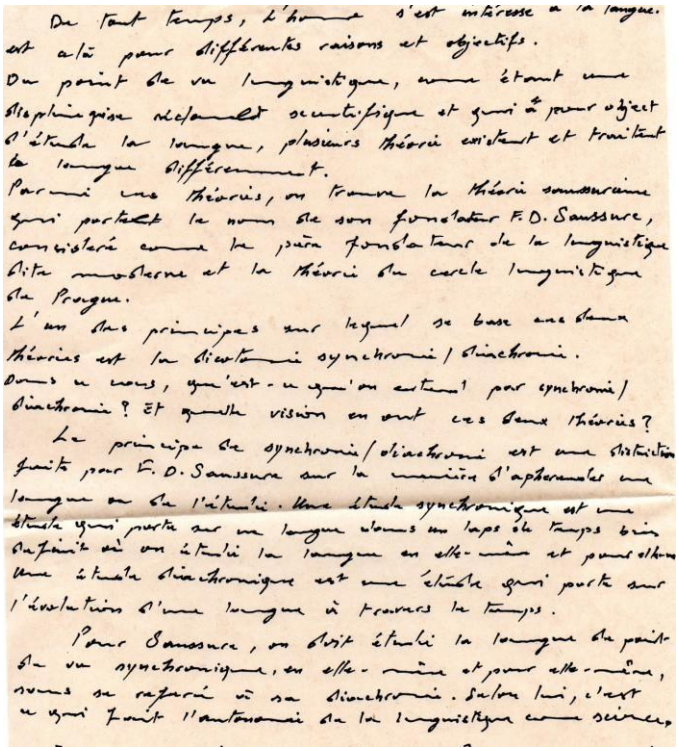
AT linéaire au kilomètre dans lequel l'écriture respecte la mise en ligne conventionnelle avec des interlignes réguliers.

Il faut noter que les deux procédés d'écriture précités peuvent être combinés lors de la production d'un avant-texte. Ces combinaisons renvoient à une autre catégorie désignée par avant-texte mixte où le scripteur alterne dans l'usage de procédés tabulaire et de procédés linéaire. C'est le cas de B55 :



Nous remarquons que la mise en forme des brouillons des étudiants en situation d'examen, est au service de la saisie d'idées successives collationnées témoignant d'une véritable écriture linéaire. Visiblement, ils écrivent linéairement au kilomètre, ce qui confirme que leur avant-texte spontané est une anticipation de la rédaction de leur texte final.

B20



Les avant-textes recueillis sont majoritairement linéaires au kilomètre, cette stratégie d'exploitation de l'espace graphique de la page est totalement partagée par les étudiants. La structure de leur avant-texte traduit aussi une tentative de travail de mise en texte. Il s'avère donc important pour eux non seulement de rechercher un contenu approprié mais il fallait le formuler explicitement et le transcrire dans l'urgence, favorisant ainsi la mise en texte sans vraiment la retravailler.

Le mode d'exploitation de la marge a aussi été analysé (présence ou non des marges). Au vu de l'examen des brouillons récoltés, nous avons constaté que huit seulement comportaient une marge à gauche ne dépassant pas 1 cm sans pour autant qu'elle soit un lieu de révision ; néanmoins, aucun des avant-textes examinés ne comprenaient de marge de droite.

Il faut remarquer qu'en évitant d'introduire des marges, la majorité des étudiants-scripteurs fait ainsi une économie de papier en occupant le maximum d'espace.

Il importe de noter que l'analyse des avant-textes d'écrivains révèle que ces derniers se réservent, à gauche de l'espace sur lequel ils écrivent, un espace équivalent destiné aux variantes ; en outre, ils utilisent généralement les hauts de page pour les adjonctions. Proust par exemple, écrit dans des cahiers où la page de gauche est entièrement réservée à cet effet, il tend à mettre le maximum de texte dans une page donnée, ' *comme si le flux de l'inspiration risquait d'être tari par le changement de page* '. (Lebrave, J-L, 2007).

L'introduction d'une marge à gauche relève sans doute d'une habitude scripturale personnelle ; elle représente un ' *possible outil de mémoire, de réécriture ou de commentaires énonciatifs* ' (Idem). Il convient de noter que cette marge n'est pas exploitée comme un lieu pour des annotations ou des commentaires métadiscursifs. Ainsi, contrairement aux écrivains, *' les marges ne sont donc pas des lieux de réservoir d'idées, de corrections ou de mono-dialogue métadiscursif* ' (Grésillon, 2004 : 60). Sur le plan matériel, les pratiques des étudiants paraissent également identiques à celles de scripteurs novices.

4.6 Modifications de surface et modifications textuelles

D'après C. Fabre : ' *les changements qui n'ajoutent ni n'enlèvent une information sont dits de surface ; ceux qui affectent le sens du texte comportent des ajouts ou des suppressions touchant le contenu* ' (C. Fabre-Cols, 2002 : 47).

Pour affiner notre analyse, nous avons mis en relief les contraintes qu'exerçaient les habitudes de révision et réécriture sur la qualité des productions. Pour améliorer leurs productions, il semble que les étudiants procèdent par la détection des problèmes liés aux choix lexicaux ou orthographiques et se soucient peu des relations interphrastiques et textuelles (référentiation et marquage des relations logiques) ; ce qui empêche d'aboutir à des réécritures réussies. Dans cette perspective, la réflexion des étudiants-réviseurs porte sur des aspects ' linguistiques ' plutôt que sur les aspects 'discursifs '.

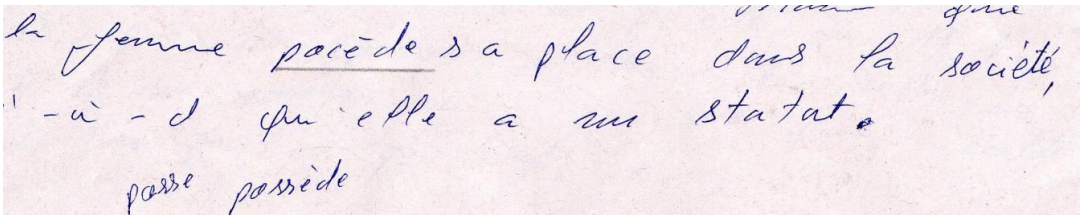
La conception du langage écrit répond à une visée davantage normative que textuelle, les étudiants-réviseurs semblent accorder une grande primauté au code linguistique tout en privilégiant le niveau phrastique des textes. La dimension textuelle, quant à elle, se réduit souvent à une simple juxtaposition d'idées sans lien logique apparent.

A notre sens, ces pratiques peuvent être principalement rattachées aux traditions scolaires qui accordent énormément d'importance à quelques aspects de la production et négligeant d'autres, amenant les apprenants à privilégier certaines composantes de l'écriture au détriment des autres.

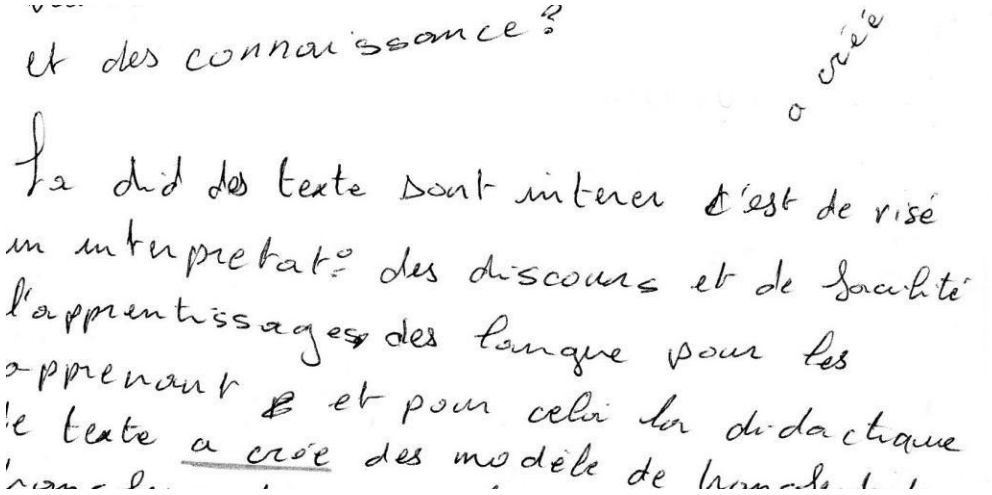
Nous évoquons particulièrement l'importance accordée à l'orthographe qui confère ainsi de la valeur à cet aspect aux yeux des étudiants-scripteurs et induit une hiérarchie entre les composantes de l'écriture. En effet, l'orthographe est prise en compte de façon prioritaire, car c'est une composante de l'écriture la mieux gérée.

Il est clair que le souci du respect de la norme orthographique est retenu comme principal indice de réflexion. A côté des remplacements orthographiques que nous avons signalés plus haut, nous avons repéré des mots non contextualisés, dispersés dans les marges ou en bas de pages qui correspondent généralement à des tentatives de transcriptions et de corrections orthographiques.

B54



B73



Visiblement, les modifications de surfaces sont prédominantes comparées aux modifications textuelles relatives à la micro ou à la macro structure. Les changements stylistiques quant à eux n'interviennent guère dans les manuscrits, cet aspect lié à l'originalité est bien relégué au second.

IV. Bilan diagnostique général

Au terme de notre analyse, nous sommes parvenue à apporter quelques éléments de réponses à nos interrogations initiales à savoir : comment les étudiants-scripteurs composent-ils leurs écrits ? Quels sont les rituels et les modes d'écriture qui sous-tendent leurs brouillons ? Comment les variantes fonctionnent-elles ? Et quelles sont les unités affectées par les modifications introduites ?

L'analyse qui a été présentée est inspirée de la génétique textuelle ; elle a pour objectif de préciser la manière dont les étudiants-scripteurs semblent avoir procédé tandis qu'ils écrivaient leur dissertation. La recherche repose sur l'examen d'un nombre important de manuscrits originaux qui sont le reflet de textes en train de se construire ; nous avons tenté de porter un regard nouveau sur ces supports inédits qui avaient été jusque-là relégués dans l'oubli ou dans l'insignifiance. Les lecteurs trouveront, en partie annexe (N°11), nombre de brouillons auxquels il est fait référence.

Nous avons observé les brouillons à partir des traces matérielles, à savoir les ratures et biffures qu'ils comportent, et que nous avons ensuite finement analysées. Ces traces témoignent d'une part, d'une conscience métalinguistique et d'autre part, du rapport de l'étudiant en tant que scripteur-réviseur quant à sa production. Par ailleurs, des estimations quantitatives nous ont largement permis d'étayer et d'affiner notre analyse.

Le dépouillement quantitatif ainsi que l'examen des documents montrent que les pratiques de réécriture diffèrent d'un scripteur à un autre, toutefois nous avons pu tirer des conclusions pertinentes et des tendances plus ou moins généralisées.

A travers le travail effectué, nous espérons avoir contribué à mettre en évidence le caractère essentiel de l'analyse des brouillons dans le processus scriptural et par conséquent, à les considérer comme des objets didactiques susceptibles de développer considérablement l'enseignement de l'écriture. Plus précisément, nous avons tenté d'interroger les ratures et biffures qui figurent dans ces manuscrits, souvent perçus péjorativement, dans une perspective linguistique, didactique, textuelle et génétique.

Pour mener à bien notre recherche, nous nous sommes essentiellement référée aux travaux de C. Fabre (1990/2002), Bellemin-Noël (1972), J. Rey-Debove (1982) et L. Hay (1993) qui nous ont fourni des points de méthodes et des pistes d'analyse très fructueuses. De surcroît, notre réflexion a mis l'accent sur les processus de fabrication textuelle ; elle contribue sans nul conteste à établir l'état des lieux des pratiques de réécriture telles qu'elles sont effectivement mises en œuvre par les étudiants, et du coup brosser de nouvelles orientations, cheminements pédagogiques et pistes didactiques.

A travers l'analyse des brouillons, nous relevons que les modifications opérées par les étudiants consistent principalement en des remplacements et des suppressions ; les ajouts sont plus rares et les déplacements presque inexistants. D'après les résultats statistiques, le remplacement est la variante la plus représentée, elle intervient de manière régulière dans le corpus. Cependant, bien souvent l'efficacité paraît mince, dans la mesure où les modifications apportées ne contribuent pas nécessairement à améliorer la qualité de l'expression et ne donnent pas lieu à une ' version améliorée '. Globalement, nous considérons que le travail de révision-réécriture tel qu'il se manifeste dans le corpus est peu efficace ; il semble que la recherche de la qualité est loin d'être présente dans ces manuscrits.

Les travaux des auteurs, précédemment cités, ont montré que les scripteurs compétents ne privilégient pas les modifications isolées essentiellement orthographiques, mais réalisent des modifications touchant des énoncés complets ; c'est ce que nous ne retrouvons pas dans les brouillons recueillis. Dans ces derniers, les remaniements introduits par les étudiants ne portent finalement que sur des aspects mineurs, alors que les dysfonctionnements les plus importants n'étaient ni corrigés ni même repérés.

Plus précisément, les modifications incidentes à l'orthographe et au lexique sont visiblement supérieures à celles qui affectent l'organisation textuelle. Dans cette optique, les étudiants se préoccupent surtout à effectuer des modifications de surface, leur pratique de relecture se limite généralement à pratiquer des remplacements d'ordre orthographique ou lexical ; cependant, ils manient avec difficulté les problèmes liés aux aspects discursifs et aux relations interphrastiques qui paraissent relégués au second plan. Il ressort que les opérations mises en œuvre par les étudiants-réviseurs ne contribuent que faiblement au travail de réécriture.

Les statistiques montrent que l'ajout et le déplacement correspondent aux variantes les moins représentées dans le corpus. Nous estimons que ces deux types de modifications sont pratiquement évitées par les étudiants-scripteurs parce qu'elles sont tout simplement coûteuses en temps et en effort.

Il convient de préciser que l'ajout et le déplacement *' se rencontrent surtout dans les écrits de scripteurs dits compétents, par exemple ceux des professionnels de l'écriture, écrivains et journalistes* ' (C. Fabre-Cols, 2002 : 166). Ce postulat de départ nous conduit à analyser les données en ce sens et à en tirer une conclusion : ' les étudiants-scripteurs sont estimés relativement non compétents '.

L'ajout n'est pas systématiquement pratiqué, ce qui peut être la résultante du rapport à l'écriture des étudiants caractérisé, comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, par une nette réticence à écrire. Nous considérons que ces scripteurs ont du mal à se libérer de leurs contraintes scripturales, se renfermant généralement dans un travail de réécriture de surface et laissent de côté les modifications de contenu.

Les étudiants-scripteurs évitent de recourir à l' ' ajout ', focalisent leur attention sur les réalisations locales en appliquant des modifications formelles et laissent de côté tout ce qui a trait au traitement sémantique et aux modifications de contenu. Ces pratiques correspondent à celles des scripteurs débutants ; elles représentent un indice des limites de leurs compétences scripturales. Nous rejoignons C. Fabre qui considère que ' *l'ajout incite, plus fortement que tout autre, à considérer la réécriture comme traitement du sens* ' (Idem : 86).

Singulièrement, le déplacement, indice de compétence, n'est finalement pas du tout implanté. C'est pourquoi, il importe d'amener les étudiants à le pratiquer, de façon plus étendue et plus large, afin d'assurer une meilleure mise en forme textuelle.

L'analyse des brouillons a permis de dégager une opposition fondamentale entre deux types de variantes, à savoir les ‘ variantes d'écriture ‘ et ‘ variantes de lecture ‘. D'où la définition de deux moments différents : celui de modifications immédiates, apportées dans le fil de l'écriture et celui de modifications plus ou moins tardives, apportées pendant une relecture.

Les données relatives aux caractéristiques de l'écriture montrent que cette intervention n’est pas décalée dans le temps par rapport à l'écriture de l'ensemble de la page, et qu'il s'agit très probablement de corrections effectuées au cours d'écriture d’un passage ou de l'ensemble du texte. Il ressort que la lecture et l’écriture sont indissociablement intriquées dans la production du texte.

De manière globale, les brouillons comportent nombre de modifications qui s’enchevêtrent et qui sont loin d'être toutes en dehors de la ligne ; il s’agissait pour eux d’écrire, de s’arrêter, de relire, de biffer, de remplacer, puis écrire la suite. Procédant ainsi, la production d’un brouillon est envisagée comme une séquence d'événements qui se succèdent dans le temps.

Il convient de mentionner que l’analyse génétique permet certes de décrire ou de transparaître la trajectoire ainsi que les ajustements de l’expression et du contenu; toutefois, quelques réserves peuvent être émises sur le plan méthodologique. Les traces laissées dans les brouillons constituent un matériau défectueux comme le souligne H. Mittérand ‘ *(…) aucune chaîne avant-textuelle ne peut être reconstituée en tous ses maillons* ‘ (Cité par C. Fabre, 1990 : 67). Ce qui témoigne du caractère lacunaire de ce matériau.

Pour le dire autrement, les brouillons représentent des objets lacunaires, dans la mesure où l’activité de l’étudiant-scripteur ne passe pas toute entière dans les traces visibles qu’elle laisse. A ce propos, nous rejoignons la conception de C. Fabre qui considère que *‘ ces traces sont fragmentaires, mais cependant assez révélatrices pour fonder la réflexion et l’intervention didactique* ‘ (C. Fabre, 2002 : 33). Dans ce sillage, nous estimons que l’analyse effectuée permet de repérer une partie des cheminements de l’acte scriptural, d’assurer une meilleure connaissance des processus génétiques de production textuelle et laisse espérer de nouveaux éclairages voire de nouvelles applications.

La lecture que nous avons faite des brouillons est et reste qu'une interprétation car les brouillons sont ' *des textes en devenir, lire les brouillons c'est dans tous les cas organiser, donner du sens à ce qui n'en a pas encore*. ' (C. Bore, 2000).

Eu égard à l'abondance des modifications effectuées par les étudiants, nous constatons que leurs avant-textes ne laissent nullement voir un souci d'ordre, de méticulosité et de structuration. En outre, l'analyse des brouillons montre combien le chemin de ces améliorations est différent selon les sujets et combien les acquis en matière de réécriture sont fragiles. Il semble que sa pratique par les apprenants de niveau avancé est loin de donner entière satisfaction. Tous ces résultats restent toutefois très liés au contexte particulier de cette recherche, renforçant son caractère exploratoire.

Visiblement, l'analyse des brouillons telle que nous les avons appréhendés ne fait nullement apparaître un véritable travail de réécriture. Ce constat peut être rattaché aux données recueillies lors de l'analyse des questionnaires, particulièrement dans les rubriques ' stratégies d'écriture ' et ' gestion temporelle '. D'après leurs réponses, les étudiants envisagent leur activité scripturale de façon ' linéaire ' et adoptent une stratégie de révision peu efficace consistant à effectuer une seule lecture ; de plus, ils ne consacrent pas suffisamment de temps à la phase de révision lors de leur processus scriptural. Ce sont là autant de facteurs déterminants qui sont à l'origine de cette carence, freinant considérablement l'activité qui en découle à savoir ' la réécriture '.

Il est frappant de constater également que les étudiants ont tendance à utiliser un seul brouillon ; ils se limitent donc à un seul ' essai ' et introduisent les modifications sur le propre.

Autre précision, lorsque nous avons récupéré les brouillons auprès des étudiants à leur sortie d'examen, certains nous ont appris qu'ils ne les avaient pas recopiés au propre et qu'ils avaient absolument tout modifié que, ce soit au niveau de l'expression ou celui du contenu. Ils ont donc procédé à refaire leur composition directement sur la copie d'examen ; ce qui explique la présence des ratures et des traces du produit correcteur dans les copies recueillies. Dans cette optique, la mise au propre équivaut à une double opération à savoir ' écrire ' et ' réécrire ' ; ce type de pratique serait à bannir impérativement.

Visiblement, les stratégies de réécritures déployées par les étudiants-réviseurs paraissent bien discutables. L'ensemble des opérations effectuées lors du travail de réécriture semblent ne pas contribuer automatiquement à une meilleure qualité de la production.

Nous rejoignons ainsi la réflexion de C. Fabre-Cols, lorsqu'elle écrit ‘ *le mieux est souvent l'ennemi du bien* ‘ (C. Fabre-Cols, 2002 : 169).

Les traces matérielles de ratures et biffures laissées dans les brouillons n'améliorent pas nettement la qualité de l'expression mais l'affaiblissent davantage ; elles s'identifient à des pratiques de réécriture de scripteurs-réviseurs novices. Partant de ce constat, il s'avère utile voire nécessaire de s'interroger sur l'origine de ces déficiences et repenser, dans l'urgence, les pratiques de récriture prédominantes.

Nous estimons qu'il est temps d'envisager d'autres approches ou accompagnements didactiques, d'accorder une attention et un intérêt bien particulier au travail d'écriture-révision-réécriture, en l'intégrant dans les contenus des programmes depuis les premières années de scolarisation. C'est ce que nous allons étayer davantage dans le dernier chapitre, dans lequel nous exposerons d'une manière fine et détaillée quelques éléments de base pour une réflexion didactique et pour une meilleure intervention pédagogique.

Notre motivation est grande et nos objectifs sont ambitieux : les résultats auxquels nous sommes parvenue ont une valeur pédagogique et peuvent être utilement réfléchis. En ce sens qu'ils peuvent servir de points d'appui permettant d'envisager quelques activités remédiatrices et rénovatrices qui doivent être impérativement mises en place dès les premières années d'apprentissage de l'écriture.

Il s'agit d'amener les apprenants à utiliser pleinement leurs ressources, à trouver d'abord un ‘ cadre ‘ ou un ‘ schéma ‘ qui sert de guide lors de leur activité scripturale. Ensuite, à revoir leurs écrits de manière à réaliser plusieurs ‘ essais ‘ ou ‘ écrits intermédiaires ‘. Et enfin, parvenir à les inscrire dans une interactivité ou encore dans un système énonciatif. C'est-à-dire les amener à repérer d'une part, les dysfonctionnements et d'autre part, à discuter du choix de telle ou telle opération de réécriture à mettre en œuvre pour améliorer la qualité de leurs produits. Dans cette perspective, les apprenants-scripteurs, articulant entre ‘ planification ‘, ‘ révision ‘ et ‘ réécriture ‘, seraient engagés dans une série d'activités métalinguistiques en étroite symbiose.

‘ Ecrire ‘ comme ‘ réécrire ‘ constituent finalement un problème de taille pour les étudiants de fin de cycle. C'est pourquoi, en vue de développer leurs compétences scripturales, nous considérons qu'un travail important en matière d'écriture/ réécriture devrait être accompli tout au long du parcours d'apprentissage.

En somme, à travers une analyse interdisciplinaire, nous avons essayé d'approcher et d'harmoniser selon divers points de vue la nature multidimensionnelle de ces avant-textes, souvent perçus péjorativement et exclus de tout travail d'investigation empirique. L'analyse que nous avons menée s'avère fort complexe et contraignante, en raison de la lourdeur du traitement qu'elle implique. De surcroît, elle marque une réflexion critique et active des pratiques d'écriture et de réécriture effectivement mises en œuvre par des apprenants de niveau avancé.

Conclusion

Que conclure au terme de notre travail d'analyse ?

L'analyse du corpus montre que les étudiants-réviseurs adoptent une attitude réflexive et les ratures sont par excellence les traces visibles de cette réflexion ; ils effectuent quantité de remaniements et d'arrangements. Cependant, les variantes mises en œuvre, lors du travail de réécriture, correspondent à des tentatives d'amélioration peu réussies et ne contribuent finalement que faiblement à améliorer leurs productions. Dans cette optique, le brouillon n'est guère un chemin vers la perfection du texte.

Les étudiants-réviseurs ne disposent finalement pas d'une pratique de réécriture bien ancrée. Nous décelons, en effet, peu d'opérations de modifications réalisées à bon escient ; nous considérons ainsi les étudiants comme des scripteurs peu expérimentés. Bref, nous ne pouvons à proprement parler d'un travail de réécriture de qualité, mais plutôt de ' tentatives ' de corrections souvent vouées à l'échec.

Le remplacement et la suppression apparaissent comme les types de variantes les mieux implantés ; l'ajout occupe une place relativement médiane ; quant au déplacement, il est atypique et ne se réalise que très marginalement.

En définitive, l'analyse des brouillons que nous avons menée est pionnière, féconde et bien originale ; elle est dénuée de tout caractère artificiel, condition sine qua non pour assurer la fiabilité et la crédibilité des données recueillis. Par ailleurs, les conclusions auxquelles nous avons abouti semblent pertinentes à plus d'un égard ; elles ont toute leur force dans la mesure où elles permettent d'intervenir sur les situations d'enseignement et contribuent à une meilleure formation des scripteurs-réviseurs.

Nous espérons que d'autres chercheurs puissent explorer davantage le domaine de la génétique textuelle, et mener des études plus fines en son sein. Nous estimons qu'il serait par exemple intéressant de contraster deux ensembles à savoir les brouillons et les copies qui y correspondent afin de mieux cerner la dynamique de la construction textuelle, ou encore de mener une étude comparative des pratiques de réécritures chez des écoliers et des universitaires.

Il nous semble fécond d'envisager des recherches sous ces différents angles. Visiblement, notre recherche est loin d'être un aboutissement, c'est bien au contraire un point de départ, une ouverture vers d'autres perspectives.

chapitre VIII
L'entretien comme complément d'enquête : Analyse des données

Chapitre VIII : L'entretien comme complément d'enquête, analyse des données

Dans le but de compléter les résultats obtenus dans l'évaluation, nous avons mis en place un guide d'entretien visant l'identification de nouvelles pistes de régulation des enseignements, au travers des témoignages d'enseignants du département de français. Il ressort qu'un entretien dirigé s'avère indispensable dans le champ de la didactique ' *conçue comme discipline d'articulation et d'interaction* ' (Y. Reuter, 1996 :12). Cet outil, à la fois balisé et simple d'utilisation, permet largement d'étayer notre réflexion, de multiplier les perspectives et gagner en efficacité les tentatives de remédiations aux problèmes prédominants, tels qu'ils se manifestent dans les écrits des étudiants.

I. Procédure d'analyse

1. Recueil des données

Lors du recueil des données sur terrain, le guide d'entretien que nous avons conçu a d'abord été testé sur l'informeur n° 1. Notons qu'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une sélection, dans la mesure où il n y a aucun facteur déterminant le choix de tel ou tel enquêté. Nous avons recouru à la technique du ' simple au hasard ', (N. Berthier, 2006) dans laquelle tous les informeurs ont les mêmes chances d'être interrogés en premier. L'objectif de cette phase préliminaire est de vérifier l'accessibilité et la précision des questions figurant dans notre guide. A l'issue de ce pré-entretien, nous avons pu constater que l'interaction passait sans difficultés, les tours de paroles bien enchaînés, pas de demandes d'éclaircissements ni de reformulations, et les réponses fournies permettaient de se faire une idée précise sur l'ensemble de nos interrogations. Par la suite, nous avons conduit le reste des entretiens.

Le respect de l'anonymat étant garanti et avec le consentement des informeurs, nous avons recouru à la modalité de l'enregistrement. Au total, nous avons conduit 13 entretiens individuels dans le lieu de travail, c'est-à-dire au département de français de l'université de Tizi-Ouzou, dans une période qui s'étend du mois de mai au mois de juillet 2012.

La population interrogée s'avère hétérogène, elle est constituée de 13 enseignants permanents : cinq d'entre eux sont spécialisés en Littérature, cinq en Sciences du Langage, deux en Didactique et une en Sciences de l'Education. Provenant de l'ensemble des enseignants en charges de modules de quatrième année, les entretiens effectués nous semblent significatifs et nettement représentatifs.

La première question qui constitue notre guide était simple et générale, ceci afin de permettre aux participants de s'exprimer librement ; c'est seulement ensuite que des questions plus spécifiques leur étaient posées. Nous avons constaté que certains informeurs développaient plus certaines questions au détriment des autres.

La durée des entretiens que nous avons conduis était relativement courte, ne dépassant pas 14 minutes pour un entretien. Selon la disponibilité des enquêtés, le temps a parfois manqué pour approfondir certains points ; cependant, notre souci en tant que chercheure n'était pas de recueillir des discours longs, mais réaliser des entretiens riches et pertinents dont l'objectif majeur est de faire avancer la recherche entreprise. L'essentiel est que les informeurs se sont exprimés de manière claire et précise ; nous avons au final obtenu une heure quarante-six minutes d'enregistrements.

2. Système de transcription

Dans un corpus constitué de 13 entretiens, nous avons procédé à des transcriptions fines et détaillées, cela afin d'obtenir un corpus exploitable à des niveaux différents. Le choix de l'analyse de contenu ayant été fait, nous avons décidé de codifier les extraits, repris du corpus et cités dans le texte de cette recherche, dans le but d'en faciliter la lecture.

Nous avons procédé à une activité d'écoutes et réécoutes des enregistrements afin de restituer fidèlement et intégralement les discours tenus par les informeurs ; cette phase s'avère très coûteuse en temps et en effort.

Il convient de souligner que toute transcription est une interprétation du chercheur et repose sur certains choix de notation élaborés en fonction des besoins de l'analyse. Si les conventions retenues sont inspirées de l'analyse conversationnelle (M-T. Vasseur, 2005), elles ont été adoptées aux attentes de la présente recherche. Tous les extraits repris du corpus sont cités en italique et les conventions de transcriptions sont disponibles en annexe n°12.

En somme, les entretiens réalisés présentent l'avantage de créer une situation de communication propice à la construction d'un discours original sur les pratiques scripturales au supérieur et au développement de la réflexion sur ce sujet.

3. Démarche interprétative

Nous estimons que l'évaluation des compétences par les principaux actants qui constituent le triangle didactique à savoir les enseignants, reste l'un des chantiers les plus importants, compte tenu des enjeux qu'il véhicule. L'évaluation des compétences par les enseignants constitue en effet une source d'information valable pour juger du niveau atteint, au terme d'une séquence d'apprentissage, voire de tout un cursus ; elle est en ce sens l'une des composantes du système complexe que constitue l'évaluation des compétences.

Pour mener à bien l'analyse, nous avons dû procéder à certains choix. Sur le plan méthodologique, nous avons adopté une démarche interprétative, démarche inhérente aux Science Humaines comme le mentionne Py : ' *dans les Sciences Humaines, il n'y a pas de vérité absolue, mais des interprétations étayées de manière plus ou moins convaincantes (…) les Sciences Humaines sont caractérisées par la place cruciale qu'y occupe l'interprétation. '* (Cité par S. Onillon, 2008 : 82).

Par ailleurs, l'importance de l'interprétation dans toute démarche qualitative, et plus précisément, lors de l'analyse de contenu est également souligné par Billiez et Millet : ' *l'interprétation reste un processus de compréhension inaliénable en Sciences Humaines.* ' (Idem : 84).

Dans le cadre de notre recherche, ' évaluer ' n'est pas une fin en soi, c'est rendre compte et non rendre des comptes ; ' évaluer ' c'est croiser les regards afin de mettre en lumière la réalité des compétences. Notre ambition consiste à effectuer une analyse systématique et corrélationnelle des propos effectivement tenus par les enseignants ; c'est ce qui sera d'ailleurs développé dans les pagesqui suivent.

4. Analyse de contenu

Nous avons procédé à une analyse de contenu définie comme ' *une technique permettant de faire inférences en identifiant objectivement et systématiquement les caractéristiques spécifiques d'un message '* (L. Albarello, 1995 : 77). Autrement dit, pour chaque question, nous avons tenté de décrire les contenus récoltés en vue de les interpréter objectivement.

La première étape est un travail de découverte des catégories ou des thèmes. La catégorie est un élément central, *' il s'agit d'une rubrique significative ou une classe qui rassemble les éléments du discours de même auteur, de même ordre ou du même registre '* (Idem : 78). Le contenu de tous les entretiens codifiés et retranscrits sera classé dans des catégories ainsi constituées.

Il s'agit de points de vue, de concepts ou d'idées qui doivent permettre le classement et l'organisation des informations. Bien évidemment, la construction se fait petit à petit, au fil des lectures et la méthode n'est pas différente de celle de l'analyse de contenu des questions ouvertes.

Si l'interprétation joue un rôle fondamental dans la présente recherche, elle se fonde sur une analyse fine et précise des transcriptions. Ainsi, chaque témoignage est parsemé de nombreuses citations d'informeurs choisies pour leur ' pertinence ' et ' originalité '. L'intégralité des entretiens transcrits est disponible en partie annexe n° 13.

Il importe de signaler que ces catégorisations sont non seulement le fruit d'une rencontre entre le chercheur et l'informeur, mais aussi le fruit d'une rencontre entre le chercheur et les transcriptions, ceci grâce à de nombreuses relectures et comparaisons. Procédant ainsi, l'analyse qui en découle forme un tout cohérent.

Pour mener à bien l'analyse du matériau récolté, nous avons adopté une démarche purement qualitative. Il en résulte que les opérations de mesure et de quantification, propres à toute démarche dite quantitative, n'ont pas été opérées.

5. Analyse du corpus

Dans ce qui suit, nous effectuons une analyse de contenus des cinq rubriques structurant notre guide d'entretien et qui correspondent à des items bien particuliers, à savoir :

présentation de la situation professionnelle des informeurs ;

estimation des compétences scripturales des étudiants ;

identification des principales difficultés décelées dans les productions ;

explication des origines et causes de ces déficiences ;

formulation de nouvelles orientations pédagogiques et didactiques.

De par leurs formulations, nous estimons que les dimensions énumérées correspondent à des items spécifiques qui pourraient parfaitement être utilisés à des fins évaluatives. Plus exactement, l'ensemble des sections que recouvre notre entretien paraît convenir raisonnablement aux buts poursuivis.

Dans un premier temps, les renseignements fournis par les enseignants nous amènent à suggérer un traitement statique descriptif. Dans un second temps, ces informations émanant de sources fiables, doivent être considérées comme des éléments clés et pertinents dans la prise de décision.

1. Données concernant les informeurs

Informeur	Age	Sexe	Formation	Diplôme	Ancienneté	Module assuré
Inf. 1	54 ans	Masculin	Didactique	Magistère	34 ans	Didactique des textes
Inf. 2	65 ans	Masculin	Sciences des textes littéraires	Magistère	21 ans	Littérature comparée
Inf. 3	36 ans	Féminin	Sciences du Langage	Magistère	10 ans	Systèmes grammaticaux
Inf. 4	63 ans	Masculin	Didactique	Magistère	32 ans	Didactique des langues
Inf. 5	31 ans	Féminin	Sciences des textes littéraires	Magistère	06 ans	Littérature comparée
Inf. 6	30 ans	Féminin	Sciences du Langage	Magistère	05 ans	Didactique des langues
Inf. 7	58 ans	Féminin	Sciences de l'Education	Magistère	31 ans	Psychopédagogie
Inf. 8	30 ans	Masculin	Sciences du Langage	Magistère	05 ans	Systèmes grammaticaux
Inf. 9	30 ans	Féminin	Sciences du Langage	Magistère	05 ans	Psychopédagogie
Inf.10	33 ans	Masculin	Sciences des textes littéraires	Magistère	06 ans	Théories de la littérature
Inf. 11	43 ans	Féminin	Sciences des textes littéraires	Doctorat	15 ans	Théories de la littérature
Inf. 12	37 ans	Féminin	Sciences des textes littéraires	Magistère	01 an	Didactique des textes
Inf. 13	30 ans	Féminin	Sciences du Langage	Magistère	05 ans	Didactique des langues

Tableau n°51. Données concernant les informeurs

Distribution des variables

Variables	Effectifs
Sexe	Masculin (05)
	Féminin (08)
Formation	Sciences du Langage (05)
	Sciences des textes littéraires (05)
	Didactique (02)
	Sciences de l'Education (01)
Diplôme	Magistère (12)
	Doctorat (01)
Ancienneté	De 01 à 05 ans (05)
	De 05 à 10 ans (03)
	De 10 à15 ans (01)
	De 20 à 25 ans (01)
	De 30 à 35 ans (03)
Module assuré	Littérature comparée (02)
	Théories de la littérature (02
	Systèmes grammaticaux (02)
	Didactique des textes (02)
	Didactique des langues (03)
	Psychopédagogie (02)

Tableau n°52. Distribution des variables

Les tableaux ci-dessous ont pour but de donner une vision globale de la situation professionnelle des informeurs ayant participé aux entretiens. Dans l'ensemble, nous constatons une certaine hétérogénéité concernant les données relatives aux membres du groupe interrogé. Cette hétérogénéité se manifeste à différents niveaux, à savoir :

La spécialité : la population interrogée est constituée de didacticiens, de littéraires et de linguistes.

L'ancienneté : du point de vue de l'expérience, nous distinguons au moins cinq générations.

L'âge : leur âge va de 30 à 65 ans ; là encore nous constatons une certaine hétérogénéité au niveau des tranches d'âges.

Modules assurés : les informeurs sont en charge de six modules qui relèvent de la littérature, la didactique, les Sciences du langage et la psychopédagogie.

Contrairement à la nette hétérogénéité constatée au niveau des données concernant les enquêtés, nous avons relevé une convergence nette au niveau des opinions et points de vue émis à l'égard de nos interrogations. A travers l'analyse de contenu que nous avons minutieusement effectuée, il ressort que ces différentes variables n'ont finalement pas d'effet significatif sur la catégorisation des réponses récoltées.

2. Evaluation des compétences scripturales

L'évaluation des apprentissages par les enseignants est une pratique courante dans les établissements scolaires ou universitaires, son emploi est de plus en plus fréquent dans les prises de décisions. C'est pourquoi, dans le cadre de l'évaluation des compétences scripturales chez les étudiants de fin de cycle, et afin de mieux apprécier les résultats auxquels nous avons aboutis en tant que chercheure, nous avons jugé utile voire nécessaire de les confronter à ceux recueillis auprès des enseignants.

Sur le terrain des prises de positions, force est de constater que les appréciations sont convergentes, nous n'avons ainsi saisi aucune opposition tendancielle. L'examen des entretiens réalisés nous a permis de constater que, pour nos informeurs, les productions témoignent d'une véritable ' carence scripturale '. D'après leurs points de vue, l'écriture représente un domaine peu ou insuffisamment investi et les productions sont jugées médiocres ou passables. Ces positions didactiques unanimes s'avèrent analogues à notre position et rejoignent nettement les conclusions auxquelles nous sommes parvenue au terme de notre analyse.

L'examen des entretiens démontre que 8 sur 13 des informeurs affirment être heurtés par la ' médiocrité ' des productions:

8. Inf. 2 ' Moi+ je suis un peu CHOqué par cette euh par ce niveau là +au niveau de l'écrit '

4. Inf.3 ' Je dirai en gros que + elle manque de pertinence '

6. Inf.4 ' Euh+ cette année très particulièrement il me semble qu'ils sont faibles '

5. Inf.5 ' TRES MAIGRE+ MAIGRE : euh FAIble+beucoup d'erreurs+beaucoup de FAUtes (...) la production je la qualifierai de TRES TRES TRES MAIGRE + voilà '

7. Inf.6 ' Moi je PENse qu'il y a encore BEAUCOUP à FAIRE pour les étudiants '

6. Inf.7 ' + Et bein : déjà : leur écrit ne correspond pas à leur niveau++ça c'est clair++ c'est un écrit pour moi + pour la grande majorité : qui correspondrait à des élèves '

6. Inf. 11 ' Alors+ les étudiants+ si j'ai à parler en termes de pourcentage + je dirais qu'il y a 15 % d'étudiants (...) qui maîtrisent l'écrit(...) +les autres + je ne le PENSE : PAS+ je ne le pense pas '

6. Inf.12 ' J'avoue que j'ai été TRES TRES déçue (...) euh les quatrièmes année sont loin + donc : euh de concorder avec leur niveau déjà ++ avec le fait qu'ils soient des FIN de CYCLE '

Par ailleurs, 5 sur 13 des informeurs estiment que les productions sont plutôt ' passables ' et gravitent autour de la moyenne :

12. Inf.1 ' DANS l'ensemble c'est appréciable POUR des quatrièmes année+ ils ont +il euh il N YA PAS de copie NULLE '

8. Inf.8 ' Je dirai qu'elle est moyenne '

14. Inf.9 ' Euh + donc : j'hésite dans le choix du terme à employer ++ mais je dirais que c'est moyen '

4. Inf.10 ' ça devrait quand même avoisiner la bonne moyenne '

4. Inf.13 ' Euh + je peux euh estimer que c'est une rédaction considéra:ble '

Un des premiers résultats, qui se dégage nettement des analyses, se rapporte à l'aspect relativement unanime des appréciations formulées par les enseignants à l'égard des compétences scripturales des étudiants.

Pour donner plus de force à leurs propos, certains informeurs ont mis l'accent sur quelques syllabes et mots, correspondant généralement à des mots emphatiques et à des adjectifs affectifs ou évaluatifs :

8. inf.2 ' (…) *CHOqué (...) ',*

5. Inf.5 ' TRES MAIGRE+ MAIGRE(...) FAIble (...) TRES TRES TRES MAIGRE '

7. Inf.6 ' (...) BEAUCOUP à FAIRE (...) '.

D'autres ont recouru à une autre stratégie consistant en la réitération de quelques mots ou expressions :

5.Inf.5 ' TRES MAIGRE+MAIGRE (...) beucoup d'erreurs+beaucoup de FAUtes (...) TRES TRES TRES MAIGRE ',

6. Inf 7 ' C'est un écrit pour moi + pour la grande majorité : qui correspondrait à des élèves + je dirai bien à des élèves'

6. Inf.11 'Je ne le PENSE : PAS+ je ne le pense pas '.

6. Inf.12 ' TRES TRES déçue '

Ce sont- là deux procédés conscients et intentionnels témoignant, sans nul doute, de l'aspect catégorique des appréciations et jugements émis.

En somme, il est frappant de constater que les discours élogieux sont quasiment inexistants dans le corpus.

3. Principales difficultés

Cette section fournit des données intéressantes, dans la mesure où elle permet de réaliser cet état des lieux que nous souhaitons à propos de l'écriture, et d'apporter un meilleur éclairage des difficultés scripturales les plus récurrentes et les plus systématiques.

L'examen des entretiens est fondé sur la considération des principales difficultés telles que mentionnées et identifiées par les enseignants; il révèle et regroupe une grande variété de dimensions. Cet inventaire s'avère un instrument d'évaluation très pertinent et fournit des points de références fiables et diversifiés.

En tant que modalité privilégiée d'évaluation, la réalisation des tâches complexes représente le lieu où se manifestent, s'actualisent et se donnent à lire les difficultés d'ordre scriptural. Plus précisément, la cohérence textuelle, la formulation, la capacité à synthétiser, la ponctuation semblent prévaloir et faire défaut dans les productions.

La confrontation et l'examen des données recueillies nous ont permis d'établir des regroupements et des mises aux points de quelques aspects problématiques inhérents aux productions estudiantines. Principalement, les difficultés liées à la structuration et l'expression sont nettement surreprésentées dans le corpus.

3.1 Contraintes liées à la structuration

Les productions universitaires nécessitent un travail allant au-delà de la simple restitution des savoirs ; elles mettent en jeu des postures métacognitives, faisant appel à des capacités de raisonnement et d'abstraction : organiser sa pensée, faire référence, mobiliser ses savoirs et différentes ressources pour réaliser un écrit bien structuré.

Nos informeurs mettent l'accent sur une contrainte majeure à laquelle l'ensemble des étudiants sont généralement confrontés ; il s'agit du problème de ' structuration ' ou de ' mise en texte '.

La mise en texte nécessite que l'étudiant-scripteur parvienne à élaborer une concaténation de micro-propositions, éviter les constructions alambiquées et assurer une organisation discursive qui implique une hiérarchisation, une logique et un raisonnement causal. Ces micro-propositions doivent être signalées par des marques anaphoriques spécifiques et articulées les unes aux autres, de manière à assurer à la fois une certaine continuité et une certaine progression.

D'après les enseignants interrogés, les étudiants-scripteurs tentent de juxtaposer des idées qu'ils pensent être pertinentes, sans souci de traduire la démarche logique. Ils signalent la présence de ruptures textuelles précisant que nombre d'étudiants se trouvent dans l'incapacité à faire fonctionner un organisateur textuel et à assurer une cohérence micro-et macro- structurelle; d'où la multiplicité des formes d'incohérence repérées.

Ils mettent l'accent sur le fait que l'enchaînement est un aspect capital de l'activité scripturale. Néanmoins, ils déplorent le fait que bien souvent les étudiants-scripteurs perdent de vue le contexte de production ou l'environnement linguistique (ce qui précède et ce qui suit un énoncé) ; faute de quoi, ils s'exposent à ne créer qu'une juxtaposition de phrases dans laquelle la continuité de la pensée est rompue. Il devient alors nécessaire de s'arrêter de lire et de relire quelques lignes plus haut, afin de renouer le fil de la pensée. Ils affirment que les étudiants peinent à ' hiérarchiser ', ' tisser ', ' articuler ', ' linéariser ', etc.

L'écrit suppose un tri de l'information, or les liens et la dynamique entre les différentes unités du texte se trouvent singulièrement affaiblis ouvrant ainsi la voie à des incohérences ou à des ambiguïtés. Et c'est justement cette carence en matière d'organisation textuelle que l'ensemble des informeurs déplorent, comme en témoignent ces quelques extraits :

18. Inf.1 ' J'ai + j'ai repéré des Difficultés (...) de COhérence et de Cohésion ' 8

Inf. 2 ' Ils ne maîtrisent pas (...) ++la Cohérence dans les idées '

10. Inf.3 ' C'est vraiment : l'usage des connecteurs +c'est : euh les transitions + l'enchaînement des idées +euh qui fait énormément défaut. j'ai rencontré souvent ça +ils utilisent mal : une conjonction (...) par exemple+ils vous disent il y a +il y a aussi+ ensuite il y a '

8. Inf.4 ' euh ils se heurtent à des problèmes de renvoie dans le texte+ à des problèmes d'organisation du texte ++(...)++des problèmes de liaison+ de TRANsition (...) ils font beaucoup de FAUtes au plan textuel'

7. Inf. 5 ' Problème structural+ d'un point de vue structural+ des structures ils ont du mal à structurer '

42. Inf.8 ' (...) Ils (les étudiants) travaillent euh de manière assez DESORDONNEE (...) au final : euh on a une COMPILATION d'idées '

18. Inf.9 ' Moi je trouve qu'il y a des erreurs dans la structuration de la phrase déjà++ la cohérence + des fois on lit une phrase + on comprend rien du tout '

D'après leurs points de vue, nos informeurs affirment l'absence de fluidité dans l'ensemble des productions, des idées additionnées sans être structurées auxquelles ils ajoutent l'absence de ponctuation. Ils insistent sur le fait que l'omission ou le mauvais emploi de la ponctuation créent bien souvent des textes incompréhensibles qui prêtent à confusion ; sa maîtrise s'avère discutable.

11. Inf.6 ' PONCTUATION + + pas beaucoup de ponctuation ++ je sais pas s'ils oublient + mais euh je vois TRES SOUVENT de TRES TRES LONGUES phrases INTERMINABLES '

10. Inf.11 ' Problèmes de PONCTUATION (...) un étudiant qui : qui n'utilise même pas de point dans un + dan :s sa dissertation + je ne vois pas comment il peut évoluer '

6. Inf.13 ' J'ai remarqué : + surtout la ponctuation + y a pas de respect de ponctuation '.

En bref, ils considèrent que la ponctuation rend la pensée plus claire et la lecture plus facile et plus sûre ; elle a pour fonction de faire saisir l'ordre et les rapports entre les idées. Son bon usage s'avère indispensable ; c'est pourquoi, il conviendrait de repenser et reconsidérer sa pratique tout au long des différents cycles d'étude.

3.2 Contraintes liées à la formulation et l'expression

L'expression est le vecteur des idées que l'étudiant-scripteur cherche à développer ; elle répond à des normes scripturales et communicationnelles qu'il importe de maîtriser. C'est par la mise en œuvre d'une expression normée que toute production gagnerait en force et en originalité.

‘ *L'acte de communication est au fondement de la production écrite et a pour objet de diffuser ou de partager certaines informations* ‘ (N. Labère, 2008 : 81). Ainsi perçue, l'écriture est un acte social de communication qui suppose un pôle émetteur (le scripteur) et un pôle récepteur (le lecteur) ; le message véhiculé nécessite ainsi d'être compris par son destinataire. Nos informeurs ont mis en évidence l'aspect ambigu et équivoque de l'expression usitée ; l'efficacité stylistique et la valeur expressive s'avèrent ainsi fort discutables et seraient à prendre en charge.

Dans les traditions scolaires, il existe une idée assez précise de ce que doit être une expression esthétique. Nous évoquons ici la nécessité de se conformer, dès les premières années d'apprentissage, à la norme ou au bon usage, à la correction linguistique qui englobe à la fois le respect des normes orthographiques, lexicales et grammaticales. Il est donc important de privilégier, notamment au supérieur, une expression à la fois simple et efficace représentant des caractéristiques formelles plus ou moins appréciées.

Les contraintes liées à l'expression et à la formulation qui nuisent au style semblent également faire défaut dans les productions. D'après nos informeurs, les étudiants-scripteurs parviennent difficilement à formuler leur pensée avec clarté et justesse, et bien souvent ce qu'ils écrivent ne correspond pas à ce qu'ils veulent dire.

6. Inf.2 ‘ *Les principales difficultés +enfin je viens de citer c'est- à-dire +ils ne maîtrisent pas la langue++(...) bon + des phrases sans verbe par exemple : comme ça jetées parmi toutes les réponses* ‘

8. Inf.3 ‘ Des expressions inintelligibles lorsqu'elles sont collées +parfois ils veulent dire une chose et ils disent EXACTEMENT le contraire++j'ai rencontré souvent ça ‘

7. Inf.5 ‘ Ils ont du mal à structurer : surtout à formuler euh je dirai à formuler des PHRASES ++ parfois y a des phrases sans sujet ++parfois les verbes ne sont même pas conjugués+ étudiants de quatrième année/ ‘

7. Inf.6 ‘ Y a quand même pas mal d’étudiants qui ne maîtrisent pas DU TOUT la langue ‘

8. Inf.7 ‘ Les difficultés+ surtout les difficultés d’expression ++parce que parfois ils veulent dire quelque chose et ils disent autre chose à côté++et parfois on est obligés de DEVINER vraiment ce qu’ils veulent dire+++et là ça facilite d’ailleurs pas la lecture ‘

12. Inf.8 ‘ Pour la majorité la non maîtrise des REGLES de grammaire déjà ++ problème de FORmulation ‘

6. Inf.10 ‘ Le degré de maîtrise réel de la langue chez un étudiant se mesure beaucoup plus au niveau syntaxique (…) justement c’est là-dessus que BEAUCOUP de problèmes sont rencontrés++donc je dirais que la difficulté PRINCIPALE RESIDE dans LES CONSTRUCTIONS SYNTAXIQUES ‘

8. Inf.11 ‘ Il y a des problèmes d’INCOMPREHENSION + d’IMPROPRIETE+ ‘

8. Inf.12 ‘ Principales difficultés+ + d’abord euh difficultés à s’exprimer + même si ils ont des idée :s + je pense qu’il y en a quand même qui ont BEAUCOUP d’idées RICHE :S (…) MAIS ils n’arrivent PAS DU TOUT à les extérioriser + à les EXPRIMER réellemen :t + à l’écrit ‘.

3.3 Contraintes liées à la synthèse

D’après nos informeurs, l’activité scripturale des étudiants témoigne souvent d’une restitution de connaissances disponibles, d’une compilation d’idées parfois même contradictoires et de fragments de cours détaillés, mémorisés à la lettre et à coup sûr non articulés. Dans cette optique, les étudiants recourent essentiellement à la mémorisation d’extraits se rapportant, peu ou prou, au sujet traité et se soucient peu sinon pas du tout de développer leur esprit de synthèse.

Nos informeurs soulignent que les étudiants, au lieu de faire usage de quelques mots précis, produisent des textes longs et inintelligibles où l’on risque bien évidemment de se perdre. Les étudiants adoptent une stratégie de scripteurs novices, selon laquelle il importe de ‘ tout dire ‘ pour montrer qu’ils ont bien appris ; ils ne sélectionnent et ne hiérarchisent

pas suffisamment les idées en réponse à la consigne donnée. En bref, leurs écrits ne facilitent guère l'accès au sens.

18. Inf. 1 ' *Ce qu'ils leur manque c'est l'Esprit de synthè :se '*

6. Inf.3 ' Ils ne cherchent pas à Analyser la question à savoir exactement ce qu'on leur demande +ils cherchent des mots +ET si le mot renvoie à un cours qu'ils ont déjà fait +c'est tout de suite une question de : Mémoire+ ils font appel à leurs mémoire au lieu de faire appel à la REFLEXION+ et en final qu'est-ce qu'on obtient + on obtient une sorte d'exposé : de ce qu'ils ONT COMPRIS ou de ce qu'ils ont cru comprendre+ mémorisé'

8. Inf.8 ' Le problème réside maintenant dans la MAnière + de restituer ces informations + généralement ils les restituent en Bloc + y a PAS un véritable travail D'Analyse ou de synthèse (...) Ils PARVIENNENT DIFFICIELEMENT sinon PAS DU TOUT à mobiliser leurs connaissances à bon escient c'est-à-dire à SELECTIONNER parmi TOUTES leurs connaissances + les idées les PLUS PERTINENTEES (...) et au final : euh on a une COMPILATION d'idées :s parfois de CITATIONS euh tout un AMALGAME d'idées'

16. Inf.9 ' J'ai constaté que + les étudiants généralement ils reprennent des phrases données par l'enseignant soit lors du T.D soit lors du cours '.

