



L'évaluation diagnostique de la compétence scripturale au qualifiant : pratique et régulation

<p><i>Corresponding author</i> Badreddine.elkacimi@uit.ac.ma <i>Received 17 Jan.. 2021</i> <i>Revised 06 March 2023</i> <i>Accepted 07 March 2023</i></p>	<p>Badreddine EL-KACIMI FLLA, UIT- Maroc</p>
--	---

KEY WORDS

Diagnostic Evaluation; pedagogy of error; teaching of French as a foreign language; regulation.

Abstract The diagnostic test is an essential pedagogical tool through which the gaps and needs of learners are identified. The exercise that we carried out with the future graduates in international classes at the beginning of this school entry, made us aware of a lot of difficulties in writing. Almost all writers misunderstand how to manipulate morphosyntactic rules, lack vocabulary and referential knowledge in relief with the required theme and also show poor use of typographical signs and logical links. Faced with these findings, it was necessary to reflect on the origins of these errors and on the strategies for their regulation.

MOTS CLES

évaluation diagnostique ;
pédagogie d'erreur ;
didactique de FLE ;
régulation.

Résumé Le test diagnostique est un outil pédagogique indispensable par le biais duquel on identifie les lacunes et les besoins des apprenants. L'exercice que nous avons réalisé avec les futurs bacheliers en classes internationales au début de cette entrée scolaire, nous a mis au courant d'énormément de difficultés à l'écrit. La quasi-totalité des scripteurs méconnaissent comment manipuler les règles morphosyntaxiques, manquent de vocabulaire et de connaissances référentielles en relief avec la thématique exigée et font preuve également d'un mauvais emploi de signes typographiques et de liens logiques. Face à ces constats, il a été nécessaire de réfléchir sur les origines de ces erreurs et sur les stratégies de leur régulation.

1. Introduction

L'évaluation diagnostique est une pratique didactique intégrante (Lussier, :1992 : 11) dans le processus d'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère. Cette démarche pédagogique a une finalité multiple. D'abord, elle permet d'exclure tout malentendu vis-à-vis à la performance langagière des apprenants. Ensuite, Elle représente une source d'information (Cuq, 2003 : 90) sur l'atteinte des objectifs antérieurs (Porcher,1993 : 188) par l'apprenant. Enfin, elle est à considérer en tant que boussole de progression (Bonboir, 1972 : 63) des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être au cours de l'année. En effet, la correction et l'analyse des produits effectués par les apprenants nous mettent au contexte de leurs difficultés, carences et besoins. Ce qui facilite la prise des décisions relatives aux activités de régulation afin d'aider les élèves en difficultés à combler et surmonter leurs lacunes soit individuellement ou en groupe. De même, le rythme des contenus à venir dépend de cette démarche, autrement dit, les savoirs transmis devraient être adaptés en adéquation avec la maturité cognitive du public en question. Ce qui nécessite une modification des pratiques didactiques ; des objectifs pédagogiques ; des projets de classe ; des contenus et des méthodes d'enseignement employées en se rendant compte des différences qui existent entre les élèves en même classe. (Tagliante,1993 : 21). D'ailleurs, cet acte pédagogique a une dimension relationnelle qui se manifeste dans la gestion, d'une part, de la relation entre l'enseignant et l'apprenant, ce dernier devient constamment accompagné dans le processus d'évolution personnelle. D'autre part, la relation entre le savoir et l'apprenant, en d'autres termes, une fois que l'apprenant prend conscience où se situe par rapport à son savoir, il se trouve lui-même impliqué de régler son apprentissage, d'une façon autonome afin d'améliorer ses aptitudes et de renforcer ses diverses compétences.

2. Cadre théorique : Le français au Maroc, est-il une langue enseignée ou langue d'enseignement ?

L'intention d'arabisation du système éducatif marocain commence à être mise en place graduellement (Benzakour, Gaadi & Queffélec, 2000 : 59) à partir de la décolonisation. Portant, le français n'a pas complètement perdu son statut en tant que langue enseignée ou d'enseignement (Laroui, 2011 : 74) voire langue d'administration et d'économie. Dernièrement, la francisation d'enseignement des matières scientifiques au secteur public et privé a été réaccréditée par le ministère. Certes, le français est un idiome minoritaire, moins parlé et maîtrisé par rapport à l'arabe et à l'amazigh qui sont constitutionalisées, mais il reste encore utilitaire et élitaire de prestige (Messaoudi, 2010 : 58) et d'ascension sociale. La vision stratégique du 2015-2030 agréée aux langues étrangères une priorité incontournable, mais plus particulièrement le français qui est « *obligatoire à tous les niveaux de ce cycle en tant que langue enseignée, et, à moyen terme, en tant que langue d'enseignement de certains contenus ou modules.* » (Vision stratégique, 2015). Certes, le paysage scolaire est multilingue et prétend à s'ouvrir sur d'autres langues, mais les rapports établis sur le niveau de maîtrise des langues enseignées sont décevants, une assez grande majorité des lauréats semblent presque nilingues dans le sens où ils ne maîtrisent pas suffisamment ni leur langue nationale ni les langues étrangères. Selon une étude nationale seuls 1% des élèves de 6ème année du primaire qui « maîtrisent » le français. (Menesfcrcs, 2008 : 64)

3. Considérations méthodologiques

3.1. Contexte

Cette recherche s'inscrit dans un contexte marqué par trois grands événements. Premièrement, la crise sanitaire (covid 19) ayant bousculé tous les secteurs de l'Etat, y compris le système éducatif. La continuité pédagogique a été assurée par un enseignement à distance, ce qui a favorisé les inégalités, la déperdition et la perte des acquis scolaires (Haec & Lefebvre, 2020), surtout en langues étrangères. Deuxièmement, la promulgation de loi-Cadre 51.17 qui fait appel à l'amélioration de l'offre scolaire. Troisièmement, l'adoption du français par le ministère comme langue d'enseignement des matières scientifiques.

