

Analyse des dysfonctionnements des écrits des lycéens et perspectives de remédiation

Driss EL ALAOUI.

Doctorant à l'Université Mohammed V Souissi – Faculté des Sciences de l'Education – Rabat

***Résumé :** La maîtrise de La compétence linguistique n'est pas la seule composante essentielle à l'expertise rédactionnelle chez les rédacteurs en langue étrangère bien qu'elle en constitue le socle et le préalable aux transferts des processus de haut niveau acquis en langue maternelle. Des recherches récentes en production écrite, aussi bien en L1 qu'en L2, montrent que la maîtrise de la compétence rédactionnelle fonctionne en système qui intègre à la fois des dimensions métalinguistique, pragmatique, rhétorique, linguistique et psycholinguistique. Dans le cadre de cet article, nous rendons compte d'une évaluation des écrits de lycéens. Nous avons tenté d'investir les dimensions citées ci-avant pour vérifier à quel degré les écrits de nos apprenants répondent aux critères de recevabilité. Les résultats laissent entrevoir qu'il y a beaucoup à faire à tous les compartiments de l'activité rédactionnelle.*

Mots-clés : Evaluation, Production écrite, Compétence scripturale, Défaillances.

Les lycéens marocains écrivent mal en français. Leurs écrits ne répondent pas suffisamment aux critères de qualité d'une production écrite acceptable. Tel est le constat d'échecs observé par les enseignants de français.

En effet, depuis un peu plus d'une vingtaine d'années, ces derniers ne cessent de se plaindre de la baisse généralisée du niveau de leurs apprenants et indexent en particulier la détérioration croissante de leurs écrits. L'incompétence scripturale des apprenants est tellement avérée qu'elle touche tous les compartiments de cette activité fondatrice et cruciale dans leur scolarité.

Notre expérience de praticien de la classe de français nous a mis en prise avec cette situation de marasme et parfois d'impuissance face à l'ampleur de ce constat d'échecs vécu amèrement par de très nombreux collègues que nous avons côtoyés.

Par ailleurs, si on est enclin à partager l'avis de nos collègues sur la qualité défailante des écrits de leurs apprenants, il n'en reste pas moins que l'activité scripturale est très complexe¹, et qu'elle pose par ce fait de très sérieux problèmes non seulement à l'apprenant mais aussi à l'enseignant en charge de trouver les stratégies et les techniques adéquates pour faciliter l'enseignement/apprentissage d'une telle activité.

1 Brigitte Marin et Denis Legros, **Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte**. De Boeck, 2008, p96.

Dans le présent article, nous allons aborder la question des défaillances dans les écrits des élèves, particulièrement celles qui les empêchent de produire un écrit « de qualité ». Nous traiterons du choix de notre démarche méthodologique (contexte, sujets, instruments et critères d'évaluation et traitement des données) et présenterons les résultats obtenus en nous référant aux objectifs de cette évaluation. Au préalable, nous parlerons de ce que recèle la notion de qualité d'un texte à travers un bref rappel des principaux niveaux du fonctionnement d'un écrit.

Contexte et objectifs de cette évaluation

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche en cours, sur l'impact de l'enseignement explicite des stratégies de planification et de révision sur les écrits des élèves. En effet, dans notre projet de recherche, nous soutenons également que « la qualité » des écrits de nos élèves en production écrite, est en deçà des résultats escomptés ; leurs écrits sont en majorité décousus et désarticulés².

Pour étayer notre propos, nous avons entrepris une évaluation de 150 copies d'élèves du cycle qualifiant de la délégation du MEN de Salé, répartis sur deux lycées et sur deux niveaux différents : deux groupes d'élèves de premières années et un troisième constitué d'élèves de terminale

Les objectifs de cette évaluation sont : 1/ répertorier les dysfonctionnements des écrits produits 2/ en analyser les causes 3/ vérifier le degré de maturation des écrits des apprenants en procédant à une comparaison des productions écrites sur deux niveaux différents.

Nous avons essayé également, après la discussion des résultats, de faire quelques propositions³ pédagogiques pour remédier au constat d'échecs auquel nous avons abouti.

Un écrit de qualité, qu'est-ce que c'est ?

Aujourd'hui, encore plus que par le passé, la question de la qualité d'un écrit ne fait pas de consensus autour d'elle, compte tenu de la complexité et l'interpénétration des dimensions nombreuses à prendre en considération pour formuler un jugement favorable sur sa qualité.

En vue du foisonnement des approches en cours pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, certaines dimensions du texte ne revêtent pas la même importance selon qu'on insiste sur le volet maîtrise des structures langagières, sur la dimension communicative du message véhiculé ou sur les stratégies rédactionnelles des apprenants.

