



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

L'évaluation de la compétence scripturale au collège de l'enseignement moyen en Algérie : entre théorie et pratiques enseignantes

Mounir Karek

Université 20 août 1955 Skikda. Algérie

m.karek@univ-skikda.dz

<https://orcid.org/0000-0003-3511-2558>

Reçu le 26-10-2021 / Évalué le 03-02-2022 / Accepté le 30-05-2022

Résumé

L'évaluation est une composante motrice d'une importance cruciale dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. À l'écrit, elle devient de plus en plus difficile parce que le texte s'explique par des processus et des opérations mentales gérés par des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des connaissances linguistiques. Cette étude vise à dépister les pratiques enseignantes en matière d'évaluation des écrits des élèves du collège de l'enseignement moyen en Algérie. Contrairement à ce qu'affirment les nouvelles recherches en didactique de l'écrit, elle montre que les enseignants du cycle moyen portent leur intérêt sur des textes à l'état final et non sur des textes en cours de production.

Mots-clés : évaluation, production écrite, enseignement/apprentissage, pratiques enseignantes

تقييم الكفاءة الكتابية في المدرسة الإعدادية في الجزائر: بين النظرية وممارسات التدريس.

ملخص

التقييم عنصر مهم جدا في عملية (التعليم / التعلم). ويصبح هذا الأمر في الكتابة أكثر صعوبة، لأن النص يتم شرحه من خلال العمليات العقلية التي تدار من خلال المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة اللغوية. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات التعليمية في تقييم كتابات طلاب المرحلة الإعدادية في الجزائر. على عكس ما تُظهره البحوث الجديدة في تعليم الكتابة، فإنه يُظهر أن المعلمين في مرحلة التعليم المتوسطة يهتمون بالنصوص في الحالة النهائية وليس بالنصوص في طور الإنتاج.

الكلمات المفتاحية : التقييم ، الإنتاج الكتابي ، التدريس / التعلم ، ممارسات التدريس

The assessment of scriptural competence at the middle school college in Algeria: between theory and teaching practices

Abstract

Assessment is a crucially important driving force in the field of teaching and learning. In writing, it becomes more and more difficult because the text is explained by

mental processes and operations managed by declarative knowledge, procedural knowledge, and linguistic knowledge. This study aims to identify teaching practices in the assessment of the writings of middle school pupils in Algeria. Contrary to what new research on didactics of writing contends, this study shows that middle school teachers focus on texts in their final state and not on texts in the production process.

Keywords: assessment, written production, teaching / learning, teaching practices

Introduction

Le cycle moyen en Algérie, qui s'étend sur quatre années d'étude, est reparti en trois paliers. Le premier comprend la première année, le deuxième palier inclut la deuxième et la troisième année, enfin le troisième palier comprend la quatrième année. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, dont les principes sont les mêmes durant tout le cycle, s'inscrit dans le cadre de la pédagogie de projet où les apprentissages sont centrés sur l'apprenant : les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont construits consciemment par l'apprenant qui en est le principal acteur.

En matière de production écrite, au terme du premier palier, l'apprenant sera capable de produire, en convenance avec la situation de communication, des textes à visée explicative. À la fin du deuxième palier, il sera capable de rédiger des textes narratifs et des textes descriptifs. À la fin du troisième palier, il sera capable d'écrire des textes à finalité argumentative. Ainsi, toutes les activités proposées dans les manuels scolaires visent à installer une compétence scripturale chez l'apprenant qui relève des types de textes cités.

Tout le long du cursus du cycle moyen, l'apprenant est soumis à différents types d'évaluations : des évaluations avant les apprentissages pour diagnostiquer son niveau, voire ses prérequis sur la base desquels l'enseignant élabore les objectifs de ses enseignements, des évaluations pendant les apprentissages qui serviront l'enseignant à identifier les apprenants en difficulté et leurs lacunes, afin qu'il puisse y remédier, enfin des évaluations à la fin des apprentissages permettant de reconnaître le degré des acquis de l'apprenant et de les certifier sous forme de résultats.

Sans doute, l'évaluation est envisagée comme un outil d'appréciation et un moyen très utile à la didactique de la compétence scripturale, parce qu'elle aide l'enseignant à diriger ses démarches d'enseignement, tirer ses conclusions et faire le choix des exercices de remédiations en lui fournissant les données lui permettant d'identifier ce qui ne va pas. Hadji (1997) le confirme quand il mentionne que l'évaluation scolaire, dont le rôle est de recueillir les informations sur les savoirs,

les compétences et les comportements de l'apprenant, contribue à la réussite scolaire. Cependant, les enseignants conçoivent-ils l'évaluation de la production écrite suivant ces différents angles ?

Dans leurs témoignages, les enseignants du cycle moyen révèlent qu'à l'origine, trois causes principales conduisent l'apprenant à l'échec en production écrite : son niveau linguistique, sa négligence et son inattention envers les activités correspondantes à l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale et les programmes officiels (Karek, Boudechiche, 2017). Les enseignants mentionnés omettent leur apport dans cet échec qui se manifeste dans leurs pratiques enseignantes en général et leurs pratiques évaluatives en particulier. Ces dernières deviennent de plus en plus difficiles dans le domaine de l'écrit parce qu'il s'agit d'évaluer des connaissances procédurales, des connaissances linguistiques et des connaissances déclaratives.

Ainsi, l'objectif principal de cette recherche est de dépister les pratiques évaluatives des enseignants du cycle moyen en Algérie en matière de production écrite, en essayant de répondre à un ensemble de questions, lesquelles :

- Y a-t-il un rapport entre les pratiques évaluatives des enseignants et l'évaluation théoriquement définie ?
- Est-ce qu'ils évaluent des textes en cours de production ou des textes à un état final ?
- Quels sont les critères-objectifs évalués dans les textes des apprenants du cycle moyen ?