3.2. Problématique générale

La production écrite occupe une place primordiale soit dans le projet séquentiel ou dans les contrôles continus et les examens certificatifs. Ecrire un texte ce n'est plus qu'un flot d'idées juxtaposées, mais il s'agit d'une activité intellectuelle qui nécessite « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées » (Bouchard, 1989). A l'inverse d'autres activités, la production écrite fait appel à de nombreuses compétences : linguistique ; discursive ;

référentielle ; socioculturelle et cognitive qui devraient être efficacement mobilisées et imbriquées pour construire un bon sens. En exprimant son opinion et ses sentiments, l'apprenant se trouve obligé d'investir son savoir et son savoir-faire devant une situation complexe et composite. Un lycéen, par exemple, devrait avoir des connaissances thématiques de différents domaines culturels et sociaux. De même, il devrait avoir non seulement une bonne maîtrise du système syntaxique, mais également une connaissance plus ou moins approfondie des différents types de discours, notamment le discours argumentatif. (Gruca & CUQ, 2002 : 178). D'ailleurs, rédiger un texte c'est aussi résoudre un problème en respectant, d'un côté, un ensemble de consignes qu'exige la situation de communication proposée. D'autre côté, en prenant en considération quelques procédures de rédaction qui s'articulent autour de la planification, la mise en texte, la révision et enfin le processus de contrôle. (Piolat, 2004 : 60)

Ecrire dans une langue de l'autre (étrangère) même pour les lycéens semble une tâche qui dépasse parfois leurs capacités cognitives, leur niveau de l'expertise, et leur maturité intellectuelle. Etant donné qu'une langue étrangère introduit des difficultés supplémentaires. Les problèmes rencontrés par les non-natifs sont d'ordre multiple : syntaxique, lexicale, orthographique...

A travers cet article nous espérons donc en premier lieu, de mettre en lumière les différentes difficultés rédactionnelles rencontrées par les lycéens en FLE. En deuxième lieu, d'identifier leurs origines afin de pouvoir intervenir à les remédier pédagogiquement parlant. En dernier lieu, de savoir l'impact de l'évaluation diagnostique au début de l'année sur l'ajustement de l'apprentissage.

3.3. Hypothèses

Cette enquête s'articule sur un ensemble d'hypothèses :

Premièrement, l'évaluation diagnostique n'est au même rang d'importance qu'un contrôle continu, les élèves ne le prennent pas au sérieux.

Deuxièmement, le dialogue codique entre deux systèmes morphosyntaxiques différents (l'arabe et le français) impacte négativement la qualité des productions.

Troisièmement, la non-maîtrise du système linguistique et des techniques rédactionnelles sont aussi des obstacles rencontrés par les apprenants.

3.4. Sujet catalyseur

Des millions de personnes fument partout dans le monde sans se rendre compte que la cigarette est nuisible pour la santé.

En vous appuyant sur des arguments et des exemples aussi pertinents qu'adéquats, développez ce sujet dans un texte bien cohérent que cohésif.

3.5. Présentation du corpus

Notre étude s'inscrit généralement dans le domaine de la didactique de l'écrit. Grâce à notre statut d'enseignant au secondaire qualifiant, nous avons trouvé importun de se focaliser sur l'analyse d'une quarantaine de productions écrites, dans le cadre d'un test diagnostique sollicité au début de l'entrée scolaire. Notre choix porte plus précisément sur les apprenants poursuivant leurs études en deuxième année du Baccalauréat sciences physiques-choix français affiliés au Lycée 3 Mars et le Lycée Ibn Batouta.

Ces classes sont considérées comme étant les classes pilotes dans les deux établissements, elles abritent les meilleurs éléments, les plus familiarisées avec le français, puisqu'ils apprennent les disciplines scientifiques en français et bénéficient d'un horaire qui dépasse parfois six heures de français par semaine.

Cette évaluation a été réalisée en deux moments séparés. Le 4 octobre 2022 (de 15h00 à 16h 30) au lycée Ibn Batouta, et le 6 octobre 2022 (de 9h00 à 10h 30) au lycée 3 Mars. Juste 48 élèves (23 pour le premier lycée et 25 pour le deuxième) ont fait part de cette activité. Les absences ont été un peu nombreuses par rapport aux autres filières dont la moitié d'élèves ne rejoignent leurs classes que presque un mois après la rentrée. Ce qui oblige les enseignants d'annuler cette activité. Les rapports établis ne deviennent alors qu'un document formel copié ou inventé qu'on dépose au gré de l'administration. Après avoir distribué l'épreuve, nous avons vulgarisé davantage la consigne en s'arrêtant sur les mots clés. Presque la majorité des sujets ont pris l'exercice au sérieux alors que le reste, démotivé, précipite de quitter la salle et, de peur qu'ils dérangent leurs camarades nous leur avons permis de s'installer dans la bibliothèque ou de garder le silence jusqu'à la fin de la séance.

L'objectif recherché par cet exercice est, à part les considérations d'ordre linguistique, de savoir comment l'apprenant développera sa réflexion et à l'aide de quels arguments et moyens.

Les copies seront généralement évaluées en fonction des critères intra-phrastiques (les structures syntaxiques, morphologiques, sémantiques...) et extra-phrastiques (cohérence, cohésion, organisation, le style, lisibilité, clarté des idées...).

3.6. Méthode d'analyse des données

Une fois que les copies seront toutes corrigées, elles seront directement dépouillées par la suite, individuellement dans des grilles bien détaillées qui penchent sur tous les aspects de la production écrite pour qu'on puisse interpréter le profil global de la compétence scripturale et les origines possibles du dysfonctionnement. Les données seront présentées à la fois qualitativement et quantitativement, d'une manière systématique pour pouvoir aisément porter un jugement analytique et prudentiel. (Scallon, 2004 : 14)

Il nous semble que notre étude est quasi-expérimentale concentrée sur un échantillon restreint de sujets ce qui ne donne pas lieu à la généralisation de ses résultats.