4. Origines des déficiences

A travers cette rubrique, nous ne saurons bien sûr pas tirer des résultats sûrs et exacts ; mais du moins elle nous permettra de discuter ce point, et du coup émettre des hypothèses rigoureuses susceptibles de servir de points d'appui et de références pour une éventuelle réforme envisagée en ce domaine. Les données recueillies nous ont permis d'appréhender et de pointer les divers facteurs qui rentrent en jeu et qui seraient à l'origine de la régression des compétences.

Les informeurs déplorent le fait que les étudiants de fin de licence se trouvent toujours démunis lorsqu'ils sont confrontés à l'activité scripturale, et tentent d'émettre des hypothèses explicatives susceptibles d'orienter autrement les pratiques scolaires et universitaires.

D'après leurs attitudes, les problèmes majeurs soulevés peuvent être reliés à des défauts ou de carences en termes d'apports formatifs et à un manque de lecture. Cette reconnaissance constitue un élément de référence fondamentale et un véritable ressort pour redynamiser les actions d'enseignement qui sont bien souvent ralenties.

Sans prétention à l'exhaustivité, cette recension peut permettre de caractériser ce que nous pouvons classer sous la catégorie ' origines des déficiences ' :

4.1 Carence formative

D'après le discours tenu par les enseignants, la médiocrité des compétences scripturales serait la résultante d'une carence formative et d'une défaillance du système éducatif. Ils estiment que c'est une réalité bien déplorable qui ne serait pas l'aboutissement de l'enseignement tel qu'il se fait à l'université, mais qui remonte aux pratiques mises en place dans les différents cycles à savoir, le primaire, le moyen et le secondaire. Ça correspondrait à l'éducation nationale, donc à tout un héritage scolaire.

Compte tenu de leur conception, l'efficacité des apprentissages est profondément liée à l'ensemble de la démarche éducative en œuvre. Dans cette perspective, l'origine de la carence constatée semble supposer une critique de l'enseignement établi à travers le cursus scolaire.

14. Inf. 2 ' Peut être ça remonte à plus loin ++c'est-à-dire même au priMAIRE hein+ parce que euh ils héritent de ça '

26. Inf.3 ' Euh+ bein+en amont ++à mon avis y a deux + premièrement ils n'ont pas été formés +ça c'est clair+ quand on vient à l'université : ils sont tout de suite appelés à rédiger : UNE DISSERtation+ alors que ils n'ont pas appris à le faire '

2. Inf.4 ' Euh je pense que les : que les difficultés sont dues au fait que euh l'éducation nationale + le lycée +le collège+ l'école primaire + ne les préparent pas à affronter une licence de français '

11. Inf.5' PAS aSSEZ formés aussi au niveau de la langue (...) y a peut être des étudiants qui n'ont pas reçu de : d'enseignement dans des écoles peut être primai :re ou des C.E.M ou lycées+ et cela se répercute sur leur niveau '

20. Inf.7 ' La source du problème+ elle revient au système éducatif ++aux bases qui ne SONT PAS acquises '

20. Inf.8 ' La source du problème / ici à l'université / c'est un CURSUS '

20. Inf.9 ' C'est certainement PAS l'enseignement tel qu'il se fait + qu'il s'est FAIT à l'université + ça doit remonter à beaucoup plus loin ++euh le lycée + voire même le collège : ++ euh l'enseignement tel qu'il a été dispensé au primaire '

8. Inf.10 ‘ Bon + on constate très rapidement que c’est dû à un cumul + un cumul disons de +++ de manque hein dans la prise en charge de ces erreurs (…) donc j pense qu’il y a eu des occasions RATEES aussi bien au niveau de leur prise en cha :rge au niveau du secondai :re+ que dans leur prise en charge à la première année de FAC ‘

14. Inf.11 ‘ ++ C’est dû à leur formation initiale ‘

12. Inf.12 ‘ C’est par rapport peut être au bagage qu’ils ont eu à leur sortie du : lycée + du secondaire + je pense qu’ils n’ont pas appris les BASES + carrément de l’ECRIT ‘

4.2 Manque de lecture

Parallèlement, les enseignants mettent en exergue un point essentiel qui contribue considérablement à freiner les compétences scripturales ; il s’agit du manque de pratique lecturale. Dans cette optique, la lecture et l’écriture se présentent comme deux activités corrélées et interdépendantes.

D’après leurs points de vue, la lecture connaît une véritable désaffection ; ils considèrent que les étudiants ne lisent pas assez, ils ne prennent pas au sérieux cet aspect individuel et personnel d’apprentissage ; et du coup ils ne participent nullement à leur auto-formation. Il est indéniable que les étudiants ont leur part de responsabilité ; il convient alors qu’ils se prennent en charge eux-mêmes en s’imprégnant dans des activités régulières de lectures extrascolaires.

A notre sens, cette carence au niveau des activités lecturales ne serait pas la résultante du manque de supports matériels, mais relèverait de leurs savoir-être, essentiellement le manque de motivation et le non investissement du milieu familial, comme l’illustrent d’ailleurs les données recueillies dans le questionnaire qui leur a été administré (voir chapitre 4).

10. Inf.4 ‘ Ce sont des gens qui ne LISENT PAS+ ce sont des gens qui ne LISENT QUE lorsque c’est nécessaire + quand euh c’est requis + dans le cadre d’un module +ils doivent travailler sur une œuvre + quelque chose comme ça (…) ‘

11. Inf.5 ‘ Je dirai reliées à un manque de LECTURE+ manque de lecture : manque de : de lecture ‘

13. Inf.6 ‘ Pour moi il y a deux raisons+ la première est liée à la LECTURE +le manque d’effort des étudiants + les étudiants ne lisent pas suffisamment ‘

22. Inf.7' Hein aujourd'hui avec les MEDIAS + la télévision + beaucoup de télévision + les enfants ne LISENT PLUS + alors qu'avant on lisait énormément(...) les vacances c'était des cabas de romans ++ voilà lecture extrascolaire + ça joue ça PERMET ++ la lecture elle fixe quand même : les mots++ bon y a un manque de lecture '

12. Inf.12 ' Puis aussi je dirais qu'il y a une déficience ENORME chez ces étudiants + parce que ils ne lisent PAS ASSEZ + j pense que c'est là où réside beaucoup le problème '

L'informeur n°10 a touché du doigt un point important relatif à la prise en considération des aspects psychologiques et sociologiques, il estime ' *qu'on pourrait faire INTERVENIR d'autres moyens de : d'investigation ++ pourquoi PAS sur le plan PSYCHOLOGIQUE sur le plan SOCIOLOGIQUE sur le plan pédagogique+ s'il y a des des difficultés + disons des des BLOCAGES + des contextes d'apprentissage qui gênent+ '*. A ce sujet, il nous a été donné de constater que nombre d'informeurs ne localisent guère la source du problème en termes d'acculturation scripturale, c'est-à-dire des représentations que les étudiants se font de l'acte d'écriture. La prise en compte de ces aspects psychoaffectifs et socioculturels est hélas évacuée d'un point de vue méthodologique.

Pourtant, cette dimension à orientation socio-didactique et fort pertinente serait à prendre en compte pour garantir un bon lancement dans l'activité scripturale, dès les premières années d'apprentissage, comme le souligne Barré De Miniac : ' *La langue, dans ses caractéristiques formelles, n'épuise pas le champ de la maîtrise de l'écrit. Certes, les connaissances linguistiques de base syntaxiques, lexicales et textuelles sont indispensables. Mais ces compétences langagières n'épuisent pas le champ de la didactique de l'écriture. Faute de quoi le processus inconscient de projection risque fort de lui faire prêter à ses élèves ses propres représentations* '. (C. Barré-De Miniac, 2002).

D'autres données interviennent telles que la notion du rapport à l'écriture ; la prise en considération de ce ' déjà-là ', de cette multitude de facteurs psychologiques et sociologiques s'avère indispensable. Construire un rapport à l'écriture et ne pas seulement transmettre des connaissances sur la langue, change assez radicalement la mission de l'enseignant. Nous y reviendrons de manière plus détaillée au chapitre 9.

5. Modifications remédiatrices

Il nous a paru également intéressant, selon une démarche familière, de théoriser l'action des enseignants du supérieur. Cette rubrique a pour objectif de tracer quelques pistes didactiques telles que formulées et explicitées par ces principaux actants du triangle didactique. Les données recueillies, à travers cette section, ont particulièrement retenu notre attention en raison de leurs buts, qui touchent spécifiquement à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Les enseignants considèrent que les situations didactiques qui perdurent ne sont pas favorables au développement de véritables compétences scripturales chez les étudiants. C'est pourquoi, il serait temps d'agir efficacement pour eux et avec eux. En outre, ils estiment que ' rédiger ' est un processus complexe, et amener les étudiants à acquérir une compétence scripturale de qualité n'est pas une mince tâche.

Toutefois, la réalisation des productions complexes n'est pas une mission impossible, elle reste une finalité, un travail en perspective dont les formules peuvent s'acquérir à condition que les étudiants soient guidés à travers une démarche d'appropriation efficace.

L'analyse des entretiens a permis d'identifier une grande diversité des besoins et des attentes. Les modifications jugées utiles d'introduire s'articulent autour d'un nombre de dimensions qui recouvrent, à notre sens, des initiatives intéressantes. Un intérêt accru a été accordé à certains aspects sur-représentés, considérés comme pertinents, et qui se rapportent principalement à la nécessité du renforcement de la langue.

Les propos recueillis montrent combien les informeurs se sentent mal armés lorsqu'il s'agit d'élaborer les grandes lignes d'une didactique de l'écriture. Ils insistent sur le fait que dans ces conditions, il serait difficile de proposer une méthodologie d'enseignement de l'écriture. Ils ont d'ailleurs manifesté une certaine réticence et hésitation dans leurs propos, en multipliant, par exemple, des verbes et expressions exprimant le doute. Comme l'illustrent clairement ces quelques extraits :

18. Inf. 2 ' Moi je pense que les solutions c'est au niveau de la première année '

16. Inf. 4 ' Moi je pense qu'il faut réformer la première année '

13. Inf.5 ' Principales modifications / oh là là + oh là là là là ++ avoir un peu plus de : avoir un peu plus peut être (...) '

21. Inf. 6 ‘ ça demande de la réflexion+++je n sais pas si je saurai répondre à cette question ‘

34. Inf.7 ‘ Euh++ + ‘ (hésitation accompagnée d’une longue pause, ce qui a nécessité une reformulation de la question).

12. Inf.10 ‘ Cette question demande à ce qu’on fasse quand même un travail de ++ réflexion ‘

16. Inf.11 ‘ Euh+ euh+ personnellement je pense que (…) ‘

18. Inf.12 ‘ Je pense qu’actuellement avec les nouveaux programmes (…) ‘

Une réflexion didactique serait nécessaire pour élaborer des modalités d’intervention visant à développer les compétences scripturales et à réguler les apprentissages. L’identification des pistes remédiatrices nous renseigne, entre autres, sur les priorités que les enseignants du supérieur accordent à certains aspects plutôt qu’à d’autres.

La nécessité d’un renforcement linguistique a la part du lion. En revanche, le besoin de formation des enseignants paraît marginal ; il n’a été évoqué que par l’informeur 11 dont nous reprenons les propos : ‘ *euh nous sommes TOUS quelques part++ INCRIMINES entre guillemets + + nous sommes TOUS responsables* (…) *il faudrait prendre en CHARGE aussi : la formation des enseignants ++ il faudrait accorder de l’IMPORTANCE à la FORMATION + à la formation ‘*. Pour notre part, nous croyons que cette piste nécessite une concrétisation immédiate, et ce dans les différents cycles d’enseignement. Voici un récapitulatif des attentes de nos informeurs :

5.1 Renforcement des modules de langue

L’ensemble de la population interrogée a essentiellement mis l’accent sur la nécessité de renforcer la pratique systématique de la langue. La compilation des dimensions surreprésentées démontre deux tendances convergentes vers la même finalité :

Certains jugent utile que les cours de langue s’étendent tout au long du cursus universitaire.

13. Inf.5 ‘ Principales modifications /(…) : avoir un peu plus peut être + au lieu de reserver une heure et demi de T.D en P.S.L peut être trois heures que ça soit en première année + deuxième année ++proposer aussi le module de P.S.L même en troisième année s’il FAUT ++j’insiste sur le module de P.S.L ‘

21. Inf.6 ‘ Le module de P.S.L. il est NECESSAIRE de l’avoir jusqu’en QUATRIEME année +++ pour les autres cycles+ ‘

24. Inf.8 ‘ Il faudrait tout simplement qu’en troisième année qu’en quatrième année on retrouve un module + tout simplement de RENFORCEMENT LINGUISTIQUE + parce qu’après tout ce ne sont pas des locuteur :s natifs de la langue française (…) Il serait ENCORE plus intéressant de L’INTRODUIRE en troisième et en quatrième année pour qu’il puisse accompagner l’étudiant depuis son entrée à l’université : jusqu’à la fin du cursus ‘

D’autres estiment qu’il serait intéressant de consacrer toute une année préparatoire pour l’enseignement des modules de langues.

18. Inf.2 ‘ Moi je pense que euh les solutions c’est au niveau de la première année + euh il faut renforcer les modules de langue ++les techniques d’expressions écrites +orales tout ça++’

42. Inf.7 ‘ Comme je l’ai dit une ANNEE PREPARATOIRE consacrée à la langue ++principalement aux deux modules de T.E.E et P.S.L++ MAIS il faudrait qu’ils soient dispensés de façon: euh +++maintenant je ne connais pas les méthodes qui sont pratiquées ++euh je ne pourrai pas donc m’aventurer sur ce plan (…) ‘

22. Inf.9 ‘ Un renforcement il doit se faire dès la première année + ou du moins durant les deux premières années (…)++ donc comme la grammaire + le module de P.S.L qu’on avait auparavant + qui s’est transformé maintenan :t euh en grammaire ++ donc il faut insister au moins pour les deux premières années ‘

Dans cette perspective, la prégnance de la langue est confirmée dans la formalisation didactique des informeurs. Et pour preuve, la multiplicité des expressions exprimant l’obligation et la nécessité :

24. Inf.1 ‘ *Il est impératIF de (…)’*

20. Inf.2 ‘ Il faut renforcer (…)’

16. Inf. 4 ‘ Il FAUT REFORMER (…) ‘

15. Inf.5 ‘ J’insiste sur (…) ‘

21. Inf.6 ‘ Il est NECESSAIRE de l’avoir (…) ‘

44. Inf.7 ‘ Il faudrait qu’ils soient dispensés (…) ‘

24. Inf.8 ‘ Il faudrait tout simplement (…) ‘

22. Inf.9 ‘ Un renforcement il doit se faire (…) il faut insister au moins pour les deux premières années ‘

Il semble que l’exigence fondamentale de recourir à une théorie de l’écriture est reléguée au second plan. A notre sens, il est grand temps de rompre avec cette logique, sinon la didactique de l’écriture sera toujours guettée par les mêmes dérives et les mêmes tensions. Nous risquons, en outre, d’être prisonniers des méthodes traditionnelles selon lesquelles la maîtrise de l’écrit relève essentiellement de l’enseignement et du renforcement des cours de langues. Cette tendance, témoignant d’un nombre de limites historiquement attestées, ne doit plus être prônée ; faute de quoi, les mêmes difficultés risquent de faire retour. Cela ne veut pas dire que nous ne nous en occupons pas de l’apprentissage de la langue ; bien au contraire nous estimons qu’elle représente un support de base mais non une finalité dans le cadre de l’enseignement de l’écriture.

Nos informeurs perçoivent qu’il importe de s’intéresser principalement à l’enseignement de la ‘ norme ‘ ou le ‘ bon usage ‘, aux conventions de la langue, à la grammaire, etc. Cependant, ils perdent de vue que si les apprenants n’ont pas l’occasion d’utiliser ces convention en situation réelle d’écriture, ils ne les apprendront jamais.

Compte tenu de ce qui précède, nous estimons qu’il est temps de mettre en place des conditions propices, sous lesquelles les interventions didactiques pourraient être pertinentes et efficaces dans les systèmes d’enseignement, et analyser les raisons de ‘ *l’étonnante santé de la logique traditionnelle qui continue d’orienter les programmes, les méthodes et les procédures d’évaluation* ‘ (Bronckart, 2008).

A l’heure actuelle, il importe de ne plus travailler dans la nostalgie des méthodes du passé, centrées sur l’enseignement répétitif et systématique de la grammaire et de l’orthographe. Ce sont-là des méthodes désuètes qui ont manifesté leurs limites, comme l’illustrent les propos de l’inf.1, l’inf. 4 et l’inf. 12 qui sont d’ailleurs en charge des modules de didactique des textes et didactique des langues :

*22. Inf. 12. ‘ C’est ce que je disait à mes élèves + n’achetez pas ++ je disais aussi à leurs parents + ne leur achetez PAS des MANUE :LS de GRAMMAIRE et de conjugaison + ça sert à rien ++ achetez leur plutôt des contes + des histoires + des petits livres pour enfants ++ c’est ça qu*i *va les aider beaucoup plus ‘.*

12. Inf.4 ‘ Je pense que LIRE est plus EFFICACE euh +est BEAUcoup plus efficace qu’une étude pointue sur les règles de grammai :re +euh l’étude de la langue en général ‘

30. Inf.1’Il faut travailler la langue EN TANT que structu :re+à partir du moment où on travaille la langue en tant que MIcro- structu :re +on POUrra travailler en tant que Macro structure + parce que micro plus micro plus micro ça vous fait une macro ++ c’est la raison même de mon module + je dis qu’on ne COmmunique plus aves des mots encore moins avec des phra :ses mais avec des textes (…) voilà mon approche ‘.

Voilà l’approche que nous préconisons également. Nous nous situons contre nombre de discours inspirés des démarches dites traditionnelles qui ne cessent de ‘ vénérer ‘ la langue ou le ‘ bon usage ‘ au détriment d’un ‘ enseignement explicite et éclairant ‘ des mécanismes de la fabrication textuelle.

5.2 Plus de lecture

Pour remédier à cette carence scripturale, les enseignants préconisent également la pratique régulière de la lecture, notamment la lecture extrascolaire ; c’est pourquoi, il convient de développer le goût de la lecture chez les apprenants. Comme nous le constatons au travers des discours recueillis, la ‘ lecture ‘ et l’ ‘ écriture ‘ renvoient à deux pratiques fondamentales qui ne peuvent fonctionner que d’une manière articulée.

Nos informeurs conçoivent les relations lecture-écriture sur le mode de l’évidence : ‘ lire aide à écrire ‘. De surcroît, ils affirment que la lecture est socialement et scolairement indispensable.

27. Inf.6 ‘ +ils ne les incitent pas à lire des ouvrages ou: par exemple faire des fiches de lecture (…): voilà c’est au collège et au lycée qu’il faut les inciter à avoir ce plaisir de la lecture+ parce que une fois ARRIVES à l’université + moi je pense que c’e:st PAS TROP TARD mais c’est quand même un peu une peine perdue ‘

38. Inf.7 ‘ Il faudrait faire faire à l’enfant des dictée:s + l’obliger à LIRE + faire des petites fiches de lecture etc. ‘

14. Inf.10 ‘ Suggérer peut être on l’a jamais fait mais suggérer un module dans lequel ce qui serait évalué c’est beaucoup plus la LECTURE ++ ‘

20. Inf.12 ‘ POUSSER à la LECTURE + à faire des LECTURES ++ je dirais que les modules de littérature sont + justemen :t euh + devraient INCITER BEAUCOUP les étudiants à LIRE + devraient leur IMPOSER carrément la lecture (…) je préconise la lecture’

10. Inf.13 ‘ J’encourage les étudiants à faire des lectures à rédiger + écrire et la LECTURE sont les MOYENS quand même les plus EFFICACES POUR REUSSIR ‘.

‘ Encourager ‘ et ‘ inciter ‘ les apprenants à lire est une tâche délicate. Nous estimons que cette mission ne relève pas uniquement du ressort de l’enseignant mais aussi et surtout du milieu familial.

5.3 Plus de pratique

Une autre option prisée par nombre d’informeurs consiste à amener les étudiants à écrire le plus possible ; l’apprentissage passe directement par leur ‘ faire ‘ et par une pratique systématique bien réfléchie. Passer de la théorie à la pratique est une exigence fondamentale dans la mesure où elle contribue à automatiser les connaissances. Dans cette optique, il importe non seulement de développer les ‘ savoirs ‘ mais également les ‘ savoir-faire ‘.

20. Inf. 4 ‘ Il faut beaucoup plus de pratique + +il faut beaucoup de lecture et il faut beaucoup de PRATIQUES c’est-à-dire beaucoup d’exercices + (…) ++l’apprentissage des notions théoriques ne sert absolument à rien du tout ‘

36. Inf. 8’ Il faudrait tout simplement que cet enseignement qui relève DU THEORIQUE qu’il soit nécessairement APPUYE + étayé par des exercices pratiques (…) il n y a pas de recette MIRACLE + +y a pas de recette +++ la solution c’est la PRATIQUE ‘

12. Inf.10 ‘ C’est toujours un travail d’entraînement et de pratiques ++ alors pourquoi pas ++ on va dire augmenter le volume consacré aux travaux + aux T.D dans lesquels euh la pratique de la langue est travaillée ‘

16. Inf.11 ‘ quand on dit l’ECRIT + il faut parler en terme d’écrit + en termes de TECHNIQUES de l’écri :t + et en terme TECHNIQUE de l’écrit + ce n’est pa :s la technique en elle-même qui est importante + MAIS c’est la MISE en PRATIQUE de la technique qui est importante + e :t + euh + à mon sens+ ce n’est pas pour dénigrer le travail des collègues ++ je pense qu’on accorde plus d’importance à la TECHNIQUE qu’à sa pratique ‘

Cette section se situe en amont d'une élaboration d'activités nouvelles intéressant l'enseignement de l'écriture. Nous espérons que le travail entrepris permette l'ouverture d'un espace de réflexion propice à la mise en chantier de telles activités. Il va sans dire que les différentes activités, susceptibles de conduire plus rapidement à un apprentissage complet de l'écriture, rendent la tâche de l'enseignant particulièrement exigeante.

Voilà une vue d'ensemble, de la situation actuelle des compétences scripturales des étudiants de fin de licence, telle que perçue par nombre d'enseignants de notre département. Il est manifeste qu'un certain nombre de questions d'ordres théoriques et pratiques ont été examinées et plusieurs restent encore sans réponses décisives.

Conclusion

Les entretiens réalisés mettent à l'épreuve une situation de confrontation des avis, des attentes et représentent incontestablement un outil éclairant. De surcroît, ils permettent de cerner de façon plus spécifique les compétences scripturales au supérieur et de faire émerger la voix de l'enseignant dans le concert académique.

L'analyse de contenu effectuée a contribué, sans nul doute, à donner un portrait plus équilibré et plus équitable de la qualité des pratiques scripturales des étudiants. Plus exactement, les résultats des différentes analyses entreprises ont mis en lumière des composantes intéressantes ; ce qui a permis largement de compléter notre réflexion à propos de l'évaluation des compétences scripturales.

Chapitre IX
Des constats aux perspectives didactiques

Chapitre IX : Des constats aux perspectives didactiques

Nous avons conçu ce chapitre comme tentative de formalisation d'une didactique de l'écriture et une réflexion sur les modalités de sa mise en pratique, en prenant appui des dysfonctionnements et problèmes répertoriés dans la partie consacrée à l'analyse des données.

Repenser les pratiques d'écriture qui perdurent encore, à la lumière des réflexions issues de notre recherche ainsi que des modèles théoriques et méthodologiques les plus pertinents et les plus disponibles à l'heure actuelle ; opter pour une démarche didactique plausible, intégrative et non dogmatique ; éclairer les limites des pratiques installées et tracer la trajectoire ainsi que les grandes lignes d'une véritable mutation pour une relance scripturale ; tel est notre pari.

I. Scolarité générale et apprentissage de l'écriture

1. L'apprentissage de l'écriture comme processus continu

L'écriture envisagée dans la formation scolaire et universitaire constitue un champ privilégié visant le développement des compétences scripturales. Une approche de ce type suppose la remise en question des modes de conception de l'écriture (cadre conceptuel, matériaux d'enseignement, dispositifs d'évaluation, réorganisation des programmes…), ainsi qu'une prise en considération des avancées issues des disciplines de référence, essentiellement les Sciences de l'éducation et la Didactique.

L'activité scripturale doit, à notre sens, être l'objet d'un apprentissage régulier et progressif ; cependant, sur terrain et en pratique, la réalité est toute autre. Dès lors, il convient de récuser définitivement les démarches d'enseignement antérieures, installer dans l'urgence et concrètement une configuration didactique moderne qui se traduit par une adaptation des contenus et des méthodes d'enseignement.

Amener les étudiants à développer ou à construire des compétences scripturales de haut niveau est un défi de taille qui implique une foule de décisions. Nous estimons que des correctifs peuvent être apportés à divers stades d'apprentissage. Autrement dit, il importe de gérer la question de l'apprentissage de l'écriture en termes de processus continu, à la lumière de cette réflexion de C. Barré De Miniac : ' *la scolarité a un rôle déterminant à jouer pour donner à l'élève les codes qui lui permettent d'être à l'aise dans des formes de sociabilité autour de l'écriture (…). N'est-ce pas en effet un droit de considérer que douze*

années de scolarité pendant lesquelles l'écrit est omniprésent, devraient permettre aux bacheliers de posséder un bagage scriptural en termes de compétence et d'attitude à l'égard de l'écrit leur permettant d'affronter les situations les plus variées ? ' (C. Barré De Miniac, 1996 : 13).

La scolarité générale ne doit pas être perçue comme un ' clivage ' mais comme un ' processus dialectique ' qui doit être cerné et perçu dans sa dynamique. C'est pourquoi, il s'avère impératif d'assurer le suivi de la progression des apprenants au terme de chaque cycle.

Voilà le sens que nous devons donner à la notion de ' continuité ' des apprentissages : suivre les élèves cycle par cycle est une opération difficile et délicate mais qui n'est pas impossible. Ce n'est qu'ainsi que nous parviendrons à mettre fin à tout ce tourbillon ou encore à ce cercle vicieux de réformes successives et incohérentes.

2. Création d'ateliers et de commissions

Afin de prévenir les difficultés et les échecs des apprenants de niveaux confondus, il conviendrait d'abord de miser sur la formation des groupes de travail ou des ateliers réunissant les enseignants des établissements. Il importe de concevoir des coopérations entre enseignants permettant de diffuser des points de vue diversifiés et les soumettre à une critique transparente. Ce genre de rencontres correspond à des occasions permettant d'effectuer des ajustements ou des adaptations et de s'approprier les diverses caractéristiques du renouveau.

L'installation de commissions travaillant en étroite relation avec le ministère, distinguant parmi ses membres des représentants du primaire, du moyen, du secondaire et du supérieur, fonctionnant comme une sorte de parlement de l'enseignement permettra de provoquer des débats constructifs et pertinents ainsi que des remises en questions systématiques.

Par ailleurs, force est de constater un décalage net entre le discours tenu sur les nouveaux programmes et la formation des enseignants. Ces derniers n'ont pas été formés par une école centrée sur les compétences ; en outre, ils n'ont pas reçu de formation sur les techniques et processus scripturaux.

Nous estimons que les enseignants peuvent être placés dans une situation d'apprentissage très similaire à celle des apprenants. Il est souhaitable que le ministère de l'éducation fournisse une multitude de stratégies d'interventions significatives, débouchant sur des

applications authentiques, et que les jeunes futurs enseignants devraient impérativement maîtriser.

Pour accroître l'efficacité de l'enseignement de l'écriture, nous insistons sur la mise en évidence du besoin de formation en ce domaine. Il s'agit de prendre en charge et d'aider les futurs enseignants à combler leurs propres lacunes et de les amener à élaborer des démarches d'enseignement d'écriture complexes, efficaces, souples, adaptables ; enseignement qui sera au cœur de leur activité professionnelle.

Intégrant plusieurs sous-disciplines, cet enseignement repose sur un fondement théorique, ou une théorie du texte définie comme ' *objet langagier complexe, conçu comme système ouvert : à la fois objet linguistique, ensemble organisé et finalisé, congruent aux théories du langage ; objet communicationnel investi par un scripteur et des lecteurs; objet social; et, dans la classe de français, objet d'apprentissage* '. (M. Prince, 2012).

La formation universitaire des futurs enseignants devrait se focaliser principalement sur des démarches visant la maîtrise de savoirs théoriques, de notions et de normes. Parallèlement, elle devrait accorder une place centrale à ' l'objectif épistémique ' et aux aspects ' praxéologiques ' relatifs aux savoir-faire pratiques. Cette démarche de formation paraît bien efficace, l'enjeu essentiel de la formation *' se situe dans l'articulation efficace de ces deux dimensions '*. (J-P. Bronckart, 2011).

Des stages pratiques en fin de cursus sont indispensables ; ils contribueraient, sans nul doute, à mieux préparer ces jeunes futurs enseignants à une carrière professionnelle prometteuse.

II. Pour une rénovation des méthodes

1. Limites de la lecture-écriture

Comme nous l'avons précisé dans le premier chapitre, la pratique de lecture-écriture est dominante notamment au moyen et au secondaire. C'est une pratique qui consiste à utiliser des données à travers une observation rigoureuse des textes, activité selon laquelle se fait l'initiation à la lecture d'une variété textuelle dont les catégories reconnues sont : le narratif, le descriptif, l'argumentatif, etc. Cette relation lecture-écriture est la véritable armature de la séquence didactique, ces deux concepts sont tellement liés qu'on n'arrive plus à concevoir l'un sans l'autre. Une telle démarche cherche à secondariser l'activité d'écriture et à établir des corrélations constitutives entre ces deux modes d'accès au texte.

Cette pratique risque de rendre l'activité d'écriture comme une simple transposition du travail de lecture du texte source. En ce sens, l'objectif assigné devient de ' *reconnaître et de nommer les types et non de s'en servir pour mieux lire et mieux écrire (...) l'enjeu ne saurait être, dans une perspective applicationniste, de s'en servir comme des instruments d'étiquetage (...) leur grand intérêt est de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes* ' (Y. Reuter, 1996 : 120-122).

Il serait en effet intéressant de guider les opérations scripturales et mettre en évidence les techniques de génération, à savoir les opérations de planification, de mise en texte et de révision afin de construire une image claire du produit final. De façon plus spécifique, il importe d'entraîner les élèves à ' produire ' les différents types de textes qui caractérisent la langue française et ne pas limiter les apprentissages à leur ' reconnaissance ' en tant que genres textuels à travers des séances de lecture. Dès lors, il devient nécessaire de leur faire travailler chacun des types d'une manière systématique et surtout progressive, de sorte que les textes produits soient de plus en plus longs au cours des différents cycles.

Au plan des méthodologies didactiques, nous soulignons une centration majeure sur les genres que sur l'activité d'écriture, cette démarche devrait être bannie et controversée dans l'avenir immédiat. La primauté de la finalité pratique des activités d'écriture devrait impérativement être affirmée, non seulement dans la configuration des programmes mais aussi et surtout dans les pratiques effectives. Un important travail reste à accomplir, ce qui exigerait une nouvelle conceptualisation didactique en ce domaine spécifique de l'écrit.

Par ailleurs, il importe toujours de laisser une place à la ' créativité '. Dans cette optique, l'écriture doit être enseignée comme une expérience personnelle et une pratique spontanée. Les consignes devraient ainsi laisser la liberté aux apprenants de choisir eux-mêmes les objets de leurs discours ; cette approche devrait favoriser une plus grande motivation.

En somme, nous suivons Y. Reuter lorsqu'il écrit ' *le modèle classique de l'enseignement de l'écriture (...) renforce le poids de la littérature dans l'enseignement de la rédaction (les textes modèles) et sans doute aussi les blocages de certains élèves devant l'écriture* '. (Idem : 19). Ce centrage sur des textes originaux, achevés et valorisés nourrit davantage la conception de l'écriture comme ' don '. Dès lors, un paradoxe surgit : ' *comment imiter ce qui est posé comme inimitable ? Ou encore puisque le travail sur ces textes repose sur une valorisation et une imprégnation -transformant la référence en révérence- comment utiliser et s'approprier ce dont on a occulté la fabrique* ' (Idem : 20).

Le rapport à ces référents doit impérativement changer ; il ne faudrait pas lire ces auteurs pour les vénérer mais plutôt pour s'y référer afin de puiser des techniques procédurales en matière d'écriture.

Nous conviendrons que ces pratiques qui perdurent encore ne sont pas susceptibles d'aider les apprenants en difficulté ; elles sont révélatrices de l'absence de l'enseignement de l'écriture en tant que discipline à part entière.

2. Renoncer aux méthodes traditionnelles

' *La réflexion pédagogique se nourrit largement de ces avancées pluridisciplinaires, passant d'approche centrée sur les méthodes de lecture –écriture à une problématique plus large de la maîtrise de la langue pour un accès à la culture de l'écrit.* ' (C. Barré De Miniac, 1996 : 12). A la lumière de cette citation, nous nous rendons compte que l'enseignement traditionnel présente des points faibles, il semble reposer sur l'imitation de textes modèles ou l'appropriation des normes grammaticales.

Dans ce qui suit, nous nous permettons de fonder une critique à l'encontre des méthodes traditionnelles qui perdurent encore dans les pratiques didactiques et qui se focalisent essentiellement sur l'écrit et non sur l'écriture. Nous insistons d'abord sur la nécessité de renoncer aux méthodes dites traditionnelles, centrées sur des points de grammaire ou le ' bon usage '. Il faut reconnaître que cette génération d'exercices et ces pratiques désuètes et artificielles n'étaient guère des conditions propices à un véritable apprentissage de l'écriture.

Un regard sur les contenus des programmes nous permet de constater que l'écrit a souvent été considéré comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir, selon un modèle hiérarchique, en commençant par l'enseignement des règles grammaticales et orthographiques. Une telle démarche serait à bannir, elle se traduirait inévitablement par une production très contraignante dans la mesure où *' la maîtrise de certaines règles ne conduiraient pas forcément à l'application automatique de ces mêmes règles en situation d'écriture.* ' (C. Cornaire et al., 1999 : 89).

Pour posséder une compétence scripturale, il est indispensable que les procédures de base qui y sont impliquées aient été automatisées ; cela exige évidemment des exercices spécifiques et un renforcement de pratiques.

Cependant, des cours de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe ne sauraient à eux seuls tenir lieu d'enseignement de l'écriture ; ils servent uniquement de supports et ne peuvent éclairer les ' mécanismes de l'écriture ', comme le mentionne J.-f. Halté : ' *que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct* ' (Cité par C. Barré De Miniac, 1996 : 52).

Il ressort que l'écriture ne se présente pas comme une synthèse des autres enseignements relatifs aux sous-systèmes de la langue, mais doit être enseignée en tant que discipline à part entière. Une formalisation didactique de l'écriture est à construire, à la lumière de la réflexion d'Y. Reuter qui soutient que ' *faute de théorie suffisante du texte, de l'écriture, du développement des compétences et de l'apprentissage, les interventions enseignantes et les constructions didactiques restent du bricolage, y compris dans leur évaluation.* ' (Idem : 66). Il serait bon que cette situation qui perdure change, si nous voulons voir les productions des étudiants s'améliorer.

3. Entre Théorie et pratique

' *L'écriture et la mise en œuvre de son acquisition supposent une interpénétration, une 'porosité' entre sa pratique et sa théorisation* ' (Y. Reuter, 1996 : 111).

A la lumière de cette citation, nous pouvons avancer que la théorie et la pratique scripturales sont deux phases nécessaires, emboitées et complémentaires ; nous ne saurons, par conséquent, considérer l'une sans l'autre. Au lieu de se succéder, elles doivent à notre sens s'engendrer mutuellement ; d'où l'intérêt des activités d'improvisation dans l'enseignement de l'écriture tel que nous le concevons et le préconisons. Ainsi, selon une approche formative, et en fonction des besoins des apprenants, l'enseignant peur réaliser en classe des activités non programmées au préalable. Dans cette optique, le discours théorique et le faire scriptural ne correspondraient pas à un ' clivage ' mais constituent plutôt un ' continuum ', c'est-à-dire un dispositif cohérent et articulé.

Il convient de noter que la formalisation théorique est loin d'être évidente ; elle n'est d'ailleurs pas facile à construire de manière précise et exhaustive, dans la mesure où elle doit répondre aux besoins des apprenants ; néanmoins, une formalisation plausible serait à construire en cours de route par l'enseignant. C'est dire, tout simplement, rompre avec les méthodes dites traditionnelles dans lesquelles le cours précède toujours l'application ; il est d'ailleurs vain de vouloir l'appliquer systématiquement dans l'enseignement de l'écriture.

D'après Y. Reuter, il est intéressant de ' *construire un processus plus dynamique : émergence des problèmes individuels, transformation de ces problèmes en problèmes collectifs, susceptibles d'être traités dans des situations de théorisation théorique, transformation de cette formalisation en instrument d'aide à l'écriture* ' (Idem : 116).

Afin de faciliter les transferts, la logique des apprentissages telle que nous la préconisons devrait privilégier une diversification des modalités de fonctionnement ; les phases peuvent ainsi se présenter dans des ordres différents. En fonction des attentes des apprenants, l'enseignement de l'écriture doit fonctionner avec des allers et retours entre ' théorisation ' et ' mise en pratique '. L'enjeu est double : en ce sens, nous pouvons d'une part appliquer une réflexion théorique et d'autre part théoriser des questions pratiques.

III. Changer quelques habitudes scolaires

1. Habitudes scolaires liées à la calligraphie

La lisibilité est un enjeu essentiel dans les écrits, c'est un aspect lié à sa matérialité ayant des effets réellement produits sur le lecteur. Nous avons constaté que la trace écrite des étudiants a perdu sa consistance corporelle et l'esthétique de ses formes ; leur graphie nécessite ainsi une meilleure réalisation des caractères d'écriture.

Nous estimons que l'apprentissage méthodique de la production des signes graphiques sous la tutelle d'une attention soutenue, notamment au cycle primaire, aboutirait à une belle graphie, belle dans son esthétique et conforme à la norme dans son tracé. En effet, *' c'est à l'école que l'on apprend à écrire (...) l'écriture est bien une composante tout à la fois omniprésente et multifonctionnelle de l'école tant par l'importance bien connue des premiers apprentissages pour la poursuite de la scolarité (...)* ' (C. Barré De Miniac, 1996 : 13).

La belle graphie et le plaisir de la réaliser dépendraient d'un apprentissage intensif durant les premières années d'étude. Nous insistons sur l'importance des premiers gestes scripturaux ; nous suivons ainsi Reverbel lorsqu'il écrit : ' *apprendre à écrire c'est un geste pour toute la vie, un geste qui devrait être naturel, comme apprendre à parler, à marcher (...) on donne bien le temps à un enfant de faire ses premiers pas, on accepte qu'il chancelle, qu'il trébuche, qu'il tombe, on lui tend le bras* ' (M. Reverbel, 1993 : 78-79). Pourquoi ne pas avoir la même attitude face à l'apprentissage de l'écriture ?

Il s'avère nécessaire d'installer des conditions d'apprentissage plus confortables et plus performantes. En outre, la qualité de la calligraphie doit être prise en considération lors des évaluations pour que les apprenants déploient toutes leurs capacités en la matière et soignent leur écriture ; elle ne doit plus être considérée comme un procédé obsolète avec pour unique fonction l'évaluation de leur savoir.

2. Habitudes scolaires liées au temps alloué à l'écriture

Comme nous l'avons constaté, à travers l'analyse des questionnaires, le temps imparti à la réalisation d'une tâche d'écriture est bien souvent court. Pour y remédier, l'enseignant peut travailler sur deux dimensions : la première consiste à prévenir les apprenants à l'avance de la tâche à accomplir et fixer éventuellement une date pour la remise des travaux finis ; la seconde consiste à réaliser l'activité en classe et leur accorder un temps suffisant, quitte à scinder le processus de fabrication textuelle en séquences espacées.

Dès lors, il convient de combler ces manques en donnant réellement du temps, un temps bien plus long que celui imparti dans les habitudes scolaires. Une telle pratique permettra aux apprenants de mieux s'investir dans les opérations scripturales à l'œuvre, à savoir la planification, la mise en texte et la révision.

Nous estimons qu'une meilleure gestion temporelle des différentes phases du processus scriptural serait une bonne entrée pour améliorer la qualité des productions. En somme, il est incontestable que la réalisation de toute activité scripturale est tributaire du facteur ' temps ', autant ne pas négliger cette dimension.

3. Habitudes scolaires liées à la planification

La planification est une utilité permanente, elle constitue une phase cruciale préliminaire dans toute activité scripturale. On ne saurait en effet produire un texte cohérent sans élaborer un plan qui est le résultat d'un nombre d'opérations cognitives.

Il convient de rompre avec les habitudes scolaires anti-scripturales selon lesquelles le plan est considéré comme un produit mental, figé ou encore facultatif. Il vaudrait la peine de faire développer des habitudes de planifications strictes et rigoureuses.

Au supérieur, une des pratiques à généraliser serait d'exiger systématiquement un plan. Ce dernier devra impérativement figurer dans les copies d'examen, le soumettre à l'évaluation au même titre que la dissertation ; et ce dans toutes les épreuves qui consignent la réalisation de ce genre textuel.

4. Habitudes scolaires liées aux stratégies scripturales

Nous estimons que le modèle ‘ linéaire ‘ de production, qui demeure prédominant dans les pratiques scripturales des étudiants, doit être controversé. En revanche, le modèle ‘ récursif ‘ ou ‘ non linéaire ‘ devrait être valorisé et appliqué. Il s’agit d’un modèle dans lequel ‘ *les phases de planification, de mise en langue et de réécriture (….) peuvent, au lieu d’être linéaires, suivre un fonctionnement interactif* ‘ (Grésillon cité par Y. Reuter, 1996 : 44). Il est donc souhaitable de guider les apprenants vers l’utilisation de ce type de stratégie.

Les pratiques d’écriture telles qu’elles perdurent encore s’assignent comme objectif principal de faire faire des productions sans mettre en lumières les secrets et mécanismes de la fabrication textuelle. Contrairement aux modalités d’enseignement classique où le cours précède l’application, il conviendrait d’articuler autant que faire se peut entre ‘ théorie ‘ et ‘ pratique ‘, avec des allers et retours systématiques.

Pour faire vivre pleinement l’écriture dans l’espace scolaire, il importe non seulement de proposer aux apprenants des tâches d’écriture, mais aussi et surtout expliciter les stratégies efficaces ainsi que les processus en œuvre dans l’acte scriptural. Notre conception rejoint celle de C. Préfontaine qui considère que ‘ *l’élève devrait connaître ces sous-processus, apprendre à les réaliser correctement et développer de l’autonomie face à la pratique d’écriture* ‘ (C. Préfontaine, 1999 : 146).

L’enseignant doit, dans un premier temps, expliquer en quoi consiste la stratégie et surtout à en préciser l’utilité. Dans un second temps, il doit l’illustrer en expliquant verbalement ce qui se passe dans la tête d’un scripteur expérimenté. Enfin, il convient de proposer des activités qui leur permettent de la mettre en œuvre.

La logique d’apprentissage que nous préconisons stipule que ces différentes phases peuvent connaître un fonctionnement récursif. De notre point de vue, l’écriture fonctionne comme un réseau d’activités, une chaîne logique de stratégies scripturales et procédurales emboîtées et interdépendantes.

5. Habitudes scolaires liées à la mise en texte

‘ Mettre tout un livre dans une page, toute une page dans une phrase et cette phrase dans un mot (…) Condenser, synthétiser, aller à l’essentiel ; voilà une bonne matière à concours ‘ (A. Gilder, 2009 : 119). Que cette ambition d’économie verbale puisse guider tout apprenant.

D’excellentes épreuves y pourvoient telles que le résumé et la synthèse de textes. Ce type d’activités, systématiquement pratiqué, oblige l’apprenant à être sobre, à économiser les mots, bref à être concis.

Il importe de poser et d’inculquer, dès les premières années d’apprentissage, cette règle : ‘ une idée, une phrase offrant un sens complet ‘, et amener les apprenants à tronçonner les longues phrases, éviter les phrases labyrinthes et enchevêtrées qui conduiraient à des contorsions de style.

Parallèlement, afin de développer la capacité à structurer, il convient de proposer des activités de rédaction d’articles à partir de prises de notes proposées par l’enseignant ; ou encore proposer des textes-puzzles et demander de les reconstituer. L’objectif de ce type d’activités serait de créer des enchaînements, de soigner les reprises lexicales et d’explorer les phénomènes de l’organisation textuelle.

Il serait également intéressant de leur proposer d’améliorer la cohérence d’un texte en supprimant les redondances ; l’apprenant sera ainsi amené à mobiliser toutes ses ressources anaphoriques. Ou encore développer une pratique consistant à réécrire par substitution ; l’objectif de cette activité est de garder la structure syntaxique d’un texte en remplaçant un mot par des synonymes appartenant à la même catégorie grammaticale. Ce genre de pratiques constitue un excellent entraînement pour l’anaphorisation, dans la mesure où il permet à l’apprenant d’éviter toutes sortes de réitérations.

Par ailleurs, il est important de faire observer aux apprenants comment s’opère l’équilibrage entre la nécessité d’apporter constamment de l’information nouvelle, et de référer sous forme d’anaphores à des éléments déjà cités dans les énoncés antérieurs. Pour mieux guider les apprenants dans leur compréhension des règles de cohérence, il est fondamental de faire l’analyse des thèmes et des rhèmes de textes proposés à la lecture.

La cohérence textuelle répond à des règles bien spécifiques à savoir la continuité, la non contradiction et la progression. Selon notre point de vue, lors de la correction des copies, l’enseignant devrait préciser le principe de cohérence violé par l’étudiant, et ne pas se contenter de mentionner ‘ incohérent ‘ qui a plutôt un sens vague et indéterminé. Nous estimons que cette absence de précision et le recours à ce type d’annotation ne permet ni de comprendre la nature du problème ni l’amélioration de l’écrit. En matière de cohérence, il est capital de pointer et d’expliciter la nature du dysfonctionnement pour que l’apprenant puisse situer ses lacunes et du coup éviter de les reproduire ultérieurement.

6. Habitudes scolaires liées à la révision

D'après Barmett *' apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à réviser '* (Cité par Germains, 1994 : 119). Ainsi considérée, la révision est une tâche qui requiert un suivi et un accompagnement impressionnants.

La phase de révision est un processus complexe par lequel l'apprenant doit détecter les faiblesses et dysfonctionnements, choisir des stratégies pertinentes afin d'améliorer son texte et effectuer les modifications, pour enfin déterminer si les changements opérés clarifient effectivement la pensée transmise.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie analyse, la meilleure façon de réviser consiste à relire, tout en guidant cette relecture par des questions auxquelles les apprenants doivent répondre. Il s'avère en effet important d'optimiser la pratique de révision ; cette dernière ne devrait plus être perçue comme un pur travail formel ou carrément facultatif, mais comme un moyen nécessaire et une phase incontournable de l'activité scripturale.

Une des clés de succès de la révision est le caractère non systématique dans la façon de procéder. Les étapes proposées par Bisaillon (1994) peuvent, à notre sens, aider les apprenants à développer de la rigueur face à cette exigeante phase de tout acte scriptural ; elles consistent essentiellement à :

Préciser le but de la révision ;

Relire le texte plusieurs fois ;

S'arrêter sur un problème potentiel ;

Identifier le problème ;

Résoudre le problème.

Nous insistons sur le fait que ces opérations de révision sont conscientes, congruentes et récursives ; elles se répètent dans des ordres différents et arbitraires.

Une des pratiques recommandées serait d'échanger les brouillons et procéder, par la suite, à une révision mutuelle ; une révision réalisée par les pairs donne aux apprenants des réactions d'authentiques lecteurs. C'est ainsi qu'ils parviendront à acquérir un sens critique susceptible d'améliorer leurs compétences scripturales.

IV. Pratiques de réécriture

Dans ce qui suit, nous exposons quelques modalités didactiques permettant d'optimiser l'activité de réécriture.

1. La réécriture comme outil d'intervention

' La réécriture se trouve radicalement exclue des pratiques traditionnelles liées à la rédaction ' (Y. Reuter, 1996 : 19). Si elle a conquis une place importante ces dernières années, c'est en fonction des recherches qui ont montré qu' ' écrire ' c'est ' réécrire ', c'est entrer dans une dynamique scripturale, c'est se représenter son texte comme transformable, c'est tout simplement prendre de la distance. Un domaine de recherche qui ne saurait à l'heure actuelle être oublié, si nous voudrions vraiment comprendre l'écriture, est celui de la génétique textuelle.

Nous avons essayé d'examiner les habiletés de réécriture telles qu'elles sont effectivement mises en œuvre par des étudiants qui n'ont pas reçu de formation à cette pratique, de faire ressortir les aspects les plus problématiques et fournir quelques éléments qui permettront de mieux planifier leur formation.

L'analyse des brouillons a révélé que les étudiants-réviseurs tentent le plus souvent de réduire le nombre d'erreurs de surface, principalement celles liées aux accords et à l'orthographe, elles correspondent donc aux erreurs de langue ou de forme. En revanche, la structure profonde, relative au contenu, a rarement été l'objet de réaménagements comme en témoigne d'ailleurs la non récurrence des ajouts dans le corpus. Il n'en demeure pas moins que certains changements contribuent plutôt à en réduire la clarté.

Partant de ce constat, la ' réécriture ' doit désormais constituer un objectif et un outil d'enseignement et d'intervention pédagogique et du coup faire l'objet d'une réforme, dans la mesure où ' apprendre à écrire ' implique nécessairement ' apprendre à réécrire '. Dans cette perspective, 'écrire ' et ' réécrire ' s'analysent comme deux aspects qui relèvent d'une même activité.

' Réécrire est une situation paradoxale et inconfortable ' (Delmotte-Legrand et Penloup, 1994 : 92). C'est une pratique difficile à manier car elle est complexe en soi ; elle peut être envisagée à travers des textes que produit l'apprenant-scripteur lui-même, ou encore comme une reprise de textes écrits par ses pairs en y jetant un regard critique.

La primauté de la finalité pratique des activités d'écriture/réécriture devrait impérativement être affirmée non seulement dans la configuration des programmes mais aussi et surtout dans les pratiques effectives. Dès les premières années d'apprentissage, il importe d'aider les apprenants à *' admettre que faire un brouillon n'est pas déshonorant, que réécrire n'est pas dévalorisant* ' (L. Szajda Boulanger, 2005 : 531). L'objectif escompté est de les guider dans l'activité de révision, de les initier progressivement à la réécriture et de leur montrer que la rature n'est pas une marque d'incompétence.

Plus exactement, il serait intéressant de cibler des points précis, de centrer leur attention sur des zones problématiques, de spécifier les mécanismes de réécriture et d'appréhender les limites d'une écriture non retravaillée.

Force est de constater que la tradition scolaire focalise généralement l'attention des apprenants sur la lecture et l'analyse de textes achevés et valorisés. Ce qui risque d'évacuer toute réflexion liée à leur fabrique, contribuer à conforter des représentations obstacles, nourrir le sentiment d'insécurité scripturale, et du coup bloquer l'écriture.

Nous préconisons, par ailleurs, un protocole de verbalisation à ' haute voix ' au cours de l'activité scripturale qui consiste à *' demander à un sujet de réaliser une tâche en commentant ce qu'il fait* ' (Y. Reuter, 1996 : 40). Cette pratique offrirait une procédure efficace et un intérêt pédagogique indéniable, dans la mesure où elle permettrait d'observer de près la manière dont les scripteurs-réviseurs explicitent les problèmes perçus et reconstruisent leur texte.

Désormais, il est important d'installer de nouveaux dispositifs qui susciteraient questionnement et réflexivité nécessaires au travail de révision-réécriture. Une des tâches assignée à l'enseignant serait d'inciter l'apprenant à ' relire ' ses productions plusieurs fois en se fixant à chaque lecture un ' but ' bien précis et à les reprendre en produisant plusieurs versions.

2. Composantes linguistiques ou textuelles

' *La nécessité de hiérarchiser différents plans didactiques amène enseignants et élèves à opposer des apprentissages de fait complémentaires, voire insécables '* (J. David, 1999 : 100). Plus exactement, ces plans recouvrent des aspects imbriqués relevant d'une structure formelle et d'une structure profonde.

L’analyse des brouillons nous a appris que les étudiants-réviseurs tendent à traiter des problèmes locaux, des erreurs isolées ou procéder à des réécritures partielles, sans jamais avoir le sentiment de travailler sur des phénomènes de mise en texte.

