

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

EVALUATION OBJECTIVE DES PERFORMANCES EN PRO- DUCTION ECRITE DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

**Par Germaine FORGES, Professeur, Chef de service,
Alain BRAUN, Assistant et Coordonnateur de la recherche,
Isabelle LAVENDHOMME, Chercheuse, Thierry LAMBILLOTTE,
Véronique GENGLER,
Collaborateurs pour la rédaction des épreuves.
Université de Mons-Hainaut
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Service de didactique des langues**

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 5
Janvier 1998

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

1. INTRODUCTION

Tout apprentissage scolaire doit pouvoir être objet de mesure. Le mot « mesure » prend ici son sens plein. Il ne s'agit pas d'évaluation au sens traditionnel de son acception. En effet, si, en terme de compétences, il est logique d'évaluer une performance de manière globale et contextualisée, il n'en est pas moins cohérent dans un souci d'analyse fine de mesurer une compétence globale en recourant à la mesure de ses différentes composantes. De la fidélité, de la sensibilité et de la fiabilité des outils élaborés à fin de mesure, dépendront la validité des renseignements glanés et par là de l'usage didactique qui peut en être fait.

Notre objectif est l'élaboration d'outils susceptibles de :

- ◆ *mesurer de manière isolée chaque composante de la compétence à écrire ;*
- ◆ *détecter chez l'élève les composantes qu'il possède mal et qui donc nuisent à l'actualisation de sa performance globale ;*
- ◆ *situer le score d'un élève à une composante donnée par rapport à celui de la population dont il est issu ;*
- ◆ *participer à la définition des performances normalement attendues en fonction de l'âge des apprenants ;*
- ◆ *permettre de situer de manière empirique les apprenants migrants par rapport aux performances des apprenants natifs.*

En outre, nous tentons d'élaborer des outils multifonctionnels, en ce sens qu'une même épreuve peut apporter une réponse à nos différents objectifs, et cela à partir d'une seule prise de mesure.

Notre domaine de recherche est la didactique du français dans l'enseignement primaire. Au terme de nos travaux, nous souhaitons ainsi aboutir à des outils de mesure pouvant servir à la communauté éducative dans deux sens différents :

- ◆ *permettre de poser un diagnostic individualisé pour chaque élève quant à la compétence visée et pouvoir ainsi définir des lignes d'action d'enseignement/apprentissage dans la classe en fonction du niveau des élèves comparé à celui moyen de la population d'origine ;*
- ◆ *permettre l'enseignement formatif adapté aux besoins réels de l'apprenant, besoins définis de manière objective et précise.*

Notre travail, une fois finalisé, pourrait ainsi définir un niveau de performance moyen normalement atteint par des apprenants d'un âge donné. En outre, une approche rigoureuse et empirique de la définition des performances peut renvoyer aux décideurs nombre de renseignements susceptibles de les aider en matière de choix éducatif, et notamment dans l'élaboration des programmes .

Enfin, les performances des populations migrantes peuvent être mises en relation avec ce qui est normalement réussi par les populations indigènes et non plus avec un niveau relativement abstrait et non empiriquement défini de maîtrise.

2. MÉTHODOLOGIE

La base même du travail n'est possible que moyennant l'existence ou la construction d'un cadre conceptuel de la compétence visée. Une première phase consiste donc en l'analyse de la littérature scientifique relative à cette compétence en général mais aussi plus particulièrement des procédures de mesure engagées ultérieurement. Ainsi, pour le savoir-écrire, nous avons pu disposer assez vite d'un cadre conceptuel validé. Nous travaillons sur des cadres conceptuels qui permettent d'éclater une compétence globale en ses composantes constitutives.

Celles-ci connues et définies, nous avons construit pour chacune d'elles une ou plusieurs épreuves de plusieurs items. Ces items sont construits en tenant compte des socles de compétences définis par le Ministère de l'Éducation et de recherches permettant d'éliminer tout biais dans la prise d'information. Il serait par exemple regrettable qu'une mauvaise réussite à une épreuve ne soit pas due à la non-maîtrise de la compétence visée par cette épreuve mais à une variable parasite comme un vocabulaire trop complexe, une consigne mal exprimée... Nous employons ainsi la liste de vocabulaire orthographique de base de Dubois-Buyse. En outre, nous essayons dans la mesure du possible de rédiger des items qui ne soient d'aucune manière liés à une culture donnée.

Les épreuves construites ont ensuite été soumises à la critique auprès d'experts du domaine exploré. À ce titre, la dimension européenne du projet permet une ouverture plus large et donc plus fiable.

Les résultats de la critique ont permis une réécriture soit des consignes, soit de certains items. Certaines épreuves, même, ont dû être revues dans leur conception.

Pour fin de validation, nous avons ensuite procédé à un pré-test sur une population de francophones natifs (30 sujets) pour l'ensemble des épreuves et pour chaque catégorie d'âge. Les résultats ont été alors encodés et soumis au test statistique de corrélation bisériale. Ces mêmes épreuves ont aussi été soumises à un échantillon de sujets de même âge mais issus de la migration. Leurs résultats ne sont pas encodés, ni statistiquement traités. Le but est uniquement de vérifier si les consignes sont comprises correctement.