Comme hypothèses répondant à ces questions, nous suggérons que l'évaluation de l'écrit serait conçue beaucoup plus pour certifier et pour classer les apprenants au sein du groupe. Elle ne favoriserait pas l'enseignement/apprentissage de la production écrite, car les enseignants du cycle moyen évaluent des textes à l'état final, voire leurs évaluations ne sont plus focalisées sur les aptitudes, les comportements, les démarches et les stratégies d'apprentissages déployés par l'apprenant pendant l'activité d'écriture, par conséquent elles ne les conduiraient pas à remettre en question l'ensemble du processus d'écriture.

1. La production écrite : un acte signifiant

De nos jours, la production écrite n'est plus conçue comme un exercice où seront évaluées des activités relatives à la langue étudiée. Elle est vue comme un acte signifiant par lequel l'apprenant partage ses sentiments, ses idées, ses intérêts et ses préoccupations avec d'autres. Elle est devenue un moyen qui lui permet

d'agir et interagir au sein de la société. Toute production écrite est un acte de communication entre un auteur et des destinataires. De cet acte de communication émanent les caractéristiques du texte produit. Cette nouvelle conception de la didactique de l'écrit a changé les représentations envers la didactique de la compétence scripturale. À cet égard, enseigner l'écrit ne consiste pas à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou bien produire des énoncés hors contextes, enseigner l'écrit, comme le mentionne (Moirand, 1979), c'est faire apprendre à communiquer par et avec l'écrit.

2. La production écrite : un ensemble de processus et d'opérations mentales

Les recherches montrent que l'écriture s'explique par trois ensembles de processus gérés par des opérations mentales et non pas seulement par un produit : le texte achevé. Garcia-Debanc, Lebrun et Mas (1984 : 8) avancent à ce propos que :

Le texte n'est pas une accumulation de phrases, mais une unité complexe [...] dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structure et microstructure).

Dans le même contexte, Deshènes (1988 : 98) précise que :

Écrire un texte ; c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration et de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le récepteur.

Selon (Hayes, Flower, 1980, 1986), (Flower, Hayes, 1980), (Garcia-Debanc, 1990) et d'autres chercheurs, les trois ensembles de processus sont la planification, la mise en texte et la révision.

La planification est un ensemble d'opérations mentales qui fonctionnent d'une manière réursive : le scripteur recherche des informations conceptuelles de la mémoire à long terme, de son entourage et/ou de ses expériences vécues. Il les élabore, les réorganise et essaye de construire des représentations sur son destinataire pour adapter son texte. Il conçoit ensuite un plan et sélectionne les éléments linguistiques qui l'aideront pendant la mise en texte. Pour (Garcia-Debanc, 1986) cité par (Mas, 1991 : 27) :

Les opérations de planification consistent à définir le but du texte [...] et établir un plan guide de l'ensemble de la production.

La mise en texte, c'est la mise en mots, en phrases et l'articulation des phrases entre elles. Elle est l'élaboration du message linguistique. Pendant l'exécution de la mise en texte s'opèrent les traitements orthographiques, lexicaux et grammaticaux, voire l'établissement de la cohésion.

La révision est la relecture du texte par le scripteur dans le but de l'évaluer en fonction des objectifs fixés auparavant. Durant ce processus, le scripteur agit comme un lecteur sur son texte, il effectue des relectures, des ratures, des ajouts d'informations et de mots, des réécritures afin d'adapter ce qu'il a écrit avec le texte qu'il a l'intention d'écrire. La révision se réalise sur les deux plans : forme et contenu.

Ce sont ces processus rédactionnels qui différencient généralement le rédacteur expert du rédacteur novice : le rédacteur expert exploite les processus rédactionnels d'une manière récursive, alors que le rédacteur novice les investit d'une façon linéaire. Chez le scripteur expert, la révision s'effectue au niveau mental (Piolat, Roussey, 1994). Alors que chez le scripteur novice la révision est rare, il ne revient pas sur son texte et quand il le fait, les modifications qu'il apporte portent habituellement sur les aspects les plus superficiels. Les processus rédactionnels et les opérations mentales qui les gèrent relèvent des connaissances procédurales. Il est nécessaire de centrer l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale sur l'ensemble de ces processus et les démarches suivies par l'apprenant lors de leur gestion pour le conduire vers l'expertise rédactionnelle. Généralement, ce type de connaissances n'est pas pris en considération pendant l'évaluation de la production écrite. Les enseignants mettent le focal beaucoup plus sur les connaissances linguistiques représentées par la traduction des idées et leur reformulation, sur les connaissances déclaratives représentées dans la reconnaissance du type du texte et ses caractéristiques et les idées et leurs pertinences.

3. L'évaluation : types, composantes et objectifs

Selon (Cardinet, 1988), l'évaluation fournit des informations à différents destinataires dans le but de :

- Faire évoluer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque apprenant
- Renseigner les parents et l'apprenant sur sa progression
- Rendre compte des certificats nécessaires à l'apprenant et à la société
- Faire évoluer la qualité de l'enseignement en général

De cette diversité des objectifs et des destinataires dépendent les types de l'évaluation. En effet, l'évaluation est dite diagnostique quand l'objectif assigné est de construire une représentation sur les savoirs, les savoir-faire, les forces et les faiblesses de l'apprenant envers le contenu à transmettre. Dans ce cas, l'évaluation,

comme le mentionne (Tagliante, 1991 : 14) : « sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter ». L'évaluation diagnostique se déroule toujours au début des apprentissages.

