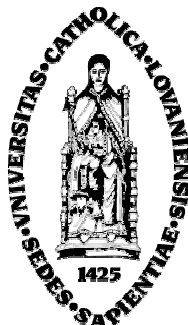


**Université catholique de Louvain**

**Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation**



**Evaluation critériée et approche par intégration  
des compétences de base scripturales  
en français langue étrangère**

Membres du Jury :

**Jean-Marie DE KETELE** : Promoteur  
**Luc COLLES** : Co-Promoteur  
**Léopold PAQUAY**  
**Mariane FRENAY**  
**Mohamed MILED**  
**Silvia LUCCHINI**

**Thèse de Doctorat présentée  
en vue de l'obtention du grade de  
Docteur en Sciences de l'Éducation**

par  
**Aloys Dederi RUZIBIZA**

**Louvain-la-Neuve (Belgique)**

**Juin 2006**

Au terme de cette recherche doctorale, nous tenons à exprimer nos plus profonds sentiments de remerciement, à toute nature humaine, qui de près ou de loin, a contribué à la réalisation de ce travail.

A Monsieur Jean-Marie De Ketele, Promoteur de cette thèse, qui s'est investi humainement, scientifiquement et statistiquement par ses conseils pertinents et fiables dans l'élaboration de la moelle substantifique de cette œuvre digne de son nom, qu'il trouve ici nos sentiments et nos remerciements les plus distingués.

A Monsieur Luc Collès, Co-Promoteur de cette thèse, qui par ses conseils critiques et constructifs a œuvré avec une dimension humaine, scientifique et didactique dans le tissage laborieux de cette thèse, qu'il trouve ici nos remerciements les plus distingués.

A Madame Silvia Lucchini, Membre du Comité d'accompagnement scientifique de la thèse, qui, par ses réflexions constructives teintées d'humanisme cartésien, n'a ménagé aucun effort pour l'élaboration fructueuse de ce travail, qu'elle trouve ici nos remerciements les plus distingués.

A l'Université Catholique de Louvain, à l'Université Nationale du Rwanda et au Ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique du Rwanda, pour leur qualité de formation scientifique et leur degré d'appui financier dont nous avons bénéficié gracieusement, qu'ils reçoivent pleinement et avec complétude notre expression de profonde gratitude.

A notre chère épouse Adelphine Zana, qui par ses qualités morales et éthiques dont elle nous a fait part dans et par la prière, l'éducation de nos enfants et le verbe vivificateur tout au long de notre absence motivée en famille, qu'elle daigne recevoir nos compliments et nos remerciements de notre for intérieur à transmettre à notre progéniture.

A tous les Professeurs de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'UCL à Louvain-la-Neuve et de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE) de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar, qu'ils reçoivent leur dignité académique à travers cette thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation.

## TABLE DES MATIERES

<b>AVANT-PROPOS.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>2</b>
<b>Partie I : Eléments du cadre théorique et conceptuel .....</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre 1<sup>er</sup> : Evolution et émergence de la notion de compétence en éducation.....</b>	<b>7</b>
1.1. Liminaire .....	7
1.2. Regards pluriels sur la notion de compétence .....	9
1.2.1. <i>Conceptions linguistiques sur l'acquisition de la compétence linguistique</i> .....	9
1.2.2. <i>Psychologie cognitive et acquisition de la compétence langagière</i> .....	15
1.2.3. <i>Des obstacles de définition d'ordre épistémologique de la compétence</i> .....	22
1.2.4. <i>Des obstacles de définition d'ordre didactique de la compétence</i> .....	23
1.2.5. <i>Des obstacles de définition d'ordre institutionnel de la compétence</i> .....	25
1.3. Synergie des concepts fédérateurs de la notion de compétence en éducation .....	27
1.3.1. <i>A propos du réseau conceptuel de la compétence</i> .....	27
1.3.2. <i>Des lexicographes du monde de l'éducation face à la compétence</i> .....	28
1.3.3. <i>Rapports entre compétence, savoir et connaissance</i> .....	32
1.3.4. <i>Rapports entre compétence, capacité et performance</i> .....	35
1.3.5. <i>Rapports entre compétence et objectif pédagogique</i> .....	37
1.3.6. <i>Rapports entre compétence et situation d'apprentissage</i> .....	38
1.3.7. <i>Rapports entre compétence et objectif terminal d'intégration</i> .....	38
1.3.8. <i>Rapports entre compétence, capacité et situation</i> .....	39
1.3.9. <i>Rapports entre compétence, capacité et compétence de base</i> .....	41
1.4. Note synthétique et ouvrante .....	42
<b>Chapitre 2 : Fondements théoriques de l'approche par intégration des compétences....</b>	<b>49</b>
2.1. Liminaire .....	49
2.2. Caractéristiques de l'approche par intégration des compétences de base .....	49
2.2.1. <i>De l'interdépendance des savoirs intégrés dans un contexte scolaire</i> .....	50
2.2.2. <i>De la coordination des savoirs intégrés dans un contexte scolaire</i> .....	51
2.2.3. <i>De la polarisation des savoirs intégrés dans un contexte scolaire</i> .....	51
2.3. Spécificités du Programme intégré des Socles de compétences .....	56
2.3.1. <i>Orientations de l'outil didactique du Programme Intégré</i> .....	56
2.3.2. <i>Structure et contenus spécifiques du Programme Intégré</i> .....	59
2.3.3. <i>Référentiel et contexte pédagogique des Socles de compétences</i> .....	63
2.3.4. <i>Repères stratégiques de mise en oeuvre du Programme Intégré</i> .....	65
2.4. Contributions du Cadre européen commun de référence pour les langues .....	66
2.4.1. <i>Contexte historique, politique et éducatif du Cadre européen de référence</i> .....	66
2.4.2. <i>Le Cadre européen et l'évaluation critériée des compétences en langues</i> .....	68
2.4.3. <i>Situations d'apprentissage d'une langue étrangère selon le Cadre européen</i> .....	73
2.5. Dimensions de l'approche systémique replacée dans un contexte pédagogique .....	76
2.6. Définition opérationnelle de la compétence .....	80
2.6.1. <i>Effets de l'action communicative en langue étrangère</i> .....	83
2.6.2. <i>Effets de la compréhension communicative en langue étrangère</i> .....	84
2.6.3. <i>Effets de l'autonomie communicative en langue étrangère</i> .....	84
2.7. Note synthétique et ouvrante .....	91

<b>Chapitre 3 : Ingénierie didactique et évaluation critériée des compétences de base .....</b>	<b>99</b>
3.1. Dimensions du statut de la connaissance .....	99
3.1.1. <i>Evolution des pensées pédagogiques et des connaissances à l'école</i> .....	102
3.1.2. <i>Relations interactives entre les trois pôles du triangle didactique</i> .....	105
3.2. Questionnement sur la problématique de l'évaluation des savoirs appris .....	108
3.3. Ce que recouvre le paradigme de l'ingénierie didactique .....	109
3.4. Axes possibles orientés vers la transposition didactique des apprentissages.....	112
3.4.1. <i>Conditions de mise en oeuvre du processus de la transposition didactique</i> .....	112
3.4.2. <i>Nuances entre transposition didactique classique et synthétique en classe</i> .....	113
3.5. Acceptions du champ conceptuel de l'évaluation des apprentissages .....	117
3.6. Dimensions d'un modèle théorique d'évaluation critériée des acquis.....	123
3.6.1. <i>Dimensions de l'objet de l'évaluation critériée des acquis</i> .....	124
3.6.2. <i>Donner du sens à l'évaluation critériée des compétences de base en FLE</i> .....	126
3.6.3. <i>Quelques difficultés de mise en œuvre de l'évaluation critériée</i> .....	131
3.7. Stratégies de mise en oeuvre de l'évaluation critériée des compétences de base .....	134
3.7.1. <i>Contribution des résultats de recherches récentes sur l'évaluation critériée</i> ....	134
3.7.2. <i>Vers des stratégies de conception d'une grille d'évaluation critériée en FLE</i> ....	136
3.7.3. <i>Mécanismes de construction de la grille d'évaluation critériée en FLE</i> .....	137
3.7.4. <i>Descriptif du barème de notation critériée de la performance scripturale</i> .....	141
3.8. Note synthétique et ouvrante.....	147
 <b>Partie II : Contribution de la recherche empirique.....</b>	 <b>148</b>
 <b>Chapitre 4 :Cadrage de la problématique de la recherche .....</b>	 <b>150</b>
4.1. Cadrage de la problématique de l'étude.....	150
4.2. Esquisse du contexte de départ.....	153
4.3. Essai de modélisation du cadre problématique général .....	154
4.4. Axes de questionnement vers la question centrale de recherche.....	156
4.5. Formulation de la question-problème générale de recherche.....	158
4.6. Enoncé de l'hypothèse générale de recherche.....	158
4.7. Essai de modélisation du cadre problématique restreint .....	159
4.8. Note synthétique et ouvrante.....	162
 <b>Chapitre 5 : Dispositif méthodologique global de recherche .....</b>	 <b>164</b>
5.1. Contraintes liées à l'application d'un dispositif expérimental de recherche.....	164
5.2. Objectifs de la recherche empirique.....	165
5.3. Techniques d'échantillonnage.....	165
5.3.1. <i>Choix de la population</i> .....	165
5.3.2. <i>Caractéristiques de l'échantillon</i> .....	166
5.4. Donner du sens aux moments progressifs d'un acte d'apprentissage .....	168
5.5. Conception et élaboration du dispositif expérimental de la recherche.....	170
5.5.1. <i>Activités prévues avant le traitement expérimental</i> .....	171
5.5.2. <i>Activités prévues pendant le traitement expérimental</i> .....	172
5.5.3. <i>Activités prévues après le traitement expérimental</i> .....	173
5.6. Opérationnalisation du dispositif expérimental de recherche .....	173
5.6.1. <i>Conditions préalables à la mise en œuvre du traitement expérimental</i> .....	174
5.6.2. <i>Progressions possibles d'un modèle théorique de séquence didactique</i> .....	175
5.6.3. <i>Conditions de mise en œuvre du traitement expérimental</i> .....	176
5.6.4. <i>Conditions ultérieures à la mise en œuvre du traitement expérimental</i> .....	176
5.6.5. <i>Elaboration du plan type du modèle expérimental</i> .....	177

5.7. Reproblématisation du problème posé de recherche.....	179
5.8. Qualités d'une « bonne » production écrite d'un résumé de texte en FLE.....	179
5.9. Note synthétique et ouvrante.....	181
<b>Chapitre 6 : Présentation et analyse statistique des résultats .....</b>	<b>183</b>
6.1. Choix des méthodes et procédures d'analyse statistique des résultats.....	183
6.2. Analyse descriptive des données issues des variables individuelles.....	184
6.2.1. Effectif et pourcentage des sujets par groupe .....	184
6.2.2. Effectif et pourcentage des sujets par groupe selon la variable sexe .....	184
6.2.3. Effectif et pourcentage des sujets par groupe selon la variable âge .....	185
6.2.4. Distribution des sujets par groupe selon la variable section suivie .....	186
6.3. Procédures de vérification du degré de fiabilité des évaluations interjuges .....	188
6.3.1. Complexités de l'évaluation hétéro-corrective critériée.....	188
6.3.2. Analyse du contenu des concepts de pertinence, validité et fiabilité .....	191
6.3.3. Définitions du coefficient d'accords interjuges $K$ de Cohen (1960).....	194
6.4. Fréquences de types d'accords entre les évaluations des deux correcteurs .....	198
6.5. Vérification du degré de fiabilité entre les scores interjuges du GE au prétest.....	200
6.5.1. Présentation des scores interjuges du GE au prétest.....	203
6.5.2. Proportion d'accords interjuges observés du GE au prétest.....	204
6.5.3. Proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GE au prétest .....	204
6.5.4. Calcul du coefficient d'accords interjuges $K$ du GE au prétest.....	205
6.6. Vérification du degré de fiabilité entre les scores interjuges du GC au prétest .....	206
6.6.1. Présentation des scores interjuges du GC au prétest .....	206
6.6.2. Proportion d'accords interjuges observés du GC au prétest.....	207
6.6.3. Proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GC au prétest.....	207
6.6.4. Calcul du coefficient d'accords interjuges $K$ du GC au prétest .....	208
6.7. Vérification du degré de fiabilité entre les scores interjuges du GE au post-test.....	208
6.7.1. Présentation des scores interjuges du GE au post-test .....	208
6.7.2. Proportion d'accords interjuges observés du GE au post-test .....	209
6.7.3. Proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GE au post-test .....	209
6.7.4. Calcul du coefficient d'accords interjuges $K$ du GE au post-test .....	210
6.8. Vérification du degré de fiabilité entre les scores interjuges du GC au post-test .....	210
6.8.1. Présentation des scores interjuges du GC au post-test.....	210
6.8.2. Proportion d'accords interjuges observés du GC au post-test .....	211
6.8.3. Proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GC au post-test .....	211
6.8.4. Calcul du coefficient d'accords interjuges $K$ du GC au post-test.....	212
6.9. Synthèse sur les résultats du degré de fiabilité entre les scores interjuges .....	212
6.10. Eclairages sur le processus de validation des résultats empiriques.....	214
6.11. Résultats du degré de corrélation entre les scores interjuges du GE et du GC .....	217
6.11.1. Résultats partiels du coefficient de corrélation $r$ au prétest .....	217
6.11.2. Résultats totaux du coefficient de corrélation $r$ des groupes au prétest .....	217
6.11.3. Résultats partiels du coefficient de corrélation $r$ des groupes au post-test .....	218
6.11.4. Résultats totaux du coefficient de corrélation $r$ des groupes au post-test .....	219
6.11.5. Démarches algorithmiques de l'évaluation hétéro-corrective critériée .....	219
6.11.6. Synthèse sur le degré de corrélation $r$ entre les scores intergroupes .....	222
6.12. Analyse du coefficient de détermination $R^2$ entre deux variables $X$ et $Y$ .....	225
6.12.1. Formulation de la question-problème opérationnelle de la recherche.....	226
6.12.2. Enoncé des hypothèses statistiques testables de la recherche .....	226
6.12.3. Résultats de l'analyse du coefficient de détermination $R^2$ entre $X$ et $Y$ .....	227
6.12.4. Synthèse globale sur le degré de fiabilité des évaluations interjuges .....	228

6.13. Résultats du test <i>t</i> de Student pour échantillons indépendants au prétest .....	229
6.13.1. <i>Question-problème de comparaison 1</i> .....	229
6.13.2. <i>Hypothèses statistiques relatives au prétest</i> .....	229
6.13.3. <i>Moyennes des résultats et écarts-types au prétest</i> .....	229
6.13.4. <i>Résultats du test <i>t</i> au prétest</i> .....	229
6.13.5. <i>Comparaison du taux de réussites intergroupes au prétest</i> .....	230
6.14. Résultats du test <i>t</i> de Student pour échantillons indépendants au post-test .....	231
6.14.1. <i>Question-problème de comparaison 2</i> .....	231
6.14.2. <i>Hypothèses statistiques relatives au post-test</i> .....	231
6.14.3. <i>Moyennes des résultats et écarts-types au post-test</i> .....	231
6.14.4. <i>Résultats du test <i>t</i> au post-test</i> .....	231
6.14.5. <i>Comparaison du taux de réussites intergroupes au post-test</i> .....	232
6.15. Effets d'interactions entre les moyennes des résultats intergroupes au post-test.....	233
6.16. Note synthétique et ouvrante .....	234
<b>Chapitre 7 : Discussion des résultats et perspectives de la recherche.....</b>	<b>236</b>
7.1. Recontextualisation du problème posé de la recherche.....	236
7.1.1. <i>Liens entre les trois cadres théorique, problématique et empirique</i> .....	237
7.1.2. <i>Fil conducteur des axes de la discussion des résultats de la recherche</i> .....	239
7.2. Relations entre les résultats observés et l'hypothèse clé de la recherche.....	239
7.2.1. <i>Donner du sens à quelques moments sensibles de la recherche</i> .....	239
7.2.2. <i>Facteurs explicatifs des effets de l'approche par compétences en FLE</i> .....	243
7.3. Validation des effets induits de l'approche par intégration des compétences.....	250
7.4. Degré de pertinence, de validité, de fiabilité des résultats de l'étude .....	256
7.4.1. <i>Contraintes liées à la validation des résultats de la recherche à chaud</i> .....	256
7.4.2. <i>Critères de validation des résultats de la recherche empirique</i> .....	257
7.4.3. <i>Facteurs explicatifs de la pertinence des résultats de l'étude</i> .....	258
7.4.4. <i>Facteurs explicatifs de la validité des résultats de l'étude</i> .....	260
7.4.5. <i>Facteurs explicatifs de la fiabilité des résultats de l'étude</i> .....	264
<b>CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>266</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>270</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>287</b>



## AVANT-PROPOS

Que faut-il inclure dans cet avant-propos ? Un message personnel au lecteur de cette thèse. Au préalable, la recherche a ses exigences. Cependant, qu'il me soit permis d'utiliser dans ce préambule le « je » pour exprimer mes sentiments de nature humaine, poétique et épistémologique.

En effet, concernant cette recherche doctorale, j'ai trois éléments à souligner : une métaphore, une réalité et une expérience. La métaphore est liée à mon destin. Mon nom prononcé d'une façon expressive et intonative en kinyarwanda, ma langue maternelle, signifie « qui sait l'avenir ? ». En latin, on répondra : « Nemo », c'est-à-dire « personne » en français. Cela me fait penser aux cours de français, de latin, de grec, de musique et d'éducation physique et sportive que j'ai suivis au Petit Séminaire Saint-Joseph de Buhimba au bord du lac Kivu. Et, le destin m'a fait vivre encore une fois au bord du lac Louvain-la-Neuve. Quelles coïncidences ! Cela est-il lié à mon nom relevant du destin parental ou tout simplement à cette situation doctorale liée aussi à des effets inédits ? Dans tous les cas de figure, que Dieu Soit Loué ! Et que tous mes enseignants de jadis et d'aujourd'hui, vivants ou morts, en soient honorés.

A propos de la réalité, je vais faire référence toujours à mon vécu séculaire et quotidien. La thèse que je présente en 2006 a également son itinéraire décrit par des grands points significatifs sur son sillage : de Nyakariba à Louvain-la-Neuve. Ce parcours, riche en couleurs, est comparable à trois moments sensibles qu'une mère ne peut jamais oublier : je veux parler de la conception, des contractions et de l'accouchement. Les phases de la recherche doctorale sont pareilles à mon sens. Quelles expériences en tirer ? Une mère, après avoir franchi tous ces épisodes, doit se souvenir, mais en aucune situation elle pourra raconter ou décrire tout ce qu'elle a ressenti pendant les trois moments précités. Des hauts adoucis par la société et des bas ravivés par l'optimisme. Pour moi, ce nouveau-né, je le nomme « Universel » comme nom et « Compétence » comme prénom. Sa mission reste quasi incommensurable, mais sa devise, tenant lieu de sa destinée et de son effectivité dans le cosmos est : Tenir !

Aloys D. RUZIBIZA.-

## INTRODUCTION

Le thème central de cette recherche doctorale en sciences de l'éducation est centré sur deux concepts englobants : l'évaluation critériée et l'approche par intégration des compétences de base. Pour arriver à l'étape de communication des résultats de cette recherche, nous avons suivi l'itinéraire du processus de recueil d'informations (De Ketele et Roegiers, 1996 ; Jones, 2000 ; Dagnelie, 2003 ; De Ketele et Gérard, 2005 ; etc.) qui répond aux principes méthodologiques et éthiques, à savoir : (1) cibler l'élément conceptuel devant faire l'objet de la recherche expérimentale ; (2) définir l'objectif terminal de l'étude ; (3) préciser les critères de l'évaluation ; (4) déterminer les indicateurs de la compétence de base scripturale à évaluer ; (5) concevoir des stratégies de collecte des données fiables, d'échantillonnage, de mise en œuvre du dispositif expérimental, de validation des outils didactiques d'évaluation construits, etc. ; (6) analyse et traitement statistiques des données recueillies ; (7) discussion des résultats et proposition des conclusions. Précisons ici que le sillage de notre recherche documentaire et expérimentale n'a pas été linéaire. Pourrions-nous dire que la recherche serait comparable à une spirale, à un ressort ou à une éponge ?

La démarche méthodologique que nous avons mise en œuvre a franchi relativement tout un ensemble d'obstacles définis par deux objectifs globaux caractérisés par les éléments suivants :

- cibler la documentation pertinente pour étoffer le cadre théorique qui est centré (1) sur les dimensions conceptuelles de la notion de compétence placée dans un environnement socio-éducatif, (2) sur les fondements théoriques de l'approche par intégration des compétences et (3) sur l'ingénierie didactique de l'évaluation critériée des compétences de base du savoir-résumer en français langue étrangère ;
- affiner la méthodologie de la recherche empirique pour répondre (1) aux paramètres du contexte spécifique du problème posé dans cette étude de nature didactique et éducatrice, (2) aux conditions de l'application du traitement expérimental et contrôle, (3) aux contraintes du choix des méthodes et techniques d'élaboration et de validation des outils didactiques d'évaluation critériée (grille d'évaluation et barème de notation) et (4) aux difficultés de mise en œuvre des stratégies de formation didactique des correcteurs indépendants et des procédures d'analyse statistique des évaluations des deux correcteurs indépendants et d'analyse interprétative des résultats.



L'objectif de cette recherche était d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences de base scripturales des étudiants anglophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) au Rwanda. Cette dernière fonctionne au sein de l'Université Nationale du Rwanda (UNR) qui met en œuvre un système d'enseignement bilingue (anglais/français) pour répondre d'abord à la politique nationale du bilinguisme officiel légalisée au Rwanda depuis 1996<sup>1</sup>, ensuite aux critères de gestion fiable des ressources humaines et enfin à la volonté de l'institution universitaire de promouvoir les langues pour l'efficacité de la recherche scientifique.

En effet, les étudiants anglophones dont il s'agit ont suivi leurs études tant primaires que secondaires exclusivement en anglais. Or, l'une des exigences académiques adressées à tout étudiant entrant en première année de faculté à l'Université Nationale du Rwanda est d'être bilingue ; ce qui demande alors à tout nouvel étudiant francophone ou anglophone de maîtriser oralement et par écrit - en plus de sa langue seconde - soit l'anglais pour la première catégorie d'étudiants francophones, soit le français pour la seconde catégorie d'étudiants anglophones. Cette étude s'est intéressée à cette dernière catégorie. La tâche complexe à réaliser qui a constitué l'objet de l'évaluation est la production écrite d'un résumé de texte au prétest et au post. La mise en œuvre de notre recherche se concrétise en deux parties théorique et empirique. La revue critique de la littérature comprend trois chapitres et la contribution de la recherche empirique englobe quatre chapitres. Nous présentons ci-après une vue synthétique des axes majeurs de chaque partie.

La première partie théorique porte un regard pluriel sur l'évolution et l'émergence de la notion de compétence en éducation, sur les caractéristiques fondamentales de l'approche par intégration des compétences (Roegiers et De Ketele, 2000) vs les caractéristiques de la pédagogie de transmission des connaissances et sur les dimensions du paradigme de l'évaluation critériée. Nous avons essayé d'établir des rapports conceptuels entre la compétence, la compétence de base, le savoir-résumer, le savoir-évaluer, etc.

La seconde partie empirique présente progressivement le cadrage spécifique de la problématique de la recherche, les techniques d'échantillonnage, les activités prévues et réalisées avant, pendant et après le traitement expérimental, les procédures d'analyse

---

<sup>1</sup> Ministère de la Justice (1996). *Constitution de la République du Rwanda*. Kigali : Minijust.

statistique descriptive des données collectées auprès de notre échantillon extrait aléatoirement de la population de référence d'étudiants anglophones et les démarches d'analyse statistique inférentielle des résultats pour vérifier d'une part le degré de fiabilité des évaluations des deux correcteurs indépendants et, d'autre part, le degré de signification de l'hypothèse principale de la recherche. Pour résoudre les différents problèmes liés à la vérification du degré de fiabilité des scores des deux correcteurs indépendants qu'ils ont attribués aux produits-résumés évalués selon la démarche d'évaluation critériée, nous avons appliqué aux résultats observés l'analyse statistique (1) du coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960) et (2) des coefficients de corrélation  $r$  et de régression  $R^2$  de Bravais-Pearson. Dans la suite, l'application du test d'hypothèse de Student pour échantillons indépendants en vue de vérifier nos prédictions de départ supposant d'une part notre première hypothèse opérationnelle (équivalence des moyennes des résultats des deux groupes expérimental et contrôle au prétest) et, d'autre part, notre seconde hypothèse opérationnelle (supériorité du groupe expérimental au groupe contrôle).

Le travail se termine par la discussion des résultats qui se focalise sur l'analyse explicative et critique des résultats observés de la recherche empirique. Nous avons passé en revue les effets observés de la pratique didactique des activités d'apprentissage centrées d'une part sur l'approche par intégration des compétences de base et, d'autre part, sur la pédagogie de type transmissif des savoirs enseignés. Et enfin, nous avons appliqué les critères de pertinence, de validité et de fiabilité aux résultats empiriques pour voir dans quelle mesure nos résultats observés pourraient être généralisés sur l'ensemble de la population de référence.

Les conclusions de cette étude présentent la tendance de la décision prise en prenant en compte les résultats observés, soulignent le degré de contribution, les contraintes et les limites de la recherche empirique et suggèrent quelques pistes de recherches ultérieures pour revitaliser les paradigmes de l'approche par intégration des compétences et l'évaluation critériée dans le but de promouvoir la culture de l'évaluation du savoir-résumer et du savoir-évaluer caractérisée par les variables de pertinence, de validité et de fiabilité.

## **Partie I : Eléments du cadre théorique et conceptuel**

- ❖ Chapitre 1<sup>er</sup> :  
Evolution et émergence de la notion de compétence en éducation
- ❖ Chapitre 2 :  
Fondements théoriques de l'approche par intégration des compétences
- ❖ Chapitre 3 :  
Ingénierie didactique et évaluation critériée des compétences en FLE

## **Chapitre 1<sup>er</sup>**

### **Evolution et émergence de la notion de compétence en éducation**

- 1.1. Liminaire
- 1.2. Regards pluriels sur la notion de compétence
- 1.3. Synergie des concepts fédérateurs de la notion de compétence en éducation
- 1.4. Note synthétique et ouvrante

## Chapitre 1<sup>er</sup> : Evolution et émergence de la notion de compétence en éducation

### 1.1. Liminaire

Depuis que l'école existe, les problèmes liés à l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs préoccupent - à des degrés divers - bon nombre de partenaires impliqués directement ou indirectement dans le domaine de l'éducation (Akyeampong, 1998). Lesdits partenaires sont de deux ordres : il y a d'abord ceux qui sont directement impliqués dans l'action didactique et pédagogique à l'école comme les enseignants, les apprenants, les responsables administratifs de l'institution scolaire, les inspecteurs et conseillers pédagogiques, les autorités du ministère ayant l'éducation, l'enseignement et/ou la recherche dans ses attributions, etc. ; il y a ensuite ceux qui sont indirectement impliqués dans l'action éducative et formative à l'école comme les chercheurs, les experts en évaluation, les éditeurs des supports didactiques, les bailleurs de fonds, les entreprises privées, les églises, les organisations non gouvernementales locales, nationales et internationales, les organismes nationaux et internationaux ayant des missions éducatives dans leurs priorités, etc.

Considérant le caractère universel de l'éducation et son impact sur le développement du genre humain, beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation en général et en didactique des disciplines en particulier ont réfléchi suffisamment sur le comment et le pourquoi l'école ne répond pas efficacement à sa mission de formation de l'être humain. Les voies et moyens proposés à cet effet restent une goutte d'eau dans la mer ! Pour ce faire, depuis lors et surtout au cours de ces dernières années, beaucoup de chercheurs de référence en sciences de l'éducation et en didactique des disciplines se sont intéressés et s'intéressent encore à l'évaluation des pratiques d'enseignement/apprentissage centrées sur le développement des compétences dans les systèmes éducatifs (Roegiers et De Ketele, 2000 ; Collès, Dufays, Fabry et Maeder, 2001 ; Paquay et al., 2002 ; Bronckart et Dolz ; 2002 ; etc.). Où en est-on actuellement dans la résolution des problèmes liés à la maîtrise des compétences à l'école ? Si les initiatives et les efforts considérables ont été enregistrés dans la recherche des voies et moyens didactiques de mieux enseigner, apprendre et évaluer, pourrait-on affirmer que l'idéal est déjà atteint ? La réponse à cette interrogation trouverait difficilement une tendance consensuelle. Ce doute nous motive à entreprendre cette recherche de nature didactique et évaluative.

Cependant, considérant la complexité de cette problématique, cette recherche voudrait aborder un iceberg des facettes de la chaîne triadique du processus d'apprentissage-enseignement et d'évaluation des acquis à l'école. Le thème abordé est centré sur l'intégration et l'évaluation critériée des compétences de base scripturales en contexte d'apprentissage du français langue étrangère (FLE). En quoi la notion de compétence est-elle complexe ?

Comme le soulignent Dolz et Ollagnier (2002), depuis les années 1970, la notion de compétence est devenue un *attracteur* dans le secteur de l'industrie et de la formation professionnelle. Ils soulignent, en effet, comment la logique des compétences a envahi le champ éducatif. Là, le débat est lancé. Quelle serait la contribution de la notion de compétence dans les nouvelles perspectives des systèmes éducatifs ? A ce sujet, Roegiers (2004) précise que l'approche par les compétences de base repose essentiellement sur les travaux de De Ketele vers la fin des années 1980. Ces derniers explicitaient les dimensions de la notion d'objectif terminal d'intégration. Pour Romainville (1996), la notion de compétence est très peu utilisée dans l'univers scolaire jusqu'au début des années 1980. Bien plus, plusieurs recherches concordantes affirment que le monde éducatif avait un retard dans l'usage du concept de compétence par rapport au monde industriel (Ropé et Tanguy, 1994 ; Le Boterf, 1995 ; Perrenoud, 1996 ; Durant, 1997). Cependant, comme l'affirment Roegiers et De Ketele (2000), quand la notion de compétence a été initiée dans le domaine de l'éducation, sa mise en œuvre semblait au départ controversée.

Selon Roegiers (2004), l'approche par les compétences a été progressivement opérationnalisée surtout au niveau de l'enseignement primaire dans plusieurs pays d'Europe et certains d'Afrique depuis les années 1990. A quoi serait liée cette tendance ? Est-ce que cela relèverait des attitudes de résistance à toute entreprise formative visant l'innovation didactique dans l'univers pédagogique ? La notion de compétence vient-elle bouleverser la notion de connaissances et de contenus privilégiée à l'école ? Quels constats observe-t-on dans les domaines de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation des savoirs enseignés à l'école ? Les travaux de recherche de Ropé et Tanguy (1994), Perrenoud, (1999) et Dolz et Ollagnier (2002) précisent que la difficulté de dégager des définitions opérationnelles du concept de compétence croît sans cesse avec le besoin de l'utiliser. Comment ? D'après Dolz et Ollagnier (2002), tout le monde des sciences de l'éducation s'intéresse à la notion de compétence, mais les usages qui en sont faits ne facilitent pas sa définition.

Ce qui semble encore paradoxal est que la notion de compétence provoque en sciences de l'éducation des incompréhensions sémantiques, des incertitudes lexicales ainsi que des controverses liées aux difficultés de pouvoir identifier précisément les *phénomènes qu'elle tente d'objectiver* (Dolz et Ollagnier, 2002).

Face à cette situation ambiguë, il y a lieu de s'interroger sur les nuances existant entre la notion de compétence et celles de capacité, de connaissance, de savoir-faire ou d'aptitude. En faisant une analyse hypothético-déductive, il semble que la notion de compétence pose un problème de conceptualisation. Pour Romainville (1996), l'évolution de la notion de compétence à l'école constitue un signe manifeste de changements de conception épistémologique des systèmes éducatifs contemporains. C'est dans ce contexte que cette étude voudrait examiner l'impact de l'approche par intégration des compétences sur le niveau de maîtrise des compétences de base scripturales chez des étudiants anglophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère. Que dit alors la littérature sur les dimensions du concept de compétence ? Trois éléments retiendront notre attention. Il s'agit d'abord d'une analyse transversale des différentes dimensions liées à la notion de compétence ; ensuite, nous expliciterons les différents contextes qui relient les concepts fédérateurs de la compétence ; et enfin, nous allons dégager une note synthétique relative au premier chapitre.

## **1.2. Regards pluriels sur la notion de compétence**

Nous faisons référence à tout un ensemble de théories lexicographiques, linguistiques, psychologiques et épistémologiques sur les dimensions variées du concept de compétence.

### *1.2.1. Conceptions linguistiques sur l'acquisition de la compétence linguistique*

Le linguiste américain Chomsky (1957) a développé les premières théories sur le concept de compétence associé à la notion de compétence linguistique. Nous allons évoquer l'apport des théories linguistiques dont celles de Chomsky (1957) sur l'acquisition de la compétence langagière, mais sans entrer dans les détails<sup>2</sup> sociolinguistiques du champ de la compétence.

---

<sup>2</sup> Cela vise surtout le respect du cadre du problème étudié qui se focalise sur un aspect didactique et docimologique lié à la maîtrise des compétences de base scripturales en français langue étrangère (en abrégé FLE).



Chomsky (1957) définit la *compétence linguistique* comme une disposition langagière innée et universelle, qui n'est ni acquise par l'influence du milieu, ni par le processus d'apprentissage chez la personne locutrice d'une langue première ou d'une langue maternelle. Chomsky (1971) explique ce phénomène par une extrême rapidité de maîtrise des principales structures linguistiques par l'enfant dans sa langue maternelle. Dans le sens chomskyen, l'enfant possède une capacité langagière avant la naissance. Cette potentialité communicative innée chez l'être humain constitue un phénomène du *déjà-là*. C'est pourquoi, comme l'affirme Chomsky (1971), ce « déjà-là » préexiste à nos faits et gestes. C'est une compétence linguistique virtuelle ou une disposition langagière innée chez l'enfant. D'après Chomsky (1971), l'actualisation d'une compétence linguistique innée se concrétise naturellement en performances productives orales ou écrites dans une situation de communication sociale. Précisons que l'objectif initial de Chomsky (1957) était de combattre la montée de la théorie du béhaviorisme linguistique et non de proposer une certaine théorie liée au traitement de l'information qui sera plus tard défendue par les psychologues cognitivistes (Tardif, 1992).

Pour Roulin et al. (2002), l'école béhavioriste est centrée sur le comportement humain. Cette école a été fondée par Watson (1878-1958), tandis que Thorndike (1874-1949) et Skinner (1904-1990) en sont les continuateurs. La théorie du béhaviorisme est contenue dans le « *Manifeste béhavioriste* » mis à jour par Watson (1913). Le principe fondamental des psychologues béhavioristes est celui d'analyser objectivement les manifestations du comportement observable de l'individu dans une situation-problème donnée (Watson, 1913). Comme nous l'avons souligné plus haut, Chomsky (1971) voulait lutter contre la montée des théories béhavioristes fondées essentiellement sur deux phénomènes : (1) le conditionnement répondant et (2) le conditionnement opérant.

Au préalable, le conditionnement répondant ou classique a été à l'origine du béhaviorisme défendu par Watson, Pavlov, Thorndike et Skinner. A partir des expériences menées sur les animaux, il s'est dégagé des théories appliquées au processus de l'apprentissage tout en faisant des simulations sur le comportement de l'être humain. Pour Thorndike (1971), le principe de base du béhaviorisme est que certains mécanismes psycho-biologiques mis à l'œuvre chez l'animal se retrouvent d'une manière ou d'une autre dans le comportement de l'être humain. Telle est la source du phénomène de conditionnement répondant ayant une structure de stimulus-réaction.

Cela est dû aux réflexes qui sont des phénomènes inconscients ; par exemple, à partir d'un stimulus (morceau de viande) apparaît une réaction (salivation) dans une situation donnée (son de cloche capté ou lampe rouge allumée) chez un animal quelconque (rat, chien, etc.). Mais, cette réaction est remplie sous les trois conditions de liaison, d'association et de répétition avec le stimulus. De là, une loi de l'effet est née supposant que le renforcement positif ou négatif produit chez le sujet en situation expérimentale soit une satisfaction pour le premier cas, soit une insatisfaction pour le second cas. Cela pourrait être comparé à l'effet motivationnel intrinsèque ou extrinsèque (Viau, 1997) faisant apparaître chez l'apprenant quelques variables comportementales dont le renforcement, l'engagement ou l'implication dans le projet d'apprentissage. Tel est l'axe de la loi de l'effet.

Une autre facette du béhaviorisme est caractérisée par le comportement opérant (Skinner, 1971). Au lieu des « effets réflexes » comme dans le conditionnement répondant, le conditionnement opérant introduit dans ses mécanismes de recherche des comportements sélectionnés par leurs conséquences sur l'environnement ou sur la nature du sujet observé. Dans cette situation complexe, pour qu'il y ait un conditionnement opérant, la probabilité d'apparition des réponses est modulable par la manipulation des contingences de renforcement (Skinner, 1971). Tel est l'axe de la loi de l'exercice.

Sur le plan linguistique, Chomsky (1955) a relevé des écueils du béhaviorisme en expliquant comment la compétence linguistique ne pouvait s'acquérir uniquement par les principes béhavioristes. Le principe chomskyen de la compétence linguistique « innée » prévalait sur le principe de conditionnement dans une situation de maîtrise des structures langagières<sup>3</sup>. A cet effet, Giordan et De Vecchi (1987) affirment que les influences de la psychologie béhavioriste sur le processus d'apprentissage se recourent à travers un réseau de principes théoriques d'ordre pédagogique. Au préalable, comme le soulignent Giordan et De Vecchi (1987), les comportements humains s'acquièrent dans un contexte de stimulus-réaction et s'apprennent par approximations successives et/ou par association ; c'est dans ces conditions précises que la motivation de l'apprenant découle d'une réponse efficace déjà enregistrée et qui répond aux besoins exprimés par le sujet en situation d'apprentissage.

---

<sup>3</sup> C'est nous qui soulignons cet aspect, car Chomsky (1955) considérait la compétence linguistique comme une capacité innée observée chez un auditeur-locuteur en situation de communication dans sa langue maternelle sans aucun effet environnemental, ni sociétal comme le processus d'apprentissage. Actuellement, contrairement aux présupposés de Chomsky (1971), nul n'ignore que le milieu ambiant ou l'environnement social joue un rôle fondamental sur le comportement et le développement de la nature humaine.

Par contre, en ce qui concerne le décrochage scolaire, ce phénomène pourrait être suscité par un problème de non-satisfaction enregistré au cours de la période d'apprentissage.

Il est à noter également que le processus d'apprentissage par essais et erreurs tel qu'il est défini par les théories béhavioristes découle du principe de « stimulus-réponse attendue », car le tâtonnement opéré peut entraîner une certaine modulation de la force de connexion à l'objet visé ou de l'intérêt dans le projet d'apprentissage. Notons également que la théorie béhavioriste soutient que le projet d'apprentissage continu (graduel ou progressif) renforce considérablement la compétence, le vouloir-apprendre, l'implication dans la tâche et la prise de décision, etc. ; c'est ce dont parlent les conceptions épistémologiques et expérimentales avancées par Skinner (1971) qui reposent sur deux types de comportements évoqués plus haut, à savoir : le conditionnement classique ou répondant et le conditionnement opérant. Où en est la différence ? Le premier provient des réflexes innés répondant à un stimulus qui déclenche à son tour des réponses variées au cours d'une situation d'apprentissage. Cela veut dire que la source du conditionnement répondant est extrinsèque, donc extérieur à soi.

Le second conditionnement peut se reproduire dans une situation d'apprentissage quand un sujet est en face d'un agent renforçateur ou déclencheur des stratégies de renforcement de l'action entamée (Roulin et al., 2002). Dans ce cas précis, ces derniers affirment que le processus de l'évaluation de type béhavioriste vise la mesure des comportements observables qui sont réellement produits par des sujets dans des situations bien déterminées de renforcement ou non. Cependant, il semble qu'il n'est pas facile de mesurer les progrès réalisés dans une situation de comportement verbal ou écrit des apprenants en contexte d'apprentissage et d'évaluation des savoirs appris.

Pour Bronckart et Dolz (2002), le langage humain s'apprend par essais et erreurs, conditionnements et renforcements, etc. De ce fait, la notion de compétence linguistique sous l'influence chomskyenne a acquis dans son usage en sciences humaines une connotation spécifique d'un organe mental. Cet organe mental attribuerait à chaque individu une capacité intrinsèque supposée idéale à produire une quantité infinie d'énoncés et à comprendre toute langue humaine.

Par ailleurs, les travaux de Bronckart et Dolz (2002) soulignent que la notion de compétence linguistique aurait atteint son paroxysme chez Chomsky (1971), à telle enseigne que la *compétence* serait considérée - par erreur scientifique- comme synonyme du concept *intelligence*.

Nous référant aux résultats de recherche de Mehrer et Bever (1968), le fait de considérer le terme compétence comme synonyme d'intelligence est une phase de désapprentissage ou de recul de l'évolution scientifique. Dans de telles conditions, nous pensons que la compétence linguistique serait caractérisée par un facteur inné et universel; et par voie de conséquence, les paramètres de la compétence ne pourraient pas encore être validés jusqu'à présent sur le plan scientifique. A notre avis, il semble difficile et même inconcevable de prouver que la compétence linguistique peut avoir la même acception que celle de la faculté d'intelligence. Autrement dit, pour notre part, nous accepterions difficilement que la compétence linguistique puisse jouer le rôle moteur d'un organe mental générateur de pensées, d'idées, de réflexions et de décisions chez l'être humain. A ce sujet, on a enregistré beaucoup de mises au point.

Des résultats de recherche linguistique de Hymes (1973) mettent en relief les composantes d'une compétence communicative, à savoir la compétence linguistique, la compétence langagière et la compétence discursive. A partir de cette distinction, dorénavant la référence monolithique de la *compétence linguistique* trouve un contrepoids d'ordre épistémologique. C'est dans cette perspective de regards pluriels sur la compétence que Canale et Swain,(1980) et Germain (1991) affirment que l'apport de Hymes (1973) sur les modalités de la compétence communicative constitue une *révolution linguistique et sémantique* en sciences humaines. A partir de cette conception de Hymes (1973), d'autres auteurs comme Chancerel et Richterich (1977), Besse (1980), etc., ont proposé un certain nombre d'objectifs d'apprentissage basés sur les composantes de la compétence de communication.

En considérant une certaine montée de la polémique épistémologique sur la notion de compétence en linguistique, les réactions de Perrenoud (1999) et celles de Bronckart et Dolz (2002) rejoignent fondamentalement les propositions de Piaget (1967) pour trois raisons :

- d'abord, la compétence de communication s'acquiert dans des conditions de médiation sociale (résolution et gestion de conflits, pourparlers, dialogues interculturels, etc.) et

d'apprentissage (transposition didactique du curriculum, appropriation des savoirs, intégration des savoirs, etc.) ;

- ensuite, dans la logique des compétences, on évalue le degré d'atteinte des performances d'individus confrontés à l'exécution des tâches ;
- et, enfin, on en déduit le degré d'efficacité d'interventions observables et évaluables dans des tâches précisément situées.

Les travaux de recherche de Dolz, Pasquier et Bronckart (1993) précisent qu'une compétence linguistique est composée de trois types de capacités langagières. Il s'agit :

- (1) de *capacités d'action* qui constituent des habiletés ou des capacités communicatives ( saluer, demander, ordonner, inviter, etc.) ;
- (2) de *capacités discursives* qui constituent un ensemble de capacités d'encodage et de décodage d'un énoncé émis par soi ou par un interlocuteur dans un contexte et un environnement précis ; dans cette situation, le sujet-locuteur agit par formulation ou compréhension d'un message, énonciation, communication ou interprétation d'un discours par réaction ou objection positive, négative ou nuancée, etc. ;
- (3) de *capacités linguistico-discursives* qui, selon Dolz, Pasquier et Bronckart (1993), sont des capacités combinées (Perrenoud, 2001) par un ensemble composé de cinq ensembles d'opérations communicatives et stratégiques impliquées dans toute production langagière. Il s'agit des opérations de planification, de structuration temporelle, de cohésion, de connexion et de modalisation d'un énoncé linguistique dans une langue donnée.

Que dit alors la littérature sur les composantes des activités de communication langagière et les opérations y afférentes ? Globalement, toutes ces opérations recentrent leur objet sur le processus tridimensionnel de communication basé essentiellement sur les facteurs de réception, de compréhension et de production tant à l'oral qu'à l'écrit. Par ailleurs, les travaux de recherche de Tardif (1992) affirment que des notions de compétences langagières et linguistiques cadrent avec le domaine de la psychologie cognitive. Cette dernière est axée sur le traitement des informations dans une situation de communication. L'interaction orale ou écrite implique nécessairement une mise en relation de quatre opérations cognitives dans tout apprentissage de langue maternelle/seconde ou étrangère, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

### *1.2.2. Psychologie cognitive et acquisition de la compétence langagière*

Pourquoi aborder un tel aspect de nature psychologique dans cette étude ? Nul n'ignore que la psychologie comme science liée à la pensée de l'homme et à ses comportements a nécessairement des rapports directs avec les mécanismes d'acquisition et de transfert des apprentissages. A cet effet, Noël et Depover (1999) font remarquer que la psychologie cognitive s'attache à bâtir des modèles descriptifs et explicatifs par lesquels l'être humain :

- reçoit les informations, les traite et développe son discours tant oral qu'écrit ;
- organise ses représentations et ses ressources cognitives pour, d'une part, décoder des messages verbaux et non verbaux, visuels et audiovisuels et, d'autre part, pour en encoder d'autres.

C'est pourquoi, dans le contexte de notre recherche, l'apport de la psychologie cognitive est fondamentale, car l'étudiant anglophone qui constitue notre unité d'observation se placera dans une situation de traitement des données informatives contenues dans un support textuel pour en dégager un résumé cohérent en français langue étrangère. Dans ce cas, nous nous demandons quels types de mécanismes cognitifs l'étudiant anglophone pourrait mettre en œuvre pour décoder le texte-source à résumer, repérer les idées essentielles du support textuel donné, organiser la mise en texte du produit-résumé écrit dans un langage pertinent. Bien plus, il est question de s'interroger également sur les différentes ressources procédurales que le scripteur pourrait mettre en jeu pour élaborer un produit-résumé de qualité.

Selon Dabène (1995), la tâche de production écrite est complexe. Cela résulterait de tout un ensemble de facteurs d'ordre linguistique, cognitif, stratégique et inédit. Comment dans ces conditions complexes, le scripteur peut-il résoudre la situation-problème rédactionnelle de résumé de texte ? Quels types de contraintes rencontre-t-il en situation d'apprentissage du français langue étrangère ? Quelles stratégies opérationnelles et inédites le scripteur peut-il mettre en action pour résoudre une famille de situations-problèmes de production écrite d'un résumé de texte en FLE ? Là, il existe des tendances variées.

Voyons ce qu'envisage Piaget (1957) en ce qui concerne le développement des processus cognitifs en situation d'apprentissage. D'après Piaget (1957), la théorie psychologique de l'apprentissage tient compte des caractéristiques intrinsèques aux processus de construction et

de développement de la connaissance chez l'individu ; c'est pourquoi, les visées psychopédagogiques de Piaget (1957) sont en rapport étroit avec la perspective des théories cognitivistes et constructivistes. Selon Piaget (1957), une situation d'apprentissage met en relief les aspects souvent conciliés d'un processus d'assimilation-accommodation. C'est une relation systémique existant entre le sujet et le milieu ambiant. Là, l'individu s'adapte à l'environnement et s'intègre socialement et culturellement.

Dans le même ordre d'idées, Legendre (1993) précise que le binôme assimilation-accommodation favorise un acte pédagogique, car le sujet en contexte d'apprentissage s'adapte à deux autres pôles du triangle didactique, c'est-à-dire : le maître et le savoir. Dans cette situation d'apprentissage, l'apprenant interagit avec l'univers didactique. De là, pour éviter une tension permanente dans une situation d'apprentissage, Verret (1975) et Chevallard (1985) proposent un enseignement contextualisé répondant à la fois aux besoins des apprenants et aux objectifs d'enseignement par une mise en œuvre du processus de transposition didactique<sup>4</sup> du curriculum prescrit en situation de classe. A partir de cette nouvelle vision de relations didactiques centrées sur l'apprenant, il est normal de constater dans ce cas, soit les faiblesses des outils didactiques mis en jeu, soit les limites de la validité du modèle théorique de référence envisagé par les concepteurs des politiques éducatives.

A cet effet, Piaget (1957) accorde une importance capitale au développement des schèmes et subsidiairement aux phénomènes liés aux représentations mentales des apprenants sur les savoirs enseignés et la situation de classe. C'est dans ce contexte précis que la théorie de Piaget (1957) se focalise sur trois concepts clés de la psychologie de l'enfant, à savoir: l'assimilation, l'accommodation et la maturation cognitive. Ces différents processus sont liés aux facteurs explicatifs (Piaget, 1957) ci-après : (i) le processus d'assimilation facilite l'individu à appréhender et à comprendre le monde environnant pour aboutir à l'intégration sociale ; (ii) le processus d'accommodation entraîne l'individu à s'adapter et à assurer une cohésion sociale avec l'environnement ; et (iii) le processus de maturation cognitive fait apparaître chez l'individu des facteurs de développement de la maturité physique (âge adulte, croissance, etc.), de la maturité intellectuelle (réflexivité, rigueur, logique, prise de décision, remise en question, etc.), de la maturité sociale (habiletés d'adaptation, sociabilité, ), etc.

---

<sup>4</sup> Ce concept est explicité dans le troisième chapitre.



Dans tous ces cas, la maturation met en place chez un sujet en situation d'apprentissage des potentialités de résolution de problèmes, des mécanismes d'internalisation (facteurs internes clairement dominants) et de fonctionnement de la pensée (activation des opérations cognitives). Cependant, malgré les succès qu'a connus la théorie de Piaget (1957), elle a enregistré un certain nombre d'observations critiques. Parmi les observations critiques que la théorie piagétienne a enregistrées, il y a celles de Coll (1998). Pour lui, le processus d'apprentissage chez Piaget tient compte essentiellement des caractéristiques intrinsèques des processus de construction de la connaissance dans la mesure où il y a adaptation et compréhension des situations didactiques mises en œuvre à l'école. C'est pourquoi, Coll (1998) critique chez Piaget la négligence de l'influence des facteurs phénotypes (facteurs externes) et environnementaux (influence sociale du monde et des autres) sur le développement cognitif de la nature humaine. En quoi ces aspects sont-ils liés à notre étude<sup>5</sup> ?

Selon Dabène (1987) et Garcia-Debanco (1995), l'activité de production écrite est interactive ; on observe chez le scripteur en acte d'écriture un certain phénomène d'internalisation en voulant agir par la mobilisation de ses ressources cognitives individuelles favorisant le degré d'appropriation de la situation d'énonciation du texte à résumer. Cependant, la finalisation de cette activité de résumé exige chez le scripteur une série d'opérations cognitives et métacognitives. C'est pourquoi, d'après Vygotsky (1934) et Terrail (1993), le scripteur en situation de résumé de texte procède à la lecture-compréhension, à l'analyse-planification jusqu'à la production écrite finale. Ce qui implique un processus d'interactivité, d'intentionnalité et de rationalité alimentées par l'estime de soi et l'effet environnemental de l'école et de l'évaluation.

Selon Brien, (1990), il existe des opérations cognitives qui peuvent consolider la dynamique du scripteur dans un processus rédactionnel. Dans ce contexte précis, le scripteur peut interagir sciemment avec le texte, s'investir dans le processus de communication par décodage et encodage, construire des schémas d'enchaînement d'idées, tenir compte du contexte de communication et des démarches de traitement des informations contenues dans le texte-source, etc. Cette interaction « sujet/texte/contexte » implique la mise en jeu des ressources individuelles cognitives, procédurales et métacognitives dans une tâche de production écrite. Cependant, pour aboutir à un « bon » traitement des informations contenues

---

<sup>5</sup> Nous verrons plus loin en quoi la production écrite en FLE (tâche de savoir-résumer un texte) est une activité complexe qui demande au scripteur la mobilisation des ressources cognitives et métacognitives.

dans le texte, la question clé est celle de savoir si le scripteur en situation d'écriture possède des compétences de base scripturales nécessaires pour organiser ses ressources transversales cognitives et ses compétences linguistiques déjà acquises dans le but de produire un résumé écrit de qualité. Pour ce faire, la coordination de toutes ces opérations cognitives, (méta-) cognitives et linguistiques nécessite toute une série de stratégies multiples et variées. Là, il s'agit de compétences communicatives de compréhension et de production orale et écrite.

Parmi ces stratégies, comme le propose Tardif (1992), les contours et la profondeur d'une situation d'écriture rejoignent l'objet de la psychologie cognitive ainsi défini :

*« La psychologie cognitive est axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. L'apprentissage étant fondamentalement une activité de traitement d'informations, les données issues de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante pour l'enseignant dans la compréhension des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser ses connaissances. »*

Nous nous accordons avec cette conception de Tardif (1992) sur la contribution de la psychologie cognitive à l'acquisition, à l'intégration et au transfert des savoirs appris parce que l'apprenant, quel que soit son âge mental et chronologique, a besoin de l'aide psychologique, socio-pédagogique et didactique de l'enseignant pour répondre efficacement à ses objectifs d'apprentissage. A ce sujet, les effets de la psychologie cognitive sont significatifs. Elle favorise la construction des apprentissages et le développement des compétences. Selon Tardif (1992), la psychologie cognitive permet de mieux comprendre les démarches de construction du savoir appris en situation didactique quel que soit l'âge des apprenants et le cycle d'enseignement dans lequel il est inscrit. Bien plus, comme le souligne Tardif (1992), la psychologie cognitive renforce le processus d'apprentissage, car elle prend en compte à la fois la variable cognitive, affective et motivationnelle chez le sujet en situation d'apprentissage. Car, selon Boyer, Dionne et Raymond (1995), apprendre à résumer un texte est une tâche complexe. De quelle manière ? Comme le déclare Fayol (1992), le texte est un ensemble de concepts structurés formant progressivement une macrostructure ayant une organisation syntaxique, sémantique, lexicale et orthographique. Et quand le lecteur/scripteur (Bereiter et Scardamalia, 1987) est en situation de production écrite d'un résumé de texte, il fait la sélection des informations importantes, établit des relations entre elles pour construire progressivement un résumé pertinent répondant aux consignes de réalisation de la tâche.

Nul doute que le scripteur pourrait éprouver des difficultés de décodage, d'encodage et de mise en texte du produit issu de la lecture-compréhension et de la production écrite. Dans ces conditions d'écriture, comme le souligne Rastier (1989), le texte a une force sémantique générative d'idées et le scripteur doit ainsi s'investir dans la résolution du problème rédactionnel (Didier, 1994) avec des compétences interprétatives de haut niveau pour produire un résumé de qualité. Dans ce contexte précis, le scripteur peut être ainsi représenté face au texte-source :

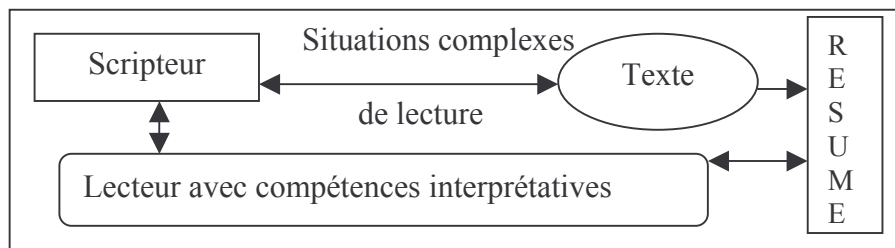


Figure 1 : **Situations complexes de scripteur face au texte à résumer**

Il est normal que le scripteur vive des situations interactives complexes (figure 1). Les raisons sont multiples et variées. Sur le plan métaphorique, une langue est une mosaïque de différents constituants. Selon Grevisse (1975), une langue est un tout composé d'un ensemble de neuf éléments constitutifs, à savoir : le nom, le verbe, l'adjectif, l'article, l'adverbe, la préposition, le pronom, la conjonction et l'interjection. Dans une situation de production écrite comme celle d'évaluation critériée d'un produit-résumé de texte, il est nécessaire de recourir à toutes ces composantes de la phrase. Tout en sachant que cette dernière est une unité minimale d'un paragraphe de texte. Pour Rastier (1989), le texte revêt une diversité de caractéristiques, à savoir : (i) le caractère linguistique lié aux modalités du registre de la langue cible ; (ii) le caractère épistémologique lié au débat scientifique qui entoure l'utilisation des concepts contenus dans le texte ; (iii) le caractère sémiotique lié aux données sémantiques des mots repérés dans le texte-source ; (iv) le caractère contextuel lié aux références environnementales ordinaires du texte donné ; (v) le caractère cotextuel lié aux références spatio-temporelles métaphoriques du texte considéré.

Dans cette situation où le texte et l'activité de production écrite sont à la fois complexes, il y a lieu de s'interroger sur les différentes catégories de difficultés que doit rencontrer le scripteur dans le processus rédactionnel.

Selon Brien (1990), le scripteur en acte d'écriture doit nécessairement mobiliser deux types de connaissances, à savoir : des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales.

Pour Brien (1990), les connaissances déclaratives sont constituées des savoirs *théoriques ou conceptuels* et les connaissances procédurales sont des *savoirs exécutables* ou des *savoir-faire*. Le schéma de Brien (1990) donne une représentation de cette conception.

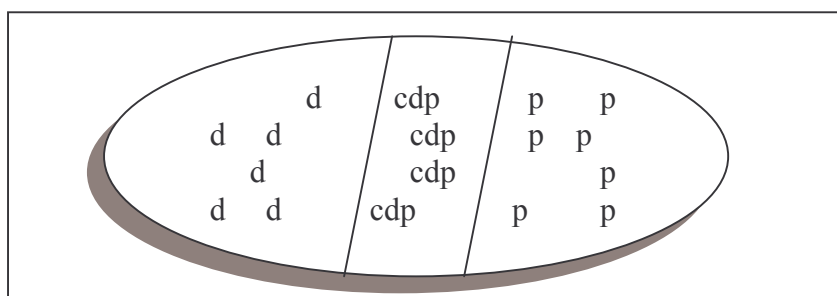


Figure 2: **Structure cognitive de connaissances (Brien, 1990)**

Comme on peut l'observer sur la figure 2, à l'intersection des connaissances déclaratives (**d**) et des connaissances procédurales (**p**), il y a des « *connaissances duelles* » représentées par (**cdp**) ; ces dernières étant alors une symbiose des connaissances déclaratives et procédurales<sup>6</sup>. Selon Le Ny (1989) et Richard (1986a), dans une activité de production écrite, le sujet en situation d'écriture met en jeu toute une série de fonctions génératrices de plan et de méthodes de travail, de fonctions opératoires de l'action rédactionnelle, de fonctions motrices orientées vers la coordination des activités de lecture, écriture, réflexion, synthèse, etc.), ou de fonctions verbales (opérations discursives poussant le scripteur à poser le problème d'éclaircissement au cours de l'accomplissement de la tâche). Pour illustrer cette assertion, Koestler (1968) affirme que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère de la situation initiale à la situation finale nécessite les préalables ci-après :

« (...) la personne qui en est à ses débuts dans l'apprentissage d'une langue étrangère doit élaborer le plan du discours qu'elle tiendra à son interlocuteur, exécuter les opérations nécessaires à la mise en forme de l'argumentation et construire les patterns (phonétiques, articulatoires, syntaxiques ...) nécessaires pour une bonne élaboration du discours. »

Cette voie n'est pas la seule pour élaborer un « bon » résumé de texte, car Coltheart (1978) affirme que toutes ces procédures, mieux, tous « *ces raisonnements conduisent à envisager*

<sup>6</sup> Par exemple, savoir faire des alinéas ou des coupures syllabiques des mots pour un scripteur néophyte en FLE, cela relèverait de la maîtrise des savoirs de base à la fois linguistiques et pratiques.

qu'il y a plusieurs « routes » possibles » à emprunter. C'est dans ce contexte que Roulin et al. (1998) considèrent une activité de production écrite comme une activité de résolution de problèmes et le sujet scripteur doit en conséquence satisfaire un ensemble de contraintes dont :

- « un ordonnancement de contenus répondant à la première contrainte de linéarité de la langue ;
- une opération des sélections pertinentes des informations à communiquer répondant à la deuxième contrainte de recherche de but de l'activité d'écriture ;
- une parfaite maîtrise de la langue faisant instamment appel à la mobilisation des savoirs cognitifs, affectifs et stratégiques répondant ainsi à la quatrième contrainte de la multiplicité d'opérations cognitives de traitements de l'information à communiquer ».

Pour Canelas-Trevisi et Bulea (2001), le premier ancrage de la notion de compétence se situe dans l'espace théorique de la linguistique. La notion de compétence requiert un problème de compréhension qui pourrait être interprété selon trois axes d'analyse sémantique : d'abord, en conceptualisant à tous les niveaux (haut, moyen et bas) des capacités langagières et des capacités de communication ; ensuite, en mettant au point des référentiels des compétences de communication ; et enfin, en s'intéressant aux approches d'agir communicationnel en situations de communication variées, etc.

Au regard de ces observations critiques faisant allusion aux résultats de recherche de Chomsky (1955), le processus de réalisation des performances communicatives en comportements observables dépend aussi de la mise en œuvre d'autres organes mentaux dont la mémoire et la perception qui sont conditionnées par certains facteurs d'ordre socio-contextuel et environnemental issus de la présence significative de la variable « compétence ».

Dans l'optique de mieux représenter la notion de compétence communicative, Hymes (1973) dégage trois types de composantes : (1) la *compétence linguistique* qui concerne la connaissance des structures linguistiques morphologiques et phonétiques d'une langue donnée ; (2) la *compétence langagière* qui concerne la connaissance du code de la langue déterminée et les aspects liés à la communication verbale et non verbale ; et (3) la *compétence discursive* qui englobe la cohésion formelle (liens matériels) et la cohérence sémantique (enchaînement des idées) entre les énoncés émis par un locuteur ou un scripteur en situation de communication orale ou écrite.

Face à cette typologie de compétences susceptibles de provoquer des controverses liées à l'incompréhension des dimensions réelles de la notion de compétence et de ses concepts fédérateurs (Dolz et Ollagnier, 2002), nous allons examiner les causes qui seraient liées à cette variabilité polysémique de la notion de compétence.

### *1.2.3. Des obstacles de définition d'ordre épistémologique de la compétence*

Sur le plan épistémologique, d'après Godard-Radenkovic (1999), il est difficile de définir des objectifs d'apprentissage, de proposer des méthodes d'enseignement et de concevoir des pratiques d'évaluation répondant à la demande de construction des compétences de communication fondamentales et opérationnelles dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Il existe, à cet effet, une diversité d'obstacles liés à ce problème d'ordre épistémologique comme la question relative aux représentations mentales des apprenants adultes d'expression anglaise sur le statut de la langue française ayant une triple fonction, à savoir : la langue de scolarisation, savoir à apprendre et curriculum à évaluer au cours de la période d'apprentissage. Si l'institution scolaire ne veille pas à la gestion pédagogique de cette conception d'utilisation symbolique de l'image intériorisée d'un objet ou d'une situation peut entraîner un certain degré de démotivation des apprenants d'une langue étrangère.

Vu cette difficulté d'allier la théorie à la pratique, une série de questions relatives à la situation-problème d'apprentissage d'une langue ayant le statut de langue étrangère. Il y a le problème de savoir conjuguer la pensée scientifique à une action didactique qui favorise la maîtrise des savoirs appris en classe de français langue étrangère (FLE). Cela rejoint la question liée directement à la complexité du processus de transposition didactique du savoir savant en savoirs à enseigner. Cette double interrogation présage déjà l'existence éventuelle des difficultés de transposition didactique du curriculum prescrit en curriculum réellement enseigné surtout dans des activités de production écrite en français langue étrangère. Nous présumons a priori que les obstacles de définition épistémologique du concept de *compétence scripturale* pourraient être liés à un certain nombre de facteurs cognitifs, métacognitifs, procéduraux, linguistiques, etc. Par ailleurs, nous nous imaginons qu'il y aurait d'autres facteurs inédits, donc imprévisibles. C'est dans cet ordre d'idées que certains auteurs de référence se sont penchés à l'analyse de cette question liée à la signification et à la mise en œuvre de la transposition didactique, mais nous estimons que la réponse ne serait pas encore tout à fait donnée. C'est, par exemple, ce que souligne Miled (1996).

En effet, Miled (1996) affirme qu'il y a une différence à considérer entre le processus de transposition didactique classique et celui de transposition synthétique<sup>7</sup> C'est dans ce contexte qu'il se pose un certain nombre de conditions qui pourraient favoriser la réussite d'un projet d'apprentissage du français langue étrangère aux étudiants anglophones adultes entre le cycle d'enseignement secondaire et l'université. Nous pensons effectivement à la mise en œuvre :

- du processus de transposition du savoir savant en situation didactique d'apprentissage du FLE aux adultes d'expression anglaise ;
- du contrat didactique conclu entre le groupe-classe anglophone et l'enseignant de français langue étrangère ;
- des pratiques d'évaluation centrées sur l'approche par intégration des compétences<sup>8</sup> à produire un produit-résumé de texte cohérent en français langue étrangère.