4. Présentations des résultats

Tab. 1 : les profils des scripteurs après la correction

1	B	B	B	B	B	B	B	T	B	B	T	T	B	16,50
2	B	B	B	B	B	B	B	T	B	T	B	T	B	16,00
3	M	F	M	F	F	F	M	F	M	M	F	F	M	6,50
4	T	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	T	B	16,00
5	F	M	F	M	F	F	F	M	F	F	M	F	M	6,00
6	T	B	B	B	T	B	T	B	B	B	B	T	B	16,00
7	T	T	B	B	B	B	B	B	T	B	T	B	T	16,25
8	F	M	M	F	F	F	F	F	F	F	M	F	M	7,00
9	T	B	B	B	B	B	M	T	B	T	B	B	B	15,00
10	M	M	F	M	M	F	F	M	F	M	F	M	M	9,00
11	M	F	M	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	6,00
12	F	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	5,00
13	T	B	B	B	B	B	B	T	T	B	B	T	B	16,00
14	B	B	B	M	B	B	T	T	B	B	B	B	B	15,00
15	B	M	M	B	M	M	B	M	M	M	B	B	B	12,00
16	B	B	M	M	M	M	M	B	M	M	M	M	B	11,00
17	B	B	M	M	M	M	M	M	M	M	M	B	B	11,50
18	B	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	F	M	10,50
19	B	B	B	M	B	M	B	T	M	B	M	B	B	13,00
20	M	M	M	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	6,00
21	M	F	F	M	F	F	M	F	M	F	M	F	F	6,00
22	M	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	6,00
23	M	F	F	M	F	F	M	F	M	F	M	F	F	6,00
24	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	4,00

25	B	F	F	F	F	M	M	F	F	F	F	F	F	5,00
26	M	F	M	F	F	M	M	F	M	F	M	M	F	8,00
27	B	B	B	M	M	B	T	M	T	B	B	B	B	12,00
28	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	4,00
29	M	F	F	F	F	M	M	M	M	F	F	F	F	6,00
30	F	F	F	F	F	F	M	F	M	F	F	F	F	5,00
31	T	B	T	T	B	B	T	B	T	T	B	T	B	17,00
32	B	B	M	M	B	B	B	B	B	B	B	T	B	16,00
33	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	5,00
34	T	B	B	B	B	B	B	B	B	T	B	T	B	16,00
35	M	F	F	F	F	F	F	M	M	M	M	M	M	8,00
36	T	B	T	B	B	B	T	B	T	T	T	T	B	18,00
37	F	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	5,00
38	B	T	B	T	B	B	B	B	T	B	B	B	B	16,00
39	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	5,00
40	B	B	B	M	M	M	B	M	B	M	M	B	B	12,00
41	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	F	F	4,00
42	T	M	F	F	F	F	M	F	F	F	F	F	F	4,00

T= Très bonne maîtrise / B= bonne maîtrise

M= maîtrise intermédiaire/ F= faible maîtrise

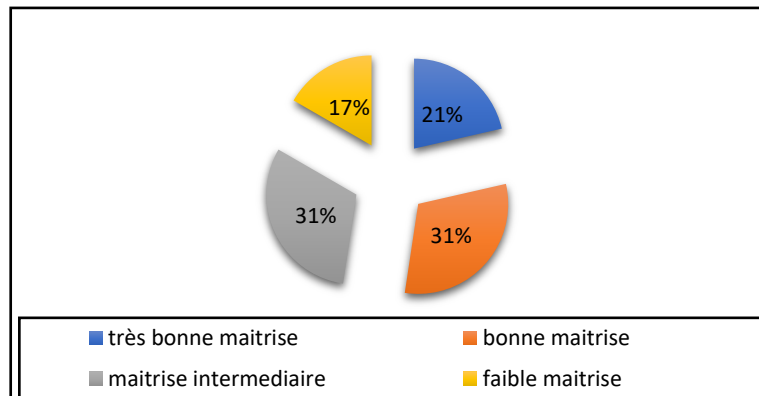
D'une part, presque la moitié ont eu la moyenne (20 élèves) dont 14 sont de la gent féminine, pourtant moins de 10 élèves ayant un niveau de maîtrise plus ou moins élevé. D'autre part, on a pu relever environ 567 erreurs réparties selon les domaines suivants :

Tab. 2: type d'erreurs relevées dans les copies des apprenants.

Domaine d'erreur	Description	Illustrations	Nombre d'erreur	%
Syntaxique	Règles de grammaire La construction des phrases et des propositions L'accord du sujet	les gens ils pensent que pour qu'ils peuvent	107	21,97
morphosyntaxique	Problème de genre et de nombre	Les hopitaus, le personne	97	19,91
orthographique	L'écriture correcte des mots	Certain, Avai, Jens, Parqsue Manteneu, cigaritte	191	22,79
Conjugaison	Choix des modes et des temps précis. La conjugaison des verbes irréguliers. La voix passive	Ils pense Ces maladies sont provoqué Ils Jetent	109	22,38
Sémantique et lexical	Le choix des mots ✓ L'interférence à la langue mère ✓ La redondance	le médecin de cœur ils jettent la responsabilité	63	12,93

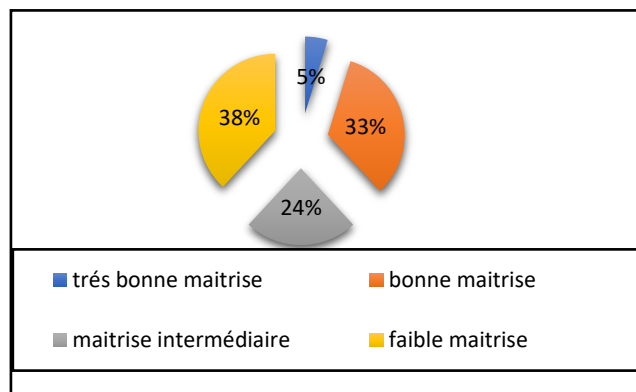
La moitié des copies ont été partiellement hors sujet au niveau discursif (le non-respect des éléments constitutifs du texte argumentatif) et au niveau thématique (la non-pertinence des arguments et des illustrations). De plus, la majorité n'ont pas respecté le volume demandé (30 lignes au maximum), on a ceux qui l'ont dépassé tandis que d'autres se sont arrêtés à l'introduction ou ils leur manquent une conclusion.