L'évaluation est formative quand elle se pratique concomitamment aux apprentissages pour permettre à l'apprenant de remédier à ses erreurs et ses lacunes peu après leurs apparitions et avant qu'il ne s'engage un processus cumulatif. Le but de cette évaluation est de guider l'apprenant pour lui faciliter ses progrès, voire orienter l'enseignant vers les changements, les réajustements et les modifications des attitudes, soit à l'égard de son enseignement, soit à l'égard de son évaluation. L'évaluation formative guide donc l'apprenant tout le long de ses apprentissages afin de comparer ses performances à un seuil de réussite fixé à l'avance. Elle est aussi un moyen qui assure une communication très efficace entre l'enseignant et l'apprenant.

En production écrite, c'est dans une démarche d'évaluation formative que se construisent les savoirs relatifs à la compétence scripturale. Face à une situation d'écriture, l'apprenant et l'enseignant explicitent les composantes de la tâche, ses enjeux et ses contraintes, ils repèrent les problèmes et élaborent des stratégies pour les résoudre. L'évaluation formative met l'analyse et le traitement des problèmes d'écriture au centre du processus d'apprentissage. Elle est pour la didactique de l'écrit, un moyen et un outil d'observation, de détermination des constats et de remédiations.

L'évaluation sommative intervient à la fin des apprentissages. Elle vise le produit de l'activité d'un apprenant. Elle ne s'intéresse qu'aux résultats. Son but est de dresser l'inventaire qui situe l'apprenant par rapport à une norme ou à des critères installés pour la certification des diplômes, le passage dans une classe supérieure, etc. Les destinataires de l'évaluation sommative sont l'institution scolaire et la société.

Pour ce qui est de l'autoévaluation, elle est un dialogue de soi en soi (Nunziati, 1990). Allal (1993) et Vial (1997) la conçoivent comme une réflexion métacognitive qui engage des autorégulations en se posant des questions. Allal (1993) distingue trois types de modalités d'organisation de situation d'autoévaluation :

- L'autoévaluation au sens propre : le sujet contrôle son travail à l'aide d'une grille de référence.
- Les évaluations mutuelles réciproques : les critères sont établis par l'enseignant ou par des pairs ou en commun.
- Les co-évaluations : il s'agit d'engager un dialogue entre l'enseignant et les apprenants entre les différentes appréciations.

L'objectif de l'autoévaluation est de construire des instruments qui permettent à l'apprenant de s'impliquer de manière responsable dans l'acte d'apprendre.

Trois composantes organisent l'évaluation : le résultat de l'apprentissage, les activités mentales qui conduisent aux résultats et la valeur du résultat.

- Le résultat est l'ensemble des comportements qui facilitent l'examen des savoirs et savoir-faire de l'apprenant.
- La valeur du résultat est la composante traduisant le résultat de l'évaluation.

Dans le domaine de l'écrit, l'évaluation est un moyen de communication et de négociation ; elle est aussi un échange entre l'enseignant et l'apprenant sur un objet d'étude particulier qui est le texte à produire. Ce dernier passe par des reformulations qui mobilisent des opérations intellectuelles simultanées et interactives dans un contexte bien déterminé, le plus souvent une salle de classe.

L'objectif de l'évaluation en production écrite est d'améliorer, corriger et réajuster les cheminements didactiques afin d'emmener l'apprenant à acquérir des compétences scripturales qui lui permettent de résoudre des situations problèmes dans des contextes bien déterminés. Ainsi, l'évaluateur ne tient pas seulement compte du texte achevé ; il est nécessaire de se pencher sur l'évaluation des activités mentales qui se composent de tous les processus intellectuels, cognitifs et culturels qui peuvent se manifester implicitement ou explicitement et qui sont indispensables à la réussite du texte, car ce sont ces activités qui permettent les apprentissages et la mise en œuvre des compétences, seule leur maîtrise permet de parvenir aux objectifs attendus. Quels sont donc les critères d'évaluation d'une production écrite ?

4. Critères d'évaluation de la compétence scripturale

Les critères d'évaluation, une fois qu'ils sont précisés, organisés et hiérarchisés dans une démarche d'évaluation formative, aide à atteindre les objectifs d'enseignement-apprentissage.

Pour ce qui est de la production écrite, les critères d'évaluation s'élaborent, en premier lieu, selon la diversité des formes et des contenus des textes écrits. Ensuite, leurs visées se déterminent suivant les différents types de textes. Puis la complexité du tissu textuel se définit par les mots, les phrases, les relations entre les phrases et le texte en général.

Le groupe (EVA 1991), bien que ses travaux soient peu anciens et réalisés dans le contexte de l'école primaire, a pu définir les critères de réussite d'un texte achevé qui peuvent s'appliquer dans notre contexte (2^e et 3^e années moyennes) qui cible la

production de textes cohérents à visées narrative ou descriptive. Ces critères sont formulés sous forme de questions qui permettent d'interroger le texte et d'élaborer des outils d'évaluation. Ils sont divisés en trois unités : texte dans son ensemble, relations entre phrases et phrases qui offrent une analyse du texte selon quatre points de vue : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et aspect matériel.

Pour l'unité texte dans son ensemble, du point de vue pragmatique, il s'agit d'évaluer l'intérêt qu'offre le scripteur à la situation d'énonciation (qui parle ? À qui ? Pour quoi faire ? Etc. et le choix du type d'écrit qui dépend de la visée souhaitée (raconter, argumenter, expliquer, etc.). Du point de vue sémantique, il s'agit d'étudier la pertinence et la cohérence des idées. Du point de vue morphosyntaxique, il est question d'étudier le mode d'organisation par rapport au(x) type(s) de textes, et la pertinence du système temporel. Enfin, du point de vue matériel, il s'agit d'analyser le support utilisé avec son organisation.