Comme la plupart des auteurs de référence le précisent (Halté, 1989 ; Garcia-Debanco, 1990 ; Charolles et Petitjean, 1992 ; Reuter, 1996 ; Miled, 1996 ; etc.), le degré de complexité de la tâche de production écrite est une réalité souvent vécue par les scripteurs en situation d'écriture. Cette dernière est liée à l'activité de lecture-compréhension qui selon Giasson (1998) et Paquay, Carlier, Collès et Huynen (2002) fait appel à un ensemble de composantes de la compétence de communication écrite englobant des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles. C'est dans cette perspective que la résolution de ce problème d'ordre épistémologique recourt à des pistes innovantes d'ordre didactique.

#### *1.2.4. Des obstacles de définition d'ordre didactique de la compétence*

Selon les résultats de recherche menés en situation d'apprentissage des langues étrangères par Chancerel et Richterich (1977), Besse (1980) et Holec, Little et Richterich (1996), il semble que le niveau d'écarts entre la recherche théorique et les applications didactiques va toujours croissant ; cela proviendrait de la confrontation des représentations sociales des usagers de la langue étrangère et de la compréhension des réalités socioculturelles et linguistiques de ladite langue. Viau (1997) précise également que ce phénomène de représentations sociales des

---

<sup>7</sup> Cette nuance est explicitée dans le troisième chapitre qui traite des obstacles de mise en œuvre des principes fondamentaux de l'ingénierie didactique visant la maîtrise des savoir-faire cognitifs, métacognitifs, procéduraux, réflexifs, etc.

<sup>8</sup> L'approche par intégration des compétences, en abrégé APIC.



apprenants sur les valeurs d'une langue étrangère peuvent engendrer des facteurs de démotivation et de désengagement au cours de la période d'apprentissage. Selon Godard-Radenkovic (1999), si les contenus d'enseignement sont nettement ciblés, par contre, les apprenants de langue(s) étrangère(s) véhiculent de nouveaux stéréotypes relatifs à cette langue cible.

Ce qui pourrait créer des blocages dans le processus d'appropriation des nouveaux savoirs appris et d'intégration des compétences de base communicatives dans la langue cible. A cet effet, nous référant aux travaux de Miled (1998), dans une enquête intitulée « *Représentations des enseignants et des élèves sur le français langue seconde et implications didactiques* », l'auteur affirme qu'il existe une ambivalence d'attitudes entre les enseignants et les enseignés en ce qui concerne les représentations sociales des uns et des autres sur le statut formel ou informel du français en milieu arabophone. Les conclusions de cette recherche soulignent, en effet, des réactions d'attrait ou de rejet du français langue seconde chez des apprenants tunisiens ayant l'arabe comme langue première ou maternelle. Ce qui justifie alors une diversité de conceptions explicatives d'un statut fluctuant d'une langue seconde et/ou étrangère.

D'après Miled (1998), une telle représentation positive ou négative relative au statut des langue seconde ou étrangère découle de tout un ensemble de paramètres, à savoir : des situations socioculturelles, des contextes historiques ou politiques, des besoins de développement économique, de l'environnement géopolitique, de la réforme du système éducatif national, de l'innovation de la politique linguistique de l'éducation, des relations affectives liées à la langue cible, des visées de recherches scientifiques, etc. Ces obstacles d'ordre didactique et épistémologique observés dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère rejoignent bien d'autres liés aux obstacles de définition d'ordre institutionnel de la notion de compétence.

### 1.2.5. Des obstacles de définition d'ordre institutionnel de la compétence

Comme le soulignent Retschitzky et al. (1989), la mise en place des programmes de formation en langues étrangères conçus dans l'urgence ne répond pas nécessairement et/ou parfaitement aux besoins contextuels des apprenants qui sont les premiers bénéficiaires. Souvent, l'échec d'un tel projet pédagogique serait dû au décalage existant, d'une part entre les besoins langagiers et les résultats attendus par les apprenants, et d'autre part, entre les réalités d'enseignement et les effets inédits de la situation d'apprentissage et/ou d'évaluation. Ce qui nécessite chez l'enseignant la capacité de transposition des contenus d'enseignement en séquences didactiques bien élaborées.

Considérant les difficultés liées à la maîtrise de la compétence de communication (langue-culture), l'analyse de Godard-Radenkovic (1999) évoque la part active de ce qu'il appelle la *compétentialisation culturelle de l'enseignant* dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il fait référence aux différentes conceptions de Mariet (1985), de Porcher (1986) et d'Oesch-Serra et Py (1997) qui soulignent la complexité du processus pluridimensionnel de l'apprentissage d'une langue étrangère. Car, pour Godard-Radenkovic (1999), enseigner une langue étrangère, c'est toujours enseigner une part de sa culture dans le but de construire la dimension identitaire de l'apprenant bi-, multi- ou plurilingue.

Néanmoins, comme le note Porcher (1986), tout message pédagogique se délivre à travers un double prisme culturel, à savoir celui de l'enseignant et celui de l'apprenant. Cette situation d'apprentissage, pour Godard-Radenkovic (1999), nécessite une présence de la macro-variable de *compétentialisation culturelle de l'enseignant*. Par ailleurs, selon le même auteur, la mise en œuvre de ce facteur associant la compétence et la culture à travers les pratiques didactiques de l'enseignant est déterminée par la formation didactique initiale de l'enseignant à partir de laquelle il acquiert à la fois la maîtrise des stratégies didactiques et méthodologiques. Cette maîtrise déjà acquise développe progressivement chez l'enseignant des compétences socio-didactiques et professionnelles et reconstruit au fil du temps ses savoirs et savoir-faire dans la gestion des séquences pédagogiques en situations d'apprentissage du FLE. Et par voie de conséquence, selon Godard-Radenkovic (1999), les apprenants peuvent s'approprier des compétences fondamentales composées par des compétences d'ordre sémiotique et systémique.

La maîtrise des compétences sémiotiques favorise chez l'apprenant d'une langue étrangère la capacité de s'approprier et d'appliquer efficacement une démarche de décodage et d'encodage des réalités linguistiques observées, tandis que celle des compétences systémiques attribuée à l'apprenant des modalités pratiques d'apprentissage d'une langue étrangère basées sur le principe de décroisement répondant à l'objectif terminal d'intégration des compétences transversales en FLE. Ce qui n'est pas le cas des pratiques d'apprentissage centrées sur le principe de cloisonnement mis en relief par la pédagogie traditionnelle : il s'agit là des activités réparties en activités isolées qui sont souvent réductrices<sup>9</sup> des savoirs à enseigner. Or, comme nous le savons, la langue est dynamique, elle évolue sans cesse et nous pensons que son apprentissage ne pourrait pas être comparée à un système de montage et démontage des pièces détachées d'un engin motorisé.

A notre avis, dans le processus de production écrite, il y a lieu de concevoir et d'élaborer plus une ingénierie d'apprentissage qu'une démarche de théorisation. Par ailleurs, comme Godard-Radenkovic (1999) le propose, une approche didactique de décroisement est de nature systémique. Le modèle systémique hiérarchise les compétences de communication orale et écrite à tel point que tous les éléments fonctionnels de la langue cible ne sont pas superposés comme dans le modèle d'enseignement de type traditionnel.

Dans le style d'enseignement cloisonné, on observe en effet une organisation des activités d'apprentissage isolées de règles grammaticales, de concepts lexicaux, de principes orthographiques, de procédés stylistiques, de transcriptions phonétiques, etc. Par contre, le système d'apprentissage centré sur le décroisement des activités d'enseignement présente des savoirs enseignés comme des éléments fonctionnels et significatifs qui sont enchâssés les uns à travers les autres (Godard-Radenkovic, 1999).

Dans ce dernier cas, la langue apprise est considérée comme un tout ou un système. Au demeurant, pour saisir la portée de la notion de compétence et déterminer les types de compétences de base scripturales visées dans le cadre de notre recherche, une analyse approfondie du réseau des concepts fédérateurs de la compétence reste une nécessité.

---

<sup>9</sup> Il y a par exemple des activités d'enseignement qui sont purement et simplement focalisées sur la grammaire, la dictée française, la récitation, etc. en ignorant qu'une langue est un tout considéré à la fois comme un instrument de communication sociale et un objet d'apprentissage.

### 1.3. Synergie des concepts fédérateurs de la notion de compétence en éducation

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, le concept de compétence pose le problème de définitions classiques liées aux domaines linguistique, psychologique et biologique (Hymes, 1973 ; Dolz et Bronckart, 2000). Les dimensions de la compétence linguistique sont définies par des aspects liés à la communication orale (processus discursif) et écrite (processus scriptural). Comme la plupart des auteurs (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993) l'attestent, la notion de compétence de communication constitue une notion fondamentale à laquelle se rejoignent d'autres compétences transversales. C'est dans ce contexte que nous allons examiner les dimensions de la notion de compétence replacée dans le domaine de l'éducation en général et en particulier dans le secteur de l'enseignement du FLE.

#### 1.3.1. A propos du réseau conceptuel de la compétence

Encore, faut-il le souligner, il est normal que les sciences disciplinaires enseignées à l'école apportent une contribution significative dans la compréhension du concept de compétence ; car, selon Perrenoud (1999), ce concept tel qu'il est construit et utilisé par des domaines divers (psychologie, gestion, informatique, didactique des langues germaniques ou romanes, etc.) n'échappera pas à des controverses variées.

Par ailleurs, comme Perrenoud (1999) le déclare, la vogue de la notion de compétence reste exposée à trois types de questions alimentant un débat épistémologique :

- d'abord, il est question de savoir si la compétence est sous le contrôle du patrimoine génétique ou si elle est acquise par l'expérience et l'apprentissage ;
- ensuite, un autre débat porterait sur les rapports entre savoirs et compétences, car les tenants de la culture estiment que mettre l'accent sur le développement des compétences constituerait une menace à l'évolution et à la promotion de la culture. A ce sujet, Perrenoud, (1998) souligne un postulat selon lequel le développement des compétences ne peut en aucun cas *tourner le dos aux savoirs*. Car, pensons-nous, culture et savoirs restent intimement liés.
- et enfin, une autre controverse est axée sur la notion de compétence dans le monde des entreprises (Ropé et Tanguy, 1994 ; Stroobants, 1993).

Comme la notion de compétence reste un concept aux dimensions quasi incommensurables, et considérant les contraintes liées à la recherche, il est nécessaire de faire des choix limités et de revenir sur l'analyse de la dynamique de la compétence au regard de ses concepts fédérateurs replacés dans un contexte du monde de l'éducation.

### 1.3.2. Des lexicographes du monde de l'éducation face à la compétence

D'après Foulquié (1971), le terme *compétence* est dérivé du participe présent latin *competens* issu lui-même du verbe infinitif latin *competere*. Ce dernier terme est composé du radical latin *petere* et du préfixe *cum* signifiant « *aller avec* ». Ce verbe de mouvement « *aller* » associé à la préposition d'accompagnement « *avec* » donne un certain pouvoir d'action (ou de mobilité) au sujet voulant répondre à ses besoins de communication.

Ce qui, dans cette situation précise, attribue au sujet apprenant, écoutant, parlant ou écrivant un certain degré de compétence, c'est-à-dire de pouvoir ou de capacité d'agir dans des conditions communicatives bien déterminées. C'est dans ce contexte que Foulquié (1971) précise que le sujet estimé *compétent* a nécessairement la capacité requise pour réaliser effectivement une tâche dans des conditions bien déterminées. De ce fait, le concept de *compétence* se définit en termes de connaissances déjà acquises en situation d'apprentissage.

Selon Mialaret (1979), l'étymologie du concept *compétence* vient du nom latin *competentia*. Cette compétence établit *le juste rapport* dans l'accomplissement d'un rôle donné par un sujet. De là, pour ce lexicographe, la compétence dans le domaine de la linguistique est une connaissance implicite qu'un sujet parlant possède de sa langue.

Dans ces conditions, le sujet-locuteur de sa langue a la capacité de comprendre et de produire un nombre indéfini de *phrases nouvelles*, mais aussi de reconnaître des *phrases mal formées* grâce aux habitudes lexicales, syntaxiques et sémantiques déjà acquises au contact avec l'environnement humain. La conception de Mialaret (1979) sur la compétence fait référence aussi à l'influence du processus d'apprentissage et du milieu social sur le sujet.

Les recherches de Legendre (1993) soulignent que le terme « compétence » fait directement allusion aux synonymes anglais<sup>10</sup>. De ce jeu de synonymie, on observe le degré de complexité du concept « compétence ». Pour Raynal et Rieunier (1997), la compétence est un ensemble des comportements affectifs, cognitifs et psychologiques qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité ou une tâche complexe dans des situations variées. Que faut-il retenir en définitive ?

Considérant les dimensions plurielles du concept de compétence, ce dernier embrasse un champ sémantique polysémique ; son étymologie fait allusion à des domaines linguistiques et scientifiques divers. Compte tenu des définitions étymologiques avancées par les lexicographes (Foulquié, 1971 ; Mialaret, 1979 ; Legendre, 1993 ; Raynal et Rieunier, 1997), le terme de compétence a une série de concepts fédérateurs que nous tentons de représenter schématiquement (figure 3).

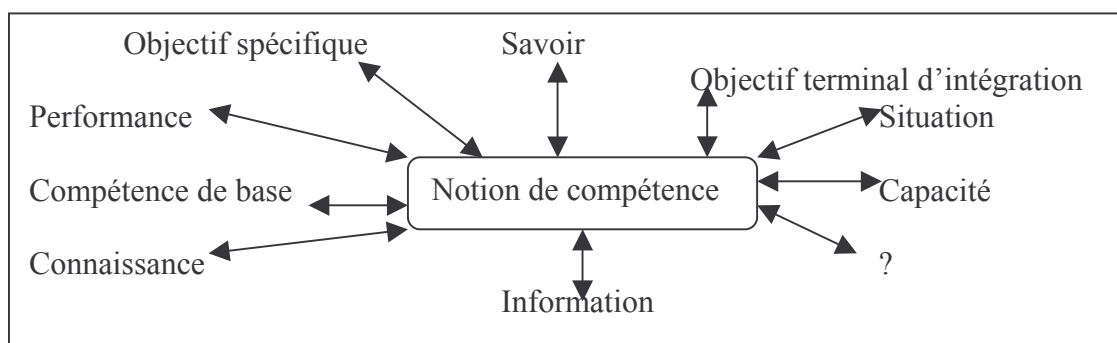


Figure 3: Réseau conceptuel fléché de la notion de compétences

Avec cette schématisation (figure 3), la question de définition opérationnelle de la compétence n'est pas facile à formuler, malgré la mise au point d'un réseau conceptuel pouvant favoriser la compréhension du champ sémantique de la compétence. Il semble que le réseau conceptuel de la compétence représente des dimensions infinies. Cet aspect caractéristique de champ conceptuel quasi-illimité est symbolisé par la présence d'un signe de point d'interrogation. Encore faut-il savoir que l'acte de communication va au-delà d'un contexte quadrillé d'un concept donné ou de l'univers des besoins de communication scolaire.

C'est pourquoi, compte tenu de notre cadre d'étude, nous prenons l'univers pédagogique comme un modèle de référence bien défini faisant partie des autres univers sociaux de communication. Et, plus précisément, il s'agit d'une situation-problème de communication par écrit en français langue étrangère. La tâche à réaliser est également bien déterminée : il

<sup>10</sup> Ces synonymes sont : « ability, competence, competency, qualification et skill ».

s'agit de résoudre le problème de savoir-résumer en FLE. Là, il se pose une question de méthodologie :

- Quelles compétences de base viser ?
- Quelle est la situation de départ des étudiants anglophones ?
- Quels outils d'évaluation construire et mettre en œuvre dans une situation complexe de production écrite en FLE ?
- Comment donner du sens au processus de l'évaluation mis en œuvre ?
- Comment vérifier les hypothèses de travail mises à l'épreuve ?

En effet, dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, il y a un contexte de départ fondé sur les besoins de communication exprimés par les apprenants et, par-là, l'école devrait chercher des voies et moyens susceptibles de promouvoir leur autonomie de communication dans un champ social et académique interactif et ouvert. A ce sujet, on observe une vague de discours sur les sens variés et les dimensions plurielles de la notion de compétence dans les milieux éducatifs. Pour illustrer cette assertion, nous ferons allusion à quelques observations épistémologiques des auteurs de référence en sciences de l'éducation :

- **Observation 1 :** Tardif (1994) soulève le problème de définition de la compétence et propose que la compétence soit tout un système de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles organisées en schémas opératoires et permettant la résolution de problèmes d'ordre divers et dans des conditions variées.
- **Observation 2 :** Le Boterf (1994) considère la compétence comme un savoir-agir reconnu, donc certifié par l'école, au moment où Toupin (1995) note que la compétence consiste en la capacité de fédérer des savoirs, des habiletés et des attitudes en un tout applicable à une situation donnée.
- **Observation 3 :** Roegiers et De Ketele (2000) s'interrogent sur les fondements de la pédagogie de l'intégration des compétences dans les systèmes éducatifs.
- **Observation 4 :** Dolz et Ollagnier (2002) et bien d'autres auteurs considèrent la compétence comme un élément quasi énigmatique dans le domaine de l'éducation.
- **Observation 5 :** Romainville (1996) soulevait déjà la problématique de l'irrésistible ascension de la compétence à l'école ; (...).

Finalement, la notion de compétence peut-elle donner réellement du vertige à ceux qui veulent l'aborder ? Pour Dolz et Ollagnier (2002), la notion de compétence reflète un degré de

lisibilité qui n'est pas satisfaisant. Ce phénomène ou alors ce constat nous invite donc à nous réinvestir dans l'analyse approfondie des dimensions de la compétence. Cependant, comme le soulignent Dolz et Ollagnier (2002), le contexte et l'usage de la notion de *compétence* ne facilitent ni la maîtrise de sa définition, ni la maîtrise de ses dimensions observables en situation d'apprentissage. Et là, si la définition de la compétence est problématique, quelle sera la situation de son évaluation ? Gérard (2005) et bien d'autres auteurs (De Ketele, 1996 ; Crahay, 1997 ; Bosman, Gérard et Roegiers, 2000 ; Scallon, 2004 ; De Ketele et Gérard, 2004) précisent que le processus de l'évaluation des acquis prend des dimensions changeantes si on prend en compte les différentes phases de conception, d'élaboration et d'opérationnalisation des outils d'évaluation. De ce fait, nous sommes devant une situation dialectique d'éléments fort enchaînés autour du concept de la compétence. Des choix s'imposent. L'objet de notre recherche va canaliser ses énergies vers l'évaluation des compétences de base scripturales en situation d'apprentissage du français langue étrangère. Là, les limites de la tâche à réaliser allègent la complexité de l'étude. Car l'évaluation objective des apprentissages devrait idéalement prendre en compte des critères et des indicateurs de mesure de la compétence cible ; c'est ce que nous allons tenter de démontrer dans cette recherche de nature didactique et docimologique.

Cependant, si on observe de près les composantes d'un réseau conceptuel de la notion de compétence (figure 3), il semble que l'éclairage des dimensions de chacun des concepts fédérateurs de la compétence s'avère indispensable. C'est dans cette perspective que nous allons examiner succinctement les rapports que nous pourrions établir entre quelques concepts fédérateurs de la compétence pris comme référence.

Nous ferons des rapprochements conceptuels entre les éléments ci-dessous en nous plaçant dans un double contexte d'apprentissage du et en français langue étrangère :

- Compétence, savoir, contenu et connaissance;
- Compétence, capacité et performance;
- Compétence et objectif pédagogique;
- Compétence et situation d'apprentissage ;
- Compétence et objectif terminal d'intégration ;
- Compétence, capacité et compétence de base.



### 1.3.3. Rapports entre compétence, savoir et connaissance

Que faut-il savoir ou connaître pour être jugé compétent en français langue étrangère ? Selon Larousse (1988), le concept *information* fait allusion à un ensemble de renseignements obtenus, en situation et en partie, de quelqu'un ou de soi, et/ou sur quelqu'un ou quelque chose. Et si l'on parle de quelqu'un qui est informé, il s'agit bel et bien d'un sujet *qui sait ce qu'il faut savoir*. Dans ce cas, *informer*, c'est faire savoir. Or, savoir quelque chose reste dans l'imprécis. Roegiers et De Ketele (2000) font ressortir des nuances entre savoirs disciplinaires et savoirs adisciplinaires. Les premiers sont rattachés à une discipline, à un domaine d'enseignement, à un curriculum, etc. Les seconds n'appartiennent à aucune discipline ; on notera par exemple les noms des marques de véhicules, les concepts liés au domaine culinaire, aux concepts du marketing, etc.

En établissant des rapports sémantiques entre savoir (infinitif) et savoir (substantif), le premier terme signifie connaître complètement, tandis que le second fait référence à tout un ensemble de connaissances acquises avant, pendant ou après la période classique réservée au processus d'apprentissage. Précisons, en effet, que sur le plan pédagogique, l'apprenant acquiert des savoirs de base considérés comme des compétences de base nécessaires à sa formation ultérieure.

L'approche par les compétences recourt à la maîtrise du savoir savant puisé dans des publications d'auteurs de référence et constituant ainsi des contenus figurant dans des manuels scolaires. N'oublions pas, en outre, que ces derniers ont leurs défauts et leurs qualités ; cela sous-entend que les manuels scolaires remplissent une multiplicité de fonctions sur le plan épistémologique, pédagogique, didactique, informatif, mercantile, etc.

Mais, l'une de leurs composantes la plus dominante, nous semble-t-il, est la publicité du savoir savant ayant des rapports directs avec des savoirs enseignés à l'école.

Par ailleurs, comme le soulignent, Roegiers et De Ketele (2000), le terme « connaissance » est en général utilisé pour désigner la façon dont l'apprenant s'approprie une portion du « savoir savant » qui, à la longue, fait partie de son répertoire cognitif. Pour Rey (1996), le mot *compétence* évoque à la fois *un aspect visible et un autre caché*. Nous référant à l'analyse de Rey (1996), la notion de compétence est à la source de la théorie du curriculum réel et du curriculum caché intéressant la didactique des disciplines. Le premier constitue la base des

savoirs enseignés en situation d'apprentissage tandis que le second est une base de données du savoir savant ou de référence. Notons que Perrenoud (1999) distingue huit fonctions des savoirs : ils peuvent être :

- « des prérequis à l'assimilation d'autres savoirs ;
- des bases de la sélection scolaire ;
- des sources d'ancrage identitaire et culturel ;
- des matériaux pour exercer des savoir-faire intellectuels ;
- des bases d'une réflexion sur le rapport au savoir ;
- des éléments pour faire fonctionner des situations d'apprentissage ;
- des éléments de culture générale ;
- des ressources au service de compétences. »

De même, pour rendre plus substantiel le curriculum réel à enseigner dans une classe déterminée, De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996) distinguent quatre facteurs explicatifs de la corrélation établie entre les variables *connaissance* et *compétence*. Ces paramètres descriptifs découlent des aspects du désir de connaître de l'apprenant en situation d'apprentissage, à savoir : (1) l'attente de l'apprenant répondant à un désir d'apprendre ; (2) la demande de l'apprenant exprimée en situation d'enseignement ; (3) le besoin de l'apprenant exprimant son goût de connaître plus ; et (4) le savoir-faire de l'enseignant favorisant la mise en œuvre de la transposition didactique et la résolution de situations-problèmes chez l'apprenant.

Selon De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas (1989), les contenus sont les notions qui constituent la forme la plus fréquente de définition des programmes mais souvent exprimés de manière ambiguë. Les contenus d'enseignement ont une vision polysémique dans une situation de transfert des savoirs enseignés.

Cette traduction du curriculum prescrit en contenus ou savoirs à enseigner est d'autant plus ambiguë que cette notion prend des acceptions multiples et variées. Les contenus d'enseignement peuvent être définis comme des matières à enseigner, des faits, des définitions, des concepts, des règles ou des normes, des notions, des situations-problèmes à résoudre, des travaux à domicile, des capacités, des compétences, etc.

D'après Roegiers (2004), le terme *savoir* est utilisé comme synonyme de « contenu » ou de « connaissance ». Les savoirs constituent une des catégories de ressources que le sujet apprenant mobilise pour résoudre une famille de situations dans un contexte de vie sociale ou

scolaire. Pour Scallon (2004), la notion de mobilisation des ressources par l'apprenant en contexte d'apprentissage ou d'évaluation est capitale parce que ce dernier recourt à toutes ses *forces vives pour résoudre toute une famille de situations-problèmes*.

Un élément distinctif qu'apporte Scallon (2004) concerne le rapport entre les types de savoirs et savoir-faire à rapprocher des concepts « standards de contenu », « standards de compétence » et « repères de niveau d'apprentissage ». Le concept *standard* (Kendall, 2001) se réfère respectivement à la notion de modèle de contenus à enseigner, à la qualité des résultats obtenus, aux objectifs transdisciplinaires de plusieurs contenus de matières enseignées et aux niveaux d'intégration des compétences de base. Dans tous les cas, le concept de *standard* met en relief la notion de référentiels de compétences cibles dans une situation d'apprentissage bien déterminée. Ce qui fait appel à une certaine catégorisation des niveaux de maîtrise des compétences de base visées dans un projet d'apprentissage tel que celui de l'apprentissage du français langue étrangère aux apprenants adultes d'expression anglaise.

En définitive, un savoir pourrait être considéré comme un synonyme de contenu. Car dans un contexte d'apprentissage, le savoir à enseigner répond à un ensemble de contenus-matières prévus pour une séquence didactique donnée. La question d'ordre didactique qui reste à résoudre est celle de la construction des savoirs théoriques et des savoir-faire procéduraux chez des apprenants en situations d'apprentissage du savoir-résumer en FLE.

### 1.3.4. Rapports entre compétence, capacité et performance

Sous l'inspiration de Roegiers et De Ketele (2000), nous essayons de représenter schématiquement des relations entre les dimensions des savoirs, des capacités et des compétences. Voici un schéma qui représenterait la relation interactive des dimensions .

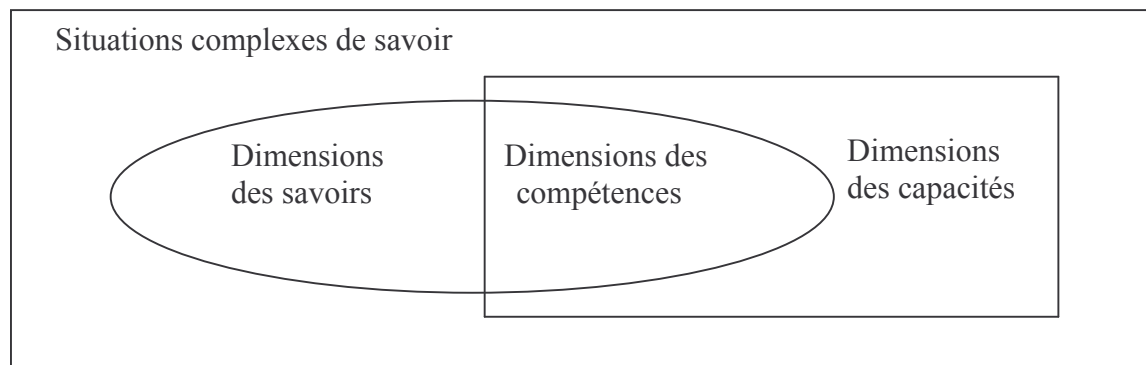


Figure 4: **Interactivité entre savoirs, capacités et compétences dans des situations complexes**

Notre analyse comparative est métaphorique. La dimension des savoirs fait référence aux contenus disciplinaires ayant un caractère livresque ou encyclopédique de type *Gargantua* (Rabelais, 1534) ; tandis que celle des capacités fait allusion au développement des ressources cognitives de base comme on le découvre à travers l'ouvrage intitulé *Essais* de Montaigne (1592). L'intersection de la zone de développement des savoirs et des capacités représente la dimension des compétences qui sont de nature transversale.

Selon Roegiers (1997), la notion de compétence est vue sous une table de spécification des compétences, des capacités et des situations. Car dans toute situation d'apprentissage, au fil du temps, il y a eu apparition d'une série des paliers de compétences à intégrer. D'où, pour Perrenoud (1997a), il n'y a de compétence stabilisée que si le degré de mobilisation et d'intégration des acquis dépasse le niveau de tâtonnement réflexif et actionne des schèmes constitués ; car la compétence peut être dans des conditions bien déterminées en situation progressive ou régressive. Par ailleurs, comme le précise Le Boterf (1995), la compétence est un savoir-agir mettant en jeu un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, savoir-faire, aptitudes, raisonnements réflexifs, savoirs d'expérience, savoir-être, etc.). Ainsi, Roegiers et De Ketele (2000), définissent-ils la compétence comme suit :

*« La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. »*

De ce fait, d'après Roegiers et De Ketele (2000), la notion de compétence s'exerce dans des situations précises, faisant référence à une série de conditions variées de réalisation décrivant des possibilités, des potentialités, les voies possibles intériorisées de résolution d'une famille de situations-problèmes complexes à produire oralement ou par écrit des énoncés pertinents. C'est dans ce contexte que Roegiers et De Ketele (2000) précisent que les caractéristiques d'une compétence s'observent à travers cinq situations :

- a) d'abord, la compétence fait appel à des situations variées de **mobilisation** d'un ensemble de ressources ;
- b) ensuite, la compétence est **inséparable de la possibilité d'agir**, elle a donc à un certain moment d'apprentissage ou de formation un caractère typiquement finalisé ;
- c) puis, la compétence fait référence à une **famille de situations** dans lesquelles elle s'exerce dans le temps et dans l'espace selon des conditions bien déterminées ou non, donc connues ou inédites ;
- d) outre cela, la compétence a souvent un **caractère intégrateur**, alors que la capacité a un caractère beaucoup plus transversal que la compétence ;
- e) et, enfin, la compétence a un **degré d'évaluabilité**, car elle se mesure au degré de réalisation de la tâche, à la qualité des résultats obtenus, au niveau de maîtrise des indicateurs d'évaluation critériée, donc au degré d'atteinte des objectifs spécifiques visés ou d'accomplissement des performances dans une activité d'intégration des compétences cibles.

Selon Roegiers et De Ketele (2000), la meilleure des façons de développer des capacités est d'apprendre à les exercer sur des contenus variés, dans des situations diversifiées et dans des domaines complexes. Par ailleurs, pour Meirieu (1987), une capacité est un savoir-faire cognitif et ne se manifeste qu'à travers sa mise en oeuvre sur des contenus bien spécifiques. Par exemple, il existe la capacité de lire, de résumer un texte au dixième (contenu), de traduire un texte latin en français (version) et inversement (thème). C'est pourquoi, il existe une variété de capacités cognitives, socio-affectives, gestuelles, conceptuelles, méthodologiques, communicatives, etc.

Comme Roegiers et De Ketele (2000) le précisent, ces différentes formes de capacités ont un caractère de transversalité, d'évolutivité, de transformation et de non évaluabilité. Le tableau suivant établit des comparaisons entre les concepts de capacité et de compétence.

**Tableau 1:** Comparaison entre les concepts de capacité et compétence (Roegiers et De Ketele, 2000)

<b>La capacité</b>	<b>La compétence</b>
1. Se développe selon l'axe du temps 2. Evolue avec le temps 3. Est en relation avec un ensemble de contenus (disciplinaires ou interdisciplinaires) 4. Est transversale	1. Se développe selon l'axe des situations 2. Mobilise tout un ensemble de ressources 3. Se réalise à un moment donné de l'exécution de la tâche (= performance) 4. Est finalisée dans une situation donnée

Par exemple, l'appréciation des performances scripturales en résumé de texte écrit en contexte d'apprentissage du français langue étrangère tiendra compte des compétences de base visées, du contexte de la tâche à résoudre et des consignes spécifiques devant guider l'apprenant en situation-problème d'évaluation des acquis. Selon le *Dictionnaire Universel Francophone* (1997), la capacité est définie comme une aptitude, une habileté ou un pouvoir devant se concrétiser dans le produit de l'apprenant. Ainsi, y observe-t-on le niveau d'intégration des savoirs et des savoir-faire constituant des socles de compétences réceptives (compréhension orale ou écrite) et productives (expression orale et écrite).

#### *1.3.5. Rapports entre compétence et objectif pédagogique*

D'après Hameline (1979) un objectif pédagogique spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences opérationnelles soient satisfaites :

- « décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique ;
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;
- de mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester ;
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat .»

Nous inspirant de Hameline (1979), nous donnons des exemples explicites de la manière dont nous pourrions définir les modalités (non exhaustives) d'un objectif pédagogique spécifique qui sont déterminées par des indicateurs opérationnels et vérifiables dans une situation didactique donnée.

1. – énoncer d'une façon univoque et en utilisant explicitement un verbe d'action ce dont l'apprenant sera capable de réaliser à la fin d'une séquence pédagogique;
2. – indiquer le plus précisément possible les conditions dans lesquelles le savoir appris va se concrétiser en un comportement observable ;
3. – préciser le niveau seuil de réussite de l'objectif fixé au début de l'apprentissage ;
4. – et déterminer les critères objectifs d'évaluation du curriculum réellement enseigné et évalué en un temps donné durant la période d'apprentissage.

#### *1.3.6. Rapports entre compétence et situation d'apprentissage*

D'après Scallon (2004), la compétence fait référence à une famille de situations que l'apprenant doit résoudre par la mobilisation de ses savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. Ces différentes ressources mobilisées par l'évalué se concrétisent ou se manifestent en situations d'évaluation des compétences acquises, en pratiques professionnelles ou en performances scolaires.

Notons que sur le plan pédagogique, une situation d'apprentissage ou une situation didactique inclut tout un ensemble d'aspects pédagogiques, à savoir : la relation didactique observée entre les trois pôles du triangle didactique, la transposition didactique du savoir enseigné, les types d'approches pédagogiques mises en œuvre en situation d'apprentissage, les types de compétences de base et transversales visées, les modalités d'évaluation, le matériel didactique utilisé, le respect des termes de référence du contrat didactique (principes de dévolution , de droit à l'erreur, etc.) ; ...

#### *1.3.7. Rapports entre compétence et objectif terminal d'intégration*

Si la notion de compétence prend des dimensions plurielles, la notion d'objectif terminal d'intégration des compétences (OTIC), elle, se définit en termes précis et vérifiables dans un contexte d'apprentissage et d'évaluation. Comme le précise De Ketele (1996), la *compétence* est une combinaison de différentes capacités associées à une série de contenus ou savoirs

appris dans une famille de situations-problèmes faisant appel à un ensemble ordonné de ressources variées (savoirs, savoir-faire cognitifs, déclaratifs, procéduraux, conatifs, inédits, etc.).

Le concept d'objectif terminal d'intégration, tel qu'il est conçu dans le cadre de l'éducation et de la formation, est un ensemble de *standards de contenus, de performances et de repères de niveaux de maîtrise des compétences cibles* (De Landsheere, 1988 ; De Ketele, 1993 ; Désilets et Brassard, 1994 ; Bain et Resnick, 2000 ; Scallon, 2004). Ces types de standards renvoient à des connaissances transversales, à des objectifs transdisciplinaires et à des objectifs terminaux d'intégration de plusieurs curricula d'un cycle de formation. Précisons aussi que l'objectif terminal d'intégration a des niveaux de maîtrise des apprentissages qui peuvent être catégorisés en plusieurs degrés d'une échelle descriptive des compétences intégrées au cours ou au terme du projet d'apprentissage (Cauchy, 1995 ; *Cadre européen ...*, 2001 ; *Programme intégré ...*, 2001).

#### *1.3.8. Rapports entre compétence, capacité et situation*

D'après Roegiers (2003), la compétence reflète l'idée de pouvoir agir en situation, en fonction des capacités intégrées en la personne formée et au-delà des connaissances purement scolaires et/ou théoriques. La compétence fait preuve d'habiletés dans les domaines variés de la formation, de la communication, de l'apprentissage ou de la vie sociale tout court. Le concept d'habiletés, selon Scallon (2004), est un objet classique de l'évaluation (ou ce qui est demandé à l'apprenant au cours ou à la fin de la période d'apprentissage) comme les connaissances acquises sont contrôlées depuis la parution des taxonomies d'objectifs pédagogiques du domaine cognitif (Bloom, 1971).

Faisant référence à la situation-problème de l'évaluation dans l'objectif spécifique de cette étude, il s'agit d'évaluer le niveau de maîtrise des performances scripturales en production écrite de résumé de texte argumentatif en français langue étrangère. Quels types d'habiletés faut-il évaluer ? Quels critères de compétences de base doit-on mettre en relief pour mieux rendre compte des effets de la pratique du processus de l'évaluation critériée du niveau d'intégration des compétences de base rédactionnelles en FLE ? Toutes ces considérations nécessitent la définition des caractéristiques appropriées au concept de compétence en FLE.



Pour Garcia-Debanc (2000), la compétence est une capacité stable, intériorisée, mais qui n'a de valeur que parce qu'elle peut se manifester concrètement dans une situation-problème de communication, de production, d'évaluation, d'apprentissage, etc. Quant à Mialaret (1979), la performance est un ensemble de résultats obtenus par un sujet en formation à un moment bien déterminé de la période d'apprentissage. Quant à Legendre (1993), la performance se définit en termes des résultats obtenus après une mise en œuvre d'une série de compétences ou de capacités au cours de la réalisation d'une tâche donnée. Pour D'Hainaut (1998), la compétence est un ensemble de savoir-faire et de savoir-être qui rendent capable le traitement opérationnel d'une famille de situations-problèmes. En définitive, de toutes les considérations théoriques définissant le concept de compétence, De Ketele (1996) dégage explicitement les trois composantes opérationnelles d'une compétence sous cette formule mathématique :

$$\textit{Compétence} = \{ \textit{capacités} \ X \ \textit{contenus} \} \ X \ \textit{situations}$$

Il est à noter que selon Roegiers et De Ketele (2000), la dimension de capacités fait référence au degré de résolution d'une situation-problème caractérisée par un ensemble<sup>11</sup> d'informations essentielles et parasites mettant en jeu des acquis antérieurs et des ressources capitalisables en situations d'évaluation des paliers progressifs de l'objectif terminal d'intégration (OTI).

Comme le soulignent De Ketele et Gérard (2001), il existe une nuance entre les pratiques pédagogiques centrées sur les contenus, sur les objectifs et sur les compétences. Que visent toutes ces approches ? Rappelons que les contenus, les objectifs et les compétences s'entrecroisent quelque part dans une situation didactique. Cependant, au départ de l'apprentissage, l'enseignant ayant planifié son style d'enseignement-apprentissage et d'évaluation selon une de ces trois entrées précitées (contenus, objectifs ou compétences) peut s'attendre à des effets corrélés à la stratégie didactique mise en œuvre dans une situation donnée. C'est dans cette perspective que les résultats de recherche (De Ketele, 1993a, 1993b, 2000, 2001a et 2001b ; Fourez, 1999 ; Perrenoud, 1997 ; De Ketele et Gérard, 2001 ; Roegiers, 2005 ; etc.) soulignent quelques aspects liés à l'approche centrée sur les contenus,

---

<sup>11</sup> La notion d'intégration d'un ensemble de données informatives tire sa source dans les conventions de la mathématique ensembliste comme le déclarent De Ketele et Gérard (2001). Et c'est la raison mathématique qui justifie le choix de l'utilisation des accolades { } à la place des parenthèses ( ) pour signifier qu'il s'agit bien d'un ensemble d'objectifs spécifiques maîtrisés ou intégrés, et non d'une simple somme ou juxtaposition d'éléments séparés.

sur les objectifs ou sur les compétences. (1) l'approche par contenus fait référence à un style d'enseignement-apprentissage qui privilégie la transmission d'une quantité de connaissances ou de contenus-matières à un public apprenant déterminé ; (2) l'approche par objectifs vise des comportements observables chez des apprenants au terme d'une période d'apprentissage ; cependant, ces comportements observables sont séparés les uns des autres ; et (3) l'approche par compétences cherche à développer progressivement la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources intrinsèques et extrinsèques en vue de résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations-problèmes. C'est dans cette logique des compétences que De Ketele (1996) définit la compétence comme un ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des contenus dans une famille de situations-problèmes proches de la vie sociale. Ces capacités peuvent être conceptuelles (rédiger une synthèse de procès-verbal d'une réunion donnée, ...), méthodologiques (établir un rapport mettant en relief des idées essentielles et secondaires d'un texte argumentatif, ...), créatives (produire par exemple un récit comique), ou alors des capacités de maîtrise (rédiger un texte descriptif en langue étrangère), etc. De ce fait, le terme de compétence devient un concept fédérateur et intégrateur d'une série de variables ayant quelquefois des modalités visibles et/ou cachées.

### *1.3.9. Rapports entre compétence, capacité et compétence de base*

Comme nous venons de l'explicitier, la notion de compétence est vaste et complexe. C'est pourquoi, cette étude a voulu limiter son champ de recherche sur une des facettes de la compétence, à savoir : la compétence de base. Comment est-elle perçue dans la littérature pédagogique ? Selon De Ketele (1996), une compétence de base est une compétence minimale. Cette dernière doit être nécessairement maîtrisée pour pouvoir continuer aisément dans de nouveaux apprentissages faisant appel à ces capacités cognitives de base. Précisons qu'une compétence de base est toujours relative à un contexte et à un moment d'apprentissage, à un niveau seuil de maîtrise minimale de la compétence cible. Bien plus, pour Roegiers (2004), la compétence de base a un caractère visible et mesurable dans un contexte d'évaluation des acquis. La compétence, quant à elle, est une macro-variable ayant des paliers de compétences de base visées dans un processus d'apprentissage donné. S'il s'agit par exemple de définir les dimensions d'une compétence de base scripturale en français langue étrangère, il est nécessaire : (1) de déterminer quels critères et indicateurs pouvant évaluer le degré d'atteinte de cette compétence visée ; (2) de préciser les termes de référence

du curriculum prescrit et la durée d'apprentissage ; et (3) de définir les modalités d'évaluation du niveau de maîtrise de la performance scripturale en situation d'apprentissage du français langue étrangère et non de français langue maternelle, car les conditions et le contexte d'apprentissage changent dans ce cas, etc.

#### **1.4. Note synthétique et ouvrante**

Au regard de l'analyse critique précédente sur la notion de compétence, si les lexicographes ne trouvent pas de consensus sur l'étymologie et les dimensions du terme « *compétence* », nous nous demandons si des accords sémantiques relatifs à ce concept clé seront faciles à consentir sur les plans théorique et didactique. Nous avons présenté une esquisse critique, mais non exhaustive, relative aux dimensions plurielles du concept de compétence. Il ressort que la dynamique conceptuelle de la notion de compétence revêt un caractère polysémique et pluridimensionnel.

A propos du problème de développement des compétences à l'école, au-delà des principes et des déclarations restant souvent lettre morte, beaucoup d'interrogations sur la mission effective de l'école pleuvent encore de part et d'autre. De façon plus spécifique, certains experts internationaux en évaluation et chercheurs en sciences de l'éducation n'hésitent pas à pointer du doigt le mal qui continue à ronger les systèmes éducatifs actuels. Des publications de renom continuent à sonner le cri d'alarme pour que l'école se transforme ou du moins change dans sa façon d'agir au quotidien. Nous inspirant des propos de Roegiers et De Ketele (2000), nous nous demandons si les systèmes éducatifs contemporains africains et/ou planétaires sont suffisamment armés pour répondre à un triple défi auquel ils sont confrontés, à savoir :

- (1) la nécessité de répondre à la demande de formation toujours croissante en quantité et souvent décroissante en qualité ;
- (2) la nécessité de donner du sens aux apprentissages ;
- et (3) la nécessité d'évaluer d'une façon efficace et équitable le niveau de maîtrise des compétences de base à l'école.

Quoi qu'il en soit, cette question reste épineuse, car Roegiers et De Ketele (2000) ajoutent :

« *Un fossé se creuse imperceptiblement entre l'école, qui continue souvent à distiller<sup>12</sup> des savoirs ponctuels, et les situations auxquelles elle est sensée préparer les élèves. Les élèves habitués, dès le plus jeune âge, à aborder des savoirs de façon séparée, continuent souvent à raisonner plus tard de façon cloisonnée<sup>13</sup>, même dans des situations simples.* »

Au regard de cette situation problématique liée à l'acquisition des connaissances à l'école, les résultats de recherche de Delory (2002) et ceux de Dufays (2002) stipulent que la définition du concept de compétence *est loin d'être, à ce jour, tout à fait stabilisée*. Selon Carlier (2002) :

« (...) *la pédagogie des compétences est à considérer comme un plus, une aubaine pour celles et ceux qui tentent de rechercher sans cesse les meilleures voies de formation pour l'élève.* »

En rapport avec le choix entre une école de qualité et/ou de compétences, la plupart des résultats de recherche en sciences de l'éducation présentent deux faces : l'envers et le revers de la médaille. Il se pose la question de savoir comment allier la théorie à la pratique pour concrétiser la réussite de la mission de l'école. Selon Grégoire (1989), une institution scolaire répondant exactement aux caractéristiques d'une « *école de la qualité* » est définie par six caractéristiques significatives :

- ☑ L'école doit se fixer des *objectifs explicites, cohérents et spécifiques* répondant à la formation intellectuelle et aux *attentes* des apprenants.
- ☑ Tous les acteurs reliés à l'école (personnel enseignant et administratif, parents, élèves, responsables à tous les niveaux, bailleurs de fonds, etc.) doivent avoir l'occasion de *participer* à des réunions d'élaboration de ces *objectifs* et à la définition de ces *attentes* dont la société a impérativement besoin.
- ☑ L'école doit *définir en termes opérationnels* la pédagogie, le curriculum, le matériel didactique et les modalités d'évaluation des savoirs enseignés.
- ☑ La *maîtrise des apprentissages* de base doit être considérée comme une priorité mettant l'accent sur des connaissances et des habiletés.

---

<sup>12</sup> C'est nous qui soulignons cet élément ; car, « distiller » en situation d'enseignement revêt un caractère négatif de dispenser, à notre avis, un savoir ne répondant pas aux besoins et attentes des apprenants. La distillation des contenus fait apparaître la notion de manque de consistance, d'originalité, de savoir de qualité, etc. Cette opération de distillation constitue un phénomène de réduction, de délimitation et de choix délibérés des contenus par le seul « maître, détenteur de la clé du savoir ». Cela rejoint la conception traditionnelle de l'enseignement qui considère l'enseignant comme le « magister » qui dispense son enseignement « ex cathedra ».

<sup>13</sup> Ce sont les auteurs qui soulignent cet aspect.

- ☑ L'évaluation des élèves doit être régulière et effectuée à partir des règles clairement définies et elles-mêmes réellement appliquées avec *justice et constance*.
- ☑ La direction de l'école et le corps enseignant doivent *avoir le souci d'une compétence mise à jour*, d'un *perfectionnement continu* et d'un *engagement résolu* dans l'accomplissement d'une œuvre performante, humaine et sociétale.

Existe-t-il réellement une « école de compétences » et/ou une « école de la qualité » ? Peut-on rendre opérationnelles toutes ces considérations théoriques qui caractérisent une « école de la qualité » ? L'idéal n'est pas de ce monde. L'école a toujours tenté de répondre idéalement à sa mission, mais les résultats restent insuffisants. Dans ce contexte précis, des résultats de recherche de Sall et De Ketele (1997) présentent des problématiques indissociables qui constituent un enjeu de taille des systèmes éducatifs. Il s'agit des problèmes d'équité, d'équilibre, d'engagement, d'efficacité et d'efficacités (surtout interne) auxquels l'école est actuellement confrontée. Voici un schéma descriptif (inspiré de Roegiers et De Ketele, 2000 et Gérard, 2001), d'une activité interpolaire des facteurs qualitatifs d'une école jugée de qualité.

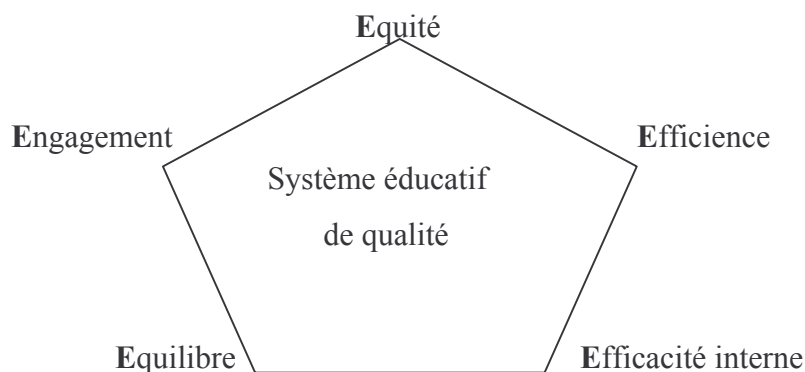


Figure 5: Représentation d'une forme d'un système éducatif complexe estimé de qualité

Selon Sall et De Ketele (1997) et Roegiers et De Ketele (2000), les questions liées à ces différentes caractéristiques d'un système éducatif de qualité sont définies par :

- ☐ des facteurs *d'équité* posant le problème de savoir dans quelle mesure le système éducatif offre les mêmes chances d'accès et de réussite à un tel système de formation ;
- ☐ des facteurs *d'engagement* liés aux indicateurs de motivation intrinsèque et extrinsèque dans l'accomplissement du projet d'apprentissage ;

- ❑ des facteurs *d'efficience* établissant des rapports entre les différents moyens investis dans la réalisation de l'action éducative et formative de qualité ;
- ❑ des facteurs *d'équilibre* prenant en compte les différents savoirs et compétences dont l'apprenant a réellement besoin pour répondre intégralement à ses différentes aspirations et favorisant le développement de la pensée critique et la gestion des situations-problèmes nouvelles de nature individuelle, sociale, scolaire, académique, professionnelle ou autre ;
- ❑ des facteurs *d'efficacité interne* se rapportant à la fois au taux de réussite vs échec des apprenants et à la qualité vs aux défauts du système d'évaluation des apprentissages enregistrés au terme de l'année scolaire.

Les théories de Deci et Ryan (1985), Viau (1997) et de Gérard (2001) démontrent combien les modalités de la variable *motivation* favorisent le degré d'élévation du désir d'apprendre pour mieux réussir et intégrer des acquis, constituent un facteur déterminant d'estime de soi, un moyen pragmatique de mobilisation de ses ressources dans la résolution des problèmes et une des conditions sine qua non d'investissement de ses capacités cognitives, affectives et conatives dans l'acte d'apprentissage.

En clair, il serait utopique de confirmer que ce tableau des finalités d'une école de la qualité est optimal. Car, pour nous, les questions liées à l'équité, à l'efficacité, à l'efficience, à l'équilibre et à l'engagement restent complexes et difficiles à évaluer à l'école. Voici quelques observations critiques d'ordre pédagogique soulevées par un certain nombre de résultats de recherche (Gérard, 2001 ; Psacharopoulos et Woodhall, 1988 ; Gérard et Rogiers, 1993) qui mettent en relief les différentes caractéristiques des facteurs d'efficacité interne, d'efficience, d'équilibre et d'équité d'un système éducatif jugé de qualité.

D'après Gérard (2001), l'*efficacité interne*, est une dimension qui établit des rapports internes et externes entre l'institution et la société en tenant compte de la façon dont le système éducatif a atteint les objectifs de la formation ou a réalisé les effets attendus sur le champ pédagogique. Le niveau de performance atteint par les apprenants peut constituer un facteur d'efficacité interne d'une école.

Bien plus selon Gérard (2001), l'*efficience* est un facteur susceptible d'établir des rapports entre le niveau d'efficacité interne et les ressources mises en œuvre dans une organisation scolaire. D'où, ces ressources peuvent être humaines, institutionnelles, matérielles, financières, spatiales, temporelles, méthodologiques, etc. Notons que le facteur d'efficience fait référence chez les apprenants à leur persévérance, à leurs efforts fournis ou à leur implication dans la résolution des situations-problèmes complexes liées au processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.

Les travaux de recherche de Psacharopoulos et Woodhall (1988) précisent que l'*équité* est la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société. Chez l'apprenant, ce facteur d'équité est lié surtout à l'égalité des chances de réussite scolaire, d'accès aux moyens didactiques, de réduction des disparités pour tous (forts, moyens, faibles, etc.).

Concernant l'*équilibre*, Gérard et Roegiers (1993) précisent que c'est un facteur qualitatif d'un système d'enseignement qui fait émerger des rapports mesurés entre (1) les effets des pratiques d'enseignement et d'apprentissage développant chez l'apprenant la compétence d'apprendre à apprendre et de mieux apprendre, et (2) entre les apports des activités d'apprentissage et d'évaluation des acquis.

Notons que certains résultats de recherches internationales dont ceux de Carraher, Carraher et Schliemann (1985) et Sotto (1992) ou encore Sotomayor (1995) montrent combien il existe encore des produits de l'école qu'on pourrait appeler actuellement des analphabètes fonctionnels ou des personnes qui, d'après Roegiers et De Ketele (2000), ont acquis des connaissances à l'école, mais qui malheureusement restent incapables de les utiliser dans la vie de tous les jours. Cet hiatus entre la mission de l'école et les résultats attendus constitue, encore jusqu'à nos jours, un point d'interrogation sans réponse adéquate. Voilà en quoi l'intérêt et le sens de cette recherche se justifient.

Déjà à partir de ce leitmotiv précité, nous nous demandons s'il existe réellement, ici et là, la volonté politique et pédagogique d'asseoir une ingénierie didactique de développement des pratiques enseignantes centrées sur l'intégration des compétences de base à l'école d'aujourd'hui et de demain. Est-ce un mythe ou une réalité ?

Ce que nous constatons chez Trocmé-Fabre (1987), dans son ouvrage ayant un titre révélateur *J'apprends, donc je suis*, l'école prend peu conscience qu'il existe réellement une *véritable faille* entre les attentes des apprenants et les résultats obtenus en termes de compétences. Où se trouverait alors l'origine de cet écart entre les objectifs d'apprentissage fixés au départ et les résultats atteints au terme de la formation ? Selon Trocmé-Fabre (1987), la cause de ce décalage peut s'expliquer par le fait que l'école et le système d'enseignement mis en place attachent une importance beaucoup plus grande aux résultats qu'au processus d'apprentissage. A ce sujet, De Ketele (2001) affirme qu'il existe des conditions de base pouvant aboutir idéalement à un système d'apprentissage visant le développement des compétences. Lesquelles ? Pour répondre précisément à cette interrogation qui cadre avec l'objet de notre recherche, il sera nécessaire d'examiner profondément les fondements et les effets théoriques de l'approche par intégration des compétences dans un contexte d'apprentissage du français langue étrangère.



## Chapitre 2

### **Fondements théoriques de l'approche par intégration des compétences**

- 2.1. Liminaire
- 2.2. Caractéristiques de l'approche par intégration des compétences de base
- 2.3. Spécificités d'un Programme intégré des Socles de compétences
- 2.4. Contributions du Cadre européen commun de référence pour les langues
- 2.5. Dimensions de l'approche systémique replacée dans un contexte pédagogique
- 2.6. Définition opérationnelle de la compétence
- 2.7. Note synthétique et ouvrante

## Chapitre 2 : Fondements théoriques de l'approche par intégration des compétences

### 2.1. Liminaire

Au début des années 1980, l'approche par compétences commence à prendre racine dans le secteur de l'enseignement. De là, cette nouvelle approche semble éclipser la dominance de la pédagogie par objectifs. Roegiers et De Ketele (2000) évoquent des enjeux de la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement actuel où la demande d'apprentissage est ressentie d'une façon significative et les exigences de la société de production sont de plus en plus orientées vers la compétence en vue d'atteindre la capacité de compétitivité sur le marché de l'emploi. Ce qui établit une nette corrélation entre une situation d'apprentissage performante dans l'univers scolaire et une situation de transfert des compétences sur le lieu de travail.

C'est la raison pour laquelle Roegiers et De Ketele (2000) soulignent l'importance capitale du développement des compétences dans le domaine de l'enseignement en ces termes :

*« L'introduction et le développement de démarches d'intégration des acquis dans l'enseignement semblent de plus en plus inévitables dans un contexte de multiplication exponentielle des savoirs et de leur vitesse de diffusion, mais aussi dans un contexte dans lequel l'ensemble des acteurs de l'enseignement cherchent résolument à redéfinir la place de l'école dans la société. »*

### 2.2. Caractéristiques de l'approche par intégration des compétences de base

En référence aux résultats de recherche de Roegiers et De Ketele (2000), l'expression *intégration des acquis* met en jeu tout un ensemble de facteurs dans sa réalisation. En effet, les composantes d'un processus d'intégration des acquis se répartissent en une chaîne de trois caractéristiques essentielles, à savoir :

- l'interdépendance des savoirs qui sont intégrés au cours et au terme de l'apprentissage ;
- la coordination des savoirs dans des situations complexes de résolution de problème scolaire, socioprofessionnel ou autres ;
- et la polarisation des savoirs intégrés vers un but ultime.

Essayons de voir quelques aspects de chacune de ces caractéristiques d'une démarche didactique centrée sur la pédagogie de l'intégration des apprentissages telle qu'elle est présentée par Roegiers et De Ketele (2000).

### *2.2.1. De l'interdépendance des savoirs intégrés dans un contexte scolaire*

L'idée d'interdépendance des savoirs à intégrer dans une activité d'apprentissage apparaît à travers les éléments ci-après :

- en premier lieu, l'apprenant cherche à tisser un réseau de significations entre les différents éléments à intégrer ;
- en deuxième lieu, il renforce les liens significatifs qui existent entre les savoirs à apprendre ;
- et, en troisième lieu, le sujet en contexte d'apprentissage recourt à des procédés d'association et d'adhésion au lieu de recourir à un simple processus d'addition ou de sommation des parties des connaissances à intégrer. Car la logique du processus d'intégration des acquis est de type systémique. L'approche systémique est fondée sur le principe de base selon lequel, dans une situation d'apprentissage d'une discipline scolaire, le tout est supérieur à la somme des parties ou encore l'ensemble est différent de la somme des parties (De Ketele, 1996).

D'après Roegiers et De Ketele (2000), l'idée d'interdépendance des savoirs disciplinaires à intégrer renforce les liens significatifs qui existent entre eux déjà et met en évidence leurs points communs. Ce qui rejoint l'idée de greffer des nouveaux savoirs appris sur les savoirs antérieurs (Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, 1991). Par ailleurs, Roegiers (2005) précise que le fait de soumettre de manière régulière aux apprenants des situations d'apprentissage complexes et surtout dans lesquelles ils ont suffisamment l'occasion de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, l'effet du dispositif pédagogique de l'enseignant peut être à la longue significatif. La période d'enseignement-apprentissage est à prendre en considération, car pour Scallon (2004), la maîtrise des compétences nécessite une mobilisation assurée et de manière intériorisée d'un ensemble intégré de ressources internes et externes du sujet en situation d'évaluation. Ce qui justifie la valeur du facteur lié à l'interdépendance des savoirs acquis dans une opération complexe de résolution de situations-problèmes variées.

### *2.2.2. De la coordination des savoirs intégrés dans un contexte scolaire*

L'idée de coordination des savoirs intégrés est fondamentale, car elle suppose une action dynamique du système d'intégration des notions du curriculum prescrit au programme de formation. Par exemple, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, une erreur d'accord entre le sujet et le verbe peut découler d'une série de causes :

- d'une part, une interférence linguistique existant entre la langue seconde (LS ou L2) et la langue étrangère (LE) qui sont respectivement l'anglais et le français dans le contexte d'apprentissage de la population cible ; la prononciation ou la graphie de la langue maternelle (LM) ou première (L1) influence celle de la L2 ou LE ;
- et d'autre part, une source d'origine syntaxique, orthographique, phonétique, etc. ; comme dans l'écrit des mots « madam » et « no » au lieu de madame et non.

C'est la raison pour laquelle l'aspect de coordination trouve sa raison d'être dans une approche intégrative, car une harmonie dans l'articulation et le réinvestissement des savoirs appris est nécessaire pour une intégration effective des acquis.

### *2.2.3. De la polarisation des savoirs intégrés dans un contexte scolaire*

Le terme de polarisation aurait une connotation tirée des sciences physiques. Si le processus d'intégration englobe au-delà de l'interdépendance et de la coordination des savoirs à enseigner, l'idée de polarisation de la mobilisation conjointe des compétences acquises souligne le facteur de mise en mouvement des savoirs articulés et structurés dans le but de produire des actes d'apprentissage ayant du sens, c'est-à-dire porteurs de fruits durables, pertinents et significatifs. C'est dans cette perspective que Roegiers et De Ketele (2000) précisent que l'intégration des compétences s'opère dans une famille de situations d'acquisition des pré-requis et de nouveaux savoirs, de restructuration des éléments intégrés et d'application et/ou de transfert des savoirs intégrés dans d'autres situations-problèmes de la vie courante. Il est très important de savoir que l'activité didactique d'intégration est centrée sur l'apprenant et par conséquent l'apprenant est acteur principal dans l'approche par intégration des compétences.

Ce qui nous oriente à définir le contexte d'un programme intégré adapté aux « Socles de compétences » initié dans l'enseignement primaire belge et mis en œuvre par la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC, 2001).

Comme le déclare Bachelard (1949), les contours de l'approche par intégration ne pourraient s'affiner en un jour, parce que selon lui :

*« (...) de toute manière, un objet scientifique n'est instructeur qu'à l'égard d'une construction préliminaire à rectifier, d'une construction à consolider ».*

Cette théorie s'applique également au processus d'intégration des savoirs enseignés. En outre, comme le soulignent précisément Roegiers et De Ketele (2000), le processus d'intégration des acquis est une démarche systémique où l'apprenant est l'acteur principal de l'intégration situationnelle des savoirs appris. Dans cette perspective, l'approche par intégration des compétences (APIC) n'est pas du tout une démarche de simplification des apprentissages transmis à la classe, ni une activité de transposition des objets d'enseignements, mais plutôt une démarche dont l'apprenant est le principal acteur d'appropriation des acquis et qui lui permet de donner du sens aux savoirs enseignés, de rendre les savoirs appris plus efficaces et de constituer le socle des compétences des savoirs à apprendre ultérieurement (Roegiers et De Ketele, 2000).

Dans un contexte d'apprentissage du français langue étrangère, le système d'enseignement aura un caractère significatif si et seulement si les connaissances acquises dépassent l'aspect exclusivement théorique pour être utilisées concrètement dans des situations-problèmes complexes et pratiques de la vie scolaire, sociale ou vitale. Une situation-problème significative nécessite un contexte de transfert des acquis dans une famille de situations où l'individu est appelé à mobiliser ses ressources cognitives (réflexion intellectuelle), affectives (action comportementale), conatives (investissement ou implication personnelle), etc. En clair, une situation est jugée significative si le sujet perçoit en lui-même qu'il doit lancer un défi au(x) problème(s) posé(s) et, dans ce contexte précis, il doit pouvoir le(s) résoudre personnellement par la mobilisation des ressources transversales conjuguées. Par exemple, dans une situation pratique de production écrite du résumé de texte, l'apprenant mobilise ses ressources cognitives transversales en s'impliquant mentalement par un exercice défini par ces actes progressifs : comprendre la consigne, formuler des idées bien enchaînées dans de courtes phrases bien structurées, savoir introduire le produit-résumé, savoir développer le

corps du travail en cours de réalisation et savoir conclure le résumé dans un style personnel. Nous pensons également que toutes ces opérations cognitives et procédurales mises en jeu doivent prendre en considération les consignes proposées au départ. Car, selon Barbier et Galatanu (2000), un processus de résolution de problèmes ne peut se réaliser idéalement *hors-contexte* comme le processus d'apprentissage se résout effectivement dans des situations complexes de mobilisation des savoirs par l'apprenant et non dans celles de transmission des connaissances par l'enseignant.

Sur le plan didactique, en plus de ce qui a été explicité plus haut, la notion d'efficacité s'observe dans la résolution du problème. Et ce problème, selon Roegiers et De Ketele (2000), réclame que l'apprenant ait fixé et même maîtrisé au préalable les acquis antérieurs pour établir des liens entre les différentes notions à apprendre ultérieurement.

Pour Roegiers (2003), la notion de situation d'apprentissage est utilisée efficacement dans deux contextes :

- soit, c'est une activité didactique prévue et donnée par l'enseignant en classe ;
- soit, c'est tout un ensemble contextualisé d'informations qu'un apprenant est invité par des consignes précises à articuler ses savoirs, savoir-faire et savoir-agir en vue de résoudre efficacement la tâche donnée.

De ce fait, d'après Rey (1996), quelques pistes didactiques pourraient aider l'apprenant à résoudre la situation-problème rédactionnelle en recourant à ces opérations variées et complexes :

- savoir exécuter aisément des opérations cognitives en situations complexes à base des procédures préétablies ;
- savoir choisir correctement des démarches appropriées à la résolution de la tâche proposée par l'enseignant ;
- savoir repérer les éléments significatifs de réponses convenables à la situation-problème didactique ;
- savoir combiner les différentes ressources capitalisées et capitalisables de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir.

Sous un autre aspect, Proulx (1999) précise que la notion de situation-problème est caractérisée par trois facteurs essentiels :

- l'existence d'un écart entre une situation présente jugée a priori comme insatisfaisante et une situation attendue de résolution de problème supposée idéalement comme satisfaisante ;
- l'absence d'évidence tendant à réduire arbitrairement l'écart sans éventuellement exiger à l'apprenant de mobiliser ses compétences spécifiques et transversales dans la résolution du problème déterminé ;
- l'effectivité de la solution du problème demande une démarche cognitive faisant appel à une série de démarches cognitives et métacognitives à mettre en jeu dans des cas situationnels semblables à un spectre ouvert de solutions possibles au problème de type rédactionnel.