Partant de ce constat, il semble important de réévaluer singulièrement la place des composantes linguistiques et textuelles ; inutile de scinder ces compétences scripturales qui ne peuvent être conduites que conjointement. Une des démarches préconisées serait de conduire les apprenants, tout au long des cursus scolaire et universitaire, vers une approche complémentaire des problèmes de mise en mots et de mise en texte, en ne différant ni les premiers ni les seconds.

A vrai dire, nous sommes quelques peu réservée à l’égard de la conception dominante qui dissocie les composantes de l’écriture et qui évacue bien souvent les compétences textuelles du savoir-écrire, supposant que seules les compétences linguistiques sont dignes d’être retravaillées.

Lors du travail de réécriture, la correction linguistique notamment orthographique est bien mise en évidence, elle a la part du lion dans l’ensemble des réaménagements introduits par les étudiants-réviseurs. Néanmoins, il est essentiel d’analyser également les dysfonctionnements en termes de rapports, de leur donner du sens dans le cadre du mot, du syntagme ou de la phrase, comme dans l’organisation textuelle.

Force est de reconnaître que tout texte est susceptible d’être amélioré, il ne peut être parfait et abouti dès le premier jet ; l’intérêt du travail de réécriture est évident. Certes, la réécriture est un enseignement très contraignant, dans la mesure où cette pratique ne se réduirait pas à une simple ‘ correction ‘ superficielle essentiellement orthographique. Elle demande beaucoup d’effort, du temps et surtout une bonne gestion des ressources langagières et de mise en texte.

A la suite de l’analyse des brouillons, nous nous rendons rapidement compte qu’aux yeux des étudiants c’est l’orthographe qui prime, suivie de la conjugaison ; les aspects sémantiques et textuels sont travaillés à la marge. Pour éviter cette focalisation sur les aspects microstructurels ou les problèmes de surface essentiellement linguistiques, le critère relatif à l’amélioration de la langue peut être volontairement ignoré et pallié dans les commentaires évaluateurs.

Pour surmonter ces problèmes, les enseignants peuvent envisager des ateliers d'écriture et de réécriture privilégiant les aspects textuels. Ces ateliers peuvent s'étendre sur un mois ou un trimestre, marquant le déroulement de l'activité scripturale en séquences et étapes incontournables. Plus précisément, Il s'agirait de retravailler les écrits *' par un retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques, en reportant à une étape ultérieure la gestion de la ponctuation et de l'orthographe* '. (H. Paradi, 2013)**.** Dans ce contexte, enseignants et apprenants adoptent une posture de ' lecteurs ' et non de ' correcteurs '.

En somme, nous estimons qu'il conviendrait de réévaluer la place réservée à l'enseignement des composantes linguistiques, en leur consacrant un temps d'apprentissage qui ne soit ni excessif ni minoré. Nous devons, dès lors, penser des apprentissages qui permettent aux apprenants de saisir le fonctionnement de la langue par l'écriture et non les usages séparés de l'une et del'autre.

3. Pour une réécriture accompagnée

D'après M. Prince, l'intervention didactique postule que *' l'apprenant est l'acteur principal de son apprentissage, ce qui induit une posture épistémologique particulière d'enseignant, non plus dispensateur de savoir mais accompagnateur d'apprentissage* ' (M. Prince, 2012).

Dans le prolongement de cette réflexion, les essais d'écriture doivent être accompagnés d'un guidage de l'enseignant ; ce dernier fournit à l'apprenant une fiche de révision comportant des commentaires sur les écrits réalisés qui nécessitent un travail de réécriture. En adoptant une approche conversationnelle et interactionnelle, basée sur des échanges verbaux, il serait intéressant d'envisager des révisions en groupes de pairs ou encore des situations de réécritures collectives et coopératives.

Il est clair que la réécriture représente une tâche conséquente aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. Il s'avère en effet difficile de retravailler les productions à tous les niveaux ; c'est pourquoi, l'enseignant doit donner une finalité à la réécriture et opérer un choix des critères les plus pertinents qu'il importe de retravailler prioritairement.

Une des modalités didactiques que nous préconisons consiste à fournir aux apprenants un guide de relecture grâce auquel ils pourront travailler et retravailler leurs textes pas à pas. Il est utile voire nécessaire de communiquer une ' grille de relecture/réécriture ' comportant des critères explicites, pertinents et bien précis ; elle représente une référence des attentes

et un reflet d'une transparence didactique. En s'y référant, les apprenants focaliseront leur attention sur des points cruciaux qui doivent être réécrits.

Plus précisément, nous préconisons des séances de réécritures accompagnées en travaillant sur plusieurs versions ou jets, en utilisant des instruments tels que le dictionnaire tout en disposant d'une grille de relecture/réécriture. La construction collective de cet outil référentiel est inspirée de l'évaluation formatrice. Dès lors, nous pouvons même concevoir une grille construite en collaboration avec les apprenants afin de faciliter son appropriation.

Dans cette perspective, toute démarche de réécriture doit impérativement être guidée et accompagnée. La tâche de l'enseignant serait d'amener les apprenants à :

avoir du recul par rapport à leurs productions ;

prendre conscience que la réécriture est un processus laborieux régi par des normes ;

avoir le plaisir d'écrire, de relire et de réécrire ;

acquérir une certaine autonomie et contribuer à leur autoformation ;

valoriser le brouillon et changer les représentations péjoratives et négatives largement ancrées.

Par ailleurs, l'une des pratiques à mettre en place consiste à développer la réécriture par ' ajout ', une variante mise en œuvre par les scripteurs experts : il s'agit par exemple de réécrire individuellement un même texte pour l' ' enrichir ', à partir d'un même point de départ, puis comparer les versions obtenues. A travers cette activité, les apprenants parviendront à étoffer des phrases ou des paragraphes, en enrichissant leurs contenus par insertion de phrases incises.

Une autre pratique complémentaire serait de développer la réécriture avec des ' déplacements ', stratégie fortement pratiquée par les scripteurs expérimentés. L'objectif est d'amener les apprenants à interchanger non seulement la place des mots, de syntagmes mais aussi et surtout celle des paragraphes.

Nous recommandons également aux enseignants d'amener les apprenants à réécrire des productions produites par ceux de la session précédente. C'est une activité stimulatrice et valorisante, dans la mesure où elle représenterait un défi pour eux et les conduirait à déployer toutes leurs ressources pour montrer leurs progrès.

4. Légitimation et valorisation du brouillon

Le brouillon représente une aide et un espace ouvert à la réécriture, il est bien souvent perçu comme un objet caché et déprécié. Une relative hésitation est manifeste dans la désignation de ce support de travail associé à ‘ premier jet ‘, ‘ première version ‘, ‘ premier texte ‘, ‘ premier état ‘, ‘ premier maillon ‘, etc.

Les didacticiens de l’écriture pensent à le définir comme un instrument de base qui doit impérativement occuper une place centrale dans la formation des apprenants à tous les niveaux. Dans ce contexte, le brouillon doit être légitimé, avoir un statut d’observable et émerger de ‘ *la poubelle de la classe* ‘ (C. Fabre, 1983). Il doit être considéré comme un objet scolarisé et sacralisé, à travers lequel ‘ *l’élève peut ouvertement montrer ses ratés, ses ratures ; mieux, il peut se montrer raturant, car c’est bien l’activité de raturer elle- même, plus que son produit, qui semble aujourd’hui prévaloir ‘* (C. Bore, 2000).

Les apprenants doivent prendre conscience que tous les problèmes ne sont pas à régler d'un coup et que le brouillonnage devienne une réflexion élaborée synonyme de ‘ régulation ‘ plutôt que de ‘ déficience ‘. De plus, il est important de garder une trace de ces essais intermédiaires afin de rendre compte de la chronologie scripturale et de l’intérêt d’une écriture retravaillée.

Dans les lignes qui suivent, nous esquissons quelques suggestions pour une intervention didactique axée sur le brouillon comme support de travail légitime.

4.1 Travail sur les avant-textes d’écrivains

‘ *Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage, vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage, polissez-le sans cesse, et le repolissez, ajoutez quelquefois, et souvent effacer* ‘. (H. Paradi, 2013). Ce célèbre passage de Boileau illustre bien l'importance de la réécriture dans tout processus scriptural.

Dans la droite ligne de Boileau, Gustave Flaubert dans une lettre adressée à louise Colet témoigne à son tour de la complexité de l’acte d’écriture comme l’illustre cet extrait : ‘ *quand mon roman sera fini, dans un an, je t’apporterai mon manuscrit complet, par curiosité. Tu verras par quelle mécanique compliquée j’arrive à faire une phrase ‘.* (Site de la BNF). C'est donc en raturant que les écrivains les plus illustres ont donné naissance aux chefs-d'œuvre de la littérature.

L'enseignant peut ainsi travailler sur les avant-textes d'écrivains pour montrer que ‘ *l'écriture n'est pas qu'inspiration, ce que cela signifie comme travail et comment les auteurs sont, eux aussi, confrontés à des difficultés que rencontrent les élèves* ‘ (Y. Reuter, 1996 : 44). Nous pouvons attirer leur attention sur les opérations locales ou globales que ces écrivains utilisent de façon dominante et de celles qui sont plus ou moins atypiques. Par exemple, pour mettre en place des habitudes de panification rigoureuses et développer la pratique d'une écriture à programme, l'enseignant peut travailler notamment sur les avants-textes de Flaubert ou Zola, et montrer que ces derniers recourent systématiquement à la programmation et ne peuvent travailler que s'ils disposent d'un canevas bien précis.

Cela signifie que les textes d'écrivains ne devraient plus être perçus comme des ‘ textes génies ‘ ou des ‘ textes modèles ‘ à vénérer, mais doivent être considérés comme de simples instruments de travail. Cette pratique contribuerait à déconstruire les représentations ancrées considérant l'écrit comme un produit immutable et irréversible.

L'observation des avant-textes d'écrivains, avec les réaménagements et réajustements qu'ils renferment, permet dans une large mesure aux apprenants de mieux cerner les mécanismes qui sous-tendent la genèse textuelle. Cette pratique a le mérite de réhabiliter le statut de la rature et montrer que le processus scriptural est un long labeur qui exige un travail de réécriture conséquent, avant d'atteindre la version finale et optimale.

L'analyse des manuscrits d'écrivains atteste *‘ qu'en composant, les plus fameux d'entre eux ont hésité, cherché, quelquefois renoncé, comme le font les élèves et les adultes ‘ tout venant' ‘* (C. Fabre-Cols, 2004). Cette observation montre que l'écriture est une activité qui ne va pas sans blocages, sans tâtonnements ou reprises même chez les scripteurs les plus expérimentés et les plus exceptionnels.

Il vaudrait considérablement la peine pour les enseignants de se procurer des copies des avant-textes de Flaubert, Balzac, Proust, etc. , en faire une projection et montrer aux apprenants qu'ils ne sont finalement pas les seuls à peiner pour écrire. Faire découvrir des avant-textes d'écrivains revient alors à *‘ faire voir la production écrite sous un jour entièrement neuf, à déculpabiliser et à stimuler les essais et erreurs. Le choc ressenti met à mal les vues les plus naïves quant au don d'écriture, fait apparaître la récurrence des modifications de genèse, et l'existence ainsi légitimée d'états intermédiaires* ‘ (Idem).

Ces aperçus des avant-textes littéraires font voir que l'écrit est transformable dans le temps, qu'il n'y a pas un moule, pas de modèle unique du bien-écrire. C'est une activité fondamentalement permanente et inachevable, ' *autant qu'il y aura d'encre et de papier* ', pour citer Montaigne. En ce sens, l'apport de la génétique textuelle est fondamental et ne cesse de faire sentir son influence.

Travailler sur les ratures dans un brouillon d'écrivain est louable, car il n'a pas le même intérêt qu'exploiter une interview où l'auteur explique comment il a procédé, ce qu'il a écrit et ce qu'il a voulu faire en écrivant son œuvre. Travailler sur ces matériaux là permettrait de déconstruire des représentations assez répandues selon lesquelles le travail au brouillon est réservé aux apprentis et que du côté des écrivains, c'est tout autre chose parce que ce sont des professionnels.

Dès lors, il conviendrait de bouleverser certaines conceptions et remettre en question certaines représentations résistantes sur l'écriture littéraire, notamment l'exceptionnalité de la pensée et du geste scriptural des auteurs. Montrer par exemple aux élèves, Nathalie Sarraute en train de chercher ses mots, ' *que les plus grands écrivains ne trouvent pas leurs mots, mais les cherchent* ' (C. Bore & C. Doquet-Lacoste, 2004).

Exhiber des brouillons d'écrivains permet de recréer chez les élèves un sens pour la dynamique scripturale. A l'intérieur des réécritures ' *il y a, en tout cas, quatre opérations qui sont présentes, quel que soit l'écrit, quel que soit le siècle, et quel que soit le processus scriptural : supprimer, ajouter, substituer, déplacer (…).Vous les trouvez dans les écrits de personnes célèbres tout comme dans les brouillons d'élèves.'*. (Grésillon cité par C. Bore & C. Doquet-Lacoste, 2004).

Dès lors, il importe de faire prendre conscience aux élèves des enjeux à l'œuvre dans les pratiques des écrivains ; réfléchir avec eux sur la richesse des opérations mises en œuvre, les variantes les plus pratiquées, sans en faire des normes irremplaçables, des modèles écrasants mais bien une source d'inspiration.

Avec l'aide de l'enseignant, les élèves du collège ou du lycée se construisent, deviennent des auteurs-apprentis et peuvent se lancer à écrire des textes littéraires, une quatrième de couverture à partir d'une planche de bande dessinée ou de courtes fictions (écriture d'invention) ; autant de pistes qui méritent d'être longuement explorées.

A l'issue de ces activités, les élèves seront placés dans une posture d'écrivains, nous verrons ainsi progressivement leur niveau s'accroître et ' *nombre de représentations sur le don et la créativité tomber* ' (D. Dormoy, 2004).

Il est indéniable que ces manuscrits constituent des supports féconds à l'enseignement de l'écriture. Au collège au lycée comme à l'université, il serait intéressant d'offrir aux apprenants des textes chronologiques immédiatement accessibles. Une analyse des fables de J. de La Fontaine par exemple permet de faire découvrir, en termes d'écart, le cheminement créatif et la genèse d'une œuvre complète avec pour objet notionnel l'intertextualité. En ce sens, toute séquence de réécriture correspond à la mise en relation entre les différents avant-textes qui se tissent entre eux, à une mise en confrontation des écrits intermédiaires sur le plan diachronique.

C'est somme toute cette dimension de l'écriture qu'il est bénéfique de faire sentir aux élèves afin de leur permettre de ' *s'inscrire, eux aussi, par le biais d'exercices d'écriture, dans cette tradition de transformation des modèles littéraires* ' (D. Lelièvre, 2004). Placés dans ce type de situation, les élèves se lancent dans des tentatives de réécritures dans un langage certes moins soutenu, mais au fur et à mesure ils ' *s'approprient un domaine culturel dont ils se sentent pourtant, au départ, bien souvent éloignés* '. (Idem).

Cependant, si autrefois les auteurs écrivaient à la plume leurs premiers jets ; à l'heure de la révolution technologique, nombre d'entre eux choisissent la machine informatique. Le brouillon ne risque-il pas de connaître une métamorphose ? Nous craignons véritablement cette invasion des logiciels qui risque de dissoudre la singularité du brouillon, de l'œuvre et de la genèse textuelle.

4.2 Installation d'ateliers ou de chantiers d'écriture/réécriture

La réécriture change la conception que les apprenants se font de l'activité scripturale ; elle possède une ' *vertu désacralisante ; elle convainc que l'activité scripturale ne relève pas (uniquement) du bien dire, d'une gestion locale de microphénomènes ou d'un investissement de lecture (...), mais qu'elle comporte l'idée d'un travail jamais achevé, simplement pour acquérir une compétence* ' (J-M. Rosier, 2002 : 49).

Un texte exige une lente maturation, profite de réécritures successives sur un laps de temps assez long. Il s'avère dommage que cette composante de l'activité scripturale n'occupe que peu de place en classe.

La réécriture, correspondant à ce retour réflexif sur l'écrit, est par excellence une manifestation d'expertise susceptible d'assurer une progression scripturale chez les apprenants, ainsi qu'une modification de leurs représentations à l'égard de l'écriture.

Elle s'apparente à l'étude de dossiers génétiques, c'est-à-dire des ' *successions d'avant-textes aux finalités ponctuelles diversifiées, mais au service d'un but : rédiger, non pas une œuvre, mais un texte conséquent* ' (A. Piolat, 2007).

Il conviendrait de développer l'écriture en projet ; les didacticiens parlent également ' d'ateliers ' ou de ' chantiers d'écriture '. Un chantier est ' *un travail dans la durée. Il comporte de nombreuses séances, chaque fois ciblées avec précision et non interchangeables. Selon le type de texte travaillé et selon les disponibilités et les urgences des classes '* (A. Vallegeas, 2012). Ces séances peuvent s'étaler dans le temps sur une semaine, un mois ou encore sur tout un trimestre.

Valoriser le brouillon à travers l'installation d'ateliers d'écriture / réécriture présente un double avantage : ' *pour l'élève, cela signifierait qu'il s'estime autorisé aux essais et erreurs, aux tâtonnements et à la recherche. Pour l'enseignant, cela signifierait qu'à côté de son rôle normatif indispensable, il adopte une attitude plus ouverte, d'observation et d'interprétation* '. (C. Fabre-Cols, 2004).

Une séquence de réécriture décrit ainsi des versions de plus en plus remaniées, développées et améliorées qui s'écoulent dans le temps ; ce qui correspondrait à tout un parcours de fabrication et de production. Afin d'optimiser l'activité de réécriture, il serait important de favoriser la distanciation ; ainsi s'esquisse une nouvelle orientation de la didactique de l'écriture qui consiste à céder un peu de place à *' une conception plus ouverte, multidimensionnelle, de la production textuelle, qui prend en compte le temps, les dispositifs et les conditions de production, et la diversité des sujets-scripteurs'* (Idem).

Plus précisément, il s'agit de faire travailler les apprenants sur plusieurs versions ou états intermédiaires et focaliser leur attention, non seulement sur des aspects superficiels, mais aussi et surtout sur des aspects textuels et discursifs. L'enseignant peut travailler à partir de textes estimés ratés, des situations problèmes, proposer une production lacunaire et amener les apprenants à mettre en œuvre les différentes variantes de réécriture à savoir l' ' ajout ', le ' déplacement ', le ' remplacement ' et la ' suppression ' afin de produire une nouvelle version améliorée.

Ces supports sont fort pertinents, dans la mesure où ils suscitent plusieurs questionnements et impliquent un dialogisme qui sera au service d'un travail de réécriture de qualité. De plus, ils procurent des instruments de réajustement et contribuent de diverses manières au développement de la compétence scripturale.

Enfin, il semble qu'avec l'intégration de pratiques axées sur la réécriture se jouent des enjeux importants dans l'espace de l'enseignement de l'écriture. Néanmoins, afin d'éviter toute rénovation précipitée, il conviendrait de disposer de supports matériels nécessaires (dossiers génétiques d'écrivains) et surtout d'assurer au préalable une meilleure gestion de la taille des groupes d'apprenants, conditions sine qua non pour garantir à la fois faisabilité et efficacité sur terrain.

V. Modalités et formes d'évaluation

1. Utilisation de portfolio

Nous évoquons ici les avancées en matière de portfolio et de l'ensemble des initiatives qui amènent l'apprenant à prendre en main sa formation dans une logique contractuelle, interactive et collaborative. Plus exactement, il s'agit d'un ' *contrat d'évaluation élaboré conjointement* ' (R. Bibeau, 2006), où l'enseignant a des engagements bien définis et où l'apprenant a les siens.

Dans ce contexte, l'enseignant se met dans une posture de contrôleur et d' ' accompagnateur ', l'apprenant quant à lui est un ' auto-évaluateur ', un constructeur de savoirs au profit d'une démarche métacognitive de validation des acquis. Cette piste nécessite la mise en place d'une culture de responsabilisation et d'individualisation de la relation pédagogique.

L'utilisation du portfolio est une des formes d'évaluation authentiques qui a connu une grande extension dans le monde ; toutefois elle demeure non appliquée en Algérie. Le portfolio correspond à ' *un ensemble de travaux significatifs choisis par l'élève, en collaboration avec son enseignant, illustrant ses progrès (...) gardant des traces des réflexions de l'élève et de son auto-évaluation, contenant des commentaires de l'enseignant favorisant la communication élève-enseignant, pairs et parents* ' (Blouin, 1998 : 30).

Il est clair que le portfolio constitue un véritable entretien méta-rédactionnel et fonctionne comme un outil d'accompagnement d'une démarche personnelle d'apprentissage. Les enseignants doivent engager les apprenants dans des formes d'auto-questionnement,

d'auto-évaluation et d'auto-réflexion. Utiliser un portfolio est, incontestablement, une bonne façon de rendre opérationnel cet aspect étroitement lié à la perception que l'apprenant a de lui-même.

A travers la formulation de ces réflexions, la constitution d'un portfolio peut devenir ' *une occasion non seulement de validation par l'apprenant de ses compétences, mais aussi de consolidation de celles-ci* ' (L. Allal, 1999). Il sera amené à porter des jugements explicites de ' satisfaction ' ou d' ' insatisfaction ' sur ses productions, à distinguer ses points forts et ses points faibles, en vue d'entrevoir les correctifs à apporter à son travail et réguler ses apprentissages.

Ce modèle offre, certes, des pistes lourdes mais bien prometteuses pour la conception des modalités d'implication de l'apprenant dans l'évaluation de ses compétences. Dans un contexte formatif, le portfolio favorise la prise de recul, la rétroaction, l'interaction constructive ainsi que la coopération formative. Ce nouveau dispositif permet ' *l'observation du processus aussi bien que l'appréciation des productions* ' (L. Bélair, 2002). En ce sens, l'évaluation soutient un suivi et un dynamisme d'apprentissage à caractère non ponctuel

L'apprenant est ainsi engagé à évaluer sa propre production en se servant d'un référentiel externe (grille, dictionnaire, etc.). Cette modalité peut favoriser sa réflexion sur le fonctionnement de ses productions et stimuler la structuration de ses conduites d'auto-évaluation. Le but ultime est *' de savoir s'évaluer soi-même pour être en mesure d'améliorer ses performances '* (Y. Reuter, 1996 : 165).

2. Communiquer les grilles d'évaluation

Communiquer une grille d'évaluation explicite et appropriable aux apprenants aurait incontestablement des conséquences positives, dans la mesure où elle permet de guider la réécriture. Nous considérons que l'apprenant qui connaît les critères d'évaluation effectue les meilleurs choix et performances parce qu'il sait comment orienter son attention. Ces supports sont des outils privilégiés pour l'auto-évaluation et la régulation des apprentissages.

Une nouvelle pratique que nous préconisons vivement pour consolider l'apprentissage de l'expression écrite, serait de transmettre aux apprenants non pas une note chiffrée sans vraiment comprendre ce à quoi elle renvoie. L'idéal serait d'indiquer les critères maîtrisés, ceux qui sont en voie de maîtrise et ceux qui ne sont pas du tout acquis ; ceci permettrait

d'envisager des séances ou des ateliers de soutiens pour une meilleure maîtrise de tel ou tel critère.

Il est également intéressant de transmettre au terme de chaque année une fiche de suivi à l'enseignant de la classe supérieure. De cette manière, l'enseignant sera amené à organiser des activités de soutiens, réellement nécessaires et clairement définies au long du cycle pour éviter qu'un élève accumule les mêmes carences.

3. Travail en groupe

' La didactique de l'écriture essaie de mieux gérer aussi bien l'alternance entre travail en groupe et travail individuel que l'auto-évaluation ' (C. Barré De Miniac, 1996 : 62).

Des interventions didactiques spécifiques seraient à effectuer si nous voulons amener les apprenants à bien écrire. Il faut d'abord les amener à identifier, analyser les problèmes auxquels ils sont confrontés et à affronter puis coordonner les points de vue.

Procéder, par exemple, à l'évaluation des copies en groupe est une activité bénéfique que nous préconisons dès les premières années d'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant est amené à travailler progressivement en collaboration avec ses élèves qui en tireraient grand profit ; car bien souvent on devient expert en tirant bénéfice de nos propres ratages.

Force et de reconnaître que les enseignants se plaignent généralement du fait que les élèves font et refont les mêmes erreurs. En pratique, ces derniers éprouvent souvent des difficultés à détecter les ambiguïtés dans leurs propres textes ; néanmoins, ils sont souvent capables de les repérer dans le texte d'un autre, comme l'ont montré les travaux de L. Bourgeois et D. Leveaut.

L'évaluation collective présente un double avantage : d'une part, à travers une approche réflexive, elle procure à l'élève de vrais lecteurs et développe en lui le plaisir de réagir et d'analyser les réactions d'autrui ; et d'autre part, elle présente une occasion pour le sujet-scripteur d'expliquer les choix qu'il a effectués, et c'est à l'enseignant ensuite de le guider et de lui expliquer l'origine de ses problèmes.

Cette forme d'évaluation permet sans nul conteste de ne pas cumuler les erreurs et surtout de favoriser une meilleure réflexion à l'égard de leurs propres écrits, comme le souligne L. Allal ' *lorsque les élèves développent la compétence à évaluer le travail de leurs pairs, cela devient en soi une formation à l'autoévaluation* (L. Allal, 1999).

Cette pratique sert également à augmenter le temps que les élèves accordent à la phase de révision, et du coup en assurer une meilleure gestion temporelle et une bonne entrée en écriture. Dans ce contexte authentique, le groupe-apprenants utilise le métalangage et agit comme ‘ *une communauté de lecteurs* ‘ (M. Brossard, 1994).

Nous insistons sur le fait que la lecture par les pairs est pertinente à plus d'un égard ; elle permet de débattre les possibilités d'amélioration dans un esprit concurrentiel. En outre, elle donne une idée de ‘ *la réception qu'aura le texte et, par la verbalisation qu'elle exige, elle amène un usage du métalangage ‘* (H. Paradi, 2013).

Les recherches en écriture ont montré également les avantages pour les apprenants de voir leur enseignant écrire un texte devant eux. Il s'avère important de montrer aux élèves que même l'enseignant, qui représente pour eux un modèle, une référence, un garant de l'écriture, a ses propres réticences et hésitations face à cette tâche complexe. Il doit leur montrer qu'il a besoin de se relire, de réaliser plusieurs versions, bref de travailler et retravailler sa production.

Autre projet autour de l'écriture, en scolarité générale, consiste à faire participer tous les élèves au journal de l'école ou encore à réaliser des correspondances entre les établissements. Ces dispositifs pédagogiques et travaux collectifs peuvent avoir plus d'effets bénéfiques que de longues séances de grammaire. Nous pensons que les apprenants peuvent en tirer grand profit.

Procédant ainsi, l'écriture sera située dans une véritable perspective de communication, comme le souligne Y. Reuter *‘ l'écriture longue en projet -au travers des expériences connues- manifeste un certain nombre d'effets positifs : motivation des élèves, développement des compétences relationnelles et organisationnelles, développement des compétences scripturales et textuelles : déblocage vis-à-vis de l'écrit (…) prise en compte du destinataire ‘* (Y. Reuter, 1996 : 27).

Dès les premières années d'apprentissage, il serait bénéfique d'élaborer des situations de travail favorisant une dimension d'interaction et d'alterner, autant que faire se peut, les activités individualisées et les activités collectives, organisées en binômes ou en groupe, qui permettent aux apprenants de procurer de ‘ véritables lecteurs ‘. Ces activités évaluatives, auto-évaluatives et co-évaluatives, centrées autour de trois finalités à savoir ‘ être évalué ‘, ‘ s'évaluer ‘ et ‘ évaluer ‘, représentent à notre sens un moyen efficace pour soutenir les apprenants à l'étape de révision des écrits.

VI. Le rôle du contexte extrascolaire

Pour continuer à cerner notre formalisation didactique, nous proposons quelques considérations liées au contexte extrascolaire.

1. Pratiques d'écritures extrascolaires

Il y a lieu de distinguer entre deux espaces distincts mais intimement liés de pratiques scripturales, l'un scolaire et l'autre extrascolaire. Le premier est régi par des lois institutionnelles, le second se caractérise par une plus grande liberté. C'est ce ' continuum ' que nous souhaitons élucider dans le cadre d'une formalisation socio-didactique.

Dans une perspective socio-didactique de l'écriture, nous ne pouvons négliger l'incidence des paramètres de différents ordres qui interviennent dans cette activité : ceux d'ordre socioculturel qui se rapportent à ce qui a été préalablement acquis par les étudiants, grâce à la fréquentation des écrits dans leur contexte d'appartenance, et aux représentations qui y circulent à propos de l'acte d'écriture en lui-même.

La prise en compte de cette dimension socio-historique de l'écriture est pertinente à plus d'un égard et *' conforte l'hypothèse que celle-ci ne peut être considérée comme une technique neutre à l'égard du contexte social '* (C. Barré De Miniac, 1996 : 17). Les pratiques scripturales déployées dans un contexte parascolaire permettent d'une part, d'élucider la genèse du rapport à l'écriture générateur de blocage ou d'investissement et d'autre part, de mieux appréhender l'écriture scolaire.

L'enseignant doit agir sur nombre d'éléments parascolaires susceptibles d'intervenir et d'interagir dans l'acte d'écrire, à savoir les aspects affectifs liés à l'apprenant, son histoire familiale, et son expérience personnelle à l'égard de l'écriture. M. Prince abonde dans ce sens estimant que ' *la production de texte qui est elle-même une histoire singulière faisant intervenir un grand nombre de facteurs combinables de multiples façons*'. (M. Prince, 2012).

L'univers extrascolaire et plus précisément le milieu familial représente un cadre plus souple que celui de l'institution scolaire. Il doit aider l'apprenant à réaliser des activités diversifiées autour de l'écriture (mots croisés, jeux de réflexions, cartes de vœux, courriels, invitations, journaux intimes, calendriers, notes, listes, etc.) ; il doit accorder un espace symbolique à l'écriture en reconnaissant sa valeur. Des représentations familiales

‘ positives ‘ ancrées constitueraient un facteur permettant de freiner la ‘ peur d’écrire ‘ et d’ ‘ être lu ‘ par autrui.

Il est clair que les chances d’appropriation des compétences scripturales chez les apprenants ne sont pas égales, en raison de leurs histoires singulières forcément diversifiées ; ce sont là des facteurs qui *‘ militent en faveur d’une prise en compte de pratiques acquises et mises en œuvre en marge du système scolaire ‘* (C. Barré De Miniac, 1996 : 18). La réalité montre que certains baignent dans un milieu favorable qui pratique et maîtrise l’écriture alors que pour d’autres c’est loin d’être une évidence, sa pratique est d’ailleurs restreinte et limitée.

L’investissement du milieu familial est indispensable pour délivrer l’apprenant des réticences et blocages que susciteraient en lui l’acte d’écriture. Nous pensons que c’est aux enseignants et aux parents d’articuler entre ‘ écriture scolaire ‘ et ‘ écriture extrascolaire ‘ des apprenants ; ce sont en fait deux pratiques liées et fortement emboitées. Nous rejoignons les conclusions de M.C. Penloup qui affirme que *‘ l’une des clés de l’implication de l’élève dans l’écrit scolaire tient à sa possibilité de se situer, l’une par rapport à l’autre, écriture personnelle et écriture scolaire ‘* (M-C. Penloup, 1999 : 78).

Compte tenu de ce qui précède, nous considérons la pratique scripturale extrascolaire comme une dimension importante et un paramètre qui modèle, sans nul doute, les représentations des apprenants et dont il conviendra finalement de tenir compte dans une didactique de l’écriture.

2. Pratiques scripturales et pratiques lecturales

D’après P. Tisseyre, *‘ pour arriver à l’écriture, il faut passer par la lecture ‘* (P. Tisseyre, 1993 : 17). La première règle à suivre pour parvenir à ‘ bien écrire ‘ est de ‘ lire ‘ le plus possible. Dans cette optique, la lecture et l’écriture ne se succèdent pas mais s’exercent toujours en relation ; elles constituent les deux faces emboîtées et imbriquées d’une même activité. Cette alliance doit impérativement être portée sur le devant de la scène didactique.

Entre autres avantages, cette façon de procéder associant lecture et écriture, activité de compréhension et activité de production, paraît susceptible de conduire progressivement le scripteur à prendre efficacement ses distances par rapport à son propre texte ; de façon à être capable d’y déceler lui-même à la relecture d’éventuelles malformations et d’y apporter spontanément les retouches nécessaires.

Certes, la compétence scripturale s'acquiert à travers un enseignement cohérent des mécanismes de fabrication textuelle ; cependant, certaines de ses composantes notamment d'ordre stylistique sont susceptibles de se développer d'une manière tout à fait naturelle par l'appui des activités lecturales.

L'idéal est que le milieu familial s'investisse davantage sur ce plan en installant des habitudes de lecture régulières ; or ce n'est pas toujours le cas. L'intervention enseignante s'avère nécessaire, elle permet dans une large mesure de développer chez les apprenants le goût et le plaisir lire. Une mission fort délicate mais non impossible.

Il s'avère donc impératif d'amener les apprenants à lire, lire beaucoup, de manière active en reprenant une thèse, une idée, une théorie rencontrée et la soumettre à la réflexion critique par écrit. Nous rejoignons la théorie de Krashen qui affirme que *' c'est en lisant de façon extensive et prolongée que l'on parviendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde '* (Cité par C. Cornaire & P.M. Raymond, 1994 : 70).

La solution ne serait-elle pas dans l'introduction d'un ' module de lecture ' notamment dans la formation universitaire ? Nous croyons que c'est une bonne initiative qui mériterait bien une concrétisation.

VII. Savoir-être et apprentissage

1. A propos du rapport à l'écriture des apprenants

Si les savoirs et les savoir-faire sont indispensables pour réaliser un bon écrit ; des qualités telles que la motivation et la confiance en soi peuvent aussi être valorisées. Qu'ils soient perçus comme des objectifs à atteindre ou des conditions d'apprentissage, les savoir-être doivent être intégrés dans une pratique visant à définir le profil de chaque apprenant.

D'après C. Fabre *' l'acte d'écrire (...) enregistre une identité particulière'* (Cité par Y. Reuter, 1996 : 71). C'est cette identité qui fait partie intégrante des savoir-être, c'est cette dimension psycho-affective que nous souhaitons mettre au jour dans notre formalisation didactique.

A vrai dire, l'école n'est pas seulement un lieu des apprentissages formels de l'écrit, elle est aussi *' un lieu d'apprentissage informels et générateurs de représentations de l'écriture et de ses usages (...) cette perspective conduit à considérer l'école comme un lieu d'émergence et de cristallisation de significations et valeurs attachées à l'écriture.'* (C. Barré De Miniac, 1996 : 15).

Dans ce contexte, il appartient à l'enseignant de réfléchir à cette dimension et à constituer des profils des représentations et des attitudes. Ces données peuvent être émergées à travers des questionnaires, des entretiens individuels ou des discussions collectives.

Il semble en effet indispensable de consacrer du temps à ce travail, en s'appuyant sur les données recueillies pour mieux objectiver l'existant et le modifier si nécessaire. Et enfin, adopter des choix pédagogico-didactiques appropriés qui contribueront à redonner une bouffée d'air frais dans les écoles.

L'hétérogénéité des profils convoque des savoirs intéressants ; elle ne doit pas être considérée comme ' handicap ' mais comme une ' richesse ' qu'il importe d'explorer et de gérer ou un ' refoulé ' qu'il convient de travailler et d'expliciter. En ce sens, l'écriture ne saurait se concevoir en dehors des images que les apprenants se tissent autour de l'écriture et de leurs compétences.

Considérer l'apprenant dans sa globalité est partie constituante de l'apprentissage. Dès lors, il convient d'agir *' en fonction de ce qui fait sens pour lui, en prenant en compte les significations qu'il construit à propos du monde et ses représentations parfois chargées d'affects qui peuvent perturber la mise au travail. Ce n'est pas seulement inscrire la difficulté à apprendre, à écrire sur un manque de compétences. '* (L. Szajda-Boulanger, 2005: 520).

L'écriture reste liée à certaines représentations scolaires ancrées, à une expérience personnelle ou plus exactement à une histoire. C'est une activité qui renvoie à *' deux blessures : la mémoire de l'obligation scolaire et le fait qu'il y ait des spécialistes pour écrire, les écrivains* ' (M. Lany Bayle, 1999 : 9). La complexité de ses processus fait naître une multitude de tensions voire de blocages dont le traitement psychopédagogique s'avère nécessaire.

L'analyse de la rubrique ' rapport à l'écriture ', figurant dans le questionnaire administré aux étudiants, a permis de mettre en évidence la réticence des étudiants à écrire, comme l'illustrent ces termes relativement forts extraits du corpus : ' *écrire pour moi est un handicap ', ' écrire pour moi est une corvée ', etc.* Nous avons ainsi pu relever un taux d'angoisse considérable, angoisse autant plus marquante qu'elle est dévalorisante et qu'elle n'est guère traitée par les formateurs.

L'une des conditions d'installation de véritables compétences scripturales est justement de minimiser ce handicap en disant tout simplement aux apprenants : ' *écrivez comme vous savez* '. Nous retenons l'importance de la prise en compte des réticences, des peurs, des angoisses que suscitent l'acte d'écrire chez les apprenants et la nécessité de les amener à considérer l'écriture comme une activité souple etsereine.

L'importance de la correction orthographique par exemple et le malaise ressenti par nombre d'étudiants qui ne la maîtrisent pas peuvent constituer des résistances et induire un sentiment d'insécurité et de malaise scriptural. Ces représentations inhibantes peuvent se généraliser, circuler à l'intérieur d'un groupe ou d'une population donnée, freiner leur vouloir-écrire et engendrer des pratiques bien limitées.

Il convient de mettre fin à cette insécurité scripturale, à travers une écoute bienveillante, le ludisme, des activités de libération, une revalorisation de toutes les pratiques scripturales (notes, dictée, correspondances, etc.). A ceux-ci déjà évoqués, il est important d'assurer une déconstruction des représentations négatives dominantes considérant l'écriture comme un ' don ' réservé à quelques-uns ou encore comme une activité d'experts et de professionnels.

L'acquisition de l'écriture ne peut être considérée comme une technique à acquérir hors contexte ; elle est complexe dans la mesure où elle allie le cognitif, le psycho-affectif et le socioculturel. Nous suivons Y. Reuter lorsqu'il écrit : *' l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations et de valeurs, d'investissements et d'opérations , par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens dans un espace socio-institutionnel donné '* (Y. Reuter, 1996 : 58).

A notre sens, il importe d'épauler les apprenants et les amener à écrire ' sereinement ', écrire ' sans crainte ', écarter leurs doutes à propos de la capacité à être appréciés par autrui, abandonner la conviction de ne pas être à la hauteur de la tâche et redynamiser l'estime de soi. Ce n'est qu'ainsi qu'on parviendra à redonner un souffle de renouveau et une bouffée d'air frais dans le processus d'enseignement / apprentissage de l'écriture. Le jeu en vaut bien la chandelle, non ?

2. A propos du rapport à l'écriture des enseignants

Les travaux menés dans une perspective sociolinguistique et psychologique ont montré que dès leur plus jeune âge, les élèves ont des conceptions, des représentations, des attentes, et des valeurs attachées à l'écriture. Et c'est à l'enseignant que revient le rôle de repérer les traces de ce que chacun noue à l'écriture pour l'infléchir, voire le réorienter si nécessaire.

D'où le besoin pour ce dernier, de se connaître pour mieux connaître l'élève, de prendre conscience de ses propres représentations de l'écriture pour pouvoir mieux percevoir celles de ses élèves. Cette dimension socio-affective constitue un véritable levier didactique, un objectif qui est nécessaire de rendre opérationnel.

Une didactique de l'écriture envisagée comme un processus d'accompagnement, ' *nécessite que l'enseignant soit au clair sur son propre rapport à l'écriture* ' (C. Barré-De Miniac, 2002). Il est ainsi utile d'envisager, en formation des enseignants, de faire le point pour eux-mêmes et les préparer d'une certaine façon aux échanges et à l'écoute ; leur permettre de mieux gérer les effets de contamination de représentations négatives ; saisir la nature précise des difficultés des élèves et les inciter à chercher des pratiques didactiques facilitatrices.

Approcher le rapport à l'écriture des enseignants demeure une piste à explorer sur le plan didactique. La finalité escomptée ne consiste pas à modifier leurs opinions, mais simplement ' *les aider à en prendre conscience, à mieux les étayer, pour les gérer de manière plus consciente lors des activités en classe* ; *pour être aussi plus ouverts et plus réceptifs aux opinions de leurs élèves* ' (Idem).

Les recherches de ce type sont à développer, elles ont le mérite indéniable d'élaborer une conception intégrée d'une didactique de l'écriture et de tracer de nouveaux horizons.

Conclusion

Autant de réflexions, de moments d'arrêts des limites des pratiques installées et de voies ouvertes pour un éventuel renouvellement des pratiques didactiques en matière d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Néanmoins, la didactique de l'écriture est encore en suspens ; elle est à ses premiers pas, nous reprenons les propos d'Y. Reuter qui souligne que l'*' on est aux balbutiements de l'analyse des textes et de l'écriture ainsi que de l'évaluation de leur enseignement-apprentissage '*. (Cité par C. Barré De Miniac, 1996 : 66).

En somme, nous avons bien conscience d'avoir été quelque peu elliptique sur certains points ; cependant, nous souhaitons avoir contribué ne fût-ce que très modestement à mieux repenser les pratiques d'écriture. Nous espérons que le travail réalisé ouvrira d'intéressantes perspectives sur l'évaluation dans le monde de l'enseignement supérieur.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'actualité pédagogique nous invite régulièrement à des débats sur la qualité de l'enseignement, sur l'efficacité des pratiques enseignantes et sur la réalité des compétences développées. Il semble que les recherches sur l'évaluation des compétences revêtent des formes différentes en fonction des finalités ; elles ont, en outre, une réelle audience dans les sphères politiques et éducatives.

Au terme de notre recherche, nous espérons avoir apporté une contribution fondamentale en éclairant le débat relatif à l'évaluation des compétences scripturales au supérieur. Nous avons soulevé des interrogations fondamentales dans le champ de la didactique de l'écriture et avons touché sa complexité, en ayant recours à des cadres théoriques pertinents et diversifiés.

Il convient de préciser que la mise en place des outils d'évaluation a demandé un travail de préparation conséquent. Ce dernier a impliqué un choix de principes théoriques et méthodologiques réfléchis dans la perspective d'une contribution à une didactique de l'écriture.

En effet, évaluer les compétences relève d'un processus fort complexe dont les multiples paramètres liés aux facteurs humains et situationnels doivent être objectivés au maximum. Il ressort que l'entreprise s'est révélée plus délicate qu'elle ne nous était apparue de prime à bord ; nous l'avons acceptée en finale comme un défi de taille.

Au fur et à mesure de la mise en place de notre démarche qui s'inscrit à la croisée de diverses disciplines, nous avons tenté de dépasser certains renfermements et cloisonnements. Conséquemment, nous avons fait appel aux apports de divers champs, installant ainsi un contexte multidimensionnel pour notre recherche. Celui-ci rassemble, autour d'un noyau central constitué par la didactique du français, des études de champs disciplinaires connexes. Nous avons emprunté des références à la sociolinguistique, à l'analyse du discours et à la génétique textuelle.

L'analyse des questionnaires selon une démarche socio-didactique nous a permis de prendre conscience des micro-théories sur la conception de l'acte d'écriture en lui-même. L'approche qualitative utilisée a permis de tenir compte de tous les aspects intervenant dans le rapport à l'écriture et montre toute la complexité du phénomène.

Pour écrire, tout scripteur doit disposer de savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels ; mais, il ne suffit pas de posséder ces compétences langagières pour accepter d'écrire et de produire des textes efficaces. D'autres processus complexes rentrent en jeu, processus multiples désignés par le ' rapport à l'écriture '. Ce dernier puise ses racines dans l'histoire personnelle, familiale et scolaire ; il s'actualise perpétuellement dans chaque situation d'écriture.

Nous avons constaté, en appréhendant le rapport à l'écriture des étudiants, une certaine gêne liée au manque de maîtrise de certaines compétences ; ils ont fait allusion aux défaillances orthographiques et lexicales. Cette conception largement ancrée chez les étudiants est à l'origine de leur réticence à écrire ; ce qui nourrit davantage leur insécurité scripturale.

Le passage à l'écriture est finalement perçu par les étudiants comme un acte complexe et difficile, un acte déstabilisant qui génère une impression de malaise, dans la mesure où leur manque d'expertise sera découvert et pointé négativement. Les rassurer est une tâche indispensable préalable à toute activité scripturale afin de mettre fin à cette frustration.

Ce rapport à l'écriture défaillant et problématique s'est d'ailleurs manifesté lors de la réalisation de la tâche inédite par les étudiants, ces derniers sont restés impassibles devant leurs feuilles durant un bon moment. Cependant, notre esprit de contact nous a finalement permis de réguler leur affectivité, de les rassurer par la sécurité de l'espace scriptural et de mieux gérer cette situation de réticence voire de refus. C'est dire que, pour eux, ' écrire ' est source d'angoisse liée à une remise en cause de l'estime de soi, à une dévalorisation de ses capacités et à une crainte d'être jugé négativement.

Le rapport à l'écriture puise en effet sa substance dans le sens que les étudiants-scripteurs donnent à celle-ci à partir des valeurs et des représentations, tant individuelles que sociales, qu'ils en conçoivent. Ainsi perçue, l'écriture est profondément ancrée dans le contexte social et présente parallèlement une dimension individuelle et psychologique qu'il importe d'élucider.

Nous avons également mis au jour des pratiques d'écriture inattendues ; l'écriture extrascolaire est bien présente dans la vie quotidienne des étudiants ; toutefois, nous avons relevé une perte de sens de l'écriture académique. En effet, ils semblent restreindre leurs attentes au journal intime et au courriel ; l'écriture personnelle devient ainsi le prototype de l'écriture.

Par ailleurs, notre recherche a mis en exergue les stratégies inefficaces et fastidieuses auxquelles les étudiants recourent lors de leurs pratiques scripturales. Il semble qu'ils écrivent bien souvent au fil de la plume, transcrivant leurs idées au fur et à mesure de leur émergence, sans prendre de recul par rapport à leur formulation ou à leur agencement.

Pour y remédier, nous avons pointé du doigt quelques stratégies qui se situent au cœur du processus scriptural, notamment celle inhérente au modèle de production ' non linéaire ' ou ' récursif ' qui favorise un retour réflexif sur ses actes scripturaux.

Dans cette optique, l'écriture *' loin de suivre régulièrement une progression linéaire, est tout autant traversée de tensions et de contradictions, de retours et de détours, d'impasses, de fourvoiements, de faux départs et tarissements '* (A. Grésillon, cité par Y. Reuter, 1996 : 73). En pratique, il importe désormais de valoriser et d'appliquer ce type de modèle qui produirait des effets positifs non négligeables sur la qualité des productions.

Amener les étudiants à devenir sujets de leurs écrits, fournir des outils théoriques et méthodologiques actualisés, adapter les populations scolaires à des stratégies scripturales à la fois souples et efficaces constituent des aspects pertinents dont il conviendrait de tenir compte dans une didactique de l'écriture.

Par ailleurs, la catégorisation des carences relatives à la compétence scripturale des étudiants s'avère complexe car elle touche les compétences lexicales, grammaticales et textuelles, composantes intimement imbriquées. Les dysfonctionnements soulevés ne concernent pas la structuration de la phrase mais sont généralement liés aux contraintes syntagmatiques plus larges régissant la structuration textuelle. Nous estimons qu'il faut incriminer au premier chef les méthodes traditionnelles d'enseignement qui se limitent à confronter les apprenants à des textes bien formés, en faisant comme si ceux-ci ne résultaient que de la conjonction d'une série de phrases bien formées.

De la même façon on place les apprenants devant la nécessité de produire des ‘ textes entiers’ sans que les opérations génératrices aient été explicitées et entraînées ; ils sont prisonniers d’une tradition pédagogique désuète. Il est donc temps de promouvoir de nouvelles pratiques et techniques de facilitation procédurale de l’écriture, visant à polariser l’effort de l’apprenant sur les problèmes de mise en texte.

Nous retrouvons des travers, des défauts, des écueils, présentés par des écrits universitaires lacunaires ; et en tout état de cause une traduction de la difficulté des étudiants à s’émanciper de la norme scripturale.

Dans le cadre de l’évaluation des compétences scripturales, nous avons estimé utile d’analyser un corpus constitué de brouillons recueillis auprès des étudiants à leur sortie des salles d’examen. Plus exactement, nous avons soumis ces manuscrits à un long déchiffrage et à une analyse minutieuse dans le but d’interpréter et de reconstruire le déroulement et la chronologie du processus scriptural, à la lumière des travaux issus de la génétique textuelle.

Force est de constater que les brouillons fourmillent de signes, de ratures, d’indices graphiques et témoignent de traces d’écriture-réécriture qui disparaissent dans les copies soumises à l’évaluation. Cette réflexion sur le processus scriptural a particulièrement retenu notre attention.

L’analyse des brouillons est une pratique nécessaire mais demeure peu répandue encore en raison de la complexité des opérations qu’elle entraîne. Elle suppose un nouveau regard critique sur l’écriture-réécriture et fournit des indications précieuses sur les opérations et modes de gestion déployés par les étudiants-réviseurs, selon une orientation génétique passionnante et bien originale.

La révision devrait avoir pour principal effet de réduire l’écart entre les différentes versions réalisées. En ce regard-là, si les étudiants effectuent des modifications après la révision, ils devraient augmenter la qualité du travail ; or, ce n’est pas toujours le cas.

Les résultats sont à notre sens troublants, puisqu’il semble que les opérations repérables et mises en œuvre à savoir l’ ‘ ajout ‘, la ‘ suppression ‘, le ‘ déplacement ‘ et le ‘ remplacement ‘ sont le plus souvent inefficaces, c’est-à-dire qu’elles n’augmentent pas nécessairement la qualité des dissertations. Ces résultats significatifs sont représentatifs de l’absence d’enseignement de la révision et confirment, en parallèle, les hypothèses avancées au début de la recherche.

En bref, les étudiants peinent à prendre de la distance et semblent démunis devant la tâche de réécriture ; ils limitent l'activité de révision essentiellement au niveau de la structure de surface et se préoccupent peu de la structure profonde. La solution ne serait-elle pas dans un enseignement centré sur les processus de révision et réécriture ? Nous croyons que l'enseignement de l'écriture ne doit plus se limiter à ' faire écrire ' sans ' enseigner à réécrire '.

En ce sens, c'est la conception même de l'écriture scolaire qui se trouve remise en question. Pour fonder une didactique de l'écriture sur des bases sérieuses, il importe de ne plus travailler dans la nostalgie des méthodes traditionnelles caractérisées par l'absence de toute théorie articulée entre ' écriture ' et ' réécriture '. Ce ' silence ' quant à l'intérêt accordé à ces activités a engendré leur marginalisation de la part des apprenants.

Pour mieux consolider notre dispositif évaluatif des compétences, nous avons présenté un canevas d'entretiens réalisés auprès des enseignants du département de français. Des débats très constructifs ont été provoqués et les points de vue formulés convergent vers la nécessité de retravailler cette compétence scripturale défaillante.

Au terme de la recherche menée, nous avons adopté un point de vue critique des pratiques implantées afin de mieux gérer ces tensions, de mieux penser les actions d'aide envisageables et d'assurer une intervention efficace auprès des apprenants. A la lumière de ces présents résultats, il demeure que la réflexion entourant l'évaluation des compétences scripturales au supérieur est à peine amorcée ; des avenues de recherche s'imposent.

Force est de reconnaître que l'écriture n'est pas en tant que telle une discipline d'enseignement et pourtant elle intervient dans toutes les disciplines et demeure un mode d'accès, privilégié sinon exclusif, aux connaissances et à la certification. Nous avons tenté de construire une formalisation à vocation heuristique de l'écriture qui nous paraît être intéressante pour la didactique de l'écriture, en fonction des données recueillies sur terrain ainsi que des connaissances théoriques disponibles à l'heure actuelle.

Enseigner à écrire se révèle comme un véritable exercice de négociations, d'ajustements et d'adaptations permanentes ; les méthodes et techniques seraient à construire et à reconstruire. La didactique de l'écriture a évolué et évolue encore ; cependant, elle est à ses premiers pas comme le souligne Y. Reuter *' nous n'en sommes qu'à la préhistoire de la didactique de l'écriture parce que l'écriture en tant que telle n'est pas enseignée* ' (Cité par C. Barré De Miniac, 1996 : 49).

L'enseignement de l'écriture en Algérie a sans doute besoin d'un souffle de renouveau. En effet, il semble que ni les enseignants ni les apprenants n'y trouvent grand plaisir. Si un coup de barre est donné, il ne devrait pas être perçu comme une complexification de ce qui est, par sa nature, déjà complexe.

Au contraire, nous pensons qu'un changement de perception de ce que représente l'acte d'écriture pourrait contribuer à redonner une place plus stimulante à l'enseignement de l'écriture. A cet effet, la coordination d'un nombre de paramètres d'ordre situationnel et procédural doit être réalisée et concrétisée sur terrain.