En ce qui concerne l'unité relations entre phrases, du point de vue pragmatique, il est question d'étudier le choix des organisateurs textuels et leur adéquation avec le type du texte choisi. Aussi, il s'agit d'examiner le guidage du rédacteur dans le texte en étudiant la cohérence thématique, l'enrichissement et la progression de l'information. Du point de vue sémantique, il est question d'étudier la cohérence sémantique et les substituts qui l'assurent, de même que l'articulation entre les phrases et les propositions. Du point de vue morphosyntaxique, il est question d'évaluer la maîtrise de la syntaxe et le respect de la concordance des temps et des modes. Du point de vue matériel, il s'agit d'analyser le découpage du texte en paragraphes et son effet sur le lecteur, ainsi que les titres, les sous-titres et la ponctuation.

Quant à l'unité phrase, du point de vue pragmatique, il s'agit d'évaluer les constructions des phrases et leur correspondance avec le type d'écrit. Du point de vue sémantique, il est question d'analyser le choix du lexique. Alors que du point de vue morphosyntaxique, il s'agit d'examiner les fautes de conjugaison, de grammaire et d'orthographe, de voir également si la phrase est syntaxiquement correcte ou non. Enfin, du point de vue matériel, il s'agit d'analyser la maîtrise de la ponctuation à l'intérieur de la phrase et la lisibilité de l'écriture.

Il est à rappeler que l'objectif de ce travail de recherche est de dépister les pratiques évaluatives des enseignants du cycle moyen en Algérie en matière de production écrite et de montrer s'ils évaluent des textes en cours de production ou des textes à l'état final.

5. Cadrage méthodologique

Pour répondre aux questions avancées au départ, une enquête a été conduite auprès de soixante-dix-sept (77) enseignants¹ de FLE du collège de l'enseignement moyen exerçant dans la wilaya de Skikda, une des grandes villes d'Algérie située au nord-est du pays sur le littoral de la mer méditerranée. Ces enseignants n'ont pas suivi la même formation, ils sont issus de trois écoles différentes :

- Trente-huit (38) enseignants ont suivi des études universitaires en langue et littérature française parachevées par un diplôme de licence dans la filière, appelés désormais enseignants E UNIV.
- Quinze enseignants (15) ont suivi leurs études à l'école normale supérieure, appelés désormais enseignants E ENS.
- Vingt-quatre (24) enseignants ont fait l'institut technologique de l'éducation, appelés désormais enseignants E ITE.

L'enquête a été conduite au moyen d'un questionnaire anonyme afin d'assurer des réponses sans gêne ni repli. Il compte huit (8) questions partagées entre questions fermées, ouvertes et semi-dirigées.

Question n° 1 : Quel type d'évaluations exercez-vous pour évaluer les productions de vos apprenants ?

L'évaluation formative - L'évaluation sommative - et/ou l'autoévaluation.

Évaluer un texte en cours de production ne s'opère que par le biais de l'évaluation formative, parce qu'elle se pratique au fur et à mesure des apprentissages. C'est pourquoi ce type est le plus visé dans cette recherche. À propos de cette évaluation (De Landsheere, 1992) dit :

Son objectif [l'évaluation formative] est de montrer à l'enseignant comme à l'apprenant, le degré de maîtrise atteint, voire où et en quoi l'apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage pour changer les stratégies et les pistes qui permettent la progression.

Question n° 2 : Quels sont les critères que vous évaluez dans une production écrite ?

Il est à rappeler qu'il a été mentionné plus haut que le groupe (EVA, 1991) a dressé un tableau des critères de réussite d'un texte déjà produit. Reste à savoir seulement si ces critères font l'objet d'un enseignement/apprentissage ou si les enseignants ne recourent à ces critères que pendant l'évaluation sommative.

Question n° 3 : Ces critères sont-ils explicités pour les apprenants ?

Les critères d'évaluations, une fois explicités, orientent l'apprenant pendant la rédaction et l'incitent à construire facilement une image sur son destinataire.

De même, ils changent sa représentation envers son écrit, comme ils le conduisent à l'activation du processus de révision afin d'adapter le texte à ces critères.

Question n° 4 : Si oui comment faites-vous pour les expliciter ?

Cette question renseigne sur la stratégie utilisée par l'enseignant pendant l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Il peut clarifier les critères d'évaluation dans la consigne, comme il a la possibilité de les évoquer sous forme de conseils, ou bien encore il peut les transmettre pendant l'exécution de la tâche d'écriture sous forme de remarques qu'il présente aux apprenants.

Question n° 5 : Quels outils utilisez-vous pour évaluer les productions des apprenants ?

Les outils d'évaluation désignent les grilles d'évaluation, les commentaires, les notes, les observations de l'enseignant, etc. L'enseignant est appelé à éclaircir ses choix pour tel ou tel outil. Pour (Veslin, Veslin, 1992), les commentaires dirigent les démarches d'apprentissage des apprenants. Hadji (2000) est d'avis que les grilles d'évaluation établissent le rapport entre ce qui est attendu et ce qui est écrit. C'est pourquoi elles sont nécessaires pour l'évaluateur. Le même auteur pense que l'évaluation ne se traduit pas par des notes mais par des mots.

Question n° 6 : L'autoévaluation est-elle pratiquée par les apprenants ?