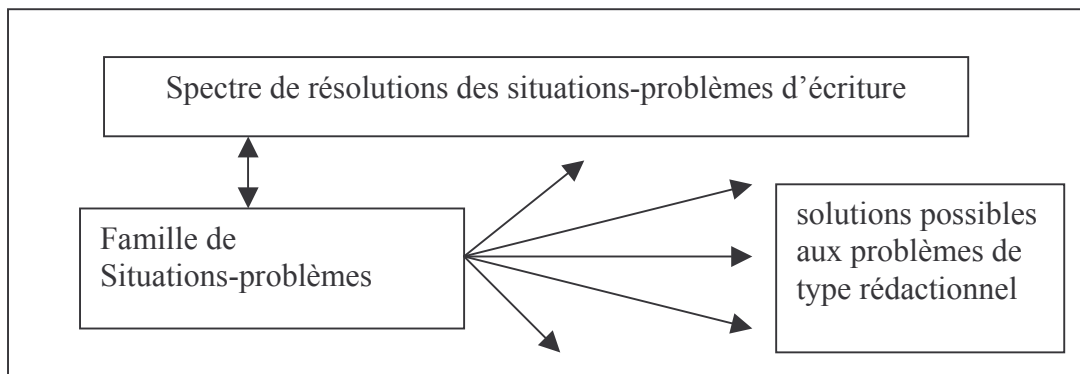


Figure 6: Spectre ouvert des solutions possibles à une activité de production écrite

La situation-problème d'intégration des compétences de base scripturales a pratiquement une intention didactique, un objectif pédagogique et couvre tout un espace de dialogue verbal au sein de la dynamique du triangle didactique. Ce dernier met en relation trois pôles interactifs : enseignant-apprenants-savoirs.

Nous ferons remarquer que le pôle « savoirs » en situation didactique d'intégration de la performance du savoir-résumer par écrit ne pourra pas garder la même typologie des savoirs classiques (Miled, 1996). Selon lui, comme nous l'avons souligné encore une fois un peu plus haut, l'activité de production écrite nécessite moins l'assimilation des connaissances théoriques chez l'apprenant que la maîtrise des savoir-faire transversaux cognitifs et procéduraux.

Dans le même ordre d'idées, Proulx (1999) considère l'acte d'écriture comme une activité de résolution de problèmes. Cela se justifie par plusieurs raisons d'ordre épistémologique, linguistique et contextuel. Nous estimons, en effet, que la production écrite nécessite une mobilisation de compétences de base scripturales, des connaissances théoriques et pratiques de la langue, des aptitudes, des attitudes et des dispositions particulières appropriées à la situation de composition écrite d'un résumé de texte en français langue étrangère. A cet effet, Woods (1987) énonce six propositions à considérer dans un processus de construction des compétences de base scripturales en français langue étrangère. Nous allons essayer de contextualiser ces principes de développement des habiletés intellectuelles (Woods, 1987) qui favorisent la résolution des problèmes rédactionnels:

- (1) il est difficile de dissocier l'acquisition des connaissances de base (savoirs cognitifs fondamentaux) à la démarche cognitive de résolution de problèmes ;
- (2) dans un contexte de résolution de problème de résumé de texte par écrit, le processus d'apprentissage devrait prendre en compte le développement des compétences de base scripturales (lire et comprendre le contexte de communication, établir des liens entre le texte et le résumé (implications de l'apprenant) ;
- (3) le processus rédactionnel devrait asseoir sa démarche d'apprentissage sur les savoir-faire (exercices de raisonnement, d'analyse, de synthèse et de production) ;
- (4) il est nécessaire de présenter des problèmes d'évaluation suffisamment significatifs et complexes pour permettre à l'évalué de mobiliser le plus possible de ses ressources en vue de bien résoudre le problème posé ;
- (5) des entraînements progressifs à la production créative sont nécessaires dans le processus d'apprentissage ;
- et (6) l'efficacité des stratégies opérationnelles s'observe dans l'adéquation entre les objectifs fixés au départ de l'apprentissage et le degré de développement des compétences de base scripturales certifié à travers les résultats obtenus.

Dans une famille de situations-problèmes didactiques, il y a une gamme d'objectifs-obstacles à franchir (Martinand, 1986) nécessitant une confrontation de deux logiques :

- une logique des objectifs fixés au début de l'apprentissage par un contrat didactique ;
- une logique de l'analyse des difficultés contenues dans la situation-problème à résoudre par l'apprenant.



D'après Roegiers (2003), une situation-problème didactique d'intégration vise la maîtrise de nouveaux apprentissages en vue de leur transfert en contexte scolaire, social ou professionnel. La nature des ressources à mettre en oeuvre et leur degré de mobilisation dépendent de la situation-problème posée et des compétences transversales exigées dans la résolution d'une tâche donnée, à un moment de réalisation du travail déterminé et selon les critères d'évaluation du produit réalisé faisant référence aux compétences de base visées. Bien plus, le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (1991) affirme que le processus de l'intégration des acquis a des caractéristiques suivantes :

*« L'intégration des savoirs désigne le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis. »*

En Belgique, la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique a initié un projet d'apprentissage par intégration des Socles de compétences dans la classe terminale du cycle maternel, toutes les classes du cycle d'enseignement primaire et les deux premières années du secondaire. Nous présentons ci-dessous les grandes orientations de ce programme.

### **2.3. Spécificités du Programme intégré<sup>14</sup> des Socles de compétences**

Que vise le Programme intégré des Socles de compétences ? Quelles sont ses orientations pédagogiques ? Nous allons tenter de répondre à ces éléments.

#### *2.3.1. Orientations de l'outil didactique du Programme Intégré*

La Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique, en sigle FédEFoC, par le biais de son Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) en Belgique, a mis en œuvre un projet pédagogique et didactique contenu dans l'ouvrage intitulé *Programme intégré adapté aux Socles de compétences*. Les premiers travaux de ce chantier épistémologique ont été lancés en 1980. Cette finalité éducative et formative est en communion avec la décision du Parlement de la Communauté Française de Belgique relative au décret « *Missions : les Socles de compétences* ».

---

<sup>14</sup> Dans la suite, l'abréviation *PI* qui veut dire « Programme Intégré » ; elle remplace tout le titre de l'ouvrage *Programme intégré adapté aux Socles de compétences*. Précisons que les Socles de compétences sont des compétences de base visées à l'école selon la définition (FédEFoC, 2001) tirée du Décret « *Missions* » identifiant également l'écriture abrégée de Décret « *Missions : les Socles de compétences* ».

Selon Denyer, Furnemont, Poulain et Vanloubbeeck (2004), la première édition de l'outil-programme a été éditée juillet 1997. Elle définit des missions prioritaires de l'Ecole en Communauté française de Belgique et des objectifs assignés à chaque niveau d'enseignement cible en termes de compétences. En mai 1999, le Ministère de la Communauté française publie des « Socles de compétences » qui spécifient les différentes compétences de base à atteindre au terme de l'enseignement fondamental (primaire) et du premier degré de l'enseignement secondaire. En 2000, la Commission des outils d'évaluation a entamé ses travaux qui devaient conduire à la production de batteries d'épreuves étalonnées destinées à permettre la mise en œuvre de l'évaluation de niveau d'intégration des compétences de base. La seconde édition date de 2001.

Cette dernière constitue notre référence. Il est à signaler que des ajustements de pointe apportés au *PI* ont été assurés par le travail conjugué des directeurs, des instituteurs et institutrices tant du cycle maternel que du primaire, des professeurs d'écoles normales, des professeurs psychopédagogues d'universités et des experts. Le *Programme intégré adapté aux Socles de compétences* (FédEFoc, 2001) se situe dans un contexte institutionnel répondant effectivement aux finalités ou aux intentions générales du Décret « *Missions* » guidé par les objectifs globaux suivants :

- d'abord, viser la promotion et le développement de l'apprenant, comme personne humaine en formation ;
- ensuite, favoriser le processus d'appropriation des savoirs et l'intégration des compétences qui rendent l'apprenant actif dans la société en perpétuelle évolution ;
- puis, assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ;
- et, enfin, préparer les apprenants à devenir des citoyens responsables, pluralistes, démocratiques et ouverts aux cultures planétaires.

En effet, selon FédEFoc (2001), le *PI* constitue un projet sociétal, éducatif, pédagogique et didactique centré sur l'intégration des compétences de base ou des socles de compétences dans les établissements d'enseignement fondamental ordinaire (n° A. Gt, 10-09-2003 et n° M. B. , 20-11-2003)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Les abréviations (A. Gt et M. B.) signifient numéros de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française de Belgique et du journal officiel belge dénommé *Le Moniteur Belge* avec la date, le mois et l'année d'édition.

Dans le Royaume de Belgique, les cycles d'enseignement scolaire visés pour la mise en œuvre du *PI* sont :

- les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années primaires : 1<sup>er</sup> cycle des socles de compétences et 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement primaire.
- les 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années primaires : 2<sup>ème</sup> cycle des socles de compétences et 2<sup>ème</sup> degré de l'enseignement primaire.
- les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années secondaires : 3<sup>ème</sup> cycle des socles de compétences et 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire.

Les indications des classes visées ci-haut telles qu'elles sont regroupées donnent les trois niveaux de maîtrise des compétences de base uniquement de la scolarité jugée obligatoire en Belgique.

Ce qui fait que le curriculum prescrit doit être transposé en curriculum réel de telle manière que le principe général de mobilisation des compétences, c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, soit effective et efficiente.

En conséquence, chaque regroupement de classes donne une subdivision des cycles d'évaluation certificative des niveaux d'intégration des socles de compétences et selon la répartition des moments de certification ainsi établis :

- Moment 1 d'évaluation certificative du premier cycle de maîtrise des compétences de base : fin de la 2<sup>ème</sup> année primaire.
- Moment 2 d'évaluation certificative du deuxième cycle de maîtrise des compétences de base : fin de la 6<sup>ème</sup> année primaire.
- Moment 3 d'évaluation certificative du troisième cycle de maîtrise des compétences de base : fin de la 2<sup>ème</sup> année secondaire.

Dans l'ensemble, le *PI* (FédEFoc, 2001) aborde des compétences disciplinaires spécifiques et des compétences transversales. Les compétences disciplinaires spécifiques visent l'initiation aux compétences de base et le développement des compétences de base cibles. Lesdites compétences transversales s'orientent vers la maîtrise progressive de trois démarches :

- des *démarches mentales* : comme par exemple, savoir saisir l'information puisée dans le texte vu ou non en classe mais répondant aux mêmes situations de savoir

communiquer l'information, l'utiliser dans la vie courante et savoir la réadapter dans des situations complexes d'évaluation certificative ou de contexte social.

- des *manières d'apprendre* : comme par exemple, savoir devenir autonome dans une conversation préparée ou non, savoir gérer son temps, planifier ses activités scolaires ou extrascolaires, organiser ses notes de cours, savoir-faire, savoir-agir, etc.
- des *attitudes relationnelles* : comme par exemple, savoir se prendre en charge, se connaître et connaître les autres, reconnaître et accepter les différences individuelles, savoir prendre position en acceptant ou en rejetant des arguments présentés par un interlocuteur ou un expéditeur, etc.

Le décret « *Missions* » de la Communauté française de Belgique détermine les objectifs spécifiques du *PI* - pris comme un dispositif didactique de référence - en quatre points (FédEFoC, 2001):

- fixer des Socles de compétences ;
- demander à chaque réseau d'enseignement d'y conformer son programme ;
- élaborer des outils méthodologiques ;
- construire des outils d'évaluation.

A la fin de chaque cycle de formation, il y a une évaluation certificative du niveau d'intégration des compétences de base réutilisées dans la construction des apprentissages ultérieurs. Et le *PI* poursuit, au fil des années, son petit bonhomme de chemin.

### 2.3.2. *Structure et contenus spécifiques du Programme Intégré*

Au préalable, il est essentiel de préciser que même si le contenu du *Programme intégré adapté aux Socles de compétences* ( FédEFoC, 2001) est familier aux enseignants du cycle d'enseignement primaire complet (6 ans) et du premier degré de l'enseignement secondaire (2 ans) en Belgique ; cependant, nous déplorons que ce référentiel de projet didactique centré sur le *PI* ne soit pas suffisamment connu des enseignants des mêmes niveaux d'enseignement des systèmes éducatifs francophones ou anglo-saxons d'Europe, d'Amérique du Nord et du Sud, d'Asie, d'Afrique et d'Océanie.

Par ailleurs, comme cet outil-programme de *PI* le souligne dans son avant-propos (FédEFoC,2001), le *PI fait peau neuve* dans le secteur de l'éducation belge et cela implique nécessairement chez l'enseignant une double dimension. Il englobe à la fois une *dimension contractuelle* et une *dimension professionnelle* qui s'expliquent de la manière suivante :

- pour le premier cas, il s'agit d'un contrat didactique convenu entre l'enseignant, médiateur du savoir et l'apprenant, qui est le premier bénéficiaire des implications socio-didactiques issues à la fois de l'effet-maître et de l'effet-approche par intégration des compétences de base ;
- et, pour le second cas, il s'agit d'un contrat professionnel convenu entre l'enseignant, praticien professionnel et le pouvoir institutionnel ou l'établissement scolaire qui est gestionnaire des organisations scolaires appelées à mettre en application le projet pédagogique centré sur l'intégration des Socles de compétences.

Selon plusieurs résultats des auteurs de référence (Brousseau, 1986 ; Perrenoud, 1999 ; (FédEFoC, 2001 ; Rogiers, 2004 ; Scallon, 2004, etc.), les deux dimensions de contrat didactique et de contrat professionnel se rapprochent quelque part dans le domaine de l'éducation en général et dans des situations d'apprentissage en particulier, en ce sens que :

1. La relation binaire enseignement/apprentissage est significative, car cette corrélation établit des rapports étroits entre les deux types de contrat didactique et professionnel (FédEFoC,2001).
2. Les deux activités d'enseignement et d'apprentissage font appel à deux partenaires devant convenir un système de conventions dans un objectif commun d'atteinte des résultats escomptés au départ du projet d'apprentissage (Brousseau, 1986).
3. La situation de relation didactique fait intervenir dans le triangle didactique un troisième pôle du savoir considéré comme un chaînon attractif opérant entre l'apprenant et l'enseignant (Perrenoud, 1999).

Au regard de cette perspective de nature didactique et socio-professionnelle, nous nous demandons effectivement à quand se manifeste le poids du contrat didactique en contexte d'apprentissage. Ou alors, on se demanderait comment l'aspect épistémologique du contrat didactique rejoint réellement un autre aspect socioprofessionnel dans l'univers de classe. Ou encore, comment en définitive on pourrait expliquer l'existence de la relation socio-didactique

entre les deux concepts de contrat didactique et de contrat professionnel dans un univers pédagogique.

Tout en restant dans le contexte de l'intégration des compétences, il est fondamental de répondre à la facette de la mission de l'apprentissage-enseignement (priorité à l'acte d'apprentissage) par respect du double contrat didactique et professionnel. Selon Brousseau (1986), l'idée de contrat didactique *préexiste à la situation didactique*. Car, selon lui, la pédagogie du contrat didactique fait référence essentiellement aux buts, aux objectifs et aux critères conventionnels de réussite scolaire ou de résolution des tâches en situations d'apprentissage à l'école. Et cela rejoint l'idée fondamentale du philosophe-pédagogue Jean-Jacques Rousseau<sup>16</sup> qui est contenue dans son ouvrage intitulé *Le contrat social* (1762).

Pour Brousseau (1986), les effets du contrat didactique se remarquent souvent quand il y a un certain degré de manquement de type didactique ou professionnel observé dans la gestion des relations interactives entre l'enseignant et l'enseigné. Encore, faut-il le souligner, la relation didactique entre l'apprenant et l'enseignant vise principalement la construction, le développement et l'intégration des savoirs en situation d'apprentissage. Dans de telles conditions, le contrat didactique définit explicitement et souvent même implicitement la tâche spécifique réservée à chacun de ces deux partenaires actifs du triangle didactique. C'est la raison pour laquelle Brousseau (1986) considère le contrat didactique comme un *système d'obligations réciproques* qui détermine ce que l'enseignant et l'apprenant doivent réaliser pour que le projet d'enseignement/apprentissage atteigne sa réussite optimale. Dans tous les cas, les manières d'apprendre sont intimement liées aux manières d'enseigner et aux manières d'évaluer ; de là, on observe la relation dynamique existant entre les différentes variables de la situation didactique interactive et de l'expérience pédagogique et didactique. Ce qui nécessite, dans ces conditions, un choix spécifique d'approche didactique susceptible de favoriser la maîtrise des savoirs enseignés qui, par ailleurs, devront faire l'objet d'une évaluation au cours ou au terme de l'apprentissage. C'est dans ce contexte précis que le *Programme intégré* essaie d'établir une démarche de corrélation triadique entre le savoir-enseigner, le savoir-apprendre et le savoir-évaluer.

---

<sup>16</sup> Jean-Jacques Rousseau est écrivain français, né à Genève (1712-1778). Il est caractérisé par un esprit systématique et un caractère passionné qui ont influencé sa doctrine centrée sur le principe selon lequel l'homme naît naturellement bon et paradoxalement c'est la société qui corrompt sa bonté humaine. Alors, faut-il que l'univers pédagogique ne puisse pas aller dans ce sens de corruption de la nature de l'apprenant, mais plutôt qu'il le fasse progresser jusqu'à l'intégration et au développement de ses connaissances potentielles et virtuelles ?

Considérant le tableau descriptif du *Programme intégré adapté aux Socles de compétences* (FédEFoC, 2001), une des contributions remarquables à retenir est celle de passer outre l'entrée par les contenus-matières et/ou les objectifs pédagogiques et de prendre en compte l'entrée par les Socles de compétences dans des activités d'apprentissage nécessaires; car l'apprenant, pour le *PI*, est considéré comme une personnalité autonome dans sa singularité, sa situation et sa pluralité. Et dans cette action formative, le *PI* lui-même constitue un *outil au service de l'organisation des apprentissages* au moment où les Socles de compétences sont des outils au *service de la pédagogie de l'intégration et de l'évaluation certificative*.

De ce fait, le *PI* (FédEFoC, 2001) propose une lecture réflexive des comportements attendus chez des apprenants afin de mieux déceler les véritables sources d'erreurs commises ou du taux d'échec enregistré au début, au milieu ou à la fin du cycle d'apprentissage. Et, dans ces conditions, l'apprenant est pour le *PI* (FédEFoC, 2001) appelé à *grandir*, à *apprendre à se former*, à *approfondir la construction de ses dimensions*<sup>17</sup> cognitives, affectives et psychomotrices, mais dans un univers sain et dans un corps sain. C'est pourquoi, le projet pédagogique et socioculturel du *PI* propose des stratégies didactiques opérationnelles de mise en œuvre de ce projet de société multiculturelle et appelée à vivre les principes de l'innovation dans la différenciation positive.

Et finalement, le contenu des principes socio-didactiques et pédagogiques du *PI* (FédEFoC, 2001) se reflète en ces différents aspects :

- d'abord, la pédagogie de l'intégration des apprentissages doit construire le savoir par une démarche d'appropriation des compétences minimales ;
- ensuite, l'approche par intégration des compétences est une démarche didactique visant l'objectif terminal de l'intégration des socles de compétences et qui pratique la pédagogie différenciée tout en respectant les différences individuelles des apprenants ;
- puis, cette approche pédagogique vise à assurer la continuité des apprentissages ultérieurs en cycles de formation tels qu'ils sont établis par les pouvoirs institutionnels ;

---

<sup>17</sup> Si la description exhaustive de la dimension « homme » était largement explicitée dans un contexte de la philosophie de l'Eglise catholique romaine, il serait associé à la notion « dimension » d'autres attributs comme la dimension humaine, la dimension culturelle, la dimension sociale, la dimension spirituelle, la dimension identitaire, sans oublier la dimension inédite de l'homme avec des situations de la vie, etc.

- en outre, ce système éducatif et formatif essaie de pratiquer un système d'apprentissage articulé autour des activités fonctionnelles et intégratives ;
- et enfin, ce système d'enseignement-apprentissage planifié s'efforce de mettre en œuvre des pratiques d'évaluation certificative centrées sur l'approche par intégration des compétences de base visées.

Après cette mise au point relative à la structure organisationnelle et à la conception générale du *PI*, il est nécessaire de dégager quelques acceptions contextuelles du concept pédagogique des « Socles de compétences ».

### *2.3.3. Référentiel et contexte pédagogique des Socles de compétences*

Dans la définition du concept *intégration des Socles de compétences*, le contexte pédagogique retiendra notre attention. Les Socles de compétences font référence à un terme architectural d'un socle qui signifie sur le plan contextuel « une base, une fondation, une pierre angulaire, un noyau, etc. ». Cela fait nettement allusion à un processus de construction durable. La notion des Socles de compétences vise l'intégration des apprentissages qui procède de la mise en relation des compétences de base spécifiques et transversales à la maîtrise d'un curriculum donné.

Selon le *Programme intégré adapté aux Socles de compétences* (2001), les objectifs premiers du *PI* se concrétisent à travers cinq types de repères susceptibles de favoriser et d'organiser la gestion des apprentissages par l'approche centrée sur l'intégration des compétences de base:

- « *Premier repère : viser l'intégration des savoirs ;*
- *Deuxième repère : opérer des activités fonctionnelles et de structuration ;*
- *Troisième repère : gérer efficacement le dépliage des moments d'apprentissages ;*
- *Quatrième repère : articuler la continuité intra et intercycles scolaires ;*
- *Cinquième repère : pratiquer des activités significatives d'évaluation certificative. »*

Pour saisir nettement le fond et la forme de la relation conceptuelle existant entre la pédagogie de l'intégration des compétences et le *Programme Intégré (PI)*, il s'avère nécessaire de présenter succinctement des indicateurs du modèle de base sur lequel reposent précisément l'esprit et l'action du *PI* à l'école primaire. Il s'agit d'une métaphore représentée par une roue des compétences. Cette roue des compétences est multidimensionnelle.



Précisons que cette roue des compétences est le symbole de la dynamique de l'approche par intégration des compétences<sup>18</sup>; elle a pour objectif clé de construire des savoirs et savoir-faire cognitifs des apprenants. Pour aboutir aux résultats escomptés de reconstruction de la personnalité de l'apprenant, il est nécessaire de mettre en action une logique de mouvement systémique tantôt rotatif et circulaire, tantôt omnidirectionnel et ascensionnel pour répondre efficacement à presque tous les référentiels des compétences de base dont l'apprenant a réellement besoin (FédEFoC, 2001). Si nous rapprochons le contexte de cette étude au noyau de la roue des compétences, il y a lieu de considérer l'ensemble des compétences transversales comme une configuration systémique des compétences de base communicatives en compréhension et en production orale et écrite liées au curriculum prescrit aux apprenants.

Par exemple, les quatre compétences de base visées à intégrer dans un projet d'apprentissage de langue et qui feraient l'objet d'évaluation dans des situations déterminées peuvent être caractérisées par les aspects suivants :

1. La compréhension orale (CO) cadre avec le savoir écouter, comprendre, décoder un énoncé dans une situation de communication orale ou audio/visuelle. Dans cette situation, le récepteur oriente son écoute, élabore des significations du message entendu et/ou vu, structure la cohérence (décodage des aspects sémantiques, grammaticaux et lexicaux) du texte entendu et même perçoit la dimension non verbale (gestes et attitudes du présentateur) de la communication.
2. La compréhension écrite (CE) cadre avec le savoir lire, comprendre ou identifier le contexte de ce que dit le texte, relier les idées au cotexte (autres aspects connexes du texte non-dit), distinguer la pertinence des différentes formes de construction des phrases, repérer les sens des articulateurs usités dans le texte, dégager l'organisation du texte oralement, etc.
3. La production orale (PO) englobe des activités liées au savoir parler ; dans cette situation précise le locuteur est invité à s'exprimer oralement en français standard, à utiliser un langage cohérent tout en respectant les groupes rythmiques et le schéma intonatif de la phrase française qui rassure une certaine capacité de se faire comprendre, etc.

---

<sup>18</sup> Approche par intégration des compétences, en abrégé APIC, est synonyme de pédagogie de l'intégration des compétences (PEDIC) ou approche par les compétences (APC).

4. La production écrite (PE) est une opération scripturale qui demande au scripteur de mobiliser ses connaissances linguistiques, ses savoir-faire et ses savoir-être dans le but d'élaborer un texte significatif répondant en principe aux indicateurs d'évaluation proposés et aux critères déterminés avant l'activité d'écriture.

#### 2.3.4. Repères stratégiques de mise en oeuvre du Programme Intégré

Il est à noter que le *Programme intégré* s'étend sur une scolarité obligatoire étalée sur neuf classes dès l'entrée en section maternelle<sup>19</sup> à la fin de la deuxième année du cycle d'enseignement secondaire. Le tableau ci-après montre comment le *Programme Intégré adapté aux Socles de compétences* couvre au total neuf classes formant *cinq cycles* répartis en trois *étapes* d'évaluation certificative des acquis (FédEFoC, 2001).

Tableau 2: Etapes de l'évaluation certificative des Socles de compétences en Belgique

<i>Programme intégré adapté aux Socles de compétences (Wallonie - Belgique)</i>				
ETAPE 1		ETAPE 2		ETAPE 3
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4	Cycle 5
3 <sup>ème</sup> année maternelle	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> années primaires	3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> années primaires	5 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> années primaires	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> années secondaires

Après avoir esquissé l'aspect contextuel du *Programme intégré* et le tableau synoptique des *Socles de compétences*, il est question de présenter les axes majeurs de l'esprit et du contenu des résultats de recherche du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) initié par le Conseil de l'Europe (Council of Europe) basé à Strasbourg (France).

<sup>19</sup> L'Ecole maternelle belge a 3 années de formation. Le *PI* n'évalue pas la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> années de la section maternelle ayant l'âge de 3 et 4 ans. Mais, il y a certaines écoles qui organisent une classe d'accueil à 2,5 ans.

## 2.4. Contributions du Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>20</sup>

Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, la notion de compétence reste complexe. C'est pourquoi, la recherche documentaire constitue une des voies opérationnelles pouvant clarifier les dimensions spécifiques de la compétence. Car, si le nœud du problème posé dans cette étude se rattache directement aux processus d'intégration et d'évaluation des compétences en général et des compétences de base en particulier, il semble que l'énigme de la notion de compétence reste ambiguë (Conne et Brun, 2000) et difficile à décoder (Romainville, 1996).

C'est dans cette perspective que nous faisons référence aux résultats de recherche de pointe du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'élaboration des descripteurs de compétences en langue étrangère selon l'approche par compétences. Nous présentons ci-après quelques aspects du contexte politique et éducatif du *Cadre de référence* (2001), des descripteurs spécifiques des échelles d'évaluation des niveaux de compétences, des difficultés d'apprentissage des langues étrangères, des voies et moyens pour la construction des modèles curriculaires dans l'apprentissage des langues étrangères en milieu pluriculturel et des spécifications des paramètres possibles du contenu des épreuves d'évaluation des compétences.

### 2.4.1. Contexte historique, politique et éducatif du Cadre européen de référence

Le *Cadre de référence* (2001) résulte d'un long cheminement de recherche initiée par le Conseil de l'Europe (2001) depuis 1991. Les perspectives du *Cadre européen de référence* (2001) visent spécifiquement les aspects de la relation triadique « apprendre, enseigner et évaluer », trois concepts phares de l'action éducative et formative. L'élaboration de ce document de référence de l'Union Européenne (UE) vise deux objectifs principaux. Il s'agit (1) d'encourager des praticiens dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris surtout les apprenants, les enseignants et les

---

<sup>20</sup> A certains endroits, l'intitulé de l'ouvrage *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001 sera remplacé par *Cadre européen* ou *Cadre européen de référence* (2001) par simple convention pour éviter des tautologies.

évaluateurs ; et (2) de se poser un certain nombre de questions spécifiques axées sur le savoir apprendre, le savoir enseigner et le savoir évaluer.

Le *Cadre européen de référence* (2001) soulève quelques interrogations sensibles et qui pourraient tout au long de cette étude trouver des voies de réponses.

- Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre le degré zéro de l'intégration des apprentissages et le niveau de maîtrise effective de la langue étrangère ?
- Comment s'effectuent les mécanismes didactiques de l'apprentissage d'une langue étrangère ?
- Que faire pour aider les apprenants à surmonter des difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère ?
- Comment mettre en œuvre effectivement un processus d'évaluation significatif centré sur les besoins exprimés par les apprenants et en adéquation avec les objectifs d'apprentissage fixés au départ de l'enseignement ?

Cette série de questions peuvent trouver des réponses a priori dans un deuxième objectif auquel le *Cadre européen de référence* (2001) fait allusion, c'est-à-dire faciliter des échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants sur la construction d'un curriculum réel susceptible de faire de l'apprenant un utilisateur compétent des structures de la langue cible tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette conception vise l'atteinte optimale des niveaux de compétences communs de référence précisément dans un processus d'apprentissage des langues étrangères.

A cet effet, il est fondamental de préciser que le *Cadre européen de référence* (2001) se préoccupe de la mise en œuvre d'un processus d'enseignement/apprentissage et d'évaluation capable de rendre opérationnel le référentiel des critères pour les descripteurs des échelles de niveaux de compétence communs dans des situations de communication réceptives, interactives et productives orales, écrites ou audio-visuelles. Faisant référence aux quatre questions posées un peu plus haut, nous nous demandons en plus comment nous pourrions mettre en œuvre notre dispositif expérimental de notre recherche afin qu'il y ait adéquation entre les effets attendus et le niveau d'intégration des compétences de base cibles en français langue étrangère. Comme nous l'avons précisé, il s'agit de la maîtrise des compétences de base scripturales en production écrite d'un résumé de texte jugé pertinent après application d'une démarche d'évaluation critériée.

#### 2.4.2. Le Cadre européen et l'évaluation critériée des compétences en langues

Dans l'esprit du *Cadre européen* (2001) spécifie qu'idéalement, une échelle de niveaux de référence dans un cadre commun devrait répondre à quatre critères dont deux relèvent d'une théorie descriptive et deux autres d'une théorie fondée sur la mesure. C'est la raison pour laquelle le schéma descriptif de l'échelle commune des compétences de référence dans une situation d'apprentissage des langues vivantes est caractérisé par deux facteurs :

- d'une part, il y a un facteur de contexte : c'est-à-dire que l'échelle d'un cadre commun de référence doit prendre en compte des résultats généralisables dans des situations d'apprentissage spécifiques, significatives et différentes ; et cela pour mettre en relief uniquement mais d'une manière souple des descripteurs d'une échelle commune pertinents par rapport au contexte ;
- et, d'autre part, il y a un facteur de description empirique : c'est-à-dire que l'échelle de critères d'évaluation des compétences doit être fondée sur des principes épistémologiques relevant d'une théorie de recherche validée ; cependant, comme le stipule le *Cadre de référence* (2001), *tout en se rapportant à la théorie, la description doit aussi rester conviviale*, donc accessible à toutes les catégories d'utilisateurs pressentis.

S'agissant des *problèmes de mesure* de l'échelle de niveaux communs de référence, le *Cadre européen* (2001) présente deux obstacles majeurs à tenir en considération :

- il y a d'une part la question qui concerne les *degrés de l'échelle* sur lesquels se placent les différents niveaux de compétences communs de référence ; ces derniers devraient être *objectivement fixés et déterminés d'une façon systématique* en se référant aux typologies de recherches empiriques déjà existantes et validées ;
- il y a d'autre part la question qui concerne *le nombre de niveaux* de compétences communs adopté par de mécanismes empiriques ; cela devrait faire référence (1) aux niveaux communs classiques de maîtrise des compétences cibles et (2) à une dimension didactique adaptée à la situation-problème d'évaluation donnée.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) est parvenu à produire un tableau synoptique de six niveaux communs de compétences de référence en combinant les méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives. Au préalable, les auteurs émettent quelques réserves sur l'efficacité et la fiabilité des méthodes basées sur le phénomène de l'intuition en ces termes :

*« Les méthodes intuitives peuvent suffire dans le cas de systèmes des contextes particuliers, mais elles ont leurs limites s'il s'agit du développement d'une échelle dans un cadre commun de référence. Dans les approches intuitives, la fiabilité pêche par le fait qu'une formulation donnée à un niveau donné soit subjective. En second lieu, il ne faut pas écarter la possibilité que des utilisateurs venant de secteurs différents aient des perspectives différentes selon les besoins de leurs apprenants. »*

Au regard du biais de recherche dû aux facteurs de subjectivisme ou d'intuition, il s'avère indispensable que le chercheur veuille incessamment à la validité et à la fiabilité de ses instruments d'évaluation construits pour la circonstance. L'exemple du *Cadre européen de référence* (2001) détermine les différentes modalités des compétences langagières. Il est intéressant de souligner que le modèle du *Cadre européen de référence* (2001) et celui du *Programme Intégré adapté aux Socles de compétences* (2001) nous ont inspiré dans la conception et l'élaboration de nos outils didactiques de mesure de la performance scripturale en français langue étrangère.

Le *Cadre européen de référence* (2001) est étalonné en six niveaux communs qui peuvent couvrir un *espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langues*. Ces niveaux sont structurés de cette manière : il s'agit des niveaux introductif, intermédiaire, seuil, avancé, autonome et de maîtrise d'une langue étrangère. Chaque niveau a ses descripteurs de compétences langagières qui sont considérés dans notre étude comme des indicateurs d'évaluation critériée. Il est à noter que si ce modèle (tableau 3) est pris pour référence, il ne serait peut-être pas le meilleur<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Notre réserve est motivée par la simple raison que nous n'avons pas nous-même fait d'étude évaluative sur les effets attendus et observés de la mise en application des principes du *Cadre européen de référence* (2001) dans un contexte didactique spécifique. Bien plus, une étude focalisée sur une diversité des compétences de lecture, de compréhension et de production orale et écrite nécessite des moyens multivariés et des ressources humaines multidisciplinaires.

Tableau 3: **Référentiel du cadre européen de niveaux communs de compétences langagières**

N° Echelle	Niveaux communs de référence (terminologie française et anglaise)	Descripteurs de compétences langagières
1	<b>Niveau introductif</b> (Breakthrough)	Capacité de comprendre, de lire et d'utiliser des énoncés oraux et <b>écrits</b> très simples qui visent à satisfaire des besoins de communication prioritaires (bond en avant).
2	<b>Niveau intermédiaire</b> (Waystage)	Capacité de comprendre, de lire et de formuler des phrases simples oralement et <b>par écrit</b> un énoncé ayant un vocabulaire courant ou familier.
3	<b>Niveau seuil</b> (Threshold)	Capacité de comprendre, de lire et de communiquer de manière simple oralement et <b>par écrit</b> un énoncé d'intérêt personnel, général ou vital (être au début, au seuil).
4	<b>Niveau avancé</b> (Vantage)	Capacité de comprendre, de lire et de produire oralement ou <b>par écrit</b> un sujet d'actualité, un énoncé argumentatif, un texte littéraire, etc.
5	<b>Niveau autonome</b> (Effective Operational Proficiency)	Capacité de comprendre, de lire et de produire oralement ou <b>par écrit</b> un énoncé de niveau standard et structuré.
6	<b>Niveau de maîtrise</b> (Mastery)	Capacité de comprendre, de lire et de produire oralement ou <b>par écrit</b> , dans des conditions complexes, un énoncé de type complexe, critique, argumentatif, etc.

Cette classification de compétences langagières fait référence aux travaux de recherche de Trim (1979). Selon le *Cadre européen de référence* (2001), les six niveaux communs de référence ont une structure complexe pouvant se regrouper deux à deux en une arborescence en trois niveaux généraux qui correspondent à des interprétations supérieures ou inférieures de la division classique en niveau de base ou de débutants, niveau intermédiaire ou de moyens et niveau avancé. La subdivision des six niveaux se présente en schéma arborescent souple, cohérent et pouvant suggérer d'autres niveaux de compétences opérationnels en situations spécifiques d'apprentissage et d'évaluation des savoirs appris en FLE (*Cadre européen de référence*, 2001). Théoriquement, le degré de validité, de fiabilité et de pertinence du *Cadre européen de référence* (2001) serait fondé sur les principes méthodologiques opérationnels suivants :

- d'abord, le sens d'une échelle de niveaux communs de compétences langagières n'est valide que relativement aux contextes dans lesquels il a été prouvé que ses résultats ont un degré de validité significatif (mesurer ce qu'elle était censée évaluer) après une preuve fiable d'analyse statistique des résultats de son utilisation ;

- ensuite, la fiabilité d'un instrument de mesure des compétences langagières (donc complexes à évaluer) n'est liée que d'une part sur la méthodologie adoptée pour son élaboration et sa validation (matériel soumis aux praticiens et experts en la matière) et, d'autre part, sur l'adéquation du contenu et de la cohérence des indicateurs d'évaluation critériée ;
- et, enfin, la pertinence du dispositif d'évaluation est fonction du caractère d'adéquation entre les résultats observés et les objectifs spécifiques d'intégration des compétences cibles (OSIC).

Les niveaux de compétences langagières du *Cadre européen de référence* (2001) se présentent sous forme d'un réseau arborescent des compétences en compréhension et en compréhension tant à l'oral qu'à l'écrit :

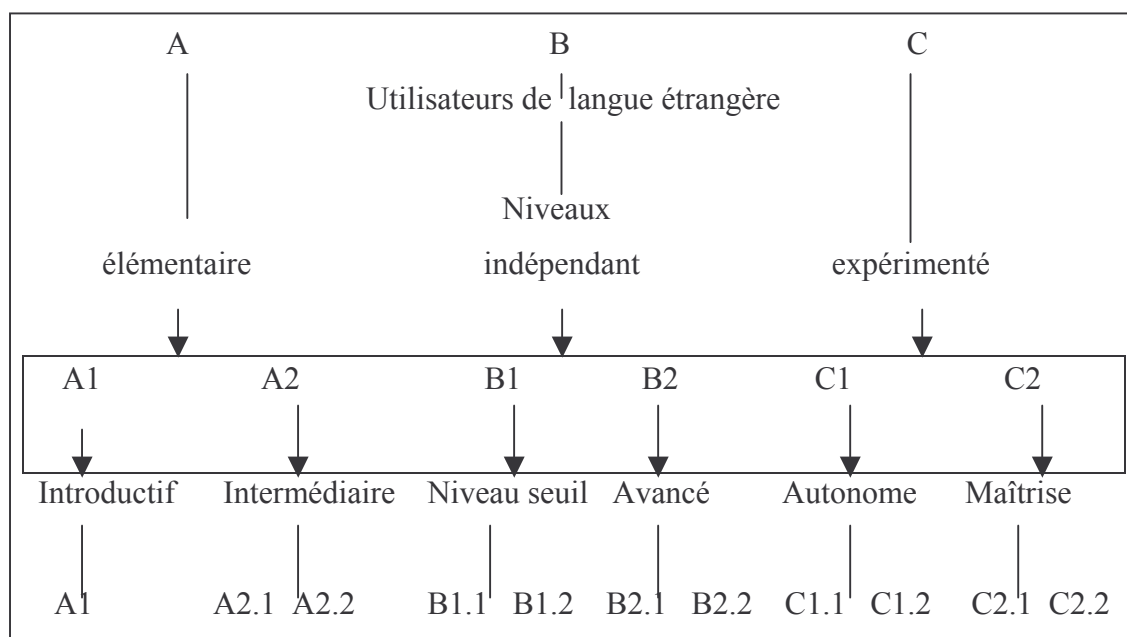


Figure 7: Niveaux de compétences linguistiques et communicatives en rameaux (Cadre européen, 2001)

A la lecture de la figure ci-dessus, il y a trois utilisateurs (A, B et C) d'une même langue étrangère, par exemple le français langue étrangère (FLE). A, B et C étant demandeurs d'apprentissage en FLE selon leurs besoins personnels exprimés, A est utilisateur élémtaire, B utilisateur indépendant et C utilisateur expérimenté. Précisons qu'une échelle de compétences est un ensemble d'une série croissante de degrés ou niveaux de compétences dont l'apprenant a tellement besoin dans toute situation de communication.



Chaque niveau de compétences a des objectifs bien ciblés. Ces objectifs peuvent s'inscrire dans des contextes précis d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des acquis. Le *Cadre de référence* (2001) propose quatre domaines d'apprentissage d'une langue étrangère, mais, nous n'affirmerons pas qu'ils soient exhaustifs. Il s'agit :

- du *domaine personnel* : l'apprentissage vise des activités individuelles et le sujet apprenant s'engage à une tâche d'intérêt particulier ;
- du *domaine public* : l'apprentissage répond aussi bien à des objectifs personnels que des objectifs collectifs, car dans cette situation d'apprentissage le sujet apprenant s'engage comme tout citoyen à une tâche d'intérêt national ;
- du *domaine professionnel* : l'apprentissage vise des besoins socioprofessionnels, où le sujet apprenant devra répondre mieux à sa mission de travail ou métier et cela lui procure un état de performance et d'efficacité continuels sur le marché de l'emploi ;
- et du *domaine éducationnel* : le sujet en contexte d'apprentissage vise son intégration linguistique en milieu multilingue.

Que vise idéalement le projet d'apprentissage du français langue étrangère aux étudiants anglophones dont il s'agit dans cette étude ? Leur contexte d'apprentissage cadre d'une part avec les objectifs assignés à la politique nationale du bilinguisme anglais/français et d'autre part avec la planification académique de promouvoir un système d'enseignement supérieur bilingue (français/anglais) ; ce dernier pourrait donner une valeur ajoutée à l'institution de formation universitaire : par exemple, à travers la politique éducative et formative, la recherche, la gestion des ressources humaines (éviter le phénomène de double emploi), financières (compression budgétaire) et immobilières (utilisation rationnelle des salles de classe), l'immersion de deux langues internationales au-dedans et au-dehors de l'institution, l'émergence des contacts des langues ayant le statut officiel au Rwanda, à savoir le français, l'anglais et le kinyarwanda qui jouit d'un double statut de langue nationale.

Par une démarche déductive issue du référentiel des compétences langagières (tableau 3) du *Cadre européen* (2001), nous présentons comment les apprenants en situations d'apprentissage de langues étrangères pourraient progresser d'un niveau de compétences langagières acquises à l'autre:

- A1 : niveau élémentaire de base pour les vrais débutants ;

- A2 : niveau élémentaire intermédiaire pouvant avoir des niveaux échelonnés (A2.1, A2.2, etc.) en compréhension et en production orale et écrite ;
- B1: niveau seuil indépendant pouvant avoir des niveaux (B1.1, B1.2, etc.) en compréhension et en production orales et écrites;
- B2 : niveau indépendant avancé pouvant avoir des niveaux (B2.1, B2.2, etc.) en compréhension et en production orales et écrites;
- C1: niveau autonome expérimenté pouvant avoir des niveaux (C1.1, C1.2, etc.) en compréhension et en production orales et écrites;
- C2 : niveau de maîtrise expérimenté pouvant avoir des niveaux (C2.1, C2.2, etc.) en compréhension et en production orales et écrites.

Après l'analyse des descripteurs des niveaux communs de compétences langagières, la question qui intéresse notre recherche est celle de savoir si cette échelle descriptive de compétences communicatives orales et écrites peut être utilisée telle quelle dans la problématique de l'évaluation critériée d'un résumé écrit en FLE. Cette interrogation pourrait trouver une réponse positive ou négative après l'interprétation des résultats de notre recherche. Par contre, l'interrogation précitée nous amène à examiner les différentes orientations pédagogiques proposées par le *Cadre européen de référence* (2001) dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

#### 2.4.3. Situations d'apprentissage d'une langue étrangère selon le Cadre européen

Une analyse approfondie de la situation d'utilisation des compétences réceptives, linguistiques et communicatives d'une langue étrangère se différencie nettement du contexte d'apprentissage de la langue première (L1) ou langue maternelle (LM). Le *Cadre européen de référence* (2001) considère l'apprenant de langue étrangère comme un futur *usager de la langue*. Il est clair que l'apprenant de langue étrangère a son identité culturelle, linguistique et sociale authentique. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de décrire les conditions de l'utilisation de la langue apprise à des fins communicatives, sociales, académiques, épistémologiques et vitales. Comme le précise le *Cadre européen de référence* (2001), l'apprenant de langue seconde (LS ou L2) ou de langue étrangère (LE) est en voie de devenir un utilisateur de la langue cible : cette conception est une *approche actionnelle*. Il y a une

corrélation entre *ce que l'apprenant peut faire* et comment il peut le faire dans une situation d'apprentissage ou d'évaluation d'une langue étrangère.

Le style d'enseignement de type actionnel a quatre orientations pédagogiques comme cela apparaît ci-dessous (*Cadre européen de référence, 2001*).

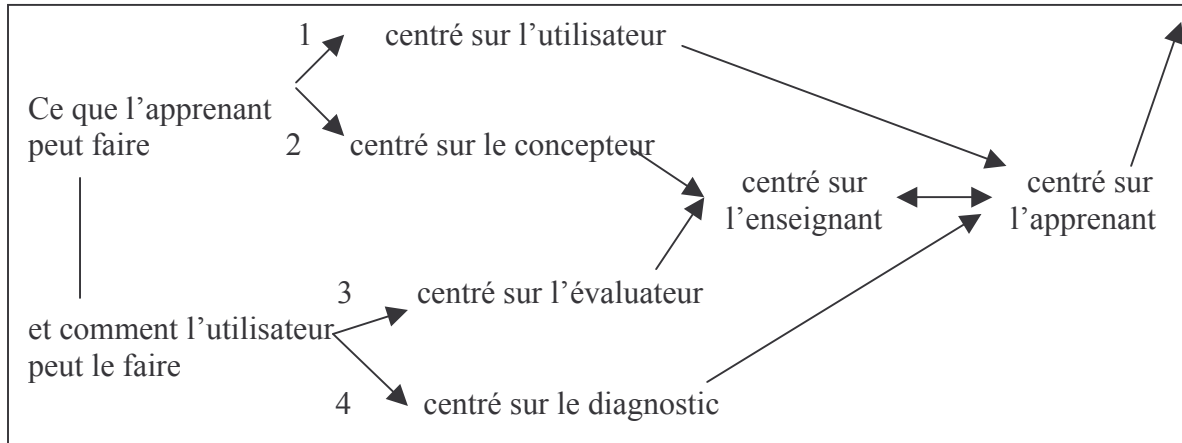


Figure 8: **Orientations pédagogiques d'une approche actionnelle (PI, 2001)**

Mais dans tous les scénarios présentés ci-haut (figure 8), selon le *Cadre européen de référence* (2001), l'apprenant en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère « *ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles* ». Considérant les quatre orientations pédagogiques, l'apprenant constitue le point focal de la situation d'apprentissage mais à des degrés différents et, en dernier ressort, il devrait idéalement progresser dans ses apprentissages ultérieurs comme ces situations prescrites le prévoient, mais cette progression n'est pas obligatoirement linéaire :

- a) Première situation d'apprentissage centrée sur l'*utilisateur de la langue étrangère* :
  - la dynamique des situations d'apprentissage observées dans la relation didactique interactive et triadique enseignant-apprenant –savoir produit des effets induits et inédits ;
  - la capacité de la mise en œuvre des compétences réceptives, linguistiques et communicatives dépend largement des conditions spécifiques d'apprentissage, etc.
- b) Deuxième situation d'apprentissage centrée sur le *concepteur du curriculum* :
  - cette approche s'éloigne des objectifs spécifiques visés dans l'acte d'apprendre, d'enseigner et d'évaluer ;

- cette orientation pédagogique privilégie les concepteurs de systèmes éducatifs, les concepteurs de manuels, les concepteurs de guides méthodologiques, les concepteurs de concours nationaux, etc. ;
  - cette stratégie d'apprentissage favorise plus l'enseignant que l'apprenant, etc.
- c) Troisième situation d'apprentissage centrée sur l'*évaluateur des acquis* :
- cette orientation a pour fonction spécifique de guider les modalités d'évaluation ;
  - elle précise les aspects qualitatifs des niveaux de compétences attendus ;
  - ce style d'enseignement/apprentissage recentre ses objectifs sur le rendement scolaire et non sur les progrès réalisés effectivement par les apprenants ;
  - cette dernière facette formule des finalités et des normes difficiles à mettre en application sur le champ pédagogique ;
  - ce processus d'évaluation est de nature sélective et non formative, sommative et non intégrative, etc.
- d) Quatrième situation d'apprentissage centrée sur le *diagnostic du niveau acquis* :
- cette approche privilégie la description analytique de la situation de départ ;
  - elle établit un pronostic de réussite ou d'échec, mais à un taux indéterminé ;
  - ce style d'enseignement/apprentissage présage une foule de paramètres hypothétiques qui encouragerait les deux partenaires actifs du triangle didactique, à savoir l'enseignant et l'apprenant ;
  - ce processus d'enseignement présente le niveau acquis à chaque phase d'apprentissage (au début, en cours et à la fin de la formation), se situe en fonction des besoins des apprenants observés sur le champ de l'action pédagogique, détermine les voies et moyens théoriques d'atteindre les objectifs de départ, propose des procédures d'évaluation et de régulation des apprentissages, etc.

En définitive, la situation d'apprentissage centrée sur l'apprenant reste la plus intéressante de toutes dans la mesure où l'utilisateur de la langue étrangère est le premier bénéficiaire de l'action dynamique du processus d'enseignement/apprentissage et d'évaluation qui s'oriente vers une approche systémique. Nous allons essayer de dégager des rapports de congruence entre les caractéristiques de la théorie systémique et celles de la situation-problème d'apprentissage pour mieux comprendre l'apport théorique attendu de l'approche systémique sur l'intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère.

## 2.5. Dimensions de l'approche systémique replacée dans un contexte pédagogique

Selon Donnadiou, Durand, Neel et Nunez (2003), l'approche systémique nous aide à mieux appréhender la complexité du réel déjà élaboré, structuré et cohérent. La démarche systémique est une nouvelle façon de penser face aux multiples situations-problèmes rencontrées par l'homme au cours de son existence en général et de sa formation en particulier. D'après Donnadiou et Karsky (2002), la systémique est née aux Etats Unis au début des années 1950. Elle a traversé l'Océan Atlantique pour s'appliquer d'abord en France vers les années 1970, puis s'enraciner progressivement vers d'autres pays occidentaux et du monde. Comment l'approche systémique se définit-elle ?

La définition opérationnelle de la systémique donnée par Donnadiou, Durand, Neel et Nunez (2003) est formulée de la façon suivante :

*« La systémique est une nouvelle discipline qui regroupe les démarches théoriques, pratiques et méthodologiques, relatives à l'étude de ce qui est reconnu comme trop complexe pour pouvoir être abordé de façon réductionniste, et qui pose des problèmes de frontières, de relations internes et externes, de structure, de lois ou de propriétés émergentes caractérisant le système comme tel, ou des problèmes de mode d'observation, de représentation, de modélisation ou de simulation d'une totalité complexe. »*

Avec cette macro-définition de la systémique, les mêmes auteurs dégagent simplement son schéma générique, car l'approche systémique prend sa forme dans le processus de modélisation qui se pratique souvent avec l'utilisation des graphes significatifs, de schémas interactifs, des modèles dynamiques et opérables en diverses situations de savoir, d'action ou de recherche. Pour des raisons liées au cadrage du sujet abordé, cette étude va se limiter uniquement sur une analyse synthétique des paramètres didactiques liés au modèle théorique de l'approche systémique. Cependant, il sera nécessaire quelquefois d'établir des rapports spécifiques pouvant relier quelques concepts connexes à l'approche systémique dans le processus relationnel observable entre les différents pôles du triangle didactique. Les travaux de recherche de Donnadiou, Durand, Neel et Nunez (2003) notent que les concepts clés sur lesquels est fondée l'approche systémique sont la *complexité*, le *système*, l'*interaction* et la *globalité*.

Voici comment se présente le modèle macroscopique de l'approche systémique de Donnadiou, Durand, Neel et Nunez (2003) :

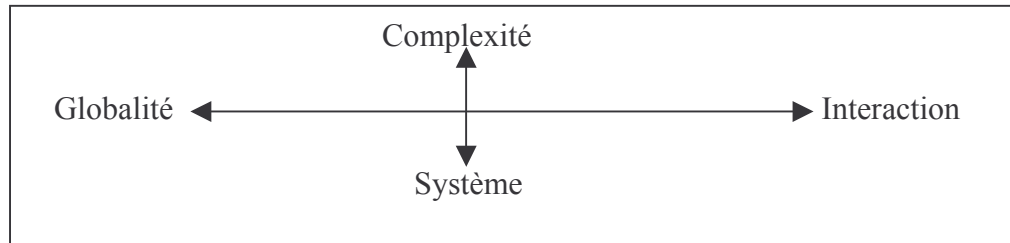


Figure 9: **Modèle des relations interactives de l'approche systémique selon Donnadiou et al. (2003)**

L'approche systémique, selon Donnadiou et Karsky (2002), est un processus qui s'ouvre sur la voie de la recherche et de l'action. Ses applications sont nombreuses et variées : par exemple, en stratégie militaire, en médecine, en économie, en éducation, en écologie, en management des du territoire, des entreprises et des organisations, en informatique, en communication, etc. L'approche systémique, comme l'expliquent Donnadiou, Durand, Neel et Nunez (2003), repose sur la compréhension concrète d'un certain nombre de concepts clés, à savoir : le système, la finalité, l'interaction, l'évolution, la rétroaction, l'organisation, etc. Il semble que tous ces termes se retrouvent dans le domaine définitionnel du secteur de l'enseignement. Car, pensons-nous, il a été rare qu'un curriculum prescrit à un niveau d'enseignement donné puisse être enseigné dans sa totalité, dans sa globalité ou dans toutes ses spécificités. La dimension d'un curriculum prescrit est immense et inépuisable, vu sa source première du savoir savant illimité. Et c'est la raison pour laquelle cette étude centrée sur l'évaluation du niveau d'intégration des apprentissages s'intéresse à cet aspect systémique sous forme spécifique et non globale pour répondre à ses aspects didactiques et docimologiques liés à la résolution de la tâche de production d'un résumé écrit en FLE.

Si on se réfère aux relations pluridimensionnelles des quatre concepts de base de l'approche systémique (figure 9), il y a lieu de faire des analyses analogiques aux multiples relations significatives observables dans une situation d'apprentissage. L'émergence de la variable *complexité* fait appel à une diversité de facteurs de prise de conscience de la complexité de la pratique d'enseignement. D'où, pour comprendre ce qui se passe dans le comportement cognitif ou affectif de l'apprenant ou même de l'enseignant face au savoir à apprendre ou au savoir à enseigner, cette situation-problème complexe présente une série de difficultés

observables au cours de la période d'enseignement-apprentissage ou pendant les moments d'évaluation. Et cela s'explique par le fait même que, par exemple, dans un processus d'apprentissage du français langue étrangère, on peut se demander comment des situations-problèmes complexes d'enseignement-apprentissage peuvent profiter à la fois et au même degré à tous les apprenants forts, moyens ou faibles (Roegiers, 2003). Outre cela, une situation-problème complexe, comme le décrivent (Roegiers et De Ketele, 2000), se caractérise par trois éléments constitutifs, à savoir :

- un *support* à visées didactiques présentant un contexte, une information pertinente et/ou parasite et un objectif spécifique ;
- une *tâche* à résoudre, donc évaluable, pour déterminer le niveau des progrès atteints au terme du travail cognitif ;
- et une *consigne* présentant un ensemble d'informations claires pouvant aider l'apprenant à résoudre le problème situationnel posé.

Cependant, pour que cette situation-problème didactique complexe ait un sens, ce n'est pas l'enseignant qui doit tout faire à la place de l'apprenant ; mais plutôt, ce dernier est l'acteur principal de l'appropriation et de la maîtrise des savoirs appris. Pour y arriver, il est fondamental que l'apprenant mobilise intégralement et méthodiquement ses diverses ressources cognitives (réflexions, analyses, critiques, remises en question, évaluation, etc.) , affectives (comportement contextuel, jugement, associations d'idées culturelles, etc.), conatives (implications individuelles, attention, motivation, investissement, engagement, etc.) et psychomotrices (mouvements, gestes, recours à la mémoire à court, moyen et long terme, etc.). Comme le précisent Roegiers et De Ketele (2000), une situation-problème d'apprentissage est significative dans la mesure où :

- elle amène l'apprenant à mobiliser ses connaissances et à toucher ses centres d'intérêt dans une perspective constructive de ses savoirs;
- elle incite l'apprenant à percevoir un défi dans la résolution du problème posé dans le but de mieux appréhender les écarts existant entre la théorie et la pratique;
- elle lui fait prendre conscience de l'estime de soi dans l'accomplissement d'une tâche complexe susceptible de promouvoir le développement des compétences ; etc.

En revenant sur les relations interactives de l'approche systémique (figure 10), l'origine étymologique du mot *système* est grecque  $\sigma\upsilon\sigma\tau\epsilon\mu\alpha$  (qui se lit « *sustéma* ») ; le concept de *système* signifie un ensemble cohérent (Donnadieu, Durand, Neel et Nunez, 2003). Tandis que le concept de *globalité* du système s'explique par un adage du langage spécifique du système complexe auquel on a fait allusion précédemment, à savoir : « *le tout est plus que la somme des parties* » (Legendre, 1993). Sinon, ce serait une pure superposition des acquis qui ne répondrait pas du tout à la logique systémique. Cela veut dire que dans l'optique d'une analyse systémique, on ne peut pas reconnaître les parties sans considérer ou replacer les sous-ensembles dans un contexte spécifique de leur ensemble originel, c'est-à-dire spécifique et contextualisé. D'où, la notion de *globalité* fait référence à l'idée d'interdépendance des éléments du système et à la cohérence de l'ensemble systémique. C'est pourquoi Roegiers et De Ketele (2000) définissent l'activité d'intégration des savoirs à apprendre comme une opération (méta-) cognitive complexe dans laquelle il y a trois phases essentielles caractérisées par les facteurs d'interdépendance, de coordination et de polarisation. Ce qui met en relation la notion de l'approche systémique et celle de l'approche par intégration des compétences (APIC). Pour dire qu'un système d'apprentissage centré sur l'approche par intégration des compétences (APIC) englobe :

- d'une part, dans son ensemble, un aspect complexe, holistique et global ;
- et d'autre part, dans sa visée, un objectif terminal de maîtrise des savoirs appris.

Considérant la complexité de l'approche par intégration des compétences, il semble fondamental d'examiner des rapports de congruence et/ou de divergence existant entre les différents concepts fédérateurs d'une famille de situations-problèmes centrées sur la variable intégration des compétences de base scripturales en situation complexe de savoir produire un résumé de texte significatif en français langue étrangère.

En nous référant à la complexité de la tâche de production écrite (Lauwaers, 1987 ; Dabène, 1995 ; Miled, 1998), nous sommes d'accord avec la plupart des auteurs (Rivenc, 2003 ; Roegiers, 2004 ; De Ketele et Gérard, 2005) qui précisent que la pratique de l'écrit dans une langue étrangère exige tout un ensemble de facteurs, à savoir :

- la mobilisation des ressources linguistiques (connaissances de la langue) et des savoir-faire procéduraux (savoir mettre en pratique des stratégies de structuration des phrases, de repérage des idées clés du texte, etc.) ;



- la maîtrise des capacités de construction d'un discours cohérent (savoir rechercher des informations clés du texte, les organiser, etc.) ;
- l'utilisation des stratégies d'établissement des relations enchâssées de lecture, relecture, construction du sens, compréhension du texte et des consignes, usage des connecteurs logiques et temporels, etc.
- la compétence de réécriture et d'argumentation dans un style personnel, etc.

Outre cela, Frenay, Bonhivers et Paquay (1990) soulignent l'importance capitale des variables de type cognitif et temporel dans l'amélioration de la qualité du produit écrit, car le temps de travail suffisant est nécessaire dans la transformation des informations puisées dans le texte à résumer. Ce facteur temporel lié aux structures cognitivo-langagières aboutit à un certain degré de remaniement et de restructuration de la production écrite ou tout simplement des notes prises dans un cours académique. C'est pourquoi, comme le soulignent Charolles et Petitjean (1992), une activité de résumé d'un texte en français langue étrangère exigerait chez le scripteur des compétences transversales décrites par une typologie de stratégies de sélection des informations essentielles dans le texte-source, d'élaboration, d'organisation et de construction du produit-résumé pertinent et cohérent. Ce qui nécessite la maîtrise des compétences du savoir-résumer qui englobent un ensemble de variables définies ci-dessous par De Ketele (1986).

## 2.6. Définition opérationnelle de la compétence

Il est essentiel de revenir sur le réseau conceptuel de la compétence au regard de l'approche par intégration des savoirs appris en classe de français langue étrangère. Si nous nous référons à la formule de la compétence, telle qu'elle a été proposée par De Ketele (1996), à savoir **compétence = { capacités X contenus } X situations**, nous pensons effectivement que la compétence scripturale serait une combinaison opérationnelle et complexe des capacités transversales individuelles agissant sur des contenus maîtrisés dans des situations variées de résolution des tâches déterminées (1) par des types d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, soit au cours des activités socioprofessionnelles. Dans ces conditions, le terme de compétence devient un concept intégrateur, car il inclut trois facteurs à dimensions plurielles, à savoir des capacités, des contenus et des situations.

Le nœud du problème est de faire un décodage contextuel de ces trois composantes de la compétence en référence au processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Autrement dit, quels commentaires explicatifs et pertinents peut-on dégager pour mieux saisir la portée réelle et objective des aspects des concepts fédérateurs de la compétence ? Il y en a tant, mais comme en toute recherche, il faut opérer des choix opérationnels, nous allons examiner des rapports existant entre les éléments de relation triadique composant une compétence dans une situation d'apprentissage donnée en référence à la définition de De Ketele (1996): compétence = { capacités X contenus } X situations.

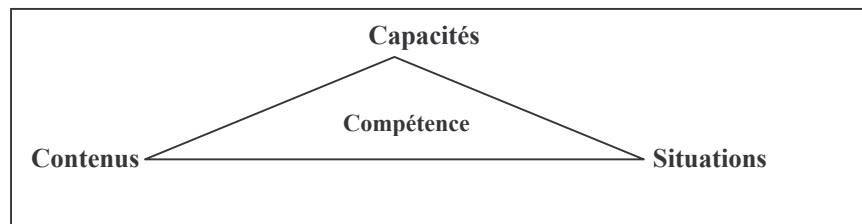


Figure 10: Schéma des composantes d'une compétence en situations d'apprentissage

Les modèles théoriques de compétences sont multiples et variés et chacun d'eux pose des problématiques particulières. Comme le soulignent De Ketele et Delory (2000), l'élaboration des référentiels de compétences et des compétences transversales dans l'univers socioprofessionnel a abouti à l'introduction de ces types de compétences dans l'univers de l'enseignement général. Pour étayer ces propos, De Ketele et Delory (2000) affirment que la nécessité apparaissait dès lors chez les gestionnaires des systèmes éducatifs d'agir sur les programmes d'études afin d'y introduire les apprentissages centrés sur les compétences. C'est dans ce contexte précis que le monde socio-économique et professionnel est reconnu comme étant à la base du mouvement pédagogique et didactique actuel de l'approche par intégration des compétences dans les milieux éducatifs. A cet effet, les travaux de recherche de Perrenoud (1999) et de Romainville (1996) soulignent cet aspect de compétence professionnelle sur le champ du métier quel qu'il soit. Cependant, comme le métier d'enseignant se transforme par la centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage inspirés des milieux socioprofessionnels animés par l'esprit de compétitivité et de production en quantité et en qualité sur le marché planétaire, il est temps que l'appareil éducatif repense sa vision triadique d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer afin de répondre efficacement aux attentes de l'environnement humain.

D'après Romainville (1996), une certaine confusion semble régner dans la définition du terme « compétence », car il y a une oscillation récurrente entre deux pôles de *capacités* renvoyant ainsi à la notion d'aptitude ou d'état fonctionnel et de *comportements structurés* penchant ainsi vers la notion d'*action* ou d'*effectuation d'une tâche spécifique* liée à un référentiel d'un poste de travail à gérer. Le terme « effectuation » rejoint la notion de réalisation de la tâche. Par ailleurs, comme le précise Perrenoud (1999), si les systèmes éducatifs « *ne mettent pas la clé sur la porte* » en vue de relever les défis de l'éducation de qualité, les acteurs de l'univers pédagogique ressentent réellement le besoin d'intégrer de nouvelles compétences en de mieux gérer leurs pratiques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.

Si Perrenoud (1999) parle de dix nouvelles compétences à maîtriser dans le secteur de l'éducation<sup>22</sup>, pour Touzin (1997), la littérature sur la compétence - comme facteur d'intégration des apprentissages - , devrait mettre à jour les principes fondamentaux et les conditions opérationnelles qui favoriseraient l'intégration des dimensions pragmatiques du savoir-enseigner. A cet effet, comme le précise Touzin (1997), le renforcement des compétences dans les milieux pédagogiques est facilité par un « *tissage serré* » de compétences générales et de compétences particulières tout au long d'un programme d'enseignement/apprentissage et dans des « *contextes variés selon la nature des tâches à réaliser* ». En plus, selon Touzin (1997), l'approche par intégration des compétences est un « *processus dynamique qui implique des mouvements de va-et-vient* » qui se concrétisent à travers trois moments de résolution de situations-problèmes complexes dans un processus d'enseignement/apprentissage. Ce dernier terme binôme produit des résultats du processus centré sur l'intégration des compétences de base quand l'apprenant se trouve dans une situation d'accomplissement de la tâche déterminée par des facteurs opérationnels liés à la triade : « *action – compréhension – autonomie* » (Touzin, 1997).