Fig 1 : la conformité à la consigne



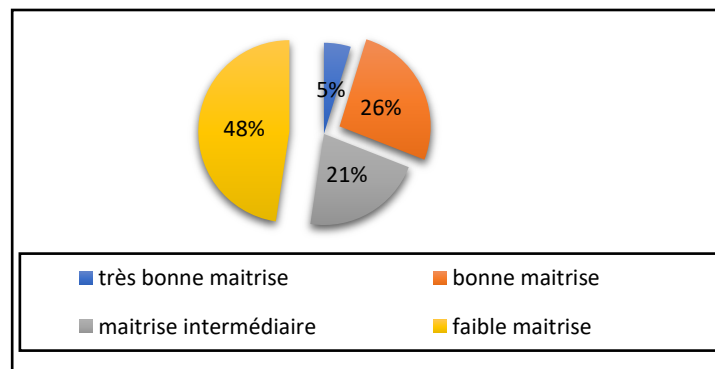
Plus de 68% ne savent plus construire des phrases correctes. On a pu relever plus de 107 énoncés mal formulés où les syntagmes sont désordonnés. Ce qui provoque un décalage et rend la compréhension difficile.

Fig. 2 : la maîtrise de la syntaxe



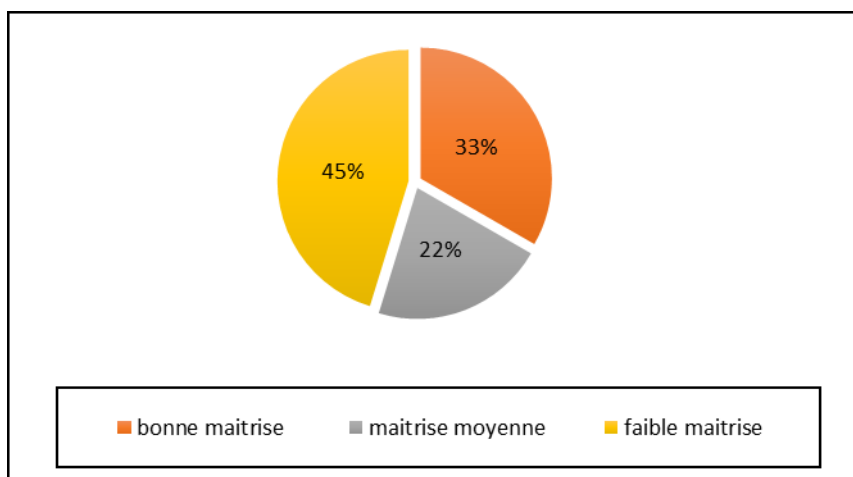
La situation est encore pire pour l'aspect lexical et sémantique, plus de 200 erreurs sont plantées dans les copies corrigées. Le manque de vocabulaire, l'interlangue, le mauvais choix des mots précis et adéquats avec les situations en question sont des manifestations observées dans ce chapitre.

Fig. 3 : la maîtrise du lexique et de la sémantique



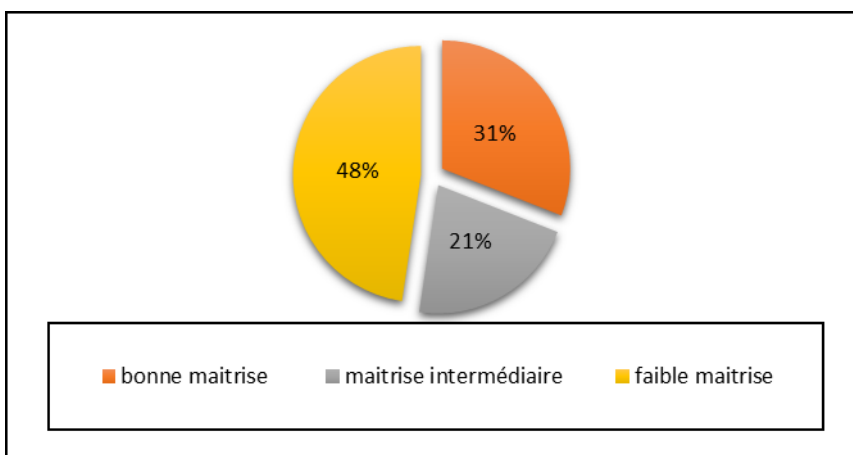
L'orthographe est l'une des difficultés majeures rencontrées par les scripteurs. Plus de 197 erreurs sont détectées. Certaines d'elles résultent de la mauvaise prononciation des mots et de la confusion des voyelles ayant un lieu d'articulation approximatif.

Fig. 4 : la maitrise de l'orthographe



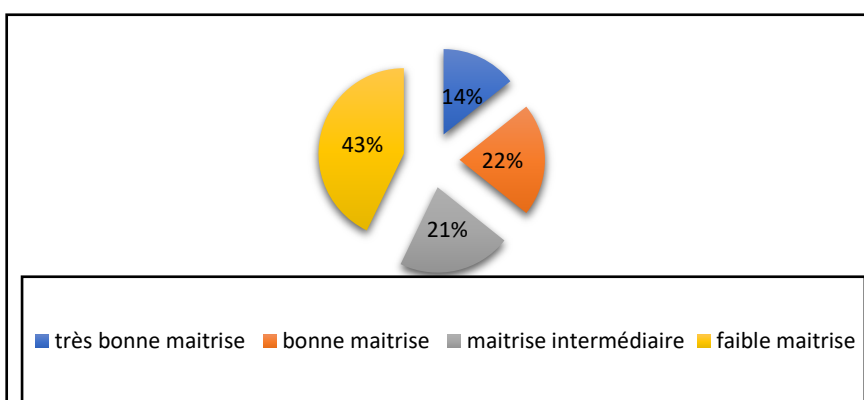
Les copies examinées montrent que les apprenants affrontent maints problèmes en conjugaison, particulièrement les temps composés et la concordance des temps.

Fig. 5 : la maitrise de la conjugaison



Dans la même perspective, les scripteurs font preuve d'un mauvais usage des signes typographiques. Ils ignorent leur fonction sémantique et organisationnelle dans le texte.

Fig. 6 : la maitrise de la ponctuation



Ces erreurs affectent la qualité des textes, elles les dévalorisent et favorisent de malentendu entre l'émetteur et le récepteur. On a des copies qui sont illisibles ce qui empêche la cohésion et la cohérence des productions réalisées.