L'autoévaluation et un signe de déclenchement du processus de révision. Elle ne peut avoir lieu que lorsque le rédacteur fait des retours, des révisions, des contrôles sur son texte pour vérifier si les objectifs d'écriture sont atteints. Toute autoévaluation conduit à des réécritures du texte en vue de l'améliorer.

Question n° 7 : Aidez-vous les apprenants à détecter ce qui ne va pas dans leurs textes ?

Aider l'apprenant à identifier ce qui ne va pas dans son texte l'incite à réfléchir sur son texte et repenser complètement son travail. Ainsi, il prend le statut d'un lecteur qui porte des regards critiques sur un texte en cours de production. Corolairement, l'enseignant se préoccupe beaucoup plus d'un texte en cours de production au lieu d'un texte achevé.

Question n° 8 : Exprimez-vous l'évaluation par une note, une appréciation, une observation ou autre ?

Exprimer l'évaluation, c'est porter un jugement sur le texte final. Toutefois, l'enseignant ne peut l'exprimer qu'après avoir pris une position envers la progression ou l'état de la réalisation des apprentissages. Ainsi, la manière par laquelle l'enseignant exprime l'évaluation est très importante.

L'analyse des réponses à ces questions a abouti aux résultats suivants.

6. Conceptions enseignantes de l'évaluation de l'écrit au cycle moyen

Question n° 1

Les réponses des trois catégories d'enseignants montrent que ces derniers font appel à tous les types d'évaluation. Un nombre assez important des enseignants les exerce parfois concomitamment. Par contre, d'autres se satisfont d'un seul type d'évaluation.

Les résultats montrent aussi une discordance dans leurs pratiques évaluatives bien qu'ils travaillent au sein des mêmes établissements. En ce qui concerne l'évaluation sommative exercée seule, elle est beaucoup plus pratiquée par les enseignants E ENS avec un taux de 18,75 %, suivis des enseignants E UNIV avec un pourcentage de 7,89 %, enfin les enseignants E ITE avec un pourcentage de 04,34 %. Dans leur totalité, les enseignants enquêtés qui mettent en pratique uniquement ce type d'évaluation atteignent un taux de 9,09 %. L'évaluation formative est utilisée seule surtout chez les enseignants E UNIV avec un coefficient de 21,05 %, suivis par les enseignants E ITE avec un pourcentage de 17,39 %, enfin les enseignants E ENS avec un taux de 12,5 %. Dans leur ensemble, 18,18 % des enseignants interrogés se servent de ce type d'évaluation pour évaluer les productions écrites. L'autoévaluation, quant à elle, est employée seule beaucoup plus chez les enseignants E ENS avec un pourcentage de 43,75 %, suivis par les enseignants E UNIV avec un coefficient de 34,21 %, enfin les enseignants E ENS avec un taux de 26,08 %. Ainsi considérés dans leur totalité, 33,76 % des enseignants enquêtés recourent à l'autoévaluation.

Un certain nombre d'enseignants font appel simultanément à deux types d'évaluation soit l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Les résultats montrent que les enseignants E ENS n'en font pas partie, par contre 10,52 % des enseignants E UNIV et 08,69 % des enseignants E ITE comptent sur ces deux types d'évaluation, en les considérant dans leur ensemble, seulement 7,79 % des enseignants enquêtés pratiquent en même temps l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

Les résultats montrent aussi que les enseignants E ENS ne pratiquent pas simultanément l'évaluation formative et l'autoévaluation tandis que 10,52 % des enseignants E UNIV et 17,33 % des enseignants E ITE les emploient dans leurs pratiques évaluatives, corollairement 10,38 % des enseignants enquêtés recourent à ces deux types d'évaluation en même temps. Enfin, les mêmes résultats témoignent que les enseignants E ENS ne mettent pas en œuvre les trois types d'évaluation (évaluation formative, évaluation sommative et autoévaluation) en même temps, alors que 2,63 % des enseignants E UNIV et 8,69 % des enseignants E ITE le font, dans ce cas 03,89 % des enseignants interrogés pratiquent ces trois types d'évaluation concomitamment. Il est à mentionner que 10,38 % des enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Comme il a été stipulé plus haut, chaque type d'évaluation dépend du destinataire de l'évaluation et des objectifs fixés. Ainsi, pour réguler les enseignements/apprentissages où l'évaluation est destinée à l'enseignant pour le renseigner sur les apprenants en difficulté, sur le cheminement de l'apprenant et sur l'état d'avancement de ses apprentissages, voire pour l'enseigné dont l'objectif est de l'orienter pour atteindre les objectifs préétablis et de le renseigner sur ses conduites, peu d'enseignants enquêtés (40,24 %) recourent à l'évaluation formative qui répond à ces objectifs. Quant à l'autoévaluation qui conduit l'apprenant à la révision de son texte et de le redresser selon le référent préétabli, qui lui permet de suivre ses acquisitions et ses progrès et qui l'incite à contrôler s'il a atteint les critères de réussite de son texte, elle est peu pratiquée par les enseignants interrogés (54,52 %).

Question n° 2

Selon les réponses des enseignants enquêtés à la deuxième question, plusieurs paramètres fondent les critères d'évaluation des productions écrites des apprenants du collège de l'enseignement moyen en Algérie. Certains critères sont partagés entre les trois catégories des enseignants interrogés, d'autres ne le sont pas.