---

<sup>22</sup> Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*. Pars : ESF éditeur. Dans cet ouvrage, l'auteur décrit les dix grandes familles de compétences, à savoir :

- 1° Organiser et animer des situations d'apprentissage centrées sur l'intégration des contenus à enseigner.
- 2° Gérer la progression des pratiques d'apprentissage selon une approche d'intégration des savoirs appris.
- 3° Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation des styles d'apprentissage et d'évaluation.
- 4° Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail favorisant l'intégration des acquis.
- 5° Travailler en équipe en vue de développer des compétences durables chez des apprenants de FLE.
- 6° Participer à la gestion de l'école dans le but d'harmoniser des paliers de compétences par cycles.
- 7° Informer et impliquer les parents dans le processus de construction des savoirs savants.
- 8° Se servir des technologies nouvelles par l'enseignement assisté par ordinateur et par multimédias.
- 9° Affronter les devoirs et les dilemmes de la profession en vue d'asseoir une bonne relation didactique.
- 10° Gérer sa propre formation continue dans l'objectif de s'impliquer dans le devenir de l'éducation pour tous.

De ce fait, les conditions de réalisation d'une tâche pendant ces trois moments d'action, de compréhension et d'autonomie pourraient être effectives en situations didactiques d'intégration des compétences de base en FLE, si et seulement si, les stratégies d'intégration des apprentissages envisagées étaient centrées sur un nouveau paradigme de processus d'apprentissage-enseignement (re)valorisant d'une façon significative le pôle « apprenants ».

Nous tentons d'explicitier ci-après les dimensions de l'action, de la compréhension et de l'autonomie exigées chez le scripteur en situation de production écrite en langue étrangère.

### 2.6.1. Effets de l'action communicative en langue étrangère

Si nous nous référons aux idées de Perrenoud (1999), l'action en situation de communication en langue étrangère serait considérée comme un facteur de l'intégration des apprentissages en situation de production écrite en français langue étrangère, si et seulement si, à l'idéal, l'apprenant produit des textes pertinents répondant à la situation, à la tâche et à son intention de communication de qualité. Outre cela, le produit écrit doit répondre efficacement aux critères et indicateurs de la grille d'évaluation critériée empiriquement validée (Rivenc, 2003 ; Roegiers, 2004).

Dans cette situation, l'intégration des compétences discursives et scripturales est directement associée à la capacité de produire et d'agir (Perrenoud, 1999) qui se démontre dans le produit de l'activité de tâche d'écriture. C'est dans cette lancée que Simard (1997) attribue à l'expression *compétence de base* une caractéristique de compréhension qui déborde les besoins de communication langagière du *milieu immédiat* tout court de l'apprenant, mais qui s'étend à des *cercles plus larges et plus variés*. Cela, en effet, suppose au départ l'acquisition des *capacités de raisonnement* et de *sens critique de base* (Simard, 1997). En définitive, l'intégration des compétences de base dans la pratique de l'écrit pourrait se matérialiser efficacement à travers la qualité du résumé, à savoir : le niveau du registre de la langue, le degré d'organisation des idées du texte de base, le niveau de présentation matérielle du produit-résumé, etc. A partir de ces critères d'évaluation de la qualité du produit-résumé, l'évaluateur tiendra compte du degré de réalisation de la tâche d'écriture et du niveau réel de mobilisation des savoirs et des savoir-faire dans l'organisation des informations puisées dans le texte-source, dans l'élaboration et la présentation du produit rédigé en langue étrangère.

### *2.6.2. Effets de la compréhension communicative en langue étrangère*

La variable de compréhension en situation-problème de communication en langue étrangère est considérée comme un facteur de l'intégration des apprentissages, si et seulement si, à l'idéal, l'apprenant maîtrise parfaitement des compétences de base en compréhension orale et écrite dans la langue cible. Selon Touzin (1997), la compétence cible de compréhension orale ou écrite est comparable à un iceberg dont la partie visible correspondrait à 1/8 et la partie cachée à 7/8 représentant la totalité des performances attendues en situation de communication en langue étrangère. Dans ce contexte précis, Touzin (1997) soulève un problème pertinent qui pourrait constituer un obstacle de maîtrise des compétences de base scripturales chez des apprenants en situation de production écrite en français langue étrangère.

Pour favoriser la capacité de résolution de la tâche d'écriture en langue étrangère, Hayes (1980) a proposé un modèle du processus cognitif de production écrite composé des facteurs opérationnels suivants:

- (i) opération de traitement du langage textuel ;
- (ii) opération de résolution des problèmes de communication écrite ;
- et (iii) opération de mise en texte de la production écrite en tenant compte des variables de contexte et de situation de communication.

### *2.6.3. Effets de l'autonomie communicative en langue étrangère*

Selon Touzin (1997), l'autonomie de communication en langue étrangère est considérée comme un facteur de l'intégration des apprentissages, si et seulement si, par exemple, en situation-problème de compréhension et de production tant à l'oral qu'à l'écrit, à l'idéal, l'apprenant maîtrise convenablement des compétences réceptives (auditives), communicatives (encodage et décodage) et linguistiques de base à savoir la capacité à lire, à comprendre, à parler et à écrire convenablement en français langue étrangère.

Cette phase d'autonomie favorise le transfert des acquis en situations-problèmes scolaires ou académiques, formatives ou socioprofessionnelles, etc. A cet effet, pour Tardif (1999), au regard des orientations privilégiées en enseignement des disciplines, le paradigme d'apprentissage met l'accent sur le développement des compétences. Ces dernières constituent l'essence même des savoirs appris, car dans un contexte de production écrite en français

langue étrangère, les apprenants doivent fournir des réponses appropriées à des situations complexes rencontrées en classe. Dans ce cas, les compétences scripturales à intégrer sont conçues comme des savoir-faire complexes qui mobilisent des connaissances antérieures. Bien plus, dans une situation de production écrite, on observe chez le scripteur plusieurs situations-problèmes :

- l'apprenant construit le produit-résumé par des procédés de *filtre de traitement des informations* (Tardif, 1999) ;
- l'apprenant est l'acteur principal dans le processus de l'intégration des acquis (Roegiers et De Ketele, 2000).

Beaucoup d'auteurs de référence se sont penchés sur ce problème de réalisation optimale de la tâche de communication écrite et proposent des stratégies appropriées à la gestion des séquences didactiques de production écrite susceptibles d'aboutir à des effets significatifs. Par exemple :

- Miled (1998) propose la mise en œuvre d'une didactique communicative centrée sur l'apprenant ;
- Parmentier et Paquay (2002) soulignent la promotion des pistes didactiques orientées vers une plus grande centration sur le développement de compétences chez les apprenants.
- Albert et Bradley (1997) soulignent l'impact du modèle de *Knowledge management*<sup>23</sup> susceptible de créer des conditions d'apprentissage et de favoriser l'intégration des savoir-faire cognitifs chez des apprenants et des savoir-faire socio-didactiques chez des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage.
- Collès, Dufays, Fabry et Maeder (2001) proposent la mise en œuvre des pratiques enseignantes centrées sur des besoins de communication des apprenants traduits en

---

<sup>23</sup> Le concept *Knowledge Management* ou KM a des dimensions plurielles. Selon Albert, S. et Bradley, K. (1997). *Managing Knowledge*. Cambridge University Press et Wiig, K. M. (1999). *On The Management of Knowledge*, Arlington (Texas): The Wiig Group, le KM est un modèle de gestion ou d'évaluation des compétences considérant que l'enseignant dans son acte d'enseignement ne sait pas concrètement ce qui l'attend au contact avec la classe. La grille de critères d'évaluation (ayant des items ou modalités étendues sur une échelle de Lickert de 1 à 6 allant de l'aspect -3 ou très incompatible à +3 très compatible) tient compte des objectifs pédagogiques visés, des tâches d'enseignement et d'apprentissage (contenus-matières à enseigner, procédures didactiques, styles d'apprentissage, traits affectifs des deux partenaires actifs en situation didactique, des représentations mentales des enseignés sur l'objet d'enseignement, etc. Dans ces conditions didactiques, en amont, on observera des compétences professionnelles intégrées chez des formateurs praticiens professionnels et, en aval, on observera le niveau de maîtrise des compétences cibles chez des apprenants dans une discipline donnée.

objectifs terminaux d'intégration des compétences réceptives, productives et discursives.

- Pour mieux apprendre et s'appropriier des savoirs enseignés, selon l'analyse de Jonnaert (1988), l'apprenant *doit cesser d'être un auditeur passif* de l'enseignement « canonique » ou « magistral » du maître ; cette nouvelle conception qui remet en place la notion de dévolution didactique innove la philosophie de l'enseignement traditionnel. Dans cette nouvelle perspective, l'apprenant est appelé à s'investir et à s'engager d'une façon significative dans son projet d'apprentissage.

Toutes ces considérations prises en compte supposent que les rapports interactifs des trois pôles du triangle didactique génèrent d'autres types de situations favorables (aboutissant à l'intégration des acquis) ou défavorables (aboutissant à la désintégration des acquis) dans la relation didactique. C'est dans ce contexte opératoire que Jonnaert (1988) propose quelques articulations essentielles qui devraient guider la gestion des pratiques enseignantes à l'œuvre et sur lesquelles l'action didactique devrait se fonder :

- 1°. Objectifs : Que dois-je atteindre avec mes élèves ?
- 2°. Situation de départ : Par où dois-je commencer ?
- 3°. Situation de l'action didactique : Comment mettre en œuvre la transposition didactique du curriculum prescrit au programme de formation du public cible ?
- 4°. Détermination des résultats : Comment rendre les situations d'apprentissage opérationnelles et significatives de telle manière qu'il y ait maîtrise des objectifs terminaux d'intégration des savoirs enseignés ?

Comme les perspectives de cette étude se focalisent sur l'évaluation du niveau d'intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère, ces quelques mises au point envisageaient la préparation du cadre comparatif des rapports variés pouvant exister entre les différents concepts faisant partie du réseau conceptuel de la compétence. Rappelons-le, la définition opérationnelle de la compétence formulée par De Ketele (1996) est :

compétence = { capacités X contenus } X situations

Mais l'énigme, qui reste toujours difficile à décoder, est celle de faire une analyse contextuelle de la définition opérationnelle de la compétence placée dans une situation-problème d'apprentissage centrée sur l'intégration des compétences de base en français



langue étrangère. Au regard de cette interrogation, il est fondamental de dégager les paramètres observables d'une situation-problème d'intégration des compétences de base en FLE. Comme Altet (1998) le précise, dans un contexte de relation pédagogique, le *processus enseigner* est axé de façon privilégiée sur l'axe du triangle didactique savoir-enseignant ; et dans ce cas, la transmission du savoir enseigné est structurée par le pôle *enseignant* au moment où le processus apprendre se focalise sur le pôle *apprenant* visant l'appropriation du savoir appris. Dans ce cas précis, l'enseignant devient le médiateur entre le savoir et l'apprenant, l'organisateur de situations-problèmes d'enseignement et le gestionnaire coopératif des conditions didactiques d'apprentissage. De là, le processus d'enseignement-apprentissage prend une articulation dialectique et une régulation fonctionnelle qui pourraient aboutir à des résultats escomptés dans la résolution du problème de l'intégration des compétences de base cibles.

Pour Altet (1998), la dynamique de triangulation entre les trois pôles du triangle didactique « enseignant-apprenants-savoir » crée un modèle systémique qui prend en compte la complexité, la totalité, les interactions, les rétroactions, les flux, la régulation fonctionnelle, la dynamique et l'énergie qui caractérisent le processus d'enseignement-apprentissage et son articulation dialectique en situation didactique. De cette logique systémique s'impose une série de questionnement. Que vise la logique du processus d'apprentissage conçue en termes du modèle systémique ? Quels sont réellement les véritables fondements de l'approche par intégration des compétences en situation d'apprentissage du FLE ? Ces deux questions semblent de nature macroscopique. Rappelons que la plupart des résultats de recherche des pionniers de l'analyse macroscopique (Von Bertalanffy, 1973 ; Rosnay, 1975 ; Morin, 1977 ; Bonami, de Hennin, Boqué et Legrand, 1996 ; etc.) affirment que le modèle systémique fait référence à la vie psychique de l'être humain. Cette assertion est étayée par l'hypothèse avancée par Bonami, de Hennin, Boqué et Legrand (1996). Cette hypothèse sur l'analyse systémique ou macroscopique est ainsi formulée (Bonami, de Hennin, Boqué et Legrand, 1996) :

« *La vie psychique de l'humain est traversée de multiples sensations, émotions, perceptions, désirs, pulsions, opinions, convictions, décisions, (...) qui s'entremêlent dans un ensemble fait de cohérences et de contradictions (...), de mobilité interne et externe, de rivalité, de lutte entre des intérêts contraires centrifuges et centripètes.* »

Si on examine le contexte de cette pensée, on en déduit une idée récurrente d'un ensemble ou d'un tout constitué de paradoxes, de contradictions, de signes plus et moins ou positifs et



négatifs, de régulations pilotées du dedans et du dehors en liaisons antinomiques et cycliques, bref d'éléments complexes corrélés avec leur environnement ouvert et non clos. Cette observation est fort soulignée par Morin (1977) quand il précise que « *le tout est plus que la somme des parties* ».

Faisant référence aux propos de Miled et De Ketele (1996), il y a lieu de contextualiser le cadre de référence de l'approche systémique replacée dans une situation didactique centrée sur l'intégration des compétences de savoir-communiquer en français langue étrangère. Comme nous l'avons souligné, l'approche de l'intégration des acquis (De Ketele et Roegiers, 1995) s'articule autour du principe suivant: « *Le tout n'est pas la somme des parties* ». Le contexte de cette pensée systémique cadre avec l'esprit de l'approche par intégration des compétences en français langue étrangère. Godard-Radenkovic (1999) et Holec, Little et Richterich (1996) s'accordent sur un fait, qu'une langue, quelle qu'elle soit, est un tout cohérent et structuré servant de moyen ou d'instrument de communication entre les individus ou les groupes sociaux. Sa maîtrise ne relèverait aucunement des superpositions des notions fractionnées et isolées de grammaire, conjugaison, d'orthographe, etc. Car les mécanismes fonctionnels d'une langue constituent une chaîne de données variées. Notons que dans le champ de la didactique des langues, le processus d'apprentissage devrait s'éloigner manifestement d'une conception théorique atomiste de la variable « langue »; car la dimension d'une langue de communication est pluridimensionnelle, donc systémique et complexe au regard de ses composantes (linguistiques, culturelles, sociales, éthiques, communicatives, etc.). Ainsi, pouvons-nous considérer qu'une langue pourrait désigner une réalité opératoire de type macroscopique. De là, il y a aussi moyen de comparer une langue à une mosaïque ou à une unité systémique composée de variables dynamiques comme le langage, la culture, l'interaction, la communication, la compétence, un référent, etc.).

Précisons qu'un référent d'une langue (Miled, 1998) peut être connoté par une série de faits, dont : le contexte d'apprentissage formel ou informel ; la situation de communication orale ou écrite ; le statut de langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère ; la fonction politique, éducative, économique, juridique, etc. ; le degré de véhicularité de la langue comme médium d'autres disciplines enseignées à l'école ; le niveau de maîtrise de la langue à l'école, à la campagne, en ville, etc. ; l'usage officiel de la langue comme dans l'administration, dans la presse orale, écrite, audiovisuelle, etc.

De ce fait, si une langue remplit à la fois une fonction communicative et sociale, il serait invraisemblable que des pratiques d'enseignement/apprentissage de *saucissonnage* (De Ketele et Roegiers, 1995) ou de cloisonnement des activités du cours de français langue étrangère puissent réellement aboutir d'une part à la maîtrise des mécanismes fonctionnels de la langue cible et d'autre part au développement des compétences communicatives transversales nécessaires à la résolution des situations complexes d'apprentissage et/ou d'évaluation rencontrées à l'université. Dans ces conditions précises, quelle serait l'effet de la pédagogie de l'intégration des apprentissages ?

Selon De Ketele et Roegiers (1995), la pédagogie de l'intégration est une tentative pour lutter contre une pédagogie du « saucissonnage » habituellement pratiquée dans des systèmes d'enseignement/apprentissage. Nous pensons que des constats pareils peuvent être observés dans des situations d'apprentissage où les pratiques enseignantes de type transmissif peuvent aboutir à un phénomène où : (1) on peut assister à une juxtaposition de disciplines morcelées les unes à côté des autres ; (2) on peut considérer un curriculum prescrit à une classe donnée comme une suite de chapitres indépendants à l'image des « pièces détachées d'un moteur »; et (3) où on peut subdiviser les chapitres d'un cours de langue en une suite de leçons isolées, etc. Ce phénomène est purement et simplement dégradant. Cela se justifie si nous considérons la dimension du processus d'apprentissage comme étant systémique. Nous référant à Bonami et al. (1996), le concept de système se définit comme *un ensemble d'unités en interrelations mutuelles* au moment où Morin (1977) considère le système comme une *unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus*. Et, dans le même ordre d'idées, Bonami et al. (1996) en accord avec les autres tenants de la systémique dont Morin (1977) et Rosnay (1975) définissent le système et en l'occurrence le système éducatif comme une unité complexe, organisée, structurée et paradoxale qui englobe à la fois des éléments d'unité et de diversité, de similitudes et de différences, de convergences et de divergences, etc.

Par ailleurs, Morin (1977) définit l'approche systémique comme un système où un tout prend forme en même temps que ses éléments organisés et structurés en une double identité globale et particulière, complexe et simple. Ce qui nous fait penser concrètement au comment et de quelle façon la relation triadique « enseignant-apprenants-savoir » qui s'opère au sein du triangle didactique pourrait répondre à la demande d'un apprentissage de qualité centré sur

l'approche par intégration des savoirs enseignés. Autrement dit, comment le système éducatif pourrait-il mettre en œuvre des principes de faisabilité de l'approche systémique en vue de répondre effectivement aux besoins de communication de la population cible?

Nous pensons qu'un système d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère centré sur l'approche par intégration des compétences cibles devrait focaliser des pratiques didactiques sur un objectif terminal ou des objectifs terminaux d'intégration (De Ketele, 1980). Par ailleurs, il est important de savoir qu'un objectif terminal d'intégration des compétences possède les caractéristiques suivantes (De Ketele et Roegiers, 1995) :

- *« la compétence visée s'exerce sur une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs les plus significatifs ;*
- *la compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être appris antérieurement ;*
- *la situation d'intégration est la plus proche possible des situations naturelles auxquelles sont confrontés les élèves plus tard ;*
- *la compétence est orientée vers le développement de l'autonomie et donc le savoir-devenir ».*

Le nœud du problème est celui de savoir comment mettre en œuvre efficacement une démarche didactique d'intégration des compétences de base scripturales dans une situation d'apprentissage du français langue étrangère. Précisons, en effet, que l'objectif d'intégration des acquis (Roegiers et De Ketele, 2000) fait appel à tout un ensemble de stratégies didactiques répondant aux conditions d'apprentissage et aux besoins langagiers des apprenants ainsi qu'aux critères d'évaluation des compétences de base scripturales en FLE. Telle est l'œuvre assignée à l'ingénierie didactique<sup>24</sup> des disciplines qui nécessite des contributions pluridisciplinaires et pluridimensionnelles (compétences cognitives transversales). Cependant, comme il faut nécessairement aborder quelques facettes observables de la complexité de cette triade (enseigner-apprendre-évaluer), l'objet de cette étude est celui d'examiner dans quelles voies et moyens les conditions d'apprentissage et d'évaluation centrées sur l'approche par intégration des savoirs enseignés pourraient aider les étudiants anglophones à maîtriser des compétences de base scripturales dans des situations variées de production écrite.

---

<sup>24</sup> Les éléments explicatifs de ce paradigme se trouvent dans le troisième chapitre.

## 2.7. Note synthétique et ouvrante

Dans ce deuxième chapitre, nous avons examiné les fondements théoriques de l'approche par intégration des compétences. Le premier a abordé les mobiles de l'évolution et de l'émergence de la notion de compétence en éducation aboutissant aux facteurs qui favoriseraient une mise en œuvre de l'approche par compétences en contexte d'apprentissage du FLE. Cependant, l'axe de notre objectif de recherche n'est pas encore atteint pour des raisons suivantes: d'abord, même si la description théorique des caractéristiques de l'approche par intégration des compétences de base scripturales est déjà faite, cela est une activité nécessaire, mais pas suffisante ; ensuite, l'essentiel est d'établir des relations entre l'aspect théorique et pratique pour déterminer l'impact des résultats des deux approches d'enseignement-apprentissage que nous allons comparer au terme de cette étude ; et enfin, la matérialisation de la notion de compétences de base scripturales reste aussi à démontrer après la phase de traitement expérimental des activités d'apprentissage appropriées à chaque groupe de recherche (expérimental et contrôle), car les outils didactiques de mesure de la performance cible devraient prouver si oui ou non la pratique de l'évaluation critériée est fiable et valide ou non.

Comme le précisent Franchet (2001) et bien d'autres auteurs auxquels on a fait allusion antérieurement (Romainville, 1996 ; Perrenoud, 2000, etc.), la notion de compétence est directement liée à celle de la performance, car la compétence est un concept dynamique, intégrateur et contextualisé qui semble difficilement isolable de la notion de comportement et du processus de mobilisation des ressources acquises en différentes situations-problèmes d'apprentissage ou de réalisation de la tâche complexe donnée. Là, il est fondamental d'opérer des actions conceptuelles, procédurales, métacognitives et réflexives pour mieux résoudre le problème de décodage, d'encodage et d'écriture en français langue étrangère.

Pour Parlier (2001), la démarche cognitive de conceptualisation de la compétence revalorise l'idée de combinaison des capacités sur des contenus linguistiques intégrés à travers des situations d'apprentissage ou d'évaluation complexes. Cela apparaît chez Parlier (2001) où il précise que la compétence est le résultat d'une combinaison de différentes ressources sensori-motrices, procédurales et inédites dans des situations de réalisation de la tâche proposée au sujet évalué. Ainsi, précis-t-il, *être compétent* consiste à savoir mobiliser, combiner et utiliser à bon escient toutes ses ressources individuelles. Et dans ces conditions, un apprenant

compétent (en FLE) devrait nécessairement disposer d'un triple équipement de savoirs (bagage linguistique et communicatif) et de savoir-faire cognitifs et métacognitifs (capacités d'analyse, d'organisation, de synthèse, de remise en question, etc.), de savoir-faire affectifs (capacités discursives en situations sociales festives, dramatiques, tragiques, critiques, etc.) dont il est le moteur ou acteur principal dans la réussite de son projet d'apprentissage. Selon Parlier (2001), les mécanismes opérationnels d'un apprentissage significatif se fondent sur les questions fondamentales de « *qu'est-ce qu'apprendre ?* » et « *comment apprend-on ?* ». Voici la position que donne Parlier (2001) sur **le sens et la portée de l'acte d'apprendre** :

- « *Apprendre se situe au point d'intersection des intentions de l'individu, des conditions qu'il rencontre pour s'acquitter de ses missions et des interactions qu'il est en mesure d'établir à l'occasion de ses activités ;*
- « *Apprendre est donc un processus qui exige de la part de l'individu un engagement personnel déterminé et la clarification des raisons pour lesquelles il apprend ;*
- « *Apprendre signifie passer d'un mode d'explication à un autre, plus pertinent, plus susceptible de prendre en compte la nouveauté de la situation rencontrée ;*
- « *Apprendre signifie se confronter aux autres, débattre, prendre en compte des points de vue contraires, des informations nouvelles, des cultures et des expériences différentes. »*

Si nous nous référons au modèle des relations interactives (figure 11) entre les trois pôles du triangle didactique conçu par Saada-Robert (1998), il y a lieu de constater que les rapports triadiques entre enseignant – apprenants – savoir à enseigner sont multidirectionnels. D'après Saada-Robert (1998), les relations triangulaires entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir se représentent de la façon suivante dans un contexte d'apprentissage :

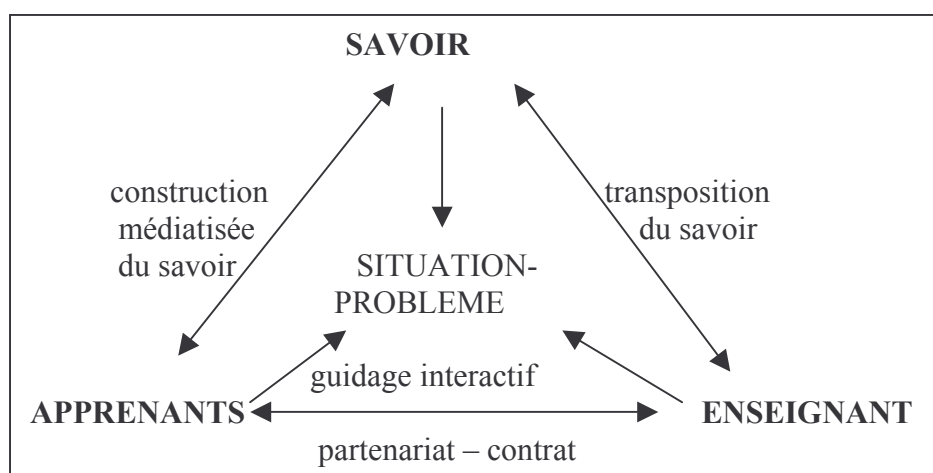


Figure 11: Composantes interactives d'une situation-problème d'apprentissage (Saada-Robert, 1998)

Si nous prenons en compte la relation interactive des trois pôles du triangle didactique et en tenant compte des données de Saada-Robert (1998), une situation-problème d'apprentissage produit des effets inédits. Nous essayons d'extrapoler les différentes relations significatives observables dans une situation-problème d'apprentissage. Il semble qu'il se passe beaucoup de choses en classe qui sont aperçues ou pas au cours de la relation didactique de trois pôles du triangle didactique.

Nous référant à la situation-problème (figure 11) présentée par Saada-Robert (1998), il est quasi impossible d'observer tout ce qui se réalise dans une situation didactique et d'interpréter les différentes relations interactives existant entre les trois pôles du triangle didactique (Chevallard, 1985).

Selon Saada-Robert (1998), une situation-problème d'apprentissage (en abrégé S-PA) constitue le nœud du problème à résoudre par la mise en œuvre d'une ou des stratégies répondant aux besoins et aux attentes de l'apprenant. Le réseau du fléchage unidirectionnel apprenant/S-PA, enseignant/S-PA et savoir/S-PA au sein d'un réseau de fléchage réciproque fait référence au développement d'une conception systémique où les éléments interagissent d'une manière interdépendante. Bien plus, les rapports interactifs ne s'arrêtent pas en un trait, ils sont dynamiques et cycliques ; et de là, les démarches d'appropriation des savoirs par l'apprenant sont en conséquence florissantes et progressives si du moins l'approche didactique mise en œuvre favorise les conditions de maîtrise des compétences visées. Outre cela, les relations significatives entre l'enseignant et le savoir dépendent considérablement de l'implication de l'apprenant dans cette activité de développement des compétences du savoir-apprendre d'une part et, d'autre part, de la compétence du savoir-enseigner attendue chez l'enseignant dans la mise en application des principes de transposition didactique (Miled, 1998) du savoir savant en savoir réellement enseigné en classe. De même, il est à noter que les relations entre l'enseignant et l'apprenant sont fortement à la fois liées aux mécanismes de mise en œuvre du contrat didactique, du partenariat enseignant-apprenant et du guidage interactif en situation d'enseignement-apprentissage.

Et finalement, selon Wolfs (2001), les relations entre l'apprenant et l'enseignant sont renforcées dans une situation-problème d'apprentissage par des facteurs affectifs, des stratégies de support didactique variées (gestion du temps, capacités de concentration,

d'anticipation et de régulation) et par des stratégies métacognitives et réflexives de base observables chez l'un et l'autre dont la décentration, l'estime de soi, l'apprentissage en profondeur, etc. Pour Frenay, Noël, Parmentier et Romainville (1997), cette mise en train progressive et régulière de la *recherche d'accomplissement* favorise la *performance académique* mise en jeu dans la mobilisation des compétences transversales acquises et intégrées dans des situations-problèmes complexes d'apprentissage ou d'évaluation des savoirs appris transférables dans la vie sociale.

Par ailleurs, selon Fountain (1996), les approches d'un apprentissage interdisciplinaire sont très efficaces pour aider les apprenants à saisir des concepts complexes dans leur sens propre et figuré. Car, comme Fountain(1996) le précise, les méthodes interdisciplinaires se centrent sur un problème permettant aux étudiants d'utiliser divers savoirs acquis dans la résolution de problèmes globaux et d'arriver à appréhender la pertinence d'une situation-problème en dehors d'une vision uni- ou monodisciplinaire du sujet apprenant. En effet, la vision pluridisciplinaire ou interdisciplinaire englobe plusieurs domaines du curriculum qui sont nécessaires au développement des compétences de base communicatives chez l'apprenant. A titre illustratif, il y a lieu de souligner l'impact de différentes notions conceptuelles et transversales de logique, de philosophie, d'éthique, de culture générale, d'histoire, etc. sur la (re)-construction du champ lexical, du réseau sémantique et la compétence stratégique de l'apprenant en contexte d'apprentissage du français langue étrangère.

Pour aboutir effectivement à ces résultats attendus, Fountain (1996) propose six étapes de résolution de situations-problèmes de compréhension et d'analyse des questions complexes du système tripolaire d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Ce système tripolaire « enseignement/apprentissage/évaluation » est basé sur des principes relatifs à la mise en œuvre des pratiques didactiques fondées sur les différentes clauses<sup>25</sup> de l'ingénierie didactique, du processus de transposition didactique et du contrat didactique. Cela se justifie par des raisons avancées par Fountain (1996) parce que le processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation est basé fondamentalement sur une démarche en spirale qui a un itinéraire pluridirectionnel dans sa réalisation. Précisons que les étapes progressives d'un processus de résolution d'une situation- problème suivent une démarche algorithmique à adapter dans des situations d'apprentissage données (Fountain,1996).

---

<sup>25</sup> Voir chapitre trois.



Selon Fountain (1996), le processus didactique interactif en classe peut être mis en oeuvre par des opérations suivantes :

1. identifier les besoins des apprenants ;
2. définir les dimensions didactiques du problème d'apprentissage ;
3. rechercher de nombreuses solutions possibles et réalisables répondant au problème posé et aux objectifs d'apprentissage ;
4. évaluer les solutions envisagées et essayer de passer en revue les différentes alternatives explicatives des obstacles rencontrés ;
5. prendre une décision pragmatique de résolution de problèmes d'apprentissage ;
6. faire le suivi de l'évaluation des compétences par des principes de feedback, de régulation, de réflexivité, etc.

En définitive, que dit la littérature sur les avantages d'un enseignement-apprentissage centré sur les compétences de base ? Faisons remarquer que la plupart des auteurs de référence en matière de pédagogie de l'intégration des compétences de base proposent qu'un dispositif d'enseignement-apprentissage orienté vers la maîtrise des compétences se révèle *indispensable* si on veut améliorer la qualité des systèmes éducatifs contemporains et, par-là également si l'on veut réellement aboutir au degré de *validité* et de *fiabilité* des processus d'apprentissage et des instruments d'évaluation des savoirs réellement enseignés à l'école (Le Boterf, 1995 ; De Ketele, 1996 ; Perrenoud, 1999 ; Roegiers et De Ketele, 2000).

Dans ce contexte, nous pensons que la maîtrise des compétences de base cibles dans un projet d'apprentissage constitue à la fois une nécessité quasi incontournable (Roegiers, 2005) pour un monde en pleine évolution et une variable d'entrée dans la gestion future des transformations inédites du cosmos. C'est pourquoi, Roegiers (2004) souligne la relation entre le développement des compétences à l'école et la réduction de la pauvreté dans le monde, en ce sens que l'apprenant compétent prendra nécessairement conscience des plus grands maux du monde réducteurs de l'être humain sur cette terre dont l'ignorance et la méconnaissance. Pour preuve, les résultats de recherche de Roegiers et De Ketele (2000) permettent de légitimer que l'évolution du statut de la connaissance a évolué sous la pression de différents facteurs (sociolinguistiques, politico-économiques, intellectuels, culturels, démographiques, écologiques, etc.) à tel point que la variable « connaître » a connu des modalités quasi incontrôlables dans le temps et dans l'espace.



Selon Roegiers et De Ketele (2000), pour aboutir effectivement à la maîtrise des savoirs et savoir-faire de base, un tel processus d'apprentissage devrait mettre en pratique toute une panoplie des principes pédagogiques, à savoir :

- (i) assurer plus de cohérence à l'ensemble du système éducatif et à tout élément du maillage de ce système afin de prendre en compte certaines caractéristiques spécifiques des apprenants dont le contexte d'apprentissage antérieur/nouveau, le statut de la langue cible, les représentations des apprenants sur le curriculum et les enseignants, etc. ;
- (ii) exiger à la fois plus d'autonomie et plus d'engagement aux acteurs et partenaires du monde de l'éducation ;
- (iii) requérir un esprit de concertation dans les choix des objectifs spécifiques d'apprentissage et des modalités d'évaluation des acquis ;
- (iv) favoriser une culture du suivi, de l'évaluation et de la redevabilité tout au long de la période d'apprentissage et, même plus tard, dans la vie socio-professionnelle ;
- (v) fonder sa démarche sur le principe de l'intégration des compétences de base et sur celui de la culture de l'évaluation critériée des compétences de base communicatives (compréhension et production orales et écrites) ;
- et (vi) centrer toutes les composantes du processus didactique interactif sur le sujet-apprenant, etc.

Si nous nous référons au contexte de notre recherche, il est essentiel de souligner que la situation-problème d'apprentissage et d'évaluation envisagée dans la partie expérimentale s'adresse à une unité d'observation « apprenant anglophones adulte ». Ce dernier facteur lié aux variables individuelles de la population visée d'étudiants anglophones exige de la part du chercheur la conception et l'élaboration des stratégies d'apprentissage et d'évaluation appropriées aux objectifs et aux compétences cibles. A cet effet, les experts en la matière proposent des voies et des solutions à réajuster dans des contextes d'application sur le terrain pédagogique.

Pour Bourgeois (1996), la nature et les conditions du processus d'apprentissage destiné à l'apprenant adulte sont aussi complexes que la complexité même du fonctionnement de la personnalité adulte en situation de formation. Nous pensons, en effet, qu'il y a tout un ensemble de traits caractéristiques de l'*apprenant-adulte* qu'il faudrait prendre en compte

dans une situation-problème d'apprentissage du français langue étrangère surtout en ce qui concerne les étudiants anglophones, à savoir : (1) les dimensions cognitives ; (2) les variables individuelles ; et (3) les aspects socio-linguistiques ; (4) les dimensions culturelles et historiques ; etc. C'est pourquoi, Bourgeois (1996) attribue à un acte d'apprentissage une fonction constructive. Précisons que malgré ses limites, l'approche constructiviste a un caractère dynamique de création de nouvelles conditions d'apprentissage parmi lesquelles repose l'approche par intégration des compétences de base. De ce fait, l'approche intégrative propose une modélisation théorique qui qualifie l'apprentissage comme un processus de construction et de développement des compétences chez des apprenants sur le plan cognitif, affectif, prospectif et métacognitif. Dans ce contexte précis et tenant compte d'une pluralité de regards sur l'apprenant-adulte, nous nous interrogeons sur le comment faire dans la préparation et la mise en œuvre de notre dispositif expérimental. Les résultats de recherche de Bourgeois (1996) proposent trois voies de solution qui pourraient répondre aux obstacles d'appropriation des savoirs pouvant être observés chez l'apprenant anglophone adulte universitaire en français langue étrangère. Il s'agit de :

- (1) tenir compte de la nature elle-même d'un processus d'apprentissage du français langue étrangère au regard de ses spécificités (contexte, contenus, méthodes et temps d'apprentissage) et de son statut de langue de scolarisation ;
- (2) réfléchir suffisamment sur les facteurs et les conditions susceptibles d'affecter la réussite du processus d'apprentissage et d'évaluation ;
- et (3), anticiper sur les effets du processus d'apprentissage et d'évaluation par une analyse réflexive des mécanismes opérationnels d'intégration des compétences de base en français langue étrangère. Nous estimons par ailleurs que la validation des apprentissages est attestée par un système d'évaluation efficace et pertinent.

Pour mieux répondre à cette interrogation, il est fondamental d'analyser les dimensions de l'ingénierie didactique face aux controverses liées à la démarche d'évaluation critériée des compétences de base scripturales en français langue étrangère (FLE). Il s'agit donc de voir dans quelle mesure les dimensions de l'ingénierie didactique reliées aux stratégies d'apprentissage par intégration des compétences de base et aux pratiques d'évaluation critériée pourraient favoriser chez des apprenants anglophones de niveau universitaire la maîtrise de la performance scripturale dans une situation-problème de production écrite en français langue étrangère.

## Chapitre 3

### **Ingénierie didactique et évaluation critériée des compétences de base**

- 3.1. Dimensions du statut de la connaissance
- 3.2. Questionnement sur la problématique de l'évaluation des savoirs appris
- 3.3. Ce que recouvre le paradigme de l'ingénierie didactique
- 3.4. Modalités d'évaluation critériée des compétences de base scripturales en FLE
- 3.5. Note synthétique et ouvrante

### Chapitre 3 : Ingénierie didactique et évaluation critériée des compétences de base

Sur la couverture de l'ouvrage *L'évaluation ...* (Vogler, 1996), il est écrit :

*« Omniprésente, devenue banale, voire quotidienne, dans l'Education nationale, l'évaluation reste pourtant mal connue, mal comprise et souvent mal interprétée. »*

#### 3.1. Dimensions du statut de la connaissance

Le concept de *connaître* a une infinité de définitions contextuelles. Si nous plaçons le concept de *connaître* dans un champ sémantique ouvert aux principes de l'acte d'apprentissage, il est question de voir quels types de relations existent entre les aspirations du vouloir apprendre de l'apprenant et les obstacles rencontrés dans la quête de la connaissance. Cette relation répond aux différents besoins de l'apprenant en situation d'apprentissage, en l'occurrence ceux de communication orale et écrite en français langue étrangère. Pour mieux appréhender les paramètres de la variable *connaître*, nous allons recourir à certaines théories pédagogiques avancées ces dernières années par quelques auteurs de référence dont De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996), Roegiers et De Ketele (2000) et De Ketele et Delory (2003).

Selon De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996), il existe quatre types de facteurs explicatifs de la corrélation entre les variables connaissances et compétences dans un contexte d'apprentissage. On observe chez l'apprenant :

- l'attente d'un niveau d'acquisition des connaissances fondamentales répondant à des objectifs d'apprentissage visés ;
- la demande d'un système d'apprentissage de qualité visant le développement du niveau d'intégration des savoirs appris en situation didactique;
- l'objectif de réussir en situation d'évaluation formative et certificative ;
- l'estime de soi favorisé par la relation didactique caractérisée par l'articulation des pratiques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.

C'est la raison pour laquelle la plupart des résultats de recherche (Wolter, 1957 ; Piaget, 1963 et Wankowsky, 1973) évoquent le problème complexe d'appréciation du style d'enseignement mis en œuvre en faveur des sujets en situation d'apprentissage. En effet, nous pensons que tout apprenant, quel qu'il soit, ne pourrait jamais avoir les mêmes représentations sociales ou mentales sur son enseignement que celles de son condisciple.

C'est ce que Wolter (1957) souligne en affirmant qu'il existe chez des apprenants en contexte d'apprentissage des *différences de niveau initial de compétences de base et des différences d'aptitudes*. Cette hypothèse est en relation directe avec la notion des écarts existant entre les dispositions cognitives génétiques de l'individu (Piaget, 1963) et les niveaux des capacités acquises par des apprenants d'une même promotion. Cela se justifie par des différences caractérielles interpersonnelles, car Wolter (1957) affirme que toute aptitude personnelle possède une certaine marge de variabilité individuelle par rapport à la collectivité estimée et cette marge de différenciation cognitive ou affective peut varier d'aptitude à aptitude et d'individu à individu dans des situations données ou inédites.

Il est à noter que dans une situation didactique, la relation interactive entre apprenants et enseignant pourrait au fil du temps de la formation développer des compétences de base chez des sujets en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, mais sans oublier que les effectifs composant une classe peuvent être constitués des sujets différents qui imposent une pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée, comme l'attestent Peretti (1987) et Legrand (1995), est fondée sur des dispositifs pédagogiques qui favorisent le traitement des difficultés des apprenants en fonction de leurs caractéristiques individuelles et leurs profils d'apprentissage. C'est pourquoi, pour favoriser l'atteinte des objectifs pédagogiques cibles, l'enseignant construit des activités d'intervention didactique appropriées aux différences interindividuelles des apprenants de la même classe. Concernant les stratégies d'enseignement-apprentissage et d'évaluation répondant aux objectifs de la pédagogie différenciée, Peretti (1987) propose des procédures algorithmiques suivantes que l'enseignant devrait mettre en œuvre :

- repérer des objectifs pédagogiques à atteindre pour l'ensemble de la classe ;
- mettre en place une grille d'analyse des difficultés des apprenants ;
- élaborer des stratégies pédagogiques appropriées aux différentes difficultés observées en classe ;
- mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage et d'évaluation répondant aux différences des caractéristiques individuelles et des profils d'apprentissage des apprenants.

Bien plus, comme le déclarent Marc, Matthey et Rovero (2001), une situation de classe représente un univers pluriel où il doit y avoir nécessairement des négociations, des transactions et des interactions qui reflètent un système ouvert et interactif impliquant des changements et des réajustements adaptés aux circonstances de la classe. Ces changements sont caractérisés par :

- (1) l'objectif de la relation didactique visant la maîtrise des compétences cibles ;
- (2) la définition de la règle du jeu de construction des compétences chez des sujets pluriels (comportement, besoin, demande, niveau, âge, état du moment, etc.) ;
- (3) la mise en application de la règle du jeu interactif dans une situation d'apprentissage visant l'intégration des compétences communicatives tant à l'oral qu'à l'écrit.

Considérant toutes ces préoccupations liées aux caractéristiques du savoir-enseigner (personnalité, formation, éthique, déontologie, savoirs, expérience, compétences de l'enseignant, etc.), la situation de classe attribue à l'enseignant un rôle de médiateur entre le savoir enseigné et la capacité d'appropriation des savoirs appris. De là, selon Marc, Matthey et Rovero (2001) et bien d'autres chercheurs en éducation (Bourdieu, 1979 ; Perrenoud, 1994 ; etc.), il est fondamental que l'enseignant ait connaissance de l'*habitus* des apprenants pour mieux répondre à la demande d'apprentissage qui fait apparaître des niveaux de logiques d'apprentissage à plusieurs facettes.

C'est dans cette perspective que Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996) proposent qu'un enseignant praticien professionnel soit à la fois formateur formé, didacticien réflexif, praticien professionnel, évaluateur expert, etc. Pratiquement, il serait difficile de trouver un enseignant qui pourrait satisfaire à toutes ces conditions qualitatives. Le problème lié à cette difficulté d'évaluation peut se concrétiser à travers ce questionnement :

- (1) Comment déterminer les compétences cibles à évaluer ?
- (2) Quelles compétences de base l'enseignant peut-il privilégier dans une situation d'évaluation des apprentissages ?
- (3) Quelles stratégies d'évaluation peut-il mettre en œuvre dans une situation d'évaluation critériée des compétences de base ?
- (4) Quels instruments de mesure l'enseignant peut-il mettre en place dans une situation d'évaluation critériée des compétences de base ?

C'est pourquoi, à travers des siècles, des expressions aussi familières comme *être compétent* et *avoir des compétences* ne manquent pas à soulever des débats contradictoires à des niveaux différents, dans des domaines variés et dans des contextes souvent complexes. Ce qui entraîne des incompréhensions fondées ou non, des différences de compréhension dues à une série de facteurs multiples observés en classe ou ailleurs. Cependant, la question qui reste posée est celle de savoir quelle est la part réservée à l'inefficacité des systèmes d'enseignement dans la maîtrise des compétences de base et à l'incapacité de la nature humaine tout court. Et pour preuve, le concept de *connaître* et celui de niveau de connaissances peuvent nous servir d'exemple.

Toutes ces considérations nous amènent à réfléchir sur la genèse et l'évolution du statut de la connaissance pour établir des liens qui pourraient exister explicitement ou implicitement entre les évolutions des courants de pensée et celles des courants d'enseignement visant l'amélioration des démarches d'apprentissage à l'école. Dans cette perspective, nous allons essayer d'établir des relations existant entre le savoir-faire didactique de l'enseignant face à la demande d'apprentissage de qualité répondant aux besoins langagiers de compréhension et de production orale et écrite. Dans cette situation précédente, il existerait un phénomène de tension entre les représentations mentales des étudiants anglophones sur la valeur réelle du projet d'apprentissage du français langue étrangère à l'âge adulte d'une part et, d'autre part, sur les chances de réussir aux épreuves d'évaluation périodiques et finales permettant la promotion ou pas des sujets évalués en première année d'université. Dans ce cas, il est fondamental de savoir quelles stratégies mettre en place pour que l'apprenant puisse mobiliser ses ressources cognitives de base pour aboutir à un niveau élevé de maîtrise des savoirs linguistiques et des savoir-faire procéduraux nécessaires à l'élaboration et à la structuration des évaluations proposées au cours et à la fin de la période de formation.

### *3.1.1. Evolution des pensées pédagogiques et des connaissances à l'école*

D'après Roegiers et De Ketele (2000), le statut de la connaissance a connu, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, quatre courants de pensée philosophique et pédagogique sur l'état du niveau de connaissance. En premier lieu, *connaître*, c'est prendre connaissance des textes fondateurs de la civilisation gréco-romaine. A cette époque, de l'Antiquité au Moyen Age, la qualité d'un intellectuel (donc connaisseur) était caractérisée par la capacité de connaître et d'interpréter les textes classiques de la civilisation hellénique et latine. La notion de

connaissance faisait référence aux textes philosophiques, contenant la philosophie, dérivée de « sophia », la sagesse, et cette dernière étant originellement la source de la connaissance. Dans ce contexte, avoir étudié *la philosophie*<sup>26</sup> de ces auteurs supposait avoir pris connaissance des commentaires des grands analystes de ces textes de référence et savoir les commenter soi-même dans des situations surtout d'apprentissage et d'évaluation, mais aussi de rencontres socioculturelles et intellectuelles.

En deuxième lieu, le contexte du niveau de connaissance a évolué jusqu'aux découvertes scientifiques et technologiques du 17<sup>ème</sup> au 19<sup>ème</sup> siècle. Ce phénomène est né des effets progressifs d'une double vision antagoniste des théories humanistes et encyclopédistes. Ces deux modèles de formation scolaire étaient prônés respectivement par les tenants de Montaigne et de Rabelais. Au-delà de la période médiévale, le principe de la connaissance avait pris d'autres dimensions scientifiques. La conception de *connaître* voulait dire avoir assimilé les résultats des découvertes scientifiques (Roegiers et De Ketele, 2000).

En troisième lieu, c'est-à-dire autour des années 1900-1920, on observait le développement des idées scientifiques et technologiques au service de l'essor du monde socio-économique, industriel, éducatif, professionnel, médical, etc. On assiste à une vague de systèmes d'enseignement cherchant à rendre plus rationnel, plus opérationnel et plus performant tout ce que la nature humaine voulait produire dans toute situation (Raynal et Rieunier, 1997). Par exemple, dans le monde de l'éducation, le béhaviorisme ou science du comportement observable aboutit à des innovations selon lesquelles la théorie du renforcement (stimulus - réaction) pouvait être un point de départ ou stimulus d'une nouvelle séquence ou réponse ayant le caractère effectif ou causal d'un résultat positif ou négatif (Skinner, 1971).

En référence à cette conception de renforcement, d'après Raynal et Rieunier (1997), le philosophe et physicien allemand Fechner considère l'individu comme une *boîte noire* dont il ignore le fonctionnement, mais dont il peut parfaitement prévoir certains comportements puisqu'en proposant des stimuli particuliers à l'entrée, il obtient les mêmes résultats à la sortie. Delà, selon Raynal et Rieunier (1997), cette conception initiale d'un individu comparé

---

<sup>26</sup> La philosophie, à ladite époque, était considérée comme la science ou la discipline mère de tous les objets de connaissances, y compris la cosmologie (Roegiers et De Ketele, 2000, p.28). Au niveau universitaire, la faculté de philosophie englobant les lettres était la faculté de référence par excellence, car selon les mêmes auteurs, ses activités étaient centrées sur l'étude des chefs d'œuvres des philosophes et des hommes de lettres ayant le statut de connaissance très élevé, en un mot répondant aux valeurs ultimes des « savants ».



à une « boîte noire » a été revue par les tenants de la psychologie cognitive dont Tardif (1992) pour que l'individu soit considéré comme une vaste centrale de traitement de l'information à l'image d'une boîte noire (black box) dont on ignore l'organisation processuelle interne. Alors, si l'être humain est de nature systémique (un tout indivisible aux aspirations progressives et changeantes), il est fondamental que les systèmes éducatifs repensent leurs manières d'enseigner et d'évaluer pour s'adapter aux besoins et aux objectifs de l'apprenant, initiateur de son projet d'apprentissage. Delà est née la conception du quatrième courant de pensée pédagogique liée au souci de l'efficacité et de la qualité du produit résultant des acquis de la formation scolaire.

Pour Roegiers et De Ketele (2000), cette conception est de nature entrepreneuriale parce qu'elle tient compte en premier lieu du produit matériel de l'entreprise qui relève directement ou indirectement, pensons-nous, d'un autre produit humain forgé par des mécanismes d'apprentissage au sein de l'école. Là, on observe déjà un hiatus entre les finalités de l'enseignement (difficiles à opérationnaliser) et les résultats attendus dans les milieux socioprofessionnels diversifiés surtout en matière de définition et d'interprétation de la notion de compétences. C'est là où réside exactement le conflit des savoirs appris sur le terrain pédagogique et sur celui de la production ; ce phénomène remettant en question la qualité du produit de l'enseignement et celle de la formation professionnelle. Ce qui fait que le concept de *connaître* à l'heure actuelle fait référence à la maîtrise des compétences. D'où, connaître, c'est démontrer sa compétence dans la maîtrise des objectifs traduits en comportements observables (Roegiers et De Ketele, 2000). Ce qui a fait prendre conscience les concepteurs des méthodologies et des pratiques d'enseignement-apprentissage pour mettre à jour une ingénierie didactique adaptée aux besoins des apprenants. Où en est-on ?

Selon Wankowsky (1973) et Entwistle (1987), l'école a besoin d'une ingénierie didactique. Cette dernière ne pourrait résoudre le problème des effets néfastes de la déperdition scolaire et des échecs abusifs, si le processus d'interaction didactique s'intéresse à l'innovation du système d'apprentissage et d'évaluation. D'autres chercheurs se sont positionnés dans ce sens (Palomoeres et Bessel, 1975 ; Chabot, 1997 ; Paquay et Roegiers, 1999 ; ADMEE, 2004 ; etc.) pour faire remarquer que l'enseignement classique a subi, depuis les années 1900, une évolution significative des courants pédagogiques. Ces courants pédagogiques sont dénommés et étalés approximativement sur des périodes historiques de référence en tenant

compte des facteurs de l'évolution du statut de la connaissance et de la place des savoirs dans les systèmes éducatifs du monde.

Précisons, à cet effet, que De Ketele et Delory (2003) ont centré leur analyse sur la relation « enseignant-enseigné » dans une situation d'apprentissage pour classer les différents courants pédagogiques au cours du 20<sup>ème</sup> siècle. Ils proposent quatre courants : le premier courant pédagogique est celui qui est fondé sur l'autorité par le savoir ( $\pm$  entre 1900 et 1960) ; le second est caractérisé par la relation pédagogique ( $\pm$  entre 1960 et 1970) ; le troisième courant pédagogique est basé sur la didactique disciplinaire ( $\pm$  entre 1970 et 1990) ; et le quatrième courant pédagogique vise la didactique du sens ( $\pm$  entre 1990 jusqu'à nos jours). Nous allons tenter de présenter les grands traits de chaque courant pédagogique dans le but de comprendre le sens de l'approche que nous utiliserons dans le traitement expérimental en vue de ne pas tomber dans les écueils de la pédagogie de transmission des connaissances en français langue étrangère.

### 3.1.2. Relations interactives entre les trois pôles du triangle didactique

Comme nous l'avons souligné plus haut, selon De Ketele et Delory (2003), le premier courant pédagogique des années 1900 à 1960 était caractérisé par l'autorité par le savoir à l'école dite traditionnelle. Le schéma ci-dessous (figure 12) montre bien la place de l'apprenant par rapport aux deux autres pôles du triangle didactique en situation d'apprentissage (De Ketele et Delory, 2003).

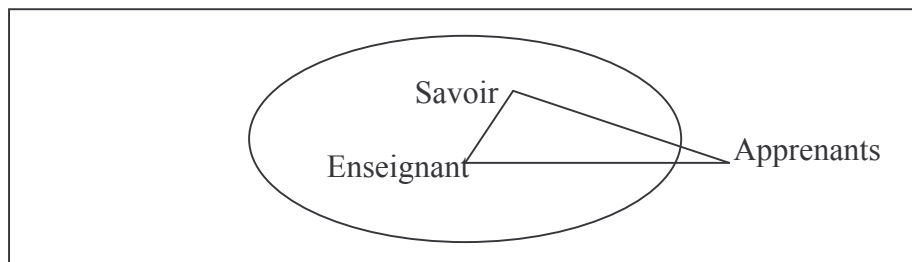


Figure 12 : Représentation du "triangle didactique" selon le premier courant pédagogique

Voici quelques traits descriptifs de ce courant pédagogique de type classique :

- d'abord, les savoirs étaient extérieurs tant à l'école qu'aux individus parce que la connaissance était construite selon un système hiérarchisé et organisé par plis se superposant les uns aux autres ;

- ensuite, à cette époque-là, la transmission du savoir était de nature transcendante, car le maître décidait, planifiait et structurait sa matière indépendamment de toute prise en compte de l'apprenant ; bien plus, l'acte évaluatif était intuitif et sommatif, sans objectifs d'apprentissage définis au départ, ni critères d'évaluation des savoirs enseignés ;
- et enfin, l'autorité du maître s'observait à travers son système d'enseignement rigide, normatif et réglé par l'institution scolaire.

Le second courant pédagogique (1960-1970) privilégie la relation pédagogique « enseignant-apprenant ». Le schéma ci-dessous (De Ketele et Delory, 2003) visualise cette relation pédagogique « enseignant-apprenants ».

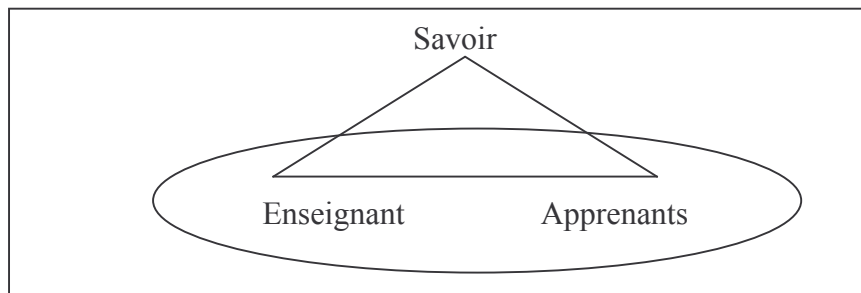


Figure 13: Représentation du "triangle didactique" selon le deuxième courant pédagogique

Il y a lieu d'observer sur la figure 13 une relation directe entre le pôle « enseignant » et le pôle « apprenants ». Cette relation pédagogique était née du principe selon lequel *la qualité de l'apprentissage dépend de la relation enseignant-enseigné* (De Ketele et Delory, 2003). Cette relève pédagogique a été influencée par l'École Freinet fondée sur le principe coopératif en classe. De ce fait, elle a réagi contre la pédagogie transmissive des connaissances pour asseoir cette situation pédagogique revalorisant le statut d'apprenant. Bien plus, le système d'évaluation était sous le regard de la collectivité ; par-là, l'autorité scolaire était partagée collégialement entre l'environnement social et le corps administratif et enseignant de l'école. Finalement, les attentes de l'apprenant et celles de la communauté sont prises en considération par le système d'enseignement centré sur la relation pédagogique.

Le troisième courant pédagogique (1970-1990) s'appuie sur une vague de courants psychologiques et didactiques. Les premiers mettent en relief le développement de l'enfant (Piaget, 1947) et les seconds se caractérisent par des pédagogies spécifiques (la pédagogie par

objectifs (PPO), la pédagogie de maîtrise des connaissances, l'enseignement programmé assisté par des appareils audio-visuels (télévision, ordinateur, etc.), l'évaluation formative, etc. Le maître utilise des techniques de micro-enseignement visant à travailler en sous-groupes et à privilégier l'autonomie de l'enseigné. Ainsi, l'apprenant se rapproche-t-il du savoir dans ce courant pédagogique centré sur la didactique disciplinaire. Le schéma ci-dessous (De Ketele et Delory, 2003) présente cette conception.

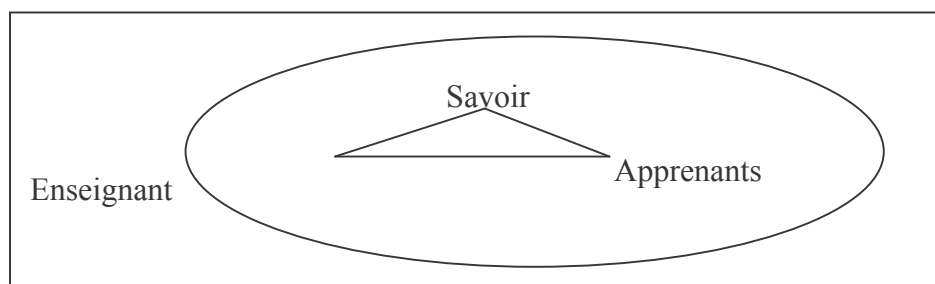


Figure 14: Représentation du "triangle didactique" selon le courant de didactique disciplinaire

Le courant pédagogique contemporain (1990-...) s'intéresse aux différentes approches d'apprentissage et représentations des apprenants en situation didactique. C'est un courant centré sur la didactique du sens. Notre recherche est au cœur de ce style d'apprentissage avec l'approche par intégration des compétences de base en FLE ; l'apprenant est l'acteur de son projet d'apprentissage. Selon De Ketele et Delory (2003), la didactique du sens qui caractérise notre époque prend en compte les aspects significatifs suivants : d'abord, ce courant pédagogique articule les démarches didactiques constructives, cognitives, métacognitives, évaluatives, etc. ; ensuite, il définit l'enseignant comme un metteur en scène qui permet à l'apprenant d'être le principal acteur au sens plein du terme de son projet d'apprentissage ; et enfin, ce courant de didactique du sens met l'accent sur la méthode que sur la matière et prône l'approche de situations en contexte d'apprentissage. Voici comment nous représentons une situation didactique de sens centrée sur la pédagogie de l'intégration des compétences.

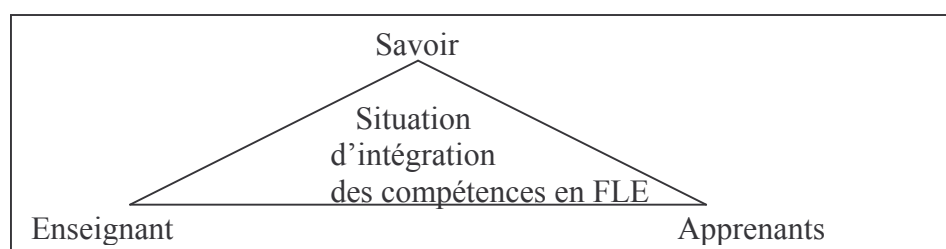


Figure 15: Relations des pôles du triangle didactique dans une situation d'intégration des compétences

Dans la pratique pédagogique, cette approche didactique d'intégration des compétences est caractérisée par l'exploitation rationnelle des situations-problèmes complexes qui favorisent la mobilisation des savoirs, des savoirs-faire cognitifs, procéduraux et métacognitifs chez l'apprenant. Dans ces conditions, l'apprenant est considéré comme acteur et entrepreneur principal de son acte d'apprentissage. Delory (1998) dénomme l'école plurielle celle qui met en œuvre des pratiques d'apprentissage vivant la *différence*, la *variété* et la *multiplicité*. Et cela suppose, la construction du sens d'apprendre, d'*apprendre à apprendre* et d'*apprendre comment apprendre* (De Ketele et Delory, 2003) favorisant la pédagogie du sens de savoir, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir. Cependant, ce qui reste à concrétiser, c'est d'allier la théorie à la pratique de transposition didactique du savoir enseigné.

### **3.2. Questionnement sur la problématique de l'évaluation des savoirs appris**

Le processus de l'évaluation renferme un certain nombre de constats, souvent mal perçus par les acteurs du monde de l'éducation ; car l'activité de l'évaluation suscite une infinité de controverses issues de plusieurs facteurs dont la définition du concept lui-même *évaluation*, la finalité de la pratique scolaire d'évaluation, les enjeux du processus de l'évaluation, les différentes formes de la démarche de l'évaluation, les sens que lui donnent les différents concepteurs des systèmes éducatifs, les effets attendus ou inédits du système d'évaluation des apprentissages dans l'univers scolaire, etc. Cependant, comme le soulignent Collès et al. (2001) ainsi que Dufays et Maeder (2003), trois handicaps subsistent dans la recherche d'une mise en œuvre des pratiques évaluatives fiables et valides. Nous les abordons sous forme de questionnement qui trouverait ses justifications dans la phase expérimentale de notre recherche : (1) Comment s'opèrent les processus de mobilisation et d'intégration des capacités et des connaissances dans une production écrite en FLE ? (2) Quels dispositifs de formation peut-on utiliser pour activer le développement des compétences de base du savoir-évaluer les produits-résumés des apprenants ? (3) Comment évaluer les compétences de base scripturales dans un contexte d'apprentissage du FLE ?

Au regard de cette situation problématique du processus de l'évaluation et compte tenu de l'axe de notre recherche, nous allons tenter d'examiner les rapports qui existeraient entre les deux paradigmes ingénierie didactique et évaluation critériée placés, d'une part, dans une situation pédagogique centrée sur l'approche par intégration des compétences de base scripturales et, d'autre part, dans un contexte spécifique d'enseignement-apprentissage du

français langue étrangère aux étudiants anglophones. Encore, faut-il le souligner, ces derniers apprennent la langue française à un âge adulte (entre le secondaire et l'université). Ainsi, allons-nous au préalable expliciter quelques acceptions liées à l'ingénierie didactique et à l'évaluation critériée dans le but de voir comment et dans quelles conditions la mise en œuvre d'une approche par intégration des compétences de base pourrait favoriser la construction et le développement des performances scripturales chez des étudiants anglophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère.

### **3.3. Ce que recouvre le paradigme de l'ingénierie didactique**

Pourquoi examiner les aspects du paradigme d'ingénierie didactique ? Cette analyse descriptive des dimensions de l'ingénierie didactique rejoint le point focal de notre étude axée sur l'apprentissage et l'évaluation critériée par compétences de base en FLE. Outre cela, comme nous l'avons déjà présenté dans le premier chapitre, le concept de compétence reste énigmatique au niveau de sa compréhension et de son usage dans les milieux éducatifs (Dolz et Ollagnier, 2002). C'est un concept intégrateur des variables suffisamment complexes. Comme le soulignent Roegiers et De Ketele (2000), les situations dans lesquelles s'exerce une compétence se définissent à travers une mobilisation de plusieurs types de ressources (savoirs théoriques, savoir-faire cognitifs et affectifs transversaux) dans une famille de situations-problèmes complexes, significatives et contextualisées.

A partir de cette réflexion et considérant l'objet de notre recherche de nature didactique et docimologique, il est nécessaire de déceler quelques aspects fonctionnels et contextuels liés à l'ingénierie didactique. Plus concrètement, qu'est-ce qu'on entend par *ingénierie didactique* ? Là, une série de questions s'imposent :

- (1) Dans quelles conditions l'ingénierie didactique peut-elle favoriser la réussite d'une transposition didactique du savoir savant en savoir à enseigner et surtout dans un contexte assez complexe de production écrite ?
- (2) En quoi l'ingénierie didactique peut-elle favoriser l'appropriation des savoir-faire cognitifs et procéduraux chez des apprenants dans une séquence didactique de production écrite en FLE ?
- (3) En quoi l'ingénierie didactique peut-elle favoriser la conception et l'élaboration des outils didactiques d'évaluation des compétences de base scripturales en FLE ?

Nous estimons qu'il n'est pas possible dans l'immédiat de donner des réponses a priori à ces trois questions fondamentales liées à notre démarche épistémologique et didactique. Cependant, en attendant les résultats de notre recherche empirique, nous essayons de présenter ce que l'état des recherches récentes propose sur le sens et l'effet théorique de l'ingénierie didactique dans des situations-problèmes d'apprentissage données. Par ailleurs, notons que la logique de notre recherche est centrée sur l'approche par compétences.