5. Discussion des données

Comme nous l'avons déjà mentionné, ces classes sont considérées comme étant des classes pilotes dans l'établissement. Certes, la moitié de ses éléments souffrent d'énormément de difficultés, cependant, le cas est pire pour les autres filières, dans lesquelles on compte des personnes qui confondent encore les alphabets. Ce n'est pas parce qu'ils font face à un système linguistique étranger. En revanche, c'est en raison de la démotivation, le plus souvent, ils n'ont pas l'intention d'améliorer leur niveau. Ce désintérêt explique dans une grande part la cause exacte des perturbations que connaissent ces derniers dans leur parcours scolaire.

En raison de la fréquence d'anomalies relevées dans les copies des élèves, un investissement didactique avantageux semble nécessaire. La majorité écrasante des apprenants scripteurs ne possèdent pas de connaissances linguistiques, procédurales et référentielles suffisantes pour rédiger. Ils se trouvent face aux difficultés supplémentaires qui affectent négativement la qualité de leurs textes.

5.1. Le système linguistique de FLE

Les erreurs lexicales sont une difficulté rencontrée par les apprenants. Cette erreur engage en même temps le syntaxique et le sémantique. Une dizaine d'énoncés relevés dans les copies ont été incompréhensibles.

Les aspects de l'erreur lexicale semblent multiples, notamment l'emploi du vocabulaire. La plupart d'élèves ne font pas distinction entre les différents registres de langue alors que le choix des mots précis et juste est attendu dans les productions écrites. En revanche, nous avons remarqué une forte présence de verbes fréquents qu'on utilise intensivement au quotidien qui rappellent le registre familier. Ces formes d'oralité dans l'écrit sont un phénomène très impliqué dans le corpus analysé :

- « C'est un phénomène grave » au lieu de « ce phénomène représente... »
- « C'est à dire » au lieu de « en effet » ou « plus précisément »
- « Dans une étude sortie » au lieu de « selon une étude publiée »

L'abréviation et la troncation, si elles sont bien accueillies à l'oral, elles devraient être évitées à l'écrit car leur caractère ne répond pas à l'exigence du registre standard. En parallèle, l'interférence à la langue mère est l'un des obstacles majoritairement observés chez les apprenants. Ils pensent en arabe et écrivent en français. Ils reviennent instinctivement aux variétés de la langue arabe pour traduire des mots et des expressions. Or, cette fusion cause un décalage et une ambiguïté pour le correcteur ou le lecteur comme elle peut bloquer l'apprentissage de la langue cible.

En effet, l'interférence se manifeste dans notre corpus par la présence d'un ensemble d'éléments qui s'inscrivent sur les différents plans : phonétique ; morphologique ; syntaxique ; lexical... dans la langue cible. (Mackey, 1976 : 414)

Le genre des noms arabes influence ceux du français. Le mot personne est féminin en français alors qu'on arabe il est masculin, dans quelques copies le mot est déterminé par « un ». Les pronoms personnels-compléments sont aussi infectés, à titre d'exemple, « ces effets concernent nous » au lieu de « ces effets nous concernent ». En outre, les néologismes sont introduits : « médecin de cœur » en dépit de « cardiologue ». Le dédoublement du sujet est également relevé : « les fumeurs ils détruisent leur état de santé ». D'ailleurs, la tournure « il y a » abonde la quasi-totalité des textes, sinon tous les paragraphes. L'enseignement de la grammaire a été toujours au cœur des réflexions de renouvellement de programmes scolaires. Dès le primaire, les enseignants déploient l'effort et les outils didactiques pour faire découvrir à leurs élèves les connaissances et les compétences qu'ils devraient maîtriser pour pouvoir lire, écrire et communiquer voire même enrichir leurs prérequis. Néanmoins, d'après notre présente expérience avec les futurs bacheliers, nous avons remarqué que la quasi-totalité de scripteurs ont mal à manipuler les règles morphosyntaxiques qu'ils ont déjà acquis. Certains parmi eux rencontrent des difficultés à placer les mots correctement, d'autres encore ignorent le fonctionnement des parties de discours dans la phrase. (Cuq, 2011 : 67)

Les erreurs commises résultent généralement d'une non-maîtrise du système grammatical français, par exemple, pour certains, la notion du verbe est inexistante :

- « Fumer mauvaise habitude par les gens » au lieu de « fumer est une mauvaise habitude... »

Toutes les copies sont plus en moins contaminées par les erreurs de conjugaison en fonction du mode, du temps, de l'aspect et de la personne. La majorité des élèves ne font pas nuance entre l'auxiliaire « être » et « avoir », ils les utilisent d'une manière aléatoire, tel est le cas pour les verbes : aller, sortir, permettre ...qui sont souvent associés à la fausse auxiliaire :

- « Cette situation est permis à... » au lieu de « cette situation a permis à... »

Les fautes de participe passé sont aussi observables. Les scripteurs ignorent le participe de certains verbes, particulièrement les irréguliers. De surcroît, ils rencontrent de graves difficultés dans le choix de l'auxiliaire approprié et celui de l'accord :

- « Nous avons constatés » au lieu de « nous avons constaté »
- « Cette situation est peut-être causé ... » au lieu de « causée »

Dans le même sens, on compte des apprenants qui n'arrivent plus à distinguer les verbes d'action et les verbes d'états. Ils méconnaissent aussi la valeur modale des verbes en question, par exemple, bien que, quoique, de sorte que, afin que... sont le plus souvent accompagnés de l'indicatif au lieu du subjonctif. Dans une autre perspective, le non-respect de l'orthographe dévalorise le texte et pose des problèmes d'incompréhension pendant la lecture. La plupart des erreurs orthographiques que nous avons pu détecter sont d'ordre phonétique s'agit-il d'omission de graphème, par exemple, « homes » au lieu de « hommes », ou encore de sa confusion, comme le cas suivant, « jens » au lieu de « gens », « parske » au lieu de « parce que », « sigarite » au lieu de « cigarette », « hôpitaus » au lieu de « hôpitaux » etc.