Dans toute innovation et dans toute réforme, il y aura sans nul doute des incontournables que sont la formation des enseignants, l'adaptation des supports et méthodes pédagogiques, les manuels scolaires, et bien entendu la révision des textes juridiques qui est la clé nécessaire pour acter les changements décidés.

Nous ne prétendons pas apporter des solutions miracles, mais tout simplement de répondre aux besoins les plus urgents des apprenants. Nous rejoignons à ce propos la pensée de J-P Astolfi lorsqu'il écrit : *' nous sommes trop souvent à la recherche d'un dispositif absolu, en mesure de répondre à tous les objectifs à la fois, et évitant de lui-même toutes les dérives, hélas cela n'existe pas. '* (J-P. Astolfi, 1992 : 180).

A l'issu de ce travail, disons qu'il n'existe pas en ce domaine de recettes miracles à efficacité garantie, qu'il reste beaucoup de travail à accomplir au-delà des programmes qui peuvent être reconsidérés, il y a beaucoup de décisions à prendre et beaucoup de choix cruciaux à effectuer.

Vraisemblablement, nous avons vécu des moments exceptionnels d'hésitation, de certitude, de tension, d'écoute, d'interrogations réciproques, de contrôle et de régulation. Nous retiendrons enfin que c'est grâce à l'accueil chaleureux et à l'appui des enseignants ainsi qu'à la collaboration et la bonne volonté des étudiants de notre département que cette recherche a pu être menée à son terme.

Bien évidemment, nous n'avons pas traité les aspects de l'écrit dans toutes ses dimensions, des choix ont dus naturellement être opérés et nous en avons bien conscience. Pour conclure, formulons un souhait : *que cette recherche, fruit de tant d'années de sacrifices et de travail, puisse apporter intérêt à la thématique abordée et stimuler d'autres paysages et d'autres perspectives.*

Bibliographie

ABERNOOT, Y. (1996), *Les méthodes d'évaluation scolaire,* Paris : Dunod.

ADAM, J.-M. (1999), *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris : Nathan.

ALBARELLO, L. et al. (1995), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris : Armand Colin.

ALBARELLO, L. (1999), *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles : De Boeck.

ALBERO, B. & NAGEL, M. (2011), ' La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité ', in *Education et formation,* numéro thématique, pp. 13-30.

ALLAL, L. (1999), ' Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation ', in C. DEPOVER & B. NOËL (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 35-56.

ALLAL, L. ROUILLER, Y, SAADA-ROBERT, M., WEGMULLER, E. (1999), ' Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle ', in *Revue de Pédagogie Française*, n° 126, pp. 53-69.

ASTOLFI, J-P. (1992), *L'école pour apprendre,* Paris : ESF.

ASTOLFI, J- P. (1997), *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris : ESF.

AUBEGNY, J &CLAVIER, L (2006), *L'évaluation entre permanence et changement*, Paris : L'Harmattan.

BARBIER, J.-M. (1985), *L'évaluation en formation*, Paris : PUF.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (1993), ' L'écriture : une pratique culturelle diversement investie ', in *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*. Paris: Delachaux & Niestlé, pp. 23-29.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995), ' La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ', in *Revue française de pédagogie*, n°113, pp. 93-133.

BARRE DE MINIAC, C. (1996), *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire,* Paris : De Boeck.

BARRE-DE MINIAC, C. (1997), *La famille, l'école et l'écriture*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

BARRE DE MINIAC, C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques,* Lille : Presse Universitaire du Septentrion.

BARRE DE MINIAC, C. & REUTER, Y. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines,* Lyon : INRP.

BECKER et al. (2002), *Développer et évaluer les compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité,* Bruxelles : Labor Education.

BÉGUELIN, M-J. (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques,* Bruxelles: De Boeck Duclot.

BELLEMIN-NOEL, J. (1972), *Le texte et l'avant texte,* Paris : Larousse.

BENVENISTE, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale*, tome 2, Paris : Gallimard.

BERNARD, H. (1992), *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur*, Théorie et pratique, Laval : Editions Etudes vivantes.

BERTHIER, N. (2006), *Les techniques d'enquête en sciences sociales,* Paris : Armand Colin.

BESSE, J.M. (1990), ' L'enfant et la construction de la langue écrite : une approche génétique ', in *Revue Française de Pédagogie*, n° 90, pp. 17-22.

BESSONAT, D. (2002), ' La réécriture ', *in Pratiques, n° 105-106,* pp. 5-22.

BIREAUD, A. (1990), *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris : Les éditions d'Organisation.

BLOUIN, H. (1998), *Repenser les pratiques évaluatives : proposition d'une démarche de renouvellement pédagogique centrée sur l'utilisation du portfolio*, Faculté des études supérieures. Université Laval pour l'obtention du titre de maître des arts.

BOCH, F. (1999), *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université- la prise de notes entre texte source et texte cible,* Lille : Les Presses de Septentrion.

BORE, C. & DAVID, J. (1996) ‘ Les différentes opérations de réécriture : des brouillons d'écrivains aux brouillons d'élèves ‘, in Plane, S. & Turco, G. (éds), *De l'évaluation à la révision*, Paris : Hachette.

BOURDIEU, P. (1977), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Angleterre : Cambridge University Press.

BOUTIN, G. & JULIEN, L. (2000), *L'Obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal : Éditions Nouvelles.

BOUTINET, J.P. (1999), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.

BRASSART, D-G. (2000), *Pratique de l'écrit et mode d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur, Cahier de la maison de la recherche*, Université Charles De Gaule : Ateliers.

BRONCKART, J-P, (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris: Delachaux & Niestlé.

BROSSARD, M. (1994). ‘ Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires ‘, in *Repères*, n° *9*, pp. 29-36.

BUCHETON, D. (1995), *Ecriture, réécritures*, Berne : Peter Lang.

BUCHETON, D. (2000), ‘ Réécrire ou penser à nouveau son texte ? ‘, in *Pratiques*, n°105/106, pp. 203-211.

CANSIGNO, Y. (2011), ‘ Défi d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université ‘, in *Nouveaux cahiers de la recherche en Education*, n°2, pp.117-119.

CHAROLLES, M. (1978), ‘ Introduction aux problèmes de la cohérence des textes – approche théorique et étude des pratiques pédagogiques ‘, in *Langue française*, n° 38, pp. 7-41.

CHISS, J-L., DAVID & J., REUTER, Y. (1995), *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris : Nathan.

COLONNA, F. (1969), *Instituteurs algériens1883-1939*, Alger : OPU.

CONTAT, M., FERRER, D. (1998), *Pourquoi la critique génétique ?*, Paris : CNRS.

CONTAT, M. (1991), *L'Auteur et le manuscrit*, Paris : P.U.F.

CORTI, J. (1989), *La Naissance du texte*, Paris : P.U.F.

CORNAIRE, C., MARY RAYMOND, P. (1994), *La production écrite,* Canada : CEC.

CUQ, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : ASDIFLE/CLE International.

CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CUQ, J.-P (2004), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère,* Paris : Didier.

CYTERMANN, J-R. (2010), ‘ Les mutations des dispositifs d'évaluation, levier des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ‘, in Fave- Bonnet (dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en question* (p.23-30), Paris : L'Harmattan.

DABENE, M. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck.

DABENE, M. (1990), *Des écrits (extra)ordinaires, éléments pour une analyse de l'activité scripturale*, LIDIL n° 3, Presses Universitaires de Grenoble.

DABENE, M. (1991), ‘ La notion d'écrit ou le continuum scriptural ‘, in *Le français aujourd'hui,* n° 93, pp. 25-35.

DABENE M. & REUTER Y. (1998), *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Lidil 17.

DAHLET, V. (2003), *Ponctuation et énonciation,* Guyane : Ibis Rouge Editions.

DAUNAY, B; REUTER, Y. (2011), ‘ De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français ‘, in *Pratiques*, pp. 9-24.

DAUVISS, M-C. EDELMANN A., MOTHE J-C. (1998), *L'évaluation dans l'enseignement des langues*, Dijon : CIEF.

DAVID, J. (1994), ‘ Écrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier ‘. In *Le Français Aujourd'hui,* n° 108, pp. 6-18.

DAVID, J. (1996), ‘ Orthographe et production de texte ‘, *in L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris : P.U. F, pp. 79-102.

DE KETELE, J.-M. (1986), *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck Université.

DE KETELE, J.-M. (1993), *Le rôle de la mobilisation de l'étudiant dans une formation universitaire de qualité,* Louvain-la-neuve : Laboratoire de Pédagogie Expérimentale.

DE KETELE, J.-M. & ROGIERS, X. (1996), *Méthodologies du recueil d'information : fondement des méthodologies d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents.* Bruxelles : De Boeck.

DE KETELE, J.-M. (2001), ' Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages ', in G. Figari & M. Achouche (Éd). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels,* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 39-43.

DE KETELE, J-M. & GERARD, F-M. (2005), La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences, *Mesure et Evaluation en Education*, vol 28, pp.1-26.

DE KETELE, J-M & ROEGIERS, X. (2009), *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck Université.

DE LANDSHEERE, V. (1988), *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation,* Paris : PUF.

DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (2000), ' Rapport à l'écriture et image du scripteur *', in Les cahiers Théodile,* Lille III. n° 113-114, pp.7-28.

DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (2002), ' Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maitrise : première approche ', *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation,* N° 29.pp. 7-27

DELCAMBRE, I. JOVENET, A-M. dirs. (2002), ' Lire-écrire dans le supérieur ', Spirale, n° 29.

DELAMOTTE, R. *et al*. (2000), *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs.* Paris: PUF.

DELMOTTE-LEGRAND, R. & PENLOUP, M-C. (1994), *Du journal de bord au collège*.

DEMAILLY, L. *Evaluer les politiques éducatives.* Bruxelles : De Boeck.

DESCHENES, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

DETOURBE, M.A. (2010), ‘ Evaluation des établissements, les acteurs de l’évaluation : des dispositifs aux pratiques. Le cas du Royaume Uni ‘, in Fave- Bonnet (dir.), *L’évaluation dans l’enseignement supérieur en question* (p.63-77), Paris : L’Harmattan.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. (2000), *S’exprimer en français. Séquences didactiques à l’oral et à l’écrit*. Bruxelles : De Boeck.

DOLZ, J. & OLLAGNIERE, E. (2002), *L’énigme de la compétence en éducation,* Belgique : De Boeck.

EVA-INRP (1996). *De l’évaluation à la réécriture*, Paris : Hachette.

FABRE-COLS, C. (1983), ‘ De quelques usages non standards dans les écrits d’écoliers ‘, in François, F. (éd.) *J’cause français, non ?* Paris : Maspéro, coll. ‘ Les cahiers libres ‘, pp.37-67.

FABRE-COLS, C. (1990), *Les brouillons d’écoliers où l’entrée dans l’écriture*. Grenoble : L’Atelier du Texte.

FABRE C. (1994), ‘ Ce qui vaut pour un manuscrit d’écrivain vaut-il pour un brouillon d’écolier ? ‘, *Le Français aujourd’hui*, n° 108, paris : AFEF.

FABRE-COLS C. (éd.) (2000), *Apprendre à lire des textes d’enfants*, Bruxelles, De Boeck.

FABRE-COLS, C. (2002), *Réécrire à l’école et au collège. De l’analyse des brouillons à l’écriture accompagnée,* Paris : ESF éditeur.

FAVE-BONNET, M-F. (2010), *L’évaluation dans l’enseignement supérieur en question,* Paris : L’Harmattan.

FERREOL, G. et FLAGUEUL, N. (1996), *Méthodes et techniques de l’expression écrite et orale,* Paris : Armand Colin.

FIGARI, G. (1994), *Evaluer : quel référentiel ?,* Bruxelles : De Boeck Université.

FIGARI, G. & ACHOUCHE, M. (2001), *L’activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels,* Bruxelles : De Boeck Université.

FIGARI, G & MOTIER LOPEZ, L. (2006), *Recherche sur l’évaluation en éducation*, Paris : L’Harmattan.

FONTAINE, C. & THIVARD, E. (2010), *100 modèles de lettres de motivation, 100 lettres analysées et commentées,* Paris : Studyrama.

FOUGEROUSE, C. (2010), *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur,* Paris : Harmattan.

FUCHS C. et al. (1982), *La genèse du texte : les modèles linguistiques,* Paris : CNRS.

FUCHS, C. (1996), *Les ambigüités du français,* Paris : ophrys.

GAADI, D. (1995), ' Le français au Maroc. L'emprunt à l'arabe et les processus d'intégration ' in *Le Français au Maghreb*. Actes du colloque d'Aix-en-Provence, Université de Provence.

GARCIA-DEBANC, C. (1990), *L'élève et la production d'écrits,* Metz : CASUM.

GERARD, F-M. (2009), *Evaluer des compétences,* Bruxelles : De Boeck.

GIGUÈRE J. & REUTER Y. (2003), ' Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire ', in *Les Cahiers Théodile*, n°4, Université Charles-de-Gaulle, Lille III, pp.1-18.

GILDER, A. (2009), *Le français administratif. Ecrire pour être lu,* Paris : Edition Glyphe.

GOODY, J. (1977), *La raison graphique,* Paris : Minuit.

GRANDGUILLAUME, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb,* Paris : Maisonneuve et Larose.

GRESILLON, A. & LEBRAVE, J. L. (1982), ' Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs ', in *La genèse du texte ; les modèles linguistiques*, Paris : CNRS.

GRESILLON, A & WERNER, M. (1985), *Leçons d'écriture, ce que disent les manuscrits*, Paris : Minard.

GRESILLON, A. (1994), *Eléments de critique génétique,* Paris : PUF.

GRESILLON A. & AUTHIER-REVUZ J. (2004), ' La réécriture : questions théoriques ', in *Le Français aujourd'hui*, n°144, pp.11-17.

GUILLEVIC, C. (1991), *Psychologie du travail*, Paris : Nathan.

GUMPERZ J.-J., (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle,* Paris : Ed. De Minuit.

HALTE, J.F (1992*), La didactique du français*, Paris : PUF.

HALTE, J.F, Plane, S. & PETITJEAN, A. (2002), ‘ L’écriture et son apprentissage ‘, in *Pratiques*, n° 115, pp.15-28.

HAY, L. & WOESLER, W. (1979), *La publication des manuscrits inédits*, Actes du Colloque franco-allemand, Paris : CNRS.

HAY L. & NAGUY P. (1982), *Avant-texte, Texte, Après-texte*, Paris : CNRS.

HAY, L, (1993), *Les Manuscrits des écrivains*, Paris : CNRS.

HOUDART-MEROT, V. (2004), *Réécriture et écriture d’invention*, Paris : Hachette

HOUDART, O. & PRIOUL, S. (2006), *La ponctuation et l’art d’accommoder les textes,* Paris : Le Seuil.

KARSENTY, S. (2007), *150 lettres de motivation commentées et corrigées*, Paris : Express.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997), *L’énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Paris : Armand Colin.

LABERE, N. (2008), *Rédiger avec style*, Paris : Studyrama.

LAMOUR, H. (1990), *Technique de la dissertation*, Paris : PUF.

LANY BAYLE, M. (1999), *Ecrire une recherche. Mémoire ou thèse*, Lyon : Chronique Sociale.

LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange,* Paris : Éditions d’Organisation.

LE BOTERF, G. (2006), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris: Éditions d’organisation.

LEBOYER, L. (1996), *La gestion des compétences*, Paris : Les éditions d’Organisation.

Le Conseil Supérieur De l'éducation (1998), ‘principe généraux de la nouvelle politique éducative et de la réforme de l'enseignement fondamental ‘.

LEGENDRE, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l’éducation*, Paris : ESKA.

MARICOURT, TH. (2003), *Ateliers d’écriture : un outil, une arme*, Paris : L’Harmattan, pp. 34-45.

MARQUILLO, LARRUY, M. (2008), *L’interprétation de l’erreur*, Paris : Christine Grall.

MASSERON, C. (2000). ‘ Note sur quelques activités de réécriture ‘, in *Pratiques*, n°105-106, pp. 111-136.

MASSERON, C. (2008), ‘ Didactique de l’écriture : enseignement ou apprentissage ? ‘, in *Pratiques*, N° 137-138, pp.79-78.

MEYER, G. (2007), *Evaluer, pourquoi ? Comment?,* Paris : Hachette.

MOIRAND, S. (1979), *Situations d’écrit,* Paris : Clé international.

MOORE, D. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Paris : Didier.

MORFAUX L-M. & PREVOST, R. (1984), *Résumé et synthèse de textes,* Paris : Armand Colin.

NZETE, P. (2008), *Conseils pour rédiger et présenter un mémoire ou une thèse*, Paris : L’Harmattan.

ONILLON, S. (2008), *Pratiques et représentations de l’écrit*, Berne : Peter Lang.

PASTOR, R. (2000), ‘ Le repérage des traces de subjectivité dans la construction de la relation scripteur-lecteur au cours de la lecture de textes ‘, in *Aile*, n° 13, pp. 67-88.

PENLOUP, M-C. (1994), *La rature n’est pas un raté, plaidoyer pour le brouillon*, Académie de Rouen.

PENLOUP, M-C. (1999), *L’écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactique*, Paris : ESF.

PENLOUP, M-C. & REUTER, Y. (2002), ‘ Pratiques de lecture-écriture extrascolaires des élèves ‘, in *Repères*, n°23, pp.107-106.

PERRENOUD, P. (1997), *Construire des compétences dès l’école*, Paris : ESF éditeur.

PERRENOUD, P. (1997), *La pédagogie différenciée : des intentions à l’action*, Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner,* Paris : ESF.

PHILIPPE, J. (2010), *Fabriquer le savoir enseigné*, Bruxelles : De Boeck.

PICARD, E. (2010), ‘ Eléments pour une histoire des instances d’évaluation des enseignants des facultés des lettres et des sciences ‘, in Fave-Bonnet (dir.), *L’évaluation dans l’enseignement supérieur en question* (p.99-111), Paris : L’Harmattan.

PIOLAT, A., PÉLISSIER, A. (1999), *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Paris: Delachaux & Niestlé.

PLANE, S. (1994), *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*, Paris : Nathan.

POISSANT, H. (1996), *L'évaluation de l'enseignement universitaire*, Canada : Les Editions Logiques.

PORQUIER, R. et PY, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Didier.

PORTELANACE, L. (2010), L'articulation possible de l'apprentissage et de l'évaluation en formation des enseignants, in Fave- Bonnet (dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en question* (p.115-129), Paris : L'Harmattan.

POSTIAUX, N. & ROMAINVILLE, M. (2011), ' Compétences et professionnalisation ', in *Education et formation- e-296*, université libre de Bruxelles, pp. 45-55.

POUMAY, M. et TARDIF, J. (2010), *Accompagner une réforme vers des programmes visant le développement de compétences. Difficultés et leviers.* Colloque de l'AIPU, Rabat, Maroc.

PREFONTAINE, C. & FORTIER, G. (1997), Utilisation de la verbalisation dans des situations de recherche sur la production écrite, in *Didactique de la langue, Méthodes de recherche*, Montréal : Logique.

PREFONTAINE, C. (1999), *Ecrire et enseigner à écrire*, Montréal : Logique

PRIVAT, J.-M. et VINSON, M.-C. (2000), ' Table ronde sur la réécriture : réécrire ou penser à nouveau son texte ', in *Pratiques*, n° 105-106, pp. 225-232.

Programme de français. (1983), *Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique. Direction des enseignements.* Alger.

REASON, J. (1993), *L'erreur humaine*, Paris : Presses Des Mines.

REICHLER, M-J. et al, (1988), *Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Paris : Délanchaux & Niesté.

REUTER Y. (1994), *Les interactions lecture-écriture.* Actes du colloque international de

Lille, novembre 1993, Berne : Peter Lang.

REUTER, (1994), *Les interactions lecture-écriture*, Berne : Peter Lang.

REUTER, Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF éditeur.

REUTER, Y. (1998), ‘ De quelques obstacles à l’écriture de recherche ‘, in *Lidil*, n°17, pp.11-23.

REUTER, Y. (2000). ‘ Table ronde sur la réécriture : réécrire ou penser à nouveau son texte ‘, in *Pratiques*, n° 105-106, pp. 222-224.

REUTER, Y.; PENLOUP, M-C. (2001), ‘ Les pratiques extrascolaires de lecture et d’écriture des élèves ‘, in *Repères*, n° 23, pp. 9-31.

REUTER, Y. (2002), ‘ Quelques questions à propos des formalisations de l’écriture en didactique du français ‘, in *pratiques, n° 115*, pp. 29-36.

REUTER, Y. (2004), ‘ Théories de l’écriture et pratiques scolaires. Quelques spécificités des approches didactiques de l’écriture ‘ in *Revue des linguistes de l’université Paris Ouest Nanterre*. La Défense.

REVERBEL, M. (1993), *Je vous écoute écrire*, Paris : Slyssel.

REY, B., CARETTE V., DE FRANCE A., KAHN, S. (2006), *Les compétences à l’école.* Bruxelles : De Boeck.

REY-DEBOVE, J. (1982), *‘ Pour une lecture de la rature ‘, la genèse du texte : les modèles linguistiques*, Paris : CNRS.

REY-DEBOVE, J. (1997), *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage*, Le Robert, Paris : Armand Colin.

ROBERT, J-p. (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.

ROEGIERS, X. (2000), *Une pédagogie de l’intégration : compétences et intégration des acquis dans l’enseignement,* Bruxelles : De Boeck.

ROEGIERS, X. & KETELE, J.-M. (2001), *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2010), *L’école et l’évaluation, des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves,* Bruxelles : De Boeck.

ROMAINVILLE, M. (1996), ‘ L’irrésistible ascension du terme „compétence’ en éducation’. In *Enjeux*, n °37-38, pp. 132-142.

RONVEAUX, C. (2005), ‘ Les compétences à l’épreuve de l’enseignement littéraire ‘, in *Repenser l’enseignement des langues; comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille: Presses universitaires du Septentrion, pp. 161-191.

ROPE, F. & TANGUY, L. (1994), *Savoirs et compétences. De l’usage de ces notions dans l’école eten entreprise*. Paris : L’Harmattan.

ROSIER, J.-M. (2002), *La didactique du français*, Paris : PUF.

ROULET, E., FILLIETTAZ, L., GROBET, A. (2001), *Un modèle et un instrument d’analyse de l’organisation du discours*, Berne: Peter Lang.

ROUQUETTE, M.-L. & RATEAU, P. (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

SCALLON, G. (1999), *L’évaluation formative*, Montréal : Edition du Renouveau Pédagogique.

SCALLON, G (2004), *L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck.

SCHRATZ, M. (2001), L’auto-évaluation une nouvelle mission du système éducatif (traduction par Alain Le Verger), in *Education et Société*, n°8, pp.65-80.

SZAJDA-BOULANGER, L. (2005), *Ecriture et rapport à l’écriture des élèves de SEGPA*, thèse de Doctorat, université Lille III.

TAGLIANNE, C. (1992), *L’évaluation*, Paris : CLE international.

TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique*, Montréal : Edition Logique.

TARDIF, J. (2006), *L’Évaluation des compétences*, Montréal : Chenelière Éducation.

TAWIL, S. (2005) ‘ Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie ‘ in *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d’une société en mutation*, Rabat, pp. 33-44.

TISSEYRE. P. (1993), *L’art d’écrire*, Québec : Saint Laurent.

TOUALBI-TAALIBI, N. (2005), ‘ Changement social, représentation identitaire et refonte de l’éducation en Algérie ‘ in *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d’une société en mutation*, Rabat, pp. 19-32.

TOUSIGNANT, R. & LAURIER, M-D. (2005), *Principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Québec : Gaëtan Morin Editeur.

VELTCHEFF, C., HILTON S. (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris : Hachette.

VERGNARD, G. (1994), *Apprentissage et didactique : où en est-on ?* Paris : Hachette.

VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université.

VIGNER, G. (2004), *La grammaire en FLE,* Paris : Hachette.

WILLEMART, P. (2007), *Critique génétique : pratiques et théorie*, Paris : L'Harmattan.

ZARIFIAN, P. (2001), *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris : Liaisons.

Ressources numériques

ABID-HOUCINE, S. (2007), ‘ Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l’anglais ‘, in *Droits et Culture*, n°54, p-p. 143-156, URL: http://droitcultures.revues.org/1860

Agence d’évaluation de la recherche et de l’enseignement supérieur (AERES) (2008). *Guide d'auto-évaluation des établissements d'enseignement supérieur*, [En ligne]. URL : http://www.aeresevaluation.fr/content/download/12945/181300/file/2.3Guide%2520d'auto evaluation.pdf.

ALGERIE, LA POLITIQUE LINGUISTIQUE D’ARABISATION, URL : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique_ling.htm

Algérie. Loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant la généralisation de la langue arabe, URL : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-91.htm

ALKHATIB, M. (2012), La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? URL : http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39916

ALLAL, L. (1999), ‘ Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, http://www.unige.ch/fapse/publicationsssed/RaisonsEducatives/REenligne/ECOED/Pages_de_77_ENCOED.pdf

ARMAND, A. (2004), ‘ Un pari sur la réécriture au CAP ‘, in Le français aujourd'hui, n° 144, URL : http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-69.htm.

BABOT, M. (2007), ‘ Didactique de l’écrit : recherches et perspectives ‘, URL : http://translator.live.com/bv.aspx?mkt=frfr&Ref=WLButton&a=http://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-395.htm.

BARRE-De MINIAC, C. (2002), ‘ Du rapport à l’écriture de l’élève à celui de l’enseignant, Où l’élève interroge l’enseignant ‘, in Recherches et Educations, URL : http://rechercheseducations.revues.org/283.

BENAMAR. R. (2012), *Valorisation de l’oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*, Université de Tlemcen, URL : http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/2447/1/Valorisation-de-%20l-oral-dans-les-%20nouveaux.pdf

BEKIOUA F. & REFFAF M. (2006). ‘ Education et croissance économique en Algérie: Une analyse en termes de causalité à l'aide des modèles VAR ‘, URL : http://www.memoireonline.com/07/08/1295/m_education-croissance-algerie-analyse-causalite-modeles-var1.html

BELAIR, L. (2002), ‘ Le dossier progressif : vecteur de construction de compétences et de l'identité professionnelle en formation à l'enseignement ‘, URL…….

BELAIR, L.M., TROTTIER, S., DESCOTEAUX, G. et PETERS, M. (2009), *Problématique de l'évaluation des compétences,*

URL :http://www.renforse.net/ressources/cours/licence/EvalMEDIA2009/contrib1/annexes/problematique-evaluation.pdf

BIASI, P.M. ‘ La critique génétique et l'interprétation des manuscrits ‘, URL : http://www.universalis.fr/classification/litterature/theories-de-la-litterrature/genetique-textuelle/.

BIBEAU, R. M. (2006), ‘ Qu'est-ce qu'un portfolio numérique de développement professionnel ? ‘, URL……

BOMBRUN, A. (2012), ‘ La pratique de l'épilinguistique dans les activités d'écriture au cycle 3',URL :http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/70/25/00/PDF/BOMBRUN_Antoine_M1_MES_2012_DUM_SANS_IMAGES.pdf.

BORE, C. (2000), ‘ Le brouillon, introuvable objet d'étude ? ‘, URL : http://www.pratiques-cresef.com/p105_bo1.pdf

BORE, C & DOQUET-LACOSTE, C. (2004), ‘ La réécriture questions théoriques ‘, in *Le français aujourd'hui,* n° 144, URL : http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-9.htm.

BORE C. (2004), ‘ Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire ‘, in *Le français aujourd'hui*, n° 144, URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-42.htm.

BRONCKART, J-P. (2008) ‘ Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue ‘. URL: http://www.revue-texto.net/index.php?id=86.

BRONCKART, J.P, (2011), ‘ Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives ‘, URL : http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4297/4442.

CALONNE, M. (2004), ‘ Démarches de réécriture au cap ‘, in *Le français aujourd'hui*, n°144, URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-73.htm.

CARETTE, V. (2011), ‘ Les caractéristiques des enseignants efficaces en question ‘, *Education et formation*, URL : <http://rfp.revues.org/851.

CASTELLOTTI, V. (2006), ‘ Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives ‘, in *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, Université François Rabelais, URL : http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf

CHABANNE J-CH. & BUCHETON, D. (2002), ‘ Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves ‘. URL : http://www.pages-perso-jean-charles-chabanne.univ-montp2.fr/publis/gerz2_modeles_did.pdf

CONSTITUTION DE LA REPUBLQIUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE, JORADP N° 76 du 8 décembre 1996, modifié par la loi 02-03 du 10 avril 2002 : JORADP du 14 avril 2002, URL **:** http://droitcultures.revues.org/1860

DARRAS, F. (2011), ‘ Ce qu’ils font et ce qu’ils en disent. Analyse des procédures rédactionnelles d’élèves de seconde ‘, URL **:** *http://www.recherches.lautre.net/iso_album/169-204_darras-delcambre_version_courte.pdf*.

DAUNAY, B. (2004), ‘ Réécriture et paraphrase ‘, in *Le français aujourd'hui*, n° 144, URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-25.htm.

DOQUET-LACOSTE, C. (2004), ‘ Indices et traces de l’activité métadiscursive des scripteurs : aspects de la réécriture ‘, in *Le français aujourd’hui*, n° 144, URL : http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-33.htm.

DORMOY, D. (2004), ‘ De la réécriture comme mode d'écriture de textes ‘, in *Le français aujourd'hui*, n° 144, URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-53.htm.

DOUGUET, M. (2007), ‘ La génétique textuelle et les autres sciences ‘, *http://www.fabula.org/revue/document3723.php*

ENCYCLOPEDIE UNIVERSALIS, URL : http://www.universalis.fr/encyclopedie/manuscrits-la-critique-genetique/)

FABRE-COLS, C., (2004), ‘ Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? ‘, URL : http://linx.revues.org/160.

FABRE-COLS, C. (2004), ‘ Les brouillons et l’école : ce qu’a changé la critique génétique ‘, in *Le français aujourd'hui*, n° 144, URL : http://www.cairn.info/revue-le- francais-aujourd-hui-2004-1-page-18.htm.

FERHANI, F- F. (2006), ‘ Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ‘, in *Le français aujourd'hui*, n° 154, URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm)

GABOURY, M-A et ROMPRE, P. (1998), ‘ La notion de cohérence textuelle ‘, in *Correspondances*, numéro 2, URL : http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr4-2/Notion.html

GUILLOT, B. (2011), ‘ Les représentations sociales de l’écriture et le rapport à l’écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l’enseignement et l’apprentissage de l’écrit en FLE en milieu universitaire australien ‘, URL : http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/63/85/79/PDF/Thesis_whole_final_F_revised.pdf

LACOSTE, Y. (2007), ‘ Enjeux politiques et géopolitiques de la langue française en Algérie : contradictions coloniales et postcoloniales ‘, in *Hérodote, revue de géographie et de géopolitique*, n° 155, URL : http://www.herodote.org/spip.php?article288

LEBRAVE, J-L, (2007), ‘ Lecture et analyse des brouillons ‘, URL : http://www.item.ens.fr/index.php?id=187203

LELIEVRE D., (2004), ‘ Les enjeux de la réécriture autour du Bestiaire ou cortège d'Orphée de G. Apollinaire ‘, in *Le français aujourd'hui*, n° 144, URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-62.htm.

LITOUFI, S. (2008), *Enseignement /apprentissage de l’écriture de l’écriture dans le secondaire algérien*, thèse de doctorat en didactique.URL : http://acedle.org/spip.php?article924

MASSERON, C. (2008), Didactique de l’écriture : enseignement ou apprentissage ?,URL : *http://www.pratiques-cresef.com/p137_ma2.pdf*.

Membres de l'équipe IUFM de Rennes, ‘ Didactique de l’écriture et critique génétique ‘, URL : http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/recherches/equipes-soutenues-par-linrp/didactique-de-l2019ecriture-et-critique-genetique

MINISTERE DE L'EDUCTION NATIONALE, ' Programme du français au secondaire (en contexte algérien) ', URL : http://www.oasisfle.com/documents/enseignement_secondaire.htm

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, ' Programme du français au moyen en contexte algérien ', URL : http://www.oasisfle.com/documents/enseignement_moyen_en_contexte_algerien.htm

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2005) ' Le nouveau programme de français de la 1 ère année secondaire ',URL : http://www.oasisfle.com/documents/nouveau_programme_de_francais_1ere_annee_secondaire.htm

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2005) ' Programme de 2ème A.S, tableau synoptique ', URL : https://**fr**.scribd.com/doc/186718724/**Programme-Fr**-de-La-**2eme**-As

MOSTEFAOUI, S. 2012, ' Le problème des langues dans le système éducatif algérien : Le cas de la langue française chez des élèves de 6ème après la réforme de 2003 '. URL :

http://www.theses.fr/2012PA05H039#)

MWILAMBWE, N. (2012), ' Evaluation de la compétence textuelle des étudiants kenyans du FLE) ', URL : http://w3.gril.univ-tlse2.fr/analyses/A2012/NGOY2.pdf

NEDDAR, B. (2013), ' L'enseignement du Français en Algérie : Aperçu historique, Etat des lieux et perspectives ', in *Revue Japonaise de Didactique du Français*, Vol. 8, n° 2, Tokyo http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement_du_Francais_en_Algerie_Apercu_historique_Etat_des_lieux_et_perspectives

Mostefaoui, S. (2012). *Le problème des langues dans le système éducatif algérien : Le cas de la langue française chez des élèves de 6eme après la réforme de 2003,*Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 5, URL : **http://go.microsoft.com/fwlink/?LinkId=72186**

ORIOL-BOYER, C. (1988)**, '** Interactions de l'écriture et de la lecture ', URL :

http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL21/AL21P56.pdf

ORIOL- BOYER, C. (2000), ‘ Les écritures d’invention ‘, URL : http://www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Conference_de_Claudette_Oriol.pdf

OUDART, A-C. (2003), ‘ Formation d’adultes et didactique extrascolaire : l’apprentissage de l’écriture hors contexte scolaire ‘, in *Les Cahiers Théodile*, n° 4, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, URL :http://theodile.recherche.univlille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_04.pdf

PARADIS, H. (2012), ‘ La réécriture ‘, URL : http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-3/7.html

PERRENOUD, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html

PETERS, M. et BELAIRE, L. (2011), ‘ Caractéristiques d’activités d’évaluation de la compétence langagière à l’université ‘ *in revue international, URL : http://ripes-revueq.org/439*.

PIOLAT, A. (2007), ‘ De l’écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons ‘, URL : http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-3- page-84.htm.

PRINCE, M. (2012). ‘ La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale ‘ *Abrégé de Thèse*, URL : http://mag-conseil.com/michele/Abrege_these.pdf.

PUREN, C. (2001), ‘ La problématique de l’évaluation en didactique scolaire des langues ‘, in Langues Modernes, n° 2, http://www.aplvlanguesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_problematique_evaluation_scolaire.pdf

REUTER Y. (1996), ‘ *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l’écriture ‘*. URL : http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/litteratie/ecriture/une-didactique-de-l2019ecriture-1/enseigner-et-apprendre-a-ecrire.-construire-une-didactique-de-l2019ecriture-1996-1/view.

REUTER, Y (2001) ‘ La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux ‘, URL : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS023_2.pdf

REUTER, Y. (2003.) ‘ Les *univers de l’écrit* : une notion et une méthode pour observer

Penser l'apprentissage de l'écrit au sein de la classe et de la discipline ‘français’ ‘. URL :

http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/litteratie/ecriture/une-didactique-de-l2019ecriture-1/bb/view.

TERRONE, P. (2008), ‘ L’animation d’ateliers d’écriture en Formation continue à l’université. Bilan d’une expérience ‘, URL : http://recherchestravaux.revues.org/334

TOUMI, H**.** (2009), **‘** Vers une exploitation didactique du brouillon dans l’enseignement apprentissage de l’écrit ‘, URL : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-2_toumi.pdf

VALLEGEAS, A. (2012). ‘ La réécriture au cycle3:représentations-pratiques- propositions didactiques, URL **:**

http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/75/71/51/PDF/download.php3.pdf

VASSEUR, M-T. (2005), ‘ De l’usage de l’inégalité dans l’interaction-acquisition en langue étrangère ‘, *Acquisition et interaction en langue étrangère*. URL : http://aile.revues.org/1466

VIAL, M. (2013), ‘ Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ‘ in *Actes du 25ème colloque de l’ADMEE-Europe Fribou*rg. http, http://lettres.unifr.ch/fileadmin/Documentation/Centres/CERF/Documents/ARTICLES/Carron-ADMEE-2013.

WIRTZ J. & JEANDILLOU J-F. (2004), ‘ Réécrire, disent-ils, ou comment pouffer à tous les ateliers ‘, *Le français aujourd'hui*, n° 144, URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-83.htm.

Table des figures et illustrations	
Tableau n°1. Evaluation et mesure	40
Tableau n° 2. Evaluation et contrôle	41
Tableau n° 3. Evaluation et docimologie	42
Tableau n° 4. Evaluation et jugement	42
Tableau n° 5. Statut de l'erreur	50
Tableau n° 6. La grille d'évaluation	110
Tableau n° 7. Le tableau des données (le questionnaire)	121
Tableau n° 8. Effectifs et pourcentages	122
Tableau n° 9. Caractéristiques sociologiques	124
Tableau n° 10. Les modèles de production	125
Figure n° 1. Les modèles de production	125
Tableau n° 11. Activité de planification	127
Figure n° 2. Activité de planification	128
Tableau n° 12. Activité de révision	129
Figure n° 3.Activité de révision	123
Tableau n° 13. Scripteur expérimenté et traitement d'un sujet	131
Figure n°4. Scripteur expérimenté et traitement d'un sujet	132
Tableau n° 14. Scripteur expérimenté et lecteur éventuel	132
Figure n°5. Scripteur expérimenté et lecteur éventuel	133
Tableau n° 15. Scripteur expérimenté et planification	133
Figure n°6. Scripteur expérimenté et planification	134
Tableau n° 16. Préoccupation première d'un scripteur expérimenté	134
Figure n° 7. Préoccupation première d'un scripteur expérimenté	135
Tableau n° 17. Scripteur expérimenté et l'activité de révision	135
Figure n° 8 : Scripteur expérimenté et l'activité de révision	136
Tableau n° 18. Réaction face à l'acte d'écriture	145
Figure n° 9. Réaction face à l'acte d'écriture	146
Tableau n° 19. Configuration des pratiques scripturales	147
Tableau n° 20. Les types de scripteurs	149
Figure n° 10. Les types de scripteurs	149
Tableau n° 21. Conception de l'acte d'écriture	150

Figure n° 11. Conception de l'acte d'écriture	151
Tableau n° 22. Pratiques d'écriture extrascolaire	155
Figure n° 12. Pratiques d'écriture extrascolaire	155
Tableau n° 23. Fréquence d'écriture	156
Figure n°13. Fréquence d'écriture	156
Tableau n° 24. Pratique d'écriture dans le milieu familial	158
Figure n° 14. Pratique d'écriture dans le milieu familial	158
Tableau n° 25. Attitude des enseignants	159
Figure n° 15. Attitude des enseignants	160
Tableau n° 26. Objet des commentaires dans les copies d'examen	161
Figure n° 16. Objet des commentaires dans les copies d'examen	161
Tableau n° 27. Attitude face à la détection de toutes les erreurs par l'enseignant	162
Figure n° 17. Attitude face à la détection de toutes les erreurs par l'enseignant	163
Tableau n°28. Les phases de rédaction	164
Tableau n° 29. Temps alloué à l'écriture	166
Figure n° 18. Temps alloué à l'écriture	166
Tableau n° 30. Respect du nombre de lignes fixées dans une dissertation	167
Figure n° 19. Respect du nombre de lignes fixées dans une dissertation	168
Tableau n° 31. L'implication des étudiants dans des tâches d'auto-évaluation	171
Figure n°20. L'implication des étudiants dans des tâches d'auto-évaluation	171
Tableau n°32. Degré de maîtrise des composantes de la compétence scripturales	172
Tableau n° 33. Le niveau atteint	173
Figure n° 21. Le niveau atteint	173
Tableau n°34. Les modèles de réponses relatifs au classement des compétences	175
Tableau n° 35. Position des compétences	175
Tableau n° 36. Choix de la filière	180
Figure n° 22. Choix de la filière	181
Tableau n° 37. Echec durant le cursus universitaire	182
Figure n° 23. Echec durant le cursus universitaire	182
Tableau n° 38. L'aptitude à affronter la vie professionnelle	186
Figure n° 24. L'aptitude à affronter la vie professionnelle	187
Tableau n° 39. La référence à une grille d'évaluation	192
Tableau n° 40. Tableau des données (la tâche familière)	194

Tableau n°41. Degrés de maîtrise du critère ‘ pertinence ‘	195
Figure n°25. Degré de maîtrise des indicateurs relevant de la pertinence	195
Tableau n° 42. Degrés de maîtrise du critère ‘ correction linguistique ‘	200
Figure n° 26. Degrés de maîtrise du critère ‘ correction linguistique ‘	200
Tableau n° 43. Degré de maîtrise du critère ‘ cohérence textuelle ‘	215
Figure n°27. Degré de maîtrise du critère ‘ cohérence textuelle ‘	216
Tableau n° 44. Degré de maîtrise du critère ‘ originalité ‘	224
Figure n°28. Degré de maîtrise du critère ‘ originalité ‘	224
Tableau n° 45. Degré de maîtrise du critère ‘ pertinence ‘ (tâche inédite)	238
Figure n°29. Degré de maîtrise du critère ‘ pertinence ‘	238
Tableau n° 46. Degré de maîtrise du critère ‘ correction linguistique ‘	243
Figure n° 30. Degré de maîtrise du critère ‘ correction linguistique ‘	244
Tableau n° 47. Degré de maîtrise du critère ‘ cohérence textuelle ‘.	253
Figure n°31. Degré de maîtrise du critère ‘ cohérence textuelle ‘	253
Tableau n° 48. Degré de maîtrise du critère ‘ originalité ‘.	257
Figure n° 32. Degré de maîtrise du critère ‘ originalité ‘	258
Tableau n° 49. Dépouillement quantitatif des variantes (tâche authentique)	279
Tableau n °50. Répartition des variantes dans le corpus	284
Figure n°33. Répartition des variantes dans le corpus	285
Tableau n° 51. Données concernant les informeurs (enseignants)	319
Tableau n° 52. Distribution des variables	320

Table des annexes	
Annexe n°1. Programme de TEEO (système classique)	404
Annexe n°2. Le questionnaire d'enquête	405
Annexe n 3. Codification du questionnaire	411
Annexe n°4. Le questionnaire : tableau des données	417
Annexe n 5. La tâche familière : tableau des données	437
Annexe n°6. La tâche inédite : tableau des données	449
Annexe n°7. La tâche authentique : dépouillement quantitatif des variantes	457
Annexe n°8. Exemples de questionnaires	461
Annexe n°9. Exemples de dissertations	471
Annexe n°10. Exemples de lettres	477
Annexe n°11. Exemples de brouillons	480
Annexe n°12. Conventions de transcription	484
Annexe n° 13. Transcription des entretiens	485

Partie annexe

Annexe n° 1. Le programme de TEEO (système classique)

La ponctuation

La fiche de lecture

L'exposé

Le plan du texte

L'analyse des textes

a. Le texte argumentatif
b. Le texte narratif
c. Le texte scientifique

Le résumé

Commentaire composé d'un texte

La prise de notes

L'argumentation

L'introduction et la conclusion

L'analyse des erreurs

Notions grammaticales

Annexe n°2. Le questionnaire d'enquête

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de Doctorat.

Dans les questions où des réponses toutes faites vous sont proposées, il s'agit de cocher une seule réponse.

Lisez toutes les réponses avant de choisir ; si aucune d'elles ne vous satisfait, ne manquez pas de donner votre propre réponse.

Si une question vous semble contraignante, proposez cette modalité : ' ne souhaite pas répondre. '

I. Données concernant l'étudiant

Age: …….
Sexe : F□ M □
Redoublant(e): Oui □ Non □
Année d'obtention du baccalauréat :……..
Diplôme (s) obtenu (s): …….
Activité professionnelle actuelle : ……
Transfert d'une autre filière : oui □ non□
Si vous avez répondu par ' oui ', précisez la discipline :……

II. *A propos des stratégies* d'écriture

1. Comment abordez-vous une tâche d'écriture ?

- vous respectez toujours l'ordre de ces étapes (planification, rédaction, révision) □
- vous faîtes des retours en arrière. □

2. Comment procédez-vous pour chacune de ces activités ?

a. Lors du travail de planification des productions écrites :
- Vous vous limitez à une recherche mentale de concepts ou d'idées sans en laisser de traces sur papier. □
- vous rédigez un plan qui visualise les principales idées ainsi que leur hiérarchisation. □

b. Lors du travail de révision des productions écrites :
-vous faîtes plusieurs relectures successives. □
-vous relisez votre production une seule fois. □
-vous ne relisez pas votre production. □
-vous faîtes plusieurs relectures en vous donnant des buts différents. □

3. Selon vous, que fait le scripteur expérimenté ?

-D'habitude, pour traiter un sujet, le scripteur expérimenté :

-se fie surtout à son expérience et à ses connaissances. □
-essaie souvent de recueillir des renseignements précis. □
-perd peu de temps pour rassembler de la documentation. □

-D'habitude, le scripteur expérimenté :

-essaie toujours de communiquer un message. □
-se préoccupe peu de ses lecteurs éventuels. □
-écrit seulement pour lui-même. □

-D'habitude, le scripteur expérimenté :

-travaille et retravaille son plan. □
-a rarement besoin de faire un plan. □
-suit son imagination en rédigeant ce qui lui vient à l'esprit. □

- En commençant à rédiger, le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord :

-de l'orthographe des mots. □
-de la correction grammaticale du texte. □
-du contenu (de la mise en forme des idées).□
-du choix lexical. □

-D'habitude, le scripteur expérimenté :

-écrit d'un seul jet.□
-relit son texte une seule fois.□
-révise son texte à plusieurs reprises.□

III. ***A propos des savoir-être et rapport à l'écrit***

1. Que représente pour vous l'activité d'écriture ?
Ecrire pour moi, c'est……....
……...
2. Donnez quelques adjectifs pour la qualifier :

C'est une activité : ……, ……. ……, ……,……

3. Quand vous devez écrire quelque chose en français, quelle est votre première réaction ?

-Je vais encore faire des fautes d'orthographe. □
-Je ne sais pas quoi dire exactement, je n'ai pas d'idées. □
-Je ne sais pas comment le dire, je n'ai pas assez de vocabulaire. □
-J'écris sans difficulté, c'est une activité qui me passionne. □
-je trouve des difficultés à traduire mes pensées en langue française.□
-J'ai la flemme d'écrire, j'écris que lorsqu'il est vraiment nécessaire. □

Autre (précisez)……

4. Pendant l'acte d'écriture :

-vous avez une très bonne capacité de concentration, vous avez toujours des idées. □
-vous écrivez d'un seul jet, et terminez rapidement votre texte. □
-vous êtes lent et hésitant, vous demeurez insatisfait de votre travail. □
-vous avez du mal à commencer votre travail, vous trouvez la tâche d'écriture trop difficile. □
-vous avez des difficultés à vous concentrer sur votre tâche. □
-vous ne savez pas faire référence à vos connaissances antérieures. □
Autre (précisez)……

5. Selon vous, l'écriture :

-est un don. □
-vient en écrivant. □
-vient en lisant. □
-est un apprentissage guidé et systématique. □
-Autre(précisez)
……

6. Quelles sont vos principales difficultés liées à l'acte d'écriture ?
……
……

7. En dehors des tâches scolaires, vous arrive-t-il d'écrire ?

Oui □ Non □
Précisez le genre d'écrit :……
Indiquez la fréquence :
-une moyenne de…….fois par semaine.
-une moyenne de ……fois par mois.
-une moyenne de ……....fois par an.

8. Votre milieu social (milieu familial):
-maitrise l'écrit et le pratique constamment. □
-ne pratique l'écrit que de façon restrictive. □
-ne pratique pas du tout l'écrit. □

9. Sur le terrain de l'apprentissage de l'écrit, vos enseignants :

-vous rassurent quant à votre possibilité de progresser. □
-vous découragent constamment par leurs commentaires négatifs. □
-ni l'un ni l'autre. □

10. En général, l'objet des commentaires négatifs écrits sur vos copies d'examen
Porte sur :

-l'orthographe.□ -la grammaire. □ -le lexique.□ -la cohérence. □ –Autre…..

11. La quantité des erreurs relevées par l'enseignant (détection de toutes vos erreurs)

-vous donne l'impression que vous n'arriverez jamais à surmonter tous ces obstacles.□

-vous aide plutôt à faire moins d'erreurs.□

IV. A propos de la gestion temporelle

1. Indiquez votre répartition en minutes pour rédiger une dissertation :

Phases de travail	Répartition en minutes pour une épreuve de 02 heures.
-lecture de la consigne -planification -rédaction -révision	……mn. ……mn. ……mn. ……mn.

2. En dehors des examens, combien de temps vous accorde-t-on en général pour réaliser une tâche d'écriture ?

……...

3. Lorsque vous rédigez une dissertation, vous avez tendance à :

-respecter la longueur demandée.□

-dépasser le nombre de lignes fixées.□

-ne pas atteindre le nombre de lignes fixées.□

Expliquez pourquoi**…**……

IV. A propos de l'évaluation des enseignements

1. Durant votre cursus scolaire et universitaire, étiez-vous impliqués dans des tâches d' ' autoévaluation ' de vos productions écrites?

Oui □ non□

2. Si vous aviez à estimer votre compétence rédactionnelle, comment la décrirez-vous :

Echelle de comp. / Type de comp.	Mauvaise	Moyenne	Assez bonne	Bonne	Très bonne	Excellente
Comp.lexicale.						
Comp.grammaticale.						
Comp.orthographique.						
Comp.textuelle (cohérence et enchaînement)						

3. Etes-vous satisfaits du niveau atteint ?

Oui □ non□

4. Quel poids accordez-vous à ces compétences ? classez-les par ordre d'importance.

-Comp. lexicale □ - comp. grammaticale□ - comp. Orthographique□ - Comp.textuelle□

5. Comment évaluez-vous la qualité de l'enseignement du français (l'oral et l'écrit) durant votre cursus ?

Eval. de l'enseignement / Le cycle	Evaluation du contenu du programme		Evaluation des méthodes d'enseignement	
	Points positifs	Points négatifs	Points positifs	Points négatifs
Au primaire	……	……	……	……
Au moyen	……	……	……	……
Au secondaire	……	……	……	……
Au supérieur	……	……	……	……

6. Avez-vous prévu de faire une licence de français ?

Oui □ non□

7. Durant votre parcours universitaire, avez-vous subi un échec ?

Oui□ non□

Si vous avez répondu par ‘ oui ‘, quelles en sont les raisons ?

……
……

8. Dressez un bilan de l’enseignement dispensé durant votre licence.

-’ j’ai apprécié…… ‘

-’ je n’ai pas apprécié……..…….’

9. Explicitez vos besoins (apprentissage de l’oral et de l’écrit).

……
…….....

10. Formulez des demandes concrètes de changement, selon votre point de vue d’apprenant.

……
…….....

11. Etant parvenus au terme de vos études, êtes-vous en mesure d’affronter votre vie professionnelle ?

Oui□ non□

Précisez votre réponse :……..…….

Merci d’avoir bien voulu répondre à ce questionnaire.

<u>Annexe n° 3</u>. Codification du questionnaire

Pour notre recherche, nous avons choisi d'attribuer pour chaque modalité de réponse un code numérique. Le mieux serait de commencer à ' 1 ' et de suivre l'ordre des modalités proposées. La codification est indiquée en caractère gras.

****

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat.

Dans les questions où des réponses toutes faites vous sont proposées, **il s'agit de cocher une seule réponse**.

Lisez toutes les réponses avant de choisir ; si aucune d'elles ne vous satisfait, ne manquez pas de donner votre propre réponse.

Si une question vous semble contraignante, proposez cette modalité : ' ne souhaite pas répondre. '

I.Données concernant l'étudiant

Age: …….
Sexe : F□ **1** M □ **2**

Redoublant(e): Oui □ **1** Non □ **2**

Année d'obtention du baccalauréat :……..

Diplôme(s) obtenu(s) : …….