Selon De Ketele et Gérard (2001), la perspective des pratiques pédagogiques centrées sur l'approche par compétences rejette à la fois un système d'apprentissage ayant une *entrée par les contenus-matières* à transmettre aux groupes-classes et une *entrée par les objectifs* visant un développement des comportements observables et structurés, *mais séparés les uns des autres* chez des apprenants. C'est pourquoi, il est essentiel de préciser les dimensions d'une ingénierie didactique qui s'orientent dans une optique de l'approche par intégration des compétences de base en FLE.

D'après Artigue (1989), l'ingénierie didactique retrouve ses fondements dans une situation didactique où on observe un ensemble de relations interactives entre les trois pôles du triangle didactique (enseignant-apprenants-savoir). C'est dans ce contexte précis que l'ingénierie didactique est définie comme une stratégie plurielle d'organiser les rapports entre la situation d'enseignement et celle d'apprentissage au regard de l'évaluation des savoirs appris (Artigue, 1989).

Dans la même perspective, Douady (1994) définit le processus d'ingénierie didactique comme un ensemble de séquences didactiques conçues, organisées et articulées dans un temps d'apprentissage déterminé de façon cohérente par un enseignant pour réaliser un projet d'apprentissage spécifique destiné à une population précise d'apprenants. Au cours de la mise en œuvre des séquences didactiques en classe, le projet d'apprentissage évolue à partir des échanges interactifs entre les apprenants et l'enseignant ; mais cela n'empêche qu'il y ait des réactions multivariées en classe qui seraient liées à un certain nombre de variables individuelles des apprenants et de conditions d'apprentissage. D'après Marc, Matthey et Rovero (2001), les facteurs cognitifs, affectifs, socio-didactiques et environnementaux pourraient expliquer comment la réussite de la relation didactique en classe découle d'une combinaison de tout un ensemble de modalités pratiques prévisibles et d'invariants

quelquefois inédits (caractère individuel, situation de la classe, représentations des apprenants ou de l'enseignant sur un phénomène de langue ou de culture, etc.). A ce sujet, il est question de concevoir et d'élaborer une ingénierie didactique exigeant chez des apprenants une mobilisation des savoirs, des savoir-faire cognitifs et procéduraux, des savoir-agir, des savoir-être, des savoir-évaluer, etc. Plus généralement, poser le problème d'ingénierie didactique, c'est entrevoir des voies et moyens de le résoudre. Des auteurs de référence (Bru, 1989 ; Bernard, 1999 ; Dessus, 2000) ont tenté d'apporter quelques hypothèses de résolution du problème complexe de compréhension des paramètres de l'ingénierie didactique.

Selon Charlet (2001), l'ingénierie didactique est une science éducative et formative qui vise la mise en place des méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des savoirs réellement enseignés en classe. D'après les travaux de Bru (1989), Crevier (1997) et Bernard (1999), l'ingénierie didactique est comparable à un dispositif d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des acquis qui est construit en fonction des demandes, des situations, des actions, des procédures, des méthodologies d'apprentissage et de formation de qualité.

Considérant la théorie systémique liée à la notion de l'ingénierie didactique et le cadre de notre étude, il semble nécessaire d'examiner les dimensions de la transposition didactique et le contrat didactique et l'évaluation critériée. Nous pensons a priori que ces trois variables didactiques font partie intégrante des composantes du processus de l'ingénierie didactique. Par ailleurs, les résultats de recherche de Brousseau (1998), Dessus (2000) et Charlet (2001) s'accordent sur la définition de l'ingénierie didactique : elle est considérée comme une science de conception et de validation des méthodes, des procédures, des stratégies et des outils didactiques utilisés dans des situations d'apprentissage et d'évaluation des savoirs enseignés. Au regard des visées plurielles de l'ingénierie didactique, il est capital de voir dans quelle mesure le processus de transposition didactique peut répondre à la logique d'innovation didactique au moyen de nouveaux dispositifs d'apprentissage et d'évaluation des apprentissages.



### 3.4. Axes possibles orientés vers la transposition didactique des apprentissages

On ne pourrait mettre en situation les axes possibles du processus de transposition didactique des savoirs enseignés sans faire allusion aux théories relatives aux parcours évolutifs du statut de la connaissance et des processus de l'enseignement à travers le temps et l'espace. Car, comme le soulignent Roegiers et De Ketele (2000), la conception du statut de la connaissance a été à la base de la construction des curriculums et des modalités d'évaluation des savoirs enseignés aux apprenants. Ce qui explique le bien-fondé du principe selon lequel l'enseignement/apprentissage et l'évaluation *reposent encore et avant tout sur les savoirs* (Roegiers et De Ketele, 2000). Et de ce fait, trois situations sont observables dans la relation didactique en situation d'apprentissage :

- d'abord, il existe la relation fondamentale entre les composantes de l'action triadique « enseigner – apprendre – évaluer » dans l'univers de l'éducation et de la formation ;
- ensuite, on observe les liens indissolubles entre les trois pôles du triangle didactique, à savoir l'enseignant, l'apprenant et le savoir ;
- enfin, il existe la relation entre la culture de la connaissance dans la nature humaine et l'évolution des courants pédagogiques dans la recherche des voies et moyens susceptibles de promouvoir le développement des connaissances durables chez l'apprenant.

#### 3.4.1. Conditions de mise en oeuvre du processus de la transposition didactique

Le processus de transposition didactique des savoirs disciplinaires a une longue histoire. Selon Maingain, Dufour et Fourez (2002), inspirés des théories épistémologiques de Kuhn (1983), toute discipline scolaire construit sa définition, ses objets et son approche. Pour ceux-là, une discipline se définit comme :

*« Un ensemble de connaissances et de compétences construites ou standardisées, par un groupe de personnes ayant des intérêts/objectifs communs, en fonction d'un paradigme, pour répondre à des questionnements. »*

Le concept de paradigme tel qu'il a été défini par Doyle (1986), est un cadre implicite qui :

- définit des problèmes et des méthodes ;
- propose des solutions possibles d'évaluation des problèmes examinés et des méthodes utilisées ; etc.

Un des axes du questionnement pourrait concerner, par exemple, l'évaluation des difficultés de mise œuvre du processus de la transposition didactique du savoir enseigné en français langue étrangère. Ce dernier a une double fonction de langue de communication et de curriculum prescrit aux apprenants. Cette situation complexe nous inspire une telle interrogation.

Comment créer réellement des conditions d'apprentissage qui favoriseraient la mise en œuvre de la transposition didactique des situations de développement des compétences de base scripturales en FLE ? Nous référant aux résultats de recherche de Miled (1998), le processus de transposition didactique du curriculum prescrit dans une classe donnée pourrait résoudre le problème d'écart entre les objectifs d'apprentissage et les résultats de l'évaluation des savoirs enseignés. Au départ, la plupart des auteurs de référence (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985 ; Astolfi, 1987 ; Miled, 1998 ; etc.) s'accordent à définir la transposition didactique comme un processus complexe de transformations adaptatives du savoir savant en savoir à enseigner dans une situation d'apprentissage d'un curriculum déterminé. Ce processus de transposition didactique peut être mis en œuvre aisément dans des activités d'apprentissage des savoirs et difficilement dans des situations d'apprentissage des savoir-faire. Dans le premier cas, il s'agit de l'apprentissage des savoirs théoriques et, dans le second, il s'agit de l'apprentissage des savoirs procéduraux.

#### 3.4.2. Nuances entre transposition didactique classique et synthétique en classe

En rapport avec le processus de transposition didactique classique, Miled (1998) précise qu'il peut être réalisé si et seulement si les étapes suivantes sont réellement mises en œuvre :

- d'abord, il y a une phase de *désyncrétisation* du savoir à enseigner où l'enseignant délimite des objets d'enseignement en fonction des objectifs d'apprentissage visés ;
- ensuite, il y a une phase de *programmabilité* du savoir à enseigner où l'enseignant planifie des activités d'apprentissage répondant aux compétences de communication (compréhension et production orale et écrite) des apprenants ;
- puis, il y a une phase de *dépersonnalisation* du curriculum prescrit où l'enseignant adapte les contenus d'enseignement au niveau et aux besoins de la classe ;

- et enfin, il y a une phase d'*évaluation* du curriculum réellement enseigné où l'enseignant mesure le niveau de maîtrise des performances atteint par les apprenants au cours et au terme de la période d'apprentissage.

Précisons que, dans une activité de production écrite d'un résumé de texte, un ensemble de paliers des compétences de base transversales mobilisées sur un texte argumentatif donné (savoir-lire, savoir-dire, savoir-écrire, savoir-analyser, savoir-argumenter, savoir-résumer, savoir-décider, etc.) constitue l'objectif terminal d'intégration (OTI). C'est une macro-compétence (Miled et De Ketele, 1995) qui s'exerce sur des situations-problèmes d'apprentissage, mais qui est difficile à évaluer (Roegiers, 2003). Et pour évaluer une production écrite de résumé d'un texte en toute objectivité, Scallon (2004) propose un savoir-articuler de tout un registre de compétences précisées et mises en situations-problèmes authentiques précisément dans la pratique de l'évaluation critériée. C'est dans cette perspective qu'on peut évaluer efficacement les composantes de l'objectif terminal d'intégration des compétences de base cibles. Et pour répondre à toutes ces contraintes méthodologiques et didactiques, nous allons examiner comment la démarche de l'évaluation critériée des compétences de base scripturales en français langue étrangère pourrait se réaliser dans des conditions optimales.

Comme le soulignent Roegiers et Barbier (2003), les conditions de réalisation optimale d'une action d'évaluation des compétences se caractérisent par une articulation d'une série de facteurs :

- de *cohérence* entre les moyens mis en œuvre (humains, pédagogiques, matériels, financiers, etc.) et l'objectif terminal d'intégration (maîtrise du FLE);
- d'*évaluation certificative* basée sur une adéquation entre les stratégies d'apprentissage et pratiques d'évaluation visant la construction et le développement des compétences de base chez des apprenants ;
- et de *performance* attestée par une adéquation entre les résultats attendus et le degré d'atteinte de l'objectif terminal d'intégration des compétences cibles.

Toutes ces considérations pédagogiques émises par Roegiers et Barbier (2003) sont nécessaires pour mieux évaluer le niveau de maîtrise de la performance rédactionnelle ; car,

pensons-nous, l'acte de production écrite d'un résumé de texte relève d'une situation de résolution d'une tâche complexe de savoir-résumer. Selon Miled (1998), le processus rédactionnel implique le déploiement de connaissances linguistiques, de compétences discursives, d'opérations cognitives et métacognitives de traitement des informations du texte-source à résumer, etc. Dans une activité de production écrite d'un résumé de texte, le lecteur-scripteur en face du support textuel agit et réagit sous diverses manières quand il opère la *planification* du résumé, la *mise en texte* et la *réécriture* d'un produit-résumé. C'est là où la transposition didactique synthétique est fortement exigée pour que l'apprenant ne soit plus motivé que jamais dans l'activation de ses ressources mentales, intellectuelles, métacognitives, procédurales et réflexives en situation-problème de production écrite. Car le processus rédactionnel est suffisamment complexe. Dans ce contexte précis, le scripteur en acte devrait être comparé à un artisan, inventeur de procédés et de moyens dans une situation de production écrite du résumé écrit en langue étrangère.

Par rapport à cette activité d'écriture, Bronckart (1989) admet que le scripteur en acte de production écrite effectue des opérations multiples de niveau cognitif et langagier dans le but de dépasser les contraintes liées à la tâche complexe du résumé de texte. Cette tâche de composition écrite d'un résumé renferme toute une gamme d'opérations mentales et stratégiques qui s'organisent dans le processus rédactionnel.

Pour Miled (1998), dans une situation rédactionnelle, le scripteur accomplit trois phases essentielles comprenant une série d'opérations complexes à effectuer. Elles sont ainsi décrites, mais, elles ne seraient pas dans les cas linéaires :

- a) Pour la phase de *planification* :
  - activer les connaissances acquises ;
  - construire un schéma textuel des arguments de poids et des contre arguments ;
  - organiser les idées principales du texte ;
  - opérer des choix préalables répondant aux consignes de la tâche à réaliser ;
  - élaborer un plan définitif.
- b) Pour la phase de *mise en texte*
  - élaborer des propositions concrètes ;
  - savoir structurer la phrase ;
  - construire des paragraphes cohérents ;

- utiliser sciemment des articulateurs chronologiques et logiques ;
  - réfléchir sur la textualisation et l'argumentation.
- c) Pour la phase de *réécriture*
- savoir contrôler le style écrit ;
  - savoir articuler les consignes et le contexte d'énonciation du texte ;
  - savoir corriger des erreurs de fond, de forme et de présentation matérielle;
  - savoir relire et décider ;
  - mettre au propre le produit-résumé final.

Il y a lieu de faire remarquer qu'il y a une différence entre la théorie et la pratique. Si nous nous référons à la situation de production écrite, la plupart des auteurs de référence en didactique des langues affirment que la mise en œuvre du processus de transposition didactique est difficile à réaliser dans une séquence didactique de production écrite. Quels seraient alors les obstacles majeurs de l'application effective de la transposition synthétique dans une activité de production écrite en FLE ? Comment l'enseignant peut-il amener la classe à mobiliser non pas seulement des compétences de base linguistiques et discursives, mais aussi et surtout des savoir-faire transversaux susceptibles de répondre à la résolution du problème rédactionnel en FLE ? Comme le précise Miled (1996), la grande difficulté à laquelle se butent les enseignants en situation didactique de production écrite, c'est surtout le passage d'un savoir savant légitimé par les recherches scientifiques et l'école à sa reformulation en savoir à enseigner et à sa traduction en termes d'objectifs d'apprentissage et de compétences scripturales chez des apprenants. De ce fait, comme Miled (1996) le précise, l'activité scripturale nécessite moins l'assimilation des savoirs purement théoriques que des savoir-faire. Et de là, il propose que la transposition didactique classique des savoirs théoriques telle qu'elle est mise en situation dans d'autres disciplines soit mise en œuvre autrement en production écrite sous forme de processus de transposition synthétique (Miled, 1996).

Concrètement, dans une activité de production écrite d'un résumé de texte par exemple, cette transposition synthétique peut s'opérer par des stratégies de gestion efficace des séquences didactiques de transformation des savoirs théoriques en savoir-faire transversaux cognitifs, métacognitifs et stratégiques. Notons que ces opérations devraient être conçues et mises en œuvre dans l'optique d'une transposition synthétique (Miled, 1996) qui fait prévaloir plus des

stratégies didactiques de mobilisation des savoir-faire cognitifs, procéduraux et conditionnels que des savoirs déclaratifs (Tardif, 1992).

Après cette mise au point des procédures rédactionnelles d'un résumé de texte, nous allons présenter quelques stratégies de résolution de la tâche d'évaluation critériée des compétences de base scripturales en production écrite d'un résumé de texte en FLE.

### **3.5. Acceptions du champ conceptuel de l'évaluation des apprentissages**

Le concept *évaluation* a toujours semblé comme un vocable à la mode aussi bien dans le secteur de l'entreprise que dans le domaine de l'éducation. C'est un concept qui renferme une diversité de réalités. D'après Piéron (1923), la docimologie englobe l'évaluation scolaire et elle a pour objet l'étude des caractéristiques tant générales que spécifiques de l'évaluation des apprentissages. Pour Vogler (1996), le terme *évaluation* est utilisé dans des domaines très divers (enseignement, orientation scolaire et professionnelle, gestion des ressources humaines, validation des compétences ou des apprentissages, certification du niveau de formation, etc.) et renvoie à une série de définitions faisant référence à une panoplie de systèmes pédagogiques, éducatifs, formatifs, philosophiques, didactiques, etc. Ainsi, observe-t-on une chaîne de synonymes du verbe *évaluer*, à savoir : mesurer, tester, apprécier, juger, examiner, estimer, rendre compte, etc.

Le phénomène d'évaluation des acquis à l'école a pris, au fil du temps, des proportions et des dénominations variées de telle manière que l'on pourrait se demander si réellement les utilisateurs des concepts fédérateurs de l'évaluation comprennent le sens ou les relations existant entre les différents concepts du champ sémantique de l'évaluation dont l'examen, le concours, le test, le devoir à domicile, l'interrogation, l'épreuve, la session, etc. Dans le même ordre d'idées, Abernot (1988) précise que le processus d'évaluation s'intéresse aux différents types d'examens, aux divers modes de notation, aux diverses attitudes des évaluateurs et des évalués, aux différents problèmes axés sur les variables de pertinence, validité ou de fiabilité des évaluations. Tous ces paramètres liés à l'évaluation constituent des attributs significatifs mettant en jeu les fonctions de la démarche d'évaluation des acquis scolaires. C'est dans cette perspective que Bonboir (1972) clarifie les trois fonctions préliminaires de l'évaluation. En effet, la recherche de sens contextuels du concept *évaluation* pourrait favoriser la compréhension de ce que recouvre ledit terme et saisir ce à quoi pourrait aussi conduire

effectivement le processus de l'évaluation des compétences de base en français langue étrangère. Bien plus, le processus de l'évaluation du niveau atteint par l'enseigné répond à trois types de fonction (Bonboir, 1972) :

- la *fonction descriptive* présentant l'état des lieux et mettant en relief les résultats obtenus par les sujets évalués dans des conditions d'apprentissage bien déterminées ; c'est un constat du déjà-là, c'est-à-dire des données quantitatives, observables et vérifiables. Cardinet (1977) parle de la phase prédictive.
- la *fonction diagnostique* relevant les écarts inter-sujets ou inter-groupes observés à partir des produits des apprenants évalués ; il s'agit de déceler des lacunes ou de comparer des faiblesses enregistrées ou des progrès réalisés par les évalués dans des situations et disciplines données.
- la *fonction pronostique* relève d'un moment de prise de décision ; cette phase décisive présente souvent des effets variables dus aux modalités de prise de décision, à savoir : le passage dans la classe supérieure, le redoublement ou l'exclusion du candidat évalué.

Or, en considérant le contexte de notre étude et en tenant compte des différentes fonctions de l'évaluation (De Ketele, 1996), le questionnement de Miled et De Ketele (1995) mérite d'être soulevé, car il interpelle tout acteur du monde de l'éducation tant au niveau préscolaire qu'au niveau scolaire et académique. Deux orientations émergent de leur façon de voir le but de l'évaluation des savoirs enseignés. D'une part, Miled et De Ketele (1995) s'interrogent sur ce que les apprenants doivent savoir et surtout savoir faire à la fin d'un cycle d'enseignement. Et d'autre part, ils se demandent comment les enseignants ou les formateurs pourraient rationaliser davantage les démarches de l'évaluation des acquis scolaires au profit du développement et de l'intégration des compétences de base cibles. Il est à noter que ces derniers constituent des composantes de l'objectif terminal d'intégration des savoirs appris (Roegiers, 2004 ; Gérard, 2004).

D'après De Landsheere (1992), l'évaluation joue un triple rôle de *pronostic* et de *diagnostic* du niveau d'acquisition des ressources cognitives des apprenants. C'est pourquoi, comme le déclarent Bloom et al. (1971), Allal (1979), Stufflebeam (1980) et bien d'autres experts en évaluation, l'évaluation en éducation est un processus multiforme et multidimensionnel par lequel les acteurs impliqués dans cette situation d'évaluation des apprentissages scolaires

délimitent, obtiennent et fournissent les informations nécessaires et utiles à la prise de décision de réussite ou d'échec avec tous les corollaires positifs ou négatifs aux effets de l'évaluation des apprentissages.

Au regard de toutes ces considérations théoriques sur les dimensions du concept de l'évaluation, cette dernière pose de problèmes d'équité, de fidélité, de validité et de sensibilité dans la compréhension de son sens et de ses effets directs et indirects de telle manière que l'on se demanderait en quoi l'école donne aux apprenants les mêmes chances d'accès aux apprentissages ultérieurs et réduit les écarts de réussite entre les différentes catégories sociales issues des zones géographiques différentes et pourvues des ressources économiques variées.

Les résultats de recherche de De Landsheere (1992) montrent effectivement que les enfants des parents agriculteurs avaient 1,1% de chances d'accès à l'enseignement supérieur et universitaire en Belgique au cours de l'année universitaire 1961-1962, alors que les enfants des cadres supérieurs de l'Etat ou des parents exerçant des professions libérales enregistraient durant la même période 38% de chances d'accès au premier cycle des études supérieures et universitaires. Cet écart est fort significatif. Les résultats d'une autre enquête effectuée au cours de l'année académique 1965-1966 par De Landsheere (1992) gardent le statu quo, en ce sens que la chance d'accès à l'enseignement supérieur est de 2,7% pour les enfants issus des catégories socioprofessionnelles défavorisées contre 58,7% pour ceux qui sont issus des catégories socioprofessionnelles nanties. Alors, que dire de l'équité sociale de l'école et du sens de l'évaluation ? Peut-on réellement affirmer qu'il y a adéquation entre les facteurs de pertinence, de validité et de fiabilité du système d'évaluation des acquis au cours ou au terme de la période d'apprentissage ?

Les constats de Passeron (1970), dans son ouvrage *Sociologie des examens*, pourraient-ils être justifiés ? Il précise, en effet, que l'évaluation est un instrument à double tranchant ; cela pour dire que l'évaluation aurait des *effets irréversibles* ; et plus encore, l'évaluation pourrait créer des inégalités sociales par ses choix curriculaires (Perrenoud, 1992). Alors, pourquoi évaluer si l'activité de contrôle du niveau de performances des apprenants a une diversité d'objectifs et de fonctions qui pourraient dans les conditions prédites (Passeron, 1970 et Perrenoud, 1992) être controversés ? Nous pensons que l'évaluation des apprentissages est nécessaire et même fondamentale dans les systèmes éducatifs afin d'établir un bilan du rendement scolaire



enregistré au terme de l'apprentissage. Bien plus, il semble que l'évaluation a plus de force motivationnelle que d'effets rétrogrades (Coudray, 1973) sur l'acquisition, l'intégration et le transfert des savoirs et savoir-faire des apprenants. Dans ce contexte, Coudray (1973) précise que l'évaluation des apprentissages a quatre objectifs spécifiques, à savoir :

- déterminer et apprécier le niveau atteint par l'apprenant au terme d'un processus d'apprentissage ;
- situer l'apprenant, selon son niveau atteint et par rapport à celui de ses condisciples ;
- permettre à l'enseignant et à l'institution de juger de l'efficacité ou de la qualité de son style d'enseignement et d'évaluation ;
- permettre aux concepteurs du curriculum prescrit d'évaluer le niveau et le sens des programmes en vigueur.

De cette vision aussi bien prédictive que prospective de l'évaluation, Scallon (2004) propose que le monde de l'éducation puisse passer du discours théorique au discours pratique pour que l'évaluation soit effectivement un outil didactique de formation, d'information et d'équité sociale à l'école. Cela nécessite, en effet, des changements d'attitudes et de comportements issus des modèles d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des compétences de base visées dans des situations d'apprentissage bien déterminées. Dans ce cas, selon Krathwohl, Bloom et Masia (1980), on aurait une équation ayant une structure des composantes suivantes :

- (1) l'évaluation serait un tout composé des objectifs spécifiques et opérationnels ;
- (2) faisant appel aux ressources tant cognitives, affectives que psychomotrices ;
- (3) à partir de la mise en œuvre optimale des stratégies d'apprentissage et des pratiques d'évaluation significatives ;
- et (4) aboutissant à des résultats observables, valides et fiables dans le temps et dans l'espace.

Ce qui soulève, en fait, le nœud du problème de l'évaluation. Quoi évaluer ? Pourquoi évaluer ? Comment évaluer ? Quels effets attendus de la pratique de l'évaluation ? Pour répondre à ce questionnement, Vogler (1996) souligne la valeur et la portée du processus de l'évaluation. Selon Vogler (1996), l'acte d'évaluer les acquis scolaires remet en vogue la *valeur ajoutée de l'évaluation* puisque le processus de l'évaluation a , à la fois, « *une histoire, une culture, un prix et une vertu* », et sa grandeur est mesurable à travers les différentes

formes de l'évaluation, à savoir : l'évaluation formative, sommative, critériée, certificative, etc. Et, delà, l'évaluation rejoint les variables de contrôle et de régulation de plusieurs éléments interactifs enregistrés après la phase de correction des produits des sujets évalués ; ce qui fait appel à la notion d'intrants ou variables input (données d'entrée) et d'extrants ou variables output (données de sortie). In fine, comme le concept de l'évaluation reste complexe ; de ce fait, il est utile de prendre nettement position sur les véritables dimensions de l'évaluation des apprentissages. Voilà ce qu'envisagent certains auteurs de référence en ce qui concerne l'acte d'évaluer ou l'action de l'évaluation.

Selon De Ketele et al.(1989), l'acte d'évaluer s'explique mieux si on se réfère aux modalités des variables de pertinence, validité et fiabilité. C'est dans ce contexte que l'évaluateur, conscient des controverses liées au processus de l'évaluation, devrait se poser une série de questions répondant aux principes de validité et fiabilité des résultats issus de la démarche évaluative des acquis. Il s'agit :

- ❑ du *degré de pertinence* des résultats observés, où l'évaluateur se demande s'il y a adéquation entre l'objet et l'objectif de l'évaluation. Autrement dit, l'évaluateur ou l'examineur se demande s'il ne se trompe pas dans la définition des objectifs spécifiques de l'évaluation et/ou dans la détermination des compétences de base cibles à évaluer.
- ❑ du *degré de validité* des résultats observés, où l'évaluateur se pose la question de savoir s'il y a adéquation entre les critères d'évaluation et la mise en œuvre des stratégies d'évaluation critériée des apprentissages. Autrement dit, l'évaluateur ou l'examineur se demande si les indicateurs d'évaluation critériée peuvent lui permettre de vérifier exactement le niveau d'intégration des compétences de base visées dans l'activité d'évaluation.
- ❑ du *degré de fiabilité* des résultats observés, où l'évaluateur se demande si, par ailleurs et dans les conditions identiques, l'application méthodique de l'évaluation critériée peut aboutir réellement aux mêmes résultats avec les mêmes évaluateurs ou non.

D'après Hadji (1990), la grande difficulté liée au concept de l'évaluation est de bien s'entendre sur sa véritable acception. Il précise, comme nous l'avons souligné plus haut qu'il existe une diversité de verbes synonymes à l'acte d'évaluer des apprentissages. Pour Hadji (1990) :

« *Evaluer peut signifier entre autres :*

- *vérifier ce qui a été appris, compris, retenu ;*
- *juger du niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ;*
- *estimer le niveau de compétence d'un élève ;*
- *situer l'élève par rapport à ses possibilités ;*
- *déterminer le niveau d'une production. »*

Face à cette multiplicité de définitions ayant des axes aussi bien convergents que divergents par rapport au contexte de départ, l'évaluation des apprentissages reste un casse-tête pour les acteurs du monde de l'éducation. En guise de prise de position, Hadji (1990) affirme que l'apprentissage vise la construction des compétences chez l'apprenant par l'intégration de la compétence déterminée au préalable, on ne cessera jamais de s'interroger sur le sens de l'évaluation des savoirs appris. Parmi une série de définitions du concept d'évaluation, nous adoptons celle qui a été proposée par De Ketele (1989) et qui, selon Roegiers (2004), reste encore aujourd'hui parmi les définitions les plus opérationnelles et les plus concrètes à travers les différents domaines disciplinaires. In fine, l'acte d'évaluer signifie (De Ketele, 1989) :

- *« recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ;*
- *et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route ;*
- *en vue de prendre une décision. »*

De là, il se pose une question de savoir dans quelle mesure le processus de l'évaluation critériée pourrait répondre efficacement à toutes les caractéristiques de l'acte d'évaluer tel qu'il est défini par De Ketele (1989). En répondant à cette interrogation, nous aurons réfléchi suffisamment sur :

- les différents instruments de mesure des compétences de base scripturales à utiliser pendant la phase de correction des produits-résumés de l'échantillon ;
- les différentes stratégies opérationnelles de mise en œuvre desdits instruments ;

Par ailleurs, si nous paraphrasons Boileau (1674), il est dit que ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément. C'est pourquoi, si nous considérons les

fondements de la pédagogie de l'intégration (Roegiers et De Ketele, 2000), la complexité de la tâche de l'évaluation des acquis (Scallon, 2004 ; Tardif, 2006) et les principes de l'évaluation critériée des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000 ; Roegiers, 2004 ; Roegiers, 2005 ; De Ketele et Gérard, 2004), nous estimons que la démarche didactique d'évaluation critériée conçue en termes de maîtrise des compétences de base scripturales en FLE suivrait pratiquement les étapes suivantes :

- (i) construire une situation-problème d'évaluation des compétences de base en FLE : par exemple, proposer un support textuel argumentatif à résumer ;
- (ii) définir la tâche complexe à réaliser en précisant des consignes qui décrivent l'objet et les limites de la production écrite ;
- (iii) cibler les compétences de base à évaluer dans le produit-résumé, car on ne peut jamais tout évaluer à travers une production écrite quelle qu'elle soit ;
- (iv) préciser des indicateurs des critères minimaux et des critères de perfectionnement dans une grille d'évaluation critériée ;
- (v), déterminer la valeur des degrés de maîtrise des critères minimaux (3/4) et des critères de perfectionnement (1/4) dans un barème de notation ;
- et (vi), appliquer systématiquement et rigoureusement les termes de référence inscrits dans les instruments de mesure de la performance scripturale en résumé de texte.

Comment y arriver ? Nous allons essayer de réfléchir sur des voies et moyens de mise en œuvre d'une pratique d'évaluation critériée conçue dans une optique de l'approche par intégration des compétences de base en situation d'apprentissage du FLE.

### **3.6. Dimensions d'un modèle théorique d'évaluation critériée des acquis**

D'après Scallon (2004), le domaine de l'évaluation des apprentissages existe depuis longtemps comme *pratique et objet de discours épistémologique*. Cela se justifie pour plusieurs raisons. Nous pensons à la pratique de l'évaluation mise en application à l'école comme un moyen nécessaire et objectif pouvant répondre à tout un ensemble de demandes sociales. Cette logique était d'éviter toute subjectivité dans le processus de l'évaluation. Il fallait que l'école soit l'exemple d'équité et de justice. En clair, le rêve de l'évaluation, comme le déclare Gérard (2002), était le refus de l'arbitraire par le choix d'une décision objective et impartiale. Dans cette situation, le processus de l'évaluation se veut un instrument

édumétrique capable de mesurer objectivement et fidèlement le rendement scolaire. Mais, l'évaluation reste complexe et difficile à mettre en pratique. Car, selon Dickes, Tournois, Flieller et Kop (1994), si l'évaluation est un instrument de mesure, elle a pour tâche de déterminer ce qui relève de la précision et de l'objectivité. Dans ces conditions précises, il résultera de l'évaluation différents niveaux de mesure qui situent les sujets évalués les uns par rapport aux autres. De ce fait, l'évaluation repose sur des observations ou des produits.

### *3.6.1. Dimensions de l'objet de l'évaluation critériée des acquis*

Comme nous l'avons souligné plus haut, notre étude est de nature didactique et docimologique. Le champ de l'action évaluative se place dans un univers scolaire constitué des apprenants anglophones universitaires en situation d'apprentissage du et en français langue étrangère. Leur projet d'apprentissage, comme nous le préciserons dans la partie méthodologique, a un sens. C'est pourquoi, il est nécessaire de voir dans quelles conditions l'évaluation des savoirs enseignés en FLE se passerait dans des situations optimales pour obtenir des résultats fiables et valides.

Cette réflexion exige la mise en place des stratégies d'apprentissage et des dispositifs d'évaluation pertinents. De ce fait, notre recherche envisage de mettre en œuvre la démarche de l'évaluation critériée des effets de la pratique pédagogique centrée sur l'approche par intégration des compétences de base scripturales chez des étudiants anglophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère à l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) de l'Université Nationale du Rwanda.

Cela nous amène à émettre deux questions pratiques liées aux controverses souvent émises à l'encontre du processus de l'évaluation des savoirs enseignés :

- Comment évaluer le plus objectivement possible une production écrite d'un résumé de texte argumentatif en français langue étrangère ?
- En quoi l'évaluation critériée pourrait-elle réduire la partialité dans l'appréciation des produits des apprenants ?

La littérature sur l'évaluation des apprentissages présente un certain nombre de paramètres descriptifs du modèle théorique de l'évaluation critériée à la différence des autres catégories d'évaluations. D'après Gérard (2002), l'évaluation critériée est fondée principalement sur le

*choix des compétences de base cibles* et des *critères spécifiques* d'évaluation des savoirs appris dans une période déterminée d'apprentissage, soit par année, soit par cycle. Dans ces conditions précises, l'objectif de l'évaluation critériée vise, dans l'idéal, un certain nombre de facteurs susceptibles d'améliorer la qualité du système d'enseignement.

Il s'agit des éléments déjà développés plus haut mettant en rapport le degré d'atteinte de l'objectif terminal d'intégration des apprentissages (résultats attendus) et le niveau de maîtrise des compétences de base cibles (résultats observés). Cette relation peut déterminer la qualité du style d'apprentissage suivi par les sujets évalués. D'après De Ketele et Roegiers (1993), ces facteurs sont caractérisés par les variables d'équité, d'efficacité, d'efficience, de pertinence et de cohérence dans la détermination des objectifs d'apprentissage, la collecte d'informations fondamentales, le choix des critères et indicateurs d'évaluation, la mise en œuvre des stratégies d'évaluation, la prise de décision et la communication des résultats observés après la phase de correction critériée. C'est là où se trouve le nœud du problème entre la mission de l'école (finalités) et les résultats observés (maîtrise des compétences cibles). C'est dans ce contexte précis que l'on ne cessera jamais de s'interroger sur la validité des procédures de l'évaluation critériée des compétences visées chez des apprenants.

De notre part, l'évaluation critériée a pour objet de rendre compte de la façon la plus appropriée d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences visées dans un processus d'apprentissage d'une discipline donnée à l'aide des instruments de mesure valides et fiables dont la grille d'évaluation critériée et le barème de notation critériée ont été conçus, élaborés, validés et mis en application dans la perspective de la pédagogie de l'intégration des compétences de base cibles. Pour aboutir à des résultats escomptés dans une situation didactique centrée à la fois sur l'approche par les compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000) et sur l'évaluation critériée des apprentissages (Tardif, 2006), il est fondamental de :

- construire des paliers de compétences à développer en fonction d'un certain nombre d'objectifs pédagogiques spécifiques visés pour une période d'apprentissage donnée ;
- créer des situations-problèmes d'apprentissage complexes, mais qui tiennent compte du facteur de progressivité dans le processus de l'intégration des savoirs appris en classe bien déterminée ;
- structurer le curriculum prescrit en curriculum réel autour d'un fil conducteur incitant les apprenants à mobiliser leurs savoirs et leurs savoir-faire cognitifs et procéduraux

en privilégiant des situations d'apprentissage interdisciplinaires et transdisciplinaires susceptibles de développer chez des apprenants des compétences cognitives, affectives, méthodologiques et stratégiques transversales ;

- procéder à des évaluations ponctuelles et périodiques fondées sur des situations d'évaluation complexes et significatives ayant comme point focal l'objectif terminal d'intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère.

Après avoir clarifié l'objet de l'évaluation critériée, nous allons tenter d'examiner le problème concernant le sens pédagogique de l'évaluation critériée des compétences de base scripturales en français langue étrangère.

### *3.6.2. Donner du sens à l'évaluation critériée des compétences de base en FLE*

Les résultats de recherche de Weiss (1984) et Cardinet (1992) montrent à suffisance combien l'évaluation est un acte objectif qui répond à plusieurs incertitudes. D'abord, l'évaluation est nécessaire à l'école. La pertinence de l'évaluation est celle d'évaluer exactement ce qu'elle est censée évaluer (De Ketele, 1986 ; De Ketele et Roegiers, 1995 ; Aubret et Gilbert, 2003). Ensuite, elle est souhaitée. Car le sujet évalué objectivement reconnaît ses compétences et ses faiblesses. De là, la pratique de l'évaluation conduit à la prise de décision. Donc, même si l'évaluation est discriminatoire, elle devrait procéder à une discrimination positive pour susciter l'émulation, la motivation, l'estime de soi et l'esprit de compétitivité. Enfin, l'évaluation est significative sous plusieurs facettes. Outre cela, pour Mager (1972), le processus de l'évaluation a ses objectifs et ses limites. C'est dans ce contexte qu'il serait erroné de croire qu'il y aurait un style d'évaluation sans aucun signe de subjectivité. Ce dernier aspect de type affectif est difficile à contrôler, mais ce qui est fondamental c'est d'en prendre conscience et préconiser des garde-fous qui réduiraient sensiblement l'effet affectif dans la pratique de l'évaluation. L'un des palliatifs serait la pratique de l'évaluation critériée des apprentissages. Dans ces conditions, nous pensons que l'évaluation critériée pourrait s'opposer aux insuffisances de l'évaluation sommative souvent pratiquée dans le système d'apprentissage de transmission des connaissances en classe donnée.

D'après Noël et Depover (1999), le style d'enseignement classique vise essentiellement la transmission des connaissances (mémorisation des savoirs enseignés, imitation des modèles de l'enseignant, etc.) et dans cette situation d'apprentissage, l'apprenant est relégué au second plan, car l'enseignant est considéré comme le seul détenteur du pouvoir (capacités de

décision) et du savoir (source des connaissances apprises). Par contre, la pédagogie de l'intégration des apprentissages (Roegiers et De Ketele, 2000) vise le développement et la maîtrise progressive des compétences de base d'abord, puis intermédiaires et, enfin, terminales. Dans ce cas, comme la demande de formation ou d'apprentissage de qualité est à l'heure actuelle accrue dans les milieux éducatifs (Tardif, 2006), il est temps que l'école repense ses stratégies d'enseignement et d'évaluation en fonction de changements observés dans les milieux sociétaux.

Ainsi, est-il souhaitable que l'école puisse mettre en place les conditions d'opérationnalisation de l'objectif terminal d'intégration défini au départ du projet d'apprentissage. Pour résoudre cette opération, il est nécessaire de répondre efficacement à trois conditions essentielles (De Ketele, 1980 ; Roegiers et De Ketele, 2000 ; Jacobi et Loupias, 2000) : d'abord fixer l'objectif d'apprentissage en termes de niveau de maîtrise de compétences de base au terme de la formation ; ensuite déterminer, selon les exigences du profil attendu chez des apprenants en situation d'apprentissage, le niveau seuil de réussite susceptible d'être un facteur de référence pour juger si oui ou non la compétence visée est satisfaisante ; et, enfin, préciser les indicateurs de maîtrise des critères d'évaluation de la compétence cible.

Comme la plupart des auteurs de référence en évaluation des apprentissages l'attestent, en l'occurrence De Ketele (1980 ; 1986 ; 1989 ; 1996), Roegiers et De Ketele (2000), Scallon (2004) et Roegiers (2004), nous pensons que pour donner effectivement du sens au processus de l'évaluation critériée des compétences de base scripturales en FLE, il est fondamental de prendre en compte les interrogations soulevées ci-dessous :

- Est-ce que les paliers de compétences de base scripturales définis au départ de l'apprentissage sont réellement en adéquation avec l'objectif terminal d'intégration des compétences du savoir-résumer en FLE ?
- Est-ce que les consignes de résolution de la tâche de production écrite à réaliser sont en conformité avec l'objectif terminal d'intégration des compétences du savoir-résumer en FLE ?
- Est-ce que les indicateurs d'évaluation critériée du niveau de maîtrise des compétences de base scripturales sont définis en termes opérationnels du savoir-résumer en FLE ?



- Est-ce que les instruments de mesure du niveau d'intégration des compétences de base scripturales en résumé de texte écrit en situation d'apprentissage du français langue étrangère sont valides et fiables ?

D'après Jacobi et Loupias (2000), l'évaluation critériée vise essentiellement l'évaluation du degré d'atteinte de la compétence de base cible placée dans une situation de maîtrise de l'objectif terminal d'intégration (OTI) des apprentissages à l'issue d'un curriculum prescrit à un groupe d'apprenants de niveau d'enseignement bien déterminé. Dans une situation d'évaluation critériée, l'objectif capital poursuivi est de vérifier que le changement recherché à partir du traitement des activités d'intégration s'est effectivement produit tout en précisant le niveau de maîtrise des compétences de base visées en production écrite en FLE comme la qualité du registre de la langue, le degré d'organisation des idées du support textuel proposé à résumer, du niveau de présentation matérielle du résumé, etc. Ces attentes croisées, selon Jacobi et Loupias (2000), conduisent à une évaluation critériée aisée des paliers de compétences de base rédactionnelles en français langue étrangère.

Nous inspirant de l'analyse de Roegiers (2004) mettant en relief les éléments clés de la définition opérationnelle de l'évaluation (De Ketele, 1989), nous présentons ci-dessous un schéma non exhaustif d'une démarche algorithmique qui donne relativement du sens à la démarche d'une évaluation critériée des compétences de base scripturales dans une situation de production écrite en français langue étrangère.

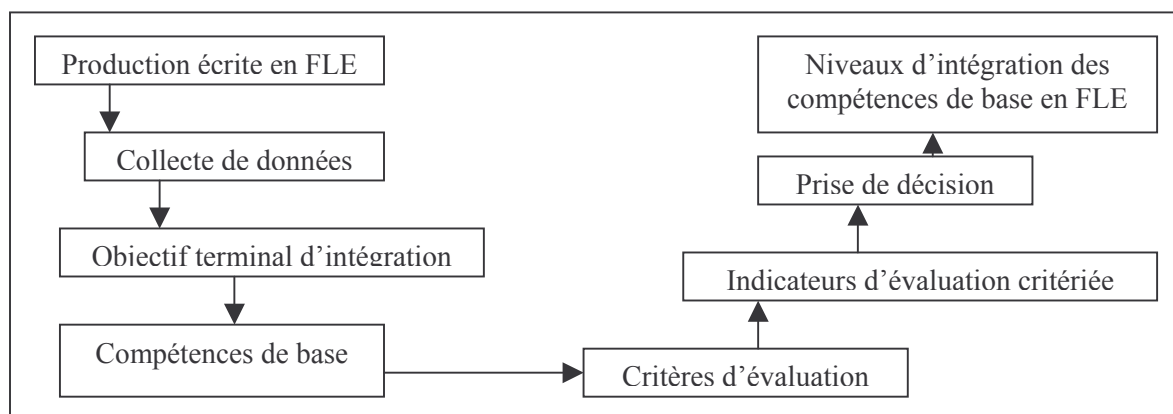


Figure 16: **Opérations processuelles d'une évaluation critériée de production écrite en FLE**

En essayant de faire un décryptage du schéma opérationnel de mise en œuvre des stratégies d'évaluation critériée d'une production écrite en FLE (figure 16), nous pouvons y déceler un certain nombre de principes pédagogiques devant guider l'évaluateur en situation de pratique d'un processus complexe d'évaluation critériée des compétences de base scripturales à travers un produit-résumé de texte rédigé en français langue étrangère.

Sans être exhaustif, voici quelques principes algorithmiques inspirés de De Ketele (1996) allant de la première phase d'observation de la copie de production écrite par l'évaluateur à l'analyse des résultats de la correction critériée :

- L'évaluation critériée nécessite des stratégies et des instruments de collecte d'informations de base significatives. Ces instruments de mesure de la performance scripturale peuvent être construits et validés par des praticiens professionnels de l'enseignement du français langue étrangère et par des experts en évaluation des apprentissages et en didactique des langues.
- Les informations recueillies sont en relation avec l'objectif terminal d'intégration des compétences cibles fixées au départ de l'apprentissage.
- La définition de l'objectif terminal d'intégration des acquis tient compte des paliers de compétences de base à maîtriser au terme de l'apprentissage.
- Le niveau d'intégration des compétences de base cibles est évalué objectivement à l'aide des critères d'évaluation.
- Les critères d'évaluation des compétences de base sont observables et vérifiables à travers les indicateurs d'évaluation critériée des apprentissages.
- L'évaluation critériée prépare la décision prise en fonction des critères de :
  - pertinence des informations recueillies, c'est-à-dire en rapport avec les objectifs visés, les compétences de base cibles ; etc. ;
  - validité des informations, c'est-à-dire en tenant compte de l'efficacité du dispositif didactique et d'évaluation mis en œuvre ; etc. ;
  - et de fiabilité des informations, c'est-à-dire en prenant en compte le facteur de répétabilité (réplication) des conditions de recueil des données susceptibles d'aboutir aux mêmes résultats en utilisant les mêmes instruments avec d'autres évaluateurs dans le temps et dans l'espace.

Au regard de la démarche précitée, il semble que l'évaluation critériée exige chez l'évaluateur la maîtrise des performances éducatives pouvant rendre la tâche de l'évaluation pertinente, valide et fiable. Car la prise de décision de réussite ou d'échec a un certain poids d'ordre socio-affectif sur le sujet évalué. Dans cette situation précise, on peut observer chez des sujets évalués soit un certain degré de motivation ou de réinvestissement dans le projet d'apprentissage (Viau, 1997) ; soit un degré de démotivation et éventuellement poussant à la limite vers un phénomène de décrochage. Cependant, comme l'atteste Scallon (2004), il est fondamental que les enseignants engagent les apprenants dans des formes d'*autoquestionnement*. Cette démarche réflexive favorise le renforcement d'un sentiment d'efficacité face à la réussite et de dépassement face à l'échec. Ces indices de revalorisation de soi développés par Viau (1997) constituent le fondement du savoir-être caractérisé dans ce cas par la persévérance, l'analyse prospective, la remise en question de soi, le pouvoir d'action, etc. Bien plus, selon Lévy-Leboyer (1996), la procédure métacognitive *in basket* peut permettre aux apprenants en situation d'échec de reprendre le moral et réorienter leur style d'apprentissage. Car une situation d'évaluation devrait être considérée comme un moment d'épreuve proche des situations contextualisées d'exercice cognitif pratique (Scallon, 2004) où l'apprenant du français langue étrangère est appelé à mobiliser ses savoirs et savoir-faire transversaux procéduraux favorisant ainsi la résolution de la tâche complexe de production écrite d'un résumé de texte cohérent.

Comme l'indiquent Dabène (1995), Vigner (1996) et Galisson (1997), une activité de production écrite est un processus interactif complexe. En effet, sa complexité s'observe à travers ses exigences. Si nous considérons le contexte d'apprentissage dans lequel se trouvent nos étudiants anglophones, la situation de production écrite crée chez le scripteur en acte une dynamique de mobilisation de compétences linguistiques (acquis syntaxiques, orthographiques, sémantiques, lexicaux, etc.), d'opérations cognitives transversales (lecture, compréhension, écriture, relecture, correction, etc.) et de ressources métacognitives (planification, analyse, sélection, prise de décision, etc.). Quelles seraient alors les caractéristiques essentielles d'une production écrite de résumé de texte de qualité ?

A ce sujet, il existe une diversité de critères d'évaluation d'un bon résumé. Cependant, compte tenu de cette variabilité de critères, nous n'allons présenter que ceux qui reflètent le caractère standard d'un produit-résumé pertinent. Selon Thilliez (1972), résumer un texte

signifie restructurer fidèlement en peu de mots ce qui avait été exposé dans un langage précis et cohérent. D'après Miled (1998), pour aboutir à une production écrite de qualité, le scripteur doit agir consciemment sur le texte, réagir intelligemment sur ce qu'il fait, remettre en question l'état de son produit provisoire, faire un travail de réinvestissement et savoir structurer le produit final prenant en considération le niveau de langue, la cohérence des idées et le degré de lisibilité du résumé. C'est sur cette base que nous avons élaboré notre grille d'évaluation d'un produit- résumé écrit en français langue étrangère (tableau 4).

### *3.6.3. Quelques difficultés de mise en œuvre de l'évaluation critériée*

Dans tous les cas d'apprentissage ou de formation, l'évaluation des acquis scolaires ne pourrait être neutre. Par exemple, la plupart des experts en évaluation l'attestent (Cardinet, 1988 ; Fourez, 1999 ; Tardif, 2006), le processus de l'évaluation revêt à la fois un caractère subjectif et objectif. Cela se justifie par deux faits essentiels : d'une part, il est difficile de devenir un véritable évaluateur-expert des compétences de base cibles. Cela veut dire que la qualité de l'évaluateur-expert suppose entre autres facteurs l'absence de tout caractère subjectif qui est souvent né des aspects affectifs et métacognitifs difficiles à contrôler dans la pratique de l'évaluation ; et, plus encore, il est difficile de maîtriser effectivement toutes les facettes de la compétence du savoir-évaluer des productions complexes, comme le résumé de texte argumentatif en français langue étrangère. La maîtrise de la compétence du savoir-évaluer est caractérisée par l'intégration des savoir-faire cognitifs et procéduraux liés à la démarche de l'évaluation critériée des acquis. Par ailleurs, l'évaluation des apprentissages mène à la prise de décision objective et durable. Cependant, les variables d'objectivité et de durabilité de la décision prise au cours de la phase de l'évaluation nécessite l'accomplissement d'un certain nombre d'exigences dont l'équité, la juste mesure, la transparence, la rigueur et la maîtrise des indicateurs d'évaluation critériée dans la correction des produits des apprenants.

En rapport avec la complexité du processus de l'évaluation, Tardif (2006) semble trancher en précisant que la pratique de l'évaluation des apprentissages est plutôt photographique (effet moins représentatif de l'élément original), alors qu'elle devrait être vidéographique (effet plus représentatif de l'élément original). Car le processus de l'évaluation ne pourrait rendre compte à 100% d'un parcours de développement des compétences cibles durant une période d'apprentissage donnée. Face à cette situation problématique et controversée de l'effet attendu

de l'évaluation, Roegiers (2004) précise que l'épistémologie de l'évaluation devrait faire attention au caractère impératif de l'effet « évaluation ». Dans ces conditions précises, la problématique des pratiques évaluatives engendre dans les milieux d'enseignement-apprentissage et de formation un phénomène de *mises en tension continues*. Ces dernières, selon Roegiers (2004), se cristallisent principalement dans deux axes fondamentaux, à savoir : *l'axe du sens et l'axe de la mise en œuvre*.

Ce phénomène docimologique de *mises en tension continues* des évalués et des évaluateurs crée une double logique de prescription de la dimension du processus de l'évaluation. D'une part, pour *l'axe du sens*, il y a la situation-problème de contrôle pragmatique des effets de l'évaluation. Cela pour éviter la dominance du jugement des valeurs dans la démarche de l'évaluation. Cette variable de *mises en tension* dues aux facteurs inédits de l'évaluation motive surtout l'évaluateur à contrôler incessamment toute procédure subjective qui entraînerait un certain dysfonctionnement du processus de l'évaluation. D'autre part, pour *l'axe de la mise en œuvre*, il y a une dimension cognitive et constructive qui renforce le premier axe de donner du sens à la pratique de l'évaluation ; car la mise en œuvre d'une stratégie d'évaluation suppose la conjugaison de tout un ensemble de conditions pédagogiques et didactiques, à savoir :

- le contrôle des actions accomplies par l'évaluateur (respect des consignes, des critères et des indicateurs d'évaluation, etc.) ;
- la variabilité des conditions d'évaluation (temps, lieux, méthodes, etc.) ;
- la complexité de la dimension évaluative ;
- la maîtrise des critères et indicateurs d'évaluation ;
- la gestion du temps d'évaluation ;
- la maîtrise des caractéristiques des instruments de mesure des compétences cibles ;
- la maîtrise du sens des compétences de base cibles ;
- la mobilisation des savoirs théoriques, des savoir-faire cognitifs et procéduraux ;
- la maîtrise du savoir-évaluer (type d'évaluation mise en œuvre, démarches à suivre, objectifs d'évaluation, savoir appliquer l'indicateur au produit de l'apprenant, etc.) et du savoir-être (contrôle des attitudes personnelles au cours de la correction critériée, distanciation des produits évalués, réflexivité, autonomie, etc.) ;

- la maîtrise du langage d'évaluation (savoir décoder exactement la production écrite de l'apprenant, savoir décoder exactement les instruments de mesure des compétences à évaluer, etc.) ; etc.

Comme l'atteste Bonniol (1985), la mise en œuvre de la démarche d'évaluation critériée est une tâche à la fois complexe et controversée. Il est difficile que l'évaluateur puisse lui-même maîtriser les différentes composantes des instruments d'évaluation critériée, à savoir : la grille d'évaluation critériée et le barème de notation critériée des produits des apprenants. Par ailleurs, à la lumière de la plupart des résultats de recherche sur la notion de l'évaluation conçue en termes des critères et indicateurs (Bonniol et Genthon, 1989) ; Roegiers et De Ketele, 2000), nous estimons que les concepts d'évaluation critériée, de critère et d'indicateur pourraient se définir de la manière suivante :

- L'évaluation critériée est un processus d'évaluation qui apprécie un produit fini de l'apprenant en le situant par rapport à un référentiel de critères de réussite vérifiés à travers une série d'indicateurs observables et évaluables à l'aide des critères et indicateurs d'une grille d'évaluation et d'un barème de notation critériée des compétences de base cibles.
- Un critère est une qualité formulée en adéquation avec la compétence cible pour décrire d'une façon significative le degré d'atteinte jugé optimal dans la réussite de la compétence de base évaluée au moyen des indicateurs répondant à une situation-problème complexe donnée (exemple : structure de la langue, cohérence des idées, etc.).
- Un indicateur est un indice ou une modalité de correction observable et vérifiable dans ses dimensions sémantiques évaluables qualitativement ou quantitativement selon le degré d'atteinte ou de réussite variable de la compétence de base cible visée dans une situation-problème complexe exigeant la mobilisation des ressources individuelles de nature transversale (tableau 4).

Comme la plupart des experts en évaluation, des didacticiens des disciplines, des pédagogues et des praticiens professionnels dans le secteur de l'enseignement l'ont souvent évoqué, la théorie et la pratique pédagogique sont de nature différente. Le double problème de conceptualisation et de mise en œuvre aurait toujours fait remarquer un certain degré d'écart dans son effectivité sur le champ de l'action. Nous allons essayer de réfléchir sur des voies et

moyens possibles de mise en œuvre de la pratique d'évaluation critériée dans une situation d'apprentissage du français langue étrangère aux étudiants anglophones entre le secondaire et l'université.

### **3.7. Stratégies de mise en œuvre de l'évaluation critériée des compétences de base**

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'ingénierie didactique (Artigue, 1989) recentre ses visées sur la praxis. Dans cette situation, elle s'avère nécessaire à la réussite de l'activité de l'évaluation de la production écrite. Or, il est déjà démontré par la plupart d'auteurs de référence (Dabène, 1995 ; Miled, 1996 ; 1998) que l'activité rédactionnelle est complexe. De même, l'activité d'évaluation critériée est aussi complexe (Roegiers, 2004 ; Scallon, 2004). De ce fait lié à la double complexité de deux tâches à réaliser, d'une part, par l'apprenant en formation et, d'autre part, par l'enseignant-formateur et évaluateur, il est impérieux d'y faire attention pour mieux articuler les deux types de savoirs difficiles à mettre en œuvre : le savoir-résumer et le savoir-évaluer. Dans les deux situations complexes, il semble que l'apprenant ou l'enseignant devrait pratiquement s'impliquer effectivement dans la tâche qui le concerne pour résoudre efficacement une série de familles de situations-problèmes liées pour le premier à la production écrite et pour le second à l'évaluation critériée. Car tous les deux pôles du triangle didactique (enseignant et apprenants) doivent mobiliser leurs savoirs, savoir-faire, savoir-agir et savoir-décider. Mais, au-delà de la production écrite et de l'évaluation tout court exigeant l'analyse et l'organisation, l'évaluation critériée exige la maîtrise effective et l'application systématique des indicateurs de correction critériée dans le but d'améliorer la qualité du système d'enseignement.

#### *3.7.1. Contribution des résultats de recherches récentes sur l'évaluation critériée*

Nous référant à la fois aux résultats de recherche de Roegiers et De Ketele (2000) et au cadre conceptuel de cette étude, la pratique de l'évaluation des compétences a une triple mission, à savoir : d'abord, diagnostiquer le niveau de connaissances des étudiants anglophones avant l'apprentissage ; ensuite, réguler les stratégies d'apprentissage à partir des résultats obtenus au début de l'année et des difficultés observées au cours de l'année ; et enfin, attester ou certifier le niveau de maîtrise des compétences de base au terme de l'apprentissage. Notons que les compétences de base (Roegiers, 2004) sont définies en termes de *profil minimal à acquérir* par l'apprenant pour qu'il puisse suivre avec succès les apprentissages de l'année suivante. Le

nœud du problème est de savoir procéder à l'opérationnalisation d'une démarche d'évaluation critériée du niveau d'intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère.

Au préalable, comme le proposent Roegiers et De Ketele (2000), pour élaborer un instrument de mesure des compétences de base conçu en termes d'intégration des apprentissages et, par la suite, attester le degré de validité de l'outil didactique d'évaluation critériée, cela demande chez l'évaluateur-expert une prise en compte d'une série de stratégies opérationnelles et transversales de mise en œuvre du processus de l'évaluation critériée des compétences de base. Il s'agit, par exemple de :

- définir en termes opérationnels l'objectif terminal d'intégration en fonction du curriculum réel ;
- préciser un nombre limité de compétences de base à maîtriser qui feront au cours et au terme de l'apprentissage l'objet de l'évaluation critériée ;
- élaborer des situations-problèmes d'intégration des compétences faisant l'objet de la tâche complexe à réaliser au cours de l'apprentissage ou de l'évaluation ;
- maîtriser le contenu de la grille d'évaluation critériée et du barème de notation critériée ;
- élaborer un modèle de correction faisant apparaître les éléments répondant efficacement aux critères minimaux et aux critères de perfectionnement ;
- appliquer rigoureusement et systématiquement les indicateurs de correction critériée à l'ensemble des produits à évaluer ;
- procéder au recueil de données quantitatives issues de l'évaluation critériée opérée par au moins deux évaluateurs pour plus d'objectivité ;
- procéder à l'analyse et au traitement des résultats des sujets évalués en vue d'établir une classification intergroupe des différents niveaux d'intégration des compétences de base cibles.

En effet, comme la plupart des auteurs de référence le précisent (De Ketele, 1980; Paquay, Carlier, Collès et Huynen, 2002; Roegiers, 2004), les critères minimaux constituent des *compétences strictement indispensables* dans la résolution des situations-problèmes significatives de production écrite et les critères de perfectionnement sont considérés comme des compétences non strictement indispensables dans cette tâche complexe, mais *utiles pour*



*la réussite des apprentissages ultérieurs.* De ce fait, il est impérieux de réfléchir suffisamment sur la façon dont on peut créer des conditions les plus appropriées possibles à la pratique de l'évaluation critériée des compétences de base en français langue étrangère afin d'éviter les écarts souvent observés entre le dire et le faire dans le suivi des styles d'enseignement-apprentissage.

Pour Deshaies, Guy et Poirier (2003), l'acte de l'évaluation critériée devrait être guidé par des principes et des méthodologies d'action qui visent l'application effective des indicateurs de maîtrise des critères d'évaluation à l'ensemble des produits-résumés corrigés. Si la maîtrise du savoir-évaluer est acquise chez l'évaluateur, dans ce cas, le processus de l'évaluation peut enregistrer le degré de validité et de fiabilité de haut niveau. Cependant, nous pensons qu'il n'est pas facile d'articuler les trois compétences de base liées au processus de l'évaluation critériée : (1) la maîtrise du contenu des indicateurs de correction ; (2) la maîtrise du champ sémantique des critères cibles ; (3) la maîtrise des stratégies didactiques opérationnelles de mise en œuvre de la grille d'évaluation critériée. C'est ce dernier aspect que nous allons tenter d'examiner.

### *3.7.2. Vers des stratégies de conception d'une grille d'évaluation critériée en FLE*

Comme nous l'avons souligné plus haut, la démarche de l'évaluation critériée a impérativement ses exigences aussi bien théoriques que pratiques et ses objectifs spécifiques. En tenant compte du contexte de notre recherche et de toute une série de théories sur la façon dont la grille d'évaluation critériée serait construite (Roegiers, 2004), voici le questionnement large qui pourrait orienter les concepteurs des outils didactiques dans le processus d'élaboration d'une grille d'évaluation critériée et qui, par ailleurs, ont été le fondement de notre démarche de construction de la grille d'évaluation utilisée (tableau 4) dans notre recherche expérimentale:

- Quel type de grille d'évaluation faut-il mettre au point ?
- Pour quoi élaborer un tel outil ?
- Pour quel objectif terminal d'intégration la grille d'évaluation critériée validée<sup>27</sup> au préalable est-elle construite ?

---

<sup>27</sup> La validation de la grille d'évaluation critériée a été opérée par deux catégories de ressources humaines. Nous avons été aidé par (1) des enseignants du français langue étrangère à l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) de l'Université Nationale du Rwanda (UNR) de Butare en Province du Sud au Rwanda et (2) des

- Quelles compétences de base sont-elles jugées comme socles communs à développer dans le processus d'apprentissage et estimées comme objet terminal du processus de l'évaluation ?
- Quels critères d'évaluation et indicateurs de maîtrise de l'objectif terminal d'intégration des apprentissages doit-on privilégier dans une activité d'évaluation centrée sur l'approche par intégration des compétences de base scripturales en FLE ?
- Quels mécanismes opérationnels doit-on préconiser pour éviter toute faille méthodologique dans l'application des indicateurs de correction critériée à l'ensemble des productions écrites des sujets évalués tant au prétest qu'au post-test ?

Au regard des composantes du questionnement susmentionné et considérant la nature et la qualité des compétences de base scripturales à évaluer (tableau 4) dans toutes les productions écrites de l'échantillon, il a fallu déterminer au préalable : (1) les critères globaux du processus de l'évaluation critériée qui sont constitués des critères minimaux et de perfectionnement ; (2) les critères spécifiques de l'évaluation critériée fixés en fonction de l'objectif terminal d'intégration des compétences de base visées dans le processus d'apprentissage ; et (3) les indicateurs de correction critériée du niveau d'intégration des compétences de base scripturales en FLE.

### *3.7.3. Mécanismes de construction de la grille d'évaluation critériée en FLE*

Peut-on réellement prétendre affirmer qu'il est facile d'évaluer le niveau de maîtrise de la compétence du savoir-résumer et du savoir-évaluer en FLE ? Cette interrogation mérite toute son attention. Car notre étude va se heurter sur deux obstacles :

- (1) évaluer le savoir-résumer chez les apprenants évalués en production écrite ;
- (2) évaluer le savoir-évaluer chez les correcteurs des produits-résumés de texte rédigés par notre échantillon.

Cette double tâche impose des choix méthodologiques adaptées à la situation d'apprentissage par compétences et à la démarche d'évaluation critériée des compétences de base scripturales en FLE. C'est dans ce contexte que le traitement des données<sup>28</sup> issues de la phase de correction critériée nécessite l'application des procédures d'analyse statistique pour éviter

---

professeurs experts en évaluation des apprentissages et en didactique des langues de l'Université catholique de Louvain (UCL), à Louvain-la-Neuve, en Belgique.

<sup>28</sup> L'explication détaillée se trouve dans le chapitre 6 où les procédures d'analyse statistique sont explicitées.

toute interprétation erronée des résultats attribués par les correcteurs indépendants aux différentes productions écrites des sujets évalués. La grille d'évaluation ci-dessous (tableau 4) nous a servi d'instrument de collecte d'informations de base dans la phase de correction critériée du niveau de maîtrise des compétences de base scripturales des produits-résumés de texte de 72 sujets évalués en français langue étrangère.

La grille d'évaluation critériée que nous avons construite a été établie sous diverses conditions : (1) il a fallu préciser au départ quels types de compétences de base cibles évaluer à travers les productions écrites des apprenants anglophones, donc de niveau débutant en français langue étrangère ; (2) il était nécessaire aussi de considérer le contexte de départ lié aux variables individuelles du public cible ; c'est pourquoi, il a fallu concevoir également un dispositif expérimental permettant le contrôle<sup>29</sup> du niveau réel de connaissances en production écrite des sujets évalués ; (3) il était fondamental qu'un premier jet de grille d'évaluation critériée soit mis sur le chantier ouvert<sup>30</sup> aux praticiens professionnels du FLE et aux différents experts en évaluation et en didactique ; et (4) il était conseillé de mettre en pratique un certain nombre de principes pédagogiques liés au choix des critères d'évaluation et d'indicateurs de correction dont la limitation du nombre de ces deux facteurs précités au profit de la pertinence des critères minimaux et de perfectionnement devant constituer la grille d'évaluation critériée (tableau 4).

Nous nous sommes inspiré des travaux des auteurs suivants pour construire la grille ci-dessous (Miled et De Ketele, 1996 ; Roegiers et De Ketele, 2000 ; De Ketele et Gérard ; 2002 ; Roegiers, 2004 ; 2005).

---

<sup>29</sup> Valeur inconditionnelle et effective du prétest.

<sup>30</sup> La collaboration pédagogique et scientifique a eu des effets significatifs dans la procédure de validation des outils didactiques d'évaluation critériée (grille et barème de notation) : nous tenons à remercier la part active observée chez le personnel enseignant du FLE à l'École Pratique des Langues Modernes (EPLM) de l'Université Nationale du Rwanda (UNR) et la contribution effective des experts en évaluation des apprentissages et en didactique des langues de l'Université catholique de Louvain en Belgique.