5.2. Les connecteurs logiques

L'observation de l'usage des liens logiques dans les textes écrits, montre qu'on est devant une difficulté fondamentale. L'absence ou le choix erroné d'un connecteur a sûrement un impact important sur la qualité de l'argumentation développée. Il est sûr et certain que les connecteurs logiques jouent un rôle majeur dans l'homogénéisation des éléments reliées, dans la structuration des paragraphes et dans la cohérence et la cohésion du texte. Selon Muscher : « *les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logique entre les propositions ou entre les séquences qui le composent.* » (Muscher, 1994 : 616)

De nombreux textes présentent un emploi bien répétitif qu'anarchique voire même superflu de liens « illogiques ». Les liens suivants « et, aussi, donc, alors... » ont alourdi le texte. De plus, l'absence du connecteur entre les idées et les paragraphes donnent lieu à une certaine « insécurité terminologique » (Bain, 1999)

5.3. Les signes typographiques

Les signes typographiques sont souvent malmenés parfois mêmes inexistants. Certains scripteurs sont incapables d'utiliser correctement les signes de ponctuation. Par conséquent, leurs phrases semblent mal structurées et désorganisées. La vérification de chaque copie à part a montré qu'une assez grande partie des enquêtés confondent la fonction et l'usage de la virgule et du point-virgule. Beaucoup de comportements oraux foisonnent clairement dans leur performance scripturale. Les deux points sont rarement employés, les majuscules et les alinéas sont souvent ignorées, le point d'interrogation est dans la plupart de temps suivi d'une exclamation ou d'un point. De plus, la répartition du texte en paragraphe pose un problème pour les élèves. Ils ne savent pas quand passer au prochain paragraphe. De ce fait, certaines productions sont amassées en un seul paragraphe.

A notre sens, ce genre de dysfonctionnement est dû à sa globalité au désintérêt au code scriptural, en d'autres termes, les élèves n'accordent pas d'importance à l'écrit.

5.4. Difficultés référentielles

En parallèle, traiter de tels sujets phénoménaux nécessite la mobilisation de connaissances qui s'inscrivent dans le domaine en question. (Olive, 1997 : 72)

Une demi-heure après la distribution des double-feuilles et des brouillons, une dizaine de personnes paraissent bloquées. Ils leur manquent des connaissances relatives au thème établi. Ils s'arrêtent le plus souvent à paraphraser la consigne donnée telle qu'elle est ou à raturer les idées en faisant de longues pauses injustifiées. Un peu d'éléments parmi eux qui recourent au brouillon et mettent des plans et notent des idées. Cette difficulté liée aux connaissances référentielles résulte généralement de la faible culture générale des apprenants.

5.5. Utilisation de brouillon

Le plus grand travail se fait au brouillon. Le scripteur devrait normalement prendre son temps à noter et à organiser ses idées aussi à réaménager son texte avant de passer à la version finale de l'écrit réalisé (Benabbes, 2016 : 185). Le pré-rédactionnel est une étape constitutive des ateliers scripturaux qui devrait être tenue en considération par les enseignants : « *écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit.* » (Cuq, 2003 : 112)

D'après le test que nous avons effectué, nous avons observé que les apprenants qui disposent d'un niveau plus en moins avancé, associent le brouillon à l'incompétence et à la perte de temps. Donc, ils préfèrent écrire directement. Par conséquent, certains obstacles d'organisation et de mise en page résultent de cette représentation réductrice. (Ibid : 187)

Grosso modo, cette pratique est loin d'être didactisée à l'école marocaine, de nombreux enseignants n'accordent plus d'intérêt au brouillon sachant qu'il s'agit d'un outil didactique essentiel dans le processus de la rédaction : « *Faire un brouillon permet de ne pas affronter toutes les difficultés à la fois en hiérarchisant les tâches, en négligeant délibérément, dans un premier temps, les problèmes de surface.* » (Penloup, 1994 : 30)

Pour cette raison, le pré-rédactionnel et la réécriture apparaissent actuellement comme des éléments constitutifs de l'activité d'écriture et de son apprentissage dont les enseignants devraient tenir compte.

5.6. La conformité au sujet

A ce recueil d'observations s'ajoute quelques-unes qui correspondent, bien évidemment, à la conformité aux consignes et contraintes discursives, temporelles, pragmatiques ou textuelles à respecter au moment de la rédaction du sujet. Sans pénétrer dans les détails, une toute petite élite qui répond à ces attentes. Or, la majorité des copies sont soit mal structurées et non-cohésives soit hors-sujet. De coutume, dans un texte argumentatif, on espère que l'apprenant développe son texte en fonction de trois phases, y compris : l'introduction, le développement et la conclusion. Le choix pertinent et adéquat d'arguments et d'illustrations et la transition entre les idées et les phrases sont des procédures recherchées.

6. Interventions didactiques : stratégies de régulation

Les erreurs commises par les futurs bacheliers semblent inquiétantes. Pourtant, elles ouvrent un champ fertile pour les études en didactique. On pourrait réfléchir sur les stratégies aptes à faire face à certaines difficultés rencontrées par les lycéens. La remédiation est avant d'être un dispositif pédagogique, elle constitue un travail d'expérimentation, d'interprétation et de planification d'activités, en d'autres termes, il s'agit d'une tâche méthodique. L'erreur est un phénomène naturel inévitable dans le processus de l'apprentissage. Etant donné qu'elle est corrigible, l'apprenant ne devrait pas être découragé en la commettant, au contraire, l'enseignant est appelé à le rassurer, à créer avec lui une atmosphère de confiance et de susciter chez lui un intérêt. (Tagliante,

1994 : 65). Portant, on ne peut plus parler d'erreur quand l'apprenant répète systématiquement les mêmes erreurs, sans déployer aucun effort personnel afin de les combler ou sans tenir compte des conseils ou d'aides que proposent ses enseignants. La plupart des recherches didactiques en relation avec le traitement d'erreurs dans les langues étrangères proposent de faire une classification générale d'erreurs à corriger, surtout celles qui sont fréquentes et irritantes affectant l'intelligibilité du message et causent des malentendus. Les activités de soutien et de renforcement assurées par l'enseignant en classe ne sont pas suffisantes pour franchir toutes les erreurs. L'apprenant est aussi impliqué dans son autocorrection. En classe, l'enseignant peut apporter une aide ponctuelle ou corriger quelques situations-problèmes en mettant en exergue les erreurs les plus irrégulières soulignées, mais l'apprenant doit être conscient aussi de ses responsabilités afin de progresser vers les compétences visées. Les difficultés rencontrées par les apprenants arabophones en rédigeant et en communiquant en français sont multiples, certaines d'eux n'auraient pas été commises par des futurs bacheliers qui seront attachés aux instituts et établissements d'enseignement supérieur. Devant cette situation délicate, nous nous sommes trouvés concernés de réfléchir sur les origines de cette négligence et faiblesse. L'apprentissage, étant un processus d'une complexité approuvée, ne peut pas être isolé de l'environnement social et psychologique de l'apprenant. Ceux issus des milieux socioéconomiques défavorisés ont moins de chances à réussir par manque de moyens matériels et culturels. Ils n'ont pas l'habitude ni de communiquer en français, ni d'écouter les chansons françaises pour enrichir leur lexique. L'expérience sociale vécue au sein de leurs familles est décourageante. La timidité, la peur d'être critiqué devant ses collègues et la sous-estimation de soi favorisent l'existence des difficultés et empêchent l'apprenant de remanier sa pensée pour intégrer de nouvelles connaissances. (Yanni, 2001 : 65)