2 Ces défaillances touchent non seulement aux niveaux pragmatique, textuel, sémantique et morpho-syntaxique mais elles révèlent un très bas niveau de maîtrise des processus rédactionnels dont la planification et la révision.

3 Quelques propositions émises dans cet article constituent des hypothèses majeures de la recherche en cours.

En effet, il serait fastidieux de recenser objectivement toutes les caractéristiques d'un texte de qualité tant au niveau de son organisation textuelle (cohérence et cohésion) qu'au niveau de sa structure sémantique et sa complexité syntaxique.

Plutôt que de parler de texte de qualité, Thierry Olive et Annie Piolat parlent de textes recevables et invoquent « la difficulté à préciser les dimensions linguistiques à prendre en compte dans l'évaluation de la qualité des textes. »⁴.

Toutefois, la majorité des chercheurs s'accordent à distinguer dans les écrits des élèves trois unités d'analyse qui correspondent à trois niveaux du fonctionnement d'un écrit : pragmatique, sémantique et morphosyntaxique.

1 – Le niveau pragmatique :

Il s'agit de régler les relations entre l'écrit à produire et le contexte de production. Puisqu'on écrit toujours à un destinataire, pour lui dire quelque chose, il faut se le représenter pour que l'effet souhaité par l'écrit ait l'impact escompté, c'est-à-dire, pour que l'interaction communicative ait du sens.

En somme, le scripteur est appelé à se poser et répondre aux questions suivantes : Qui est mon destinataire ? (âge, sexe, statut social, niveau d'instruction...) qu'est-ce que je veux lui dire (ou lui faire faire) ? Pourquoi je veux le lui dire ? Quel est le type d'écrit le mieux adapté au but visé et à mon destinataire ?

2 – Le niveau sémantique.

Tout texte qui se veut « **cohérent** » doit respecter certaines règles de « bonne formation » textuelle développées et explicitées par Michel Charolles(1989).

→ Règle de répétition.

Elle repose sur une répétition de certains éléments sémantiques par le biais de plusieurs moyens linguistiques (pronoms, substituts lexicaux,...) afin d'assurer un développement cohérent du texte.

→ Règle de progression.

Voisine de la première règle, celle-ci cherche la cohérence de la production au moyen de l'introduction d'éléments sémantiques nouveaux qui font avancer le texte ; c'est à dire que développement du texte doit s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.

Par exemple, dans un texte narratif on trouve un même personnage (règle de répétition) mais dont les actions forment un ensemble tout aussi évolutif que diversifié.

4 Thierry OLIVE et Annie PIOLAT. Activation des processus rédactionnels et qualités des textes. Le Langage et l'Homme, vol. XXXVIII, n° 2 (décembre 2003)

→ Règle de non-contradiction.

La cohérence de la production écrite se définit sur ce plan par l'absence d'un élément sémantique contenant le contraire d'un autre.

Par exemple, dans un récit, on peut présenter un personnage comme ayant 18 ans mais qu'on reprend, anaphoriquement, au fil de la narration, par une expression du type « ce vieillard ». Cela crée un désordre car la progression thématique se heurte à une contradiction.

3 – Le niveau morpho-syntaxique.

Il s'agit, concernant ce niveau, de régler tous les problèmes liés au système, aux valeurs et à la concordance des temps et des modes utilisés. Que l'on pense à l'opposition fonctionnelle entre imparfait et passé simple dans un récit pour signaler la répartition des informations entre premier et arrière plan où à la primauté du présent de l'indicatif dans le discours.

A cela s'ajoute bien entendu, le strict contrôle du respect des normes sur tous les plans : grammatical, orthographique ou sur le plan de la morphologie verbale ou ce que nous appelons communément la conjugaison.

Démarche méthodologique

Nous avons retenu pour notre travail, une population d'élèves du cycle secondaire qualifiant. Nous y avons puisé un échantillon représentatif de la 1^{ère} et la 2^{ème} année de ce cycle de la délégation de Salé. Le premier groupe est constitué d'élèves de première année (lettres modernes et sciences expérimentales) désormais **G2**, du lycée qualifiant Tabriquet ; le second groupe est constitué d'élèves de la première année (lettres modernes et sciences expérimentales) désormais **G1** ; le troisième groupe est composé d'élèves de terminale (sciences de la vie et de la terre) désormais **G3**. Ces deux derniers proviennent du lycée qualifiant AL ABBAS MEFTTAH. L'effectif de chaque groupe est de 50 élèves ; ils sont issus de deux classes différentes, à raison de 25 élèves pour chaque classe.