Activité professionnelle actuelle : ……

Transfert d'une autre filière : oui □**1** non□**2**

Si vous avez répondu par ' oui ', précisez la discipline :……

***II.A propos des stratégies* d'écriture**

1. Comment abordez-vous une tâche d'écriture ?

-vous respectez toujours l'ordre de ces étapes (planification, rédaction, révision) □ **1**
-vous faîtes des retours en arrière. □ **2**

2. Comment procédez-vous pour chacune de ces activités ?

a. Lors du travail de planification des productions écrites :

-vous vous limitez à une recherche mentale de concepts ou d'idées sans en laisser de traces sur papier. □ **1**
-vous rédigez un plan qui visualise les principales idées ainsi que leur hiérarchisation. □ **2**

b. Lors du travail de révision des productions écrites :

-vous faîtes plusieurs relectures successives. □ **1**
-vous relisez votre production une seule fois. □ **2**
-vous ne relisez pas votre production. □ **3**
-vous faîtes plusieurs relectures en vous donnant des buts différents. □ **4**

3. Selon vous, que fait le scripteur expérimenté ?

-D'habitude, pour traiter un sujet, le scripteur expérimenté :

-se fie surtout à son expérience et à ses connaissances. □ **1**
-essaie souvent de recueillir des renseignements précis. □ **2**
-perd peu de temps pour rassembler de la documentation. □ **3**

-D'habitude, le scripteur expérimenté :

-essaie toujours de communiquer un message. □ **1**
-se préoccupe peu de ses lecteurs éventuels. □ **2**
-écrit seulement pour lui-même. □ **3**

-D'habitude, le scripteur expérimenté :

-travaille et retravaille son plan. □ **1**
-a rarement besoin de faire un plan. □ **2**
-suit son imagination en rédigeant ce qui lui vient à l'esprit. □ **3**

- En commençant à rédiger, le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord :

-de l'orthographe des mots. □ **1**
-de la correction grammaticale du texte. □ **2**
-du contenu (de la mise en forme des idées).□ **3**
-du choix lexical. □ **4**

-D'habitude, le scripteur expérimenté :

-écrit d'un seul jet.□ **1**
-relit son texte une seule fois.□ **2**
-révise son texte à plusieurs reprises.□ **3**

III.A propos des savoir-être et rapport à l'écrit

1.Que représente pour vous l'activité d'écriture ?
Ecrire pour moi, c'est……....
……...

2.Donnez quelques adjectifs pour la qualifier :

C'est une activité : ……, ……. ……, ……,……

3.Quand vous devez écrire quelque chose en français, quelle est votre première réaction ?

-Je vais encore faire des fautes d'orthographe. □ **1**
-Je ne sais pas quoi dire exactement, je n'ai pas d'idées. □ **2**
-Je ne sais pas comment le dire, je n'ai pas assez de vocabulaire. □ **3**
-J'écris sans difficulté, c'est une activité qui me passionne. □ **4**
-je trouve des difficultés à traduire mes pensées en langue française.□ **5**
-J'ai la flemme d'écrire, j'écris que lorsqu'il est vraiment nécessaire. □ **6**
Autre (précisez)… **.....7**

4.Pendant l'acte d'écriture :

-vous avez une très bonne capacité de concentration, vous avez toujours des idées. □ **1**
-vous écrivez d'un seul jet, et terminez rapidement votre texte. □ **2**
-vous êtes lent et hésitant, vous demeurez insatisfait de votre travail. □ **3**
-vous avez du mal à commencer votre travail, vous trouvez la tâche d'écriture trop difficile. □ **4**
-vous avez des difficultés à vous concentrer sur votre tâche. □ **5**
-vous ne savez pas faire référence à vos connaissances antérieures. □ **6**
Autre (précisez)… **.....7**

5.Selon vous, l'écriture :

-est un don. □ **1**
-vient en écrivant. □ **2**
-vient en lisant. □ **3**
-est un apprentissage guidé et systématique. □ **4**
-Autre (précisez)**.....5**

6. Quelles sont vos principales difficultés liées à l'acte d'écriture ?

……
……

7. En dehors des tâches scolaires, vous arrive-t-il d'écrire ?

Oui □ **1** Non □ **2**
Précisez le genre d'écrit :……
Indiquez la fréquence :
-une moyenne de…….fois par semaine.
-une moyenne de ……fois par mois.
-une moyenne de ……...fois par an.

8. Votre milieu social (milieu familial):

-maitrise l'écrit et le pratique constamment. □ **1**
-ne pratique l'écrit que de façon restrictive. □ **2**
-ne pratique pas du tout l'écrit. □ **3**

9. Sur le terrain de l'apprentissage de l'écrit, vos enseignants :

-vous rassurent quant à votre possibilité de progresser. □ **1**
-vous découragent constamment par leurs commentaires négatifs. □ **2**
-ni l'un ni l'autre**.** □ **3**

10. En général, l'objet des commentaires négatifs écrits sur vos copies d'examen Porte sur :

-l'orthographe.□ **1** -la grammaire. □ **2** -le lexique.□ **3** -la cohérence. □ **4**
-autre……**5**

11.La quantité des erreurs relevées par l'enseignant (détection de toutes vos erreurs)
-vous donne l'impression que vous n'arriverez jamais à surmonter tous ces Obstacles.□ **1**
-vous aide plutôt à faire moins d'erreurs.□ **2**

IV.A propos de la gestion temporelle

1.Indiquez votre répartition en minutes pour rédiger une dissertation :

Phases de travail	Répartition en minutes pour une épreuve de 02 heures.
-lecture de la consigne -planification -rédaction -révision	……mn. ……mn. ……mn. ……mn.

2.En dehors des examens, combien de temps vous accorde-t-on en général pour réaliser une tâche d'écriture ?

……...

3.Lorsque vous rédigez une dissertation, vous avez tendance à :
-respecter la longueur demandée.□ **1**
-dépasser le nombre de lignes fixées.□ **2**
-ne pas atteindre le nombre de lignes fixées.□ **3**

Expliquez pourquoi**…**……

V.A propos de l'évaluation des enseignements

1.Durant votre cursus scolaire et universitaire, étiez-vous impliqués dans des tâches d' ' autoévaluation ' de vos productions écrites?

Oui □ **1** non□ **2**

2.Si vous aviez à estimer votre compétence rédactionnelle, comment la décrirez-vous :

Echelle de comp. / Type de comp.	Mauvaise **1**	Moyenne **2**	Assez bonne **3**	Bonne **4**	Très bonne **5**	Excellente **6**
Comp.lexicale.						
Comp.grammaticale.						
Comp.orthographique.						
Comp.textuelle (cohérence et enchaînement)						

3.Etes-vous satisfaits du niveau atteint ?

Oui □ **1** non□ **2**

4.Quel poids accordez-vous à ces compétences ? classez-les par ordre d'importance.

-Comp. lexicale □ **1** - comp. grammaticale□ **2**- comp. Orthographique□**3** - Comp.textuelle□ **4**

5.Comment évaluez-vous la qualité de l'enseignement du français (l'oral et l'écrit) durant votre cursus ?

Eval. de l'enseignement / Le cycle	Evaluation du contenu du programme		Evaluation des méthodes d'enseignement	
	Points positifs	Points négatifs	Points positifs	Points négatifs
Au primaire	…… ……	…… ……	…… ……..	…… …….
Au moyen	…… ……	…… ……	…… …….	…… …….
Au secondaire	…… ……	…… …….	…… ……	…… ……
Au supérieur	…… ……	…… ……..	…… …….	…… ……

6.Avez-vous prévu de faire une licence de français ?

Oui □ **1** non□ **2**

7.Durant votre parcours universitaire, avez-vous subi un échec ?

Oui□ **1** non□ **2**

Si vous avez répondu par ‘ oui ‘, quelles en sont les raisons ?

……
…….

8.Dressez un bilan de l’enseignement dispensé durant votre licence.

-’ j’ai apprécié…….
……‘

-’ je n’ai pas apprécié……
……‘

9.Explicitez vos besoins (apprentissage de l’oral et de l’écrit).

……
…….....

10.Formulez des demandes concrètes de changement, selon votre point de vue d’apprenant.

……
…….....

11.Etant parvenus au terme de vos études, êtes-vous en mesure d’affronter votre vie professionnelle ?

Oui□ **1** non□ **2**

Précisez votre réponse :……..
…….

Merci d’avoir bien voulu répondre à ce questionnaire.

Annexe n°4. Le questionnaire : tableau des données

Données concernant l'étudiant

Numéro	Age	Sexe	redblmt	Bac	transfert
1	25	1	2	2006	2
2	23	1	2	2008	2
3	21	1	2	2008	2
4	25	1	2		2
5	22	2	2	2008	2
6	25	1	2	2006	2
7	25	1	2	2006	2
8	22	1	2	2008	2
9	21	1	2	2008	2
10	28	1	2	2004	2
11	24	1	2	2007	2
12	24	2	1	2006	2
13	24	2	2	2006	2
14	24	1	2		2
15	22	1	2	2008	2
16	21	1	2	2008	2
17	20	1	2	2008	2
18	20	2	2	2008	2

19	24	1	1	2006	2
20	30	1	2	2004	2
21	22	1	2	2008	2
22	24	2	2		2
23	22	1	2	2008	2
24	22	1	2	2008	1
25	22	1	2	2008	2
26	23	2	2		2
27	22	1	2	2007	2
28	24	1	1	2007	2
29	25	1	1	2006	2
30	20	1	2	2008	2
31		1	2	2008	2
32	26	1	1	2006	2
33	23	1	2	2007	2
34	20	1	2	2008	2
35	25	2	1	2006	2
36	22	1	1	2007	1
37	22	1	2	2007	2
38	24	1	1	2006	2
39	23	1	2	2007	2
40	24	1	1	2007	2

41	26	1	1	2005	2
42	23	1	2	2008	2
43	22	1	2	2008	2
44	28	1	2		1
45	25	1	2	2007	2
46	25	1	2	2006	2
47	25	1	1	2006	2
48	29	1	1	2006	2
49	23	1	2		2
50	21	1	2	2008	2
51	22	1	2	2007	2
52	28	1	2	2002	2
53	23	1	2		2
54	24	2	1	2007	2
55	23	1	2	2007	2
56	22	1	2	2007	2
57	21	1		2008	2
58	24	1			2
59	23	1	2	2008	2
60	20	2	2	2008	2
61	28	2	1	2006	2
62	21	1	2	2008	2

63	21	2	2	2008	2
64	26	1	2	2008	2
65	21	1	2	2008	2
66	23	1	2	2007	2
67	22	2	2	2008	2
68	23	1	2	2006	2
69	24	2	2	2006	2
70	23	1	2	2007	2
71	25	2	2	2008	2
72	23	2	2	2008	2
73	22	1	2	2008	2
74	26	2	1	2005	2
75	26	2	2	2006	2
76	23	2	2	2007	2
77	23	2	2	2007	2
78	25	1	2	2007	2
79	24	2	2	2007	2
80	28	2	1	2005	2

Stratégies d'écriture

Numéro	question 1	question 2.1	question 2.2	question 3.1	question 3.2	question 3.3	question 3.4	questi 3.5
1	1	1	4	2	1	1	3	
2	1	1	4	1	1	3	4	
3	1	1	1	2	1	1	3	
4	1	1	1	3	1	3	2	
5	1	1	2	1	1	3	4	
6	1	1	1	1	1	3	3	
7	1	1	4	3	1	1	3	
8	1	1	2	2	1	1	3	
9	1		2	2	1	1	3	
10	1	1	1	2	2	1	1	
11	1	1	1	2	2	1	1	
12	1	2	2	2	1	1	4	
13	1	1	3	2	1	1	3	
14	1	1	1	1	1	1	4	
15	1	1		2	1	1	3	
16	1	2	2	1	1	1	3	
17	2	1	1	2	1	1	1	
18	1	2	2	1	1	1	3	

19	1	1	2	1	1	1	3
20	1	2	4	2	1	1	4
21	1	1	4	2	1	1	4
22	2	2	2	1	1	3	3
23	1	1	4	2	1	1	3
24	1	1	1	2	1	1	3
25	2	2	4	1	1	1	3
26	1	1	4	2	1	1	2
27	1	1	1	2	1		3
28	1	1	1	1	3	3	1
29	1	1	4	3	1	2	3
30	1	2	2	1	1	1	3
31	1	1	1	2	1	1	1
32	1	1	1	1	1	3	3
33	1	1	1	2	2	1	1
34	1	1	1	2	1	3	3
35	1	1	2	1	1	3	3
36	1	2	2	2	1	3	3
37	1	1	4	2	1	1	3
38	2	2	2	3	2	1	4
39	1	1	4	2	1	1	3
40	2	2	2	1	1	1	2

41	2	1	2	3	1	3	3
42	1	2	2	2	1	1	3
43	1	1	4	2	1	1	3
44	1	2	4	2	1	1	3
45	1	2	4	2	1	1	3
46	1	1	2	3	1	1	3
47	2	2	2	2	1	2	3
48	1	1	4	2	1	1	2
49	1	1	2	1	1	3	1
50	2	2	4	1	1	1	3
51	1	1	1	2	1	1	3
52	2	2	4	2	1	1	3
53	1	1	1	2	1	1	3
54	1	1	4	1	1	1	3
55	2	2	1	3	1	1	1
56	2	1	1	1	1	1	1
57	1	2	1	2	2	1	3
58	1	1	1	2	1	2	3
59	1	2	4	2	1	1	3
60	1	1	1	2	1	1	3
61	1	2	4	1	1	2	3
62	1	1	4	2	1	3	3

63	1	2	2	1	1	1	3
64	2	1	4	1	2	2	2
65	1	2	2	1	1	2	3
66	1	2	4	2	1	1	3
67	1	1	2	3	3	3	3
68	1	1	2	1	2	2	3
69	1	1	3	2	1	3	3
70	1	1	3	2	2	2	1
71	2	1	3	1	1	2	1
72	2	1	3	2	2	2	4
73	1	1	4	3	2	2	3
74	1	1	3	1	2	1	2
75	1	1	2	1	2	2	2
76	1	1	2	2	1	2	3
77	1	1	2	3	2	2	3
78	1	1	2	1	2	2	1
79	1	1	2	1	3	3	4
80	1	1	1	1	2	2	4

Savoir-être et rapport à l'écrit

Numéro	question 3	question 4	question 5	question 7	question 8	question 9	question 10	question 11
1	5	5	3	2	2	3	4	
2	2	6	4	1	1	2	2	
3	1	3	3	2	2	3	1	
4	4	1	2	1	2	2	4	
5	5	1	2	2	3	2	1	
6	2	6	2	1	2	3	4	
7	6	1	3	1	1	3	1	
8	6	1	4	2	1	3	4	
9	2	1	3	1	3	2	2	
10	6	1	2	1	2	1	1	
11	1	2	1	1	2	3	1	
12	2	3	1	1	3	1	2	
13	5	1	3	2	3	2	1	
14	4		3	2	1	3		
15	6	4	2	1	2	1	1	
16		3	2	1	1	1		
17	6	3	4	1	2	3	1	
18	2	3	3	1	1	1	4	
19	3	2	1	1	2	2	3	
20	5	5	1	1	2	1	3	

21	4	1	2	1	1	3	5
22	1	3	2	2	1	2	1
23	2	3	3	1	2	1	1
24	3	1	4	1	1	3	5
25	5	3	4	2	3	2	1
26	4	2	4	1	1	3	4
27	6	3	1	1	2	1	1
28	2	2	1	2	3	3	4
29	3	2	1	1	3	3	4
30	4	2	2	1	2	3	4
31	1	1	3	1	1	1	1
32	5	3	4	1	2	2	4
33	6	3	3	1	2	3	1
34	2	5	2	1	1	2	1
35	2	1	2	2	3	1	4
36	2	3	1	2	2	3	4
37	2	6	2	1	2	1	5
38	6	5	3	1	1	2	
39	5	3	2	1	2	3	4
40	2	5	2	1	2	3	2
41	1	3	3	1	1	2	1
42	4	1	3	1	2	3	5

43	1	4	3	1	2	3	1
44	2	3	1	1	1	1	5
45	4	2	3	1	1	3	4
46	7	6	3	1	2	3	4
47	6	3	1	1	2	3	3
48	6	2	2	1	1	3	4
49	4	3	3	1	1	1	4
50	4	3	2	1	2	1	1
51	4	3	3	1	1	1	4
52	4	2	1	1	2	2	4
53	2	3	1	1	3	3	4
54	6	3	2	1	1	3	4
55	3	3	2	1	2	3	1
56	3	3	1	1	1	1	1
57	5	3	3	1	2	2	1
58	3	3	2	2	1	1	2
59	6	3	2	2	1	3	2
60	4	2	3	1	2	3	4
61	2	5	1	2	3	2	1
62	2	3	3	1	1	1	4
63	4	1	2	1	2	1	5
64	5	3	3	2	3	3	2

65	5	3	2	2	2	1	4
66	6	3	3	2	1	1	1
67	6	4	1	2	2	2	4
68	6	4	1	2	2	2	4
69	6	4	1	2	2	2	4
70	6	4	1	2	2	2	4
71	6	4	1	2	2	3	1
72	6	4	1	2	3	3	1
73	1	4	1	2	3	2	4
74	6	4	1	1	2	2	1
75	6	4	3	1	2	2	2
76	6	4	1	1	2	2	1
77	1	4	1	1	2	2	4
78	1	4	1	2	3	2	4
79	6	4	1	2	2	2	4
80	6	4	1	1	2	2	1

Gestion temporelle

Numéro	question1	**question 3**
1	30/20/60/10	2
2	10/10/80/05	1
3	30/30/30/30	1
4	/	1
5	10/05/60/10	1
6	30/15/30/10	1
7	10/50/45/15	1
8	10/05/60/02	2
9	10/10/30/60	2
10	20/25/45/30	1
11	20/25/45/30	2
12	40/30/50/0	2
13	10/25/25/05	1
14	20/20/60/20	2
15	15/25/70/10	1
16	10/30/30/10	2
17	15/30/60/15	2
18	20/15/60/25	2
19	15/30/40/05	2
20	30/30/45/15	3

21	10/20/60/30	2
22	30/30/30/30	2
23	30/15/60/15	1
24	15/15/60/30	1
25	10/20/45/30	2
26	01/15/90/15	2
27	30/15/60/10	1
28	10/20/30/10	3
29	15/20/60/05	1
30	10/30/45/10	1
31	30/15/60/15	1
32	05/20/30/05	2
33	15/20/60/05	3
34	30/15/45/30	1
35	15/10/45/15	1
36	15/15/60/10	2
37	20/10/50/10	1
38	10/30/45/10	2
39	15/20/60/15/	1
40	05/03/80/03	1
41	10/05/60/02	2
42	10/15/60/05	

43	20/20/60/05	1
44	20/20/50/15	2
45	15/20/30/10	2
46	02/03/60/02	1
47	/	1
48	/	2
49	60/18/30/15	1
50	10/15/60/15	1
51	40/20/55/05	1
52	35/15/60/10	1
53	02/15/25/05	2
54	30/30/45/15	2
55	15/10/30/05	1
56	15/10/30/05	2
57	05/30/75/10	2
58	15/10/90/05	1
59	15/20/60/10	1
60	05/15/60/05	2
61	10/20/60/05	2
62	20/30/40/30	2
63	15/15/80/10	1
64	20/30/60/10	2

65	30/45/40/05	1
66	/	2
67	05/10/80/02	1
68	05/05/90/05	2
69	05/02/60/02	2
70	02/05/60/02	2
71	20/20/60/20	2
72	10/10/90/10	2
73	05/05/60/02	3
74	05/05/40/0	2
75	15/15/30/02	2
76	10/10/80/10	2
77	10/10/60/05	2
78	10/10/80/10	2
79	05/05/70/02	2
80	05/05/90/05	2

Evaluation des enseignements

Numéro	question 1	question 2	question 3	question 4	question 6	question 7	question 11
1	1	3/2/4/2	2	3/1/2/4	2	1	2
2	2	2/2/3/1	2		2	1	1
3	2	3/4/2/4	2	3/1/2/4	1	2	2
4	1	2/3/2/3	2	2/1/3/4	1	1	1
5	1	3/2/2/4	2		1	2	1
6	1	2/3/4/2	2	3/2/4/1	1	1	1
7	1	2/2/2/4	2		1	1	1
8	1	2/2/3/1	2		1	2	2
9	2	2/2/4/4	2	3/2/1/4	1	2	2
10	1	2/2/2/4	1	3/4/2/1		1	1
11	1	2/2/2/2	2	3/2/1/4		2	2
12	2	2/2/4/5	1		1	1	
13	1	3/5/4/5	2	1/2/3/4	1	1	
14	1	2/3/4/2	2	2/3/1/4	1	1	2
15	1	3/4/3/5	1	2/1/3/4	2	2	1
16	2	2/3/4/3	2	3/2/1/4	1	2	1
17	2	3/4/2/4	1	1/4/3/2	1	2	2
18	1	2/2/4/2	2	3/4/2/1	1	2	1
19	2	2/2/3/2	2	3/2/1/4	1	2	
20	1	2/3/2/2	2	1/2/3/4	1	1	2

21	1	4/4/4/4	2	2/3/4/1	1	2	1
22	1	4/4/2/3	2	3/2/1/4	1	1	1
23	2	2/4/2/2	2	2/1/3/4	1	2	2
24	2	2/2/2/2	2	2/4/3/1	2	2	2
25	2	2/1/1/2	2	3/4/2/1	2	2	2
26	1	4/5/4/4	1	4/2/3/1	1	2	1
27	2	2/2/2/2	2	3/2/1/4	1	1	1
28	2	2/2/2/2	2	2/1/3/4	2	1	2
29	2	4/3/4/5	2	2/1/3/4	1	1	2
30	1	3/3/3/2	1	1/2/4/3	1	2	1
31	2	2/3/1/4	2	3/1/4/2	1	2	2
32	2	2/4/3/2	2	3/1/2/4	2	1	1
33	2	3/4/1/2	2	1/2/4/3	2	1	2
34	2	3/4/2/3	2	2/3/4/1	1	2	1
35	2	4/4/4/3	2		2	1	1
36	2	3/4/4/2	2	3/2/1/4	1	2	2
37	2	2/4/4/3	2	3/2/1/4	1	1	2
38	2	2/3/3/2	2	2/1/3/4	1	1	1
39	2	2/4/4/2	2	1/3/2/4	1	1	2
40	2	4/3/4/4	2	1/3/4/2	1	1	2
41	1	2/2/1/4	2	3/2/1/4	1	1	1
42	2	2/2/2/3	2	2/3/4/1	2	2	1

43	2	2/4/3/2		2/3/4/1	2	2	1
44	1	3/4/4/2	2	3/2/1/4	1	1	1
45	2	2/2/2/1	1	2/3/1/4	1	1	1
46	2	2/2/1/1	2	4/1/3/2	2	1	
47	1	2/2/2/4	2	1/3/4/2	1	1	1
48	2	3/2/2/2	2	2/3/1/4	1	1	1
49	2	2/2/1/3	1	4/1/2/3	1	2	1
50	2	2/3/3/4	2	1/2/4/3	2	2	2
51	1	4/5/4/3	1	1/3/2/4	1	2	1
52	1	2/3/4/2	2	2/3/4/1	1	1	1
53	2	2/6/6/1	2	1/3/2/4	1	2	1
54	1	3/3/2/4	2	3/2/1/4	2	2	1
55	2	2/3/2/4	2	1/3/2/4	1	1	2
56	2	2/2/2/2	2	3/2/1/4	1	1	2
57	1	2/3/2/4	2	1/3/2/4	1	2	2
58	2	2/2/4/2	2	2/4/1/3	2	2	2
59	2	4/3/4/5	1	3/1/2/4	1	2	2
60	1	3/4/4/3	1	1/4/3/2	1	2	1
61	2	2/3/3/3	2	4/1/2/3	1	1	1
62	1	2/1/2/2	2	2/1/3/4	1	2	2
63	2	3/4/4/3	1	4/2/3/1	1	2	1
64	2	2/2/2/2	2	2/3/1/4	1	2	2

65	1	2/2/2/1	2	2/3/1/4	2	2	2
66	1	2/3/2/4	2		1	1	1
67	2	2/2/2/1	2	3/4/1/2	2	2	2
68	2	2/2/1/1	2	3/4/2/1	2	2	2
69	2	2/2/2/1	2	3/2/4/1	2	2	2
70	2	2/2/1/1	2	3/4/2/1	2	2	2
71	2	2/1/2/1	2	1/3/2/4	2	2	2
72	2	2/2/1/1	2	4/2/1/3	2	2	2
73	2	2/1/1/1	2	1/3/4/2	2	2	2
74	2	3/3/2/2	2	3/4/1/2	2	1	2
75	2	2/2/1/1	2	3/4/2/1	2	2	2
76	2	2/2/2/2	2	4/3/2/1	2	2	2
77	2	3/2/1/1	2	4/3/1/2	2	2	2
78	2	2/2/2/2	2	3/4/1/2	2	2	2
79	2	1/2/2/1	2	4/3/2/1	2	2	2
80	2	2/2/1/1	2	4/2/1/3	2	1	2

<u>Annexe n°5</u>. Tâche familière : tableau des données

	la pertinence			la correction linguistique		
N°	consigne	Genre	Volume	Grammaire	lexique	orthographe
1	+	+	++	+	+	+
2	+	+	+ -	-	+ -	+ -
3	+ -	++	+ -	+ -	+ -	+ -
4	+	+	+ -	+ -	+ -	+
5	+	+	+ -	+ -	+ -	+ -
6	+	+	++	+	+	+
7	+ -	+	++	+ -	+ -	+
8	+	+	++	+	+	++
9	+	+	+ -	+ -	+ -	+
10	+	+	-	+ -	+ -	+
11	+	+	+	+ -	+ -	+
12	+	++	-	+ -	+	++
13	+	+	++	+ -	+ -	+
14	+	+	-	+ -	+ -	+
15	+	+	-	+ -	+ -	+
16	+	++	-	+	+	+
17	+	++	+	+	+	+
18	+ -	+	+	+ -	+ -	+ -
19	+ -	++	+ -	+ -	+	+

20	+	+ -	+	+ -	+ -	+
21	+	+	+	+ -	+ -	+
22	+ -	+	+	-	+ -	+
23	+ -	-	+	+ -	+ -	+
24	+	++	+	+ -	-	+
25	+	+	++	+ -	+	+
26	+	++	-	+ -	+-	+
27	+ -	+	-	-	-	+ -
28	+	+	+	-	+ -	+ -
29	+	++	-	+ -	+ -	+
30	+	+	++	+	+	+
31	+ -	+	-	-	+ -	+
32	+	+	-	+ -	+ -	+ -
33	+	+	-	+ -	+	+
34	+	+	-	+ -	+ -	+
35	+ -	+	+ -	-	+ -	+ -
36	+	+	-	+ -	+ -	+ -
37	+	+	+ -	+ -	+	+
38	+	+	++	+ -	+ -	+
39	+	+	++	-	-	+ -
40	+ -	++	-	+ -	+ -	+
41	+	+	-	+ -	+ -	+

42	+	+	+ -	+ -	+ -	+
43	+	+	++	+	+	+
44	+ -	+	-	+ -	+ -	+
45	+ -	+	+	+ -	+ -	+ -
46	+ -	++	+	-	+ -	+
47	+	++	+ -	-	+ -	+
48	+	+	+ -	+ -	+ -	+
49	+ -	++	-	-	-	+ -
50	-	+ -	+ -	-	-	+ -
51	+	+	-	-	-	+ -
52	+	+	-	-	+ -	+ -
53	+	++	-	-	+ -	+ -
54	-	+	-	-	+ -	+
55	+	+	+	-	+ -	+ -
56	+ -	+	-	+ -	+ -	+
57	-	+	+	-	-	+
58	+ -	+	+ -	+ -	+ -	+
59	+ -	++	-	-	+ -	+ -
60	++	++	-	+ -	+	+
61	+	+	+	+ -	+ -	+
62	+ -	+	++	+ -	+ -	+
63	+ -	++	++	+ -	+ -	+

64	+	+	-	++	+	+
65	+	++	-	-	-	+ -
66	-	++	++	-	-	+ -
67	+	++	++	+ -	+	+
68	+	+	-	+ -	+	+
69	+	++	-	+ -	+ -	+
70	+ -	+	-	+ -	+ -	+ -
71	+ -	++	+	+ -	+ -	+ -
72	+	++	-	+ -	+ -	+ -
73	+ -	+	+	+	+	+
74	-	++	+ -	+ -	+ -	+
75	+ -	++	+ -	-	+ -	+
76	+ -	++	++	+ -	+ -	+
77	+ -	+	-	+ -	+ -	+ -
78	+ -	++	+	-	+ -	+ -
79	+ -	+	++	+ -	+ -	+ -
80	-	+	+	-	-	+ -
81	+	++	-	+ -	+ -	+
82	+ -	+	+	-	+ -	+ -
83	+ -	+ -	+	+ -	+ -	+
84	+ -	+	+ -	+ -	+ -	+
85	+	++	+	+ -	+ -	+

86	+ -	+	+ -	-	+ -	+
87	+ -	+	+	-	+ -	+ -
88	+	+	-	++	+	+
89	+-	+	+ -	-	-	+ -
90	-	+	-	-	-	+ -
91	+ -	++	-	-	+ -	+ -
92	+ -	+	-	-	-	+ -
93	-	+	-	-	-	+ -
94	+ -	++	-	-	-	+ -
95	-	+	-	-	-	-
96	+ -	+	-	-	+ -	+ -
97	+ -	+ -	+ -	-	+ -	+
98	+ -	++	+ -	-	+ -	+ -
99	+ -	+	+	-	+ -	+
100	+	+	-	-	+ -	+
101	+ -	++	-	+ -	+ -	+
102	+	++	+	-	+ -	+ -
103	+ -	+	+	-	-	+
104	-	++	+ -	-	-	+ -
105	+ -	+	++	-	+ -	+
106	+	++	++	-	-	+
107	+ -	+	-	-	+ -	+

108	+	+	+ -	-	-	+ -
109	-	+	-	-	-	+ -
110	-	+	+ -	-	-	+ -
111	+ -	+	-	-	+ -	+
112	+	+	++	-	-	+ -
113	+	++	++	+ -	-	+
114	+	++	+ -	+ -	-	+ -
115	+	+	-	-	-	+ -
116	+ -	++	++	-	-	+ -
117	+	+	-	-	-	+
118	+ -	++	-	+ -	+ -	+ -
119	+	+	+	-	+ -	+
120	+ -	++	+ -	+ -	+ -	+

		la cohérence textuelle			l'originalité	
	orthographe	Progression	continuité	non contradiction	lisibilité	présentation
1	+	+ -	-	++	+ -	+ -
2	+ -	+ -	+ -	++	+ -	+ -
3	+ -	+ -	-	++	+ -	-
4	+	+	-	++	+	+ -
5	+ -	+ -	-	++	+ -	+ -
6	+	+ -	+ -	++	++	++
7	+	+ -	-	++	+ -	-
8	++	+-	+ -	++	++	++
9	+	+ -	-	++	+ -	+ -
10	+	+ -	+ -	++	+	+ -
11	+	+ -	+ -	++	-	+ -
12	++	+ -	+ -	++	+	+
13	+	+	+	++	+ -	+ -
14	+	+ -	+ -	++	+	+ -
15	+	-	-	++	+ -	-
16	+	+	-	++	+	+
17	+	+	+ -	++	++	++
18	+ -	+ -	+ -	++	-	+ -
19	+	+ -	-	++	+	+

20	+	+ -	-	++	+ -	-
21	+	+ -	-	++	-	+ -
22	+	+ -	-	++	+	+ -
23	+	+ -	-	++	+	+ -
24	+	+ -	+ -	++	-	+ -
25	+	+ -	+ -	++	++	+ -
26	+	+	+ -	++	+ -	-
27	+ -	+ -	-	++	+ -	-
28	+ -	+ -	-	++	-	-
29	+	+	-	++	+	+
30	+	-	+ -	++	++	+
31	+	-	-	++	-	+ -
32	+ -	-	-	++	-	+ -
33	+	+ -	+ -	++	+	+
34	+	+	-	++	+ -	+
35	+ -	-	-	++	+ -	+
36	+ -	+ -	-	++	-	+
37	+	+	-	++	++	+
38	+	+	-	++	++	+
39	+ -	+ -	-	++	-	+ -
40	+	+ -	-	++	+	+
41	+	+	-	++	++	+

42	+	+ -	-	++	+ -	+ -
43	+	+ -	+ -	++	++	++
44	+	+ -	-	++	-	+ -
45	+ -	+ -	-	++	-	+ -
46	+	+	+ -	++	+	++
47	+	+	-	++	-	+ -
48	+	+ -	-	+ -	++	++
49	+ -	+ -	-	-	+ -	+ -
50	+ -	+ -	-	++	-	-
51	+ -	-	-	++	-	-
52	+ -	+ -	-	++	+	+ -
53	+ -	+ -	-	++	-	+ -
54	+	+ -	-	++	+	+ -
55	+ -	+	-	++	+ -	+ -
56	+	+ -	+ -	++	+ -	+ -
57	+	+ -	-	++	++	+ -
58	+	+ -	-	++	-	-
59	+ -	+ -	-	++	-	-
60	+	+	+ -	++	+	++
61	+	+ -	-	++	+	++
62	+	+ -	+ -	++	+ -	+ -
63	+	+	-	++	+	+

64	+	+	+	++	+	+ -
65	+ -	+	-	++	-	-
66	+ -	+ -	-	++	+ -	+ -
67	+	+	+	++	+	+
68	+	+	+ -	++	+	-
69	+	+ -	-	++	-	-
70	+ -	+	+ -	++	+ -	-
71	+ -	+ -	-	++	+	+
72	+ -	+ -	-	++	+ -	+ -
73	+	+ -	+ -	++	+	+ -
74	+	+ -	+	++	+	+
75	+	+ -	-	++	+	+
76	+	-	-	++	+ -	++
77	+ -	+ -	-	++	+	-
78	+ -	+ -	-	++	+ -	+ -
79	+ -	+ -	-	++	+	+ -
80	+ -	+ -	-	++	-	+ -
81	+	+ -	+ -	++	+	+
82	+ -	+ -	-	-	+ -	+ -
83	+	+ -	-	-	+ -	-
84	+	+ -	-	++	+	+ -
85	+	+	+-	++	+	+

86	+	+	+ -	++	+	+ -
87	+ -	+ -	-	++	+	+ -
88	+	+	+ -	++	+ -	+ -
89	+ -	+ -	-	++	-	+ -
90	+ -	+ -	-	++	+ -	-
91	+ -	-	-	++	-	-
92	+ -	-	-	++	-	-
93	+ -	+ -	-	-	+ -	+
94	+ -	+ -	-	++	+ -	+
95	-	+ -	-	++	+ -	+ -
96	+ -	+ -	-	++	+	-
97	+	+ -	-	++	+ -	-
98	+ -	+ -	-	++	-	+ -
99	+	+ -	-	++	+	+ -
100	+	+ -	+ -	++	-	+ -
101	+	+ -	-	++	-	-
102	+ -	+	-	++	+	+ -
103	+	+ -	-	-	-	-
104	+ -	+ -	-	++	-	-
105	+	+ -	-	++	+-	-
106	+	+ -	-	++	+ -	+ -
107	+	+ -	-	++	+ -	-

108	+ -	+ -	+ -	++	-	+ -
109	+ -	+	-	++	-	+ -
110	+ -	+ -	-	++	-	+ -
111	+	+ -	-	-	+	+ -
112	+ -	+ -	-	++	-	-
113	+	+ -	+ -	++	+ -	+ -
114	+ -	+ -	-	++	-	+ -
115	+ -	+ -	-	++	+ -	-
116	+ -	+ -	-	++	-	+ -
117	+	+ -	-	++	+ -	-
118	+ -	+ -	-	++	-	-
119	+	+ -	+ -	++	-	-
120	+	+ -	-	++	+ -	+ -

<u>Annexe n° 6</u>. La tâche inédite : tableau des données

	pertinence			correction linguistique		
N°	consigne	Genre	Volume	grammaire	lexique	orthographe
1	+	++	+ -	+	+ -	+
2	+	+	-	+	+ -	+
3	+ -	+	-	+ -	+ -	+
4	+	+	+ -	+ -	+ -	+
5	+ -	+	-	-	+ -	+ -
6	+	+ -	+	-	+ -	+ -
7	+ -	+	+	+ -	+ -	+ -
8	+	+	+ -	+ -	+ -	+
9	+ -	+	+ -	+ -	+ -	+
10	+ -	+	+ -	-	-	+ -
11	+	++	+	+	+ -	+
12	+	-	-	+ -	+ -	+ -
13	+	+	+	+ -	-	+
14	+	+	+	+ -	+ -	+
15	+ -	+	-	-	+ -	+ -
16	+	++	+	+ -	+ -	+
17	+ -	+	-	-	+ -	+ -
18	+ -	+	-	-	-	+ -
19	+ -	-	-	-	-	+ -

20	+	-	-	+ -	+ -	+ -
21	-	-	-	+ -	+ -	+ -
22	+	+	-	+ -	-	+
23	+	+	+	+ -	+ -	+
24	+ -	+ -	-	-	+ -	+ -
25	+ -	+	-	-	+ -	+ -
26	+ -	-	-	-	+ -	+
27	+ -	-	-	-	+ -	+
28	+	+	-	+ -	+ -	+
29	+	+ -	+	+ -	+ -	+ -
30	+ -	-	-	-	-	+ -
31	+ -	+	-	-	-	+
32	+ -	+ -	-	+ -	+ -	+ -
33	+	+	+	-	-	+
34	+ -	-	-	+ -	+ -	+ -
35	+	+ -	+	+ -	+ -	+ -
36	+	+	-	+ -	+ -	+
37	+	+ -	++	+ -	+ -	+ -
38	+	-	-	+ -	+ -	+
39	+ -	+ -	-	+ -	+ -	+ -
40	+ -	+ -	+ -	-	-	+ -
41	+	+ -	++	+ -	+ -	+ -

42	+	+ -	+ -	+ -	-	+
43	+	+ -	+	+	+	+
44	+ -	-	-	+ -	+ -	+ -
45	+ -	-	-	+ -	+ -	+ -
46	+ -	-	-	+ -	+ -	+ -
47	+ -	+ -	-	+ -	+ -	+ -
48	+	+ -	-	-	-	+ -
49	+	+	+	+ -	+ -	+ -
50	+	+	+	-	+ -	+
51	+	+ -	-	-	-	-
52	+	++	+ -	+ -	+ -	+
53	+ -	-	-	-	-	+ -
54	+	+ -	+ -	+ -	+ -	+
55	+	+	+ -	+ -	-	+
56	+ -	-	-	+ -	-	+ -
57	+ -	++	+ -	-	+ -	+
58	+	++	++	+ -	-	+ -
59	+	+	++	+ -	+ -	+
60	+	+	++	+	+ -	+
61	+	+ -	-	+ -	+ -	+ -
62	+ -	-	-	+ -	-	+
63	+ -	+	-	-	-	+ -

64	+ -	+	+ -	-	+ -	+ -
65	+ -	-	-	+ -	+ -	+
66	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+
67	+	++	+	+	+ -	+
68	+	+	+ -	+ -	+ -	+
69	+	+	+	+ -	+ -	+
70	+	++	+ -	+ -	+ -	+

	cohérence textuelle			**originalité**		
	progression	Continuité	non contradiction	lisibilité	présentation	Style
1	+ -	-	++	+	+ -	+ -
2	+	+ -	++	-	+ -	+ -
3	+ -	+ -	++	+ -	-	-
4	+ -	-	++	-	+ -	+ -
5	+ -	-	++	-	+ -	-
6	+ -	-	++	+ -	-	-
7	+ -	+ -	++	+	+ -	+ -
8	+	+ -	++	+ -	+ -	+ -
9	+ -	+ -	++	+	+ -	+ -
10	+ -	-	++	-	-	-
11	+	+ -	++	++	+	+ -
12	+	-	++	-	-	+ -
13	+ -	-	++	+	+ -	+ -
14	+	+ -	++	+	+ -	+ -
15	+ -	-	++	-	+ -	-
16	+	-	++	+ -	+ -	+ -
17	+ -	-	+ -	-	+ -	-
18	+ -	-	++	-	-	-
19	+ -	-	++	-	-	-

20	+ -	-	++	-	-	-
21	-	-	++	+ -	-	+ -
22	+ -	-	++	-	+ -	+ -
23	+	+ -	++	+ -	+ -	+ -
24	+ -	-	++	+ -	+ -	-
25	+ -	-	++	-	-	-
26	+ -	-	++	-	-	-
27	+ -	-	++	-	-	-
28	+ -	-	++	-	+ -	+ -
29	+	+ -	++	-	+ -	-
30	+ -	-	++	+ -	+ -	-
31	+ -	-	++	-	+ -	-
32	+ -	-	++	+	+ -	+ -
33	+	+ -	++	+	+ -	+ -
34	+ -	-	++	+ -	-	-
35	+ -	-	++	+ -	+ -	-
36	+ -	+ -	++	+ -	-	+ -
37	+	-	++	+	+ -	+ -
38	+	+ -	++	-	+ -	+ -
39	-	-	++	+ -	+ -	-
40	+ -	-	++	+ -	+ -	-
41	+	+ -	++	++	+	+ -

42	+ -	-	++	-	-	+ -
43	+	+	++	+ -	-	+ -
44	+ -	+ -	++	+ -	+ -	+ -
45	+ -	-	++	+ -	-	-
46	+ -	-	++	+ -	-	-
47	+ -	-	++	-	-	-
48	+ -	-	++	-	-	-
49	+ -	-	++	+ -	-	+ -
50	+ -	-	++	+ -	+	-
51	+ -	-	++	+ -	-	-
52	+ -	-	++	+ -	+ -	+ -
53	-	-	++	-	-	-
54	+ -	-	++	+	+ -	+ -
55	+ -	-	++	+ -	+ -	+ -
56	+ -	-	++	-	-	-
57	+ -	-	++	-	+ -	-
58	+	+ -	++	+	+ -	+ -
59	+	+ -	++	+	+	+ -
60	+	+	++	++	+	+ -
61	+ -	-	++	-	-	-
62	+	-	++	-	-	-
63	+ -	-	++	-	-	-

64	+ -	-	++	-	+ -	-
65	+ -	-	++	+ -	-	-
66	+ -	-	++	+ -	+	-
67	+ -	+ -	++	+ -	+ -	+ -
68	+ -	+ -	++	+	+ -	+ -
69	+	-	++	+	+ -	+ -
70	+ -	-	++	+ -	+ -	+ -

Annexe n° 7. La tâche authentique : dépouillement quantitatif des variantes

N° du brouillon	occurrences des variantes			
	remplacement	Ajouts	suppressions	déplacements
B1	2	1	4	0
B2	7	2	8	0
B3	3	5	6	0
B4	2	3	1	0
B5	6	1	4	0
B6	6	1	1	0
B7	7	0	6	0
B8	4	1	2	1
B9	7	0	10	0
B10	5	0	10	0
B11	5	4	11	0
B12	8	5	4	1
B13	4	4	4	1
B14	1	2	3	2
B15	4	1	1	0
B16	11	1	3	0
B17	5	3	6	1
B18	5	0	1	0
B19	5	0	5	0

B20	1	0	0	0
B21	8	1	4	0
B22	2	0	1	1
B23	12	1	10	0
B24	3	1	2	0
B25	2	0	2	0
B26	2	1	3	0
B27	5	2	5	0
B28	1	3	0	0
B29	6	2	3	0
B30	7	4	3	0
B31	8	2	5	2
B32	11	0	2	1
B33	2	2	4	2
B34	1	1	2	0
B35	2	1	0	0
B36	2	2	2	0
B37	2	1	3	1
B38	5	2	6	0
B39	6	2	6	0
B40	6	4	3	0
B41	5	2	3	0

B42	7	0	4	0
B43	6	1	6	1
B44	4	2	7	0
B45	9	3	6	0
B46	0	0	2	0
B47	2	1	2	0
B48	10	6	12	0
B49	6	1	1	0
B50	3	1	3	0
B51	2	5	1	1
B52	3	0	2	0
B53	5	6	3	1
B54	5	0	3	0
B55	3	1	2	0
B56	6	2	11	0
B57	2	0	6	0
B58	4	2	4	0
B59	9	2	6	2
B60	5	2	1	0
B61	4	1	6	0
B62	7	0	3	1
B63	1	2	0	0

B64	4	0	1	0
B65	3	0	3	0
B66	1	1	3	0
B67	5	3	5	0
B68	2	1	3	0
B69	4	0	1	0
B70	0	1	3	0
B71	0	0	3	0
B72	0	0	1	0
B73	0	1	1	1
B74	4	0	3	1
B75	0	0	0	0
B76	5	1	4	0
B77	2	0	0	0
B78	5	2	6	0
B79	0	0	0	0
B80	0	0	0	0
Total	330	118	294	21
Pourcentages	43%	15%	39%	3%

Annexe 8. Exemples de questionnaires : (Questionnaire n° 20).

20

Questionnaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat.
Dans les questions où des réponses toutes faites vous sont proposées, **il s'agit de cocher une seule réponse**.
Lisez toutes les réponses avant de choisir ; si aucune d'elles ne vous satisfait, ne manquez pas de donner votre propre réponse.
Si une question vous semble contraignante, proposez cette modalité : « ne souhaite pas répondre. »

I. Données concernant l'étudiant :

Age: ....30 ans.
Sexe : F☒ M☐
Redoublant(e): Oui ☐ Non ☒
Année d'obtention du baccalauréat : ..2004.

Diplôme(s) obtenu(s): ....
Activité professionnelle actuelle : ..étudiante.....
Transfert d'une autre filière : oui ☐ non ☒
Si vous avez répondu par « oui », précisez la discipline :.....

II. *A propos des stratégies* d'écriture:

1. Comment abordez-vous une tâche d'écriture ?
   X-vous respectez toujours l'ordre de ces étapes (planification, rédaction, révision) ☒
   -vous faîtes des retours en arrière. ☐

2. Comment procédez-vous pour chacune de ces activités ?

   a. Lors du travail de planification des productions écrites :

   -Vous vous limitez à une recherche mentale de concepts ou d'idées sans en laisser de traces sur papier. ☐
   -vous rédigez un plan qui visualise les principales idées ainsi que leur hiérarchisation. ☒

   b. Lors du travail de révision des productions écrites :

   -vous faîtes plusieurs relectures successives. ☐
   -vous relisez votre production une seule fois. ☐
   -vous ne relisez pas votre production. ☐
   -vous faîtes plusieurs relectures en vous donnant des buts différents. ☒

3. Selon vous, que fait le scripteur expérimenté ?

   -D'habitude, pour traiter un sujet, le scripteur expérimenté :
   a. -se fie surtout à son expérience et à ses connaissances. ☐
   b. -essaie souvent de recueillir des renseignements précis. ☒
   c. -perd peu de temps pour rassembler de la documentation. ☐

   -D'habitude, le scripteur expérimenté :
   a. -essaie toujours de communiquer un message. ☒
   b. -se préoccupe peu de ses lecteurs éventuels. ☐
   c. -écrit seulement pour lui-même. ☐

   -D'habitude, le scripteur expérimenté
   a. -travaille et retravaille son plan. ☒
   b. -a rarement besoin de faire un plan. ☐
   c. -suit son imagination en rédigeant ce qui lui vient à l'esprit. ☐

   - En commençant à rédiger, le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord :
   a. de l'orthographe des mots. ☐
   b. de la correction grammaticale du texte. ☐
   c. du contenu (de la mise en forme des idées).☐
   d. du choix lexical. ☒

   -D'habitude, le scripteur expérimenté :
   a. écrit d'un seul jet.☐
   b. relit son texte une seule fois.☐
   c. révise son texte à plusieurs reprises.☒

1

III. *A propos des savoir-être et rapport à l'écrit.*

1. Que représente pour vous l'activité d'écriture ?

   Ecrire pour moi, c'est..un..art,..c'est..difficile..d'écrire..L'écriture..n'est..pas..permise..à..tout..le..monde.....

2. Donnez quelques adjectifs pour la qualifier :

   C'est une activité : ..importante..., ...difficile....., artistique....., intellectuelle, ...

3. Quand vous devez écrire quelque chose en français, quelle est votre première réaction ?
   -Je vais encore faire des fautes d'orthographe. □
   -Je ne sais pas quoi dire exactement, je n'ai pas d'idées. □
   -Je ne sais pas comment le dire, je n'ai pas assez de vocabulaire. □
   -J'écris sans difficulté, c'est une activité qui me passionne. □
   -je trouve des difficultés à traduire mes pensées en langue française. ☒
   -J'ai la flemme d'écrire, j'écris que lorsqu'il est vraiment nécessaire. □
   Autre (précisez).....

4. Pendant l'acte d'écriture :
   -vous avez une très bonne capacité de concentration, vous avez toujours des idées. □
   -vous écrivez d'un seul jet, et terminez rapidement votre texte. □
   -vous êtes lent et hésitant, vous demeurez insatisfait de votre travail. □
   -vous avez du mal à commencer votre travail, vous trouvez la tâche d'écriture trop difficile. □
   -vous avez des difficultés à vous concentrer sur votre tâche. ☒
   -vous ne savez pas faire référence à vos connaissances antérieures. □
   Autre (précisez).....

5. Selon vous, l'écriture :
   -est un don. ☒
   -vient en écrivant. □
   -vient en lisant. □
   -est un apprentissage guidé et systématique. □
   -Autre(précisez) .....

6. Quelles sont vos principales difficultés liées à l'acte d'écriture ?

   ..Le..vocabulaire...,..la..recherche..de..mots..en..usage..ne..vient..pas..facilement..La..traduction..des..mots..et..la..concrétisation..des..idées..(..transmission..).....

7. En dehors des tâches scolaires, vous arrive-t-il d'écrire ?

   Oui ☒ Non □

   Précisez le genre d'écrit :..Les..souvenirs...et..les..événement..de..merite.....

   Indiquez la fréquence :

   -une moyenne de...3....fois par semaine.
   -une moyenne de .....fois par mois.
   -une moyenne de .....fois par an.

8. Votre milieu social (milieu familial):
   -maitrise l'écrit et le pratique constamment. □
   -ne pratique l'écrit que de façon restrictive. ☒
   -ne pratique pas du tout l'écrit. □

9. Sur le terrain de l'apprentissage de l'écrit, vos enseignants :
   -vous rassurent quant à votre possibilité de progresser. ☒
   -vous découragent constamment par leurs commentaires négatifs. □
   -ni l'un ni l'autre. □

10. En général, l'objet des commentaires négatifs écrits sur vos copies d'examen porte sur :

    -l'orthographe.□ -la grammaire. □ -le lexique.☒ -la cohérence. □ –Autre (précisez).....

11. La quantité des erreurs relevées par l'enseignant (détection de toutes vos erreurs) :

-vous donne l'impression que vous n'arriverez jamais à surmonter tous ces obstacles.□

-vous aide plutôt à faire moins d'erreurs.■

IV. A propos de la gestion temporelle.

1. Indiquez votre répartition en minutes pour rédiger une dissertation

Phases de travail	Répartition en minutes pour une épreuve de 02 heures.
-lecture de la consigne	30.mn.
-planification	30.mn.
-rédaction	45.mn.
-révision	15.mn.

2. En dehors des examens, combien de temps vous accorde-t-on en général pour réaliser une tâche d'écriture ?
.....1h.minutes.....

3. Lorsque vous rédigez une dissertation, vous avez tendance à :
   -respecter la longueur demandée.□
   -dépasser le nombre de lignes fixées.□
   -ne pas atteindre le nombre de lignes fixées.■

   Expliquez pourquoi...concernant la dissertation c'est bien d'être implicite et précis.....

V. A propos de l'évaluation des enseignements

1. Durant votre cursus scolaire et universitaire, étiez-vous impliqués dans des tâches d' « autoévaluation » de vos productions écrites?

   Oui ■ non□

2. Si vous aviez à estimer votre compétence rédactionnelle, comment la décrirez-vous :

Echelle de comp. / Type de comp.	Mauvaise	Moyenne	Assez bonne	Bonne	Très bonne	Excellente
Comp.lexicale.		x				
Comp.grammaticale.			x			
Comp.orthographique.		x				
Comp.textuelle (cohérence et enchainement)		x				

3. Etes-vous satisfaits du niveau atteint ?

Oui □ non■

4. Quel poids accordez-vous à ces compétences ? classez-les par ordre d'importance.

-Comp. lexicale 4 - comp. grammaticale3 - comp. Orthographique2 -Comp.textuelle1

5. Comment évaluez-vous la qualité de l'enseignement du français (l'oral et l'écrit) durant votre cursus ?

Eval. de l'enseignement / Le cycle	Evaluation du contenu du programme		Evaluation des méthodes d'enseignement	
	Points positifs	Points négatifs	Points positifs	Points négatifs
Au primaire	Il est explicite	Il n'est pas riche	Elle est bonne	peut de temps consacré à cette langue
Au moyen	Il est riche	La charge	//	//
Au secondaire	Il est bon	Il a un manque	//	//
Au supérieur	Il est explicite	Charge	//	La passivité chez quelques enseignants

6. Avez-vous prévu de faire une licence de français ?
Oui ☒ non☐

7. Durant votre parcours universitaire, avez-vous subi un échec ?
Oui☒ non☐

Si vous avez répondu par « oui », quelles en sont les raisons ?
Le triplage en première année à cause de l'H.s et de l.c.

8. Dressez un bilan de l'enseignement dispensé durant votre licence.

-« j'ai apprécié la cohérence de plusieurs enseignants dans leurs méthodes d'enseignement »

-« je n'ai pas apprécié quelques modules littéraires que je trouve supplémentaires et contiennent une charge de cours »

9. Explicitez vos besoins (apprentissage de l'oral et de l'écrit).
En écriture je dois faire des efforts concernant l'écriture autonome
A l'oral je dois faire attention concernant la transmission de mes idées

10. Formulez des demandes concrètes de changement, selon votre point de vue d'apprenant.
Proposer un module d'apprentissage de la langue en première année pour faciliter à l'étudiant l'usage de la langue

11. Etant parvenus au terme de vos études, êtes-vous en mesure d'affronter votre vie professionnelle ?

Oui☐ non☒

Précisez votre réponse : je regarde toujours d'une manière négative à mon niveau. La langue française s'est un domaine large et qui nécessite des sacrifices.