Tableau 4: Grille d'évaluation critériée des compétences de base scripturales en FLE

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée
1. Critères minimaux	CE1 : Structure de la langue	Icc1 : Niveau de construction syntaxique des phrases
		Icc2 : Niveau d'utilisation de l'orthographe d'usage
		Icc3 : Niveau de précision du vocabulaire
		Icc4 : Niveau d'utilisation des articulateurs
	CE2 : Cohérence des idées	Icc5 : Degré de fidélité aux idées principales du texte
		Icc6 : Niveau de l'enchaînement logique et chronologique des arguments à travers le résumé
		Icc7 : Niveau d'élaboration d'un produit-résumé sans commentaires personnels
2. Critère de perfectionnement	CE3 : Présentation matérielle	Icc8 : Niveau de structuration des paragraphes
		Icc9 : Degré de lisibilité du produit-résumé
		Icc10 : Niveau de respect du volume exigé

**Légende :**

- CE : critère d'évaluation
- CE1 : critère d'évaluation n° 1, etc.
- Icc1 : indicateur de correction critériée 1

Quels sont les fondements majeurs de cette grille d'évaluation critériée ? Nous référant aux principes docimologiques conçus par De Ketele (1996) et Roegiers et De Ketele (2000) en ce qui concerne le poids à attribuer aux différents critères minimaux et de perfectionnement, nous avons mis en pratique ces considérations pratiques :

- 75% de la note finale du résumé est réservée aux critères minimaux et 25% aux critères de perfectionnement ; cette règle permet de minimiser les réussites abusives, mais aussi et surtout les échecs abusifs ;
- il importe de tolérer une marge d'erreur dans la maîtrise de l'ensemble des critères, tout particulièrement dans les critères minimaux ; en effet, si l'étudiant anglophone est confronté, par exemple, à trois occasions de montrer sa maîtrise d'un critère minimal, il n'est pas impossible qu'il échoue accidentellement à l'une d'entre elles, mais deux échecs sur trois seraient vraisemblablement un signe de non maîtrise suffisante de ce critère ; nous avons donc défini un seuil de maîtrise suffisante en appliquant la règle des 2/3.

C'est dans ce contexte précis que nous avons déterminé les composantes des critères globaux en nombre réduit pour vérifier efficacement le degré de maîtrise de chaque indicateur d'évaluation critériée à travers les produits-résumés de texte écrits en FLE. Par ailleurs, comme le souligne Colletta (1998), la maîtrise de la production écrite ne se réduit pas à la maîtrise de la langue écrite. Ainsi, avons-nous défini les points de repères dans la définition opérationnelle de 7 indicateurs des critères minimaux et de 3 indicateurs du critère de perfectionnement repris ci-après :

❖ **Critère minimal 1 : Structure de la langue**

- La construction syntaxique simple, donc non complexe (Tesnière, 1959 ; Galisson et Coste, 1976) tient compte de l'ordre cohérent ou de la combinaison grammaticale des mots dans la phrase (sujet, verbe et complément), de leur relation à l'intérieur de la phrase (emploi correct des prépositions, des adverbes, des verbes, etc.), de la ponctuation de la phrase prise comme unité sémantique du paragraphe.
- L'orthographe d'usage prend en compte la correction de la graphie usuelle des mots dans la phrase : redoublement des consonnes erroné, absence des marques du nombre (singulier/pluriel) ou du genre (masculin/féminin), lettres majuscules en début de phrases, accents orthographiques observés sur certaines voyelles, etc.
- La précision du vocabulaire est établie en fonction du contexte de la phrase et de l'environnement du terme utilisé en référence à la syntaxe et à la sémantique de langue française.
- Les articulateurs sont des mots de liaison considérés comme des chevilles articulatoires des phases construites ; ils peuvent être de nature logique (cependant, mais, néanmoins, ...), temporelle (d'abord, ensuite, et enfin, ...), consécutive, etc.

❖ **Critère minimal 2 : Cohérence des idées**

- Les idées essentielles du texte font référence aux arguments de référence textuelle contenus dans les différents paragraphes du texte-source à résumer.
- L'enchaînement logique et chronologique des arguments clés à travers le résumé tient compte du thème central traité dans le texte, de la progression logique des idées, de la thèse ou de l'antithèse avancée par l'auteur dans le développement du texte à résumer.

- Les commentaires personnels dénaturent l'originalité du résumé de texte-source, car le résumé de texte diffère du commentaire ou de l'analyse de texte où le scripteur est permis de donner son point de vue critique à l'égard des idées clés du texte.

❖ **Critère de perfectionnement : Présentation matérielle**

- La structuration des paragraphes tient compte du nombre de 3 paragraphes exigés (introduction, développement et conclusion) et du nombre de phrases demandées allant de l'ordre de trois, quatre et trois phrases pour chacun d'eux.
- La lisibilité du produit-résumé est caractérisée par l'absence de ratures, d'écritures illisibles ou placées en interligne, de surcharges dans la marge, etc.
- Le volume exigé fait référence aux consignes données : produire un résumé d'une page sans dépasser l'encadré ligné proposé sur la feuille de rédaction propre qui diffère de la feuille de brouillon.

En définitive, pour traduire les données qualitatives de la grille d'évaluation des compétences de base scripturales en données quantitatives, nous nous sommes inspiré des travaux de recherche de Roegiers et De Ketele (2000) ; De Ketele et Gérard (2005) et Roegiers (2004) pour déterminer les niveaux du barème de notation critériée décrivant en définitive les paliers de maîtrise des compétences de base de l'objectif terminal d'intégration : le savoir-résumer.

*3.7.4. Descriptif du barème de notation critériée de la performance scripturale*

Selon Scallon (2004), l'approche par compétences est soumise à des standards d'évaluation qui évoluent incessamment dans le temps et dans l'espace. Pour notre cas, il s'agit de voir dans quelles conditions l'évaluation critériée serait appliquée sans qu'il y ait des abus dans l'utilisation des outils d'évaluation construits qui seraient liés soit à l'ignorance, soit à l'excès de zèle. C'est pourquoi, il est judicieux de prévoir d'une part des mécanismes d'application de ces instruments éducatifs à l'école et de contrôle de leurs effets sur le niveau cognitif et affectif des apprenants. En effet, comme l'atteste Roegiers (2004), la tâche de l'évaluation critériée est si complexe que ses effets peuvent provoquer des répercussions de nature variée et même inédite au-dedans et au dehors de l'école. C'est pourquoi, il est nécessaire d'élaborer

des instruments de mesure valides et fiables dans le but de vérifier leur efficacité sur le champ pédagogique.

En rapport avec cette controverse, nous estimons que la qualité d'un barème de notation tient à sa pertinence, à sa validité et à sa fiabilité, car comme le souligne Gérard (2005), l'élaboration des outils d'évaluation ne peut se limiter uniquement à leur conception, mais devrait présenter des pistes opérationnelles de leur mise en application et de leur évaluation à court, à moyen et à long terme. En outre, si nous considérons la dimension de l'effet non contrôlé des outils d'évaluation des apprentissages dans les systèmes éducatifs planétaires, il est plus que temps de repenser les modalités pratiques de leur applicabilité. C'est pourquoi, il a été fondamental de déterminer non seulement le poids réservé à chaque type de critère d'évaluation contenu dans la grille (tableau 4), mais aussi de préciser la note chiffrée pondérée attribuée à chaque indicateur d'évaluation critériée de la performance scripturale cible. De ce fait, considérant la proposition de Roegiers (2004), un barème de notation est fondé sur deux principes clés, à savoir :

- « la maîtrise du sens des indicateurs d'évaluation critériée ;
- et la prise de conscience de la complexité de la tâche de correction critériée. »

Outre cela, comme le précisent De Ketele et Gérard (2004) et Gérard (2005), l'élaboration, l'utilisation et la validation des outils didactiques d'évaluation ne sont pas mises en place sans provoquer un certain nombre de contradictions ; d'une part, les théories classiques des scores reposent en grande partie sur *le postulat d'une distribution normale* des résultats des groupes évalués et sur *l'unidimensionnalité du trait mesuré* dans une situation univoque. Or, le processus de l'évaluation des compétences est fondé sur la mise en place des situations-problèmes complexes exigeant chez des apprenant la mobilisation de leurs ressources multivariées et différenciées selon leurs caractéristiques personnelles. C'est ce qui explique la valeur réelle de la démarche de l'évaluation critériée qui tend à réduire les écarts entre les plus forts et les plus faibles ainsi qu'à rétablir l'équité (Sall et De Ketele, 1997) dans les univers pédagogiques. C'est dans ce contexte précis que Roegiers (2004) définit un barème de notation comme un outil spécifique présenté sous forme d'un tableau qui précise d'une part la pondération de chaque critère et indicateur d'évaluation et, d'autre part, indique le niveau seuil de maîtrise des compétences de base cibles. Bien plus, il est essentiel de distinguer dans le barème de notation deux catégories globales d'évaluation critériée considérées dans la grille critériée, à savoir : les critères minimaux et les critères de perfectionnement.

Cependant, même si le nombre de critères d'évaluation et le poids attribué à chacun d'eux sont variables, il est fondamental de préciser les limites inférieures et supérieures de chaque intervalle du niveau de maîtrise des indicateurs d'évaluation critériée. Car, selon Scallon (2004), il serait un échec indélébile que l'échelle descriptive des compétences de base ne soit pas caractérisée par la qualité la plus standardisée possible des niveaux de maîtrise des compétences cibles. Cet aspect opérationnel peut favoriser l'opérationnalisation à la fois de la grille d'évaluation critériée et la catégorisation des niveaux d'intégration des compétences (NIC) des sujets évalués dans une situation complexe donnée. Par ailleurs, aucune manœuvre n'est idéale dans la démarche de l'évaluation. C'est la raison pour laquelle l'évaluation critériée lance des défis majeurs à l'évaluateur : pour notre cas, d'une part, il devrait savoir-résumer et, d'autre part, savoir-évaluer. Compte tenu de ces deux facteurs ambivalents, la démarche de l'évaluation critériée exige chez l'évaluateur la maîtrise des compétences de base du savoir-évaluer dont l'esprit d'objectivité, d'équité et la prise en compte des principes de la déontologie professionnelle (honnêteté intellectuelle, responsabilité, exemplarité, impartialité, rigueur, etc.) qui contribuent à la compréhension et à l'utilisation efficace et efficiente des outils d'évaluation des compétences cibles (grille d'évaluation et barème de notation).

Tableau 5: **Barème de notation critériée des compétences de base en français langue étrangère**

Critères globaux d'évaluation Niveaux de maîtrise	Critères minimaux						Critère de perfectionnement			
	Critère 1		Critère 2		Critère 3		Critère 3			
1. Absence de maîtrise	0		0		0		0			
2. Maîtrise insuffisante	0,5 à 5,5		0,5 à 3,5		0		0			
<b>3. Maîtrise suffisante</b>	<b>6</b>		<b>4</b>		<b>2</b>					
4. Maîtrise très suffisante	6,5 à 7,5		4,5 à 6,5		2,5 à 4					
5. Maîtrise maximale	8		7		4,5 à 5					
<i>Pourcentage des critères globaux</i>	<i>¼ ou 25%</i>						<i>¼ ou 25%</i>			
<i>Notation pondérée par indicateur de correction</i>	3	2	2	1	3	2	2	2	1,5	1,5
<i>Maximum</i>	<i>15/20</i>						<i>5/20</i>			

Si nous examinons attentivement la structure du barème présenté ci-haut, il y a lieu de constater que le niveau seuil de réussite est fixé à 10/20, soit les 2/3 de la note maximale des critères minimaux équivalant à 15/20 points, soit les 3/4 de la note maximale fixée à 20 points. Précisons encore que, par exemple :



- le critère d'évaluation 1 (CE1), c'est-à-dire *structure de la langue*, comporte 4 notes chiffrées pondérées de 1 à 3 points déterminés selon le poids attribué à chacun de 4 indicateurs de correction critériée (40% du total de l'évaluation) ;
- le critère d'évaluation 2 (CE2), c'est-à-dire *cohérence des idées*, comporte 3 notes chiffrées pondérées de 2 à 3 points déterminés selon le poids attribué à chacun de 3 indicateurs de correction critériée (35% du total de l'évaluation) ;
- le critère d'évaluation 3 (CE3), c'est-à-dire *présentation matérielle*, comporte 3 notes chiffrées pondérées de 1,5 à 2 points déterminés selon le poids attribué à chacun de 3 indicateurs de correction du critère de perfectionnement (25% du total de l'évaluation).

Notons que la procédure de correction critériée respecte à la fois les traits distinctifs de chaque indicateur en fonction du poids numérique attribué à chacun des indicateurs d'évaluation critériée. Cela évite toute éventualité d'aboutir à une double sanction d'une même erreur constatée, vérifiée et évaluée dans la série d'indicateurs proposés. Précisons que la correction des indicateurs du critère de perfectionnement est effectuée, si et seulement si le niveau seuil de réussite des critères minimaux est réellement atteint par le sujet concerné. Concrètement, une copie ayant obtenu la note inférieure à 10 sur 15 points, donc en dessous du niveau seuil exigé, va enregistrer la note zéro sur 5 pour le critère de perfectionnement. Là, le niveau de maîtrise minimale des critères minimaux requis n'est pas atteint. Dans ces conditions, la prise de décision mise en application est donc conséquente, objective et équitable, car elle respecte la règle des 2/3 de la maîtrise des critères minimaux qui sont indispensables à la poursuite des apprentissages ultérieurs (Roegiers et De Ketele, 2000). Par ailleurs, la relation de la grille d'évaluation et du barème de notation proposée plus haut est très étroite dans la mesure où le langage qualitatif simple et compréhensible décrivant les indicateurs (tableau 4) est traduit précisément en termes quantitatifs conformément aux contenus des critères de correction.

Considérant la complexité de la démarche d'évaluation des produits-résumés écrits en situation d'apprentissage du français langue étrangère, nous avons proposé les différents degrés de réussite des modalités des indicateurs de correction du niveau de maîtrise des compétences de base scripturales du savoir-résumer. Cela rejoint l'optique des points de repères définis plus haut qui décrivent les 7 indicateurs des critères minimaux et les 3 indicateurs du critère de perfectionnement.

La procédure de correction critériée est fondée sur deux principes de référence ci-après :

- Est-ce que *X* ou *Y* indicateur de correction critériée 1 ou 2 est maîtrisé à 100%, 80%, 60%, 50%, 30%, 10% ou à 0% ?
- Dans les conditions minimales ou optimales, le niveau de maîtrise de l'indicateur de correction critériée a une note variant de 0% à 100% ; cela veut dire que la note pondérée que l'évaluateur peut attribuer à l'indicateur va varier de 0 point à 3 points selon le cas ; car la note maximale des indicateurs de correction (tableau 5) est de 1 point, 1.5 point, 2 points ou 3 points.

En d'autres termes, par exemple, au niveau du critère 1 concernant la construction de la langue, le correcteur doit veiller à des aspects d'organisation des mots dans l'ensemble du résumé de texte, et si le degré de construction des phrases complètes est tout à fait acquis, donc à 100%, dans une telle situation précise, le correcteur attribue la note 3 sur 3 pour l'indicateur de correction critériée numéro 1.

Voici un exemple concret qui peut servir de modèle d'application de la note pondérée à chaque degré de maîtrise de l'indicateur de correction : la procédure est algorithmique.

- 1) Le correcteur veut évaluer le niveau de maîtrise du critère 1 : structure de la langue.
- 2) Les modalités d'application des indicateurs de correction au critère 1 sont les suivantes :
  - Si le degré de maîtrise de l'**indicateur 1** de construction syntaxique des phrases (valeur pondérée de 3 points) à travers le résumé du texte est atteint à :
    - 100%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 3 sur 3 ;
    - 75%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 2.5 sur 3 ;
    - 60%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 2 sur 3 ;
    - 50%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 1.5 sur 3 ;
    - 25%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 1 sur 3 ;
    - 10%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 0.5 sur 3 ;
    - 0%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de zéro sur 3 ;

- Si le degré de maîtrise de l'**indicateur 2** d'utilisation de l'orthographe d'usage (valeur pondérée de 2 points) à travers le résumé du texte est atteint à :
  - 100%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 2 sur 2
  - 75%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 1.5 sur 2
  - 50%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 1 sur 2
  - 25%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 0.5 sur 2
  - 0%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de zéro sur 2
  
- Si le degré de maîtrise de l'**indicateur 3** de précision du vocabulaire (valeur pondérée de 2 points) à travers le résumé du texte est atteint à :
  - 100%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 2 sur 2
  - 75%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 1.5 sur 2
  - 50%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 1 sur 2
  - 25%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 0.5 sur 2
  - 0%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de zéro sur 2
  
- Si le degré de maîtrise de l'**indicateur 4** d'utilisation des articulateurs (valeur pondérée de 1 point) à travers le résumé du texte est atteint à :
  - 100%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 1 sur 1
  - 50%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de 1 sur 1
  - 0%, la note attribuée par le correcteur à l'indicateur évalué est de zéro sur 2

Le **barème de notation** que nous avons construit (tableau 5) comprend 5 niveaux de maîtrise des compétences de base qui sont classés entre les limites inférieures et supérieures suivantes :

- 1 = Niveau d'absence de maîtrise minimale : zéro sur 20
- 2 = Niveau de maîtrise minimale insuffisante : 0.1 à 9.9
- 3 = Niveau de maîtrise minimale suffisante : 10.0 à 12.9
- 4 = Niveau de maîtrise minimale très suffisante : 13.0 à 19.9
- 5 = Niveau de maîtrise maximale : 20 sur 20

Précisons que les 5 niveaux de maîtrise peuvent être subdivisés au terme de l'analyse et du traitement des résultats en deux grandes catégories :

- Catégorie 1 : Réussite (avoir atteint au moins le niveau seuil de maîtrise minimale (50% et plus)
- Catégorie 2 : Echec (n'avoir pas atteint le niveau seuil de maîtrise minimale (moins de 50%).

Cette classification sera appliquée dans notre discussion des résultats.

### **3.8. Note synthétique et ouvrante**

Après avoir exposé les dimensions de l'ingénierie didactique fondées sur la capacité d'innover les méthodes d'enseignement-apprentissage et de construire des outils didactiques d'évaluation performants en fonction de besoins de l'institution scolaire ou de formation professionnelle, nous allons clarifier les stratégies opérationnelles de mise en œuvre du cadre empirique de l'étude.

## **Partie II : Contribution de la recherche empirique**

- ❖ Chapitre 4 :  
Cadre problématique de la recherche
- ❖ Chapitre 5 :  
Méthodologie de la recherche
- ❖ Chapitre 6 :  
Présentation et analyse statistique des résultats
- ❖ Chapitre 7 :  
Discussion des résultats

## **Chapitre 4**

### **Cadre problématique de la recherche**

- 4.1. Cadrage de la problématique de l'étude
- 4.2. Esquisse du contexte de départ
- 4.3. Essai de modélisation du cadre problématique général
- 4.4. Axes de questionnement vers la question centrale de recherche
- 4.5. Formulation de la question-problème générale de recherche
- 4.6. Enoncé de l'hypothèse générale de recherche
- 4.7. Essai de modélisation du cadre problématique restreint
- 4.8. Note synthétique et ouvrante

## Chapitre 4 : Cadrage de la problématique de la recherche

### 4.1. Cadrage de la problématique de l'étude

Comme le précisent Roegiers et De Ketele (2000), l'approche par compétences est fondée sur un ensemble de travaux théoriques de référence et sur une série de recherches didactiques appliqués à la situation-problème de l'intégration des savoirs appris à l'école. Encore, faut-il le rappeler, plusieurs pratiques de terrain centrées sur la pédagogie de l'intégration des acquis ont également été mises en œuvre dans certains systèmes éducatifs des pays européen, américain, africain et asiatique. D'après Roegiers (2004), des phases opérationnelles de l'approche par compétences s'observent progressivement depuis les années 1980, et à titre d'exemple, en Europe occidentale (Belgique, France, Suisse, Angleterre (Task based assesment)...), au Canada (Québec), en Afrique (Sénégal, Tunisie, Mauritanie, Burkina Faso, Gabon, Madagascar, Djibouti, Burundi, Rwanda, Ile Maurice, etc.) et en Asie (Liban, Vietnam, etc.).

Cependant, si autant d'interventions didactiques ont été déjà initiées dans les différents systèmes éducatifs du monde, la question liée à l'appropriation et à l'intégration des compétences de base en français langue étrangère reste toujours posée avec acuité au Rwanda. En effet, le Rwanda est un pays en développement. Son système éducatif a été aussi dégradé par les affres du génocide. D'où, à l'heure actuelle, il est opportun de penser à la reconstruction du tissu socio-culturel et éducatif par une mise en œuvre de nouvelles stratégies pédagogiques répondant aux besoins des apprenants en particulier et aux aspirations du peuple rwandais en général. C'est dans cette perspective que nous avons voulu mener une recherche de nature didactique et docimologique dans un contexte d'apprentissage du français langue étrangère aux étudiants anglophones. L'expérience didactique que nous avons mise en train était centrée sur la pédagogie de l'intégration des acquis. Nous avons présenté ses fondements théoriques dans la première partie de ce travail. Cependant, il est question de savoir si les fondements théoriques de l'approche par intégration des compétences (Roegiers et De Ketele, 2000) peuvent être en rapport avec les effets didactiques observés sur le terrain pédagogique dans des situations-problèmes d'apprentissage et d'évaluation des compétences de base en FLE.

Nous précisons que la tâche à réaliser par le public évalué était une activité de production écrite d'un résumé de texte en FLE. Nous avons également démontré dans la partie théorique en quoi l'activité de production écrite d'un résumé de texte est complexe (Dabène, 1995 ; Miled, 1998).

Considérant le contexte pédagogique dans lequel se trouve le public cible de notre étude, il a fallu descendre sur le terrain d'apprentissage pour s'enquérir de l'état des lieux. Nous avons constaté deux éléments liés à l'acte d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.

Premièrement, sur un effectif de six enseignants du français langue étrangère aux étudiants anglophones de l'Ecole Pratique des Langues Modernes (univers pédagogique de notre recherche), il y en avait deux qui avaient déjà suivi un stage de formation<sup>31</sup> en didactique du FLE au Centre Audio-Visuel des Langues Modernes (CAVILAM) en France; en faisant un peu de calcul de règle de trois simple, nous avons constaté que 66,7% de tout le corps enseignant du Français langue étrangère au Département de français de l'Ecole Pratique des Langues Modernes attestent une absence de formation professionnelle en didactique du français langue étrangère. Deuxièmement, après avoir dépouillé un lot des archives des épreuves d'évaluation périodiques et annuelles de toute une année académique (2003-2004), nous avons constaté que la forme des différentes évaluations observées était de type traditionnel. Le manuel scolaire de référence est *Le Nouveau sans frontières* (1998).

Le contenu de toutes les évaluations observées était structuré à plus de 99% de la manière suivante :

- Rubrique 1 : **Compréhension à l'audition**

Selon les informations puisées à la source, le professeur titulaire de classe lisait deux fois un texte court, préparé par une équipe de deux enseignants du FLE à l'EPLM, et, par la suite, les apprenants répondaient progressivement par écrit à 5 questions générales de compréhension orale qui étaient inscrites avant la lecture au tableau noir.

---

<sup>31</sup> Les deux enseignants de l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) de l'Université Nationale du Rwanda avaient suivi un stage de formation didactique d'enseignement-apprentissage du FLE (avec nous-même) au Centre Audiovisuel des Langues Modernes (Cavilam) de Vichy en France en 1998. Notons que le Cavilam a gardé le sigle, mais a changé le sens de l'acronyme depuis 2000 et se lit : Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (Cavilam).



- Rubrique 2 : **Questions classiques de grammaire**

Il y avait des questions grammaticales posées de la manière suivante : mettez les phrases à la forme négative ; donnez la fonction grammaticale des mots ou expressions soulignés dans les phrases types ; complétez avec une préposition convenable ; transformez la phrase active en phrase passive ou le discours direct en discours indirect, etc.

- Rubrique 3 : **Questions classiques de conjugaison**

Il y avait des questions de type : accordez le verbe au passé composé ; mettez le verbe entre parenthèses au temps demandé, etc. ;

- Rubrique 4 : **Questions classiques d'orthographe**

Il y avait des questions de type : mettez au féminin les mots suivants ; donnez le pluriel des mots proposés, etc.

- Rubrique 5 : **Questions classiques de composition française sur une page**

Il y avait des questions de rédaction française de type : parlez de vos vacances ; quels sont les effets du SIDA ; quels sont les causes du sous-développement en Afrique ; etc.

Au regard de ces quelques constats observés sur le terrain pédagogique, en tant que chercheur, il ne fallait pas être influencé a priori par l'état des lieux. Plutôt, l'observation du terrain pédagogique nous a orienté vers la conception et l'élaboration au départ du cadre problématique général de notre recherche et un peu plus tard de la modélisation du cadre problématique restreint de l'étude.

#### 4.2. Esquisse du contexte de départ

Le *Règlement général académique* (2000) de l'Université Nationale du Rwanda stipule que tout étudiant admis en première année de faculté doit attester sa capacité de maîtrise des performances orales et écrites en français et en anglais. En effet, cette disposition légale<sup>32</sup> oblige les élèves finalistes des écoles secondaires ayant satisfait au concours d'admission à l'Université Nationale du Rwanda à suivre, durant une année académique, un programme d'apprentissage des langues, soit de l'anglais pour les étudiants francophones, soit du français pour les étudiants anglophones. Ce dernier groupe d'étudiants a fait l'objet de notre recherche. Il s'agit des étudiants anglophones ayant un âge compris entre 18 et 43 ans et ayant suivi leurs études tant primaires que secondaires exclusivement en anglais.

Au regard des caractéristiques individuelles des étudiants anglophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et de l'objectif spécifique visé de maîtrise des performances orales et écrites dans cette langue cible, nous avons voulu voir dans quelle mesure la mise en œuvre des activités d'apprentissage et des pratiques d'évaluation critériée centrées sur la pédagogie de l'intégration des acquis (Roegiers et De Ketele, 2000) pourrait favoriser la construction et le développement des compétences de base réceptives (compréhension orale et écrite) et productives (production orale et écrite) chez le public cible.

Cependant, comme toute recherche a ses limites, cette étude se focalise sur l'évaluation critériée des compétences de base scripturales à travers les produits-résumés des étudiants anglophones en français langue étrangère.

---

<sup>32</sup> Cette disposition légale fait référence à la *Constitution de la République du Rwanda* (1996) et traduit ainsi l'orientation de la politique nationale du bilinguisme, anglais/français (comme langues internationales de statut officiel au Rwanda à côté du kinyarwanda ayant un double statut de langue nationale et officielle). Notons que le Rwanda a une population qui s'élève à 8,8 millions d'habitants (*Résultats du Recensement national*, 2002).

### 4.3. Essai de modélisation du cadre problématique général

Pour répondre au contexte de notre recherche, il a été nécessaire de concevoir un cadre problématique général à partir duquel seront dégagés tous les éléments liés aux questions et hypothèses de recherche, aux variables clés du cadre problématique restreint et au dispositif du plan expérimental. Selon Van der Maren (1996), les éléments constitutifs d'un cadre problématique doivent nécessairement prendre en compte les attributs ci-après :

- ❑ *être descriptif*, c'est-à-dire structuré et pertinent de telle manière que le contexte de départ et le nœud du problème posé dans la recherche soient effectivement lisibles ;
- ❑ *être pratique*, c'est-à-dire alliant des stratégies d'intervention didactique basées sur des théories et des pratiques de telle manière que le schéma du cadre problématique représente d'une part des besoins et des attentes de l'échantillon représentatif et d'autre part des enjeux de la situation-problème à résoudre ;
- ❑ *être praxéologique*, c'est-à-dire permettant de s'interroger sur l'efficacité des activités d'apprentissage et des pratiques d'évaluation favorisant chez la population cible l'intégration et le développement des compétences de base scripturales en français langue étrangère;
- ❑ *être interprétatif*, c'est-à-dire expliquant et mettant en relation les différentes variables clés de l'étude de telle manière que l'on puisse déterminer effectivement les rapports existant entre les effets de l'approche par intégration des compétences de base et ceux de la pédagogie de type classique dans une situation d'apprentissage du FLE.

Si nous nous référons à cette prescription du cadre problématique idéal, il est essentiel d'établir des relations entre le contexte de départ et les résultats attendus au terme de l'apprentissage du FLE pour dégager une représentation schématique du cadre problématique général de cette recherche. En effet, le produit-résumé de l'étudiant anglophone a constitué l'unité d'observation de cette étude. Cela se justifie parce que les productions écrites des sujets évalués ont constitué notre banque de données. Cependant, nous avons tenu en considération aussi d'autres variables individuelles : sexe, âge et section suivie au secondaire. L'élaboration du cadre problématique général de la recherche a tenu compte de l'articulation des variables d'entrée, du processus et de sortie. Cependant, un questionnement large nous a orienté dans la définition des éléments à placer dans le cadre problématique général de la recherche : (1) Quel est le sens réel du projet d'apprentissage du FLE dans lequel l'étudiant

anglophone s'inscrit à l'âge adulte entre le secondaire et l'université ? (2) De quoi l'étudiant anglophone a-t-il réellement besoin ? (3) Comment considère-t-il la langue française si celle-ci est à la fois un savoir enseigné et un moyen de communication en situation d'apprentissage ? (4) Sera-t-il possible que l'étudiant anglophone puisse acquérir durant la période d'une année académique des compétences de base suffisantes et nécessaires pour suivre aisément des enseignements de niveau académique en français langue étrangère ? (5) Que faut-il faire concrètement pour que l'étudiant anglophone puisse maîtriser des compétences de base en compréhension et en production orales et écrites en FLE ?

L'axe central de toutes ces considérations a abouti à la représentation du cadre problématique ci-après (figure 17).

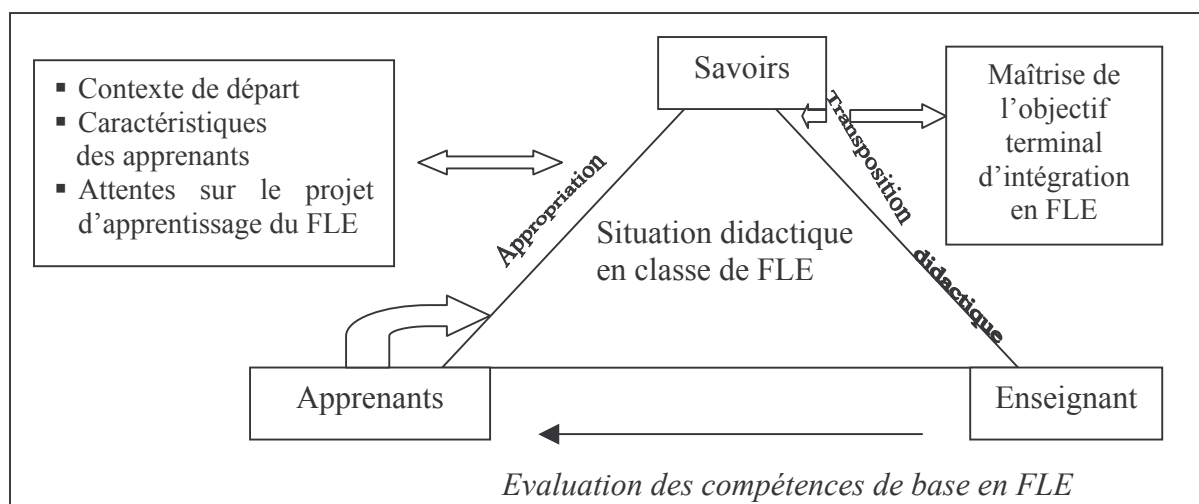


Figure 17 : Schéma du cadre problématique général de l'étude

A partir du cadre problématique ci-dessus (figure 17), avons réfléchi sur les aspects de la question centrale de la recherche. Cependant, avant de formuler les questions et les hypothèses de recherche, il est nécessaire d'examiner le sens du cadre problématique que nous avons élaboré pour voir dans quelle mesure nous allons mettre en application le traitement expérimental en situation didactique. Un questionnement large et une analyse réflexive nous ont guidé dans la compréhension du contenu du cadre problématique :

- Les variables individuelles peuvent-elles influencer le niveau d'intégration des compétences de base à l'écrit chez des étudiants anglophones ?

- En quoi l'approche par compétences peut-elle construire et développer les ressources linguistiques, cognitives et procédurales des apprenants dans une situation de production écrite en FLE ?
- Comment définir en termes opérationnels l'objectif terminal d'intégration du traitement expérimental ?
- Comment mettre en œuvre la démarche d'évaluation critériée ?

#### 4.4. Axes de questionnement vers la question centrale de recherche

La problématique d'une recherche repose souvent sur des questions-problèmes hypothétiques. Ces dernières doivent être examinées méthodiquement au fil de la recherche. Comme le souligne Develay (1995), « à l'évidence, bien poser le problème, c'est déjà le résoudre » ; mais, nous ajouterons qu'il y a des moments de remise en question où le chercheur commence à se poser de questions de recherche multiples et variées qui rendent perplexe le fil conducteur de la recherche. Là, l'univers théorique commence à céder le pas à une double démarche de questionnement. Comment peut-on établir des liens entre le cadre théorique et le cadre problématique ? Comment peut-on en plus traduire les éléments majeurs de la problématique de cette étude en une question-problème centrale de recherche ? Face à cette situation, la problématique de recherche semble s'esquiver, mais faut-il se ressaisir méthodiquement comme le propose Bonnafous (1989) : le processus de recherche peut être transposé à un modèle de triangle didactique ayant les composantes suivantes : la *nouvelle donne*, la *problématique* et l'*analyse*. La construction adaptée de cette théorisation se schématise de la manière suivante :

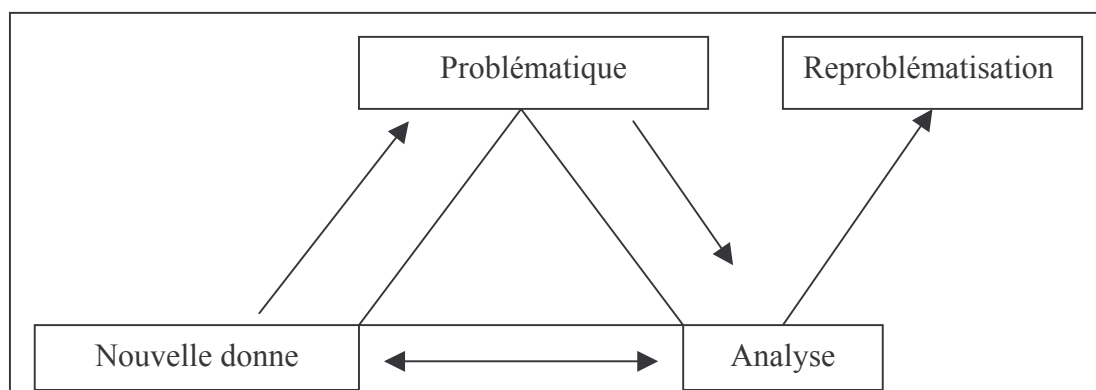


Figure 18: Logique d'une recherche inspirée d'un modèle du triangle didactique de Bonnafous (1989)

La nouvelle donne évoquée par Bonnafous (1989) est un ensemble de faits observables dans l'environnement sociétal et qui constituent un objet de recherche. La problématique est une façon de poser le problème : c'est une conceptualisation de la nouvelle donne par des démarches variées de description, d'explication, d'analyse, etc. La phase d'analyse des données recueillies constitue la mise en corrélation des variables de *mesurabilité* de la nouvelle donne, de *pertinence* de la problématique et de *cohérence* des résultats de la recherche. C'est dans ce contexte que nous avons voulu réinterroger notre cadre problématique en fonction des orientations spécifiques de l'approche par intégration des compétences (Roegiers et De Ketele, 2000 ; Roegiers, 2004) dans le but d'établir des relations entre l'objet de la recherche, l'objectif de l'évaluation, les compétences de base à évaluer, les indicateurs de correction et le dispositif expérimental à traiter sous deux conditions d'apprentissage expérimentales et contrôles. Dans l'idéal, la conjugaison de tous ces aspects visait la collecte et l'analyse des données pertinentes, valides et fiables. Car l'observation des indicateurs de maîtrise des compétences de base scripturales à travers les produits-résumés des sujets évalués nécessitait une attention soutenue et une méthodologie spécifique. En clair, le cadre problématique général englobe tout un ensemble de données théoriques que nous avons tenté d'exploiter au moment de la mise en œuvre du dispositif expérimental. Cependant, il fallait concevoir des mécanismes d'application des séquences didactiques centrées le résumé de texte (tableau 7). Car nos tentatives méthodologiques et didactiques voulaient que la tâche de production écrite puisse constituer une situation complexe d'apprentissage qui inciterait les étudiants anglophones à mobiliser leurs ressources variées (savoirs, savoir-faire cognitifs, affectifs, procéduraux, réflexifs, métacognitifs, etc.

En définitive, considérant les aspects du cadre problématique général d'une part et au regard du contexte d'apprentissage des étudiants anglophones et de l'objet de l'étude d'autre part, la question-problème générale de recherche a été formulée de la manière suivante.

#### 4.5. Formulation de la question-problème générale de recherche

Quels types de résultats et d'effets pédagogiques peut-on observer chez des étudiants anglophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère avec la mise en œuvre soit d'une stratégie d'apprentissage centrée sur l'approche par intégration des compétences de base scripturales, soit sur un style d'enseignement conçu dans une optique de pédagogie traditionnelle ou classique ?

Voici comment la réponse provisoire à cette question centrale a été conçue. Il a été question de savoir comment la question centrale pourrait être opérationnalisée et dans quelles conditions l'idée de l'hypothèse principale pourrait générer avec un doute sincère quant à sa validité et susceptible de réputation (De Ketele et Roegiers, 1996). C'est dans ce contexte que la prudence est conseillée dans le choix des hypothèses de travail. Leur pertinence est de rigueur, car elles doivent à la fin de la recherche être analysées et testées à l'aide des outils statistiques performants et fiables.

#### 4.6. Enoncé de l'hypothèse générale de recherche

Compte tenu de la nature de la compétence de base scripturale cible à évaluer chez des étudiants anglophones à partir d'une tâche réalisée de production écrite d'un résumé de qualité en français langue étrangère, nous présumons que la mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage centrée sur l'approche par intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000) devrait aboutir dans des situations-problèmes d'évaluation critériée à un niveau de maîtrise de performances supérieur à celui d'une stratégie pédagogique plus transmissive des connaissances.

En d'autres termes, nous avançons a priori que les effets des activités d'apprentissage et des pratiques d'évaluation centrées sur des principes didactiques favorisant la construction et le développement des compétences de base scripturales en FLE rendraient meilleurs les sujets ayant été initiés à l'approche par intégration des compétences de base que ceux qui ont suivi un style d'enseignement-apprentissage favorisant la restitution, la mémorisation et l'imitation dans des situations de contrôle du niveau de maîtrise des savoirs appris.

L'analyse quantitative des résultats obtenus au prétest et au post-test nous permettrait de vérifier le degré d'acceptation ou de rejet des modalités des variables contenues dans l'hypothèse générale de recherche. Par ailleurs, comme l'atteste Vallerand et Hess (2000), une hypothèse de travail représente un énoncé conjectural de la relation entre deux ou plusieurs variables. L'hypothèse joue un rôle fondamental dans le processus de la recherche, car elle influence non seulement la conceptualisation des variables indépendantes et dépendantes de l'étude, mais aussi, elle permet au chercheur de choisir le type de plan de recherche adapté aussi bien au cadre théorique qu'au cadre empirique de la recherche.

Une série de variables liées à notre hypothèse générale de recherche interagissent dans le schéma du cadre problématique restreint (figure 19).

#### **4.7. Essai de modélisation du cadre problématique restreint**

Le fondement de notre cadre problématique restreint s'inspire du postulat selon lequel le langage écrit se démarque nettement du langage oral (Miled, 1998). Ce qui nous invite à réfléchir sur la façon dont le scripteur en situation de production écrite d'un résumé de texte agit et réagit face au texte à résumer pour aboutir à un produit-résumé de qualité en français langue étrangère. Comme le souligne Miled (1998), le scripteur en situation de production écrite rencontre une diversité d'obstacles au cours de la réalisation de la tâche scripturale en français langue étrangère. Nous essayons de relever les facteurs les plus déterminants dans la réussite du processus rédactionnel (Miled, 1998). Ce dernier en propose trois.

Le premier facteur susceptible de promouvoir le processus rédactionnel est d'ordre épistémologique. Dans une situation complexe de composition écrite d'un résumé de texte en français langue étrangère, le scripteur est confronté à un problème de développement cognitif de compétences discursives liées aux mécanismes du fonctionnement structurel de la langue française. Dans ce contexte précis, cette dernière joue un triple rôle de curriculum prescrit au projet d'apprentissage de la population d'étudiants anglophones considérés dans cette recherche, de moyen de compréhension écrite et de production écrite. Ainsi, la démarche de mise en application du processus de transposition didactique synthétique (Miled, 1996) pourrait-elle favoriser la résolution du problème d'intégration et de transfert des savoir-faire cognitifs et procéduraux dans l'acte de production écrite en français langue étrangère.



Le second facteur prend son essence dans le domaine d'apprentissage des grammaires textuelles. Miled (1998) précise que les progrès attestés dans le domaine des grammaires textuelles ont permis la constitution de l'objet d'enseignement de l'écrit, de ses contenus et de ses progressions observées à partir des exercices de maîtrise des compétences de base scripturales en résumé de texte. Le troisième facteur susceptible de promouvoir le processus rédactionnel chez des scripteurs novices en situation d'apprentissage du FLE relève de l'apport significatif des théories cognitivistes sur le traitement des activités langagières. La pratique scripturale des activités de résumé de texte constitue un moyen de développement durable des compétences du savoir-résumer en français langue étrangère. Compte tenu de ces observations didactiques privilégiant un cadre pratique de résolution du problème de production écrite en situation d'apprentissage du FLE, nous présentons ci-dessous l'articulation des différentes variables du cadre problématique restreint. Nous avons pris en considération trois types de variables d'entrée, de processus et de sortie.

Chaque type de variable a une série de modalités qui interagissent au sein de l'espace didactique du cadre problématique restreint.

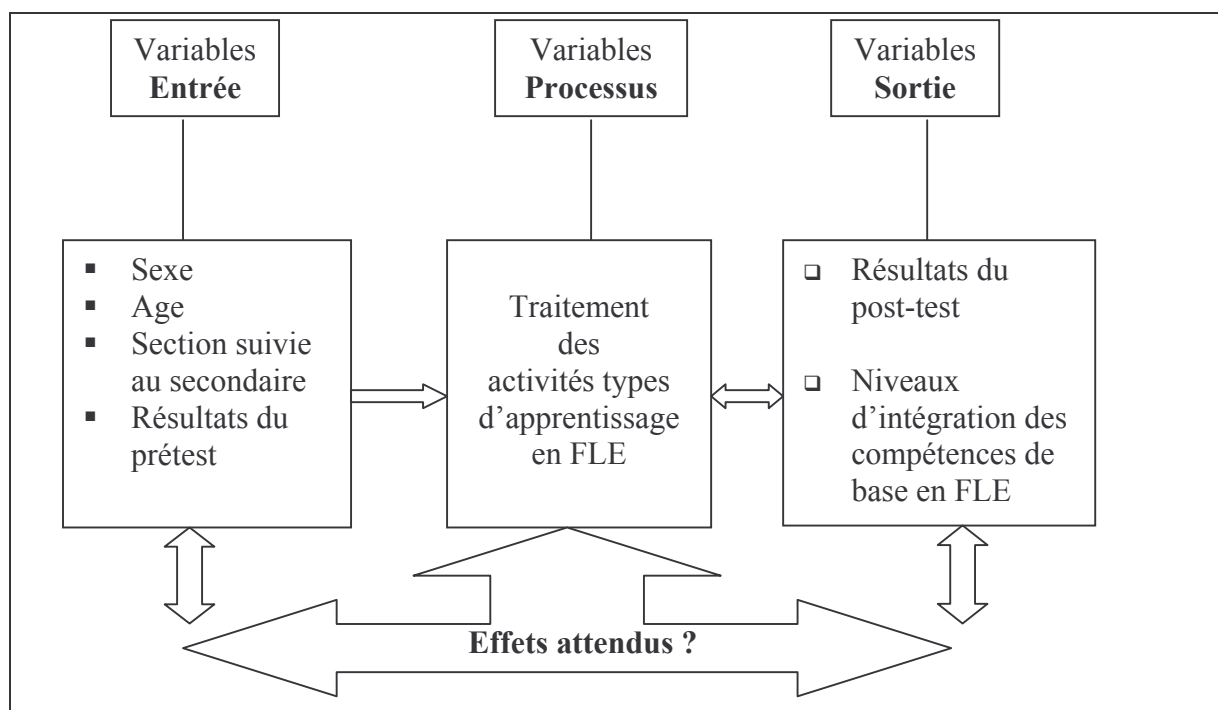


Figure 19 : **Articulations des variables du cadre problématique restreint**

En observant le cadre problématique restreint (figure 19), les modalités des variables clés se présentent de la manière suivante :

- **Description des variables d'entrée**

- Variable *Sexe* avec 2 modalités
  1. masculin
  2. féminin
- Variable *Age* avec 2 modalités
  1. âge de moins de moins de 25 ans
  2. âge de 25 ans et plus
- Variable *Section suivie au secondaire* avec 2 modalités
  1. option *sciences exactes*
  2. option *sciences humaines*
- Variable *Résultats obtenus au prétest* avec 2 modalités
  1. Réussite
  2. Echech

- **Description des variables de processus**

- Variable *Traitement des activités d'apprentissage de production écrite selon l'approche par intégration des compétences de base (APIC)* avec 2 modalités :
  1. Effet positif de l'APIC sur l'apprentissage des apprenants
  2. Effet négatif de l'APIC sur l'apprentissage des apprenants
- Variable *Traitement des activités d'apprentissage de production écrite selon la pédagogie plus transmissive des connaissances (PT)* avec 2 modalités :
  1. Effet positif de la PT sur l'apprentissage des apprenants
  2. Effet négatif de la PT sur l'apprentissage des apprenants

- **Description des variables de sortie**

- Variable *Résultats obtenus au post-test* avec 2 modalités :
  1. Réussite
  2. Echech
- Variable *Niveaux d'intégration des compétences de base scripturales en FLE* avec 4 modalités :
  1. Absence de maîtrise des compétences de base scripturales en FLE
  2. Maîtrise insuffisante des compétences de base scripturales en FLE
  3. Maîtrise suffisante des compétences de base scripturales en FLE
  4. Maîtrise très satisfaisante des compétences de base scripturales en FLE
  5. Maîtrise maximale des compétences de base scripturales en FLE

Si nous mettons en situation les variables du cadre problématique restreint (figure 19), nous remarquons qu'il y a une relation interactive entre les variables d'entrée, les variables de processus et les variables de sortie. Nous référant aux théories avancées par Vallerand et Hess (2000), dans cette étude, il y a deux types de variables indépendantes, à savoir : les variables indépendantes latentes ou conceptuelles (*âge, sexe, section suivie au secondaire et résultats obtenus au prétest*) et les variables indépendantes opérationnelles (*Traitement des activités d'apprentissage*). Ces dernières sont aussi des variables médiatrices ou modératrices entre les variables indépendantes latentes (VI) et les variables dépendantes (VD) ou de sortie (*résultats obtenus au post-test et niveaux d'intégration des compétences de base scripturales en FLE*).

#### **4.8. Note synthétique et ouvrante**

Après avoir exposé les éléments explicatifs du cadre problématique aussi bien générale que restreint, formulé la question-problème générale de recherche et énoncé l'hypothèse de l'étude, nous allons présenter le cheminement de la méthodologie de la recherche empirique telle quelle a été appliquée sur le terrain pédagogique. Il sera question :

- d'abord, de définir les objectifs spécifiques de la recherche expérimentale ;
- ensuite, de décrire les techniques d'échantillonnage ;
- puis, de présenter les procédures de mise en oeuvre de notre dispositif de recherche ;
- et enfin, d'analyser les données collectées et de présenter les implications des résultats empiriques de l'étude.

## Chapitre 5

### **Dispositif méthodologique global de recherche**

- 5.1. Contraintes liées à l'application méthodologique d'une recherche empirique
- 5.2. Objectifs de la recherche empirique
- 5.3. Techniques d'échantillonnage
- 5.4. Donner du sens aux moments progressifs d'un acte d'apprentissage
- 5.5. Vue synoptique des phases progressives du dispositif global de recherche
- 5.6. Opérationnalisation du dispositif expérimental de recherche
- 5.7. Reproblématisation du problème posé et énoncé de l'hypothèse de recherche
- 5.8. Qualités d'une production écrite d'un résumé de texte en FLE
- 5.9. Note synthétique et ouvrante

## **Chapitre 5 : Dispositif méthodologique global de recherche**

### **5.1. Contraintes liées à l'application d'un dispositif expérimental de recherche**

Toute recherche naît d'une situation quelconque. Le sujet que nous avons abordé a été motivé par une série d'interrogations que nous nous posions au cours de notre expérience socioprofessionnelle. Dans quelles conditions pédagogiques les étudiants anglophones apprennent-ils le cours de français langue étrangère ? Les objectifs assignés au curriculum prescrit sont-ils effectivement atteints ? Le taux de réussite enregistré au terme de la période d'apprentissage correspond-il réellement au niveau de maîtrise des compétences de base communicatives des apprenants dans langue cible ? Sont-ils capables de poursuivre aisément leur cursus universitaire dans un système d'enseignement bilingue, anglais/français ? Voilà quelques-unes des motivations qui nous ont poussé à entreprendre une telle recherche à caractère didactique et docimologique.

Cependant, l'une des grandes difficultés que nous avons rencontrées était de pouvoir mettre en adéquation les éléments du cadre théorique et les processus de la recherche empirique. D'après Alberio (2004), pour éviter tout biais de recherche, l'activité du chercheur s'organise en tension entre un impératif d'intelligibilité et d'orientation scientifique dans l'axe de sa recherche et une demande de pratiques méthodologiques et réflexives répondant aux critères de validité et de fiabilité. Dans la même perspective, Barbier (2001) affirme que la question propre à la méthodologie de la recherche est celle de savoir comment aller au-delà de la question-problème posée. C'est pourquoi, nous nous sommes fixé des principes de relecture du cadre théorique et du cadre problématique pour essayer d'allier les éléments de la revue critique de la littérature aux éléments du cadre empirique de l'étude. Nous rappelons, par ailleurs, qu'il fallait chaque fois faire le va-et-vient entre la question centrale et l'hypothèse mise à l'épreuve au cours de la recherche pour chercher des voies et moyens valides de chercher à vérifier notre hypothèse centrée sur le degré d'efficacité de la pédagogie de l'intégration des compétences (Roegiers et De Ketele, 2000) par rapport à la stratégie d'apprentissage centrée sur la pédagogie de transmission des connaissances en FLE.

## 5.2. Objectifs de la recherche empirique

Dans le but de mettre au point notre dispositif de recherche, nous avons élaboré une démarche méthodologique qui a pris en considération les objectifs opérationnels ci-après :

- ❑ décrire les techniques d'échantillonnage ;
- ❑ préciser les conditions préalables à la réalisation de notre dispositif de recherche ;
- ❑ définir les modalités de choix des méthodes d'analyse statistique utilisées dans cette étude ;
- ❑ présenter et interpréter les résultats empiriques.

Au préalable, il convient de préciser les modalités pratiques du choix de la population de référence et après de déterminer celles du choix de notre échantillon.

## 5.3. Techniques d'échantillonnage

### 5.3.1. Choix de la population

Considérant les difficultés inhérentes à l'évaluation critériée des productions écrites en langue étrangère, il nous a semblé beaucoup plus objectif et plus efficace de délimiter l'univers de la population de référence. Car, il serait quasi impossible de sillonner toutes les institutions d'enseignement supérieur<sup>33</sup> du Rwanda qui organisent des programmes d'apprentissage du FLE aux apprenants anglophones.

C'est dans ce contexte précis que nous nous sommes limité à une population de référence constituée d'un ensemble de 129 étudiants anglophones inscrits au Département de Français de l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM), sise à Butare, en Province du Sud au Rwanda. Cette dernière est régie, sur le plan académique et administratif, par l'Université Nationale du Rwanda (UNR).

---

<sup>33</sup> Au Rwanda, le programme d'apprentissage du FLE est organisé dans plusieurs organisations éducatives d'enseignement supérieur suivantes : Université Nationale du Rwanda (UNR), Université Libre de Kigali (ULK), Kigali Institute of Science, Technology and Management (KIST), Kigali Institute of Education (KIE), Université Laïque Adventiste de Kigali (UNILAK), Université Adventiste d'Afrique Centrale (UAAC), Institut Supérieur d'Agriculture et Elevage (ISAE), Université Catholique de Kabgayi (UCK), Institut de l'Enseignement Supérieur de Ruhengeri (INES-Ruhengeri), etc. Mais également, il y a d'autres institutions d'enseignement général qui dispensent des cours aussi bien d'anglais que de français aux candidats désireux de se perfectionner dans lesdites langues pour des raisons académiques, professionnelles ou autres. Il y a, par exemple, le Centre Igikari du Centre d'Echanges Franco-Rwandais de Kigali au Rwanda, le Ministère de l'Education à travers certaines écoles secondaires du pays, etc.

Rappelons, en effet, que notre recherche s'est intéressée spécialement aux étudiants anglophones en situation d'apprentissage de français langue étrangère à l'EPLM durant l'année académique 2004-2005. La durée de formation est de 10 mois (début janvier et fin octobre de chaque année civile). Nous allons présenter d'abord les caractéristiques générales de notre échantillon et ensuite décrire les procédures suivies pour affecter les sujets de l'échantillon dans les différents groupes de recherche.

### 5.3.2. *Caractéristiques de l'échantillon*

Les étudiants anglophones dont il s'agit sont caractérisés par les éléments suivants :

- ils ont suivi leurs études tant primaires que secondaires exclusivement en anglais ;
- ils sont adultes ;
- ils sont diplômés des études secondaires ;
- ils suivent un programme d'apprentissage du FLE en transition entre le cycle d'enseignement secondaire et l'université ;
- ils subissent, au cours de l'année, des évaluations formatives périodiques et, en fin d'année, des évaluations certificatives finales devant attester leurs niveaux de maîtrise du FLE.

Nous avons tiré au hasard 72 sujets d'une population de 129 étudiants anglophones inscrits au programme d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) de l'Université Nationale du Rwanda (UNR). Cet échantillon représente 55,8% de la population de référence.

Cette délimitation de la taille de l'échantillon a été motivée à la fois par la complexité des productions écrites en français langue étrangère (Dabène, 1986 ; Gaonac'h, 1987) et par celle de la tâche de l'évaluation critériée (Rogiers, 2004).

Comme notre étude visait l'évaluation critériée du niveau de maîtrise de la performance scripturale en résumé de texte chez des étudiants anglophones, nous avons affecté au hasard la moitié des sujets dans une condition expérimentale (groupe expérimental) et l'autre moitié dans une condition contrôle (groupe contrôle).

Le facteur de traitement expérimental était caractérisé par une stratégie d'apprentissage centrée sur la pédagogie de l'intégration des compétences de base scripturales en FLE. Le groupe contrôle n'a pas été traité à la condition expérimentale. Il a bénéficié de l'enseignement appliqué dans l'institution d'accueil de l'univers de référence. Cela veut dire que le groupe contrôle a suivi pendant la phase expérimentale des activités d'apprentissage conçues dans une optique de la pédagogie de transmission des connaissances en FLE. Avec cette répartition équitable et aléatoire des sujets de l'échantillon en deux groupes de indépendants, chaque groupe de recherche avait 36 participants. Pour répondre aux exigences pédagogiques de classe de langue non pléthorique, nous avons affecté par tirage au hasard la moitié de chaque groupe de 36 sujets pour constituer quatre groupes-classes de 18 sujets chacun. Donc, le groupe expérimental comme le groupe contrôle avait deux groupes-classes.

Voici comment se présente la distribution des sujets des deux groupes indépendants selon les variables individuelles (sexe, âge et section suivie au secondaire).

Tableau 6: Synthèse de la distribution des sujets des groupes selon les variables individuelles

		Effectif	Sexe		Age		Section suivie au secondaire	
			Garçons	Filles	< 25 ans	≥ 25 ans	Sciences exactes	Sciences humaines
GE	Classe 1	18	11	7	15	3	7	11
	Classe 2	18	13	5	13	5	5	13
GC	Classe 3	18	14	4	13	5	8	10
	Classe 4	18	15	3	15	3	5	13
Total		72	53	19	56	16	25	47
Pourcentage		100%	73,7%	26,3%	77,7%	12,3%	10,9%	79,1%

**Légende :**

GE : groupe expérimental

GC : groupe contrôle

En observant la distribution des sujets des groupes selon les variables individuelles (tableau 6), on remarque ce qui suit :

- le pourcentage du genre masculin (73,7%) est presque le triple de celui du genre féminin (26,3%) au Département de français de l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) de Butare au Rwanda durant l'année académique 2004-2005 ;
- le pourcentage des étudiants anglophones âgés de moins de 25 ans (77,7%) est 6 fois plus important que celui des étudiants anglophones âgés de 25 ans et plus (12,3%) ;



- le pourcentage des étudiants ayant fréquenté la section sciences humaines (79,1%) est 7 fois plus élevé que celui des sujets ayant suivi la section sciences exactes (10,9%) à l'école secondaire.

En définitive, nous avons enregistré 72 sujets répartis aléatoirement et équitablement dans quatre groupes-classes constitués de 18 sujets chacun. En tenant compte des variables individuelles (sexe, âge et section suivie au secondaire), nous avons conçu et élaboré un cadre problématique restreint qui met en relation les variables d'entrée, de processus et de sortie de notre étude. Mais, la stratégie de travail est de savoir d'où l'on vient et où l'on va. Comment tirer profit de la période de traitement expérimental pour savoir si réellement le modèle d'apprentissage centré sur l'intégration des compétences peut avoir une plus value par rapport à la pédagogie de transmission des connaissances en FLE. Le profil d'apprentissage de départ de notre public cible serait-il différent de celui qui est attendu au terme de l'apprentissage ? L'expérience pédagogique de Zimmermann et Lobrot (1975) sur le sens des moments graduels d'apprentissage nous donne quelques résultats de terrain pédagogique intéressants sur l'effet des moments d'apprentissage. Voici brièvement leur contribution à l'évolution des sciences de l'éducation.

#### **5.4. Donner du sens aux moments progressifs d'un acte d'apprentissage**

Selon Zimmermann et Lobrot (1975), tout savoir-faire en contexte d'apprentissage comporte deux phases clés, à savoir : un moment d'apprentissage appelé *phase d'acquisition* et un autre appelé *phase d'intégration*. Les auteurs se demandent si la distinction entre les deux moments d'apprentissage est soit artificielle, soit significative. Ils se positionnent sur la dernière version en précisant que dans des situations de contrôle des savoirs appris, la détermination des critères d'évaluation précis peut permettre d'expliquer aisément l'existence de la différence entre la phase d'acquisition et celle d'intégration. Leurs résultats révèlent que les critères de différenciation de 2 phases d'apprentissage (*phase d'acquisition* et *phase d'intégration*) sont dus, d'une part, à la *volonté d'apprendre* et, d'autre part, à la *volonté d'intégrer le savoir-faire* par des apprenants avec un certain degré d'*effet-maître*. Ils ont abouti à une courbe d'apprentissage en forme de *S* ou d'une exponentielle qui montre effectivement les moments réels d'enregistrement des progrès significatifs de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

En abscisses, il y a la variable *moments successifs de l'apprentissage* et en ordonnées, il y a la variable *nombre d'éléments acquis et/ou intégrés au cours de l'apprentissage*. Nous présentons ci-dessous (figure 20) comment les moments d'acquisition (1), d'intégration (2) et de perfectionnement (3) se différencient durant une période déterminée d'apprentissage.

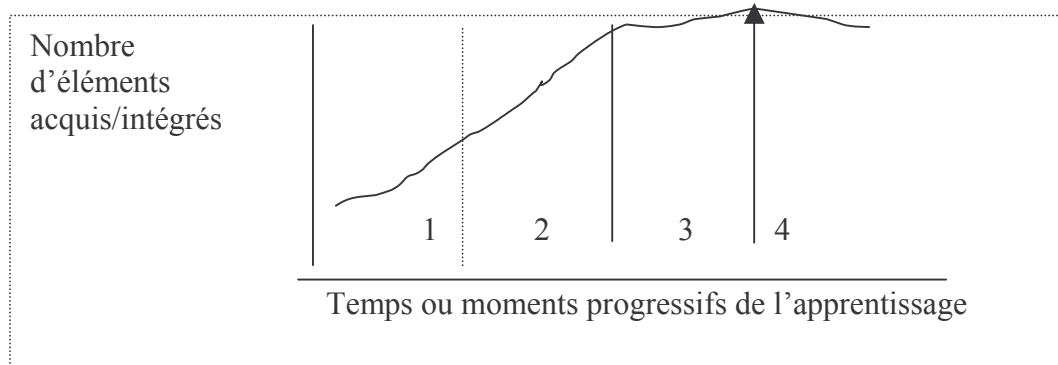


Figure 20 : Courbe des moments d'apprentissage progressifs (Zimmermann et Lobrot, 1975)

Nous constatons que les moments successifs de la phase d'apprentissage, selon Zimmermann et Lobrot (1975), sont graduels. Au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans son projet d'apprentissage, le nombre de connaissances acquises au départ s'accroissent et s'intègrent au fil du temps d'apprentissage. Cependant, avec le temps (4), il y a un phénomène d'oubli des savoirs acquis ou intégrés qui fait apparaître une certaine déclinaison de la courbe (4) qui avait un profil ascensionnel du moment 1 au terme du moment de perfectionnement (3).

Par ailleurs, comme le soulignent De Ketele et al. (1989) et Roegiers et De Ketele (2000), l'apprenant en situation d'apprentissage par d'intégration des compétences cibles présente des traits caractéristiques suivants :

- l'apprenant est l'**acteur principal de son projet d'apprentissage** (motivations intrinsèques et extrinsèques, estime de soi, résolution de conflits inédits en contact avec son environnement social, scolaire, etc.) ;
- il s'investit dans la tâche **en mobilisant effectivement ses ressources individuelles** de différentes natures (pré-requis, savoirs acquis, savoir-faire cognitifs, affectifs, déclaratifs, procéduraux, stratégiques, etc.) ;
- il progresse dans la **reconstruction de ses compétences de base vers la maîtrise de l'objectif terminal d'intégration (OTI)** ;

- et il **interagit avec l'enseignant** considéré comme le médiateur des savoirs à apprendre et qui feraient, au cours et au terme de la phase d'apprentissage, l'objet de l'évaluation formative et certificative.

Au regard de ce qui vient d'être exposé en rapport avec les principes de la pédagogie de l'intégration des acquis, il est important de réfléchir sur le modèle du plan expérimental qui nous aiderait à mettre en place les modalités d'opérationnalisation du traitement expérimental de l'approche par compétences au groupe expérimental.

C'est dans cette optique que nous proposons le schéma descriptif et explicatif du dispositif expérimental ayant pour objectif opérationnel de comparer les effets d'une stratégie d'apprentissage centrée d'une part sur l'intégration des compétences de base (groupe expérimental) et d'autre part sur l'acquisition des connaissances (groupe contrôle) en production écrite d'un résumé de texte au pré-test et au post-test. Nous nous sommes inspiré :

- (1) des démarches méthodologiques proposées par Grawitz (1979) et Jones (2000) pour contrôler le degré de lien entre la conception théorique et le modèle expérimental (groupe expérimental traité et groupe contrôle non traité) ;
- et (2) des principes méthodologiques proposés par Quivy et Van Campenhoudt (1995), inspirés eux aussi de Cronbach (1957) pour vérifier en quoi un traitement expérimental mis en œuvre dans une situation didactique peut entraîner une complexité de comportements humains chez des sujets évalués et peut s'analyser en fonction de trois perspectives, à savoir : les modalités des variables individuelles, du style d'apprentissage et de la situation-problème d'évaluation des sujets observés.

### **5.5. Conception et élaboration du dispositif expérimental de la recherche**

Avant la description proprement dite des conditions d'opérationnalisation du dispositif de recherche, il est fondamental de présenter brièvement une vue synoptique du déroulement chronologique des grands moments de cette recherche empirique. N'oublions pas que la recherche documentaire a des liens directs avec les progrès enregistrés dans l'avancement de la recherche empirique. Cette dernière a connu trois phases essentielles que nous appelons : **phase 1** ou moment avant, **phase 2** ou moment pendant et **phase 3** ou moment après le traitement expérimental. Quelles réalisations chacun des moments « avant, pendant et après » le traitement expérimental a-t-il enregistrées ?