Aucune variable, autre que celle du niveau (comme celles du sexe, du niveau socio-économique des élèves), n'a été prise en considération dans le choix des groupes qui constituent la population sur laquelle nous avons travaillé. Mais, il serait peut-être judicieux, de souligner le caractère de proximité à la ville de Rabat, siège de beaucoup de centres diffuseurs du français et théâtre d'événements culturels fréquents qui ont trait aux activités de la francophonie. En effet, concernant ce paramètre, on peut considérer que le lycée qualifiant Tabriquet est, dans une certaine mesure, périphérique par rapport au lycée qualifiant ABBAS MEFTTAH qui se trouve plus proche de Rabat.

Montage de l'évaluation.

L'évaluation que nous entreprenons dans le cadre de ce travail, s'inscrit volontiers dans l'esprit de l'approche par les compétences prônée dans l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle secondaire qualifiant marocain depuis bientôt huit ans. Nous

allons détecter le degré de maturation de la compétence d'argumenter son point de vue de façon ordonnée et cohérente chez les élèves de la première et la deuxième année du baccalauréat ; laquelle compétence constitue l'un des objectifs majeurs dans leur scolarité.

Les composantes de la grille d'évaluation⁵.

La grille comporte deux grandes composantes (ou catégories) subdivisées chacune en trois critères. Les composantes et les critères sont les suivants :

I – cohérence de l'argumentation :

- 1 – Respect de la consigne,
- 2 – Cohérence phrastique,
- 3 – Cohérence interphrastique.

II – Correction de la langue.

- 1 – Utilisation des mots,
- 2 – Construction des phrases,
- 3 – Orthographe.

Consignes d'écriture.

Les trois groupes constituant l'échantillon ont été invités à produire des textes argumentatifs, pendant une heure, à partir des consignes d'écriture suivantes⁶ :

→ Pour le **G1** et le **G2** : Sujet 1 :

Etes-vous pour ou contre la peine de mort ? Développez votre point de vue sur le sujet en vous appuyant sur des arguments pertinents.

Sujet 2 :

Certains pensent que la médecine traditionnelle est plus efficace que la médecine moderne. Partagez-vous cette opinion ? Argumentez votre point de vue.

Sujet 3 :

5 Pour voir les indicateurs à travers lesquels sont déclinés les critères retenus dans cette évaluation, se reporter au tableau EVA. Nous nous en sommes grandement inspiré pour élaborer notre propre grille d'évaluation.

6 Dans le cadre de référence de la langue française de 2010, il est stipulé qu'au niveau de l'examen normalisé régional pour l'obtention du baccalauréat : « la situation de production écrite doit être significative pour le candidat et en rapport avec l'un des thèmes traités dans les œuvres au programmes. Un sujet précis sera proposé au candidat qui doit produire *un texte argumentatif* en respectant la consigne donnée. »

Par ailleurs, et dans une optique de socialisation, nous avons choisi le discours argumentatif parce que l'une des exigences de l'école est de développer la capacité des apprenants à argumenter leurs points de vue en les fondant sur un ensemble d'arguments.

D'après Victor HUGO, la société a une part de responsabilité dans la formation des criminels. Partagez-vous cette opinion ?

→ Pour le **G3** : **Sujet** :

La calomnie est un fléau social très répandu dans la société marocaine.

Quelles en sont les causes et les conséquences? Comment peut-on lutter contre cette calamité sociale ?

Pour le traitement des données, nous avons opté pour la mise en évidence d'un certain nombre de paramètres statistiques ; il s'agit en l'occurrence de la moyenne arithmétique de l'échantillon, la médiane, les coefficients de dispersion (variance, écart-type et coefficient de variation). Ces paramètres nous permettront de capter une image approximative de la compétence scripturale de notre échantillon.

A/ Présentation des données globales de l'échantillon.

Indicateurs statistiques	Valeurs
Moyenne arithmétique (observée)	49,74
Ecart -type	20,43
Coefficient de variation	0,41

Il ressort de l'évaluation effectuée, qu'au niveau des résultats obtenus par le trois groupes confondus que 124 élèves sont en deçà de la moyenne théorique (70), ce qui représente 82,66% de l'effectif global ; seuls 26 élèves ont eu une note supérieure à 70 ,soit 17,34 % des effectifs.

Pour rendre plus explicite notre analyse, le calcul de l'écart-type (cf. tableau ci-avant) qui permet de mettre en évidence la dispersion des notes obtenues par rapport la moyenne observée traduit une dispersion de l'ordre de 20,43, ce qui représente une donnée statistique très élevée qui traduit une grande dispersion des notes par rapport à la moyenne ainsi que des disparités dans la compétence scripturale de l'échantillon évalué.

D'autres indices viennent reconforter cet état de lieux de notre évaluation, il s'agit de :

Coefficient de variation: cet indicateur statistique mesure d'une manière plus précise, la dispersion des notes par rapport à la moyenne observée .Cette dispersion est de 41%. Ce pourcentage paraît très élevé.