Merci d'avoir bien voulu répondre à ce questionnaire.

Questionnaire n° 62

62

Questionnaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat.
Dans les questions où des réponses toutes faites vous sont proposées, **il s'agit de cocher une seule réponse**.
Lisez toutes les réponses avant de choisir ; si aucune d'elles ne vous satisfait, ne manquez pas de donner votre propre réponse.
Si une question vous semble contraignante, proposez cette modalité : « ne souhaite pas répondre. »

I. Données concernant l'étudiant :

Age: ..21 ans...
Sexe : F ☒ M ☐
Redoublant(e): Oui ☐ Non ☒
Année d'obtention du baccalauréat : ..2003...

Diplôme(s) obtenu(s): ...../.....
Activité professionnelle actuelle : ...../.....
Transfert d'une autre filière : oui ☐ non ☒
Si vous avez répondu par « oui », précisez la discipline :.....

II. *A propos des stratégies* d'écriture:

1. Comment abordez-vous une tâche d'écriture ?
   -vous respectez toujours l'ordre de ces étapes (planification, rédaction, révision) ☒
   -vous faîtes des retours en arrière. ☐

2. Comment procédez-vous pour chacune de ces activités ?

   a. Lors du travail de planification des productions écrites :

   -Vous vous limitez à une recherche mentale de concepts ou d'idées sans en laisser de traces sur papier. ☒
   -vous rédigez un plan qui visualise les principales idées ainsi que leur hiérarchisation. ☐

   b. Lors du travail de révision des productions écrites :

   -vous faîtes plusieurs relectures successives. ☐
   -vous relisez votre production une seule fois. ☐
   -vous ne relisez pas votre production. ☐
   -vous faîtes plusieurs relectures en vous donnant des buts différents. ☒

3. Selon vous, que fait le scripteur expérimenté ?

   -D'habitude, pour traiter un sujet, le scripteur expérimenté :
   a. -se fie surtout à son expérience et à ses connaissances. ☐
   b. -essaie souvent de recueillir des renseignements précis. ☒
   c. -perd peu de temps pour rassembler de la documentation. ☐

   -D'habitude, le scripteur expérimenté :
   a. -essaie toujours de communiquer un message. ☒
   b. -se préoccupe peu de ses lecteurs éventuels. ☐
   c. -écrit seulement pour lui-même. ☐

   -D'habitude, le scripteur expérimenté
   a. -travaille et retravaille son plan. ☐
   b. -a rarement besoin de faire un plan. ☐
   c. -suit son imagination en rédigeant ce qui lui vient à l'esprit. ☒

   - En commençant à rédiger, le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord :
   a. de l'orthographe des mots. ☐
   b. de la correction grammaticale du texte. ☐
   c. du contenu (de la mise en forme des idées). ☒
   d. du choix lexical. ☐

   -D'habitude, le scripteur expérimenté :
   a. écrit d'un seul jet. ☐
   b. relit son texte une seule fois. ☐
   c. révise son texte à plusieurs reprises. ☒

III. *A propos des savoir-être et rapport à l'écrit.*

1. Que représente pour vous l'activité d'écriture ?

   Ecrire pour moi, c'est..... la ..... mise ..... en ..... œuvre ..... de ..... l'intériorité ..... ou ..... encore ..... c'est ..... la ..... mise ..... en ..... fonctionnement ..... des ..... idées ..... et ..... de ..... la pensée.

2. Donnez quelques adjectifs pour la qualifier :

   C'est une activité : ... rigoureuse ..., ... structurée, ... compliquée ....., ...

3. Quand vous devez écrire quelque chose en français, quelle est votre première réaction ?
   -Je vais encore faire des fautes d'orthographe. □
   -Je ne sais pas quoi dire exactement, je n'ai pas d'idées. ☒
   -Je ne sais pas comment le dire, je n'ai pas assez de vocabulaire. □
   -J'écris sans difficulté, c'est une activité qui me passionne. □
   -je trouve des difficultés à traduire mes pensées en langue française.□
   -J'ai la flemme d'écrire, j'écris que lorsqu'il est vraiment nécessaire. □
   Autre (précisez).....

4. Pendant l'acte d'écriture :
   -vous avez une très bonne capacité de concentration, vous avez toujours des idées. □
   -vous écrivez d'un seul jet, et terminez rapidement votre texte. □
   -vous êtes lent et hésitant, vous demeurez insatisfait de votre travail. ☒
   -vous avez du mal à commencer votre travail, vous trouvez la tâche d'écriture trop difficile. □
   -vous avez des difficultés à vous concentrer sur votre tâche. □
   -vous ne savez pas faire référence à vos connaissances antérieures. □
   Autre (précisez).....

5. Selon vous, l'écriture :
   -est un don. □
   -vient en écrivant. □
   -vient en lisant. ☒
   -est un apprentissage guidé et systématique. □
   -Autre(précisez) .....

6. Quelles sont vos principales difficultés liées à l'acte d'écriture ?

   ... difficulté ..... de ..... pouvoir ..... bien ..... structurer ..... les ..... idées .....
   .....

7. En dehors des tâches scolaires, vous arrive-t-il d'écrire ?

   Oui ☒ Non □

   Précisez le genre d'écrit :..... Souvent ..... j'écrit ..... dans ..... mon ..... journal ..... intime .....

   Indiquez la fréquence :

   -une moyenne de. Cinq .fois par semaine.
   -une moyenne de .....fois par mois.
   -une moyenne de .....fois par an.

8. Votre milieu social (milieu familial):
   -maitrise l'écrit et le pratique constamment. ☒
   -ne pratique l'écrit que de façon restrictive. □
   -ne pratique pas du tout l'écrit. □

9. Sur le terrain de l'apprentissage de l'écrit, vos enseignants :
   -vous rassurent quant à votre possibilité de progresser. ☒
   -vous découragent constamment par leurs commentaires négatifs. □
   -ni l'un ni l'autre. □

10. En général, l'objet des commentaires négatifs écrits sur vos copies d'examen porte sur :

    -l'orthographe.□ -la grammaire. □ -le lexique.□ -la cohérence. ☒ –Autre (précisez).....

Questionnaire n° 70

Questionnaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat.
Dans les questions où des réponses toutes faites vous sont proposées, **il s'agit de cocher une seule réponse**.
Lisez toutes les réponses avant de choisir ; si aucune d'elles ne vous satisfait, ne manquez pas de donner votre propre réponse.
Si une question vous semble contraignante, proposez cette modalité : « ne souhaite pas répondre. »

I. Données concernant l'étudiant :

Age: ...23.....
Sexe : F☒ M □
Redoublant(e): Oui □ Non ☒
Année d'obtention du baccalauréat : 2007...

Diplôme(s) obtenu(s): ...
Activité professionnelle actuelle : ...
Transfert d'une autre filière : oui □ non □
Si vous avez répondu par « oui », précisez la discipline :.....

II. *A propos des stratégies* d'écriture:

1. Comment abordez-vous une tâche d'écriture ?
   -vous respectez toujours l'ordre de ces étapes (planification, rédaction, révision) ☒
   -vous faîtes des retours en arrière. □

2. Comment procédez-vous pour chacune de ces activités ?

   a. Lors du travail de planification des productions écrites :

   -Vous vous limitez à une recherche mentale de concepts ou d'idées sans en laisser de traces sur papier. ☒
   -vous rédigez un plan qui visualise les principales idées ainsi que leur hiérarchisation. □

   b. Lors du travail de révision des productions écrites :

   -vous faîtes plusieurs relectures successives. □
   -vous relisez votre production une seule fois. □
   -vous ne relisez pas votre production. ☒
   -vous faîtes plusieurs relectures en vous donnant des buts différents. □

3. Selon vous, que fait le scripteur expérimenté ?

   -D'habitude, pour traiter un sujet, le scripteur expérimenté :
   a. -se fie surtout à son expérience et à ses connaissances. □
   b. -essaie souvent de recueillir des renseignements précis. ☒
   c. -perd peu de temps pour rassembler de la documentation. □

   -D'habitude, le scripteur expérimenté :
   a. -essaie toujours de communiquer un message. □
   b. -se préoccupe peu de ses lecteurs éventuels. ☒
   c. -écrit seulement pour lui-même. □

   -D'habitude, le scripteur expérimenté
   a. -travaille et retravaille son plan. □
   b. -a rarement besoin de faire un plan. ☒
   c. -suit son imagination en rédigeant ce qui lui vient à l'esprit. □

   - En commençant à rédiger, le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord :
   a. de l'orthographe des mots. ☒
   b. de la correction grammaticale du texte. □
   c. du contenu (de la mise en forme des idées).□
   d. du choix lexical. □

   -D'habitude, le scripteur expérimenté :
   a. écrit d'un seul jet.□
   b. relit son texte une seule fois.☒
   c. révise son texte à plusieurs reprises.□

III. *A propos des savoir-être et rapport à l'écrit.*

1. Que représente pour vous l'activité d'écriture ?
   Ecrire pour moi, c'est. une activité aredut
   .....

2. Donnez quelques adjectifs pour la qualifier :
   C'est une activité : ..aredut, compliquer, stressonte....., ...

3. Quand vous devez écrire quelque chose en français, quelle est votre première réaction ?
   -Je vais encore faire des fautes d'orthographe. □
   -Je ne sais pas quoi dire exactement, je n'ai pas d'idées. □
   -Je ne sais pas comment le dire, je n'ai pas assez de vocabulaire. □
   -J'écris sans difficulté, c'est une activité qui me passionne. □
   -je trouve des difficultés à traduire mes pensées en langue française. ☒
   -J'ai la flemme d'écrire, j'écris que lorsqu'il est vraiment nécessaire. ☒
   Autre (précisez).....

4. Pendant l'acte d'écriture :
   -vous avez une très bonne capacité de concentration, vous avez toujours des idées. □
   -vous écrivez d'un seul jet, et terminez rapidement votre texte. □
   -vous êtes lent et hésitant, vous demeurez insatisfait de votre travail. □
   -vous avez du mal à commencer votre travail, vous trouvez la tâche d'écriture trop difficile. ☒
   -vous avez des difficultés à vous concentrer sur votre tâche. □
   -vous ne savez pas faire référence à vos connaissances antérieures. □
   Autre (précisez).....

5. Selon vous, l'écriture :
   -est un don. ☒
   -vient en écrivant. □
   -vient en lisant. □
   -est un apprentissage guidé et systématique. □
   -Autre(précisez) .....

6. Quelles sont vos principales difficultés liées à l'acte d'écriture ?
   .relier les idés.....
   .....

7. En dehors des tâches scolaires, vous arrive-t-il d'écrire ?

   Oui □ Non ☒

   Précisez le genre d'écrit :.....

   Indiquez la fréquence :

   -une moyenne de.....fois par semaine.
   -une moyenne de .....fois par mois.
   -une moyenne de .....fois par an.

8. Votre milieu social (milieu familial):
   -maitrise l'écrit et le pratique constamment. □
   -ne pratique l'écrit que de façon restrictive. ☒
   -ne pratique pas du tout l'écrit. □

9. Sur le terrain de l'apprentissage de l'écrit, vos enseignants :
   -vous rassurent quant à votre possibilité de progresser. □
   -vous découragent constamment par leurs commentaires négatifs. ☒
   -ni l'un ni l'autre. □

10. En général, l'objet des commentaires négatifs écrits sur vos copies d'examen porte sur :

    -l'orthographe.□ -la grammaire. □ -le lexique.□ -la cohérence. ☒ –Autre (précisez)..

11. La quantité des erreurs relevées par l'enseignant (détection de toutes vos erreurs) :

-vous donne l'impression que vous n'arriverez jamais à surmonter tous ces obstacles.☑

-vous aide plutôt à faire moins d'erreurs.□

IV. A propos de la gestion temporelle.

1. Indiquez votre répartition en minutes pour rédiger une dissertation

Phases de travail	Répartition en minutes pour une épreuve de 02 heures.
-lecture de la consigne	2'..mn.
-planification	5...mn.
-rédaction	60..mn.
-révision	2'..mn.

2. En dehors des examens, combien de temps vous accorde-t-on en général pour réaliser une tâche d'écriture ?

.....15 mn.....

3. Lorsque vous rédigez une dissertation, vous avez tendance à :

-respecter la longueur demandée.□

-dépasser le nombre de lignes fixées.☑

-ne pas atteindre le nombre de lignes fixées.□

Expliquez pourquoi..Je n'arrive pas être concis.....

.....

V. A propos de l'évaluation des enseignements

1. Durant votre cursus scolaire et universitaire, étiez-vous impliqués dans des tâches d' « autoévaluation » de vos productions écrites?

Oui □ non☑

2. Si vous aviez à estimer votre compétence rédactionnelle, comment la décrirez-vous :

Echelle de comp. / Type de comp.	Mauvaise	Moyenne	Assez bonne	Bonne	Très bonne	Excellente
Comp.lexicale.		2				
Comp.grammaticale.		2				
Comp.orthographique.	2					
Comp.textuelle (cohérence et enchainement)	2					

3. Etes-vous satisfaits du niveau atteint ?

Oui □ non☑

4. Quel poids accordez-vous à ces compétences ? classez-les par ordre d'importance.

-Comp. lexicale □ 3 - comp. grammaticale□ 4 - comp. Orthographique□ 2 -Comp.textuelle□ 1

5. Comment évaluez-vous la qualité de l'enseignement du français (l'oral et l'écrit) durant votre cursus ?

Eval. de l'enseignement / Le cycle	Evaluation du contenu du programme		Evaluation des méthodes d'enseignement	
	Points positifs	Points négatifs	Points positifs	Points négatifs
Au primaire	intéressant	chargé	méthodique	sévère
Au moyen	intéressant	chargé	méthodique	
Au secondaire	intéressant	chargé répétition	méthodique	
Au supérieur	très intéressant	/	développe l'autonomie	manque de compétence

6. Avez-vous prévu de faire une licence de français ?
Oui □ non ☒

7. Durant votre parcours universitaire, avez-vous subi un échec ?
Oui□ non ☒

Si vous avez répondu par « oui », quelles en sont les raisons ?
.....
.....

8. Dressez un bilan de l'enseignement dispensé durant votre licence.

-« j'ai apprécié..la diversité des modules.....
..... »

-« je n'ai pas apprécié..les methodes adopter.....
..... »

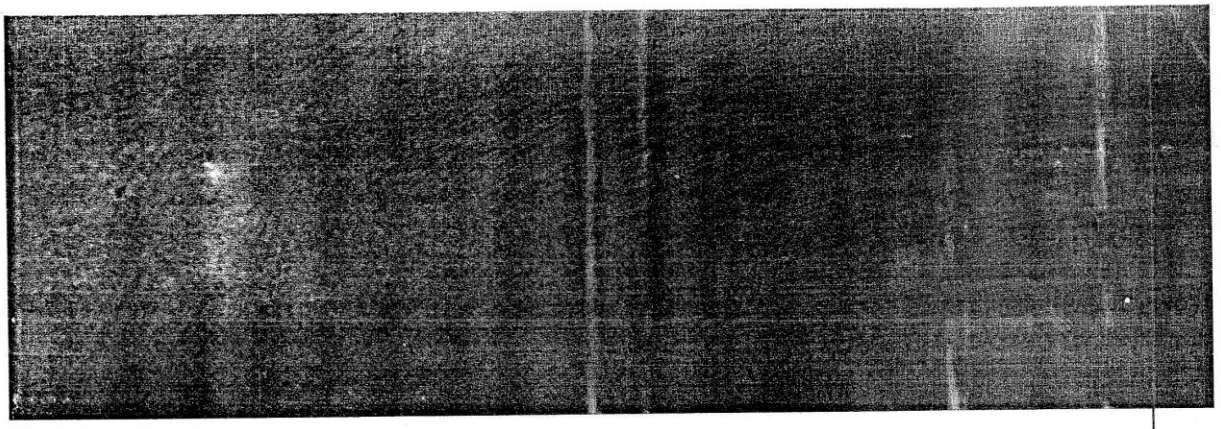
9. Explicitez vos besoins (apprentissage de l'oral et de l'écrit).
.....
difficulté très significative au niveau de l'écrit

10. Formulez des demandes concrètes de changement, selon votre point de vue d'apprenant.
séance de travail réserver à l'écriture
.....

11. Etant parvenus au terme de vos études, êtes-vous en mesure d'affronter votre vie professionnelle ?
Oui□ non ☒
Précisez votre réponse :..non maitrise de la langue
.....

Merci d'avoir bien voulu répondre à ce questionnaire.

<u>Annexe n°9.</u> Exemples de dissertions. Copie n° 31



Le structuralisme trouve son origine dans le Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure. Inspiré de la pensée de Saussure, le cercle linguistique de Prague qui est un mouvement de réflexion et d'analyse linguistique fondé par le linguiste russe Nicolaï Troubetskoy et par Roman Jakobson.

Dans le Cours de linguistique générale Saussure définit des concepts fondamentaux (la distinction entre la langue et la parole, la synchronie et la diachronie et les caractères arbitraires du signe...etc.

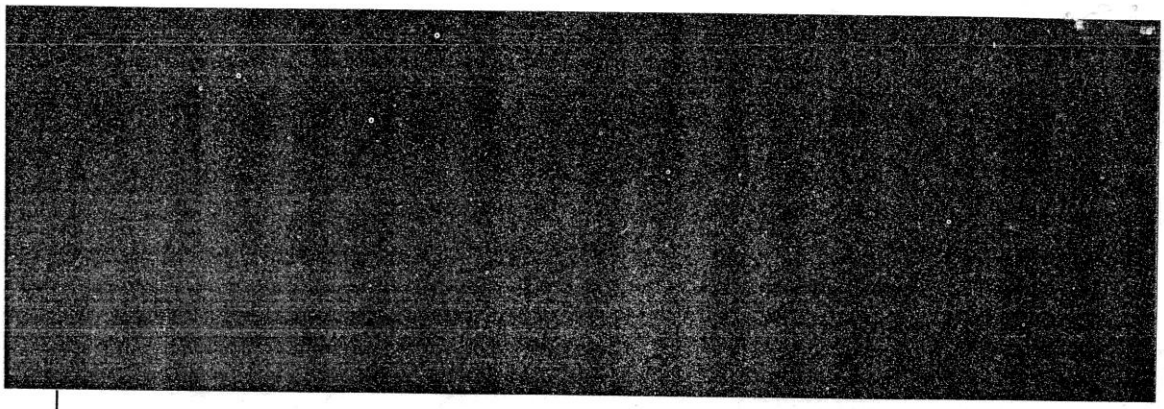
La langue dans sa dimension diachronique c'est l'évolution des signes au cours de périodes et la langue dans sa dimension synchronique c'est l'étude de rapports entre les signes linguistiques à un instant donné. C'est dans l'étude de ce second aspect que Saussure a particulièrement innové. Pour lui l'étude de diachronie est certe, elle n'étudie que les changements qui affectent la langue sans prendre en compte le système auquel appartiennent. Par contre l'étude synchronique, l'opposition et la signification du signe se définit dans le système de la langue.

Pour les praguois la démarche méthodique du linguiste doit être synchronique car elle doit avoir se conformer aux sentiments directs du locuteur. Mais elle doit pas négliger la diachronie. Ainsi le Cercle linguistique de Prague ne considère que pour étudier les changements d'une langue il faut tenir compte du système dans lequel il intervient. Pas de diachronie sans synchronie donc. En phonologie, plus particulièrement la conception de la langue comme système fonctionnelle doit s'appliquer non seulement sur le plan synchronique mais aussi sur le plan diachronique.

Contrairement à ce que Saussure affirmait, les changements phonétiques ne peuvent pas être considérés comme des destructions s'opérant au hasard.

Pour le Cercle linguistique de Prague tout changement affecte le système et comme ce dernier n'existe que pour assumer une fonction, doit-être maintenue par modification compensatoire.

Copie n° 39



Sujet I :

La linguistique moderne est une discipline scientifique qui a pour objet d'étude la langue autant que système de signe et autant qu'institution social.

La langue se transforme et se modifie à travers le temps, elle se transforme par elle même, cette transformation s'effectue sous l'influence d'elements internes, c'est une transformation naturelle exemple la disparition de certaine langue.

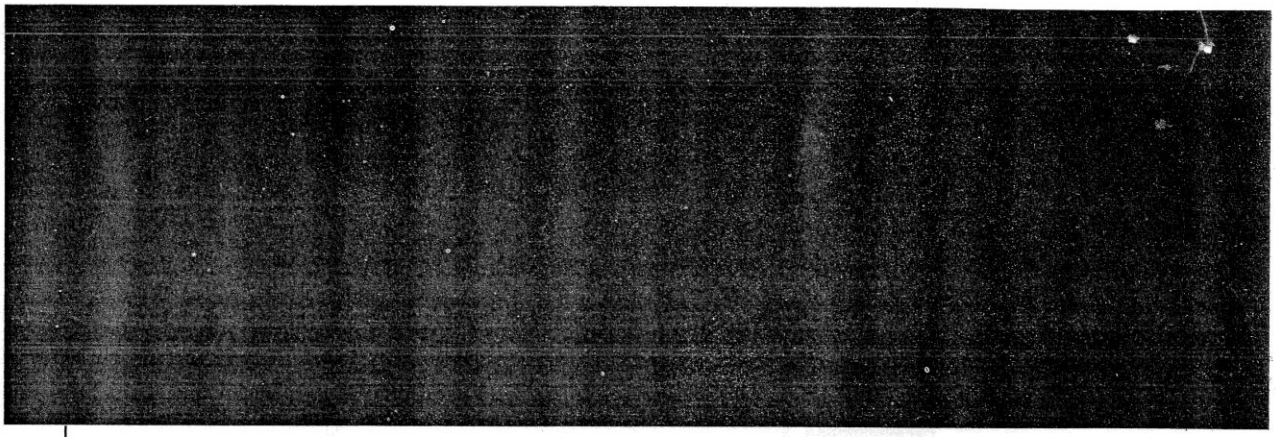
Saussure est le pere fondateur de la linguistique moderne, il considere la langue comme etant une institution social, un tout en soi une étude en elle même et par elle même, c'est aussi un moyen de communication. L'individu ressent le besoin de communiquer avec le monde de se faire comprendre et de comprendre autrui, cela pousse les linguistes a etablir de nouvelle lois, faire évoluer la langue, porter des modification, etablir de nouvelle régles grammatical, lexical ... etc afin de lui permettre de s'intégrer dans son monde, on a aussi l'exemple de la creation de la langue gestuel, le langage des sourds ... etc. On a aussi le developpement économique, social, educatif ... et influence l'évolution de la langue etant donné que c'est un moyen de communiquer.

de là on déduit que c'est la société qui modifie la langue comme

modèle, créé d'une langue selon les besoin de l'individue.

En conclu, que la langue se transforme sous l'influence des elements interne, transformation naturelle et elle est transformé par la société, sous l'influence des elements esternes.

Copie n° 49



Sujet 2 :

Le cercle linguistique de Prague, dont les linguistes comme Jakobson, Martinet, Karcevski et Trubetzkoï, se basent sur les théories saussuriennes, dont ils défendent que "la langue est une forme et non une substance". En revanche ils s'appuient sur deux visions différentes du rapport synchronie et diachronie, alors quel est le caractère essentiel de la synchronie pour les deux théories ?

D'abord, le cercle linguistique de prague affirme que la langue est fonctionnelle, chaque unité linguistique a une finalité particulière. Ainsi les linguistiques pragois s'intéressent à l'intuition de sujet parlant, à leur conscience c'est-à-dire le moment présent dont il parle, donc c'est la synchronie qui est le meilleur moyen pour l'atteindre. Aussi ils affirment qu'il faut étudier la langue sur le plan diachronique et synchronique, car la langue change, s'évolue, donc pour qu'il y ait un équilibrage on doit prendre en considération son

En revanche, Saussure sépare l'étude synchronique de la diachronique de la langue, en affirmant qu'il faut uniquement l'étudier sur le plan synchronique, dont on prend seulement une étape de son évolution et on ne s'interresse pas à toute l'histoire des langues qui est l'objet de la diachronie. Où l'une des nouveautés de Saussure ; la primauté de l'oral sur l'écrit puisque la langue est d'abord parlée ensuite fixée avec des formes graphiques, alors on doit uniquement l'étudier sur le plan synchronique.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les deux théories se ressemble, même si se diffèrent dans des quelques points de vu.

<u>Annexe n°10</u>. Exemples de lettres. Lettre n° 16

Première épreuve :(réalisation d'une tâche inédite)

Vous avez repéré dans le journal une annonce « offre d'emploi » proposant le poste de vos rêves. Ecrivez une lettre de candidature, adressée à votre futur employeur, dans laquelle vous évoquerez : vos qualifications (études, diplômes, formations), ainsi que vos motivations et ambitions.

Réponse à une offre d'emploi.

Le 03-10-2011 A Tizi-ou-zou

Nom:
Prénom:

A Monsieur le directeur
de ....

objet : demande d'emploi

J'ai l'honneur, Monsieur de venir très respectueusement, solliciter votre bienveillance. ~~de~~ Après avoir lu l'annonce du journal portant sur l'objet d'offre d'emploi. Je vous informe, monsieur, que je suis une jeune fille de 25 ans, diplômée, en quatre ans d'études supérieures en littérature française, et je vous renseigne que je suis très qualifiée et performante pour ce poste. Veuillez, monsieur accepter ma demande, avec mes respects et salutations les plus distingués.

Soussignée

Lettre n° 30

30

Première épreuve :(réalisation d'une tâche inédite)

Vous avez repéré dans le journal une annonce « offre d'emploi » proposant le poste de vos rêves. Ecrivez une lettre de candidature, adressée à votre futur employeur, dans laquelle vous [illegible] lifications (études, diplômes, formations), ainsi que vos motivations et

03/10/2011

Bonjour Mission le directeur:

J'ai l'honneur de vous solliciter d'avoir accepter ma demande " d'avoir un emploi "

Je suis licenciée en français et je veux avoir un poste de travail concernant l'enseignement.

Avec tous mes respets et ma gratitude.

J'attent une réponse dans le mois le plus possible.

Merci

Lettre n° 35

Première épreuve :(réalisation d'une tâche inédite)

Vous avez repéré dans le journal une annonce « offre d'emploi » proposant le poste de vos rêves. Ecrivez une lettre de candidature, adressée à votre futur employeur, dans laquelle vous évoquerez : vos qualifications (études, diplômes, formations), ainsi que vos motivations et ambitions.

Réponse à une offre d'emploi.

Le 03.09.2011.

A monsieur le

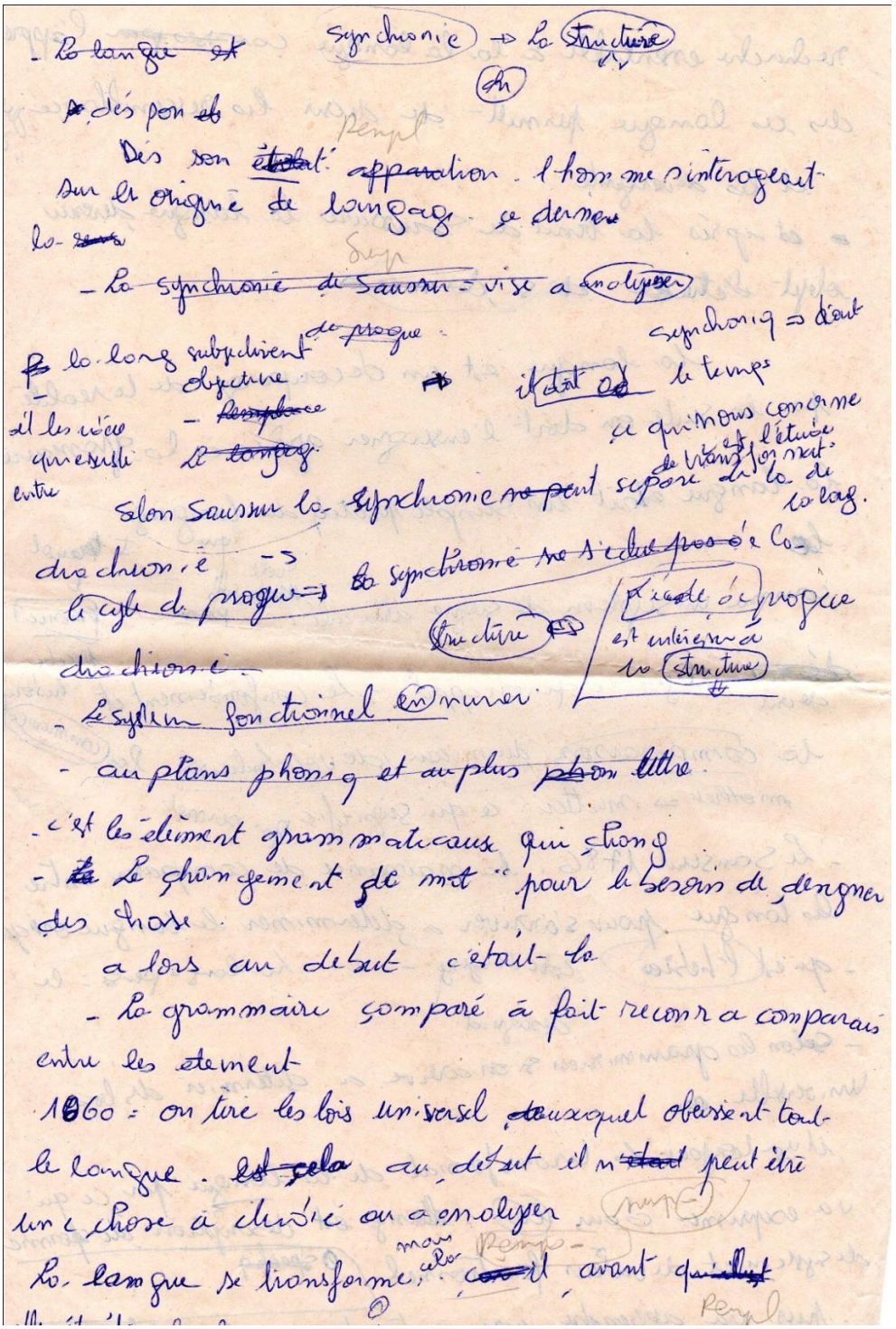
j'ai l'honneur de solicité votre bienveillance de bien vouloir m'accorder un poste de travail dans votre entreprise.

Pour votre information je suis licencier en langue française et j'ai aussi un diplôme en informatique. et, j'aimerai bien vous partager mes competences et mes embitions

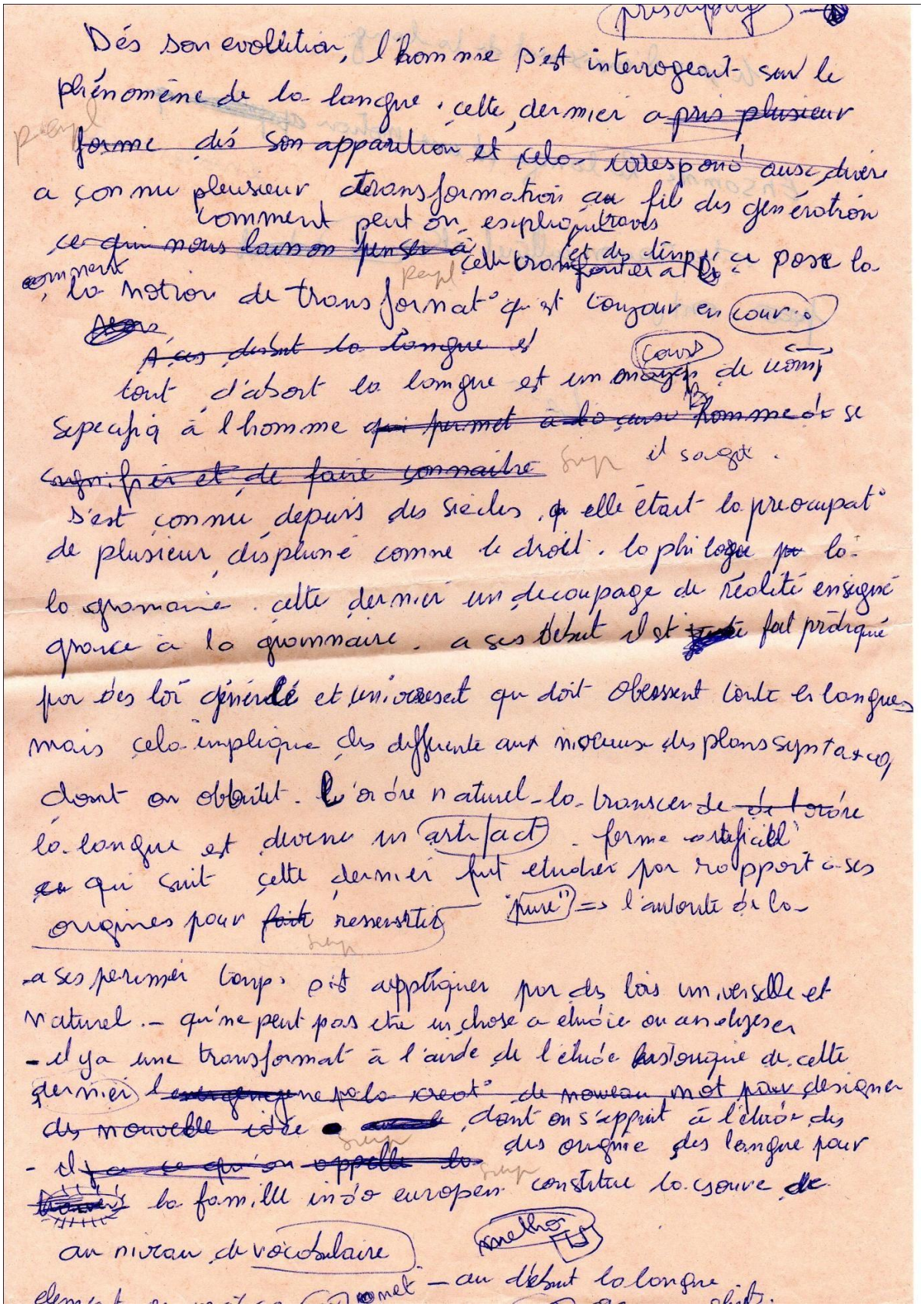
j'aimerai bien que ma demande sera prise en consideration

Dans l'attente d'une reponse, je vous remercie pour votre comprehension.

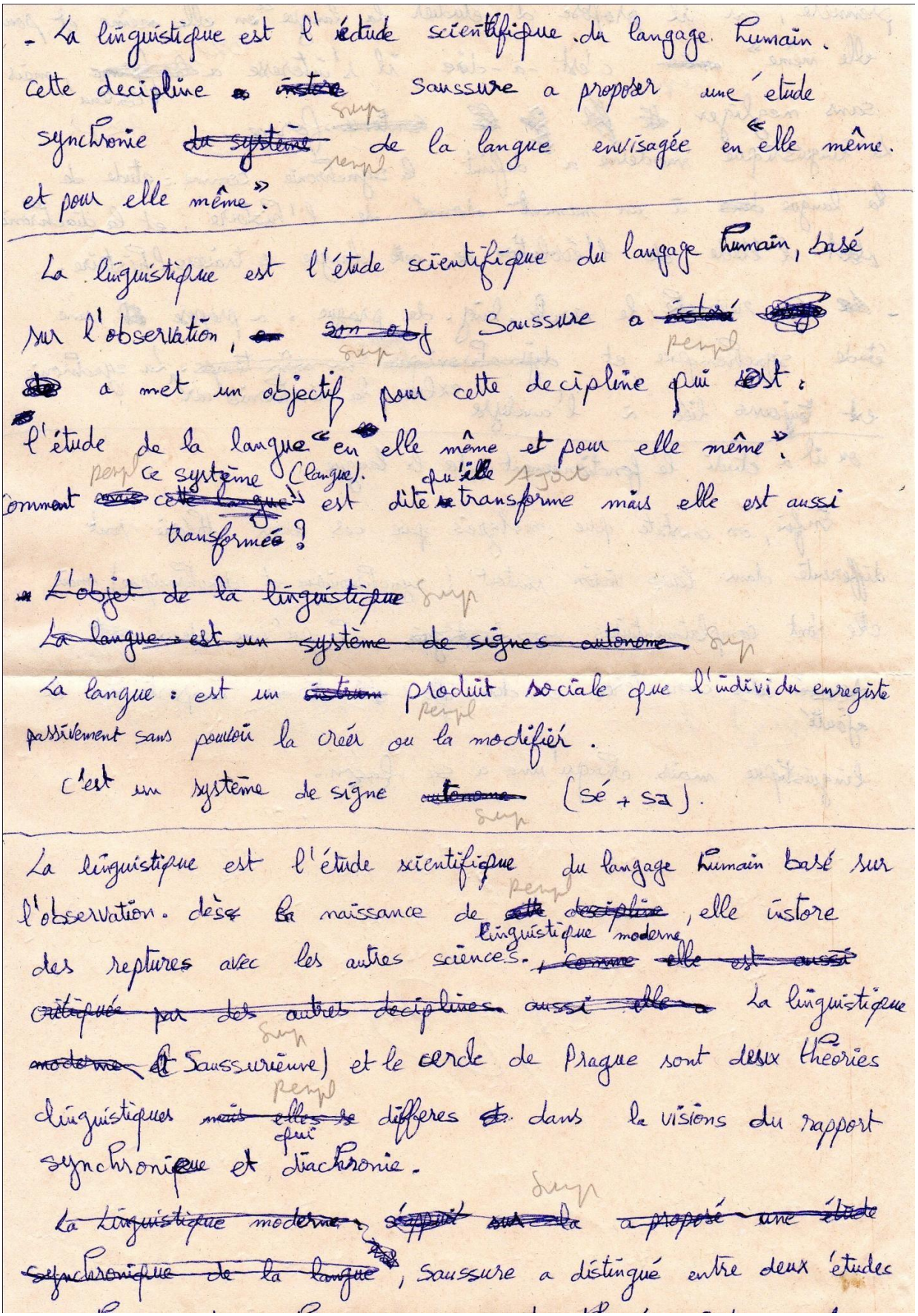
<u>Annexe n°11</u>. Exemples de brouillons. Brouillon n° 19 (document 1)



Brouillon n° 19 (document 2)


Dés son evolution, l'homme s'est interrogeant sur le phénomène de la langue : celle, dernier a pris plusieur forme dés son apparition et selon correspond aussi divers a connu plusieur dérans formation au fil des générations
comment peut on expliquer travers
ce qui nous laisse penser à cette transformation et du temps ce pose la
comment
la notion de transformat° qui est toujour en cours
Alors
A ces début la langue s'
tout d'abord la langue est un ensemble de moyen
Spécifiq à l'homme qui permet à des sons homme de se
signifier et de faire connaitre il songe.
s'est connu depuis des siecles, qu elle était la preoccupat°
de plusieur disciplin comme le droit. la philosophie la
la grammaire. celle dernier un découpage de réalité enseigné
grace à la grammaire. a ses début il est fait prédiqué
par des loi générale et universel qui doit obéissent toute les langues
mais cela implique des différente aux niveaux des plans syntaxiq
dont on obtient. l'ordre naturel la transcen de cette
la langue et devient un artifact. forme artificiel
ce qui suit celle dernier fut etudier par rapport a ses
origines pour faire ressortir "pure" => l'antorité de la
a ses premier temps, peut appliquer par des lois universelle et
naturel. - qu'ne peut pas etre un chose a etudie ou analyser
- il ya une transformat à l'aide de l'étude historique de celle
dernier l'enseignement pour créat de nouveau mot pour designer
des nouvelle idée, dont on s'appuit à l'étude des
- il y a ce qu'on appelle la des origine des langue pour
famille indo europen constitue la source de
au niveau de vocabulaire
marche
element - au début la langue

Brouillon n° 23



- La linguistique est l'étude scientifique du langage humain. Cette decipline ~~a~~ ~~instore~~ Saussure a proposer une étude synchronie ~~du système~~ de la langue envisagée en elle même. et pour elle même".

La linguistique est l'étude scientifique du langage humain, basé sur l'observation, ~~a~~ ~~son objet~~ Saussure a ~~instoré~~ ~~a~~ a met un objectif pour cette decipline qui ~~est~~ : l'étude de la langue « en elle même et pour elle même ». Comment ~~cette langue~~ ce système (langue) qu'elle est dite ~~se~~ transforme mais elle est aussi transformée ?

~~L'objet de la linguistique~~

~~La langue : est un système de signes autonome.~~

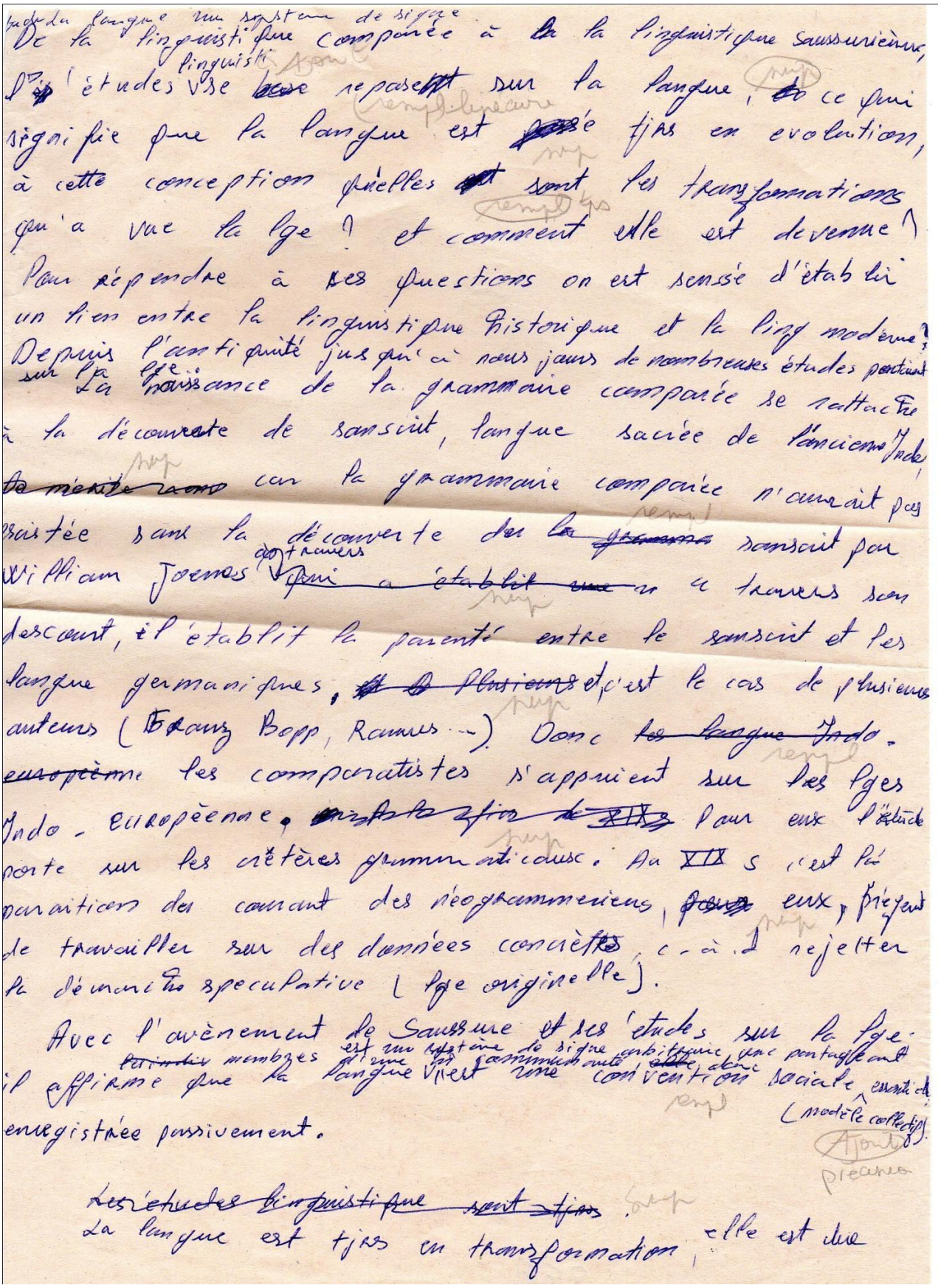
La langue : est un ~~instrum~~ produit sociale que l'individu enregiste passivement sans pouloir la créer ou la modifier.

C'est un système de signe ~~autonome~~ (sé + sa).

La linguistique est l'étude scientifique du langage humain basé sur l'observation. dès la naissance de ~~cette discipline~~ linguistique moderne, elle instore des ruptures avec les autres sciences. ~~comme elle est aussi critiquée par les autres disciplines aussi elle~~ la linguistique ~~moderne~~ (et Saussurienne) et le cercle de Prague sont deux théories linguistiques ~~mais elles se~~ qui differes ~~et~~ dans la visions du rapport synchronique et diachronie.

~~La linguistique moderne, s'appuie sur la a proposé une étude synchronique de la langue~~, Saussure a distingué entre deux études

Brouillon n° 38



Annexe n° 12. Conventions de transcription

Voici le genre de codifications appliquées aux extraits cités :

E. abréviation du mot enquêtrice

Inf. abréviation du mot informeur

Mots soulignés : mots en Kabyle

(rire)

Toujou :rs : allongement du son vocalique.

R : éclamation : allongement de la consonne précédente.

Majuscules : mots ou syllabes accentués.

+ : pause courte indiquant une très brève rupture dans le flux de la parole.

++ : pause moyenne indiquant un bref temps de réflexion.

+++ : pause longue indiquant soit un temps de réflexion soit un silence.

Euh : les hésitations.

/ : intonation montante

(…) : passage omis dans la transcription.

Inf. 1 : correspond à l'informeur n°1 et ainsi de suite.