Le premier moment « avant » a été marqué par l'organisation d'un atelier de formation didactique, la validation des outils didactiques d'évaluation critériée de la compétence scripturale en FLE et l'administration de l'épreuve d'évaluation en production écrite d'un résumé de texte en FLE au prétest. Le second moment « pendant » a connu le traitement expérimental proprement dit, mais sous deux conditions, à savoir : le groupe expérimental a suivi des activités didactiques d'intégration des compétences (Roegiers et De Ketele, 2000), tandis que le groupe contrôle a suivi des activités pédagogiques de transmission des connaissances (pédagogie traditionnelle). Le troisième moment « après » a été ultérieur au traitement expérimental. Cette phase 3 a connu trois activités, à savoir :

- l'administration de l'épreuve d'évaluation en production écrite d'un résumé de texte en FLE au post-test ;
- l'initiation d'un groupe d'évaluateurs indépendants à appliquer systématiquement et rigoureusement des indicateurs d'évaluation critériée aux productions écrites des sujets évalués ;
- et la pratique de la correction critériée de l'ensemble des produits-résumés de texte collectés après le prétest et le post-test.

#### *5.5.1. Activités prévues avant le traitement expérimental*

Le premier moment, c'est-à-dire, avant le traitement expérimental, nous a servi pour la conception et l'élaboration des stratégies de mise en œuvre du dispositif de notre recherche empirique. Ce moment « avant » a mis en marche des préparatifs didactiques importants. Pendant ce moment antérieur au traitement expérimental, nous avons organisé un atelier de formation didactique à la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et d'évaluation conçues en termes de pédagogie de l'intégration. Cet atelier était destiné à un groupe d'enseignants de FLE qui devaient nous épauler dans la gestion des activités didactiques au sein du groupe expérimental. Les objectifs assignés à cet atelier de formation didactique à l'approche par intégration des compétences étaient de trois types :

- maîtriser les stratégies de gestion des séquences didactiques centrées sur l'approche par intégration des compétences de base du savoir-résumer en FLE ;
- savoir-évaluer des productions écrites selon la démarche d'évaluation critériée des compétences de base scripturales en production écrite d'un résumé de texte en FLE ;
- valider les instruments de mesure de la performance scripturale en FLE ;

Le schéma ci-dessous visualise la succession des moments de mise en œuvre du dispositif de notre recherche empirique.

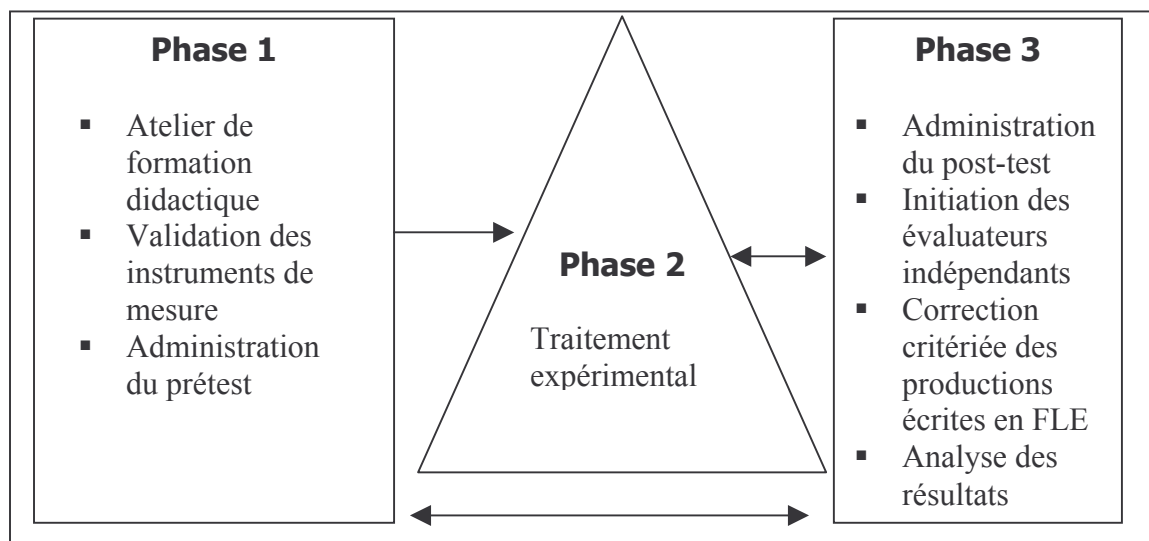


Figure 21: Schéma des phases évolutives de mise en œuvre du dispositif expérimental

Sur le schéma de mise en œuvre du dispositif expérimental (figure 21), nous observons trois phases clés (1, 2 et 3) comparables respectivement aux trois types de variables d'entrée, de processus et de sortie. Au cours de la première phase (identique au moment 1 de mise en œuvre du plan d'expérimentation), il s'est réalisé trois activités essentielles (formation d'une équipe d'enseignants de FLE à la gestion des stratégies d'apprentissage centrée sur l'approche par intégration des compétences, validation des outils didactiques d'apprentissage et d'évaluation et administration d'une épreuve d'évaluation en production écrite au prétest).

### 5.5.2. Activités prévues pendant le traitement expérimental

Au cours de la phase 2, moment central de traitement expérimental selon deux conditions de pratiques didactiques : d'une part, la condition expérimentale appliquée aux groupes-classes du GE à la pédagogie de l'intégration des acquis (GE) et, d'autre part, la condition contrôle appliquée aux groupes-classes du GC à la pédagogie traditionnelle ou classique.

### 5.5.3. Activités prévues après le traitement expérimental

Au cours de la phase 3 ou du moment *après* le traitement expérimental, il s'est organisé quatre activités essentielles :

- l'administration du post-test ;
- la formation des évaluateurs indépendants à l'utilisation efficiente des instruments de mesure validés (une grille d'évaluation critériée de la performance scripturale à travers les copies de résumés de texte et une échelle de catégorisation des niveaux d'intégration des compétences de base scripturales en FLE) ;
- la démarche de correction critériée des produits-résumés ;
- et l'analyse statistique des résultats qui imposent le choix et l'application des procédures statistiques adéquates aux types de données collectées.

Après avoir précisé les moments clés de la mise en œuvre du dispositif de recherche, nous allons à présent décrire comment nous avons mis en application les différentes activités prévues au niveau du dispositif expérimental (figure 21).

## 5.6. Opérationnalisation du dispositif expérimental de recherche

Pour rendre opérationnel notre plan d'expérimentation sur deux échantillons indépendants, nous avons élaboré un dispositif de recherche répondant aux critères de validité et de fiabilité (Dagnelie, 2003). Le traitement d'une stratégie d'apprentissage centrée sur la pédagogie de l'intégration a été appliqué uniquement au groupe expérimental (36 sujets) et non pas au groupe contrôle (36 sujets). Ce dernier est resté dans sa pratique habituelle de la pédagogie traditionnelle ou classique.

Comme nous l'avons déjà annoncé antérieurement, le dispositif de recherche a été réalisé en trois phases essentielles : phases 1, 2 et 3. Nous avons d'abord mis en place des conditions préalables à la réalisation du traitement expérimental. Nous avons ensuite pratiqué le traitement expérimental proprement dit. Et enfin, nous avons mis en place des conditions ultérieures au traitement expérimental. L'évolution des activités pédagogiques prévues pour les trois phases est présentée sur la figure 21. Nous décrivons ci-dessous les conditions de réalisation de trois phases du plan d'expérimentation, c'est-à-dire avant, pendant et après le traitement expérimental.

### *5.6.1. Conditions préalables à la mise en œuvre du traitement expérimental*

La phase antérieure au traitement expérimental a enregistré deux activités principales : l'organisation d'un atelier de formation didactique et l'administration du prétest comme nous l'avons stipulé plus haut. La formation didactique était destinée uniquement à trois enseignants du français langue étrangère à l'EPLM. Comme le personnel enseignant du FLE à l'EPLM s'élevait au nombre de six, il a fallu tirer au hasard l'équipe enseignante qui participerait à la formation didactique. Précisons, d'une part, que le troisième enseignant était considéré comme un remplaçant ou un surnuméraire en cas d'empêchement éventuel de l'un d'entre eux et que, d'autre part, le groupe contrôle a suivi des pratiques d'enseignement de type traditionnel dispensées par les trois enseignants non tirés au hasard pour la formation didactique.

L'atelier de formation didactique avait trois objectifs spécifiques : (1) former un groupe d'enseignants du FLE à préparer et à mettre en œuvre des activités didactiques d'intégration des compétences de base scripturales destinées uniquement aux classes expérimentales ; (2) entraîner le même groupe d'enseignants à élaborer indicateurs d'évaluation critériée des compétences de base scripturales et à les appliquer à des produits-résumés de texte écrits en FLE ; et (3) initier le même groupe d'enseignants du FLE à élaborer un modèle de grille d'évaluation critériée des compétences de base scripturales en FLE. Ce dernier objectif répondait directement à la phase de validation de nos outils didactiques d'évaluation construits. Les résultats attendus au terme de la formation didactique étaient la maîtrise de la démarche d'apprentissage centrée sur des activités d'intégration de la performance scripturale en FLE et la validation des instruments de mesure du niveau d'intégration des compétences de base scripturales en production écrite de résumé de texte, à savoir : une grille (tableau 4) et un barème de notation (tableau 5) de ladite performance ainsi qu'une batterie de 5 supports textuels de base ayant servi de matériel didactique pour les séquences didactiques en classes de FLE et de protocole pour l'épreuve d'évaluation en production écrite de résumé au pré-test (9 mai 2005) et au post-test (17 juin 2005).

L'administration du pré-test exigeait des préparatifs d'ordre divers : des ressources humaines (personnel enseignant préposé à la surveillance des sujets évalués), du matériel didactique (polycopies de supports textuels de l'évaluation), de l'organisation des salles de classe prévues pour le pré-test, de la numérotation des pupitres), etc.

Ce qui a été prévu pour le prétest durant le moment « avant » a été exécuté de la même manière au moment « après » le traitement expérimental, c'est-à-dire au cours de l'administration du post-test. Voici un tableau synoptique d'un modèle opératoire du déroulement d'une séquence didactique de production écrite mise en œuvre au cours du traitement expérimental.

### 5.6.2. Progressions possibles d'un modèle théorique de séquence didactique

Tableau 7: **Déroulement d'une séquence didactique centrée sur l'approche par compétences et sur la transmission des connaissances**

Approche par intégration des compétences (APIC) de base scripturales		Approche pédagogique traditionnelle (PT) de transmission des connaissances rédactionnelles	
Démarches	Interactions didactiques	Démarches	Activités pédagogiques
<b>Mise en situation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualisation: objectif de la tâche et consignes spécifiques</li> <li>- Lecture-compréhension du texte</li> <li>- Relevé des mots-obstacles à la compréhension du texte</li> <li>- Explication contextuelle des mots difficiles</li> <li>- Repérage des idées principales du texte</li> <li>- Rappel des consignes</li> </ul>	<b>Introduction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture-modèle du texte par l'enseignant</li> <li>- Relevé des mots difficiles</li> <li>- Définition des mots difficiles</li> <li>- Lecture paragraphe par paragraphe du texte</li> <li>- Correction des erreurs phonétiques</li> </ul>
<b>Mobilisation des ressources transversales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Appropriation des informations contenues dans le texte en sous-groupes</li> <li>- Repérage et hiérarchisation des idées principales du texte individuellement</li> <li>- Construction d'un schéma organisé des idées du texte en sous-groupe</li> <li>- Phase de mise en texte initiale individuellement</li> <li>- Evaluations ponctuelles appliquées par l'enseignant</li> <li>- Phase de mobilisation des savoirs linguistiques, cognitifs et procéduraux après correction des erreurs préliminaires</li> </ul>	<b>Application</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions générales de compréhension écrite posées à la classe</li> <li>- Phase de production écrite du résumé</li> </ul>
<b>Pratique de l'évaluation critériée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Application des indicateurs de correction critériée au résumé</li> </ul>	<b>Pratique de l'évaluation sommative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation globale des productions écrites : Fond et forme</li> <li>- Prise de notes du résumé-modèle composé par l'enseignant</li> </ul>
<b>Pistes de régulation et feedback</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identification et correction des erreurs observées</li> <li>- Reformulation du résumé final</li> </ul>		

Légende :

APIC : approche par intégration des compétences

PT : pédagogie traditionnelle

FLE : Français langue étrangère



Dans l'ensemble (tableau 7), nous remarquons que dans le processus d'enseignement-apprentissage du savoir-résumer en FLE, la pratique de la pédagogie traditionnelle privilégie la transmission des savoirs théoriques aux enseignés au moment où, la pédagogie de l'intégration favorise chez les apprenants la mobilisation des savoir-faire ; dans cette dernière situation, l'apprenant est l'acteur principal dans la résolution de la tâche de production écrite en FLE. Cependant, il est prudent de laisser au temps le temps de la réalisation de la phase ultérieure au traitement expérimental et de l'analyse des données collectées pour savoir réellement laquelle de ces deux approches didactiques précitées pourrait avoir des effets significatifs sur le profil d'apprentissage des groupes de l'échantillon.

Comme nous l'avons souligné plus haut, la plupart des auteurs de référence en sciences de l'éducation et en didactique des disciplines attribuent à la pédagogie de l'intégration la fonction systémique et situationnelle (Perrenoud, 2000 ; FédEFoC, 2001 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; etc.), tandis que la pédagogie transmissive est de type analytique et linéaire (Holec et al., 1996 ; Godard-Radenkovic, 1999, etc.).

#### *5.6.3. Conditions de mise en œuvre du traitement expérimental*

La seconde phase a été organisée après le pré-test. Elle concernait le traitement d'une stratégie d'apprentissage centrée d'une part sur la pédagogie de l'intégration des compétences pour le groupe expérimental et d'autre part sur la pédagogie plus transmissive des connaissances en production écrite d'un résumé de texte argumentatif en FLE. Cette phase de traitement des activités didactiques a duré 8 jours (du 16 au 26 mai 2005) pour les deux groupes, mais chacun dans son style d'apprentissage.

#### *5.6.4. Conditions ultérieures à la mise en œuvre du traitement expérimental*

La phase ultérieure au traitement expérimental des stratégies d'apprentissage appropriées au GE et au GC concernait essentiellement trois types d'activités: l'administration de l'épreuve d'évaluation en production écrite de résumé de texte au post-test (17 juin 2005) ; la formation pédagogique de deux évaluateurs indépendants ( $E_1$  et  $E_2$ ) à l'application systématique et rigoureuse des indicateurs de correction critériée (Tableau 4) à des productions écrites de résumé de texte des sujets du GE et du GC au pré-test ( $O_1$ ) et au post-test ( $O_2$ ) ; et l'activité de correction critériée des productions écrites de tous les 72 sujets évalués au pré-test et au post.

Au total, il a fallu corriger soigneusement à la méthode d'évaluation critériée 144 copies de produits-résumés de l'échantillon. Le modèle du dispositif de recherche que nous avons mis en œuvre au cours de la recherche expérimentale se présente comme suit :

#### 5.6.5. *Elaboration du plan type du modèle expérimental*

Tableau 8: **Plan du dispositif expérimental de recherche**

Sujets	Pré-test	Traitement des ADIC	Post-test
GE ®	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
GC ®	O <sub>1</sub>		O <sub>2</sub>

**Légende:**

GE ® : groupe expérimental constitué par randomisation

GC ® : groupe de contrôle constitué par randomisation

O<sub>1</sub> : administration du pré-test

ADIC : activités didactiques d'intégration des compétences de base du savoir-résumer en FLE

X : traitement expérimental des activités didactiques d'intégration des compétences de base (ADIC) du savoir résumer en FLE au GE

O<sub>2</sub> : administration du post-test

En observant les composantes du dispositif expérimental de recherche (tableau 8), les deux groupes expérimental (GE ®) et contrôle (GC ®) ont été randomisés ou prélevés au hasard d'une population d'étudiants anglophones. Ce phénomène de randomisation donne des chances égales à tous les individus de la population d'appartenir au hasard à l'échantillon et de pouvoir généraliser les résultats de l'étude (Howell, 1998). Le signe (X) signifie une condition de traitement d'une stratégie d'apprentissage d'intégration de la performance scripturale aux sujets du groupe expérimental. L'absence de X au niveau du groupe contrôle signifie qu'il n'a pas été traité à la condition expérimentale appropriée uniquement aux sujets du GE. Le GC a subi une condition contrôle caractérisée par des activités d'apprentissage centrées sur la pédagogie de transmission de connaissances (tableau 7). En pratique, il y avait des contraintes pédagogiques et méthodologiques qu'il fallait résoudre. Premièrement, sur le plan pédagogique, nous devrions constituer des classes expérimentales non pléthoriques, c'est-à-dire ayant des effectifs qui favorisent l'applicabilité et la gestion des séquences didactiques dans des conditions d'apprentissage optimales du FLE aux apprenants adultes. Deuxièmement, sur le plan méthodologique, l'éthique et la déontologie professionnelle imposent au chercheur des principes didactiques qu'il ne faut pas transgresser. C'est dans cet esprit que nous avons pensé à limiter le nombre de classes d'expérimentation à quatre au lieu de six, c'est-à-dire deux groupes-classes pour le groupe expérimental et deux autres aussi pour le groupe contrôle.

En tenant compte des considérations émises ci-haut et du facteur de randomisation (donner la même probabilité des chances égales à chaque sujet de la population d'appartenir à l'échantillon), nous avons constitué quatre groupes-classes (expérimental et contrôle) ayant chacun un effectif de 18 sujets. Finalement, nous pensons qu'un échantillon de 72 sujets à évaluer en production écrite de résumé de texte en FLE est suffisamment représentatif d'une population de 129 étudiants anglophones. La distribution des effectifs de chaque groupe de recherche selon les variables individuelles est déjà donnée (tableau 6). Après cette mise au point, nous avons enregistré une série de contraintes précisées plus haut et qui seraient liées à la complexité même de l'activité de production écrite et de la tâche d'évaluation critériée.

A ce sujet, nous avons enregistré trois sortes de contraintes : (i) la complexité de la tâche de lire et comprendre des productions écrites des sujets évalués en FLE; (ii) la complexité de la tâche d'appliquer rigoureusement et systématiquement des critères d'évaluation aux productions écrites de l'échantillon ; et (iii) la complexité de la tâche d'associer la note pondérée de l'échelle d'évaluation critériée à chaque indicateur de correction critériée de la performance scripturale en résumé de texte. Par ailleurs des auteurs de référence ont attesté l'importance de ces types de complexités observées dans le processus de production écrite (Dabène, 1995 ; Vigner, 1996 et Galisson, 1997) et dans la mise en œuvre de la démarche d'évaluation critériée (Roegiers, 2004 et Scallon, 2004). Ce dernier aspect nous a obligé à réfléchir suffisamment (pour la phase 4) sur des méthodes d'analyse statistique appropriées pouvant garantir la vérification du degré de fiabilité des scores interjuges attribués par deux évaluateurs indépendants ( $E_1$  et  $E_2$ ) aux productions écrites des sujets du GE et du GC tant au prétest qu'au post-test.

Après la description des conditions de réalisation du dispositif de recherche, nous nous demandons si le niveau de performances attendues au traitement expérimental d'une stratégie didactique intégrative des acquis au groupe expérimental pouvait aboutir à un niveau de performances supérieures à celui d'une condition contrôle. Nous avons mis à l'épreuve deux hypothèses spécifiques issues de l'hypothèse générale de recherche. La première suppose l'équivalence des moyennes des résultats intergroupes au prétest. La seconde conjecture la supériorité des moyennes des résultats du groupe expérimental par rapport à celles du groupe contrôle.

### 5.7. Reproblématisation du problème posé de recherche

Nous avons choisi de nous centrer sur la production écrite du résumé parce qu'il s'agit là d'une compétence clé du métier d'étudiant universitaire (Coulon, 1997 ; Perrenoud, 1998 ; AIPU, 2004). En effet, la plupart des épreuves d'évaluation à l'université sont écrites. De ce fait, la réussite à ce genre d'épreuves exige de l'étudiant la maîtrise d'un certain nombre de compétences communicatives (savoir lire, comprendre et écrire) et de ressources cognitives transversales (savoir planifier, organiser, synthétiser, etc.).

Dans ces conditions précises, si la production écrite d'un résumé de texte en français langue étrangère (FLE) est une compétence clé prérequis pour suivre et réussir des études universitaires dont une partie des cours serait assumée à 50% en français, toute une série de questions en chaîne se posent :

- Qu'est-ce que produire un *bon* résumé dans un tel contexte d'apprentissage ?
- Comment évaluer une telle performance scripturale du savoir-résumer ?
- Quel est le niveau de performances attendu chez nos étudiants anglophones dans la production écrite d'un résumé en français ?
- Quelles stratégies d'apprentissage peut-on privilégier auprès de ces étudiants au cours de leur formation pour garantir un niveau de performances suffisant en production de résumé en langue française ?

A présent, il n'y a pas de réponse toute faite à ces quatre questions, mais elles pourraient peut-être trouver des réponses adéquates au terme de notre recherche. En tenant compte de ces questions, il y a lieu d'examiner les qualités d'un « bon » résumé de texte écrit par des apprenants anglophones en transition entre le secondaire et l'université.

### 5.8. Qualités d'une « bonne » production écrite d'un résumé de texte en FLE

Comme l'indiquent Dabène (1995), Vigner (1996) et Galisson (1997), une activité de production écrite est un processus interactif complexe. En effet, sa complexité s'observe à travers ses exigences. Si nous considérons le contexte d'apprentissage dans lequel se trouvent nos étudiants anglophones, la situation de production écrite crée chez le scripteur en acte une dynamique de mobilisation de compétences linguistiques (acquis syntaxiques, orthographiques, sémantiques, lexicaux, etc.), d'opérations cognitives transversales (lecture,

compréhension, écriture, relecture, correction, etc.) et de ressources métacognitives (planification, analyse, sélection, prise de décision, etc.). Quelles seraient alors les caractéristiques essentielles d'une production écrite de résumé de texte de qualité ? A ce sujet, il existe une diversité de critères d'évaluation d'un bon résumé. Cependant, compte tenu de cette variabilité de critères, nous n'allons présenter que ceux qui reflètent le caractère standard d'un produit-résumé pertinent d'un texte argumentatif. Selon Thilliez (1972), résumer un texte argumentatif signifie restructurer fidèlement et en prenant en compte les consignes de résolution de la tâche rédactionnelle ce qui avait été exposé dans un langage précis et cohérent par un auteur quelconque. D'après Miled (1998), pour aboutir à une production écrite de qualité, le scripteur doit agir consciemment sur le texte, réagir intelligemment sur ce qu'il fait, remettre en question l'état de son produit provisoire, faire un travail de réinvestissement et savoir structurer le produit final en tenant compte de la cohérence des idées, du niveau de langue et de lisibilité du résumé. C'est dans cette perspective, par ailleurs, que nous avons élaboré la grille d'évaluation du savoir-résumer que nous avons déjà présentée plus haut. Compte tenu de ces considérations théoriques sur les qualités d'une bonne production écrite du résumé de texte, nous nous demandons laquelle des deux approches pédagogiques considérées dans cette étude pourrait produire des effets répondant aux besoins de communication réceptive et productive des apprenants anglophones universitaires inscrits au programme d'apprentissage du français langue étrangère à l'âge adulte. Cette interrogation nous interpelle à restructurer notre hypothèse générale de recherche pour en dégager des hypothèses statistiques et évaluables au terme de l'étude.

Questions-problèmes spécifiques :

- Peut-on réellement affirmer que les moyennes des résultats des deux groupes sont identiques au prétest ?
- Peut-on réellement affirmer que les moyennes des résultats des deux groupes sont différentes au post-test ?

Nous mettons à l'épreuve deux hypothèses spécifiques de travail.

- **HS1** : Il n'y a pas de différence entre les deux moyennes des résultats des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle.
- **HS2** : Il y a une différence entre les deux moyennes des résultats des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle.

### 5.9. Note synthétique et ouvrante

Après avoir formulé nos hypothèses opérationnelles de travail qui pourront nous permettre de vérifier dans les faits si la réponse provisoire à la question centrale est éprouvée ou pas, nous allons présenter les résultats empiriques issus de la recherche expérimentale. Pour extraire des informations pertinentes des données collectées au terme de la phase de correction de toutes les productions écrites des sujets évalués en français langue étrangère, nous avons utilisé deux méthodes d'analyse statistique :

- l'analyse statistique descriptive de données quantitatives recueillies sur des fiches (Annexes n° 2 à 13) nous a permis de synthétiser un certain nombre de données statistiques brutes sous forme de moyennes numériques issues des scores attribués par deux évaluateurs indépendants aux sujets des groupes expérimental et contrôle ;
- l'analyse statistique inférentielle de données descriptives nous a permis de vérifier d'abord, puis de comprendre et enfin d'expliquer les fondements d'un certain nombre de fluctuations des résultats observés à partir du choix de trois procédures d'analyse inférentielle appropriées au contexte de l'étude : le calcul du coefficient d'accord  $K$  corrigé de l'effet de hasard (Cohen, 1960) pour vérifier le degré de fiabilité des résultats interjuges  $E_1$  et  $E_2$ ; le calcul du coefficient de corrélation  $r$  et de détermination  $R^2$  de Pearson pour mesurer la force d'une relation linéaire entre deux variables qui doit être confirmée avec la forme du diagramme de dispersion obtenue ; l'application du test  $t$  de Student pour échantillons indépendants afin de comparer les moyennes des résultats des deux groupes indépendants au prétest et au post-test ; l'application du test d'hypothèse de Khi carré ( $X^2$ ) ayant pour objet de vérifier s'il existe une relation entre le niveau de maîtrise des compétences de base et le style d'apprentissage pratiqué dans l'une ou l'autre condition expérimentale ou contrôle ; cela pourrait également nous permettre de vérifier le degré de généralisabilité des résultats de l'étude.

Le chapitre suivant présente les résultats empiriques de la recherche issus de l'analyse statistique descriptive et inférentielle.

## Chapitre 6

### Présentation et analyse statistique des résultats

1. Choix des méthodes et procédures d'analyse statistique des résultats
2. Analyse descriptive des données issues des variables individuelles
3. Procédures de vérification du degré de fiabilité des évaluations interjuges
4. Fréquences de types d'accords des scores interjuges
5. Vérification du degré de fiabilité des scores interjuges du GE au prétest
6. Vérification du degré de fiabilité des scores interjuges du GC au prétest
7. Vérification du degré de fiabilité des scores interjuges du GE au post-test
8. Vérification du degré de fiabilité des scores interjuges du GC au post-test
9. Synthèse sur les résultats du degré de fiabilité des scores interjuges
10. Eclairages sur le processus de validation des résultats empiriques
11. Résultats du degré de corrélation  $r$  entre les évaluations interjuges
12. Analyse du coefficient de détermination  $R^2$  entre deux variables X et Y
13. Résultats du test d'hypothèse de Student pour échantillons indépendants au prétest
14. Résultats du test d'hypothèse de Student pour échantillons indépendants au post-test
15. Effet d'interactions entre les moyennes des résultats intergroupes au post-test
16. Note synthétique et ouvrante

## Chapitre 6 : Présentation et analyse statistique des résultats

### 6.1. Choix des méthodes et procédures d'analyse statistique des résultats

D'après Roegiers (2004), évaluer une production complexe est une tâche exigeante. C'est pour cette raison qu'il faut construire non seulement des instruments de mesure performants, mais aussi et surtout des méthodes d'analyse fiables pour recueillir l'information recherchée sur la base des procédures valides.

De ce fait, nous avons choisi différentes méthodes de statistique descriptive et inférentielle pour soit décrire, soit expliquer les résultats empiriques observés. Nous décrivons des rapports entre les statistiques de groupes (variables individuelles). Nous avons suffisamment exploité les formules statistiques de Cohen (1960) pour vérifier le degré de fidélité entre les scores interjuges attribués aux sujets des deux groupes indépendants (GE et GC).

Concernant la vérification du degré d'accord interjuges, c'est-à-dire entre les scores de l'évaluateur 1 et ceux de l'évaluateur 2 (au pré-test et au post-test), nous avons appliqué des procédures algorithmiques (Cohen, 1960) pour calculer progressivement les différentes valeurs statistiques suivantes :

- $p_o$  : proportion d'accord interjuges observés au pré-test et au post-test ;
- $p_e$  : proportion d'accord interjuges estimés aléatoires au pré-test et au post-test ;
- $K$  : coefficient d'accord interjuges *épuré de hasard* au pré-test et au post-test.

Les résultats statistiques issus des procédures algorithmiques du calcul du coefficient d'accord interjuge  $K$  *épuré de hasard* (Cohen, 1960) nous informent sur le degré de concordance entre les scores des deux évaluateurs, mais ne déterminent pas le degré de corrélation entre les résultats du GE et du GC. C'est pour cette raison de recherche du degré de fiabilité du savoir-évaluer des deux évaluateurs indépendants que nous avons recouru à la méthode d'analyse statistique de Pearson. Cette analyse nous renseigne sur trois facteurs très importants. Il s'agit de la forme de la relation entre les scores interjuges, du sens de la corrélation linéaire et de l'intensité de la relation qui serait observée.

Une fois ces deux stratégies d'analyse terminées, cela peut nous permettre d'affirmer ou d'infirmer que les scores interjuges sont ou ne sont pas fiables et valides. Dans le cas où le



degré de fiabilité et la validité des scores interjuges serait attesté, alors là, il y a lieu d'utiliser les moyennes des résultats du GE et du GC afin de vérifier si les résultats des deux groupes sont équivalents au prétest (Hypothèse opérationnelle 1) ou différents au post-test (Hypothèse opérationnelle 2).

Après avoir expliqué le pourquoi et le comment nous avons choisi telle méthode ou telle procédure d'analyse statistique des résultats recueillis auprès de l'échantillon évalué, nous présentons ci-après les statistiques de groupes.

## 6.2. Analyse descriptive des données issues des variables individuelles

Nous allons présenter successivement les fréquences et les pourcentages des sujets des deux groupes selon les variables individuelles *sexe, âge et section suivie au secondaire*.

### 6.2.1. Effectif et pourcentage des sujets par groupe

Rappelons que la taille de l'échantillon est de 72 sujets. Il y a une répartition équitable des sujets dans chaque groupe (50%), soit 36 sujets au GE et au GC.

### 6.2.2. Effectif et pourcentage des sujets par groupe selon la variable sexe

Tableau 9: **Distribution des sujets des groupes selon le sexe**

<i>Groupe</i>	<i>Effectif</i>	<i>Variable « sexe »</i>			
		Garçons	Pourcentage	Filles	Pourcentage
Groupe expérimental	36	24	66.7 %	12	33.3 %
Groupe contrôle	36	29	80.6 %	7	19.4 %
Total ou moyenne	72	53	73.6 %	19	26.4 %

Dans l'ensemble (tableau 9), on constate que l'effectif du genre masculin est plus élevé que celui du genre féminin, soit 53 garçons qui représentent 73,6% contre 19 filles (26,4%).

La figure 22 présente graphiquement le rapport entre les effectifs des garçons et des filles dans le groupe expérimental (GE) et le groupe de contrôle (GC).

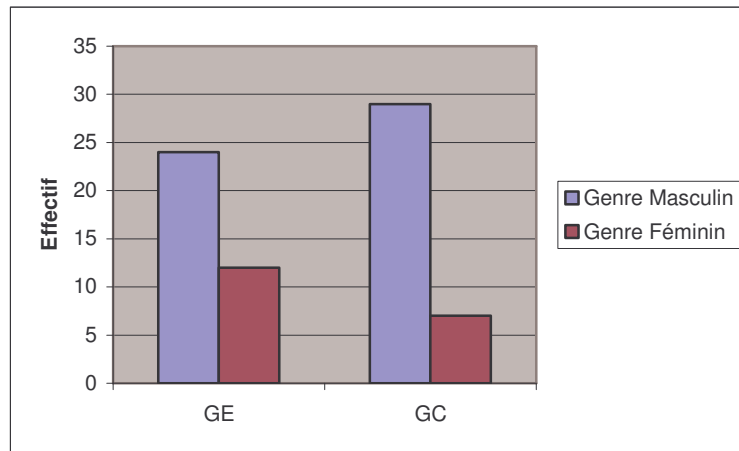


Figure 22: Proportion des sujets par groupe selon le sexe

Sur la figure 22, on observe une différence significative entre l'effectif des garçons et celui des filles dans les deux groupes. Le pourcentage des filles est de 19,4% contre 80,6% des garçons dans le GE et de 33,3% des filles contre 66,7% des garçons dans le GC. Dans tous les cas, le nombre de filles est réduit.

### 6.2.3. Effectif et pourcentage des sujets par groupe selon la variable âge

Voici les résultats de la distribution des sujets par groupe selon la variable âge.

Tableau 10: Distribution des sujets par groupe selon l'âge

Groupe	Effectif	Variable « âge »			
		Moins de 25 ans	Pourcentage	25 ans et plus	Pourcentage
Groupe expérimental	36	28	77.8 %	8	22.2 %
Groupe contrôle	36	28	77.8 %	8	22.2 %
Total ou moyenne	72	56	77.8 %	16	22.2 %

Sur le tableau 10, on constate qu'il y a autant de sujets âgés de moins de 25 ans dans les deux groupes, soit 28 sujets sur 36 dans chacun des deux. Il est visible que notre échantillon est dominé par des sujets « assez jeunes », c'est-à-dire ayant un âge compris entre une tranche

d'âges de 18 à 24 ans. Les sujets de moins de 25 ans représentent 77.8%, tandis que ceux qui ont 25 ans et plus représentent seulement 22.2% de l'échantillon . Encore une fois, dans la discussion des résultats, nous reviendrons sur ce facteur « âge » pour voir si la variable « âge » a une certaine influence sur la maîtrise des compétences de base scripturales en FLE.

Le graphique suivant (figure 23) visualise la répartition équitable des sujets selon l'âge à travers les deux groupes de l'échantillon .

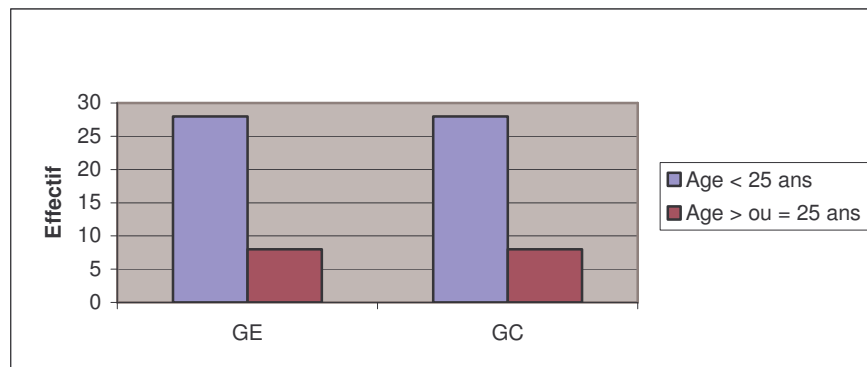


Figure 23: Proportion des sujets des groupes selon l'âge

Il est visible que les sujets compris dans une tranche d'âges de moins de 25 ans et ceux compris dans celle de 25 ans et plus sont répartis équitablement dans les deux groupes.

#### 6.2.4. Distribution des sujets par groupe selon la variable section suivie

Tableau 11: Distribution des sujets des groupes selon la section suivie au secondaire

<i>Groupe</i>	<i>Effectif</i>	<i>Variable « section suivie au secondaire »</i>			
		Sciences exactes	Pourcentage	Sciences humaines	Pourcentage
Groupe expérimental	36	12	33.3 %	24	66.7 %
Groupe contrôle	36	13	36.1 %	23	63.9 %
Total ou moyenne	72	25	34.7%	47	65.3 %

Sur le tableau 11, on constate que dans les 2 groupes :

- l'effectif des sujets ayant fréquenté la section *sciences humaines* (histoire-économie-religion ; histoire-économie-géographie)<sup>34</sup> est beaucoup plus élevé que celui des sujets ayant suivi la section *sciences exactes* (math-phsique ; biologie-chimie) ;
- le rapport intergroupe des sujets ayant suivi la section *sciences exactes* est dans le rapport de 1/3 de l'effectif de chaque groupe, soit 12 sur 36 sujets du GE et 13 sur 36 sujets du GC ;
- le rapport intergroupe des sujets ayant suivi la section *sciences humaines* est presque homogène, soit 24 sur 36 sujets du GE et 23 sur 36 sujets du GC.

La figure 24 visualise la proportion des sujets de chaque groupe selon la section fréquentée à l'école secondaire avant de poursuivre l'apprentissage du FLE à l'Ecole Pratique des Langues Modernes de Butare au Rwanda durant l'année académique 2004-2005.

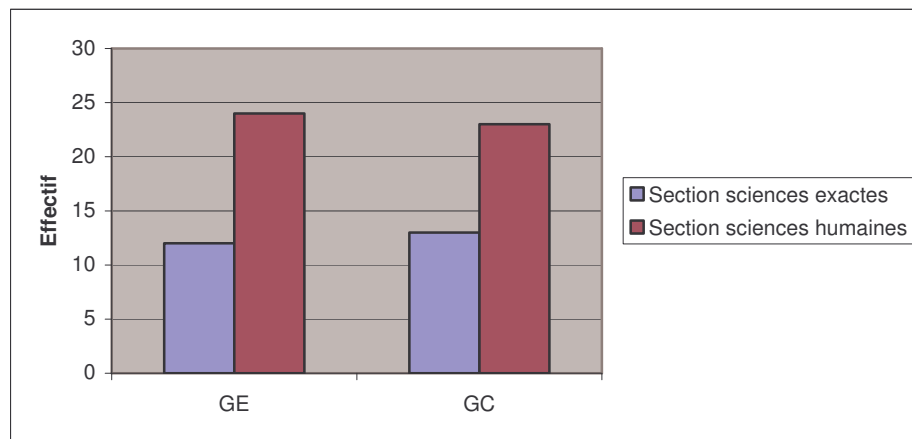


Figure 24: Proportion des sujets des groupes selon la section suivie au secondaire

Le graphique ci-dessus (figure 24) montre que les effectifs des sujets de notre échantillon ayant terminé la filière des sciences humaines est plus élevé ( $\pm 2/3$  de l'échantillon) que ceux qui ont suivi la filière des sciences exactes à l'école secondaire au Rwanda.

Après une analyse descriptive des données issues des variables individuelles des sujets de l'échantillon, nous procédons ci-après à l'analyse inférentielle des scores interjuges obtenus

<sup>34</sup> Dans le système d'enseignement de type anglo-saxon, la section « histoire-économie-religion » s'appelle HED, signifiant « History-Economy-Divinity » et la section « histoire-économie-géographie » s'appelle HEG, voulant dire « History-Economy-Geography ».

par des sujets évalués au pré-test (moment 1 de l'évaluation de résumé de texte en FLE ) et au post-test (moment 2 de l'évaluation de résumé du même texte en FLE ).

Comme nous l'avons fait remarqué dans l'introduction de ce chapitre, nous allons faire une analyse approfondie des résultats récoltés après la démarche d'évaluation critériée des productions écrites des résumés de texte des sujets du GE et du GC. L'analyse statistique commence par la présentation des contraintes liées à la démarche d'évaluation hétéro-corrective critériée (présence de plusieurs juges) surtout dans une correction des productions écrites jugées complexes (Dabène, 1995 ; Vigner, 1996 ; Roegiers, 2004, etc.). Par ailleurs, pour illustrer cette assertion en vue de souligner l'ampleur du facteur « complexité » de la production écrite dans une langue étrangère, et partant son évaluation, Rivenc (2003) dit : « *Dans une langue, tout est dans le tout...* ». Alors, nous estimons qu'il est conseillé à l'évaluateur de tenir compte du facteur de complexité de la langue dans la pratique de l'évaluation critériée. C'est dans ce contexte que nous avons pensé à réfléchir sur des procédures de vérification du degré de fiabilité des scores interjuges au prétest et au post-post pour garantir la validité aussi des outils d'évaluation utilisés dans la phase de correction des produits-résumés de texte.

### **6.3. Procédures de vérification du degré de fiabilité des évaluations interjuges**

#### *6.3.1. Complexités de l'évaluation hétéro-corrective critériée*

Précisons au départ que l'expression *scores interjuges* veut dire des scores qui ont été attribués aux sujets du GE et du GC par deux évaluateurs indépendants et avertis en matière d'évaluation critériée. La problématique liée à cette procédure de correction effectuée par deux juges transparaît à travers la question suivante :

- Dans quelle mesure peut-on affirmer ou nier objectivement, c'est-à-dire, à partir des analyses et résultats statistiques, que les scores interjuges attribués par les évaluateurs indépendants 1 et 2, tant au prétest qu'au post-test sont fiables et valides ?

Pour confirmer ou infirmer l'une ou l'autre facette de nos hypothèses avancées a priori, il est nécessaire de procéder à l'application des tests statistiques susceptibles de déterminer le degré de corrélation existant entre les deux variables (scores de l'évaluateur 1 et scores de l'évaluateur 2). Tout en affirmant que la démarche d'évaluation critériée opérée par les

examineurs indépendants 1 et 2 ont suivi les modalités d'application des outils didactiques d'évaluation critériée (1, 2 et 3) validés par des enseignants du FLE et des experts comme nous l'avons explicité plus-haut.

A titre de rappel, il s'agit des outils didactiques suivants :

❖ *Outil didactique 1 :*

La grille d'évaluation critériée des compétences de base scripturales en FLE ;

❖ *Outil didactique 2 :*

Le barème de notation critériée des compétences de base scripturales en FLE ;

❖ *Outil didactique 3 :*

Les fiches des scores interjuges et des moyennes des résultats intergroupes;

❖ *Outil didactique 4 :*

Les questions de procédures algorithmiques appropriées à la démarche d'évaluation critériée qui favorisent la mise en œuvre opérationnelle et la gestion des outils didactiques 1, 2 et 3 en situation proprement dite de résolution de la tâche de correction critériée des productions écrites en FLE.

Presque tous les acteurs et partenaires du monde de l'éducation n'ignorent pas les dimensions des concepts fédérateurs de la variable « examen », à savoir : évaluation, concours, interview, interrogation, session, test de niveau, etc. Toutes ces situations liées au processus de l'évaluation sont contraignantes, mais à des degrés divers et pèsent lourds sur des consciences surtout des apprenants en contexte d'évaluation.

A cet effet, beaucoup d'auteurs de référence ont examiné les différentes controverses liées au processus de l'évaluation. A titre illustratif, voici ce qu'affirment certains experts en évaluation pour montrer combien les pratiques de l'évaluation constituent une épine dorsale du système scolaire.

Selon De Ketele (2001), si on réfléchissait suffisamment aux différents effets de l'évaluation dans l'innovation des actions pédagogiques, il y a lieu d'énoncer trois types d'effets :

- a) *des effets processus*, c'est-à-dire des démarches nouvelles ou des démarches appliquées mieux ou de façon pertinente susceptibles d'augmenter le degré de

motivation d'apprendre pour les apprenants et celui d'entreprendre un ensemble des pratiques innovantes pour les enseignants ;

- b) *des effets produits ou résultats*, c'est-à-dire des effets directement observables sur le champ de l'action pédagogique par une augmentation du taux de réussite chez des apprenants ou du nombre de rencontres pédagogiques innovantes entre les enseignants visant des changements pratiques dans leur savoir-faire didactique ;
- c) *des effets prospectifs ou d'impacts*, c'est-à-dire des effets que l'on ne peut identifier qu'à plus long terme surtout par l'utilisation et l'analyse des effets possibles de nouveaux outils didactiques mis en œuvre dans le processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des savoirs enseignés.

Au regard de toutes ces considérations relatives à l'inédit des pratiques de l'évaluation, nous pensons, en effet, qu'il est mieux indiqué de rechercher les effets possibles de l'application du test Kappa<sup>35</sup> de Cohen (1960) dans le but de vérifier s'il existe une certaine corrélation linéaire soit positive, négative ou nulle entre les scores attribués par l'évaluateur 1 et l'évaluateur 2 aux produits-résumés de texte des sujets du GE et du GC.

Cependant, comme le soulignent la plupart des chercheurs ayant expérimenté le test Kappa, le coefficient d'accords  $K$  de Cohen (1960) a ses usages particuliers et ses limites propres dans son application. Nous présumons son utilité et son efficacité dans notre analyse.

A cet effet, une série de questions relatives à l'application du coefficient d'accord interjuges  $K$  *épuré de hasard* méritent d'être posées.

- Quelles proportions d'accords peut-on observer entre les deux variables indépendantes (X) et dépendantes (Y), si X représente les scores de l'évaluateur 1 et Y les scores de l'évaluateur 2 ?
- Les scores obtenus par des sujets du GE et du GC sont-ils objectifs ?
- En quoi les résultats obtenus par les deux groupes sont-ils pertinents, valides et fiables ?

Pour vérifier notre hypothèse centrale (effet supérieur d'une pédagogie de l'intégration dans la production de résumés écrits), il nous fallait au préalable vérifier la fiabilité de la correction

---

<sup>35</sup> Cf. [http://www.kappa.chez.tiscali.fr/Kappa\\_note.htm](http://www.kappa.chez.tiscali.fr/Kappa_note.htm) (site consulté à Louvain-la-Neuve, le 29/07/05).

des productions écrites à l'aide de notre grille critériée et de notre barème de notation ; il nous fallait aussi vérifier l'équivalence des deux groupes expérimental et contrôle au prétest.

Pour déterminer la fiabilité des évaluations effectuées par deux correcteurs indépendants, nous avons vérifié leur degré d'accord au moyen de deux techniques classiques :

- le coefficient d'accords  $K$  de Cohen (1960) : celui-ci porte sur l'accord entre les deux correcteurs dans leur utilisation de la grille critériée d'évaluation ; le coefficient  $K$  est préférable au simple pourcentage d'accord observé, car il enlève de celui-ci la part d'accord qui pourrait être obtenu par le simple jeu du hasard ;
- le coefficient de corrélation linéaire  $r$  de Pearson entre les notes attribuées par chaque correcteur sur la base du barème de notation.

Dans cette situation précise, vérifier l'existence ou pas du degré de fidélité des scores interjuges constitue une phase opératoire de démonstration statistique et non théorique du degré de pertinence, de validité et de fiabilité des scores observés en dernier ressort sur des fiches de notation des sujets du GE et du GC.

Ainsi, sommes-nous interpellé à expliciter les dimensions sémantiques et épistémologiques du contenu des concepts de pertinence, de validité et de fiabilité dans un contexte répondant à notre cadre de recherche centré sur l'approche par intégration des compétences de base en FLE.

### *6.3.2. Analyse du contenu des concepts de pertinence, validité et fiabilité*

Grawitz (1979) précise que toutes les recherches obligent au chercheur à poser des questions, à émettre des hypothèses, à recueillir des informations et des réponses. C'est la raison pour laquelle nous voulons examiner la moelle substantifique des concepts de « pertinence, validité et fiabilité » par une démarche de questionnement large nécessitant des réponses suggestives tirées des faits observés et posant le problème qui réclamerait quelquefois d'autres théorisations hypothétiques et pourquoi pas des réponses inédites.

Comme l'affirme Mialaret (1984), il n'est pas facile d'établir une relation entre un phénomène observé, ses effets et sa mesure. Cela est d'autant plus difficile car tout en reconnaissant qu'un instrument de mesure peut ou ne pas apparaître pertinent à un moment



donné de l'évaluation, il peut par contre se révéler très valide à un autre moment de la recherche par rapport à certains types de décisions fiables à prendre. Ce qui exigerait alors à l'évaluateur de prendre en compte les objectifs opérationnels ci-après pour réduire les effets inédits des biais de la recherche :

- préparer des instruments de mesure des variables observées et mesurées à travers les produits des sujets évalués ;
- faire attention aux biais psycho-sociaux liés à la personnalité du chercheur pendant la période de mise en œuvre du plan du dispositif expérimental ;
- contrôler des biais éventuels de recherche qui entacheraient les facteurs d'impartialité ou d'objectivité dans l'analyse des données, la discussion des résultats et la prise de décision d'acceptation ou de rejet de la totalité ou de la partie des facettes sujettes à caution des hypothèses de travail.

De ce fait, nous pensons que les degrés de pertinence, de validité et de fiabilité des informations recueillies dans une recherche empirique dépendent de plusieurs critères mis en jeu dans le processus de la recherche documentaire et expérimentale.

A cet effet, De Ketele et Roegiers (1996) définissent les trois concepts abordés plus haut de cette manière :

- a) *« La pertinence est le caractère plus ou moins approprié qui s'inscrit dans la ligne de l'objectif visé. »*
- b) *« La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on veut faire (évaluer ou recueillir de l'information) et ce que l'on fait réellement. »*
- c) *« La fiabilité est une qualité qui consiste à trouver les mêmes résultats, soit chez des personnes différentes, soit chez une même personne à des moments différents, soit par une nouvelle personne par rapport à un protocole défini, etc. »*

En rapport avec ces traits caractéristiques des concepts de pertinence, de validité et de fiabilité, il y a lieu de se poser des questions spécifiques qui guideraient notre démarche dans la conception et l'élaboration des grilles d'évaluation du niveau d'intégration des compétences de base scripturales en FLE.

Nous inspirant des travaux de De Ketele et Gérard (2005), nous formulons quelques balises de questionnement favorisant la culture de l'évaluation critériée répondant efficacement aux critères de pertinence, de validité et de fiabilité.

- a) **Degré de pertinence** : questions d'adéquation entre l'objet d'étude et l'objectif visé
- Est-ce que nous ne nous sommes pas trompé d'objectif dans le choix des informations recueillies (compétences de base scripturales cibles)?
  - Est-ce que nous ne nous sommes pas trompé d'objectif dans le choix des critères d'évaluation et des indicateurs du niveau d'intégration des compétences de base scripturales en FLE ?
- b) **Degré de validité** : questions d'adéquation entre les stratégies de correction mises en œuvre et les résultats obtenus
- Est-ce que nous avons observé et évalué ce qui était sensé être vraiment à la fois observé et rigoureusement évalué dans les productions écrites des sujets évalués ?
  - Est-ce que les critères et les indicateurs choisis dans l'élaboration de la grille d'évaluation des apprentissages permettent réellement de vérifier le niveau d'intégration des compétences de base scripturales chez des étudiants anglophones en FLE ?
- c) **Degré de fiabilité** : questions d'adéquation entre la qualité de la mise en œuvre des procédures de la méthode d'hétéro-correction critériée et le degré de confiance ou d'accord existant entre les résultats attribués par deux juges indépendants à deux groupes indépendants évalués aux moments 1 (pré-test) et 2 (post-test).
- Est-ce que la mise en application de la démarche d'évaluation hétéro-corrective critériée utilisée dans cette situation de correction des produits-résumés des sujets évalués peut prétendre aboutir partout et dans les mêmes conditions aux résultats observés?
  - Est-ce que l'utilisation que nous faisons des indicateurs des critères d'évaluation aurait la même implication ou les mêmes effets chez n'importe quel évaluateur avisé en la matière d'évaluation critériée des compétences de base en FLE indépendamment du lieu ou du moment de la correction critériée ?

D'après De Ketele et Gérard (2005), parmi des questions souvent classiques que les examinateurs internes ou externes se posent comme points d'achoppement sur la qualité des épreuves d'évaluation, on peut trouver : Est-ce que réellement cette épreuve d'évaluation est pertinente, valide ou fiable ? En effet, si on établissait des relations entre les termes précités :

- la pertinence de l'évaluation est fonction de l'objectif visé (De Ketele et al., 1989. Raynal et Rieunier, 1997) ;
- la validité de l'évaluation est fonction des rapports corrélés entre la variable mesurée et l'instrument d'évaluation (Vallerand et Hess, 2000) ;
- la fiabilité de l'évaluation est fonction de sa pertinence et de sa validité, en ce sens qu'il faut attester un certain degré de confiance ou de signification aux résultats observés (Vallerand et Hess, 2000) à un moment  $m$ , attribués aux sujets  $n$  à un temps  $t$ , par des évaluateurs  $E_x$  ; dans ces conditions précises, le degré de fiabilité serait confirmé, si et seulement si, les résultats observés à un autre moment  $m_1$ , réévalués par d'autres examinateurs  $E_y$ , utilisant des outils d'évaluation identiques, peuvent obtenir indépendamment de toutes ces variables considérées le même degré de corrélation entre les nouveaux scores interjuges et les anciens.

Après cette analyse de contenu des facteurs déterminants du degré de pertinence, de validité et de fiabilité de la démarche d'évaluation, nous examinons ci-après comment l'application du coefficient d'accord  $K$  de Cohen (1960) pourrait vérifier si les résultats attribués par plusieurs évaluateurs à des sujets évalués peuvent avoir un certain degré de concordance qui ne serait pas dû à l'effet du hasard. Cependant, il semble aussi important d'explicitier les dimensions théoriques du coefficient  $K$  de Cohen (1960).

### 6.3.3. Définitions du coefficient d'accords interjuges $K$ de Cohen (1960)

Que dit la littérature scientifique sur les définitions du coefficient d'accord  $K$  de Cohen (1960) ?

Dans son article<sup>36</sup> intitulé *A coefficient of agreement for nominal scales*, Cohen (1960) définit clairement les dimensions du coefficient d'accord ou d'agrément entre les résultats de deux ou plusieurs juges ou évaluateurs d'un même objet. En effet, depuis cette érudition statistique axée sur l'étude du degré de concordance entre les notes chiffrées des différents juges dans une même situation d'évaluation des produits des apprenants, plusieurs auteurs de référence (Wilkinson et al., 1992 ; Rogers et al., 1993 ; Bonnardel, 1995 ; Scallon, 2004) se sont penchés sur le paradigme Kappa ( $K$ ) de Cohen (1960) avec des points de vue concordants et

---

<sup>36</sup> Traduction du titre de son article : Coefficient d'accord pour les balances nominales, in <http://citeseer.ist.psu.edu/>

ont suffisamment développé la notion d'accords interjuges<sup>37</sup> placée dans divers domaines de recherche pédagogique, psychologique, médical, etc. La preuve du degré de fiabilité de la pratique statistique d'analyse d'accords interjuges de Cohen (1960) par d'autres auteurs de renom nous a motivé dans le choix et l'application de cette procédure statistique en vue de vérifier le degré de fiabilité d'accords ou de désaccords interjuges observés entre les scores attribués par deux évaluateurs indépendants aux sujets des groupes expérimental et contrôle.

D'après Bonnardel (1995) et Scallon (2004), le coefficient  $K$  de Cohen (1960) se propose de montrer le pourcentage de l'intensité ou de la qualité de l'accord réel existant entre les jugements qualitatifs ou quantitatifs appariés. Dans ces conditions précises, le coefficient  $K$  exprime une différence relative entre la proportion d'accord observée ( $po$ ) et la proportion d'accord estimé aléatoire ( $pe$ ). La notion d'accord ou de désaccord entre les jugements ou les prises de décision en matière d'évaluation critériée du niveau d'intégration des compétences de base scripturales en FLE nécessite une attention fort soutenue à cause de l'existence d'une série de facteurs inédits pouvant causer des biais de recherche souvent injustifiés (subjectivité, fatigue, etc.) ou encore pouvant être enregistrés au cours des moments réservés à la correction des produits-résumés de texte. Bien plus, il n'est pas facile d'attester objectivement le pourcentage d'accord optimal entre deux jugements ou deux observations sur des simples déclarations personnelles. Ce serait des aveux pieux difficiles à revêtir un degré de fiabilité suffisamment significatif.

De ce fait, le coefficient  $K$  de Cohen (1960) pourrait constituer pour notre étude un outil valide, pertinent et fiable dans la vérification du degré de concordance des scores interjuges attribués à toutes les copies de productions écrites des sujets évalués. C'est pourquoi, nous avons exploité en profondeur la méthode d'analyse du coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960) pour dépister l'existence des éventuelles discordances entre les notes chiffrées (partielles ou totales) des deux évaluateurs indépendants. Cette méthode est par ailleurs la mieux indiquée pour une telle situation d'évaluations interjuges (Scallon, 2004).

Notons également que des qualités d'ordre éthique et déontologique doivent caractériser les correcteurs des évaluations. Tous ces aspects une fois réunis peuvent garantir le degré

---

<sup>37</sup> Les accords interjuges font allusion aux différentes notes chiffrées issues de la correction effectuée d'une manière anonyme par deux évaluateurs indépendants E1 et E2.

d'objectivité et de rigueur dans l'application systématique des indicateurs de correction critériée aux différentes productions écrites des candidats évalués. Outre cela, les données observées issues de la démarche d'évaluation hétéro-corrective critériée pourraient être revêtues des qualités de validité et de fiabilité après la phase d'analyse et de traitement des données favorisant ainsi le degré de généralisation des résultats de l'étude.

Sous l'inspiration des travaux de Cohen (1960), nous présentons des données théoriques  $a$ ,  $b$ ,  $c$  et  $d$  placées dans des cases résultant d'un procédé mathématique de tri croisé simple de la variable « types d'accords » faisant apparaître quatre types d'occurrences identifiant quatre différentes modalités d'accords interjuges  $a$ ,  $b$ ,  $c$ , et  $d$ .

Nous présentons ci-après le tableau synthétique de référence des formules pour le calcul du coefficient de concordance  $K$  de Cohen (1960) pouvant nous renseigner sur la fidélité des évaluations interjuges.

Tableau 12: **Formules pour le calcul du coefficient d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960)**

Catégories d'évaluateurs		$E_2$		Total
		+	-	
$E_1$	+	$a$	$b$	$\Sigma(a + b)$
	-	$c$	$d$	$\Sigma(c + d)$
Total		$\Sigma(a + c)$	$\Sigma(b + d)$	<i>échantillon</i>

**Légende :**

- $a$  = accord de type (++)
- $b$  = désaccord de type (+-)
- $c$  = désaccord de type (-+)
- $d$  = accord de type (--)
- $\Sigma$  = Somme
- $E_1$  = évaluateur 1
- $E_2$  = évaluateur 2
- +
- = échec

Le total de types d'accords interjuges obtenus relève de la sommation progressive d'abord latérale et puis verticale des données  $a$ ,  $b$ ,  $c$  et  $d$  considérées comme des modalités des variables  $X$  et  $Y$ . Notons que la variable  $X$  est indépendante (scores de l'évaluateur 1) et la variable  $Y$  est dépendante (scores de l'évaluateur 2).

Avec l'utilisation du coefficient  $K$  de Cohen (1960), les travaux de recherche de Bonnardel (1995) affirment que  $K$  est un coefficient suffisamment corrigé ou épuré de l'effet de hasard . Comment ce coefficient se calcule-t-il ? Nous débutons cette analyse du degré de fiabilité des scores interjuges par une explication des formules statistiques du coefficient d'accord  $K$  de Cohen (1960).

Ces opérations sont fondamentales dans la démarche méthodologique de cette recherche. C'est l'un des facteurs déterminants qui pourrait nous permettre d'affirmer ou de nier le degré de fiabilité des résultats obtenus par les sujets évalués tant au pré-test qu'au post-test.

Sur le plan théorique, l'encadré n° 1 présente ci-dessous une série des formules de Cohen (1960) qui pourraient nous aider à répondre à la question suivante : liée au degré de fidélité des résultats interjuges à valider statistiquement :

- Est-ce que les scores interjuges attribués par des évaluateurs indépendants  $E_1$  et  $E_2$  aux 144 produits-résumés de 72 sujets des deux groupes expérimental et contrôle ont un degré de fiabilité significatif?

Nous présentons ci-dessous un encadré de formules de base qui va nous servir de référence pour tous les cas d'analyse du coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de hasard au prétest et au post-test.

Équation 1: Formules de calcul du coefficient d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960)

$$\begin{aligned}
 po &= \frac{a + d}{n} \\
 pe &= \frac{[(a + b)(a + c)] + [(c + d)(b + d)]}{n^2} \\
 K &= \frac{po - pe}{1 - pe}
 \end{aligned}$$

**Légende :**

$po$  = proportion d'accords observés

$pe$  = proportion d'accords estimés aléatoires

$K$  = coefficient d'accords interjuges épuré de l'effet de hasard

$n$  = taille de l'échantillon

$n^2$  = taille de l'échantillon élevée au carré

$1$  = un chiffre de référence conventionnel identifiant 100% d'accords interjuges

Si l'encadré 1 nous donne des formules relatives au degré d'accords interjuges, il y a lieu de passer de l'analyse théorique de la mesure Kappa à l'analyse opérationnelle des indices de fiabilité entre les scores de  $E_1$  et  $E_2$  attribués aux sujets du GE et du GC d'abord au prétest, puis au post-test. Voici un tableau synthétique des fréquences de différents types d'accords interjuges enregistrés après le dépouillement des fiches des scores interjuges  $E_1$  et  $E_2$  tant au prétest qu'au post-test.

#### 6.4. Fréquences de types d'accords entre les évaluations des deux correcteurs

Au préalable, avant le dépouillement des scores interjuges, nous avons voulu vérifier quatre types d'accords qui pourraient être observés sur les fiches synthétiques des résultats des deux groupes :

- accords interjuges de type (++) = réussite concordante observée chez les 2 évaluateurs ;
- accords interjuges de type (--) = échec concordant observé chez les 2 évaluateurs ;
- désaccords interjuges de type (+-) = discordance (réussite/échec) observée chez les 2 évaluateurs ;
- désaccords interjuges de type (-+) = discordance (échec/réussite) observée chez les 2 évaluateurs.

Après avoir fait un dépouillement de 8 fiches des scores interjuges (Annexes n<sup>os</sup> 2-9), nous avons obtenu uniquement les fréquences de deux types d'accords interjuges (++) et (--) que nous allons représenter simplement par (+) et (-) voulant dire :

- d'une part, accords interjuges parfaits de type (+) signifiant que les deux correcteurs  $E_1$  et  $E_2$  ont tous attribué une note égale ou supérieure à 50% au sujet évalué ; c'est une concordance du nombre de réussites observées.
- d'autre part, accords interjuges parfaits de type (-) signifiant que les deux correcteurs  $E_1$  et  $E_2$  ont tous attribué une note inférieure à 50% au sujet évalué ; c'est une concordance du nombre d'échecs observés.

Le tableau synthétique ci-dessous nous présente les fréquences des accords interjuges observés après la phase d'évaluation hétéro-corrective critériée de 144 produits-résumés de texte de 72 sujets évalués au prétest et au post-test.

Tableau 13: Total des sujets ayant réussi ou échoué chez les deux évaluateurs au prétest et au post-test

		Types d'accords interjuges E <sub>1</sub> et E <sub>2</sub>		Total
		Réussite (+)	Echec (-)	
Prétest	Groupe expérimental	5	31	36
	Groupe contrôle	6	30	36
Post-test	Groupe expérimental	24	12	36
	Groupe contrôle	13	23	36

**Légende :**E<sub>1</sub> = évaluateur 1E<sub>2</sub> = évaluateur 2

+ + = effectif des sujets ayant réussi chez les deux évaluateurs

- - = effectif des sujets ayant échoué chez les deux évaluateurs

Nous remarquons que les effectifs (tableau 13) se répartissent en 2 catégories d'accords interjuges parfaits : réussite et échec. Au prétest, nous avons dépouillé 11 accords interjuges de type (+) ou ayant obtenu deux notes appariées concordantes égales ou supérieures à 10 points sur 15 pour les critères minimaux et 61 accords interjuges de type (-) ou ayant obtenu deux notes appariées concordantes inférieures à 10 points sur 15 pour les critères minimaux. Rappelons que la note exigée pour satisfaire au critère de niveau seuil de réussite des critères minimaux est de 10 points sur 15 points.

En se référant attentivement aux données brutes figurant sur les différentes fiches des scores interjuges des groupes expérimental et contrôle (Annexes 4 et 5 pour le prétest ; Annexes 8 et 9 pour le post-test), on constate que les fréquences d'accords interjuges parfaits (+) ou (-) entre les scores attribués par les deux évaluateurs aux deux groupes sont ainsi distribuées :

- **au prétest :** Il y a 5 accords interjuges de type (++) ou (réussite/réussite) pour le GE contre 6 accords interjuges de type (++) ou (réussite/réussite) pour le GC et 31 accords interjuges de type (--) ou (échec/échec) pour le GE contre 30 accords interjuges de type (--) ou (échec/échec) pour le GC.
- **au post-test :** Il y a 24 accords interjuges de type (++) ou (réussite/réussite) pour le GE contre 13 accords interjuges de type (++) ou (réussite/réussite) pour le GC ; et 12 accords interjuges de type (--) ou (échec/échec) pour le GE contre 23 accords interjuges de type (--) ou (échec/échec) pour le GC.



Pour rendre compte objectivement du sens de ces différentes distributions enregistrées par les deux groupes au prétest et au post-test, il est nécessaire de faire le calcul des différentes valeurs du coefficient d'accords interjuges K épuré de hasard de toutes les fréquences observées plus haut (tableau 13). Nous allons suivre pas à pas des procédures algorithmiques de calcul en premier lieu du degré de fiabilité entre les scores interjuges du GE et du GC au prétest, et en dernier lieu de leur fiabilité au post-test. Nous aurons en tout quatre valeurs différentes du coefficient d'accords interjuges relatives à quatre différentes fiches des scores interjuges auxquelles nous avons déjà fait allusion (Annexes 4 ; 5 ; 8 et 9).

### **6.5. Vérification du degré de fiabilité entre les scores interjuges du GE au prétest**

Nous explicitons la procédure algorithmique suivie pour aboutir aux fréquences de types d'accords interjuges (+) et (-) pour les résultats globaux attribués par deux correcteurs au groupe expérimental au prétest. Cette démarche vaut pour toutes les autres fréquences que nous allons présenter ultérieurement.