II – Présentation des données relatives aux blocs de critères.

Pour affiner notre étude afin de mettre le doigt sur les dysfonctionnements qui entravent la compétence scripturale des élèves, nous avons évalué le degré de réussite des critères déclinés en tant qu'éléments constitutifs de la compétence. Nous avons reparti les six

critères retenus pour les besoins de cette évaluation, en **deux blocs** distincts⁷ :

1 / la cohérence argumentative englobe trois critères (**C1** : le respect de la consigne, **C2** : la cohérence phrastique, **C3** : la cohérence interphrastique).

2 / **la correction de la langue** englobe trois critères (**C4** : l'utilisation des mots, **C5** : la construction des phrases, **C6** : l'orthographe).

Les données obtenues font ressortir que l'ensemble de l'échantillon n'a pas réussi de manière satisfaisante les six critères de l'évaluation. Le groupe 2 présente des défaillances critiques au niveau des critères 2, 3, 5 et 6. Le groupe 3 présente également les mêmes défaillances au niveau des critères 2, 3 et 6. Quant au groupe 1, quoique ses résultats soient meilleurs par rapport aux deux groupes précédents, le tableau montre aussi des chiffres qui indiquent que l'ensemble des critères ne sont pas maîtrisés.

Une exploitation plus affinée des résultats obtenus nous permet de décliner d'autres éléments qui influent négativement ou positivement sur la compétence scripturale évaluée :

→ Pour le G1, l'effectif des élèves ayant réussi de manière satisfaisante **la cohérence argumentative** est de 23 dont 11 de manière très satisfaisante. En revanche, 27 y présentent des difficultés très notables dont 7 l'ont complètement raté.

Relativement à **la correction de la langue**, on relève que 26 élèves l'ont réussi de manière satisfaisante dont 9 de manière très satisfaisante. Par ailleurs, 24 ont montré des défaillances linguistiques dont 4 très marquées.

→ Pour le G2, l'effectif des élèves qui ont réussi de manière satisfaisante **la cohérence argumentative** est de 13 dont 3 de manière très satisfaisante. En revanche, 37 y présentent des difficultés sérieuses dont 18 très critiques.

En ce qui concerne **la correction de la langue**, 11 élèves seulement l'ont réussi de manière satisfaisante dont 2 de manière très satisfaisante. Par contre 39 ont obtenus des scores inférieurs à la moyenne théorique. 14 élèves présentent des défaillances critiques à ce niveau.

→ Pour le G3, l'effectif des élèves ayant réussi de manière satisfaisante **la cohérence argumentative** est de 15 dont 5 de manière très satisfaisante. En revanche, 35 y présentent des difficultés très notables dont 10 l'ont complètement raté.

Relativement à **la correction de la langue**, on remarque que 18 élèves l'ont réussi de manière satisfaisante dont 4 de manière très satisfaisante. Par ailleurs, 32 ont montré des défaillances linguistiques dont 3 très marquées.

Les scores obtenus restent toutefois en-deca de ce qui est escompté, c'est-à-dire que la majorité des élèves de 1ère ou de 2ème années touchés par cette évaluation ont éprouvé

7 Voir grille d'évaluation.

beaucoup de difficultés à satisfaire aussi bien aux critères de la cohérence argumentative qu'aux critères de la correction de la langue.

Ces données sont corroborées par les coefficients de corrélation de chaque bloc de critères des trois groupes évalués⁸. Ces coefficients mettent en évidence l'intensité de la liaison qui existe entre les scores obtenus par chaque élève à chaque critère et sa note globale. C'est un nombre compris entre - 1 (évolution strictement inverse des variables) et + 1 (évolution strictement parallèle).

Commentaire sur les résultats obtenus par le G1 et G2.

En moyenne, les coefficients de corrélation pour ces deux groupes se situent entre **0,86** et **0,94**. Pour **la cohérence de l'argumentation**, ils varient entre **0,93** et **0,97**. Quant à la correction de **la langue**, ils oscillent entre 0,85 et 0,89. En tout état de cause, ces indicateurs montrent qu'il existe une forte corrélation positive entre les critères pris un à un et la note obtenue traduisant ainsi une évolution parallèle entre les variables mesurées. Les résultats obtenus par les élèves de 1^{ère} année ont été sensiblement infléchis par les scores des critères relevant de la cohérence argumentative plutôt que par les scores afférents à la correction de la langue.

Commentaire sur les résultats obtenus par le G1, G2 et G3.