Annexe n°13. Transcription des entretiens

N.B La donnée relative à l'âge est manquante dans les extraits, elle a été recueillie ultérieurement. Elle est disponible dans le tableau n° 55, intitulé ' *données concernant les enquêtés '.*

Informeur n°1

Date : lundi 07 mai 2012

Durée de l'enregistrement:09 minutes

1 **E**. *bonjour+ s'il vous plait+ veuillez vous présenter++c'est-à-dire j'aimerais d'abord avoir quelques renseignement vous concernant+ à savoir votre formation universitaire+ votre ancienneté+ votre module ou bien vos modules que vous assurez/*

2. **Inf1**. *Bien alors donc c'est monsieur (nom),ne& c'est pas la peine/*

3. E. *c'est pas nécessaire*

4.Inf.1 *Ok++donc voilà+ enseignant à l'université de Tizi-Ouzou+option didactique+didactique des langues didactique des textes+donc didacticien de formation +euh de formation pourquoi/ de par mon cursus scolaire+ universitaire+et professionnel++ bon pour parler de mon cursus professionnel+ donc++j'ai 34 ans de métier+ j'ai assuré des enseignements au niveau des collèges++au niveau des lycées+et au niveau de l'université+et formateur de formateurs par la même occasion+ donc et actuellement je suis donc enseignant de didactique des textes pour les quatrièmes année+ et pour avoir aussi assuré d'autres modules de littérature et d'autres modules de PSL dans ma carrière universitaire*

5. **E.** *merci+ première question+ si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième année+comment la décrirez-vous/ s'il vous plaît veuillez préciser votre réponse*

6. **Inf1**. *Bien+ Pour parler déjà des compétences scriptura : les+ il faudrait que l'étudiant arrive en quatrième année et : avec une maîtrise disons PAS parfaite de la langue+ MAIS une maîtrise de la langue + donc à ce moment là nous pouvons parler de : maîtrise scripturale ++ de bon usage euh de la langue tant qu'à l'écrit qu'à l'oral+bon c'est déjà ça un minimum+ une maîtrise est déjà un minimum+*

7. E. *OUI*

8. Inf.1 *c'est un Postulat qui va nous permettre de euh cibler des compétences et des compétences à l'écrit + de déceler et de cibler et de cibler ensuite de déceler des compétences à l'écrit +voilà euh comment je vois : disons la chose euh++*

9. E. *à travers les copies d'examen*

10. Inf.1 *bien sûr à travers les copies d'é+à travers les travaux de fin d'année : et à travers surtout l'oral en classes++ parce que moi je suis un enseignant qui faVOrise beaucoup PLUS l'ora :l + je laisse parler l'étudiant et à partir de là euh*

11. E. *vous avez terminé la correction des copies d'examen/ comment appréciez-vous justement les productions des étudiants/comment décrirez- vous leurs compétences en général/*

12. Inf.1 *Leurs compétences en général+contrairement à CE qui se dit++y a pas de niveau : y a pas ceci y a pas cela+euh moi je dis que : DANS l'ensemble c'est appréciable POUR des quatrièmes année++*

13. E. *d'accord*

14. Inf.1 *ils ont +il y euh il N YA PAS de copie NULLE+ ça n'existe PAS+ il y a des copies moindres mais +disons + il y a des lumières aussi dans ces copies +y a des gens +y a des étudiants qui écrivent d'une FORT belle manière+que je salue au passage++*

15. E.1 *Mais en gros/*

16. Inf.1 *en général+ moi j'apprécie leur niveau++moi japprécie leur niveau tant à l'écrit qu'à l'oral+ voilà+++*

17. E. si vous avez+ euh pardon ++quelles sont les principales difficultés liées à l'acte d'écriture/lesquelles vous avez repérées/

18. Inf. 1 *J'ai + j'ai repéré des Difficultés DANS ….d'ordre de COhérence et de Cohésion+ les étudiant : + ils ont tenDANCE par exemple à + euh DEBLATERER +à répo :ndre au sujet donné+ et euh à aller direct vers les acquis+ donc vers ce que NOUS nous avons donné : et euh en général ce n'est pas bien exploité : alors+ donc euh CE qui leur ait demandé : et ce qu'ils leur manque c'est l'Esprit de synthè :se+ quant on a l'esprit de synthè :se DONC à l'écrit ça devient +ça devient une attitude de critique+une attitude de synthèse implique une attitude de critique+ et à ce moment là quant un étudiant FAIT dans la synthèse et la critique+ donc il fait+ il produit en Genéra :l de bons écrits*

19. E. *d'accord une autre question s'il vous plaît+selon vous +quelles sont les causes des déficiences constatées/à votre avis elles sont dues à quoi/*

20. Inf1. *JE ne peux pas di :re à quoi elles sont dues : euh bon elles sont due :s +euh*

21. E *Comme hypothèse*

22. Inf.1 *pour se réfugier là où se réfugient tout le monde + je ne peux pas attaquer mes prédécesseurs pour dire qu'ils viennet du lycée avec des ta :rs +et du C.E.M. avec des ta :rs+ et du primaire avec des ta :rs et de la maison avec des tars+non : ce qui a manqué durant le cours + euh durant le cursus de l'étudiant ce SONT les EVALUATIONS d'ordre remédiativesd'ordre euh++ c'est ce qui a manqué ++donc : euh l'urgence de terminer un programme a FAIT qu'on a OCCULTE le volet essentie :l + l'évaluation remédiative+a partir du moment où on aurait fait l'évaluation remédiative +donc à partir de là on aurait ciblé les manques des apprenants+ et en ciblant les manques des apprenants on aurait reméDIE à leurs manques++donc de là +à cibler et à DIRE que c'est la faute à l'autre+ je ne suis pas du genre à dire ça*

23. E. *une dernière question s'il vous plaît+ quelles seraient pour vous les principales modifications à apporter dans les formations proposées aux étudiants de notre département pour améliorer leurs pratiques scripturales+ autrement dit formulez des demandes concrètes de changement*

24. Inf.1 *Allez +MOI j'ai toujours DIS que le module de pratique systématique de la langue doit s'étendre sur les quatre années+il n'est pas+ il il : euh il n'est pas bête entre parenthèses de faire + de faire de la grammaire normative pour le bon usa:ge +à chaque année on en fait+ moi à mon niveau avec mes trente quatre ans D'EXpérience déjà+ je butte sur certaines formes des fois est-ce dues à l'oubli : est-ce dues à : la pratique quotidienne est-ce dues à ça est-ce dues à ça+DONC euh pour mieux améliorer le niveau scriptura :l de : nos étudiants+ il est impératIF de faire du bon usage + un étudiant doit maîtriser TOUTES les REgles d'acco:rd des participes passées +toutes les règles de cohésion et de cohéren :ce +toutes les analyse logiques de GRammai :re parce qu'il fait du français +donc euh contrairement à + oui +on dit la syntaxe +on dit la linguistique +on dit ça on dit ça +mais on occulte on occulte le le euh le plus imporTANT qui est le bon usage +qui est la bonne norme ++la bonne norme conduit au bon usage +donc l'écrit normal + l'écrit graphique normal d'un MOT va te CONduire à la connaissance de la*

chose ciblée : de la chose désignée + c'est que on apprend à partir de l'écrit pour mieux comprendre + euh et pour MIEUX écri :re et pour MIEUX présenter ce qu'on euh

25. E. *et par rapport aux autres cycles+est-ce qu'il y aurait par exemple des modifications au primaire+moyen+ secondaire/ est-ce qu'il y 'aurait des modifications à apporter à ce niveau-là/*

26. Inf.1 bien sûr *+On cessera de faire de la langue un bon usage ++l'écrit conduit au BON usage ++ parce que nous possédons TOUS + nous avons TOUS une grammaire INTUITIVE MAIS nous ne savons pas comment écrire + donc à partir du moment où on sait écrire des choses +++ je ne suis pas euh un euh un réformateur ou un conservateur par rapport à + l'orthographe et à la grammaire mais moi je DIS que +un texte bien écrit +un texte présenté sans coquilles c'est un texte QUI Facilite la compréhension et vous aide à accéder au sens caché de de euh de ce qui est dit+ vollà :*

27. E. *C'est tout comme modifications/*

28. Inf.1 *La modification premiè :re revenir à la norme à la norme à la norme à la NOrme + du point de vue grammatica :l +du poit de vue orthographique +du point de vue morphosyntaxique +du point de vue euh d'usage +*

29. E. *Donc plus de travail sur la langue/*

30. Inf.1 absolument+ *Il faut travailler la langue EN TANT que structu :re+ et puis à partir du moment où on travaille la langue en tant que MIcro structu :re +on POUrra travailler en tant que Macro structure + parce que micro plus micro plus micro ça vous fait une macro ++ c'est la raison même de mon module +je dis qu'on ne COmmunique plus aves des mots encore moins avec des phra :ses mais avec des textes +mais pour mieux communiquer avec des textes +il faudrait revenir à la maîtrise do MOT +ensuite à la maîtrise de la phra :se pour donc++ un mot plus un mot plus un mot ça vous fait une phrase +donc ça vous fait une structure micro et donc euh une phrase plus une phrase plus une phrase ça vous fait un texte ça vous fait ++donc une micro plus une micro plus une micro ça vous fait une macro++voilà c'est comme ça qu'on pourrait travailler ++il faut revenir à la micro structure pour cibler la macro structure++voilà mon approche*

31. E. *rien à ajouter/*

32. Inf.1 (*rire) ah sinon je vais vous souhaiter un bon courage pour votre travail*

33. E. *merci + merci beaucoup*

34. Inf.1 *je reste à votre entière disposition*

35. E. *merci+ je vous remercie encore une fois*

Informeur n°2

Date : mardi 08 mai 2012

Durée de l'enregistrement : 05 minutes

1.E. *s'il vous plaît+ veuillez vous présenter+ donc j'aimerais avoir quelques informations vous concernant, à savoir votre formation universitaire+votre ancienneté et les modules que vous assurez*

2. Inf.2 *je me présente+ M (nom) + j'enseigne depuis 21 ans+euh presque+ici au département de français+ j'ai enseigné plusieurs modules en littérature+cette année j'enseigne les quatrièmes années + j'ai une formation en lettres+voilà un doctorat troisième cycle+*

3. E. *deuxième question + si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième années+ comment la décrivez-vous+ s'il vous plaît précisez votre réponse*

4. Inf.2 *Pour ce cas là+euh je peux dire que euh ++en quatrième année je constate qu'il y a beaucoup d'étudiants+ enfin+ il y a certains étudiants qui ne maîtrisent pas encore l'écrit++beaucoup de fautes d'orthographe + de style e.t.c++ donc c'est euh + on ne peut pas dire que c'est euh à 100%+ mai :s il y a au moins un petit pourcentage qui ne maitrisent pas encore ++*

5. E. *selon vous bien sûr+ quelles sont leurs principales difficultés liées à l'acte d'écriture/les principales*

6. Inf.2 Les *principales difficultés +enfin je viens de citer c'est- à-dire +ils ne maîtrisent pas la langue++*

7. E. *Un point de langue bien particulier/*

8. Inf.2 *la Cohérence dans les idées : bon + des phrases sans verbe par exemple : comme ça jetées parmi toutes les réponses +euh moi je : moi je suis un peu CHOqué par cette euh par ce niveau là +au niveau de l'écrit hein +surtout hein+ bon l'oral c'est autre chose aussi+*

9. E.*une autre question+ selon vous quelles sont les causes des déficiences constatées justement/*

10. Inf.2 *les causes+++*

11. E. *à votre avis/*

12. Inf.2 *Moi je pense que ça remonte à la première année*

13. E. *C'est-à-dire première année universitaire/*

14. Inf.2 oui+ *première année universitaire++peut être ça remonte à plus loin ++c'est-à-dire même au priMAIRE hein+ parce que euh ils héritent de ça +donc : ils ne s'améliorent pas ++peut être le problème est dû aux enseignants +peut être euh aux étudiants eu MËMES*

15. E. *c'est-à-dire eux-mêmes/*

16. Inf.2 *eux-mêmes+ c'est-à dire ils n'ont pas eu d'enseignants compétents+ pour améliorer leu niveau+*

17. E. *une dernière question+quelles sont les principales modifications à apporter aux formations proposées aux étudiants de notre département pour améliorer leurs pratiques scripturales+ en d'autres termes vous allez formuler des demandes de* changement

18. Inf.2 *Moi je pense que euh les solutions c'est au niveau de la première année + euh il faut renforcer les modules de langue ++*

19. E. *Précisément quels modules/*

20. Inf.2 *les techniques d'expressions écrites +orales tout ça++c'est –à-dire il faut renforcer quitte à être un peu sévère en première année pour au moins +euh diminuer de ceTTE CARENCE +ou bien euh cette insuffisance au niveau de la langue hein + parce que les connaissances ça c'est autre* chose+

21. E. *et sinon au niveau des autres cycles + est-ce que vous pouvez proposer quelque chose/*

22. Inf.2 *Cycles+++*

23. E. *primaire+ moyen+secondaire*

24. Inf.2 ah il faut renforcer la langue++*enfin si quelqu'un veut faire licence en langue ou bien de français il n'a qu'a++ils n'ont qu'à renforcer justement cela+ parce que : le problème réside dans la maîtrise de l'écrit++bien qu'il y a : quelques cas comme ça ++tu peux comprendre que les parents sont instruits : donc : euh leurs enfants sont mieux +euh c'est-à-dire ils maîtrisent mieux par rapport à la majorité + voilà*

25. E. *voilà+ je vous remercie*

Informeur n°03

Date : mardi 08 mai 2012

Durée de l'enregistrement : 10 minutes

1.E. *bonjour, veuillez vous présenter+ j'aimerai avoir quelques informations liées à votre statut professionnel+ votre ancienneté+ et le modules ou les modules que vous assurez*

2. Inf.3 *d'accord + donc : je suis maître assistante au département de français+ je suis maître assistante depui:s bientôt sept ans+ mais j'ai enseigné en tant que vacataire quatre avant+donc dix ans d'ancienneté+ et c'est vrai dès que j'ai commencé + j'ai commencé avec les quatrièmes années+mon premier module c'était systèmes grammaticaux+donc actuellement j'enseigne le module de systèmes grammaticaux pour les quatrièmes années+ de psycholinguistique pour les troisième années+voilà*

3. E. *première question concernant mon travail+ si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième année+ comment la décrirez-vous/ s'il vous plaît précisez votre réponse*

4. Inf.3 *Je dirai en gros que + elle manque de pertinence c'est-à-dire que quand ils écrivent ils ont une certaine idée de ce que doit être une dissertation ++et cette idée ils n'en dérogent pas +c'est-à-dire qu'ils vous font d'abord une entrée en matière qui peut durer une vingtaine de lignes : dans laquelle ils racontent tout et n'importe quoi +ensuite : c'est au bout d'une moitié de page que vous trouvez vraiment : l'entrée dans le sujet++quant ils la trouvent + d'accord +*

5. E. *C'est pas toujours le cas/*

6. Inf.3 *c'est pour ça que je dis que c'est vraiment un manque de pertinence + et en fait : dès que : + dès que ; euh le problème c'est vraiment + ça vient de l'analyse de la question il me semble++quant on leur pose une question ils ne cherchent pas à Analyser la question à savoir exactement ce qu'on leur demande +ils cherchent des mots +ET si le mot renvoie à un cours qu'ils ont déjà fait +c'est tout de suite une question de : Mémoire+ ils font appel à leurs mémoire au lieu de faire appel à la REFLEXION+ et en final qu'est-ce qu'on obtient + on obtient une sorte d'exposé : de ce qu'ils ONT COMPRIS ou de ce qu'ils ont cru comprendre+ mémorisé+ donc souvent c'est des euh++*

7. E. *Des fragments /*

8. Inf.3 oui c'est des *FRAGMENTS de de phrases + c'est des expressions et inintelligibles lorsqu'elles sont collées +parfois ils veulent dire une chose et ils disent EXACTEMENT le contraire+++*

9. E. *ah d'accord*

10. Inf.3 *j'ai rencontré souvent ça +ils utilisent mal : une conjonction : ils utilisent mal : une expression et ils disent exactement le contraire de ce qu'ils voulaient dire ++donc il y a vraiment vraimentEuh ++*

11. E. *un manque de pertinence/*

12. Inf.3 OUI+ *un manque de pertinence+et euh deuxième problème que j'ai: soulevé aussi ils ne savent pas faire appel à leurs connaissances ++*

13. E. *Dans quel sens/*

14. Inf.3 *dans le sens où euh ils croient toujours que la question est plus compliquée qu'elle ne l'est+ +donc quant vous leur posez une question +vous leur dîtes par exemple :+ je ne sais pas vous faîtes +++la question euh ++*

15. E. *Même si elle est explicite*

16. Inf.3 *elle est très directe +euh vous leur parlez d'une théorie ou d'un concept tout de suite pour eux il faut comparer avant de parler de ce concept il faut citer l'auteur +il faut mettre en place ++alors que la question est claire++il faut juste expliquer*

17. E. *Donc en gros il ya une mauvaise interprétation des la consigne/*

18. Inf.3 *OUI+ en fait ils ne savent pas le faire+ c'est vraiment une compétence qui : qui : leur manque*

19. E. *d'accord+ une autre question +quelles sont leurs principales difficultés liées à l'acte d'écriture/ les principales + les plus importantes selon vous bien sûr*

20. Inf.3 *L'acte d'écriture lui-même ? euh comme j'ai dit tout à l'heure + ils ont un canevas +c'est- à –dire ils font une introduction et pour eux dans une introduction ils parlent du module c'est-à-dire voilà : la théorie : c'est ceci +ils présentent la théorie alors que ça n'a rien à voir avec : la question+ ensuite+ souvent c'est lorsqu'ils présentent euh une hypothèse + c'est la façon de la présenter +souvent vous avez : euh des connecteurs logiques par exemple coordonnant e.t.c+ils vous disent il y a d'abord +il y a aussi+ ensuite il y a ++*

21. E. est-ce que ça a trait avec la cohérence/on peut dire

22. Inf.3 OUI+ *Puisque j'ai parlé de contradiction donc il y a vraiment des problèmes de cohérence et de cohésion++*

23. E. *Et par rapport aux points de langue/c'est-à-dire les composantes de la langue+est-ce qu'il ya une lacune euh bien particulière/*

24. Inf.3 *Par rapport à la maîtrise de la langue euh+ c'est disparate+ Ya des étudiants même s'ils ne sont pas très : euh nombreux chez qui on observe un bon niveau de langue + c'est-à-dire ils arrivent à vous faire des phrases claires +concises mais la majorité malheureusement + ils ont vraiment des problèmes de : REdaction+ c'est-à-dire :euh mis à part les erreurs d'orthographe + c'est mraiment : l'usage des connecteurs +c'est : euh les transitions + l'enchaînement des idées +euh qui fait énoremément défaut*

25. E.*une autre question + selon vous quelles sont les causes de ces déficiences /les SOUrces du problème*

26. Inf.3*Euh+ bein+en amont ++à mon avis y a deux + premièrement ils n'ont pas été formés +ça c'est clair+ quand on vient à l'université : ils sont tout de suite appelés à rédiger : UNE DISSERtation+ alors que ils n'ont pas appris à le faire ++ on est tous passés par le même lycée +tout ce qu'on a appris à faire c'est des paragraphes+ c'est + quand on écrivait un texte c'est vrai qu'on suivait un canevas++ils ne font que reproduire cet automatisme ++mais c'est pas suffisant comme raison++à mon avis ils ne s'auto-forment pas +parce que euh moi aussi j'ai été étudiante comme eux + j'ai suivi la même formation+mais arrivée au lycée euh plutôt à l'université : j'ai pris des livres de dissertation où on explique comment on fait une dissertation +moi aussi je n'ai pas été FORmée dans des cours sur la DISSERtation + d'accord ? donc euh en fait+ il n'y a pas d'effort ++*

27. E. *De la part de l'étudiant /*

28. Inf.3 *de l'étudiant pour aMéliorer leur +++*

29. E. *Est-ce qu'on peut parler de motivation /*

30. Inf.3 oui+ ça c'est un problème général+ *d'accord/ je n sais pas si on peut simplifier pour dire+ oui ils ne sont pas motivés +donc : ++comment dire + c'est plus complexe+ puisqu'il y en a qui vous disent de toute façon avec un autre enseignant ça passe+pourquoi avec vous ça passe posse pas+ vous voyez++donc : ya PAS que la*

MOtivation +il ya aussi le fait que pour eux : de toute faço :n + y a des enseignants qui donnent douze sur la langue +

31. E. *oui tout dépend de l'évaluation*

32. Inf.3 oui+ *même s'il ne répond pas du tout à la question +il a déjà son douze +moi je trouve ça un peu tiré par les cheveux*

33. E. *d'accord+ une dernière question+ donc : QUElles seraient pour vous les principales modifications à apporter dans les formations proposées aux étudiants de notre département Pour aMEliorer justement leurs pratiques scripturales / autrement dit est-ce que vous pourriez proposer des demandes concrètes de changement + que ce soit au niveau de l'université/ ou encore au niveau des autres cycles/*

34. Inf.3 *Oui+ il faudrait déjà commencer au moins par le lycée+où ils aient déjà l'idée de ce que c'est déjà une dissertation+ et qu'ils aient déjà FAIT l'exercice sur+++*

35. E. *C'est-à- dire une initiation au moins*

36. Inf.3 oui dissertation et commentaires de textes *+puisqu'en fait on leur demande les deux +à l'université : c'est vrai que : euh on peut continuer + à : euh +comment dire à améliorer leurs compétences en ce qui concerne l'écrit + euh + premièrement + par exemple on essaye lorsqu'on corrige le premier EMD de TRAvailler SUR euh un modèle de réponse +malheureusement ce n'est pas toujours le cas + vous savez comment ça se pa:sse euh on a pas le tem:ps +il faut empiéter sur : le programme et SOUvent on ne corrige pas la REDACTION + on corrige le contenu pas la forme + lorsque : on donne la correction + d'accord ? c'est-à-dire on leur dit pas voilà : voilà comment il faut enchaîner + mais j'ai fait cette expérience il y a quelques années : où je FAIsais systématiquement une dissertation euh modèle si vous voulez+ surtout surtout je me focalise sur la notion de problématique + c'est-à-dire comment ils PEUvent dégager l'idée générale + puisque on fait leur problème vient surtout de là+ ils ne savent pas lire la question : ils ne Savent pas ANAlyser euh les termes clés+ quand+ ils vous disent oui+ nous on a appris à souligner les termes clés + et puis+ ensuite qu'est- que vous faîtes de ces termes clés + il ne fait que les définir après++alors que non+ les termes clés SI on les souligne c'est pour ensuite les TRANSformer en idées ++ils sont là pour donner lieu à une interprétation +il faudrait travailler surtout sur ça++c'est-à-dire dégager une problamati :que +travaillet sur la problamatique+ TRANSformer une question en problématique+ ensuite ça SERA facile pour eux + rn fait euh à mon avis ça serait ça le début*

37. E. *Je vous remercie pour l'entretien*

38. Inf.3 *je vous en prie*

Informeur n° 04

Date : mardi 08 mai 2012

Durée de l'enregistrement : 11 minutes

1.E. *on commence / veuillez vous présenter+ j'aimerais donc avoir nombre d'informations vous concernant à savoir votre formation universitaire+ votre statu :t+ votre ancienneté et les modules assurés*

2. Inf.4 *pour me présenter je m'appelle (nom) (rire) + j'enseigne à l'université depui :s++ trente deux ans pratiquement + dans un premier temps comme associé :+ et puis par la suite comme permanent depuis 2004+ ce qui fait huit années+en tant que permanent+ quant à ma Formation +il faut dire d'abord que j'étais dans l'éducation nationale euh de 1966 jusqu'à 2004+ et puis ensuite de 2004 à nos jours je suis maître assistant chargé de cours à l'université++ma formation universitai :re +j'ai préparé une maîtrise +un DEA+ dans les années 80 + et euh un magistè :re+ tout récemment+ que j'ai soutenu en 2004++*

3. E. Modules/

4. Inf.4 *alors j'ai assuré plusieurs modules au département de français +j'ai assuré en première année le module de linguisti :que+le module de PSL et TEEO :+ alors actuellement j'ai le module de didactique des langues depuis un certain temps*

5. E. *une autre question+ si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième années+ comment la décrirez-vous/une évaluation euh à travers la correction par exemple des productions des étudiants*

6. Inf.4*Euh+ cette année très particulièrement il me semble qu'ils sont faibles+ +je je dirai que : euh ils font beaucoup de FAUtes+ à la fois au plan textuel + au plan syntaxique et au plan morphologique+euh ils ont de : de sérieux problèmes également de phonétique phonologie +de prononciation qui se manifestent à l'écrit : euh par des réalisations euh fautives ++je pense qu'ils sont vraiment faibles cette année hein ?*

7. E. *une autre question + quelles sont leurs principales difficultés liées à l'acte d'écriture/les plus majeures*

8. Inf.4*Moi je pense que l'une des plus grandes difficultés c'est les problèmes liés à la cohérence et à la cohésion lorsqu'ils euh Redi :gent des dissertations +lorsqu'ils rédigent des textes entiers+ +euh ils se heurtent à des problèmes + de renvoie+ à des problèmes de renvoie dans le texte+ à des problèmes d'organisation du texte ++et : à des problèmes de euh comment dire ++des problèmes de liaison de TRANsition + ils savent pas ce que c'est que les transitions dans un texte+ et : ils ont un problème au niveau de l'introduction et de la conclusion++voilà*

9. E. *à votre avis quelles sont les causes des déficiences constatées/ quelles sont les causes de ces lacunes/les sources du problème+ à votre avis c'est dû à quoi/*

10. Inf.4*Euh je pense que les : que les difficultés sont dues au fait que euh l'éducation nationale + le lycée +le collège+ l'école primaire + ne les préparent pas à affronter une licence de français+ça c'est la première des choses qui est certaine ++ les programmes du collège +les programmes du lycée +NE : euh mettent pas en place les compétences nécessaires pour affronter le profil + le cursus d'une licence de français de quatre ans ++ça c'est la première raison + euh la deuxième raison + je crois que : chez nos jeunes il y a une +la lecture connaît une véritable désaffection +ce sont des gens qui ne LISENT PAS+ ce sont des gens qui ne LISENT QUE lorsque c'est nécessaire + quand euh c'est requis + dans le cadre d'un module +ils doivent travailler sur une œuvre + quelque chose comme ça++*

11. E. *Pour vous la lecture a un effet considérable si on peut dire sur l'écriture /*

12. Inf.4 absolument+ *Je pense que LIRE est plus EFFICACE euh +est BEAUcoup plus efficace qu'une étude pointue : sur les règles de grammai :re +euh++*

13. E. *De la langue en général*

14. Inf.4 *l'étude de la langue en général++ et puis euh peut être qu'il y a aussi quelque chose qu'il faut INCRIMINER le fait qu'il n' y a pas suffisamment d'exercification + c'est-à- dire que euh au plan pratique on réalise pas beaucoup d'exercices ++on a tout le temps tendance que ce soit au lycée+au collè :ge et même ici à : donner la théorie et ++euh*

15. Inf.4 *On arrête là+une dernière question + quelles seraient pour vous les principales modifications à apporter dans la formation proposées aux étudiants de notre département pour améliorer leurs pratiques scripturales/ autrement dit veuillez formuler des demandes concrètes de changement*

16. Inf.4*Moi je pense qu'il faut reformuler +qu'il FAUT REFORMER la première année+ ++c'est-à-dire qu'il faut la concevoir de telle sorte +à ce que ce soit euh une sorte de remise à niveau ++euh il faut PROBABLEMENT les ENtraîner + à REdiger + il faut euh les +il faut leur FAIRE analyser des TEXTES COURTS pour les préparer à certains modules de littérature ++ les initier à le littérature française qu'ile ne voient que lorsqu'ils arrivent ici++donc il FAUT REFORMER la première année et en particulier dans le cas de l'écriture +de l'expression +moi je pense qu'il faut : euh les faire parler et les faire écrire le PLUS possible +dans le cadre de la première année+++*

17. E. *Et sinon par rapport aux autres cycles/est-ce que vous pouvez formuler des demandes concrètes vous qui avez travaillé déjà++ /*

18. Inf.4 *Je pense qu'il y a un problème d'horaire + un problème de volume horaire peut être qu'il faut AUGMENTER + surtout : dans le euh dans la conception actuelle des langues étrangères +on considère que les langues étrangères revêtent une importance PARticulière dans le cadre de la mondialisation ++euh donc : l'Etat aurait dû certainement donner plus d'importance aux langues étrangères +d'une part dans le cadre du volume horaire ++deux heures c'est INSUFFISANT par semaine ++ il faut beaucoup plus de pratique*

19. E. *La pratique +donc renforcer la pratique*

20. Inf.4 *il faut beaucoup de lecture et il faut beaucoup de PRATIQUES c'est-à-dire beaucoup d'exercices + ET il faut que ce soit l'élève qui réalise qui écrit +qui rédige etc++l'apprentissage des notions théoriques ne sert absolument à rien du tout ++il faut beaucoup plus qu'elle se manifeste ++par exemple P.S.L si on apprend qu'est-ce qu'un résumé ça ne sert à rien ++il faut FAIRE le MAXIMUM de résumés pour qu'ils maîtrisent la technique + mais lui dire que le résumé c'est ça : c'est ça : les quatre règles qui permettent de TASSER l'information +et bein les dire oralement ça ne sert à RIEN ++leur dicter ces quatre règles ne sert à rien parce que le problème c'est de les mettre en pratique ++il faut les faire pratiquer +à mon avis ++*

21. E. *D'accord+ rien à ajouter /*

22. Inf.4 *il faut les corriger+ les évaluer qu'ils prennent conscience de leurs fautes + qu'ils intériorisent + qu'ils aient un certain ordre +++qu'ile enregistrent leurs lacunes et qu'elles passent au niveau de de la mémoire à long terme ++euh qu'ils ELIMINENT + qu'ils prennent conscience + il faut qu'ils prennent conscience de ces lacunes pou qu'ils*

puissent réagir et réajuster leurs connaissances + pour qu'ils puissent réajuster leurs compétences + à longueur de temps++au fur et à mesure qu'ils apprennent + voilà

23. E. *Merci pour l'entretien*

24. Inf.4 *Je vous en prie*

Informeur n° 5

Date : lundi 14 mai

Durée de l'enregistrement : 05 minutes

1.E. *bonjour, tout d'abord j'aimerais recueillir quelques renseignements vous concernant + à savoir + votre formation universitaire+ votre ancienneté+ et le module que vous assurez actuellement*

2. Inf.5 (rire)

E. *mais répond (rire)*

3. Inf.5 *je suis diplômée d'un magistè :re+ diplômée d'un magistère et j'enseigne depuis 2005+ j'ai enseigné des modu :les+ les modules suivants + PSL +auteurs français+littérature et société :+littérature comparée*

4. E.*si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième année + à travers l'évaluation des productions écrites par exemple+ comment la décrirez-vous/ s'il vous plaît précisez votre réponse*

5. Inf.5 *TRES MAIGRE+ MAIGRE : euh FAIble + beucoup d'erreurs +beaucoup de FAUtes+ bon les erreurs +toutes erreurs confondues hein toutes les erreurs que ça soit de performan :ce euh e.t.c et : même euh+ donc à l'écri :t + la production je la qualifierai de TRES TRES TRES MAIGRE + voilà*

6. E. *pour vous +quelles sont leurs principales difficultés/justement liées à l'acte d'écriture+ les principales + les plus importantes*

7. Inf.5 *Difficultés ? + + déjà ils ont un problème de calligraphie + la calligraphie + problème structural+ d'un point de vue structural+ des structures ils ont du mal à structurer : surtout à formuler euh je dirai à formuler des PHRASES ++ parfois y a des phrases sans sujet ++parfois les verbes ne sont même pas conjugués+ étudiants de quatrième année / les verbes ne sont même pas conjugués ++au niveau de la concordance des TEMPS + ils ne concordent pas + pas de concordance des temps Absence des*

concordances des temps dans les paragraphes ++auSSI au niveau de + aussi euh le : ++comment s'appelle déjà le truc ? oh là là + tu vois je suis pressée++l'accord + absence d'accord entre : verbe et nom +entre nom et adjectif + la morphologie + morphosyntaxe + tout ce qui a trait à la morphosyntaxe

8. E.*une autre question+*

9. Inf.5 *absence de connecteurs logiques aussi*

10. E. *d'accord+ donc pour vous ces déficiences +justement elles sont dues à quoi/à votre avis vous allez les relier à quoi+ ces lacunes*

11. Inf.5 *Je dirai reliées à un manque de LECTURE+ manque de lecture : manque de : de lecture + je qualifierai aussi euh peut- être qu'ils n'ont PAS aSSEZ été formés aussi au niveau de la langue ++manque de formation + je dirai d'encadremen :t de formation :achou dharen akeni/(quoi d'autres encore) manque d'enseignement peut être euh au niveau de +++ donc la lecture+ manque de formation : et: euh probablement aussi : tout dépend des cas + parce qu'il y a des cas + des étudiants nous viennent de partout + de tous les villages + + donc les étudiants nous viennent de partout + y a des villages + y a peut être des étudiants qui n'ont pad reçu de : d'enseignement dans des écoles peut être primai :re negh (ou) des C.E.M ou lycées+ et cela se répercute sur leurs niveaux*

12. E. *une dernière question s'il vous plaît+ quelles seraient leurs principales euh pardon quelles seraient les principales modifications à apporter pour justement améliorer les pratiques scripturales/*

13. Inf.5 *Principales modifications/ oh là là + oh là là là là ++ avoir un peu plus de : avoir un peu plus peut être + au lieu de réserver une heure et demi de T.D en P.S.L peut être trois heures que ça soit en première année + deuxième année ++proposer aussi le module de P.S.L même en troisième année s'il FAUT ++*

14. E. *Vous insistez sur le module de PSL/*

15. Inf.5 *j'insiste sur le module de P.S.L ++*

16. E. *Et pourquoi pas TEEO/*

17. Inf.5 *et de T.E.E.O technique d'expression écrite et orale + de toute façon même à l'oral ils ont des difficultés++*

18. E. *Donc c'est tou :t/*

19. Inf.5 *ils ont des difficultés que j'ai détecté et repéré lors des exposés ++*

20. E. *Et par rapport aux autres cycles+ est-ce que vous pouve :z propose :r des demandes de changement ou pas/*

21. Inf.5 OUI +oui oui *au secondaire par rapport à la langue française ? je dirai euh secondaire par rapport peut être au texte+ par rapport au PROGRAMME ++ revoir par exemple les livres + le contenu des livres ++*

22. E. *Le contenu des livres/*

23. Inf.5 *c'est-à- dire le contenu des programmes + revoir les livres e.t.c et les cours +*

24. E. *Les manuels/*

25. Inf.5 *les manuels + voi : là + ils sont à REVOIR*

Informeur n° 06

Date : lundi 14 mai 2012

Durée de l'enregistrement : **07 minutes**

1.E. *oui c'est bon+ donc tout d'abord j'aimerais avoir quelques renseignements vous concernant+ à savoir votre formation universitaire+ votre ancienneté et le module que vous assurez actuellement*

2. Inf.6 *euh+ j'ai un magistère en sciences du langage+ que j'ai eu récemment+il ya une année+à peine une année+ j'assure : le module de didactique des langues+ avec les quatrièmes années+ quoi encore/*

3. E. *l'ancienneté s'il vous plaît/*

4. Inf.6 ça fai :t euh quelques mois depuis que je suis permanen :te+ c'est votre première année/ non

5. Inf.6 non c'est ma cinquième année

6. E.*Très bien + première question concernant le cœur de mon travail+ donc : si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième année+ commen la décrirez-vous/ à travers l'évaluation des copies par exemple*

7. Inf.6 *Moi je PENse qu'il y a encore BEAUCOUP à FAIRE pour les étudiants + parce que : y a quand même pas mal d'étudiants qui ne mai^trisent pas DU TOUT la langue++*

voire euh ++ j'ai euh + à voir déjà les copies y a quand même PAS MAL qui ont des deux et des trois++et moi personnellement comment est- ce que je corrige + si je donne des deux et des trois c'est que c'est des personnes à qui je ne pourrai pas donner cinq + si je donne un cinq c'est que + bon la personne peut-être hors sujet ou autre chose + MAIS y a une MAÏTRISE quand même minimale de la langue ++ donc : je conçois que une personne + un étudiant n'est pas censé maîtriser le module de didactique de langues + il va pas probablement enseigner plus tard ++ mais si il maîtrise une langue donc : même si il est hors sujet il peut avoir un cinq+ mais SI il a un deux et un trois c'est qu'il ne maîtrise pas du tout la langue ++CHOse que je retrouve très euh souvent dans les copies

8. E.d'accord+ quelles sont leurs principales difficultés/

9. Inf.6 *Là je m'en rappelle plus BEUCOUP + MAIS euh on va dire conjugaison ++ en premier lieu + second lieu orthographe ++*

10. E. *Ah bon +C'est tout/ les plus dominants/*

11. Inf.6 *PONCTUATION + + pas beacoup de ponctuation ++ je sais pas s'ils oublient + mais euh je vois TRES SOUVENT de TRES TRES LONGUES phrases INTERMINABLES + des fois même pas de virgule +et puis au bout de six à sept lignes JE perçois un point ++donc parfois quelques majuscules + je ne retrouve pas aussi de majuscule ++mais sinon je pense que c'est tout++c'est ce qui me vient à l'esprit*

12. E. *selon vous +justement ces déficiences constatées + elles sont dues à quoi/ quelles sont les raisons + plutôt les CAUses de ces déficiences constatées au niveau de l'écrit/*

13. Inf.6 *Pour moi il y a deux raisons+ la première est liée à la LECTURE +le manque d'effort des étudiants + les étudiants ne lisent pas suffisamment + pour moi personnellement quand j étais étudiante + je voyais mes camarades qui ne s'intéressaient pas du tout à la lecture et même quand il y avait des exposés + des fiches de lecture ils essayaient de trouver par exemple des exposés qui ont été fait précédemmen :t ou chercher des résumés sur internet +éventuellement des ouvrages qui ont traité le même thè :me + essayer juste de prendre le résumé et tout+ donc moi+ pour moi c'est clair + d'autant plus que dans mon mémoire de recherche pour ma licence j'ai travaillé sur la lecture+ +donc : je SAIS qu'ils PRIVILEGIEN :T dans leur tem :ps PLUS : tout ce qui est télé +ordinateur que lecture +en général++deuxième des choses je pense que ils n'ont PAS suffisamment eu le module de P.S.L. pratique systématique de la langue + sachant que pour l'ANCIEN SYSTEME ils n'avaient ce module qu'en première année+et : je ne sais*

pas pourquoi ça a été fait ainsi + MAII :S je pense que c'est vraiment INSUFFISANT sachant que c'est des futur :s licenciés qui vont ENSSEIGNER qui vont enseigner avec ces erreurs d'orthographe ++ je n'ai jamais compris pourquoi ils n'ont PAS P.S.L. entre autres++

14. E. *Pour vous + vous insistez beaucoup sur le module de PSL/*

15. Inf.6 oui ++ antre autres

16. E. d'accord++ comme+ s'il ya d'autres

17. Inf.6 *pour moi les autres enseignants quand ils voient qu'il y a : dans leurs modules + même s'il ne s'agit pas de pratique systématique de la langue ++ mais ils peuvent COMME MEME S'ARRETER euh ça ne fait rien de : même par exemple je vois des enseignants euh dicter à la fin de la séance + quand il s'agit d'un mot qui n'est pas connu par les étudiants + ils ne prennent PAS LA PEINE de l'épeler ++au moins l'épeler même s'ils ne l'écrivent pas mais au moins l'épeler +sachant que les étudiants ne sont pas censés que ce mot par exemple s'écrit de telle manièr :re surtout par exemple des MOTS qui: euh qui ont des ' h ' des ' y '+ des mots dont la prononciation n'est pas aussi évidente ++ on va se dire par exemple que c'est un ' s ' alors que c'est un ' z '++ qu'l y a de ' h ' alors qu'il n'y a pas de ' h '+ e.t.c*

18. E. *une dernière question+ donc : quelles seraient pour vous les principales modifications à apporter dans la formation des étudiants de notre département pour améliorer justement leurs pratiques scripturales/ autrement dit veuillez formuler des demandes concrètes de changement*

19. Inf.6+++ *ça demande de la réflexion ++*

20. E. *Oui :*

21. Inf.6 *je sais pas si je saurai répondre à cette question (rire) + déjà par rapport à tout à l'heure le modula de P.S.L. il est NECESSAIRE de l'avoir jusqu'en QUATRIEME année*

22. E. *C'est tout/ et sinon par rapport aux autres cycles/vous ne pourriez pas proposer quelque chose/c'est-à-dire le lycée : le moyen+ le primaire+ est ce que :*

23. Inf.6. *Je n'ai jamais enseigné euh*

24. E. *Mais vous étiez étudiante+ élève plutôt+ vous vous rappelez de votre formation/ donc :*

25. Inf.6 *Brièvement*

26. E. *Est-ce que vous pouvez proposer quelque chose/un changement/*

27. Inf.6 *pour les autres cycles+PLUS d'activité+ de travail en groupe +plus : moi : je vois des enseignants au lycée et au collège qui demandent à leurs élèves de FAIRE des exposés et QUI insistent sur le fait que le travail que l'exposé doit être écrit sur ordinateur + doit être SAISI chose que je ne tolère pas du tout + parce que je vois moi personnellement j'ai une soeur + je voi :s ses camarades et tout c'est du copier coller ++ y a pas l'esprit de recherche et de deux y a pas de lecture ils ne les incitent pas à lire des ouvrages ou: par exemple faire des fiches de lecture ++généralement voilà : l'environnemen :t l'atmosphè:re ceci cela c'est des choses qu'on peut trouver facilement sur internet + et un peu difficilement accessible dans les livres+ par contre lire par exemple un ROMAN+ demander une fiche de lecture +LA ils SONT OBLIGES de lire + de même ils vont les inciter au plaisir de la lecture ++moi je pense que c'est à la FIN : voilà c'est au collège et au lycée qu'faut les inciter à avoir ce plaisir de la lecture+ parce que une fois ARRIVES à l'université + moi je pense que c'e:st PAS TROP TARD mais c'est quand même un peu une peine perdue : ++ c'est avant qu'il vont inculquer ce plaisir : de lire + de la lecture*

28. E. *D'accord + rien à ajouter/*

29. Inf.6 *Non+ bon courage*

30. E. *Merci*

<u>Informeur n°07</u>

<u>Date</u> : mardi 15 mai 2012

<u>Durée de l'enregistrement</u> : 14minutes

1.E. *j'aimerais recueillir quelques informations vous concernant + à savoir votre formation universitaire+votre ancienneté et le module que vous assurez actuellement*

2. Inf.7 *alors+ formation + psychopédagogie+ donc : et avec une licence de psychologi :e + scolaire+ et un magistère en sciences de l'éducation+ et là je prépare un doctorat concernant la formation pédagogique des enseignants+ l'ancienneté+ bein comme à l'origine il y'avait pas le département langues françaises+même de langues étrangères+c'était le département de langue arabe+ et j'ai enseigné le module de :*

terminologie de langue française+ donc : en tout et pour tout ça fai :t maintenant 31ans (rire)

3. E. 31 *ans+ voilà : + le module que vous assurez/*

4. Inf. 7 *et bein : en ce moment c'est le module de psychopéda*

5. E. *si vous ave :z à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième année +leurs compétences en rapport avec : l'écrit+ leurs productions écrite :s+ comment la qualifierez-vous/s'il vous plaît précisez votre réponse*

6. Inf.7 *+ et bien : déjà : leur écrit ne correspond pas à leur niveau++ça c'est clair++ c'est un écrit pour moi + pour la grande majorité : qui correspondrait à des élèves + je dirai bien à des élèves même si on prend l'ancien système + de : du moyen++niveau moyen + même pas secondaire+parce qu'au secondaire normalement on s'est défait de toutes ces fautes++ et bein oui : de langue : surtout d'orthographe+ de synta :xe+ à la limite d'expression MAIS PAS MAIS PAS de synta :xe + d'orthographe+ ça logiquement ça doit être acquis déjà : dans le : + enfin dans le primai :re et moyen++ +et : je pense que : ici au départemen :t + on devrait+ du moins les enseignants de langue devraient + du moins les enseignants de langue+ ça ce n'est pas mon cas+ devraient REVOIR tout ça +et peut être imposer en première année ++ euh une année préparatoire ++tout simplement*

7. E. *une autre question+ quelles sont leurs principales difficultés liées à l'acte d'écriture/les plus importantes selon vous/*

8. Inf.7 *Les difficultés+ surtout les difficultés d'expression ++parce que parfois ils veulent dire quelque chose et ils disent autre chose à côté++et parfois on est obligés de DEVINER vraiment ce qu'ils veulent dire++et là ça facilite d'ailleurs pas la lecture de leurs de leurs écrits +de leurs productions ++on est obligé de RELIRE deux trois fois :*

9. E. *A la fin vous parvenez à comprendre/*

10. Inf.7 *oui+*

11. E. *Pas toujours/*

12. Inf.7 *euh +++cette année+ du moins il me reste encore quelques copies à corriger MAIS sinon+ on arrive come même à comprendre et parfois le problème : le problème pour c'est que quand ils veulent dire quelque chose ils disent parfois le contraire+++et on retrouve une CONTRADICTION +mais on voit que : quand même on sent que c'est un*

problème : D'EXPRESSION ++ils n'ont PAS SU exprimer directemen :t l'idée+ parce que plus loin on retrouve la première idée ++donc à un moment donnée+ ils décrochent+ils savent pas commen :t utiliser la négation ou bien+++

13. E. *Oui+ j comprends+ c'est tout/ par rapport aux lacune :s/*

14. Inf.7 *ya pas que ça + y a la langue aussi+ y a des fautes INADMISSIBLES inadmissibles inadmissibles ++*

15. E. *Les plus fréquentes/*

16. Inf.7 *euh les plus fréquen :tes et bein les pronoms personnels ++aussi : alors les ' a ' avec accent et sans accen :t+++ quoi d'autres ++des fautes d'orthographes ++au lieu d'écrire : enfin : des mots +++*

17. E. *En gros en rapport avec la morphologie/conjugaison+ etc./*

18. Inf.7 *beaucoup plus la conjugaison ++y a aussi au niveau de : comment dire de la grammaire aussi + parce que la concordance des temps elle n'existe pas pour la grande majorité : et euh c'est-à-dire au niveau des phra :ses+ les phrases complexes e.t.c ils savent pas les temps et modes utilisés aprè :s + enfin dans chaque cas+euh en fonction des articulateurs*

19. E. *ils concordent mal+ une autre question +selon vous ces déficiences+ elles sont DUes à quoi/la source du problème/*

20. Inf.7 *La source du problème+ elle revient au système éducatif ++aux bases qui ne SONT PAS acquises +parce que par exemple + euh je vois ne serait ce qu'à travers mes enfants + euh quand ils ont appris + la grammaire + l'orthographe + déjà on leur fait pas de dictée ++alors qu'avec la dictée ++le fait de : d'écrire un mot et de le corriger+ de faire souvent des dictées+ donc certains mots usuels reviennent fréquemment ++donc l'enfant il apprend quand même à les écrire +les règles + aujourd'hui moi je suis POUR mais alors là POUR + je suis convaincu au plus profond de moi-même la grammaire traditionnelle+ je suis POUR++oui même si ++enfin c'est pas mon domaine + on me dit que non +les spécialistes disent non + mais moi je dis si + pourquoi + parce que à chaque fois qu'on écrivait quelque chose on se posait la question quelle est la nature +quelle est la fonction +++au niveau d'une phrase au niveau de tout tout tout + à chaque fois + quelle est sa nature + on écrit un mot quelle est sa nature + c'est un article+ c'est un nom + nom commun + nom propre ++ euh quelle est sa fonction les sujets + les compléments*

e.t.c + et en fonction de de ça ++ c'est-à-dire de la nature de la chose + la position de ce mot dans la phrase e.t.c et de sa fonction + on saura si on connaît les règles + forcémen :t on saura l'appliquer + + il faut beacoup d'exercices aussi +++

21. E. *Donc : pour vous c'est dû au système éducatif/*

22. Inf.7 *Oui et bein oui+ en gros+ maintenant concernant les étudiants + y a une : PART de* responsabilité *+ parce que quand on sait que le système éducatif est défaillant quelque part + euh sur ce plan + bien sûr c'est dû aux MeTHO:DES ++ y a pas que ça ++y a pas qua le système éducatif ++l'étudiant quand même il doit se prendre en charge + moi je vous dis + quand on SAIT qu'on a des lacunes et qu'on est adultes + on est conscients ++on doi :t se prendre en charge ++chose qui ne se fait pas ++ euh une deuxième CAUSE hein aujourd'hui avec les MEDIAS + la télévision + beaucoup de télévision + les enfants ne LISENT PLUS + alors qu'avant on lisait énormément ++ surtout à l'âge de l'adolescence ++ euh plein plein d'ouvrages +++les classiques + moi je me rappelle : bon je les ai lu pendant l'adolescence + c'était un passe temps + les vacances c'était des cabas de romans ++ voilà lecture extrascolaire + ça joue ça PERMET ++ la lecture elle fixe quand même : les mots++ bon y a un manque de lecture + y a le langage d'aujourd'hui : euh les S.M.S déjà : + et le langage comment qu'ils appellent ça ++*

23. E. *Ça a un effet/*

24. Inf.7 *OUI+ oui*

25. E. *Les abréviations par exemple /*

26. Inf.7 *les abréviations + les S.M.S ++et euh les jeunes ils PRENNENT PAS au sérieux vraimen:t cet aspect +*

27. E. *L'acte d'écriture/*

28. Inf.7 *oui ils ne prennent PAS au sérieux +*

29. E. *On peut dire qu'il y a un manque de motivation/on peut le dire/*

30. Inf.7 *y a un manque de motivation qui est DU + bon qui est du globalement + y a une perte des valeurs parce qu'avant le TRAVAIL c'est une VALEUIR très très importante++ maintenant on vous dit à quoi ça sert de travailler ++ on va travailler pou:r se retrouver au chômage ++ donc c'est PAS la peine + donc les étudiants c'est la remarque qu'ils font*

31. E. *Je peux dire qu'ils ont une représentation négative/*

32. Inf.7 *++ oui oui la MOTIVATION +parce que un enfant qui a comme je l'ai toujours dit un besoin d'accomplissement qui existe depuis le jeune âge + ils toujours envie de PARFAIRE ce qu'il fait ++ ce qui n'est pas le cas pour un enfant qui va à l'école euh bon parce que on l'envoie + parce qu'il faut aller à l'école ++ c'est au jour le jour ++ euh le système + bon avec le : si on prend l'approche par les objectifs c'est transmission de connaissances donc on REMPLIT le réservoir et l'enfant il accumule il accumule + et il OUBLIE bien sûr avec le TEMPS +++ sans motivation ++ bon tout ça engendre bien sûr + ça a un effet négatif sur le + sur l'écrit + sur la motivation même des étudiants ++ parce que un étudiant il peut avoir des LACCU:NES mais une fois arrivé à l'université y a un sursaut + il est adu:lte + il est face à un avenir + c'est-à-dire un devenir euh très proche dans le sens où il doi:t occuper un poste prochainement + donc il va se dire il faudrait pas que je trouve un poste de travail avec des lacunes ++ et euh aujourd'hui ce n'est pas leur souci*

33. E. *une dernière question+ donc : quelles seraient pour vous bien sûr : les PRINciaples modifications à apporte :r dans la formation des étudiants de notre départemen :t POUR justement AMEliorer leurs pratiques scripturales/ autrement di :t veuille :z formuler des demandes de changement que ce soit à l'université ou encore au niveau des autres cycles/*

34. Inf.7 *Euh+++*

35. E. *Si vous voule :z+ Je sais pas + formulez une demande concrète : + pour un changement quelconque à tel ou tel niveau bien sur/ pour améliorer leurs pratiques scripturales/*

36. Inf.7 *+++déjà alléger les programmes ++ pour moi + au primaire un enfant il doit savoir lire + écrire + calculer + + se débarrasser de toutes les matières qui pourraient encombrer son esprit + + parce que l'enfant il se: + comme il y a beaucoup de matières + aujourd'hui surtout avec l'approche par les compétences + ça nécessite BEACOUP plus de TEMPS ++ donc ALLEGER les programmes + aller à l'essentiel + et cet essentiel + de FACON ANALITIQUE ++ il faudrait que l'enfant euh ANALYSE les choses ++ que ça soit PAS ++ qu'on PASSE d'une leçon à une au:tre + même si aujourd'hui c'est la pédagogie du projet ++ on fait faire des projets à l'enfant ++mais un proje:t + faire un projet alors qu'on a PAS euh les acqui :s euh de BASE +at que ces acquis de base ++ je reviens à ce que j'ai dit tout à l'heure + c'est la langue + c'est la langue + euh donc il*

faudrait faire faire à l'enfant des dictée:s + l'obliger à LIRE + faire des petites fiches de lecture e.t.c.