Certaines pratiques pédagogiques devraient être révisées et corrigées. L'apprenant ne doit pas être réduit à un simple écouteur ou récepteur vu qu'il est sensé de construire ses connaissances, de mobiliser toutes ses compétences et d'opérer ses choix conscients avec ses propres performances. L'enseignant est donc là pour la construction de l'apprentissage et non du savoir par des pratiques transmissives. Le pire c'est que même cette approche par compétences, mettant l'élève au centre de ses préoccupations, n'a pas induit de nouvelle dynamique, le rendement scolaire est en chute permanente. La surcharge et le manque d'équipement audiovisuel dans les établissements scolaires sont parmi les facteurs qui peuvent justifier cet état d'échec. D'une part, les enseignants souffrent du manque des outils didactiques pour animer certaines activités spécifiques surtout à l'oral. D'autre part, la surcharge empêche les élèves de s'exprimer suffisamment et d'être suivis par leurs professeurs. Dans un autre sens, l'absence de l'affectif et du relationnel entre l'enseignant et l'apprenant peut engendrer une certaine mal entente. Les élèves aiment le professeur avant la matière. Les études effectuées dans ce chapitre montrent que la personnalité et le comportement moral et pédagogique de l'enseignant affecte beaucoup le contact de l'apprenant avec la discipline en question. D'après notre expérience sociale, on a des apprenants ayant été victimes de leurs enseignants : « *La relation entre l'élève et l'enseignant est mise à mal, l'enseignant ne peut rejoindre son élève, l'élève ne peut se faire comprendre, ils sont tous les deux dans des niveaux de sens différents qui ne communiquent pas.* » (Ibid. : 63)

De plus, le programme de français au secondaire surtout le qualifiant donne plus d'importance à la quantité qu'à la qualité. Les œuvres intégrales¹ proposées à la première année et à la deuxième année du baccalauréat ne correspondent plus ni aux aspirations des apprenants ni aux celles des enseignants, sont rares les personnes qui lisent les six œuvres dans leur ensemble, mêmes les professeurs ne le font pas, car pour eux ces textes-là sont une source d'ennui et n'ont aucun sens et ne sont qu'une perte de temps. Comme nous l'avons déjà mentionné, devant ce pourcentage de lacunes relevés, il est difficile de les revoir toutes et d'en programmer des séances de régulation. La grammaire française est un champ trop vaste pour être réexaminée dans quelques mois. Pour cette raison, nous nous concentrons que sur quelques aspects clés qui peuvent améliorer la compétence rédactionnelle chez les lycéens.

¹ Les œuvres programmées à la première année du baccalauréat sont : « la boîte à merveilles », « le dernier jour d'un condamné », « Antigone », en parallèle, « le père Goriot », « il était une fois un vieux couple heureux » et « candide ou l'optimisme » sont des œuvres programmées pour la deuxième année du baccalauréat.

6.1. Enrichir son environnement linguistique

Enseigner le vocabulaire est l'une des entrées didactiques essentielles pour améliorer la capacité expressive des élèves en classe. Des listes de mots groupés par thèmes accompagnés des illustrations visuelles (Cuq & Gruca, 2005 : 256) concrètes est une technique bien ré pondue, qui permet la compréhension, la mémorisation et le réemploi correct des unités lexicales, à l'écrit comme à l'oral. On peut inviter les apprenants pendant les activités à regrouper certains mots du texte suivant le champ sémantique auquel ils appartiennent, en même temps à lire, à interpréter des dialogues et de créer des situations communicatives et motivantes qui aident l'interaction entre les élèves. Les représentations qu'a l'apprenant sur la difficulté et la complexité de la langue française survenues de leur entourage sont erronées. Cependant, elles sont liées à ses expériences en classe. Maintes erreurs sont dues à la surcharge cognitive et la complexité du contenu dans les activités de langue. De plus, la non-clarté des exercices et les stratégies adoptées engendrent un malentendu auquel les professeurs ne font pas attention. Selon Astolfi : « *Comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves.* » (1997 : 73.)

La construction des compétences morphosyntaxiques ou autres exige que l'apprenant soit libéré de toute charge psychologique négative. Il est indispensable de le persuader par le trait instructif de l'erreur durant le processus de l'apprentissage. Les supports et les textes de mise en contexte doivent être soigneusement choisis et adaptés à la nature de l'erreur et aussi au niveau et à l'habilité des apprenants. Ce qui pourrait susciter chez lui un engagement à « *accomplir l'activité d'apprentissage qu'on lui propose et de persévérer dans l'accomplissement de celle-ci et ce, dans le but d'apprendre* » (Viau, 2009 : 12). De même, la grammaire de phrase et la grammaire de texte sont deux aspects fondamentaux dans la rédaction des textes argumentatifs qui doivent être effectivement travailler avec les élèves. Il très important de créer un bain linguistique favorable non seulement au sein de la classe mais aussi dans l'entourage de l'apprenant. Pour se familiariser avec n'importe quelle langue. Les apprenants doivent donc la confronter quotidiennement dans leur milieu familial via les médias : la télévisions, la radio, les chansons, les magazines et les journaux...

En classe, des exercices de dictée guidés par le son nous semblent constructifs et efficaces pour maîtriser le système phonétique.