Les coefficients de corrélation des trois groupes évalués indiquent que leurs moyennes se situent entre **0,87** et **0,94**. Pour la cohérence argumentative les coefficients de corrélation sont compris entre **0,92** et **0,97**, alors que ceux de la correction de la langue varient entre **0,85** à **0,93**. Cela montre une très forte corrélation entre les scores obtenus par les élèves dans les scores obtenus par les élèves dans les deux blocs de critères et leurs notes globales. On peut également faire remarquer l'impact modérément prépondérant des critères relatifs à la cohérence argumentative sur ceux de la correction de la langue.

De manière globale, les résultats obtenus par les élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} années sont très identiques aux niveaux des coefficients de corrélation. En effet ces indicateurs traduisent une certaine homogénéité du niveau de l'échantillon analysé avec évidemment quelques rares élèves qui se démarquent par leur maîtrise marquée de la compétence rédactionnelle.

La correction des copies selon les critères déclinés dans la grille d'évaluation nous a permis de classer les écrits des élèves selon cinq degrés de réussite⁹:

A. Très faible. **B.** Médiocre. **C.** Moyen. **D.** Bien. **E.** Très bien.

Après analyse du corpus de copies, il ressort que le taux de réussite de la quasi-totalité des critères retenus dans l'évaluation est en deçà de la moyenne. De façon très globale, cela veut dire que les écrits des élèves concernés par cette évaluation, souffrent de beau-

8 Cf. Annexes.

9 Cf. grille d'évaluation.

coup de lacunes tant au niveau global (macro-structural), c'est à dire au niveau de la cohérence phrastique et interphrastique qu'au niveau local (micro-structural), c'est à dire le niveau morphosyntaxique et lexical.

Les élèves du groupe 2 (1^{ère} année), ont majoritairement échoué aux six critères de l'évaluation. Ceux du groupe 3 (2^{ème} année), quant à eux, ont réussi un critère sur six. Les élèves du groupe 2 (1^{ère} année) en ont réussi deux sur six.

Pour décliner les pourcentages avancés¹⁰ en exemples concrets de défaillances des écrits des élèves, nous avons sélectionné quelques modèles illustratifs des lacunes observées. Pour cela nous avons décidé d'adopter l'algorithme de la grille d'évaluation, c'est-à-dire que nous allons investir d'abord le volet de la cohérence de l'argumentation, ou ce que nous appellerons le texte dans son ensemble et les relations entre phrases, ensuite nous nous intéresserons aux défaillances commises sur le niveau de la correction de la langue (ou le niveau des phrases).

Nous avons classé les défaillances relevées en trois catégories que nous décrivons brièvement :

Défaillances pragmatiques : problèmes liés au type de texte à l'effet recherché, à la progression du discours et à la logique des idées.

Défaillances sémantiques : problèmes liés au sens des mots ; à l'homogénéité au choix et à la richesse du lexique.

Défaillances syntaxiques : fautes sur le système des temps, la cohérence temporelle et aux fautes d'accord. Orthographe d'usage et grammatical.

1 / Défaillances pragmatiques.

Concernant ce niveau, nous avons remarqué que la majorité des élèves ont généralement réussi à choisir le type de texte qui convient pour ces types de consignes. Dans l'ensemble, nous pouvons soutenir qu'ils ont bien compris de quoi ils allaient parler. Par exemple, pour le G2 (le plus faible de l'échantillon) le schéma textuel qui exige une prise de position selon un plan critique (thèse, antithèse, synthèse) a été respectée dans une large proportion. Toutefois, ils ne sont pas parvenus à se construire une image mentale du texte attendu ce qui, faute d'avoir un « bagage linguistique » suffisant¹¹ pour traduire leurs idées de façon ordonnée et cohérente, conduit certains apprenants à donner l'impression de vouloir finir à tout prix et le plus rapidement possible cette activité qui représente selon eux une tâche très ardue. Le résultat en est :

10 Pour appréhender les résultats de chaque groupe séparément, se reporter au tableau des niveaux de réussite des critères retenus.

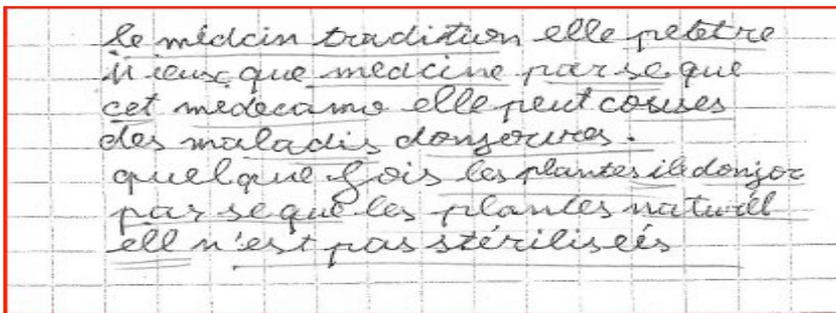
11 Certains auteurs parlent d'insécurité linguistique pour expliquer les difficultés d'expression des apprenants en L2. Ils recensent un certain nombre de caractéristiques des écrits des élèves en difficultés : fréquence de phrases simples, usage limité des adverbes et des adjectifs, des tournures impersonnelles très peu utilisées, juxtaposition de propositions indépendantes ; formulation de syntagmes disloqués, recours fréquent à l'expression anaphorique « c'est » et « ça »