Suite à l'étude de la corrélation bisériale, des items sont amendés ou éliminés.

Reste la phase de la passation finale, laquelle n'a pu être menée en raison d'un manque de financement, dont les résultats doivent être encodés et soumis à l'analyse statistique descriptive. Chaque enseignant recevrait les résultats de chaque élève, ceux de sa classe globalement et la distribution de la population. Il pourrait ainsi situer ses apprenants par rapport à la population et engager des procédures de remédiations tantôt pour la classe dans son ensemble, tantôt pour chaque élève en particulier selon les principes de la pédagogie différenciée.

Nous nous arrêtons là mais il est utile de signaler que la procédure peut ouvrir sur des études longitudinales pouvant même aboutir à des évaluations du système éducatif. D'autre part, nous fournissons des éléments susceptibles de comparaison internationale des rendements éducatifs quant à la compétence étudiée.

3. LE SAVOIR-ÉCRIRE

Il ne fait aucun doute pour tout pédagogue de terrain que la compétence à rédiger joue un rôle considérable dans la réussite scolaire et dans l'insertion socioprofessionnelle, surtout dans notre société moderne technologiquement avancée. L'écrit reste plus que jamais un mode de communication privilégié. Sa maîtrise, à un niveau de plus en plus complexe, est requise d'un nombre croissant de personnes, dans toutes les sphères de l'activité humaine. Le développement des outils informatiques, par exemple, loin d'en réduire l'usage, augmente la quantité et la rapidité des communications écrites et demandent des textes de plus en plus clairs, cohérents et précis. Ainsi le monde du travail et celui des loisirs comme la société dans son ensemble se montrent de plus en plus exigeants en la matière. L'école obligatoire se doit de répondre au mieux à ces attentes sans cesse plus fortes et plus répandues.

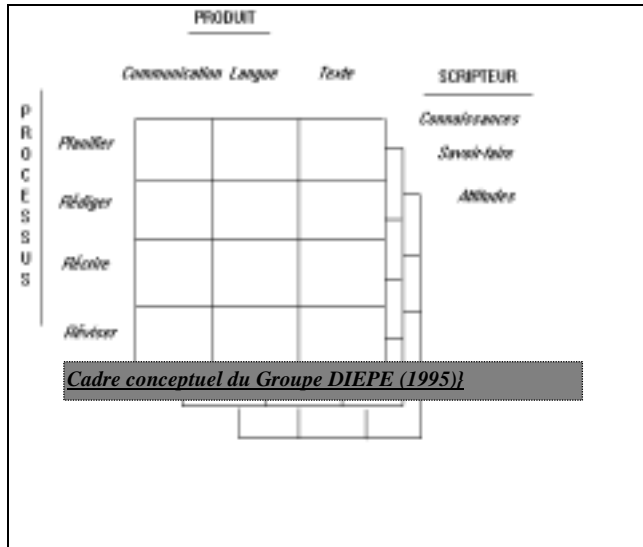
Le temps d'enseignement et d'apprentissage consacré à l'acquisition de cette compétence est énorme. Le développement du savoir-écrire s'inscrit même parmi les préoccupations majeures. Néanmoins, régulièrement, des insatisfactions d'ordre divers se font entendre, tant les progrès mêmes de la scolarisation contribuent, paradoxalement, à aviver et à complexifier la demande sociale. La présente recherche s'inscrit résolument dans la perspective d'une meilleure gestion de cet apprentissage afin d'améliorer les profils de compétence des apprenants à la fin de l'enseignement primaire.

Améliorer les performances en matière de production est, en effet, une voie essentielle pour engager une pédagogie de la réussite pour l'ensemble de la population scolaire. L'accès à la production écrite est indispensable. On sait par ailleurs que les populations les plus défavorisées, auxquelles appartiennent pour la plupart les migrants, sont celles qui ont le moins l'occasion d'entrer dans le monde de la production écrite. Toute cette frange de population ne peut que bénéficier de procédure susceptible de favoriser leur entrée efficace dans l'univers de la production écrite.

En outre, le rendement général de l'enseignement gagnerait à ce que soit maîtrisée par tous cette habileté fondamentale et indispensable pour la réussite scolaire. Des outils pour mesurer la compétence à écrire ?

Avant même d'élaborer des épreuves pour mesurer le savoir-écrire, il est indispensable de définir avec précision les composantes de cette compétence, mieux encore de voir comment ces composantes s'articulent entre elles. Un groupe international de chercheurs a construit un cadre conceptuel original, lequel a été testé sur quelque deux mille élèves dans quatre populations francophones de langue maternelle. Il s'agit du Groupe DIEPE¹, lequel présente la compétence à écrire sous la forme d'un cube comportant un ensemble de composantes structuré autour de trois axes principaux : le PROCESSUS, le PRODUIT, le SCRIPTEUR.