Le fonctionnement de la langue ; c'est-à-dire tout ce qui est grammaire, orthographe, conjugaison, etc. est le premier critère qui préoccupe les enseignants (87,5 % des enseignants E ENS, 84,21 % des enseignants E UNIV et 65,21 % des enseignants E ITE). Dans leur ensemble, 79,72 % des enseignants enquêtés se penchent en premier lieu sur ce critère. Le deuxième paramètre mis en valeur par les enseignants interrogés est la cohérence textuelle ; successivement, 84,21 % des enseignants E UNIV, 81,25 % des enseignants E ENS, 47,82 % des enseignants E ITE prennent en considération ce critère pendant leurs évaluations des écrits des apprenants. Dans leur totalité, 72,72 % des enseignants interrogés s'intéressent au critère cité. Le troisième paramètre auquel les enseignants portent attention est le respect du thème demandé dans la consigne. Ce dernier attire consécutivement l'attention de 65,78 % des enseignants E UNIV, 62,25 % des enseignants E ENS et 34,78 % des enseignants E ITE. Dans leur intégralité, 55,84 % des enseignants enquêtés tiennent compte du critère cité.

Peu d'enseignants examinent la pertinence des idées (24,67 %), la mise en page (10,38 %) et la ponctuation (6,49 %). Les résultats montrent aussi que la pertinence des idées et l'emploi du temps des verbes dans les productions des apprenants n'intéressent que les enseignants E UNIV et les enseignants E ITE. Le respect de la consigne est pris en considération uniquement par les enseignants E ITE.

La discordance dans les choix des critères d'évaluation montre qu'ils se font d'une façon aléatoire et ne sont pas basés sur des fondements théoriques issus des travaux menés en didactique de l'écrit. Des critères sont communs à tous les enseignants, d'autres sont propres à une ou deux catégories des enseignants enquêtés. Pourtant, plusieurs travaux de recherche en didactique de l'écrit ont abordé le domaine de l'évaluation des productions écrites. Ces travaux montrent que les critères d'évaluation en production écrite s'élaborent suivant la diversité des formes et des contenus des textes écrits, leurs visées déterminées par les différents types d'écrits, la complexité du tissu textuel défini par les mots, enfin les phrases, les relations entre les phrases et le texte intégral.

Les réponses à cette question montrent aussi que l'intérêt des enseignants est focalisé surtout, sur les critères de réussite du texte achevé et non pas sur les critères de sa réalisation qui n'apparaissent plus dans leurs réponses. Les critères de réalisation qui servent la rédaction d'un texte et qui peuvent être évalués sont : l'identification du type du texte à rédiger et ses caractéristiques, la planification des idées et leurs pertinences, leurs traductions linguistiques et leurs reformulations ainsi que la mise en texte, la révision et la réécriture. D'ailleurs, la phase durant laquelle une grande majorité des apprenants se heurtent à des difficultés est bel et bien la planification.

Question n° 3

Les réponses à la question n°3 attestent que 86,85 % des enseignants E UNIV, 60,86 % des enseignants E ITE et 75 % des enseignants E ENS explicitent les critères d'évaluation aux apprenants ; dans leur ensemble 76,62 % des enseignants enquêtés précisent les critères d'évaluation avant la production du texte. Les différences dans les résultats obtenus pour cette question apparaissent chez les trois catégories d'enseignants interrogés. Elles semblent plus manifestes entre les enseignants E UNIV et les enseignants E ITE. 19,48 % des enseignants enquêtés ne précisent pas les critères de réussite du texte aux apprenants. Quand les critères d'évaluation sont clarifiés pour l'apprenant, surtout quand ce dernier participe à leur élaboration, ils lui permettent de se représenter les savoirs à construire et les savoirs à apprendre et les comparer avec ce qu'il a appris. Ils lui définissent les cadres d'analyse de sa production et les références qui lui servent d'appuis pour progresser dans son travail d'écriture.

Question n° 4

Les résultats affirment que les enseignants explicitent les critères d'évaluation aux apprenants de différentes manières. Une grande partie d'entre eux (68,5%) consacre une séance qu'ils appellent *séance de préparation de l'écrit*. Durant cette séance qui dure une heure, l'enseignant essaye de donner un caractère social à

la production des apprenants en créant une situation-problème que ces derniers peuvent rencontrer dans leur vie courante. À partir de cette situation-problème, l'apprenant rédige son texte. Une fois que cette situation est créée, l'enseignant négocie avec les apprenants les critères de réussite du texte à rédiger, ces critères de réussite constituent eux-mêmes les critères d'évaluation. D'autres (18%) mentionnent qu'ils les précisent en même temps que l'explication de la consigne d'écriture. D'autres encore, d'un taux de (10%), le font par le biais d'exemples, etc. Les autres enseignants (3,5 %), plus précisément les enseignants E ITE, explicitent les critères d'évaluation selon les pratiques qu'ils jugent plus conformes. Ainsi, certains les précisent pendant les explications qui suivent la consigne, d'autres par des exemples, d'autres encore disent qu'ils organisent des séances spécifiques pour l'explicitation des critères d'évaluation, etc.

Question n° 5

Les résultats équivalents aux réponses à cette question affirment qu'un nombre important des enseignants enquêtés se sert beaucoup plus des grilles lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants. 27,27 % recourent aux grilles d'évaluation employées seules, 48,05 % utilisent des grilles d'évaluation avec des notes chiffrées et 07,79 % font appel aux grilles d'évaluation, aux notes chiffrées et aux commentaires. Une équivalence entre les réponses des trois catégories d'enseignants enquêtés est nettement remarquée. Les différences apparaissent surtout chez les enseignants qui recourent uniquement aux commentaires : sauf les enseignants E UNIV avec un pourcentage de 5,26 %, aussi chez les enseignants qui emploient des commentaires avec des notes chiffrées : ce ne sont que les enseignants E ITE avec un pourcentage de 3,34 %, enfin chez les enseignants qui recourent aux grilles d'évaluation avec des commentaires : uniquement les enseignants E UNIV avec un pourcentage de 07,89 %.