« Aujourd'hui la medecine moderne plus efficace de la medecine traditionnll par ce qu'il utilise moyens renouvelables pour soigner les malades. On nos jours on trouve des maladies au besoin la médecin moderne et je conseille tous gens pour ça » (G2 C4)

La copie suivante montre un autre exemple d'inadaptation quasi-totale entre le type de texte et l'effet recherché. Le lecteur a du mal à discerner un quelconque effet recherché dans cette production écrite de 29 mots !

« A mon avis je trouve que la modernité de medecine est obliger pour notre intere egalement la medecine traditionnel ne travail pas des materiels bien propre mais contre ce dernier » (G2 C9)

Quant à la pertinence et la cohérence de l'information, nous avons relevé beaucoup d'anomalies et d'ambiguïtés dans les enchaînements qui ont nui à la cohérence de l'ensemble du texte et ce pour la plupart des élèves évalués. L'un des exemples les plus illustratifs en ce sens reste la copie 19 du G2 .En effet, nous y avons décelé un raisonnement très embryonnaire sur le sujet proposé et un apport en informations (arguments) très limité.



G2 C19

« La déference de la medecine traditionnelle et la medecine moderne que pro- tège les machine medecines et trop doctors et l'hopitales.... »¹² G2/C32

« La calomnie est un problème dans les événements marocaines. »

« Ils comuné toujours ensemble qui a devenu très frequent ses jour au maroc. »

« La calomnie un just fait qu'on le voit chaque jours dans la rue, la maison, à l'école... » C17 /G3

« La calomnie est l'un de domaine négative dans les société humaine et dans les pouple surtout le pouple Marocaines est un fleau socaile qui devient très célèbre chez surtout les femmes. » C29/G3

12 Tous les passages sont transcrits tels qu'ils ont été écrits sur les copies d'élèves.

Certes, il y a une idée derrière chacun des ces trois passages, mais la transcription en phrases cohérentes et enchaînées laisse entrevoir d'énormes lacunes d'ordre syntaxique et pragmatique.

2/ Défaillances sémantiques.

La remarque soulevée ci-haut concernant l'ambiguïté relative à l'image mentale du texte à construire constitue un frein à l'élaboration de sa sémantique globale. Dans l'ensemble, les propos des élèves ne présentent pas d'incohérences flagrantes. Toutefois, la phase de planification qui pour mémoire est le lieu de définir clairement l'enjeu de la production écrite et l'analyse du référent de son écrit est presque occultée. Le résultat en est que les élèves se sont contentés de donner des informations très superficielles sur le sujet pour ne pas dire des banalités. S'ajoute à cela leur incapacité à produire des énoncés syntaxiquement corrects et qui soient cohérents et coordonnés.

Malgré leur importance capitale dans le texte argumentatif et quoiqu'enseignés durant presque toutes les activités de la classe de français, les connecteurs logiques sont « une denrée rare » dans les écrits de la majorité des élèves. Autrement, quand les élèves en usent, c'est d'une façon maladroite ou imprécise.

Nous avons relevé également de nombreuses difficultés chez les élèves au niveau de la progression thématique avec tous ses problèmes sous-jacents qui touchent à la pronominalisation et à l'anaphorisation en général.

Sur la composante lexicale des écrits des élèves, il est important de souligner une certaine pauvreté du vocabulaire utilisé et que seuls quelques écrits font montre d'un certain degré de maturation assez intéressant à ce niveau.

3/ Défaillances syntaxiques.

Tant au niveau de l'ensemble du texte qu'au niveau de la phrase, nous avons relevé un grand nombre de lacunes syntaxiques qui ont beaucoup entamé la cohérence des écrits des élèves.