¹ GROUPE DIEPE, *Savoir écrire au secondaire*, coll. Pédagogie en développement, E. De Boeck-Université
Le Point sur la Recherche en Education
Janvier 1998

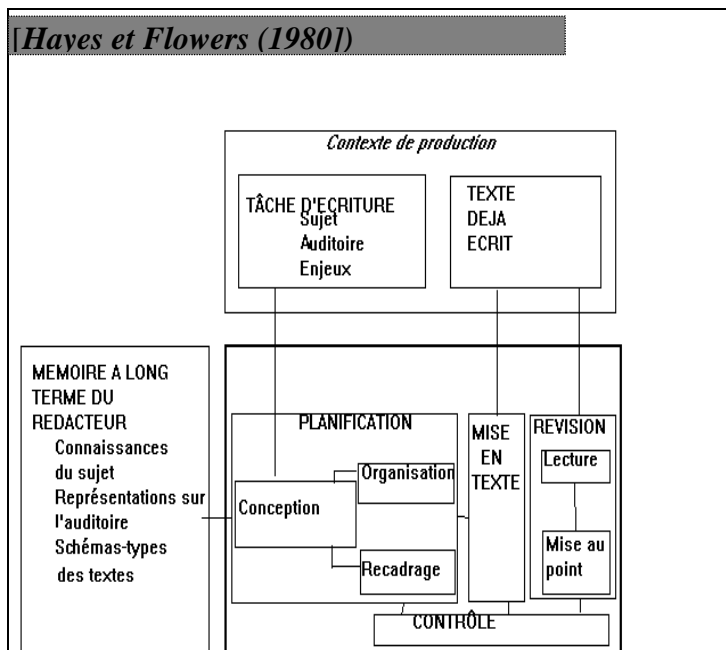


La compétence d'un scripteur peut être définie comme l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite. Ces trois éléments de la compétence à écrire sont susceptibles de se produire à des moments différents de sa production et se rapportent aux principaux aspects du texte à produire. Ces dimensions sont fortement interdépendantes, chaque aspect de chacune pouvant être théoriquement relié à chaque aspect des deux au-

tres.

En outre, il y a une bonne corrélation entre le niveau de réussite à des épreuves mesurant chaque composante de la compétence globale et celui obtenu lors d'une production écrite.

Les travaux de DIEPE confirment de manière plus fine ceux menés par deux chercheurs américains, Hayes et Flowers qui représentent comme suit la compétence à écrire.



Nous ne tentons pas de percevoir les représentations et attitudes des apprenants mais uniquement leur performance. Pour cette raison, nous n'explorons pas la dimension « ATTITUDES » dans l'axe « SCRIPTEUR » du modèle DIEPE. A cette fin, pour chacun des 24 cubes restants, nous avons élaboré une ou plusieurs épreuves destinées à mesurer le contenu de ceux-ci.

Exemples :

*connaissances - planification - communication
savoir-faire - rédiger - texte
savoir-faire - réviser - langue*

Celles-ci ont été prévues pour 3 âges différents (8, 10 et 12 ans). Elles sont pour chaque âge au nombre de 37, chacune comportant plusieurs items. Elles sont disponibles au service de didactique des langues de l'Université de Mons-Hainaut (065/373189 -87 - 91).

BIBLIOGRAPHIE

BRAUN, A, FORGES, G, WLOMAINCK, P, Écrire en français au primaire, coll. Pratiques pédagogiques, Éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1997

DE LANDSHEERE, Introduction à la recherche en éducation, Ed. G. Thone, Liège, 1982

D'HAINAUT L., BALIGAND F., DUCHESNE F., LEROY J., NOEL B., POOLS H., SCHMITZ P., Construction de modules de dépistage et de remédiations dans des apprentissages de base du premier degré de l'enseignement secondaire, Recherche en éducation, Direction générale de l'organisation des études, Ministère de l'Éducation, Bruxelles, 1984

DIEPE, Savoir écrire au secondaire, coll. Pédagogie an développement, Ed. Deboeck, 1995.

FAYOL M., L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, Repères n°63, mai 1984.

FAYOL M., SCHNEUWLY B., La mise en texte et ses problèmes, in Actes du Iie colloque international de didactique du français, De Boeck, Bruxelles, 1987.

GOMBERT J.E., Processus rédactionnels et développement des méta-connaissances dans le domaine langagier, in Actes du Iie colloque international de didactique du français, De Boeck, Bruxelles, 1987.

HAYES J.R, FLOWER L.S., Identifying the organization of writing processes in GREGG et STEINBERG, Cognitive Processes in Writing, Hills dale, Lawrence Erlbaum, 1980.

HAYES J.R., FLOWER L.S., et alii, Cognitive Processes in Revision in ROSENBERG (Ed.), Reading, Writing and Language Learning Advances in Applied Psycholinguistics, Vol.II, Cambridge University Press, Cambridge (176-240) , 1987.

SCARDAMALIA M., BEREITER C., Fistering the Development of self-Regulation in Children's knowledge Processing in CHIPMAN, 1985.