37. E. *Pour vous la lecture ça a un effe :t pour AMEliorer les pratique :s scripturales/*

38. Inf.7 *Oui+ oui+ absolument+ parce que quand on LIT + on peut revenir sur une page + on peut analyser euh on peut se poser des questions + +alors que quand on regarde ++ par contre une lecture + ça FIXE ++ +*

39. E. *Et au supérieur/*

40. Inf.7 *et bein moi au supérieur + moi + comme je l'ai dit une ANNEE PREPARATOIRE*

41. E. *Consacrée à quoi/*

42. Inf.7 *consacrée à la langue ++*

43. E. *Principalement à la langue/*

44. Inf.7 *principalement aux deux modules de T.E.E et P.S.L++ MAIS il faudrait qu'ils soient dispensés de façon: euh +++*

45. E. *A votre avis+ par rapports aux techniques d'expressions écrites + il faudrait juste augmenter le volume Horaire ou encore changer les techniques +les modes ou les méthodes d'apprentissage/*

46. Inf.7 *maintenant je ne connais pas les méthodes qui sont pratiquées ++euh je ne pourrai pas donc m'aventurer sur ce plan ++ mais déjà: + attribuer un coefficient plus important et en faire des prérequis +++parce que un étudiant + on lui dit si tu n'as pas ce module tu ne passe pas en deuxième année++et là une fois + deux fois mais il faudrait que le module soit assuré sérieusement ++et là en toute sincérité il faut que ça soit un spécialiste de la matière ++mais comme je l'ai dit toute à l'heure ++il faut beaucoup de lecture + beaucoup d'analyse + et de poser en permanence la question du pourquoi pourquoi pourquoi ++ parce que cette question du pourquoi et du comment c'est celle qui permet de revenir + même quand on écrit+ nous par exemple à l'époque c'est une grammaire traditionnelle ++ la nature et la fonction + donc à chaque fois+ à chaque fois qu'on écrit quelque chose + par exemple on a fait une erreur + et on se dit et non c'est pas possible ++pas plus loin que ce matin bon + les copies j'ai trouvé un verbe : au présent de l'indicatif avec es+ c'est pas possible + le pluriel c'est toujours ' ent '++donc : cette question du pourquoi et du comment + il faut qu'elle soit tout le temps présente et que les*

enseignants soient très très proches des étudiants pour leur MONTRER euh + enfin toutes ces technique:s ++ bon maintenant il faudrait que ça soit des enseignants de la matière ++moi je pense qu'il faut revenir quelque part + il faut s'inspirer des anciennes méthodes

47. E. *Vous êtes conservatrice/*

48. Inf.7 *++moi je dis qu'elles ne sont pas à rejeter ++même avec mes propres enfants + ils ont fait le système : + l'école fondamentale e.t.c mais à la maison:++ donc ça va elles s'en sortent + ça va ++elles ont pas de problèmes de langue + et pourtant elles n'ont pas fait langues ++ bon moi je suis conservatrice + hein sur ce plan: ++bon il est possible de concilier les deux: + en essayant d'alléger les progra:mmes + en essayant de + comment dire ++ de les alléger et de voir ce qui intéresse l'étudiant en essayant d'aller à l'essentiel + l'essentiel + voilà + moi c'est ça + quand on donne le plus important + ensuite l'étudiant + une fois qu'il est adulte ++ il saura ce qui + il ira de lui-même chercher après ce qu'il lui manque + MAIS il lui faut les éléments de BASE + et les éléments de base c'est la langue + et la langue + moi je suis pour ce qui est traditionnel+ voilà*

49. E. *d'accord+ je vous remercie pour l'entretien*

<u>Informeur n°08</u>

<u>Date</u> : lundi 21 mai 2012

<u>Durée de l'enregistrement :</u> 13 minutes

1.E. *j'aimerais avoir quelques informations vous concernant+ à savoir votre formation universitaire+ votre ancienneté+ et le module ou les modules que vous assurez actuellement*

2. Inf.8 M. *(nom) +j'assure le module de systèmes grammaticaux+l'année précédente j'ai assuré le module de psycholinguistique+euh titulaire d'un mémoire de magistère et d'une thèse de doctorat en cours*

3. E. *Oui et par rapport à votre ancienneté /*

4. Inf.8 *depuis dison :s +cinq ans*

5. E. *si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants des étudiants de quatrième année + comment la décrirez- vous + suite à l'évaluation des productions écrites comment la jugez-vous + comment la qualifierez-vous/*

6. Inf.8 *En termes de maîtrise de la langue /*

7. E. *Tout+ Dans l'ensemble forme et contenu/ vous précisez cela + s'il euh une différence*

8. Inf.8 *Il y a une différen :ce+ généralement les étudiants de quatrième année : ont un capital connaissances assez important + euh le problème réside maintenant dans la MAnière + de restituer ces informations + généralement ils restituent en Bloc + y a PAS un véritable travail D'Analyse ou de synthèse parce que moi généralement j'EXIGE de mes étudiants euh qu'ils FASSENT un effort de synthèse +++ je dirai qu'elle est moyenne*

9. E. *comment la qualifierez-vous dans l'ensemble+ globalement/*

10. Inf.8 *je dirais qu'elle est moyenne*

11. E. *Quelles sont les principales difficultés liées à l'acte d'écriture/*

12. Inf.8 *Pour la majorité la non maîtrise des REGLES de grammaire déjà ++ problème de FORmulation +euh problème aussi lié au CHOIX des termes idoines + + de l'utilisation des CONCEPTS ++*

13. E. *En rapport avec euh leurs compétences plutô :t lexicales+ je dirais/par rapport au choix des termes/*

14. Inf.8 *Je n dirais pas lexicale+ parce que +POUR la pluPART ils + ils ils ont déjà une compétence linguistique reste maintenant à choisir les termes idoines ++qui correspondent au contexte + à utiliser une langue de spécialité + moi je je suis en charge du module de systèmes grammaticaux + et : nécessairement dans leurs copies je dois retrouver tout simplement une : + un ensemble de concepts + clés explicité :s + utilisés euh tout simplement de MANIERE CORRECTE*

15. E. *Est que vous la trouvez justement/*

16. Inf.8 chez certains+ Majoritairement non

17. E. à votre avis + quelles sont les causes de ces déficiences constatées/ la source du problème réside où/

18. Inf.8 *La source du problème/ Ici à l'université /*

19. E. *Oui+ par rapport à ce résultat-là/*

20. Inf.8 *c'est c'est un CURSUS ++ c'est un cursus + et euh il y a en fait une certaine fossilis+++ je dirai qu'il y a des erreurs qui : qui sont RECCURENTES et qui sont même fossilisées ++ c'est-à-dire on PARVIENT DIFFICILEMENT à : à les faire disparaître +*

même après une série d'exercices ++dans la mesure où elles sont définitivement ANCREES +++chez l'étudiant

21. E. *d'accord+ donc : une dernière question+ quelles seraient pour vous les principales modifications à apporter dans la formation des étudiants de notre département pour améliorer leurs pratiques scripturales/ veuillez formuler des demandes concrètes de changement/ que ça soit ici à l'université ou encore dans les autres cycles si ya moyen/*

22. Inf.8 *D'abord + un module + un module de pratique systématique de la lan :gue + qui doit suivre en fait l'étudiant depuis la première année jusqu'à quatrième année + même s'il doit changer de dénomination pourquoi ne pas parler de : ++ parce qu'on parle de pratique systématique de la langue il faudrait qu'il y ait une véritable pratique systématique de la langue*

23. E. *Donc vous REMEttez en question on peut dire les CONtenus ou les méthodes/non/*

24. Inf.8 *je ne remets pas en question les méthodes qui son :t + disons appliquées actuellement++ sont productives + à bien des égards elles sont tout simplement utiles pour l'étudiant + maintenant vous me demandez de formuler tout simplement des propositions pour améliorer en fait le le niveau des étudiants concernant la maîtrise de la langue française à l'écrit + à l'écrit + il faudrait tout simplement qu'en troisième année qu'en quatrième année on retrouve un module + tout simplement de RENFORCEMENT LINGUISTIQUE + parce qu'après tout ce ne sont pas des locuteur :s natifs de la langue française+++ je me souviens qu'il y a six sept ans de ça ++ le module de P.S.L était uniquement dispensé pour les premiers années*

25. E. *Oui tout à fait + système classique*

26. Inf.8 *système classique + et PÜIS on l'a on l'a introduit pour les deuxièmes années ++ il serait ENCORE plus intéressant de L'INTRODUIRE en troisième et en quatrième année pour qu'il puisse accompagner l'étudiant depuis son entrée à l'université : jusqu'à la fin du cursus*

27. E. *Pourquoi est-ce que vous proposez PSL et non pas TEE/techniques d'expressions écrites/*

28. Inf.8 *Moi je préfère mieux parler de P.S.L + de pratique systématique de la langue*

29. E. *Et pourquoi/ donc : selon vous si on MAItrise la LANgue on écrit bien/*

30. Inf.8 généralement + oui +*c'est une composante importante tout simplement + ++ il faut tout simplement RENFORCER la langue pour qu'il y ait une MAITRISE : une meilleure maîtrise de l'écrit ++maintenant + il est nécessaire aussi que l'étudiant puisse maitriser l'oral ++ il faudrait qu'il y ait une véritable pratique systématique de la langue à l'écrit ++ autrement dit on prend un point de lan :gue et on l'épuise ++ il faudrait tout simplement que cet enseignement qui relève DU THEORIQUE qu'il soit nécessairement APPUYE + étayé par des exercices pratiques +et c'est ça qui est finalement IMPORTANT à mon sens +++il ne suffit PAS d'ENNONCER les règles d'accord du participe passé + par exemple + encore faut-il traduire ça en termes d'exercices PRATIQUES ++tout simplement il faudrait qu'il y ait une véritable grammaire ACTIONNELLE ++à mon sens + bon moi je dis les choses comme ça + +*

31. E. *D'accord+ à l'université c'est tout/*

32. Inf.8 *et puis y a le module de méthodologie aussi*

33. E. *Et pourquoi/*

34. Inf.8 *parce que la méthode est importante + parce que synthétiser c'est important + parce que inscrire en fait : ses IDEES dans une LOGIQUE COHERENTE c'est important + + parce que SAVOIR tout simplement FORMULER un problè :me et pui :s euh y répondre : de manière CORRECTE ++ tout simplement savoir mobiliser en fait ses connaissances + son capital connaissances à bon escient c'est important +++ c'est ce qu'on retrouve pas en fait dans les DISSERTATIONS + dissertations ou tout simplement rédactions + moi je n'exige pas de mes étudiants qu'ils me restituent toute leurs connaissances + d'ailleurs je leur limite le nombre de lignes + vingt cinq+ trente+ trente cinq+ tout dépend ++ parce que je vise à évaluer chez eux leur CcapaciTE à SYNTHETISER ++ quand on a bien compris on PARVIENT à synthétiser tout simplement*

35. E. *Et sinon par rapport aux autres cycles/vous étiez déjà étudiant+ élève est-ce que vous pouvez proposer quelque chose/un ptit changement pour justement améliorer euh l'écrit des étudiants/*

36. Inf.8 *L'écrit des étudiants ++ il n y a pas de recette MIRACLE + + y a pas de recette*

37. E. *Tout à fait+ mai :s un changnemt peut être utile non/*

38. Inf.8 *la solution c'est la PRATIQUE tout simplement ++ PLUS de pratique + maintenant si on prend en considération les conditions dans lesquelle :s on TRAVAILLE*

+ euh l'année universitaire qui est le plus souvent ramenée à trois quatre mois en raison des grè :ves + en raison des intempérie :s ++ un ensemble tout simplement de : ++ je ne dirais pas de problè :mes mai :s qui viennent en fait ENTRAVER le bon DEROULEMENT de l'année universitaire ++ euh implique en fait : en termes : euh au niveau de l'enseignement le fait qu'on n'arrive jamais à finir les programmes ++moi je parle des quatrièmes année + j'imagine que c'est un peu la même chose pour mes collègues ceux qui sont en charge des premier deuxième et troisième niveaux de licence + parce que maintenant on va s'arrêter au troisième niveau avec le système L.M.D ++ voilà + donc une année TRONQUEE : implique nécessairement un programme NON-ACHEVE +INNACHEVE ++ et quand on dit un programme INACHEVE signifie tout simplement qu'il y a des points de LANGUE NECESSAIRES qui n'ont PAS été ABORDES ++ un tout petit exemple en QUATRIEME ANNEE : euh l'étudiant met un accent sur la voyelle qui précède le ' x '+ mais je pense que c'est des CHOSES qui sont ASSEZ SIMPLES+ qu'on devrait acquérir à la première année : + ' exemple ' ne prend PAS + le ' e ' ne prend pas d'accent aigu ++ finalement c'est un problème : qui est lié en fait soit à l'orthographe soit à la grammaire ++ ou à la syntaxe

39. E. *Ya pas d'autres problèmes/*

40. Inf.8 *c'est lié y a un problème de COHERENCE + problème de COHESION TEXTUELLE +++*

41. E. *Mais dans l'ensemble ça relève de la langue/*

42. Inf.8 *Je parle précisément des quatrièmes années+ en quatrième année généralement + en linguistique on a déjà vu en fait : + les étudiants ont déjà vu + ont déjà travaillé : sur les théories linguistiques en première année en deuxième en troisième année + quand ils arrivent en quatrième année ils ont un ensemble de connaissances tout simplement + ils ont CUMULE un CAPITAL CONNAISSANCES en THEORIE linguistique et en THEORIE littéraire aussi+ + quand on leur demande tout simplement de répondre à un problème ils PARVIENNENT DIFFICIELEMENT sinon PAS DU TOUT à mobiliser leurs connaissances à bon escient c'est-à-dire à SELECTIONNER parmi TOUTES leurs connaissances + les idées les PLUS PERTINENTES ++ je leur dis souvent qu'ils ne doivent retenir de leurs connaissances que les idées pertinentes ++pour la question posée : pour le problème posé à priori ++or c'est pas le cas + enfin généralemen :t ils travaillent euh de manière assez DESORDONNEE + en fait c'est la REALITE +++ ils*

restituent toutes leurs connaissances en bloc + eu égard d'un mot clé constaté dans la question ++ ' Saussure ' et bein ils vous disent tout ce qu'ils savent sur ' Saussure ' ++ ' école de Pra :gue ' + ils vous restituent tout ce qu'il savent sur ' l'école de Prague ' +et puis parfois parce qu'ils n'ont PAS beaucoup lu et qu'ils ne peuvent pas creuser un point théorique particulier + exemple ' synchronie ' + ' diachronie ' pour ma part+ et bein ils commencent par répondre à la question + et pui :s ils font des digressions +ils ramènent tout simplemen :t d'autres idées qui ne sont PAS nécessairement PERTINENTES + qui sont justes dans l'absolu : + NON PERTINENTES pour la question posée ++ et au final : euh on a une COMPILATION d'idée :s parfois de CITATION :S euh tout un AMALGAME d'idée :s euh qui sont justes dans l'absolu mai : s qui ne sont pas réellement pertinentes ++ parce que c'est ça finalement maîtriser une lan :gue + c'est ça : aussi : maîtriser une théorie + une théorie linguistique particulière ++ c'est pour ça que je vous dis que c'est une question de METHODOLOGIE ++ comment parvenir à SELECTIONNER parmi toutes nos connaissan :ces celles qui : nous permettent de répondre à un problème particulier ++donc il faut ROMPRE avec cette LOGIQUE qui restitue à l'enseignant tout ce qu'on sait et bein c'est à lui de choisir ++e :t sélectionner les idées pertinentes et les inscrire dans une logique cohérente tout simplement à l'égard d'une problématique particulière à une question particulière + voilà je pense que c'est tout

43. E. *oui+ donc je vous remercie*

44. Inf.8 *De rien j'espère que j'ai répondu à vos questions*

<u>Informeur n°09</u>

<u>Date</u> : mardi 22 mai 2012

<u>Durée de l'enregistrement :</u> 08 minutes

1.E. *je voudrais avoir quelques renseignement+ à savoir votre formation universitaire+ ancienneté et le module que vous assurez*

2. Inf.9 *donc je suis titulaire d'un magistère+ euh au département de français+université de tizi-ouzou+ euh c'était quoi l'autre question/*

3. E. *euh la formation + voilà +l'ancienneté*

4. Inf.9 *donc : j'ai été recruté cette année+ l'année 2011/2012*

5. E. *Mais tout de même est ce que vous avez assuré des vacations/*

6. Inf.9 *oui +j'ai assuré des vacations+ en 2007 au département d'interprétariat+*

7. E. *Ça vous fait*

8. Inf.9. *Ça va faire euh 5 ans+ et euh la même année j'ai travaillé aussi au département de lettres arabes*

9. E. *D'accord+ le module que vous assurez/*

10. Inf.9 *Pardon j'ai enseigné l'année dernière à la fac des sciences sociales et humaines + j'ai assuré le module de français + à des troisièmes années+ spécialité sociologie : +sociologie du travail +scioences de l'éducatio :n+ euh voilà*

11. E. actuellemnt c'est psychopédagogie/

12. Inf.9 *J'enseigne le module de psychopédagogie+ avec les quatrièmes années*

13. E. *une autre question+ si vous avez à estimer la compétence scripturale :s +en rapport avec l'écrit+ des étudiants de quatrième année+comment la décrirezèvous/*

14. Inf.9 *Euh + donc : j'hésite dans le choix du terme à employer ++*

15. E. *Choisissez le terme qui convient s'il vous plaît parce que c'est important+*

16. Inf.9 *je dirais que c'est moyen+ + justement ma surprise fut grande lorsque j'ai commencé à corriger les copies + j'ai constaté que les étudiants de quatrième année + donc ils reprennent en fonction de la question posée : ++ en fonction de la question posée ++en fonction plutô :de : donc ++ lorsque j'ai commencé la correction donc j'ai corrigé un ou deux groupes parce que j'ai six groupes ++ lorsque j'ai commencé à corriger j'ai constaté que en fonction de la question++ donc les élèves plutôt excusez-moi + plutôt les étudiants + ils repre :nnent généralement les phrase :s que l'enseignant avait donné soit au cours soit au T.D ++par contre : ya bien sûr dans la structure d'un paragraphe : y a toujour :s euh+++ donc + à travers la correction + j'ai constaté que les élèves + les étudiants généralement ils reprennent des phrases données par l'enseignant soit lors du T.D soit lors du cours ++ par contre par moment+ ça leur arrive de formuler des phrases + leurs propres phra :ses ++ mai :s euh la formulation elle est moyenne + je dirais pas que c'est excellent bien sûr par rapport à la majorité : ++y a certains élèves qui : rarement + des étudiants + j'ai tendance à confondre parce que lorsque j'enseigne :+++ bien lorsque : ++ certains ils formulent ++je dirais que dans un groupe + nous avons deux trois étudiants maximum sur trente ++ deux trois étudiants qui arrivent à formuler une phrase correcte ++ franchement euh ou bien deux phrases consécutives ++pour ce*

qui est des petites fautes d'orthographe + de conjugaison + de fautes de langue de façon générale + j'ai constaté une bonne chose + les élèves euh les étudiants plutôt +ils euh ++ c'est-à-dire ils ne font PAS beaucoup d'erreurs de langue

17. E. *une autre question+ quelles seraient pour vous les principales difficultés liées à l'acte d'écriture/des étudiants bien sûr+ quelles sont les plus récurrentes à travers la correction des productions/*

18. Inf.9*Moi je trouve qu'il y a des erreurs dans la structuration de la phrase déjà++ la cohérence + des fois on lit une phrase + on comprend rien du tout ++on sait même pas si c'est du français +y a des fautes d'orthographe + de conjugaison +++ y a des erreurs de grammaire + de structuration de la phra:se + de syntaxe ++des étudinats qui confondent entre le ' D.A.N.S ' et le ' D.O.N.T ' alors que ce sont deu :x + dans la phrase ils renvoient à deux significations différen :tes++ je sais pas euh conjugaison : ++ peut être certains euh un infinitif alors que c'est un partici :pe ++ ce genre d'erreurs++ voilà*

19. E. *selon vous quelles sont les causes des déficiences constatées/ quelle est la source du problème+ à votre avis/*

20. Inf.9*C'est certainement PAS l'enseignement tel qu'il se fait qu'il s'est FAIT à l'université + ça doit remonter à beaucoup plus loin ++euh le lycée + voire même le collège : ++ euh l'enseignement tel qu'il a été dispensé au primaire ++ l'école primaire et au collège beaucoup plus ++je pense + c'est mon humble avi :s hein +d'après ma petite expérience dans mon + dans le cadre de mon travail de recherche de magistère et les étudiants que j'encadre maintenant en licence ++ l'enseignement tel qu'il se FAIT ++ l'enseignement de la langue française bien sûr tel qu'il se fait à l'école primai :re et au collège + euh je trouve que soit c'est la méthode de l'enseignant ou bien LA COMPETENCE de l'enseignant lui-même qu'il faudrait remettre en question ++ je n juge perso :nne + euh je n vise perso :nne ++ MAIS ce sont ces deux paramètres là qui font que le niveau des étudiants + maintenant est ce qu'il est ++il est moyen+++les bases élémentaires d'une langue + la base d'une langue + dans l'apprentissage d'une langue notamment la langue niveaux ++ parce que au lycée les élèves sont censés quand même : euh MAITRISER plus ou moins l'oral et l'écrit*

21. E. *donc : quelles seraient pour vous les principales modifications à apporter dans la formation des étudiants de notre département pour améliorer leurs pratiques*

scripturales/autrement dit veuillez formuler des demandes concrètes de changement + que ce soit au niveau de l'université + au supérieur+ ou encore au niveau des autres cycles

22. Inf.9 *Voilà + d'après votre question + + on pourrait proposer des modifications que ce soit pour l'université +++bien sûr + je commencerais par l'université pour passer aux autres niveaux ++ donc pour les quatrièmes année de cette année c'est trop tard + le mal est fait +++ par contre pour les étudiants ++ un renforcement il doit se faire dès la première année + ou du moins durant les deux premières années ++ donc insister beaucoup plus sur des leçons de bases ce qui devrait + ceux qui sont censés connaître depuis le collège ++ donc comme la grammaire + le module de P.S.L qu'on avait auparavant + qui s'est transformé maintenan :t euh en grammaire ++ donc il faut insister au moins pour les deux premières années + voire même + euh puisqu'on est maintenant avec le système L.M.D + voir même pour les trois années ++ c'est-à-dire tout au long de sa formation : l'étudiant DOIT toujours faire chaque année ++ doit toujours avoir euh dans sa formation + dans son cursus un module de grammaire + qui traite de la grammaire en général : + de la langue ++ et en ce qui concerne les autres niveaux + + je sais pas il faut proposer : euh insister aussi sur l'écrit ++ quoi que maintenant avec l'approche par les compétences +++ parce qu'avant avec l'approche par objectifs + d'après mes connaissances parce que je je suis un petit peu dans le domaine quand même ++ avec l'approche par objectifs on insistait beaucoup plus sur l'écrit ++et on a un petit peu oublié + mis de côté l'oral + par contre maintenant avec l'approche par les compétences on est à cheval sur les deux + d'aprè :s euh c'est-à-dire d'après les TEXTES officiels que j'ai : que j'ai consultés++ on insiste on est à cheval sur l'écrit et sur l'oral ++euh MAIS il faudrai :t un renforcement voire : accorder plus de volume horaire à la langue française ++ euh à la langue française je dirais pas à l'écrit uniquement + parce que même l'oral il compte énormément++voilà c'est- à dire accorder PLUS de volume horaire à la langue françai :se euh commencer l'année+ l'enseignement de la langue française TRES TOT+ comme les enfants maintenant ils sont initiés à cette lan :gue dès +++ les enfants actuellement ils font tous l' école maternelle ce qu'on appelle communément les crèches + donc il faudrait les initier ++ ils sont initiés à la langue française ++ donc ça ne dérangerait pas les parents à ce que leurs enfants commencent l'apprentissage de la langue française dès la première année primaire*

23. E. *Rien à ajouter/*

24. Inf.9 *Rien à ajouter*

25. E. *Je vous remercie*

Informeur n°10

Date : mardi 22 mai 2012

Durée de l'enregistrement : 09 minutes

1.E. *j'aimerais recueillir quelques informations à savoir votre formation+ votre ancienneté et le module que vous assurez*

2. Inf.10 *BON + je suis titulaire d'une licence et d'un magistè :re en françai :s et j pense que : euh je vais bientôt boucler ma sixième année d'ancienneté+ je suis chargée des étudiants de quatrième année : le module de littérature+ voilà*

3. E. *d'accord+ donc : une autre question+ si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième année+ comment la décrirez-vous / s'il vous plaît veuillez préciser votre réponse/ suite à la correction des copies d'examen par exemple quelle est votre appréciation en général/*

4. Inf.10 *Ce sont des prestations assez contrastées quand même + on peut tomber sur des copie :s ++ euh qui point de vue général sont très acceptables comme on peut tomber sur des copi :es euh qu'on pourrait carrémen :t disqualifier à tous les niveau : x de maîtrise de la langue + à savoir l'orthogra :phe + la synta :xe + la cohéren :ce etc+ + donc si j'ai a estimer la compétence + je dirais que ++ en quatrième année ça devrait quand même avoisiner la bonne moyenne + mais bon + si j me fonde sur les les expériences que j'ai tirées dans les corrections de de leurs travaux ++c'est-à-dire lors des examens ++ je dirais que c'est quand même ++ le niveau global il est quand même en de ça de ce à quoi on devrait rapporter la norme*

5. E. *quelles sont les principales difficultés liées à l'acte d'écriture/ les lacunes les plus importantes/les plus significatives à votre sens /celles que vous avez repéré d'une manière récurrente*

6. Inf.10 *Alors++ on a tendance à + à considérer que les erreurs d'orthogra :phe sont parfois des erreurs d'inattention + donc là-dessus on peut pa :s euh on peut pas disons évaluer le niveau d'un étudiant par rapport à la maîtrise surtout dans l'espace d'une production écrite très courte ++ mais j pense que ++ le degré de maîtrise réel de la langue chez un étudiant se mesure beaucoup plus au niveau syntaxique+ construction des phra :ses + enchaînement + la suite dans les idées etc++ justement c'est là-dessus que*

BEAUCOUP de problèmes sont rencontrés+ +donc je dirais que la difficulté PRINCIPALE RESIDE dans LES CONSTRUCTIONS SYNTAXIQUES ++avec bien sûr de :s des problèmes dans l'accord du verbe + les adjectifs + euh le genre et on rencontre souvent des erreurs dans l'accord des genres et du nombre

7. E. *euh voilà+ donc : selon vous toujours quelles sont les causes de ces déficiences/elles sont dues à quoi/pourquoi ce niveau/*

8. Inf.10 *Bon + on constate très rapidement que c'est dû à un cumul + un cumul disons de +++ de manque hein dans la prise en charge de ces erreurs + finalement ce sont des erreurs qui surviennent à des occasions bien euh + à des moments bien précis dans la carrière + c'est-à-dire de l'étudiant + dans son parcours++ disons que généralement les erreurs de syntaxe on en vient à bout + à partit du lycée + parce qu'ils font la dissertation + la technique de la dissertation + le travail des dissertations sert justement à procurer à l'étudiant la technique de la maîtrise de la rédaction : de la construction : des idée :s + et leurs transcription de manière cohérente ++ donc j pense qu'il y a eu des occasions RATEES aussi bien au niveau de leur prise en cha :rge au niveau du secondai :re+ que dans leur prise en charge à la première année de FAC ++ autrement dit c'est ce qu'on a l'habitude d'évoquer + y a pas ASSEZ de travail d'entraînement sur l'écriture + la production écrite pendant la première année de FAC ++ alors +*

9. E. *On insiste sur la pratique/*

10. Inf.10 oui *L'ENTRAINEMENT + parce que on on a très bien pris conscience de ces lacunes ++ on sait que nos élèves aux lycée avant de devenir étudiants + donc ils QUITTENT le lycée avec ENORMEMENT de LACUNES dues à des raisons MULTIPLES + mais on sait nous à l'université que quand ils arrivent + ils DEBARQUENT avec un certain nombre de MANQUES +dans leurs boites à outils + il me semble qu'on ne fait PAS assez au niveau de la première année pour PARER à ce genre de situation qu'on retrouve en quatrième année*

11. E. *une dernière question+ quelles seraient pour vous les principales modifications à apporter dans la formation des étudiants de notre département pour améliorer leurs pratiques scripturales+ autrement dit veuillez formuler des demandes concrètes de changement que ce soit ici à l'université + au supérieur ou encore au niveau des autres cycles*

12. Inf.10 *Bon cette question demande quand même à ce qu'on fasse un travail de réflexion + bon j dirais rapidement comme ça : de manière spontanée que la meilleure prise en charge pour ce genre de lacunes ++ parce qu'il s'agit bien de LACUNES de LANGUE + il s'agit PAS d'un problème : +euh disons difficile à surmonter + je redis mon idée + c'est toujours un travail d'entraînement et de pratiques ++ alors pourquoi pas ++ on va dire augmenter le volume consacré aux travaux + aux T.D dans lesquels euh la pratique de la langue est travaillée + c'est-à-dire : +++*

13. E. *Renforcement linguistique/*

14. Inf.10 oui +*suggérer peut être on l'a jamais fait mais suggérer un module dans lequel ce qui serait évalué c'est beaucoup plus la LECTURE ++don :c c'est comme ça qu'on va valoriser peut être la lecture ++ donc SI on donne une SERIE d'ouvrag :es à li :re ++ l'étudiant dans un laps de temps court + donc c'est carrément un travai :l de + un travail intensif de lecture +++*

15. E. *A votre avis en lisant on peut bien apprendre à écrire/c'est en lisant qu'on apprend à écrire/*

16. Inf.10 *justement par rapport à l'écriture moi je vois mal quelqu'un qui n lit pas et qui pourrait pouvoir écrire ++à moins que l'écriture se résume à récrire des phrases déjà écrites produites ++ j pense à l'écriture dans le sens de production c'est-à-dire une écriture individualisée + travail personnel + là-dessus celui qui n'a pas de grandes lectures derrière lui + une expérience dans la lecture il pourra pas surtout pour ce qui est du cas de mon domaine la littérature ++ il pourrait PAS disons + euh PRODUIRE des performances sur ce plan + donc la lecture elle IMPORTE ENORMEMENT pour une bonne maîtrise de la langue +++*

17. E. *Et sinon par rapport aux autres cycles+ rien à proposer/*

18. Inf.10 *maintenant pour les autres cycle le principe est le même ++ SI nous parlons d'un problème par rapport à la langue française + c'est que on doit pas se dire que c'est peut être une situation spécifique au français + +même en arabe peut être qu'il y a des difficultés de ce genre ++ relatives à l'écrit ++ y a des difficultés ENORMES relatives justement à l'écrit ++ et+ sur ce plan là + j pense qu'on pourrait faire INTERVENIR d'autres moyens de : d'investigation ++ pourquoi PAS sur le plan PSYCHOLOGIQUE sur le plan SOCIOLOGIQUE sur le plan pédagogique+ s'il y a des des difficultés + disons des des BLOCAGES + des contextes d'apprentissage qui gênent+ que la maîtrise de la langue*

soit quelque chose de TRES FACILE ++ peut être disons que la dessus des spécialistes pourraient dire ++ MAIS je SAIS que : le problème on le soulève par rapport à la langue françai :se concerne également la pratique de l'anglais+ la pratique de l'ara :be + et la pratique de tamazight ++ c'est toujours en rapport avec l'efficacité des progra :mmes + le volume horai :re + et peut être aussi l'efficacité des METHODES d'enseignement ++il y a lieu de penser à revoi :r + à repenser les METHODES retenues ++ oui je pense que il est grand temps de repenser toutes ces méthodes là + de les adapter

19. E. *Rien ajouter + je vous remercie*

20. Inf.10 *Merci*

Informeur n°11

Date : jeudi 31 mai 2012

Durée de l'enregistrement : 05 minutes

1.E. *donc : dans un premier temps j'aimerais avoir quelques informations vous concernant+ à savoir votre formation universitaire+votre ancienneté et le module que vous assurez*

2. Inf.11 *alors l'ancienneté+ je travaille à l'université depuis 97+ j'assure le module de théories de la littérature +*

3. E. *La formation/*

4. Inf.11 *la formation : j'ai fait un magistère en sciences du langa : ge e :t un doctorat en sciences des textes littéraires*

5. E. *merci + alors si vous avez à estimer la compétence scripturale+ en rapport avec l'écrit+ des étudiants de quatrième année de cette années-là+ comment la décrirez-vous/*

6. Inf.11 *Alors+ les étudiants+ si j'ai à parler en termes de pourcentage + je dirais qu'il y a 15 %d'étudiants de quatrième année +et j'ai six groupes parmi douze +euh qui maîtrisent l'écrit++ et quand je dis maîtrisent l'écrit + c'est qu'ils SAVENT formuler une phra :se + et passer d'une phra :se à une au :tre + euh c'est-à-dire respecter les REGLES de la COHEENCE et de la COHESION textuelles++dans ce sens+ je dirais qu'il y a 15 % +les autres + je ne le PENSE : PAS+ je ne pense pas +VU le nombre de copies que j'ai corrigé++voilà*

7. E. *d'accord+quelles sont leurs principales difficultés liées à l'acte d'écriture/ selon vous quelles sont les plus importantes/*

8. Inf.11 *Il y a des problèmes d'INCOMPREHENSION + d'IMPROPRIETE+problèmes de PONCTUATION+ problèmes d'accord+ euh accord sujet verbe+accord déterminant nom etc+ les accords de toute nature + e :t problème d'impropriété+ problème d'EXPRESSION+ problème de CONFUSION ++e :t euh j'en pa :sse+ parce que je ne peux pas vous énumérer tous les problèmes qu'ils ont à l'écrit ++*

9. E. *Les plus importantes/*

10. Inf.11 *les plus importantes c'est celles-là+ un étudiant qui : qui n'utilise même pas de point dans un + dan :s sa dissertation + je ne vois pas comment il peut évoluer*

11. E. *selon vous quelles sont les CAUses de ces déficiences constatées/la source du problème réside où selon votre point de vue/*

12. Inf.11 *+ je je pense que c'est à leur formation +euh nous sommes TOUS quelques part++ INCRIMINES entre guillemets + + nous sommes TOUS responsables + e :t ++ en première année +ils ont des modules qui sont censés + euh prendre en charge ces + euh ces difficultés + MAI :S + ils arrivent en quatrième année avec les MEMES difficultés + donc je ne vois pa :s + personnellement + je ne peux pas me prononcer euh + il faudrait mener une étude dans ce sens++*

13. E. *Donc selon votre point de vue + c'est dû peut être à leur formation/*

14. Inf.11 *c'est dû à leur formation initiale*

15. E. *d'accord+ une dernière question + quelles seraient pour vous les principales modifications à apporter dans la formation des étudiants de notre département pour améliorer leurs pratiques scripturales/*

16. Inf.11 *++ personnellement + euh je PENSE qu'il FAUDRAIT leur dispenser des modules D'ECRIT ++ euh qui : s'accompliront pendant un TAUX horaire plus IMPORTANT ++e :t quand on dit l'ECRIT + il faut parler en terme d'écrit + en termes de TECHNIQUES de l'écri :t + et en terme TECHNIQUE de l'écrit + ce n'est pa :s la technique en elle-même qui est importante + MAIS c'est la MISE en PRATIQUE de la technique qui est importante + e :t + euh + à mon sens+ ce n'est pas pour dénigrer le travail des collègues ++ je pense qu'on accorde plus d'importance à la TECHNIQUE qu'à sa pratique +alors qu'il faut + je pense qu'il faudrait dissocier entre les deux ++*

17. Inf.11 *Et par rapport aux autres cycles+ primai :re+ moye :n+ est ce que + ça remonte peut être non/*

18. E. oui oui *peut être ismis dans le cycle : primai :re + ils ne prennent pas en cha :rge + cela va de soi ++c'est un CURSUS + c'est une langue ++ donc + ça commence par la formation INITIALE de BASE + jusqu'à la formation : euh supérieure ++ donc TOUT doit être réformé : ++*

19. E. *Donc : vous sollicitez une réforme/*

20. Inf.11 *je parle de REFORME mais il faut PAS réformer les programmes + il faudrait prendre en CHARGE aussi : la formation des enseignants ++ il faudrait accorder de l'IMPORTANCE à la FORMATION + à la formation ++ qu'elles soi :t euh sur le plan de la METHODE + que ce soit sur le plan de la GESTION de la méthode ++ parce que la méthode en soi + euh + tu peux la trouver dans + n'importe quel ouvrage + mai :s euh + c'est sa PRATIQUE*

21. E. *Rien à ajouter sinon/*

22. Inf.*11 je vous remercie*

23. Inf.11 *C'est moi qui vous remercie*

Informeur n°12

Date : lundi 04 juin 2012

Durée de l'enregistrement : 06 minutes

1.E. *j'aimerais avoir quelques informations + à savoir votre formation+ ancienneté et le module que vous assurez actuellement*

2. Inf.12 *alors+ j'ai un magistère en littérature française que j'ai obtenu en 2010+ j'ai été recrutée cette année+ en janvier 2012+ j'assure le module de didactique des textes+ pour les quatrièmes années+*

3. E. *Vous êtes recrutée cette année + mais est-ce que vous avez travaillé en tant que vacataire/*

4. Inf.12 *Jamais+ jamais à l'université*

5. E. *euh une autre question+ si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième année+ COmment la décrirez-vous/*

6. Inf.12 *+ alors + donc : j'avoue que j'ai été TRES TRES déçue lorsque j'ai vu après la correction des premières copies du premier examen surtout de didactique des textes ++ ça n'est pas du tout la + disons le contenu qui m'a CHOQUEE + autant que + euh + disons autant que : la MANIERE surtout de structurer sa pensée +d'abord + la manière de s'exprimer ++ j'avoue que : euh les quatrièmes année sont loin + donc : euh de concorder avec leur niveau déjà+ + avec le fait qu'ils soient des FIN de CYCLE ++ qu'ils sont appelés peut être + plus tard à prendre en charge + donc des apprenants + des élèves+ dans l'enseignement en général ++ à leur apprendre des CHOSES qui ne MAITRISENT PAS déjà EUX-MEMES ++j'avoue que j'ai été CHOQUEE par + surtout les constructions syntaxiques des étudiants ++ donc : je mets de côté les fautes d'orthogra :phe*

7. E. plus préciséme :nt+ quelles sont leurs principales difficultés/les plus importantes selon votre point de vue/

8. Inf.12*+ principales difficultés+ + d'abord euh difficultés à s'exprimer + même si ils ont des idée :s + je pense qu'il y en a quand même qui ont BEAUCOUP d'idées RICHE :S + euh dans leurs têtes + MAIS ils n'arrivent PAS DU TOUT à les extérioriser + à les EXPRIMER réellemen :t + à l'écrit ++ ça ils ne peuvent pas le faire ++ je l'ai remarqué : + et puis + ils ont du MAL aussi avec : la conjugaison +BEAUCOUP avec la conjugaison + avec la GRAMMAIRE + les constructions syntaxiques ++y a beaucoup à dire sur les constructions syntaxiques des étudiants+*

9. E. *Les problèmes de langue en général/*

10. Inf.12 ah OUI *problèmes de langue ++ des problèmes élémentaires + hein+ de BASE + de ce qu'on apprend généralement au collège+ + au primaire et au collège+ voilà*

11. E. *à votre avi :s+ où réside le problème/c'est dû à quoi/*

12. Inf.12 *C'est dû à quoi ? + +alors je n sais pas si + euh + si c'est dû peut être + euh aux MODALITES de : + déjà + d'ORIENTATION du départ ++ DONC après le BAC je pense qu'ils ont été pour la MAJORITE MAL ORIENTES ++ ils auraient dû peut être : + être orientés vers d'autres filières que le français + je ne sais pas + peut être CONTRE leurs GRE + mais aussi + euh + +j pense : euh ++des problèmes de base aussi +++ c'est par rapport peut être au bagage qu'ils ont eu à leur sortie du : lycée + du secondaire + je pense qu'ils n'ont pas appris les BASES + carrément de l'ECRIT + + et puis aussi je dirais qu'il y a une déficience ENORME chez ces étudiants + parce que ils ne lisent PAS*

ASSEZ + j pense que c'est là où réside beaucoup le problème + + parce qu' en + lorsqu'on LIT + lorsqu'on : ++ c'est ce qu'ils doivent FAIRE d'ailleurs + c'est ce que je leur répète souvent +++

13. E. *Pardon + c'est en lisant qu'on peut apprendre à écrire/*

14. Inf.12 *ça aide BEAUCOUP ++ je parle d'une expérience personnelle + + je PENSE que j'ai perfectionné mon écri :t GRACE à mes lectures++ je lisait BEUCOUP avant d'entrer à l'université + et je pense que ++ euh j'ai retrouvé ça+ après++ parce que généralement les MOTS S'INCRUSTENT dans le cerveau : + sans qu'on se rende compte ++ et puis à un moment donnée même si on entend un mot pour la première fois + on arrive à l'écrire correctement + parce que il est déjà dans notre cerveau ++ par la mémoire visuelle + j pense que c'est ça ++ ils ne LISENT PAS DU TOUT*

15. E. *confirmation/*

16. Inf.12 ah oui

17. E. *quelles seraient pour vous les principales modifications à apporter dans la formation des étudiants pour améliorer leurs pratiques scripturales/ veuillez formuler des demandes concrètes de changement que ce soit ici à l'université ou au niveau des autres cycles si vous voulez/*

18. Inf. 12 *Alors + dans l'enseignement en général ++ je suis passée par l'enseignement en généra :l ++ euh je pense qu'actuellement avec les nouveaux PROGRAMMES + il y a eu des modifications quand même importantes + hein + qui ont apportées leurs fruits +*

19. E. *Par rapport à l'écrit/*

20. Inf.12 *surtout à l'oral + par rapport à l'oral+ BEAUCOUP PLUS à l'oral ++ BEACOUP PLUS à l'oral + mais je pense que les élèves d'aujourd'hui + j parle bien des élèves + donc de ceux du collège + c'est là que j'était ++ils sont + ils sont aussi euh intéressés par : le perfectionnement de leurs écrits ++ j'ai pu palper ça + chez les miens en tout cas + euh + alors pour cela + il faut euh + sincèrement les POUSSER à la LECTURE + à faire des LECTURES ++ je dirais que les modules de littérature sont + justemen :t euh + devraient INCITER BEAUCOUP les étudiants à LIRE + devraient leur IMPOSER carrément la lecture ++peut être : euh + l'étude : d'un roman + chaque :+ chaque quinze jours peut être ++ET donc on devrait les OBLIGER à le lire et VERIFIER*

ça lors des séances de T.D peut être ou bien des cours + vérifier chez les étudiants qu'ils ont BIEN lu : + justemen :t + le roman ++

21. E. *Le lecture+ pour vous*

22. Inf.12 *je préconise la lecture en premier lieu sincèrement ++ quand on ++ pour les enfants c'est ce que je disait à mes élèves + n'achetez pas ++ je disais aussi à leurs parents + ne leur achetez PAS des MANUE :LS de GRAMMAIRE et de conjugaison + ça sert à rien ++ achetez leur plutôt des comtes + des histoires + des petits livres pour enfants ++ c'est CA qu*i *va les aider beaucoup plus*

23. E. *je vous remercie*

24. Inf.12 *Pas de quoi*

<u>Informeur n°13</u>

<u>Date</u> : lundi 04 juillet 2012

<u>Durée de l'enregistrement :</u> 04 minutes

1.E. *s'il vous plaît+ j'aimerais avoir quelques informations+ votre formation+ ancienneté et modules assurés*

2. Inf. 13 *c'est Mme (nom) + je suis enseignante depuis une année+ je suis recrutée au département de françai :s+ euh j'ai pris deux modules+ module de didactique de langue et le module de techniques d'expression orale+ pour les deuxièmes années+ par rapport à l'ancienneté+ ça fait 5 ans que je travaille +je suis dans le domaine+ j'enseignée euh le module de PSL au département d'interprétariat pendant deux ans+j'ai enseigné à la faculté des sciences le module de méthodologie+ techniques d'expression aussi +j'ai enseigné le module de PSL au département d'anglais+ et cette année je suis au département de françai :s+ comme je suis recrutée ici*

3. E. *donc si vous avez à estimer la compétence scripturale des étudiants de quatrième année + Comment la décrirez-vous/*

4. Inf.13 *Euh par rapport à l'évaluation + on ne peut pas faire une évaluation : je dirais très objective puisqu'on n'a pas assez de corpus + on n'a pas assez de rédactions pour faire une évaluation : euh + complète +mais quand même on a les examens comme corpus pour l'évaluation+je PEUX dire que 80 % + euh + je peux euh estimer que c'est une rédaction considéra :ble + euh + améliorée ++*

5. E. *une autre question + quelles sont les principales difficultés liées à l'acte d'écriture vous pouvez signaler des problèmes /*

6. Inf.13 *Oui +effectivement + ça concerne plus+ quand même : quelques cas de mes étudiants + j'ai remarqué : + surtout la ponctuation + y a pas de respect de ponctuation ++ y a aussi l'accord des participes passés + y a pas d'accord de participe passés + la conjugaison + le ' s ' du plurie :l + la cohérence de la rédaction + PASSER d'une phrase à une autre ++ y a PAS de COHERENCE + enchaînement de : euh + dans la rédaction*

7. E. *quelles seraient pour vous les cause de ces déficiences constatées/la source du problème réside où/*

8. Inf.13 *Je pense + par rapport à la source + y a le module de P.S.L qui n'est pas renforcé + qui n'accompagne pas euh qui n'accompagne pas les étudiants durant tout leur cursus du moment que : à partir de la deuxième année on arrête ce module + comme si les étudiants ils ont tout appris par rapport à la langue MAIS malheureusement on rema :rque euh dès la troisième année + quatrième année toujours ces problèmes reviennent + jusqu 'à : cette année +jusqu'à ce niveau ++ y a BEAUCOUP d'étudiants qui ont ce genre de problèmes*

9. E. *ah d'accord+ une dernière question+ quelles sont les principales modifications à apporter dans la formation des étudiants pour améliorer leur écrits/*

10. Inf.13 *Et bein c'est de RENFORCER la rédaction + c'est de : de renforcer + y a le module de T.E.E qui peut quand même jouer un rôle très important dans cette amélioration + dans ces résolutions de ce problè :me ++ donc : euh y a aussi la rédaction + j'encourage les étudiants à faire des lectures à rédiger + écrire et la LECTURE sont les MOYENS quand même les plus EFFICACES POUR REUSSIR ou bien pour améliorer leurs compétences linguistiques et pour acquérir un compétence linguistique*

11. E. *je vous remercie*

12. Inf.13 *merci à vous*

Table des matières	
Introduction générale	01
Chapitre I. Contexte sociohistorique	08
I.La politique linguistique algérienne	08
1. La francisation coloniale	08
2. La politique d'arabisation	09
3. Une nouvelle tendance à la francisation	11
4. Le paysage sociolinguistique actuel à Tizi-Ouzou	12
II.Réforme du système éducatif algérien	14
1. La réforme de l'enseignement primaire, moyen et secondaire	15
2. La réforme de l'enseignement supérieur	16
III.Structuration des enseignements en cycles	17
1. L'enseignement préscolaire	17
2. L'enseignement de base	17
3. L'enseignement secondaire	18
4. L'enseignement universitaire	18
IV.L'enseignement du français en Algérie avec l'avènement des approches pédagogiques	18
1. L'approche grammaire traduction	18
2. L'approche audio-orale	19
3. L'approche structuro globale audiovisuelle	19
4. L'approche cognitive	19
5. L'approche communicative	19
6. De la pédagogie orientée sur l'unité didactique à la pédagogie centrée sur le projet	19
7. De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences	20
V.Regard critique sur l'enseignement de l'écriture en Algérie	21
Chapitre II. Eclairage théorique	27
I.La notion de compétence : un concept équivoque	27
1. Usage courant	28
2. Usage en milieu scolaire / usage en milieu professionnel	28
3. Glissements terminologique inhérents à la notion de compétence	31
4. Pour une définition de la compétence	34
5. Quelques points communs	37
6. Les différents degrés de compétence	38
II.Les principes d'évaluation	40
1. Quelques concepts proches	40
1.1 Evaluation et mesure	40
1.2 Evaluation et contrôle	41
1.3 Evaluation et docimologie	41
1.4 Evaluation et jugement	42
2. L'évaluation des apprentissages : sens étymologique, sens courant et sens scolaire	42
2.1 Dans le sens étymologique	42
2.2 Dans le sens courant	43
2.3 dans le sens scolaire	43
3. L'évaluation dans le domaine des Sciences de l'Education : essai de définitions	43

3.1 L'évaluation vue par B-S. Bloom	44
3.2 L'évaluation vue par G. De Landsheere	44
3.3 L'évaluation vue par R. Tousignant	45
3.4 L'évaluation vue par G. Scallon	45
3.5 L'évaluation vue par J. Ardoino et G. Berger	46
3.6 L'évaluation vue par L. Allal	46
3.7 L'évaluation vue par X. Roegiers	47
III.Réflexion sur la notion d'erreur	48
1. ' Faute ' ou ' erreur ' : deux notions très relatives	48
2. L'erreur dans le domaine de la psychologie cognitive	49
3. L'erreur en didactique des langues	50
IV.Réflexion sur la compétence scripturale	51
1. Les contours de la compétence scripturale	51
2. Les composantes de la compétence scripturale	52
V.Réflexion sur la génétique textuelle	55
1. Circonscription du domaine	55
2. Révision ou réécriture	57
3. Rature ou biffure	58
4. Avant-texte ou brouillon	58
Chapitre III : Choix méthodologiques	61
I.Les pratiques d'évaluation	61
1. L'évaluation des apprentissages : un domaine en évolution	61
2. L'évaluation dans le supérieur : un domaine en construction	62
3. L'évaluation des compétences scripturales : un enjeu important	63
4. Notre cadre de référence : vers une évaluation diagnostique	65
5. L'évaluation des compétences : questions de validité	66
II.Notre modèle d'évaluation des compétences scripturales	70
1. Précisons notre objet d'étude	70
2. Justifions le choix de l'écrit	71
3. Fixons nos objectifs de départ	72
4. Explicitons l'intérêt de la recherche	74
III. L'élaboration des instruments de travail	76
1. Les épreuves d'évaluation des compétences scripturales	76
1.1 Décrivons notre modèle de référence	77
1.2 Construisons nos épreuves selon ce modèle	77
1.3 Qualités des situations mises en place	83
1.4 Qualités des consignes d'évaluation	83
2. Le questionnaire comme complément d'enquête	84
2.1 Les qualités de notre questionnaire	84
2.1.1 Un instrument de mesure	84
2.1.2 Un instrument accessible	85
2.1.3 Un instrument attractif	85
2.2 Typologie des questions et modalités de réponses	85
2.2.1 Typologie des questions	85
2.2.2 Modalités de réponse	87
2.3 Les différentes rubriques du questionnaire	89
2.3.1 Partie introductive	89
2.3.2 Données concernant l'enquêté	89

2.3.3 Les stratégies d'écriture	90
2.3.4 Savoir-être et rapport à l'écriture	91
2.3.5 La gestion temporelle	93
2.3.6 Evaluation des enseignements par les étudiants	93
2.4 Autres caractéristiques	95
2.4.1 Respect de l'anonymat	95
2.4.2 Agencement et numérotation	95
2.5 L'échantillonnage	95
3. Entretiens auprès des enseignants du département de français	96
3.1 Structuration du guide d'entretien	96
3.2 Modalités de la réalisation des entretiens	97
4. Le recueil des informations	99
4.1 Conditions du recueil des données	99
4.2 Moment de l'évaluation	102
4.3 Le temps alloué aux différentes tâches	102
4.4 Nature des informations recueillies	103
4.4.1 Types d'informations103	103
4.4.2 Des informations valides	103
4.4.3 Informations pertinentes	104
5. Les principes d'évaluation	105
5.1 L'importance du jugement	105
5.2 Le recours aux échelles descriptives	105
5.3 Pour une interprétation critériée	106
5.3.1 Les critères d'évaluation	106
5.3.2 Le choix des critères	107
5.3.3 Les indicateurs	108
5.4 La construction d'une grille d'évaluation	109
5.5Description de la grille d'évaluation	110
5.5.1 Réaliser une production pertinente	110
5.5.2 Réaliser une production cohérente	111
5.5.3 Maîtriser des ressources linguistiques	111
5.5.4 Réaliser une production originale	111
5.6 La manière de considérer les niveaux de maîtrise	112
Chapitre IV : Le questionnaire d'enquête : construction et analyse des données	116
I.La représentativité des données	116
II. Préparer les données	116
1. Des questions aux variables	117
1.1 Variable nominale	117
1.2 Variable ordinale	118
1.3 Variable numérique ou quantitative	119
2. Codification des variables	119
3. Codification des questions fermées	119
4. Codification des questions fermées à classement	119
5. Codification des questions ouvertes	120
5.1Questions ouvertes quantitatives	120
5.2 Questions ouvertes qualitatives	120
6. Le codage du questionnaire : des questionnaires au tableau des données	121
III. Traiter les données	121

1. Le tri à plat	121
2. Effectifs et pourcentages	122
3. Des représentations graphiques	122
IV.Présenter les résulats	123
1. Données concernant les étudiants	123
2. A propos des stratégies d'écriture	124
3. A propos des savoir-être et rapport à l'écriture	138
4. A propos de la gestion temporelle	164
5. A propos de l'évaluation des enseignements	171
V.Rapport d'enquête	188
Chapitre V : Evaluation des compétences scripturales à travers une situation familière	191
I. Procédure d'analyse	191
1. Référence à une grille d'évaluation	191
2. Lecture globale et intégrale des productions	193
3. Evaluation selon les critères minimaux	193
4. Evaluation selon le critère de perfectionnement	193
II.Présentation des résultats	194
1. La pertinence	195
1.1 Interprétation de la consigne	195
1.2 Adéquation au genre textuel	196
1.2 Adéquation au volume attendu	199
2. La correction linguistique	200
2.1 Sur le plan grammatical	201
2.1.1 Constructions prépositionnelles	201
2.1.2 Utilisation systématique et maladroite du pronom relatif 'dont'	202
2.1.3 Constructions syntaxiques	202
2.1.4 Structures relevant de l'oral	206
2.1.5 La concordance des temps	207
2.1.6 Usage de la ponctuation	208
2.2 Sur le plan lexical	210
2.2.1 Non diversification lexicale	210
2.2.2 Le non usage d'un vocabulaire connotatif	210
2.2.3 Le recours à des termes passe-partout	211
2.2.4 Les barbarismes ou impropriétés de la langue	211
2.2.5 Les paronymes	212
2.2.6 Le mot juste	212
2.3 Sur le plan orthographique	213
3. La cohérence textuelle	215
3.1 La règle de progression	116
3.2 La règle de continuité	117
3.3 La règle de non contradiction	223
4. L'originalité	224
4.1 La lisibilité	225
4.2 La présentation	226
4.3 Le style	227
III.Bilan diagnostique général	229

Chapitre VI : Evaluation des compétences scripturales à travers une situation inédite	235
I. Bref aperçu de la nature de la tâche et des conditions de passation	235
1. Nature de la tâche	235
2. Conditions du déroulement de l'épreuve	236
II. Présentation des résultats	237
1. La pertinence	238
1.1 Interprétation de la consigne	238
1.2 Adéquation au genre textuel	240
1.3 Adéquation au volume attendu	242
2. La correction linguistique	243
2.1 Sur le plan grammatical	244
2.1.1 Les temps utilisés	245
2.1.2 Usage des pronoms	246
2.1.3 Les structures syntaxiques	246
2.1.4 La ponctuation	246
2.2 Sur le plan lexical	247
2.2.1 Usage de verbes passe-partout	247
2..2.2 Réitération d'éléments lexicaux	248
2.2.3 Les substitutions lexicales	248
2.2.4 Le choix du mot juste	249
2.2.5 Confusion entre les mots	249
2.2.6 Usage des abréviations	250
2.2.7 Usage d'adjectifs appréciatifs	250
2.3 Sur le plan orthographique	251
3. La cohérence textuelle	253
3.1 La règle de progression	254
3.2 La règle de continuité	254
3.3 La règle de non contradiction	257
4. L'originalité	257
4.1 La lisibilité	258
4.2 La présentation	260
4.3 Le style	261
4.3.1 Le principe de clarté	263
4.3.2 Le principe de concision	264
4.3.3 Le principe de simplicité	265
4.3.4 Le principe d'adaptation	266
III.Bilan diagnostique général	268
Chapitre VII : Evaluation des compétences scripturales à travers une situation authentique	272
I. Les brouillons comme objets d'étude	272
1. Caractère didactique	272
2. Caractère lacunaire	273
3. Caractère original	273
4. Caractère authentique	274
5. Caractère énonciatif	275
6. Caractère métalinguistique	276
7. Caractère dialogique	277

8. Caractère multidimensionnel	277
II. Procédure d'analyse	278
1. Aperçu schématique	278
2. Difficultés d'analyse	279
3. Méthodes d'analyse	281
III. Analyse du corpus	281
1. Contraintes liées à la planification	281
2. Contraintes liées à la révision	282
2.1 La révision comme obstacle	282
2.2 Nature et origine des obstacles	283
3. Description des marques énonciatives	284
3.1Résultats statistiques	284
3.2 Typologie des variantes	286
3.2.1 Le remplacement	286
3.2.2 L'ajout	293
3.2.3 La suppression	295
3.2.4 Le déplacement	298
4. Autres tendances	300
4.1 Brouillons lanceurs d'écriture	300
4.2 Absence de variantes	301
4.3 Brouillons surchargés	301
4.4 L'écriture en alternance brouillon/ propre	302
4.5 Caractéristiques de la mise en forme	302
4.6 Modifications de surface et modifications textuelles	304
IV.Bilan diagnostique	306
Chapitre VIII : L'entretien d'enquête, construction et analyse des données	315
I. Procédure d'analyse	315
1. Recueil des données	315
2. Système de transcription	316
3. Démarche interprétative	317
4. Analyse de contenu	317
II. Analyse du corpus	318
1. Données concernant les informeurs	319
2. Evaluation des compétences scripturales	321
3. Principales difficultés	323
3.1 Contraintes liées à la structuration	324
3.2 Contraintes liées à la formulation et l'expression	326
3.3 Contraintes liées à la synthèse	327
4. Origines des déficiences	328
4.1 Carence formative	329
4.2 Manque de lecture	330
5. Modifications remédiatrices	332
5.1 Renforcement des modules de langue	333
5.2 Plus de lecture	336
5.3 Plus de pratique	337
Chapitre IX : Des constats aux perspectives didactiques	340
I. Scolarité générale et apprentissage de l'écriture	340
1.L'apprentissage de l'écriture comme processus continu	340

2. Création d'ateliers et de commissions	341
II. Pour une rénovation des méthodes	342
1. Limites de la lecture-écriture	342
2. Renoncer aux méthodes traditionnelles	344
3. Entre théorie et pratique	345
III. Changer quelques habitudes scolaires	346
1. Changer les habitudes scolaires liées à la calligraphie	346
2. Changer les habitudes scolaires liées au temps alloué à l'écriture	347
3. Changer les habitudes scolaires liées à la planification	347
4. Changer les habitudes scolaires liées aux stratégies scripturales	348
5. Changer les habitudes scolaires liées à la mise en texte	348
6. Changer les habitudes scolaires liées à la révision	350
IV. Pratiques de réécriture	351
1. La réécriture comme outil d'intervention	351
2. Composantes linguistiques ou textuelles	352
3. Pour une réécriture accompagnée	354
4. Légitimation et valorisation du brouillon	356
4.1 Travail sur les avants-textes d'écrivains	356
4.2 Installation d'ateliers ou de chantiers d'écriture/réécriture	359
V. Modalités et formes d'évaluation	361
1. Utilisation de portfolio	361
2. Communiquer les grilles d'évaluation	362
3. Travail en groupe	363
VI. Le rôle du contexte extrascolaire	365
1. Pratiques d'écriture extrascolaires	365
2. Pratiques scripturales et pratiques lecturales	366
VII. Savoir être et apprentissage	367
1. A propos du rapport à l'écriture des apprenants	367
2. A propos du rapport à l'écriture des enseignants	370
Conclusion générale	373
Bibliographie	379
Ressources numériques	392
Table des figures et illustrations	399
Table des annexes	402
Partie annexe	404