La remarque qui s'impose le plus est la multitude d'erreurs commises sur la syntaxe de la phrase. Même dans les devoirs les plus courts qui ne dépassent pas 40 mots (!), nous en avons recensé un nombre inquiétant de toutes sortes :

→ Problèmes de déterminants :

« Beaucoup les gens croient... » C8/G2

« Certains de jens son pour la peine de mort parce qu'ils l'en considère comme une bon punition aux criminelle... » C1/G1

« La calomnie a beaucoup des causes... » C20/G3

→ Pronoms de reprise :

« A mon avis la medecin moderne meilleur car il a des outils... » C13/G2

« La medecine Il était tres ancienne... » C26/G2

« Certains gens marocan trouve que la peine de mort est une catastrophe qu'elle peut causé plusieurs problèmes mortale et sentimentals » C5/G1

→ **Concordance des temps :**

« Aujourd'hui quelques familles marocaines préféraient les médecines traditionnelles parce qu'ils ont hérité cette habitude de leurs ancêtres .» C13/G2

« Par contre maintenant les gens,il ne sont pas convaincus a la medecine traditionnelle parce que est efficace pas,et une fois il tombé malade il sont parti voir le medecin car Il sont confiance et tres efficace. » C34/G2

→ **Erreurs de conjugaison :**

« De la part des medecins, au passé ont trouvent dans un hopital 10 ou 11 medecins »

« Au demeurant à l'ancienne génération les gens guerient par l'herboriste... » C27/G2

« J'espère que les gens incoscients être prudents » C33/G2

« Dans notre monde il y a des pays nombreux qui appliquée la peine de mort » C27/G1

→ **Erreurs d'accords :**

« Certaines personnes crois que la paine de morte qui lui combattre la criminalité... » C23/G1

« Qu'est-ce qui concerne les conséquences, cette phénomène crée les disputes entre les gens et ces dernières vivent enfermés, comme dans les ils » C29/G3

→ **Erreurs d'orthographe :**

« Certains personnes affirment que la peine capitale ses le seul moyen qui va combatre la criminalité en va donné un exemple aux autres ... » C19/G1

« les causes de la calomnie c'est par exemple les gents qui fait la calomnie, c'est les gents qui sont iltraïée, ignorée, qu'on aime pas les autre qui a reussite dans la vie et qui on des bonnes categories et ca il s'appelle la jalousie... » C18/G3

En somme, ces erreurs traduisent une non maitrise marquée des règles morpho-syntaxiques.

Conclusion et propositions de remédiation :

Au vu des résultats obtenus par les élèves de cet échantillon, nous sommes en droit de penser que beaucoup de travail reste à faire tant au niveau de la cohérence d'ensemble qu'au niveau de la correction de la langue. Nous pensons que la détérioration du niveau de l'écrit des apprenants est la résultante de plusieurs paramètres que nous résumons en deux volets :

1/ Le volet des apprentissages.

La place des activités de la production écrite au sein des activités d'apprentissage (activités de lecture / de langue intégrée/activités orales/ activités de production écrite) est assez problématique du fait que la nature des activités entreprises en classe est cloisonnée. Les séances de production écrite se trouvent de ce fait désarticulées par rapport à l'ensemble des contenus dispensés dans les autres activités. Ceci a pour conséquence une perte appréciable des apports bénéfiques des savoir-faire acquis en classe de lecture et de langue par exemple.

La pédagogie du projet est venue rectifier ces insuffisances, mais il faut, à notre sens, plus de temps pour installer les bons mécanismes d'un décloisonnement efficient. Ce qui est attendu de la pédagogie du projet, c'est d'instaurer de véritables stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écrit qui envisagent ce dernier comme une combinatoire qui articule des savoirs, des savoirs notionnels et des processus rédactionnels. Les objectifs du projet pédagogique doivent être clairs et répondre aux besoins réels des apprenants : pas de nouveau projet sans une ou plusieurs séquences de régulation et de remédiation. Pour les élèves en difficulté, on doit prévoir des séquences de mise à niveau et de soutien dans les trois niveaux du cycle secondaire qualifiant.

2/ Le volet didactique.

Les démarches didactiques préconisées pour l'enseignement /apprentissage de la P.E mettent beaucoup plus l'accent sur le produit réalisé que sur les véritables dysfonctionnements des écrits des élèves. En effet, à partir des annotations sur les copies d'élèves, nous pouvons constater le sens des interventions pédagogiques envisagées par les enseignants.

D'après les résultats obtenus par les élèves de cet échantillon, nous avons remarqué que ces derniers allouent beaucoup plus de ressources attentionnelles au volet de la langue, c'est-à-dire au respect des normes syntaxiques, lexicales et orthographiques sans toutefois y parvenir. L'explication qu'on pourrait avancer pour expliquer cet échec est que ces normes posent problème aux apprenants car elles n'ont pas été assimilées correctement à une phase de leur scolarité et de ce fait elles ne sont pas automatisées¹³, c'est-à-dire que l'élève, en phase de mise en texte, leur accorde beaucoup d'attention, donc

13 Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.

beaucoup d'efforts cognitifs et de temps. La planification et la révision sont des phases que la majorité des élèves pratiquent peu ou pas du tout. Pourtant, on connaît l'impact qu'une bonne planification a sur la qualité des écrits des scripteurs expérimentés

Mais après une scolarité d'une dizaine d'années d'enseignement/apprentissage du français, peut-on parler encore, dans le cas de nos apprenants, de scripteurs novices ?