Les enseignants enquêtés ont donné des explications diverses à leurs choix des outils d'évaluation des productions écrites des apprenants du collège de l'enseignement moyen. Ils pensent que les grilles d'évaluation sont un moyen très utile pour l'enseignement/apprentissage de l'autoévaluation, parce qu'elles incitent l'apprenant à apprendre à réviser son texte pour l'améliorer. De plus, elles facilitent la tâche d'évaluation à l'enseignant. Ceux qui recourent aux notes chiffrées suggèrent que ces dernières jouent un rôle motivant qui crée une certaine concurrence entre les apprenants, qu'elles établissent un bilan quantitatif sur le travail de l'apprenant qui permet à l'enseignant de porter un jugement exact. Les enseignants interrogés qui se servent des commentaires voient dans cet outil un moyen de transmission des remarques et des observations de l'enseignant. Les 48,05 % des enseignants qui se servent des grilles d'évaluation et des notes chiffrées n'ont qu'un seul souci : légitimer la note attribuée à l'apprenant.

Comme l'évaluation est un moyen de communication, d'interaction et de négociation en premier lieu entre l'enseignant et l'enseigné, il serait nécessaire que l'enseignant se demande, avant d'utiliser tel ou tel outil, à quoi va servir l'évaluation ? À qui sera-t-elle transmise ? Enfin, pourquoi ? À des fins d'enseignement/apprentissage de l'écrit où l'évaluation est formative, à quoi sert la note ? Le message à transmettre concerne les lacunes, les insuffisances et/ou les progressions de l'apprenant dans le but de les réguler et les corriger. Par conséquent, la note ne permet pas à l'apprenant de comprendre où est sa faute. Par contre, le commentaire est un texte par lequel l'enseignant peut l'orienter là où le manque existe. Pour conclure, les outils d'évaluation choisis par les enseignants enquêtés ne travaillent pas l'enseignement/apprentissage de la production écrite, car ils ne sont pas définis selon les rôles qu'ils peuvent jouer.

Question n° 6

Les réponses à la question n° 6 sur la pratique de l'autoévaluation sont presque équivalentes. Une petite différence se remarque entre les enseignants E UNIV qui suggèrent que 71,05 % des apprenants pratiquent l'autoévaluation et les enseignants E ITE qui révèlent que 78,26 % des apprenants s'autoévaluent. Dans leur totalité, 74,02 % des enseignants enquêtés affirment que les apprenants exercent l'autoévaluation, 26,77 % croient qu'ils ne le font pas, enfin 5,19 % n'ont pas répondu à cette question.

Après examen des réponses des enseignants interrogés à la question n°1, on constate que 54,52 % seulement des enseignants recourent à l'autoévaluation, et si on considère les réponses des enseignants cités à la question n° 5, on aperçoit que 87 % des enseignants se servent des grilles d'évaluation dans leurs pratiques évaluatives ; de là on conclut que ce sont les grilles d'évaluation qui incitent les apprenants à pratiquer l'autoévaluation et non pas les enseignants. Pourtant, la pratique de l'autoévaluation à des fins d'enseignement/apprentissage se fait soit avec la participation de l'enseignant soit en collaboration entre pairs d'apprenants, sous le contrôle de l'enseignant.

Question n° 7

Les résultats correspondant à cette question indiquent que 95 % des enseignants E UNIV et E ITE aident les apprenants pendant l'autocorrection. La différence est remarquée chez les enseignants E ENS : 75 % aident les apprenants à détecter ce qui ne va pas dans leurs textes. Dans leur ensemble, 90,90 % des enseignants enquêtés appuient les apprenants pendant l'autocorrection de leurs textes, 09,09 % ne le font pas.

Sachant que l'autocorrection est une conséquence logique de l'autoévaluation, les réponses à cette question présentent des contradictions par rapport à ceux de la question précédente : 74,02% est le taux des enseignants mentionnant que les apprenants pratiquent l'autoévaluation. Pendant que, dans leurs réponses à la présente question, 90,90 % affirment que les apprenants s'autocorrigent (avec l'aide des enseignants). Cette différence de 16,88% entre les pourcentages cités ne doit avoir qu'une seule explication qui laisse l'enseignant penser que l'apprenant s'autocorrige : l'enseignant mentionne la faute puis il demande à l'apprenant de la corriger.

Question n° 8

Exprimer une évaluation, c'est formuler un jugement final sur la qualité des apprentissages dans le but de prendre des décisions envers cette dernière. Comme l'évaluation dépend des objectifs fixés et du destinataire à qui est destinée l'évaluation, la manière par laquelle elle est exprimée devient aussi dépendante de ces deux facteurs. En matière d'expression écrite, la production de textes est une activité très difficile à évaluer parce que plusieurs paramètres entrent dans son évaluation : des facteurs d'ordre linguistique, des facteurs d'ordre cognitif, des facteurs d'ordre procédural, etc. Il est difficile de se fixer un choix pour exprimer son évaluation. S'il s'agit d'une évaluation certificative, la note suffit pour classer les apprenants. Cependant, dans le cas d'une évaluation formative, une argumentation sous la forme d'une observation qui accompagne la note chiffrée est nécessaire pour montrer à l'apprenant ce qui a été réussi et ce qui n'a pas été fait.