6.2. Les connaissances référentielles

On a des apprenants qui sont trop pragmatiques. C'est la note qui leur intéresse de plus. Ils accordent moins d'importance à l'aspect culturel, ce constat s'affirme fortement, dès que l'épreuve termine, les acquis s'oublient un moment après car ils ont été programmés dans la mémoire provisoirement. Actuellement, on assiste à une crise de lecture. Les apprenants ne lisent pas même ce qui est promulgué par le ministère. Alors, comment lisent-ils ailleurs ? la culture livresque est liée au contexte scolaire, à notre avis, c'est ce qui explique pourquoi les maisons ne disposent pas de petites bibliothèques comportant quelques titres. La lecture est enrichissante dans le sens où elle permet à l'apprenant de concevoir la structure et l'articulation de chaque texte selon le discours auquel il appartient, de développer ses connaissances culturelles et scientifiques en s'ouvrant sur les différentes thématiques et d'améliorer son style : « *Qu'on ne peut écrire dans une langue dont on n'a jamais vu d'écrits, il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques.* » (Moirand, 1979 : 157)

Conclusion

En définitive, l'évaluation diagnostique est une procédure pédagogique cruciale par le biais de laquelle l'enseignant repère les lacunes et les besoins à remédier, adapte les contenus avec les profils de son public et modifie aussi ses comportements didactiques. En proposant une activité de production écrite au début de l'année aux futurs bacheliers, nous avons constaté qu'ils rencontrent énormément de difficultés. Cet état de non-maîtrise et de faiblesse est du principalement, au facteur socioéconomique qui ne favorise pas un bain linguistique propice en dehors de la classe, au facteur psychologique de timidité et de peur qui empêche l'apprenant de renforcer ses acquis et d'exercer ses compétences. De même, les pratiques pédagogiques erronées, la complexité des contenus transmis, la surcharge et le manque d'équipement sont aussi entre autres des facteurs explicatifs.

La mauvaise manipulation des structures morphosyntaxiques ; la pauvreté du vocabulaire ; l'interlangue ; les handicaps orthographiques ; le mauvais usage des signes typographiques et des connecteurs logiques ; la non-pertinence des arguments et la non-clarté des illustrations sont entre autres, les symptômes qui affectent la compréhension des textes produits et l'articulation des idées en fonction de la cohésion et de cohérence. Dans cette optique, un investissement didactique semble nécessaire pour faire face aux différents types d'erreur. Or, la personnalisation des stratégies d'intervention selon chaque profil en classe est impossible. Par suite, méthodiquement parlant, les erreurs fréquentes voire irritantes sont seules qui peuvent être envisagées lors des activités proposées. En vue de l'insuffisance des exercices de soutien et de renforcement, l'apprenant a besoin aussi d'un environnement social et éducatif propice, de motivation suscitant son intérêt et d'un attachement affectif à la personnalité de l'enseignant pour qu'il puisse s'engager à son autoformation.

Références bibliographiques

1. Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Collection pratique et enjeux pédagogiques, octobre.
2. Bain, D. (1999). *Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe*. Grenoble : Université Stendhal.
3. Benabbes, S. (2016). « *Le brouillon en FLE : quelle importance lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie ?* », *Lidil* (53), 185-205.
4. Benzakour, F., Gaadi, D. & Queffélec, A. (2000). *Le français au Maroc : lexique et contacts de langues*. Bruxelles : De Boeck.
5. Bonboir, A. (1972). *La docimologie*. Puf.
6. Bouchard, R. (mars 1989). *Texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in *L-e Français dans le monde*, numéro spécial, 160-169.
7. Crinon, J. (2008). « *Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire* », *Repères* (38), 137-149.
8. Cuq, J.P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
9. Cuq, J-P (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CIE international.
10. Cuq, J-P. (2003). *Didactique du FLE et seconde*. Paris : CLE international.
11. Cuq, J-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences Humaines Pratiques et enjeux pédagogiques.
12. Grésillon, A. (1994). *Eléments de critique génétique, lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.
13. Gruca, I. & CUQ, J-P. (2002). *Cours de didactique du français LE et LS*. Coll. FLE, Presse universitaire de Grenoble.
14. Haeck, C & Lefebvre, P. (2020). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), "Pandemic school closures may increase inequality in test scores"*, document de travail n° 20-03, juin 2020 : https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Haeck_Lefebvre_GRCH_WP20-03-5.pdf.
15. Heurley, L. (2006). *La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive*. *Langages* (164), 10-25.
16. Laroui, F. (2011). *Le Drame linguistique marocain*. Léchelle : Zellige.
17. Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette FLE.
18. Mackey, W- F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
19. Menesfcrs. (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education-Formation*. Présentation du Plan Najah. Rabat : Ministère de l'éducation.

20. Messaoudi, L. (2010). « *La langue française au Maroc, fonction élitaire ou utilitaire ?* », dans P. Blanchet, P. Martinez (éd.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situations francophones*, Éditions des archives contemporaines. Paris : AUF.
21. Moirand, S. (1979). *Situation d'écrits, compréhension en français langue étrangère*. Paris : CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères ».
22. Muscher, J-M. (1994). « Les marques de connexion: des guides pour l'interprétation ». In Moeschler, J., Reboul, A., Luscher, J-M. et J. Jayez.1994. *Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
23. Olive et al. (1997). « *Effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte. Effet et l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances* ». Aix-Marseille : Université de Provence, 71-85.
24. Penloup, M-C. (1994). «*La Rature n'est pas un raté*». *Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen : Mafpen.
25. Piolat, A. (2004). « *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail* », *Linx* (51) : Théories de l'écriture et pratiques scolaires, 55-74.
26. Porcher, L. (1993). « *Le Temps, l'éclectisme, l'évaluation* ». In *Évaluation et certifications en langue étrangère/Le Français dans le monde*, Numéro spécial, Août-Septembre, 186-191.
27. Scallon,G. (2004). *L'évaluation des compétences et l'importance du jugement*. *Pédagogie collégiale*, vol. 1 (18), 14-26.
28. Tagliante, C. (1993). « *L'évaluation* », in *Technique de classe*. Paris : Clé International.
29. Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLÉ International.
30. Unesco. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*.
31. Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
32. Ministère de l'éducation nationale (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*.
33. Yanni, E. (2001). *Comprendre et aider les élèves en échec : L'instant d'apprendre*. Paris : ESF, Collection Pédagogies.