Bibliographie :

ALAMARGOT, D. CHANQUOY, L. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.

CHAROLLES, M. (1986) l'analyse des processus rédactionnels, aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques*, n° 49, p3-23.

CORNAIRE, C., et MARY – RAYMOND, P(1999) La production écrite. CLE International. Collection dirigée par Robert GALISSON.

DE KETELE, J.M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.

FAYOL, M., GARCIA-DEBANC, C. Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *REPÈRES* N° 26-27/2002-2003.

MARIN, B., LEGROS, D. (2008) Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte. De Boeck.

OLIVE, T, PIOLAT, A. (2003) Activation des processus rédactionnels et qualités des textes. *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n° 2 (décembre 2003)

SEGUY, A. Ecrire et réécrire en classe, pourquoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture *REPERES* N° 10/1994.

Ministère de l'Education Nationale .Cadre de référence de l'examen normalisé régional pour l'obtention du baccalauréat, épreuve de français, 2009. Rabat, 2009.

Royaume du Maroc – Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE). Mai 2009. Programme national d'évaluation des acquis – PNEA 2008-.

Annexes.

Le tableau EVA.

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
Pragmatique	<p>① – L’auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? A qui ? Pour quoi faire ?) ? – A t-il choisi un type d’écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? – L’écrit produit-il l’effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?</p>	<p>④ – La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d’organiseurs textuelle : d’une part... d’autre part ; d’abord, ensuite, enfin...) – La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l’information, absence d’ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>⑦ – La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d’écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) – Les marques de l’énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
Sémantique	<p>② – L’information est-elle pertinente et cohérente ? – Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) – Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogène et adaptés à l’écrit produit ?</p>	<p>⑤ – La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradictions d’une phrase à l’autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) – L’articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p>	<p>⑧ – Le lexique est-il adéquat ? (absence d’imprécisions ou de confusions portant sur les mots) – Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d’incohérences...)</p>
Morphosyntaxique	<p>③ – Le mode d’organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? – Compte tenu du type d’écrit et du type de texte, le système de temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) – Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p>	<p>⑥ – La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) – La cohérence temporelle est-elle assurée ? – La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>⑨ – La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? – La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d’erreurs de conjugaison) – L’orthographe répond-elle aux normes ?</p>

Tableau des corrélations

Coefficient de cor. notes globales /cohér.de l'arg. G1+G2+G3	G1	G2	G3	Moyenne des C.C	C.C global/3
Corrélation note globale et critère 1	0,93	0,93	0,92	0,92	0,94
Corrélation note globale et carrière 2	0,97	0,95	0,93	0,95	
Corrélation note globale et carrière 3	0,93	0,95	0,94	0,94	
Coefficient de cor. notes globales/correction de la langue					
Corrélation note globale et carrière 4	0,87	0,89	0,93	0,89	0,87
Corrélation note globale et carrière 5	0,89	0,85	0,91	0,88	
Corrélation note globale et carrière 6	0,86	0,86	0,87	0,86	

Tableau de réussite des critères retenus

<i>Groupes</i>	Réussite marquée en %			Moyen en %			Echec en %		
	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3
<i>Critères</i>									
<i>C1 Respect de la consigne</i>	30%	10%	16%	28%	22%	38%	42%	68%	46%
<i>C2 Cohérence phrastique</i>	20%	06%	08%	28%	20%	16%	52%	74%	76%
<i>C3 Cohérence interphrastique</i>	16%	04%	06%	20%	16%	08%	64%	80%	86%
<i>C4 Utilisation des mots</i>	24%	06%	12%	44%	20%	38%	32%	74%	50%
<i>C5 Construction de phrases</i>	20%	02%	08%	30%	14%	24%	50%	84%	68%
<i>C6 Orthographe</i>	12%	02%	08%	28%	20%	20%	60%	78%	72%

Grille d'évaluation

Catégories de critères	Correction de la langue 60%																								
Critères constitutifs de la catégorie	Utilisation des mots 20%					Construction de phrases 20%					Orthographe 20%														
Indicateurs	Homogénéité du vocabulaire		Richesse du vocabulaire			Maîtrise de La conjugaison		Maîtrise de la syntaxe			Ortho. d'usage		Ortho. Grammaticale.												
Degré de réussite	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Copie 1																									

Catégories de critères	Cohérence de l'argumentation 80%								
Critères constitutifs de la catégorie	Respect de la consigne 20%		Cohérence phrastique 30%			Cohérence interphrastique 30%			
Indicateurs	Type de texte demandé	But visé	Liage des phrases	Progression de l'information	Clarté et Complétude des idées	Raisonnement logique	Organisation stratégique	Emploi des connecteurs	