Les enseignants enquêtés recourent à différentes méthodes pour exprimer l'évaluation des productions écrites des apprenants. Les différences entre les trois groupes d'enseignants se manifestent souvent chez les enseignants E ENS. 44 % des enseignants E UNIV et des enseignants E ITE se servent uniquement des notes chiffrées pour exprimer l'évaluation des textes des apprenants, alors que 25 % seulement des enseignants E ENS recourent à la note chiffrée utilisée seule. Encore, 17,39 % des enseignants E ITE et 15,78 % des enseignants E UNIV emploient les notes chiffrées avec des observations, 25 % des enseignants E ENS recourent au même moyen. Les appréciations sont peu utilisées par les enseignants. Dans leur ensemble, 80,49 % des enseignants enquêtés recourent aux notes chiffrées pour exprimer l'évaluation, qu'elles soient utilisées seules, avec des observations et/ou des appréciations, et 41,54 % des enseignants cités emploient des observations pour exprimer l'évaluation des productions écrites des apprenants du collège de l'enseignement moyen, qu'elles soient utilisées seules, avec des notes chiffrées et/ou des appréciations.

Conclusion

L'évaluation est l'une des composantes de l'enseignement/apprentissage y compris l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Elle a diverses fonctions qui dépendent des destinataires, des objectifs d'enseignement/apprentissage et des objectifs de l'évaluation elle-même. Elle constitue une source d'information sur les savoirs, les compétences, les comportements et les états d'avancement des apprentissages. Elle est aussi un moyen de communication des informations citées entre différents destinataires. La diversité des fonctions de l'évaluation a engendré plusieurs types.

Cette recherche a traité l'évaluation en matière de production écrite au collège de l'enseignement moyen en Algérie. Elle visait à vérifier des hypothèses avancées au départ qui se résument comme suit : pour les enseignants cités, l'évaluation est conçue beaucoup plus pour certifier et pour classer les apprenants au sein du groupe. Elle ne travaille pas l'enseignement/apprentissage de la production écrite, car il est question d'évaluer des textes à l'état final. Leur évaluation n'est plus focalisée sur les aptitudes, les comportements, les capacités et les compétences de l'apprenant. Par conséquent, elle ne les conduit pas à remettre en question l'ensemble des processus et d'opérations rédactionnels.

Les résultats obtenus montrent que les pratiques de l'évaluation de la production écrite chez les enseignants interrogés sont aléatoires. Ces derniers ne prennent en compte ni les destinataires de l'évaluation, ni les objectifs ; d'ailleurs, l'évaluation formative par laquelle l'enseignant recueille des informations sur les apprenants en difficulté, sur leurs cheminements didactiques qui les conduit à réguler leurs enseignements, voire qui oriente les apprenants vers les objectifs préétablis, est peu pratiquée par les enseignants cités. L'autoévaluation, qui mène l'apprenant à mettre en œuvre les processus rédactionnels y compris la révision et la réécriture, peu d'enseignants enquêtés lui accordent de l'importance.

En ce qui concerne les critères d'évaluation, les enseignants interrogés prennent en considération beaucoup plus les critères de réussite du texte achevé et négligent ceux qui conduisent à sa réalisation. Leurs emplois des outils pour évaluer et exprimer leurs évaluations le prouvent encore ; les grilles d'évaluation sont utilisées beaucoup plus pour légitimer les notes chiffrées attribuées aux apprenants, peu d'enseignants recourent aux commentaires et aux observations qui assurent une communication plus précise à propos de ce qui ne va pas.

Pour conclure, cette étude a pu démontrer l'écart manifeste entre les pratiques enseignantes en matière d'évaluation au cycle moyen en Algérie et l'évaluation vue par les théoriciens du domaine de la production écrite. À présent, la question qui

se pose est la suivante : la formation des enseignants du cycle moyen en Algérie, en matière de l'évaluation de la production écrite devrait-elle être remise en cause ?

Bibliographie

- Allal, L. 1993. Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative. In L. Allal, D. Bain D. et Ph. Perrenoud. *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, p. 81-98.
- De Landsheere, G. 1992. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Deschenes, A. J. 1988. *La compréhension et la production de textes*. Sillery. Québec : presse de l'Université du Québec.
- Flower, L. S., Hayes. J. R. 1980. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg, ET E. R. Steinberg (éds), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ, LEA.
- Groupe EVA collectif 1991. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette et INRP.
- Hayes, J. R., Flower, L. S. 1980. Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Writing, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hadji, CH. 1997. *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Garcia-Debanc, C. 1990. *L'élève et la production d'écrits*. Metz, centre d'analyse de l'université de Metz.
- Cardinet, J. 1988. *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Garcia-Debanc, C. Lebrun, B., Mauris, M. 1984. « Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture ». *Repères*, n° 63, p. 5-10.
- Hadji, C. 1990, 2000. *L'évaluation : règles du jeu*. Paris : ESF.
- Karek, M., Boudechiche, N. 2017. « La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : faut-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes ? ». *Synergies Algérie* n° 24, p. 177-197. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie24/karek_boudechiche.pdf [consulté le 25 octobre 2021].
- Mas, M. 1991. « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir-écrire » pour l'école élémentaire ». *Repères*, n° 4, p. 23-34.
- Moirand, S. 1979. *Situation d'écrit*. Paris : CLE international.
- Piolat, A., Roussey, J. Y. 1994. « Environnements d'apprentissages informatisés et réécriture de textes ». *Repères*, n° 10, p. 49-66.
- Nunziati, G. 1990. « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». *Cahiers pédagogiques*, n° 280, p. 47-64.
- Tagliante, C. 1991. *L'évaluation*. Paris : CLE international.
- Veslin, O., Veslin, J. 1992. *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette.
- Vial. M. 1997. « L'auto-évaluation comme auto-questionnement en question ». *Cahier* n° 12, Université d'Aix en Provence.

Note

1. Nous les remercions pour leur contribution à cette recherche.