Pour arriver à la constitution de la fiche des résultats interjuges globaux du GE au prétest (Annexe 4), nous avons considéré au départ la fiche des résultats interjuges partiels du GE au prétest. Ces résultats partiels sont issus de l'addition des différentes notes chiffrées que chaque correcteur a attribuées à chaque indicateur de correction critériée en faisant référence au barème de notation (tableau 5). Rappelons que la grille d'évaluation critériée (tableau 4) est composée de deux types de critères minimaux et un critère de perfectionnement :

- **critère minimal 1 : structure de la langue** ayant quatre indicateurs de correction notés respectivement sur une note chiffrée pondérée de 3 points, 2 points, 2 points et 1 point ; cette pondération découle du poids relatif accordé à chaque indicateur ; donc, le critère de **structure de la langue** est corrigé sur 8 points.
- **critère minimal 2 : cohérence des idées** ayant trois indicateurs de correction notés respectivement sur une note chiffrée pondérée de 3 points, 2 points et 2 points ; donc, le critère de **cohérence des idées** est corrigé sur 7 points.
- **critère de perfectionnement 1: présentation matérielle** ayant trois indicateurs de correction notés respectivement sur une note chiffrée pondérée de 2 points, 1,5 point et 1,5 point ; au total, le critère de présentation matérielle est corrigé sur 5 points.

Par exemple, le sujet 101 (Annexe 2) enregistre des scores interjuges ci-après.

Tableau 14: En-tête du modèle de fiche des scores interjuges des critères minimaux au prétest

VO	CE1 : Structure de la langue								CE2 : Cohérence des idées						Total CM GE-O <sub>1</sub>	
	Ic1		Ic2		Ic3		Ic4		Ic5		Ic6		Ic7			
	/3		/2		/2		/1		/3		/2		/2		/15	
GE	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
<b>101</b>	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	0	0	0	0	0.5	0.5	1.5	2

**Légende :**

- VO : variables observées
- GE : groupe expérimental
- CE1 : critère d'évaluation 1, etc.
- Ic1 : indicateur de correction 1, etc.
- CM : critères minimaux
- E1 : évaluateur 1
- E2 : évaluateur 2

Nous constatons que le total des scores partiels interjuges du sujet 101 est égal à 1,5 point sur 15 points pour l'évaluateur 1 et à 2 points pour l'évaluateur 2. Cette note représente le total des critères minimaux équivalant à 15 points, soit les 3/4 de la note maximale de l'évaluation (voir Annexes 2-9).

Comment avons-nous fait pour prendre une décision relative à la fréquence d'accords ou de désaccords interjuges entre les scores observés des deux évaluateurs sur des fiches de dépouillement ? Comme il s'agissait d'une tâche complexe d'évaluation critériée des productions écrites en français langue étrangère, nous avons estimé - par convention - qu'un écart de 0.5 point au total entre les scores interjuges partiels (sur 15 points) ou totaux (sur 20 points) ne constituait pas du tout un cas de désaccord entre les deux évaluateurs ; cette décision a prévalu pour tous les cas d'accords interjuges de réussite (++) ou d'échec (--). De cette logique découlent trois postulats qui ont été appliqués dans la prise de décision du type d'accords interjuges de type Réussite/Réussite (++) ou dans celle de type Echec/Echec (--):

**Postulat 1 :**

La décision d'accords interjuges parfaits de type (++) ou d'accords interjuges de type (réussites/réussites) est prise quand on constate qu'il n'y a pas d'écart supérieur à 0.5 point sur 20 points entre les scores des deux évaluateurs attribués à un sujet ayant atteint le niveau seuil de réussite fixé à 50% de points ; cela veut dire que la différence inférieure ou égale à

0.5 point sur 20 points constatée entre les scores interjuges au total est considérée comme non significative. Le degré de tolérance de la différence non significative entre les scores interjuges est estimé à 0,025%, ou bien le degré de rigueur attendu dans l'application des indicateurs de correction critériée à l'ensemble des produits-résumés est estimé à 99,975%.

**Postulat 2 :**

La décision d'accords interjuges parfaits de type (--) ou d'**accords interjuges de type (échecs/échecs)** est prise quand on constate qu'il n'y a pas d'écart supérieur à 0.5 point sur 20 points entre les scores des deux évaluateurs attribués à un sujet n'ayant pas atteint le niveau seuil de réussite fixé à 50% de points.

**Postulat 3 :**

La décision de désaccords interjuges de type (+-) ou de **désaccords interjuges de type (réussites/échecs)** est prise quand on constate que l'un des deux évaluateurs a attribué à un sujet évalué une note égale ou supérieure à 50% et l'autre une note inférieure à 50% quel que soit l'écart observé entre les scores interjuges.

**Postulat 4 :**

La décision de désaccords interjuges de type (-+) ou de **désaccords interjuges de type (échecs/réussites)** est prise quand on constate que l'un des deux évaluateurs a attribué à un sujet évalué une note inférieure à 50% et l'autre une note égale ou supérieure à 50% quel que soit l'écart observé entre les scores interjuges.

**Postulat 5 :**

Le niveau seuil de réussite est fixé à 2/3 des scores partiels ou des critères minimaux évalués sur 15. Cette décision est motivée par la logique de la pédagogie de l'intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000) qui fixe le **niveau seuil de réussite** aux 2/3 des critères minimaux équivalant eux-mêmes aux 3/4 de la note maximale de l'épreuve d'évaluation. Et, mathématiquement, 2/3 des 3/4 valent 50 %.

Nous précisons que, dans le calcul du degré de fiabilité d'accords interjuges, nous avons pris en considération les **scores interjuges globaux ou totaux** des groupes expérimental et contrôle, car les scores interjuges partiels ne représenteraient que les 3/4 de la décision et non

les 100% des scores interjuges observés. Nous faisons remarquer aussi que si le sujet évalué ne parvenait pas à obtenir au moins 2/3 de la note réservée aux critères minimaux, donc avoir moins de 10 points sur 15, dans ce cas, le sujet évalué devait obtenir automatiquement la note zéro sur cinq pour le (s) critère (s) de perfectionnement. Selon Roegiers (2004), l'approche par intégration des compétences de base donne une valeur considérable à la maîtrise des critères minimaux qui sont indispensables à la poursuite des autres programmes ou curriculums ultérieurs.

Nous sommes d'accord avec les résultats de recherche de Roegiers et De Ketele (2000) qui affirment que les critères minimaux constituent un ensemble des critères sur la base desquels on va certifier la réussite ou l'échec. Cela rejoint à la fois l'optique de la pédagogie de l'intégration des acquis fondée sur deux principes majeurs (De Ketele, 1996) : d'une part, les épreuves d'évaluation conçues dans une perspective de l'approche par intégration des compétences de base doivent comporter au minimum 3/4 de critères minimaux et 1/4 de critères de perfectionnement au maximum et, d'autre part, le niveau de maîtrise suffisante des critères minimaux est attesté si et seulement si le sujet parvient à réussir les 2/3 des indicateurs d'évaluation des critères minimaux.

Dans notre recherche, les critères minimaux (15 points sur 20) se réfèrent aux critères d'évaluation de deux aspects essentiels : (1) **structure de la langue** et (2) **cohérence des idées** à travers le résumé. Le critère de perfectionnement a un seul critère d'évaluation : **présentation matérielle**. A ce sujet, la grille d'évaluation critériée (tableau 4) est tout à fait explicite.

#### 6.5.1. Présentation des scores interjuges du GE au prétest

Le tableau 15 présente les fréquences d'accords interjuges observées sur les fiches des scores globaux du GE au prétest (annexe 4).

Tableau 15: **Fréquences des scores interjuges globaux du GE au prétest**

Catégories d'évaluateurs		E2	
		+	-
E1	+	<b>5</b>	<b>0</b>
	-	<b>0</b>	<b>31</b>

On remarque sur le tableau 15, une fréquence de 5 accords interjuges de type (++) et 31 de type (--). Cela veut dire que la correction des productions écrites des sujets du groupe expérimental enregistre un effectif concordant de 5 réussites et 31 échecs au prétest.

Pour éviter toute interprétation erronée sur le sens des fréquences de types d'accords observés (+) ou (-), nous allons procéder au calcul du coefficient d'accords interjuges *K épuré de l'effet du hasard* de Cohen (1960). Cette procédure suit une série d'étapes progressives. Il faut commencer par le calcul de la proportion d'accords interjuges observés ( $po$ ), puis au calcul de la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires ( $pe$ ) et enfin au calcul du coefficient d'accords *K* corrigé de l'effet du hasard des deux groupes tant au prétest qu'au post-test.

### 6.5.2. Proportion d'accords interjuges observés du GE au prétest

Équation 2: **Résultats de la proportion d'accords interjuges observés au prétest du GE**

$$\begin{array}{l}
 po = \frac{a + d}{n} \\
 po = \frac{5 + 31}{36} = \frac{36}{36} = 1
 \end{array}$$

Théoriquement, nous constatons que la proportion d'accords interjuges observés entre les scores des deux correcteurs attribués aux sujets du GE au pré-test est de  $po = 1$ . Considérant la proportion d'accords interjuges observés ( $po = 1$ ), on pourrait dire qu'il y a une probabilité de 100% de chances supposant que les deux évaluateurs indépendants soient totalement d'accord par un simple hasard. C'est la raison pour laquelle nous allons poursuivre l'analyse de recherche de la vraie valeur de *K* en calculant la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires ( $pe$ ) entre les scores des deux évaluateurs du GE au prétest.

### 6.5.3. Proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GE au prétest

Les données collectées étant en accord positif pour les deux évaluateurs au prétest du GE sont au nombre de 5, tandis que la fréquence des données en accord négatif est de 31.

Équation 3: **Résultats de la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GE au prétest**

$$pe = \frac{[(a+b)(a+c)] + [(c+d)(b+d)]}{n^2}$$

$$pe = \frac{[(5+0)(5+0)] + [(0+31)(0+31)]}{36 \times 36}$$

$$pe = \frac{[(5)(5)] + [(31)(31)]}{1296} = \frac{25 + 961}{1296} = \frac{986}{1296} = 0.76$$

Théoriquement, nous constatons que la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires (équation 3) entre les scores de  $E_1$  et  $E_2$  attribués aux sujets du GE au pré-test est de  $pe = 0.76$ . Considérant la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires ( $pe = 0.76$ ), on pourrait dire a priori qu'il y a une probabilité de 76% de chances supposant que les deux évaluateurs indépendants soient totalement d'accord par un simple hasard. Ce qui nous pousse à approfondir l'analyse comparée de scores de  $E_1$  et  $E_2$  attribués aux sujets du GE au pré-test par un calcul du *coefficient d'accord K corrigé de l'effet du hasard* (Cohen, 1960).

#### 6.5.4. Calcul du coefficient d'accords interjuges $K$ du GE au prétest

Équation 4: **Résultats du coefficient d'accords  $K$  épuré de l'effet du hasard du GE au prétest**

$$K = \frac{po - pe}{1 - pe}$$

$$K = \frac{1 - 0.76}{1 - 0.76} = \frac{0.24}{0.24} = 1$$

En considérant la valeur statistique (équation 4) du coefficient d'accords interjuges ( $K = 1$ ), il y a lieu d'affirmer que le degré de fiabilité entre les scores attribués par deux évaluateurs  $E_1$  et  $E_2$  aux sujets du GE est de 100% dû au hasard au prétest. Quel sens donner à ce pourcentage trouvé ? Comme le précise Bonnardel (1995), l'échelle d'évaluation du coefficient d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960) a son code. Voici comment se présentent les intervalles des valeurs numériques de référence du coefficient d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960)

Tableau 16: Echelle d'évaluation du degré de fiabilité du coefficient d'accords  $K$  de Cohen (1960)

Degré de fiabilité du coefficient d'accord $K$ corrigé de l'effet de hasard	Valeur du coefficient d'accord $K$ de Cohen (1960)
Très bon	0.80 à 1.00
Bon	0.60 à 0.79
Insuffisant	0.40 à 0.59
Médiocre	0.20 à 0.49
Mauvais	0.00 à 0.19

Nous référant à l'échelle d'évaluation du degré de fiabilité d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960), nous estimons qu'il y a un degré de concordance jugé **très bon entre les scores interjuges de  $E_1$  et  $E_2$  du GE au prétest**. Le tableau 16 présenté ci-haut émerge les différentes significations accordées aux valeurs  $K$  de Cohen (1960). La valeur absolue comprise entre 0.61 et 1.00 a un degré de fiabilité significatif.

### 6.6. Vérification du degré de fiabilité entre les scores interjuges du GC au prétest

Pour trouver la valeur du degré de fiabilité entre les scores attribués par  $E_1$  et  $E_2$  aux sujets du groupe contrôle au prétest, nous avons suivi systématiquement et rigoureusement la même démarche que celle qui a été appliquée aux résultats interjuges des sujets du groupe expérimental. C'est pourquoi, nous ne reprenons pas intégralement les formules déjà présentées plus haut ; nous donnons uniquement les différents tableaux synthétiques des types d'accords observés sur la fiche des résultats interjuges du GC au prétest (Annexe 5).

#### 6.6.1. Présentation des scores interjuges du GC au prétest

Le tableau 17 présente les fréquences de types d'accords interjuges observés chez des sujets du GC au prétest.

Tableau 17: Fréquences des scores interjuges globaux du GC au prétest

Catégories d'évaluateurs		E2	
		+	-
E1	+	<b>6</b>	<b>0</b>
	-	<b>0</b>	<b>30</b>

On constate qu'il y a 6 types d'accords interjuges (+ +) et 30 types d'accords interjuges (- -). Nous allons d'abord calculer la proportion d'accords interjuges observés, puis celle qui est estimée aléatoire et enfin faire le calcul du coefficient  $K$  de Cohen (1960) du GC au prétest.

### 6.6.2. Proportion d'accords interjuges observés du GC au prétest

Équation 5: Résultats de la proportion d'accords interjuges observés du GC au prétest

$$\begin{aligned}
 p_o &= \frac{a + d}{n} \\
 p_o &= \frac{6 + 30}{36} = \frac{36}{36} = 1
 \end{aligned}$$

Théoriquement, nous constatons que la proportion d'accords interjuges observés (équation 5) entre les scores de  $E_1$  et  $E_2$  qu'ils ont attribués aux sujets du GC au pré-test est de  $p_o = 1$ . Considérant la proportion d'accords interjuges observés ( $p_o = 1$ ), on pourrait dire qu'il y a une probabilité de 100% de chances d'accords parfaits de type (réussite/réussite). Nous poursuivons l'analyse pour vérifier si ce pourcentage d'accords interjuges observés ne serait pas tiré d'un simple hasard.

### 6.6.3. Proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GC au prétest

Équation 6: Résultats de la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GC au prétest

$$\begin{aligned}
 p_e &= \frac{[(a + b)(a + c)] + [(c + d)(b + d)]}{n^2} \\
 p_e &= \frac{[(6 + 0)(6 + 0)] + [(0 + 30)(0 + 30)]}{36 \times 36} \\
 p_e &= \frac{[(6)(6)] + [(30)(30)]}{1296} = \frac{36 + 900}{1296} = \frac{936}{1296} = 0.72
 \end{aligned}$$

Théoriquement, nous constatons que la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires (équation 6) entre les scores de  $E_1$  et  $E_2$  qu'ils ont attribués aux sujets du GC au prétest est de  $p_e = 0.72$ . Considérant la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires ( $p_e = 0.72$ ), on



pourrait dire a priori qu'il y a une probabilité de 72% de chances que les deux évaluateurs indépendants soient totalement d'accord par un simple hasard. Ce phénomène sera corrigé par le coefficient d'accords  $K$  épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960).

#### 6.6.4. Calcul du coefficient d'accords interjuges $K$ du GC au prétest

Équation 7: Résultats du coefficient d'accords  $K$  épuré de l'effet du hasard du GC au prétest

$$K = \frac{po - pe}{1 - pe}$$

$$K = \frac{1 - 0.72}{1 - 0.72} = \frac{0.28}{0.28} = 1$$

Avec le calcul du coefficient  $K$  corrigé de l'effet du hasard (équation 7), nous constatons que les résultats des sujets intergroupes du groupe contrôle enregistrent au prétest un degré de fiabilité de 100% de chances qui ne sont pas du tout dues au hasard. En clair, si nous nous référons au tableau statistique des valeurs assignées au coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard (Cohen, 1960), il y a lieu d'affirmer que les résultats interjuges globaux des sujets du GC ont un degré de fiabilité jugé **très bon au prétest**.

### 6.7. Vérification du degré de fiabilité entre les scores interjuges du GE au post-test

#### 6.7.1. Présentation des scores interjuges du GE au post-test

Le tableau 18 présente les fréquences d'accords interjuges observées chez les sujets du GE au post-test.

Tableau 18: Fréquences des scores interjuges globaux du GE au post-test

Catégories d'évaluateurs		E2	
		+	-
E1	+	<b>24</b>	<b>0</b>
	-	<b>0</b>	<b>12</b>

Dans l'ensemble (tableau 18), on observe 24 types d'accords interjuges (+ +) et 12 types d'accords interjuges (- -). Ce qui reflète 24 concordances de réussites et 12 d'échecs. Procédons au calcul de différentes proportions d'accords observés d'une part et estimés

aléatoires d'autre part pour aboutir à la valeur réelle du coefficient d'accords interjuges  $K$  corrigé de l'effet du hasard.

### 6.7.2. Proportion d'accords interjuges observés du GE au post-test

Équation 8: **Résultats de la proportion d'accords interjuges observés du GE au post-test**

$$p_o = \frac{a + d}{n}$$

$$p_o = \frac{24 + 12}{36} = \frac{36}{36} = 1$$

Théoriquement, nous constatons que la proportion d'accords interjuges observés (équation 8) entre les scores de  $E_1$  et  $E_2$  qui sont attribués aux sujets du GE au post-test est de  $p_o = 1$ . Considérant la proportion d'accords interjuges observés ( $p_o = 1$ ), on pourrait dire qu'il y a une probabilité de 100% de chances supposant que les deux évaluateurs indépendants soient totalement d'accord par un simple hasard. Nous allons corriger cette erreur de probabilité par  $K$  épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960).

### 6.7.3. Proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GE au post-test

Équation 9: **Résultats de la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires au post-test du GE**

$$p_e = \frac{[(a + b)(a + c)] + [(c + d)(b + d)]}{n^2}$$

$$p_e = \frac{[(24 + 0)(26 + 0)] + [(0 + 12)(0 + 10)]}{36 \times 36}$$

$$p_e = \frac{[(24)(26)] + [(12)(10)]}{1296} = \frac{624 + 120}{1296} = \frac{744}{1296} = 0.57$$

Théoriquement, nous constatons que la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires (équation 9) entre les scores interjuges attribués par  $E_1$  et  $E_2$  aux sujets du GE au post-test est de  $p_e = 0.57$ . Considérant la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires ( $p_e = 0.57$ ), on pourrait dire a priori qu'il y a une probabilité de 57% de chances supposant que les deux évaluateurs indépendants soient totalement d'accord par un simple hasard. Ce phénomène

sera corrigé par le calcul du coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960).

#### 6.7.4. Calcul du coefficient d'accords interjuges $K$ du GE au post-test

Équation 10: Résultats du coefficient d'accords  $K$  épuré de l'effet du hasard du GE au post-test

$$K = \frac{po - pe}{1 - pe}$$

$$K = \frac{1 - 0.57}{1 - 0.57} = \frac{0.43}{0.43} = 1$$

Avec le calcul coefficient  $K$  corrigé de l'effet du hasard, nous constatons que les résultats des sujets du groupe expérimental au post-test enregistrent un degré de fiabilité de 100 % de chances qui ne sont pas dues au hasard. De ce fait, si nous nous référons au tableau statistique (tableau 16) des valeurs assignées au coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet de hasard, il y a lieu d'affirmer que les résultats interjuges des sujets du GE ont un degré de fiabilité ( $K = 1$ ) jugé **très bon au post-test**.

### 6.8. Vérification du degré de fiabilité entre les scores interjuges du GC au post-test

#### 6.8.1. Présentation des scores interjuges du GC au post-test

Le tableau 19 présente les fréquences de types d'accords interjuges observés chez des sujets du GC au post-test.

Tableau 19: Fréquences des scores interjuges globaux du GC au post-test

Catégories d'évaluateurs		E2	
		+	-
E1	+	<b>13</b>	<b>0</b>
	-	<b>0</b>	<b>23</b>

Nous remarquons qu'il y a sur le tableau 19, une fréquence de 13 types d'accords interjuges (+ +) et 23 types d'accords interjuges (- -) ; cela veut dire qu'il y a 13 concordances de type

(réussite/réussite) et 23 accords de type (échec/échec). Cherchons les différentes proportions d'accords interjuges jusqu'à trouver la valeur réelle de  $K$  comme nous l'avons fait plus haut.

### 6.8.2. Proportion d'accords interjuges observés du GC au post-test

Équation 11: Résultats de la proportion d'accords interjuges observés du GC au post-test

$$p_o = \frac{a + d}{n}$$

$$p_o = \frac{13 + 23}{36} = \frac{36}{36} = 1$$

Théoriquement, nous constatons que la proportion d'accords interjuges observés (équation 11) entre les scores interjuges attribués aux sujets du GC au post-test est de  $p_o = 1$ . Considérant la proportion d'accord interjuges observés ( $p_o = 1$ ), on pourrait dire qu'il y a une probabilité de 100 % de chances supposant que les deux évaluateurs indépendants soient totalement d'accord par un simple hasard. Nous allons corriger cette erreur de probabilité par le calcul de  $K$  épuré de l'effet de hasard de Cohen (1960).

### 6.8.3. Proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GC au post-test

Équation 12: Résultats de la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires du GC au post-test

$$p_e = \frac{[(a + b)(a + c)] + [(c + d)(b + d)]}{n^2}$$

$$p_e = \frac{[(13 + 0)(13 + 0)] + [(0 + 23)(0 + 23)]}{36 \times 36}$$

$$p_e = \frac{[(13)(13)] + [(23)(23)]}{1296} = \frac{169 + 529}{1296} = \frac{698}{1296} = 0.53$$

Théoriquement, nous constatons que la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires (équation 12) entre les scores interjuges attribués aux sujets du GC au post-test est de  $p_e = 0.53$ . Considérant la proportion d'accord interjuges estimés aléatoires ( $p_e = 0.53$ ), on pourrait dire a priori qu'il y a une probabilité de 53 % de chances supposant que les deux évaluateurs

indépendants soient totalement d'accord par un simple hasard. Ce phénomène est à corriger par le calcul du coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet de hasard de Cohen (1960).

#### 6.8.4. Calcul du coefficient d'accords interjuges $K$ du GC au post-test

Équation 13: Résultats du coefficient d'accords  $K$  épuré de l'effet de hasard du GC au post-test

$$K = \frac{po - pe}{1 - pe}$$

$$K = \frac{1 - 0.53}{1 - 0.53} = \frac{0.47}{0.47} = 1$$

Avec le calcul du coefficient d'accords interjuges  $K$  corrigé de l'effet du hasard (équation 13), nous constatons que les résultats intergroupes des sujets du groupe contrôle au post-test enregistrent un degré de fiabilité de 100 % de chances qui ne sont pas du tout dues au hasard. De ce fait, si nous nous référons au tableau statistique des valeurs assignées au coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard selon Cohen (1960), il y a lieu d'affirmer que les résultats interjuges des sujets du GC ont un degré de fiabilité ( $K = 1$ ) estimé **très bon au post-test**.

Quelles observations synthétiques peut-on tirer de toutes ces opérations effectuées sur la recherche des indices du degré de fiabilité entre les scores attribués par deux correcteurs indépendants aux deux groupes expérimental et contrôle au prétest et au post-test ?

### 6.9. Synthèse sur les résultats du degré de fiabilité entre les scores interjuges

Le tableau 20 présenté ci-dessous montre que toutes les différentes valeurs statistiques observées du coefficient d'accords interjuges  $K$  corrigé de l'effet du hasard, tant au prétest qu'au post,  $K = 1$  ; voici le tableau synoptique indiquant la proportion de concordance entre les scores des deux correcteurs des produits-résumés de texte des sujets évalués.

Tableau 20: Résultats des valeurs statistiques du degré de fiabilité ( $K$ ) entre les scores interjuges

Proportion d'accords entre les scores des deux correcteurs	Prétest		Post-test	
	GE	GC	GE	GC
Valeur du coefficient $K$	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>
Pourcentage de concordance	100 %	100 %	100 %	100 %
Degré de signification de $K$	***	***	***	***

Légende : \*\*\* = hautement très significatif

En observant les résultats ci-dessus (tableau 20), nous constatons que le **degré de fiabilité** des scores interjuges ( $E_1 ; E_2$ ) est **hautement très significatif**, tant au prétest qu'au post-test :

➤  $K = 1.00$

En d'autres termes, la façon dont les deux évaluateurs  $E_1$  et  $E_2$  ont appliqué les indicateurs de correction critériée est très satisfaisante. L'effet de la formation initiale à l'application des indicateurs de correction critériée aux produits-résumés de texte a eu également des effets très significatifs. Cependant, considérant le degré de fiabilité des résultats interjuges observés, peut-on réellement affirmer sans risque de se tromper que les scores interjuges des deux groupes attestent également un degré de validité ? A priori, le doute méthodique répondrait à cette interrogation.

Car si nous observons une adéquation entre le degré de concordance (fiabilité) des scores interjuges ( $K = 1.00$ ), il n'est pas nécessairement dit que la mise en application des indicateurs de correction critériée a été effectivement et rigoureusement respectée dans l'ensemble des opérations de correction critériée et sur l'ensemble de toutes les copies des sujets évalués. Une nuance, cependant, est à souligner. Si nous observons les rapports entre les scores interjuges, nous remarquons effectivement que la concordance se situe au niveau de deux modalités : réussite et échec sans écart significatif, c'est-à-dire ne dépassant pas la différence de 0.5 point.

Cette dernière situation consolide le degré de fiabilité entre les scores interjuges. Car ce qui nous intéresse était de voir si réellement la compétence de base cible a été effectivement mesurée dans des conditions conformes aux principes d'équité et de méthode d'évaluation critériée. C'est pourquoi, il a été fondamental de poursuivre l'analyse approfondie des résultats empiriques observés sous l'éclairage d'autres procédures statistiques pouvant reconforter ou non le degré de fiabilité des scores interjuges déjà enregistrés. Ce qui justifie

notre choix d'avoir effectué d'autres types d'analyses statistiques appropriées au contexte de l'étude. Nous nous demandons si cette contre-expertise pourrait aboutir aux observations similaires ou contradictoires. L'éclairage théorique est nécessaire pour saisir la portée significative de cette contre-expertise de la démarche de calcul du coefficient d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960). Rappelons-le le degré de fiabilité des scores des deux évaluateurs E1 et E2 est très hautement significatif ( $K = 1$ ).

### **6.10. Eclairages sur le processus de validation des résultats empiriques**

Avec l'avancée significative des travaux de recherche en statistique inférentielle, il y a lieu d'effectuer d'autres analyses beaucoup plus fines pour tester le degré de validité interne (Howell, 1998. Vallerand et Hess, 2000 ; Myers et Hansen, 2003). Pour Howell (1998), la validité interne assure le *facteur d'intégrité de l'expérience*, car elle contribue à faire en sorte que les résultats empiriques observés signifient effectivement ce qu'ils sont censés signifier. La précision de nos estimations sera d'autant plus crédible si la procédure de validation interne de notre expérience didactique en FLE est associée au critère de prélèvement aléatoire de l'échantillon représentatif de l'ensemble de la population à laquelle sera appliquée la généralisation des résultats empiriques de l'étude. Bien plus, d'après Vallerand et Hess (2000), il existe une variété de facteurs pouvant menacer la validité interne des résultats empiriques d'une recherche : les procédures liées à la sélection de l'échantillon, à l'administration de l'épreuve d'évaluation soit au pré-test, soit au post-test, à l'application des tests statistiques, etc. Pour Rossi (1997), il est important de veiller au passage de l'hypothèse thèse théorique à l'hypothèse opérationnelle. Le traitement de la variable dépendante n'est pas toujours aisée.

Pour notre recherche, il sera question de savoir comment mesurer effectivement la variable dépendante, à savoir : le niveau d'intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère. Encore une fois, le doute de mise en œuvre d'une évaluation objective persiste, car la démarche de l'évaluation a été depuis longtemps controversée (Scallon, 2004 ; Gérard, 2004 ; Tardif, 2006). Bien plus, de quoi ladite variable dépendante est-elle composée ? Tout en sachant que la plupart des auteurs de référence s'accordent à confirmer que le processus de l'évaluation lui-même (PISA, 2003 ; HCEE, 2005) comme la production écrite en soi sont tous complexes (*Programme intégré*, 2001 ; *Cadre européen de référence*, 2001).

Dans de telles conditions caractérisées par une double ambiguïté, nous voudrions chercher comment aboutir à une véritable mesure du degré de maîtrise de la compétence de base scripturale en résumé de texte écrit en français langue étrangère dans le seul but de vérifier exactement quels types d'effets susceptibles d'être observés soit à partir d'une mise en application didactique de la pédagogie de l'intégration des acquis, soit à partir de celle centrés sur la transmission des connaissances en situation d'apprentissage du français langue étrangère aux apprenants adultes universitaires.

Comme le soulignent Myers et Hansen (2003), le contrôle du *degré de validité interne* peut être observé à partir de la vérification du degré d'accords interjuges, mais elle doit tenir compte d'une variété de *conditions antécédentes à la situation d'évaluation du degré de cohérence interne* entre les variables  $X$  (VI)<sup>38</sup> et  $Y$  (VD)<sup>39</sup>, à savoir :

- ❑ les *types d'effets de la variable indépendante* (VI) sur le changement de la variable dépendante (VD) ;
- ❑ la *présence éventuelle des variables parasites* influant d'une façon ou d'une autre sur la variable explicative (VI supposée comme cause de la VD ou scores de l'évaluateur 2) et la variable expliquée (VD supposée comme effet de la VI ou scores de l'évaluateur 1) ;
- ❑ le *traitement du plan expérimental de type prétest* (observations du moment 1 avant le traitement expérimental) et *post-test* (observations du moment 2 après le traitement expérimental) ;
- ❑ le *processus d'opérationnalisation des variables* et la *maîtrise des critères et indicateurs de l'instrument de mesure* appliqué aux produits des sujets évalués au prétest et au post-test.

Au regard de toutes ces considérations liées aux difficultés d'évaluation du degré de fidélité interjuges (Howell, 1998), nous estimons qu'il faudrait faire interagir beaucoup de procédés statistiques pour évaluer effectivement le degré d'accord entre les résultats de deux ou plusieurs juges. C'est dans ce contexte précis et justifié que nous allons procéder à l'analyse statistique des coefficients de corrélation de Bravais-Pearson ( $r$ ) et de détermination ( $R^2$ ) entre les scores interjuges des deux groupes de recherche tant au prétest qu'au post-test.

---

<sup>38</sup> VI = variable indépendante ou X (Axe des abscisses) signifiant les scores de l'évaluateur 1.

<sup>39</sup> VD = variable dépendante ou Y (Axe des ordonnées) signifiant les scores de l'évaluateur 2.



Cette procédure d'analyse corrélationnelle des deux variables pourrait nous aider à vérifier le degré de validité de trois facteurs essentiels de corrélation (Howell, 1998), à savoir:

- ❑ la **forme de la relation** (linéaire ou non linéaire) existant entre les scores interjuges des correcteurs  $E_1$  et  $E_2$  au prétest et au post-test ;
- ❑ le **sens de la corrélation linéaire** (positive, négative ou nulle) entre les scores interjuges des correcteurs  $E_1$  et  $E_2$  au prétest et au post-test ;
- ❑ l'**intensité de la relation** (forte, moyenne ou faible) entre les scores interjuges des correcteurs  $E_1$  et  $E_2$  au prétest et au post-test.

En définitive, comme l'affirment Festinger et Katz (1972), la valeur opérationnelle d'une démarche méthodologique de recherche est généralement établie selon la présence justifiée du double critère de fiabilité et de validité des résultats de l'étude. Ces deux dernières caractéristiques sont définies par Festinger et Katz (1972) de la manière suivante :

- ❑ La *fiabilité de la recherche* exige que des mesures répétées d'un même fait ou événement donnent nécessairement au terme de l'étude des résultats empiriques qui soient identiques ou qui ne varient, dans le temps et dans l'espace, que dans les limites étroites et prévisibles.
- ❑ La *validité de la recherche* exige que la mesure des modalités de la variable dépendante (résultats attendus) soit liée par une relation significative à l'objet de la recherche. Ce dernier, pour notre cas, se focalise sur l'analyse des effets de l'approche par intégration des apprentissages sur le niveau de maîtrise des indicateurs de la compétence de base scripturale chez des étudiants anglophones en français langue étrangère.

Nous dirons finalement que les critères de fiabilité et de validité sont très importants dans la recherche puisqu'ils s'appliquent aussi bien à l'instrument de recueil de données, c'est-à-dire à la grille d'évaluation critériée (tableau 4) et au barème de notation (tableau 5) construits, validés et mis en œuvre, et aux différentes techniques méthodologiques relatives à l'exploitation rationnelle de l'instrument de mesure. C'est dans cette perspective de validation des résultats interjuges que nous avons voulu approfondir l'analyse du degré d'accords entre les scores des deux évaluateurs des groupes indépendants par une analyse statistique corrélationnelle.

## 6.11. Résultats du degré de corrélation entre les scores interjuges du GE et du GC

Nous référant aux consignes épistémologiques et méthodologiques de Vallerand et Hess (2000), nous présentons les valeurs statistiques observées des deux variables indépendante (scores de l'évaluateur 1 ou  $X$ ) et dépendante (scores de l'évaluateur 2 ou  $Y$ ) qui ont été analysées selon la méthode corrélationnelle sans être manipulées sur le plan expérimental. Nous présenterons tour à tour les résultats partiels et totaux intergroupes au prétest et au post-test.

### 6.11.1. Résultats partiels du coefficient de corrélation $r$ au prétest

Les résultats ci-dessous (tableau 21) concernent le rapport entre le savoir-évaluer des deux correcteurs au niveau des critères minimaux au prétest. Il s'agit de la correction des critères minimaux de **structure de la langue** et de **cohérence des idées**.

Tableau 21: Degré de corrélation entre les résultats partiels interjuges au prétest

<i>Evaluateur</i>	<i>Nombre de copies corrigées</i>	<i>r de Pearson au prétest</i>	<i>Niveau seuil de probabilité bilatéral (p- valeur)</i>
1	72	0.984	$p < 0.01^{**}$
2	72	0.984	$p < 0.01^{**}$

**Légende :** \*\* = degré de corrélation très significatif

Nous constatons sur le tableau 21 que les valeurs statistiques du degré des coefficients de corrélation ( $r = 0.98$ ) et de probabilité ( $p < 0.01$ ) montrent qu'il y a réellement un degré de fiabilité très significatif (\*\*) entre les résultats partiels interjuges au prétest.

Comme il s'agit là des résultats partiels interjuges ayant une très forte corrélation, voyons dans la suite ce que représente le coefficient de corrélation des résultats globaux interjuges enregistrés au total du prétest pour les deux groupes indépendants (GE et GC).

### 6.11.2. Résultats totaux du coefficient de corrélation $r$ des groupes au prétest

Les résultats ci-dessous (tableau 22) concernent le rapport du degré de corrélation entre les scores globaux interjuges observés, au prétest, après la correction de tous les 10 indicateurs

de maîtrise de trois critères d'évaluation de la performance scripturale en français langue étrangère. Rappelons-le, pour le total des scores interjuges au prétest, les deux évaluateurs ont corrigé deux critères minimaux et un critère de perfectionnement, à savoir : les critères de **structure de la langue**, de **cohérence des idées** et de **présentation matérielle** dont les indicateurs sont repris sur la grille d'évaluation critériée (tableau 4).

Tableau 22: Degré de corrélation entre les totaux des résultats interjuges au prétest

<i>Evaluateur</i>	<i>Nombre de copies corrigées</i>	<i>r de Pearson au prétest</i>	<i>Niveau seuil de probabilité bilatéral (p- valeur)</i>
1	72	0.988	p < 0.01**
2	72	0.988	p < 0.01**

Légende : \*\* = degré de corrélation très significatif

Au **total du prétest** (tableau 22), si nous considérons les valeurs statistiques du coefficient de corrélation et de probabilité ( $r = 0.99$  ;  $p < 0.01$ ), le degré de fiabilité entre les scores globaux interjuges pour les groupes expérimental et contrôle est très significatif (\*\*).

### 6.11.3. Résultats partiels du coefficient de corrélation $r$ des groupes au post-test

Tableau 23 : Degré de corrélation entre les résultats partiels interjuges au post-test

<i>Evaluateur</i>	<i>Nombre de copies corrigées</i>	<i>r de Pearson au prétest</i>	<i>Niveau seuil de probabilité bilatéral (p- valeur)</i>
1	72	0.964	p < 0.01**
2	72	0.964	p < 0.01**

Légende : \*\* = degré de corrélation très significatif

Comme nous le constatons sur le tableau 23, les résultats partiels intergroupes ont un degré de fiabilité très significatif (\*\*), car les valeurs statistiques du coefficient de corrélation entre les évaluations des deux correcteurs sont de  $r = 0.96$  avec  $p$ -value < 0.01 **au post-test**.

#### 6.11.4. Résultats totaux du coefficient de corrélation $r$ des groupes au post-test

Nous présentons ci-dessous le degré de corrélation entre les scores globaux interjuges des deux groupes de recherche au total du post-test.

Tableau 24: Degré de corrélation entre les totaux des résultats interjuges au post-test

<i>Évaluateur</i>	<i>Nombre de copies corrigées</i>	<i>r de Pearson au prétest</i>	<i>Niveau seuil de probabilité bilatéral (p- valeur)</i>
1	72	0.981	$p < 0.01^{**}$
2	72	0.981	$p < 0.01^{**}$

**Légende :** \*\* = degré de corrélation très significatif

Au **total du post-test** (tableau 24), si nous considérons les valeurs statistiques du coefficient de corrélation et de probabilité ( $r = 0.98$  ;  $p < 0.01$ ), le degré de fiabilité entre les scores globaux interjuges pour les groupes expérimental et contrôle est très significatif (\*\*).

#### 6.11.5. Démarches algorithmiques de l'évaluation hétéro-corrective critériée

Au préalable, comment la phase de correction critériée a-t-elle été opérationnalisée ? Dans le but d'aboutir à des résultats objectifs, la démarche d'évaluation hétéro-corrective critériée effectuée par l'évaluateur 1 et l'évaluateur 2 devait répondre efficacement aux **consignes** suivantes :

1. La phase de correction critériée a été subdivisée en huit moments différents de correction critériée des copies de résumé de texte composées par des sujets du GE et du GC tant au prétest et qu'au post-test.
2. Chaque évaluateur ne devait rien mentionner sur la copie du sujet évalué : cela voulait dire que l'examineur ne devait ni marquer, après la correction critériée, la note chiffrée attribuée à la copie anonyme soit à l'en-tête de la copie codifiée d'une façon alphanumérique (deux lettres suivies de trois chiffres comme GE101 ou GC101), soit dans la marge de la copie, ni annoter une quelconque remarque sur le résumé corrigé.
3. La note chiffrée attribuée à chaque copie devait être reportée sur une fiche des scores préparée à cet effet (cf. Annexes 2 – 13) portant au départ des codes alphanumériques aléatoires précités identifiant les sujets du GE (GE101, GE102, etc.) et du GC (GC101, GC102, etc.).

4. Tout évaluateur avait été initié à la lecture-compréhension et à l'exploitation rationnelle du contenu de la grille d'évaluation critériée ainsi qu'à l'application des indicateurs des critères d'évaluation (tableau 4) à l'ensemble des produits-résumés de texte de 72 copies des sujets évalués au prétest et au post-test, soit au total 144 copies corrigées selon la stratégie d'évaluation critériée.
5. Pour éviter toute sorte d'influence interpersonnelle ou tout dysfonctionnement du processus de l'évaluation critériée, il ne devait y avoir aucun moment de consultation, ni de mise au point intermittente ou périodique entre les évaluateurs indépendants au cours de la phase de correction critériée des produits-résumés de texte des sujets évalués.
6. La gestion de la phase de correction critériée par deux évaluateurs estimés experts après la période de formation professionnelle se passait dans deux salles de classe différentes répondant aux conditions environnementales et pédagogiques satisfaisantes et elle était sous surveillance d'un observateur caractérisé par l'intégrité.

Voici le descriptif des activités opérationnelles réalisées pendant toute la durée des huit moments réservés à la phase de correction critériée de 144 productions écrites recueillies au terme de deux épreuves d'évaluation, à raison de 72 copies collectées respectivement au prétest et au post-test.

- a) Au moment 1 de correction critériée au prétest, l'évaluateur 1 s'est mis à corriger 36 copies anonymes des sujets du groupe expérimental (GE) en appliquant uniquement et systématiquement les indicateurs des critères minimaux à leurs produits-résumés de texte, au moment où l'évaluateur 2 corrigeait également 36 copies anonymes des sujets du groupe de contrôle (GC) en appliquant dans les mêmes conditions les indicateurs des critères minimaux aux produits-résumés dudit groupe.
- b) Au moment 2 de correction critériée au prétest, les deux évaluateurs devaient échanger des copies corrigées par l'un et l'autre pour que chaque copie de résumé ait deux scores issus de deux juges indépendants aux critères minimaux du pré-test ; donc, en ce moment précis, E<sub>1</sub> devait corriger les copies du GC et E<sub>2</sub> les copies du GE en appliquant uniquement et systématiquement les indicateurs des critères minimaux aux produits-résumés des groupes susmentionnés.

- c) Au moment 3 de correction critériée, il a fallu entamer la correction des produits-résumés du post-test ; dans ce cas, l'évaluateur 1 s'est mis à corriger les copies de résumé de texte des sujets du GE et l'évaluateur 2 celles du GC au post-test, mais en commençant par l'application systématique des indicateurs des critères minimaux uniquement et progressivement à tous les produits-résumés du post-test.
- d) Au moment 4, l'évaluateur 1 ou  $E_1$  corrige les copies du GC et l'évaluateur 1 ou  $E_2$  corrige celles du GE au post-test, mais en y appliquant rigoureusement et systématiquement les indicateurs des critères minimaux aux productions écrites du post-test.
- e) Au moment 5, l'évaluateur 1 ou  $E_1$  corrige les copies du GE et l'évaluateur 2 ou  $E_2$  corrige celles du GC au prétest, mais en y appliquant rigoureusement et systématiquement les indicateurs du seul critère de perfectionnement considéré dans cette étude.
- f) Au moment 6, l'évaluateur 1 ou  $E_1$  corrige les copies du GC et l'évaluateur 2 ou  $E_2$  corrige celles du GE au pré-test, mais en y appliquant rigoureusement et systématiquement les indicateurs du seul critère de perfectionnement considéré dans cette étude.
- g) Au moment 7, l'évaluateur 1 ou  $E_1$  corrige les copies du GE et l'évaluateur 2 ou  $E_2$  corrige celles du GC au post-test, mais en y appliquant rigoureusement et systématiquement les indicateurs du seul critère de perfectionnement considéré dans cette étude.
- h) Au moment 8, l'évaluateur 1 ou  $E_1$  corrige les copies du GC et l'évaluateur 2 ou  $E_2$  corrige celles du GE au post-test, mais en y appliquant rigoureusement et systématiquement les indicateurs du seul critère de perfectionnement considéré dans cette étude.

### 6.11.6. Synthèse sur le degré de corrélation $r$ entre les scores intergroupes

Quels constats pouvons-nous tirer des résultats sur le degré de corrélation des scores interjuges partiels et globaux tant au prétest qu'au post-test ?

Les différentes valeurs de  $r$  se présentent de la manière suivante :

- Le degré de corrélation entre le savoir-évaluer de l'évaluateur 1 ou  $E_1$  et celui de l'évaluateur 2 ou  $E_2$  pour les scores partiels interjuges (critères minimaux) du prétest sur 15 points est :
  - $r = 0,984$
- Le degré de corrélation entre le savoir-évaluer de l'évaluateur 1 ou  $E_1$  et celui de l'évaluateur 2 ou  $E_2$  dans l'ensemble des critères minimaux et de perfectionnement du prétest sur 20 points est :
  - $r = 0,988$
- Le degré de corrélation entre le savoir-évaluer de l'évaluateur 1 ou  $E_1$  et celui de l'évaluateur 2 ou  $E_2$  aux critères minimaux du post-test sur 15 points est :
  - $r = 0,964$
- Le degré de corrélation entre le savoir-évaluer de l'évaluateur 1 ou  $E_1$  et celui de l'évaluateur 2 ou  $E_2$  dans l'ensemble des critères minimaux et de perfectionnement du post-test sur 20 points est :
  - $r = 0,981$

Voici le tableau synthétique de toutes ces valeurs très corrélées des scores interjuges.

En nous référant aux fiches des scores partiels et totaux interjuges (Annexes 2 – 9), nous présentons ci-dessous (tableau 25) une synthèse des résultats de corrélation observés au prétest et au post-test à l'issue de l'analyse corrélationnelle desdits scores.

Tableau 25: Synthèse des résultats de corrélation  $r$  de Pearson entre les scores totaux interjuges au prétest et au post-test

<i>Groupes</i>	<i>Prétest</i>	<i>Post-test</i>
Groupe expérimental N = 36	$r = 0.988$	$r = 0.981$
Groupe contrôle N = 36	$r = 0.988$	$r = 0.981$

En prenant en considération les notes attribuées par les deux correcteurs (Fiches en annexe de 1 à 9) et en observant le rapport entre les différentes valeurs statistiques du coefficient de corrélation  $r$  de Pearson (tableau 25), nous pouvons donc affirmer la très grande fiabilité des évaluations interjuges tant au prétest qu'au post-test, quel que soit le groupe, car dans tous les cas d'analyse corrélationnelle,  $r > 0.98$  (donc proche de + 1). Dans l'ensemble, nous remarquons que le degré de variabilité du coefficient de corrélation  $r$  au prétest et au post-test est compris entre **0.96** et **0.99**. Dans ces conditions précises, nous pouvons affirmer, en plus du coefficient d'accords interjuges ( $K = I$ ), que les résultats issus de l'analyse corrélationnelle des scores interjuges présentent, tant au prétest qu'au post-test, un **degré de corrélation linéaire positive hautement significatif, car dans tous les cas d'analyse,  $r \geq 0.96$**  avec un niveau seuil de probabilité  $p < 0.01$ ; ce qui réconforte les résultats de la première analyse. Donc, le degré d'accords et de corrélation est suffisamment puissant.

Cependant, selon Vallerand et Hess (2000), idéalement l'équation de régression définit « *une droite de régression qui minimise les différences entre les valeurs observées  $Y$  et les valeurs prédites  $Y'$*  ».

Concrètement, les valeurs de la **variable dépendante  $Y$**  sont les scores observés de l'évaluateur 2 et celles de la **variable indépendante  $X$**  sont les scores observés de l'évaluateur 1. Quelles sont les modalités de chacune de ces deux variables indépendante et dépendante ? Nous les détaillons ci-dessous.

- **La variable dépendante  $Y$**  a 4 modalités définies par :
  - **modalité 1 : scores partiels<sup>40</sup>** attribués par l'évaluateur 2 aux productions écrites du GE et du GC après la correction des indicateurs de maîtrise des critères minimaux au prétest ;
  - **modalité 2 : scores totaux** attribués par l'évaluateur 2 aux productions écrites du GE et du GC après la correction des indicateurs de maîtrise des critères minimaux et de perfectionnement au prétest ;

---

<sup>40</sup> Nous rappelons que les résultats partiels (sur 15 points ou  $\frac{3}{4}$  de l'évaluation totale) sont les notes obtenues après la correction des critères minimaux, tandis que les résultats globaux (maximum sur 20 points) sont calculés à partir des notes enregistrées au niveau des critères minimaux et des notes obtenues au niveau des indicateurs du critère de perfectionnement.



- modalité 3 : **scores partiels** attribués par l'évaluateur 2 aux productions écrites du GE et du GC après la correction des indicateurs de maîtrise des critères minimaux au post-test ;
  - modalité 4 : **scores totaux** attribués par l'évaluateur 2 aux productions écrites du GE et du GC après la correction des indicateurs de maîtrise des critères minimaux et de perfectionnement au post-test.
- **La variable indépendante  $X$**  a 4 modalités définies par :
- modalité 1 : **scores partiels** attribués par l'évaluateur 1 aux productions écrites du GE et du GC après la correction des indicateurs de maîtrise des critères minimaux au prétest ;
  - modalité 2 : **scores totaux** attribués par l'évaluateur 1 aux productions écrites du GE et du GC après la correction des indicateurs de maîtrise des critères minimaux et de perfectionnement au prétest ;
  - modalité 3 : **scores partiels** attribués par l'évaluateur 1 aux productions écrites du GE et du GC après la correction des indicateurs de maîtrise des critères minimaux au post-test ;
  - modalité 4 : **scores totaux** attribués par l'évaluateur 1 aux productions écrites du GE et du GC après la correction des indicateurs de maîtrise des critères minimaux et de perfectionnement au post-test.

Cependant, si nous nous référons aux théories statistiques de Vallerand et Hess (2000), il y a lieu de s'interroger sur la véritable signification du coefficient de corrélation de Pearson  $r$ . Comme Vallerand et Hess (2000) l'affirment, la valeur statistique du coefficient de corrélation de Pearson  $r$  permet effectivement au chercheur de *quantifier l'intensité de la relation entre deux variables*, mais que **deux remarques s'imposent quant à l'interprétation de sa vraie dimension.**

Voici deux écueils que soulignent Vallerand et Hess (2000) en ce qui concerne l'analyse du coefficient de corrélation  $r$  de Pearson :

- a) « *D'une part, pour véritablement interpréter le coefficient de corrélation, il faut faire un test d'hypothèse sur une corrélation pour savoir si la valeur du coefficient est significative ou non.* »<sup>41</sup>
- b) « *D'autre part, on ne peut interpréter le coefficient de corrélation sous l'angle de la causalité puisqu'une troisième variable pourrait expliquer la relation observée entre les deux variables.* »

Si l'on considérait cette hypothèse avancée comme vraie, mais sans ignorer aussi les bases fondamentales de la littérature sur le coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet de hasard (Cohen, 1960), il nous a semblé plus objectif de reposer le problème autrement en procédant à l'analyse de la régression multiple qui pourrait nous renseigner sur la façon dont les scores interjuges totaux sont groupés au niveau de la droite de régression aussi bien au prétest qu'au post-test. Par ailleurs, comme le précisent Vallerand et Hess (2000), le principe de base de la régression multiple vise à établir une équation de régression de type  $Y = bX + a$  pouvant reproduire effectivement la relation entre deux variables  $X$  et  $Y$ , soit  $X$  comme variable indépendante (VI) et  $Y$  comme variable dépendante (VD). Précisons que  $b$  représente la pente de la droite de régression  $Y$  en  $X$  et  $a$  est une valeur constante de ladite droite.

Dans ce cas, l'équation de régression trouvée est la meilleure prédiction des valeurs prises par la variable  $Y$  (scores de l'évaluateur 2) à partir des valeurs de la variable  $X$  (scores de l'évaluateur 1).

### 6.12. Analyse du coefficient de détermination $R^2$ entre deux variables $X$ et $Y$

Selon Howell (1998), le coefficient de corrélation est un point de l'échelle situé entre  $-1$  et  $+1$  ; les différents points se groupent d'une certaine façon (pas du tout, assez ou très étroitement) au niveau de la droite de régression linéaire. L'extrapolation de données observées sur le diagramme de dispersion dépend du degré de relation auquel les points se groupent autour de la droite de régression de  $Y$  (VD = scores de l'évaluateur 2) par rapport à  $X$  (VI = scores de l'évaluateur 1). La façon dont la droite de régression est ajustée détermine la prédiction du degré de régression des valeurs de l'axe des ordonnées  $Y$  sur la base de données quantitatives observées sur l'axe des abscisses  $X$ .

---

<sup>41</sup> C'est nous qui soulignons ces éléments pour leur sens dans la recherche de la validation des résultats empiriques d'une étude menée sur deux groupes indépendants ( $n_1$  et  $n_2$ ) d'un même échantillon ( $n$ ) tiré aléatoirement d'une même population de référence ( $N$ ) d'étudiants anglophones au Rwanda.

Nous formulons ci-après une question-problème opérationnelle nous permettant de rappeler les hypothèses opérationnelles déjà énoncées plus haut, mais que nous allons reformuler en hypothèses statistiques testables.

#### 6.12.1. Formulation de la question-problème opérationnelle de la recherche

Peut-on déterminer à l'aide de l'analyse du coefficient de corrélation multiple ajusté une certaine relation entre les scores totaux attribués aux sujets des deux groupes de l'échantillon par l'évaluateur 1 et ceux attribués par l'évaluateur 2 aux mêmes sujets et groupes à l'aide de mêmes outils d'évaluation critériée tant au prétest qu'au post-test ?

#### 6.12.2. Énoncé des hypothèses statistiques testables de la recherche

Nous reformulons nos hypothèses opérationnelles déjà énoncées antérieurement en deux hypothèses testables, c'est-à-dire une hypothèse nulle ( $H_0$ ) et une hypothèse alternative ( $H_1$ ).

$H_0$  = Il y a un lien positif entre les scores de l'évaluateur  $E_1$  et les scores de l'évaluateur  $E_2$ .

$H_1$  = Il n'y a pas de lien entre les scores de l'évaluateur  $E_1$  et les scores de l'évaluateur  $E_2$ .

A partir de ces hypothèses de travail, nous allons examiner trois aspects corrélationnels existant entre les scores attribués par deux évaluateurs indépendants à deux groupes également indépendants :

- a) la forme du nuage de points : il s'agit de visualiser la distribution des résultats sur un diagramme de dispersion des points représentant la disposition des scores des sujets du GE et du GC obtenus tant au prétest qu'au post-test ;
- b) le type de corrélation linéaire : il s'agit en fait de voir le degré de variabilité de la corrélation linéaire  $r$  entre les résultats observés après la démarche hétéro-corrective critériée ( $r = +$  ;  $r = -$  ;  $r = 0$ ) ;
- c) le degré de signification du coefficient de corrélation : il s'agit de voir si la relation entre les scores du GE et du GC sont dans une relation linéaire hautement positive, moyennement ou faiblement élevée, dans une relation hautement négative, moyennement ou faiblement élevée ou dans une relation nulle ayant  $r = 0.00$  ; dans ce dernier cas, le type de nuage de points observés est « *informe ou circulaire si les deux variables se distribuent normalement* » (Bonhivers et De Ketele, 1986).

### 6.12.3. Résultats de l'analyse du coefficient de détermination $R^2$ entre X et Y

En considérant deux échantillons indépendants ( $n_1 = 36$  ;  $n_2 = 36$ ) tirés au hasard dans une même population d'étudiants anglophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère à l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) de Butare au Rwanda, nous estimons que la valeur du coefficient de détermination  $R^2$  est susceptible d'indiquer le pourcentage de variation expliqué par la régression de la droite observée (figure 25). A l'aide du logiciel SPSS for Windows 12.0, nous avons trouvé le nuage de points indiquant précisément le degré de corrélation entre les scores attribués (figure 25) par deux évaluateurs  $E_1$  et  $E_2$  aux produits-résumés des sujets du groupe expérimental et du groupe de contrôle. En voici le corrélogramme mitoyen qui visualise le degré de corrélation entre les scores interjuges groupés autour de la droite de régression.

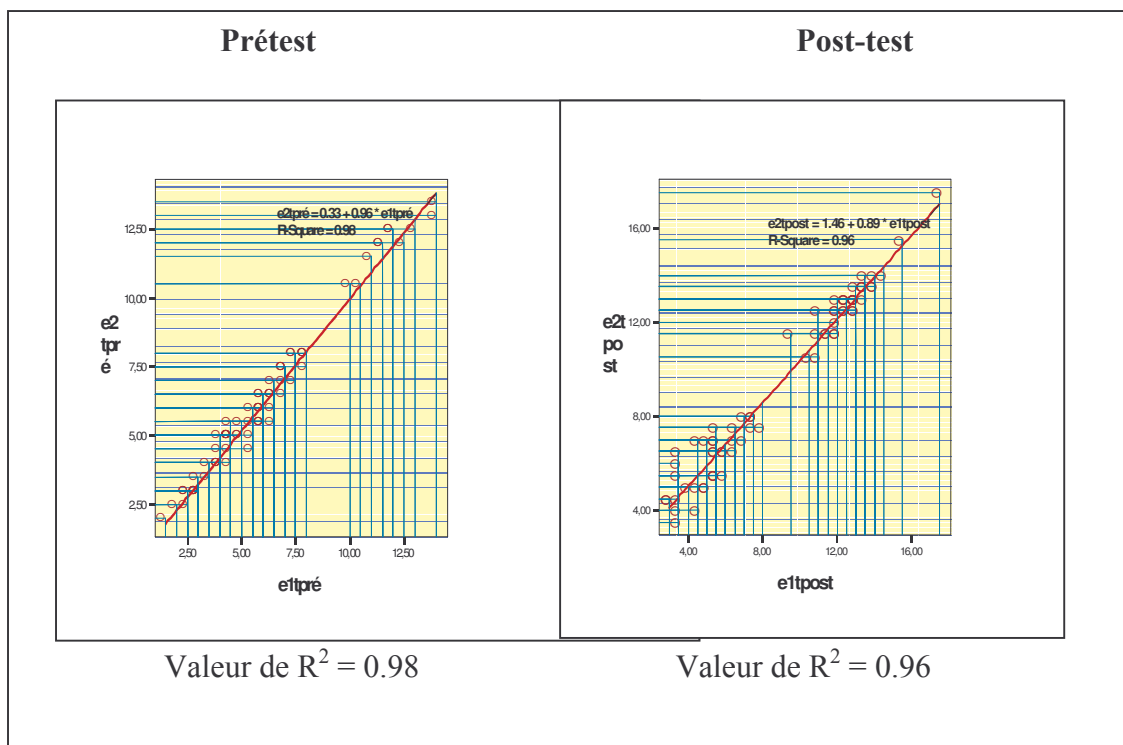


Figure 25: **Corrélogrammes du degré de fiabilité des évaluations interjuges des deux groupes indépendants au prétest et au post-test**

**Légende :**

- e1tpre : scores attribués par l'évaluateur 1 au total du prétest
- e2tpre : scores attribués par l'évaluateur 2 au total du prétest
- e1tpost : scores attribués par l'évaluateur 1 au total du post-test
- e2tpost : scores attribués par l'évaluateur 2 au total du post-test

Dans l'ensemble, nous constatons que les valeurs statistiques du coefficient de détermination sont de  $R^2 = 0.98$  au prétest et de  $R^2 = 0.96$  au post-test. Ces résultats de  $R^2$  démontrent combien les scores interjuges sont très étroitement disposés au niveau de la droite de régression au prétest et au post-test ( figure 25).

#### *6.12.4. Synthèse globale sur le degré de fiabilité des évaluations interjuges*

Puisque nous avons l'assurance de l'existence du degré de fiabilité des évaluations interjuges observées sur les deux corrélogrammes (figure 25) présentant le nuage de points très étroitement corrélés au niveau de la droite de régression, nous pouvons maintenant vérifier l'équivalence des groupes expérimental et contrôle dans leur maîtrise au prétest de leur compétence à produire un résumé de qualité en français langue étrangère.

Pour cela, nous allons utiliser successivement deux types d'analyse :

- Première analyse : faire la comparaison des moyennes à l'aide du test  $t$  de Student pour échantillons indépendants, tant sur les résultats partiels (ou sur les seuls critères minimaux) que sur les résultats totaux, c'est-à-dire à l'ensemble de tous les critères considérés.
- Deuxième analyse : faire la comparaison du pourcentage de réussite, c'est-à-dire en termes du nombre d'étudiants ayant enregistré un score d'au moins 50% si nous considérons le critère de réussite adopté par l'université d'accueil du public cible.

A présent, compte tenu des conclusions relatives au degré de corrélation hautement significatif entre les évaluations interjuges (au prétest et au post-test), nous procédons à l'application du test de Student pour échantillons indépendants d'abord sur les résultats partiels (Annexes 4 et 5), puis sur les résultats globaux (Annexes 8 et 9).

De ce fait, avant de procéder à l'application du test d'hypothèse  $t$  de Student sur la différence entre deux moyennes  $M_1$  et  $M_2$  pour échantillons indépendants (GE et GC), il semble nécessaire de reformuler des questions-problèmes spécifiques de comparaison entre les moyennes des évaluations interjuges déjà estimées plus haut comme fortement corrélées au prétest et au post-test.

### 6.13. Résultats du test $t$ de Student pour échantillons indépendants au prétest

#### 6.13.1. Question-problème de comparaison 1

Peut-on réellement affirmer que les moyennes des résultats des deux groupes sont **identiques au prétest** ?

#### 6.13.2. Hypothèses statistiques relatives au prétest

- *Hypothèse nulle* ( $H_0$ ) : Il n'y a pas de différence entre les moyennes des résultats du GE et du GC au prétest.
- *Hypothèse alternative* ( $H_1$ ) : Il y a une différence entre les moyennes des résultats des deux groupes au prétest.

#### 6.13.3. Moyennes des résultats et écarts-types au prétest

Tableau 26: **Résultat du test  $t$  de Student pour échantillons indépendants au prétest**

<i>Prétest</i>	<i>Groupes</i>	<i>Moyennes</i>	<i>Ecart-type</i>	<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>p-valeur</i>
Résultats partiels	expérimental	5.72 / 15	2.391	-1.009	70	0.317*
	contrôle	6.28 / 15	2.339			
Résultats totaux	expérimental	6.07 / 20	3.148	-0.573	70	0.568*
	contrôle	6.47 / 20	2.690			

**Légende :**

$t$  = valeur statistique du test d'hypothèse  $t$  de Student

$dl$  = degrés de liberté

\* = niveau seuil de probabilité bilatéral ( $p > 0.05$ ) ou  $p > 5\%$

#### 6.13.4. Résultats du test $t$ au prétest

Au prétest, les résultats du tableau 26 montrent que les moyennes et les écarts types sont suffisamment proches pour accepter l'hypothèse d'équivalence des deux groupes, tant dans les résultats partiels que totaux. Les probabilités d'erreur sont d'ailleurs très supérieures au seuil de 0.05. Car le résultat du test d'hypothèse de Student enregistre les valeurs statistiques suivantes **au prétest** :

- Pour les résultats partiels : ( $t(70) = -1.009$  ;  $p = 0.317$ ).
- Pour les résultats totaux : ( $t(70) = -0.573$  ;  $p = 0.568$ ).

Le tableau 27 et la figure 26 ne font que confirmer cette hypothèse puisqu'à une unité près, le nombre de réussites est identique dans les deux groupes au prétest.

#### 6.13.5. Comparaison du taux de réussites intergroupes au prétest

Tableau 27: **Rapport du taux de réussite et d'échec entre les 2 groupes au prétest**

Groupe	Prétest	Effectif	Réussite	%	Echec	%
Groupe expérimental		36	5	13,9%	31	86,1%
Groupe contrôle		36	6	16,7%	30	83,3%
Ecart			1	2,8%	1	2,8%

Remarquons que le niveau global de départ est très faible pour les deux groupes (figure 26) et que le traitement expérimental mis en oeuvre se révèle d'autant plus nécessaire.

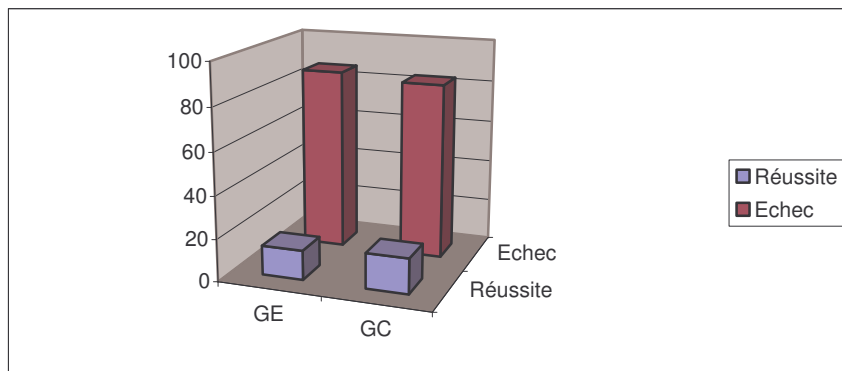


Figure 26 : **Comparaison du taux de réussite et d'échec du GE et du GC au prétest**

Rassuré par la fiabilité des évaluations et l'équivalence de nos deux groupes au prétest, nous sommes donc en mesure de vérifier notre hypothèse centrale, à savoir l'effet supérieur d'une pédagogie de l'intégration par rapport à celui d'une pédagogie traditionnelle dans l'apprentissage du résumé écrit.

Nous allons utiliser encore une fois le test de Student et le pourcentage de réussite au post-test. Comme nous l'avons fait pour le prétest, nous formulons également une question-problème de comparaison mettant en jeu les moyennes des scores interjuges des deux groupes pour voir dans quelle mesure il y aurait une différence de niveau entre les deux moyennes observées au post-test.

## 6.14. Résultats du test $t$ de Student pour échantillons indépendants au post-test

### 6.14.1. Question-problème de comparaison 2

Peut-on réellement affirmer que les moyennes des résultats des deux groupes sont **différentes au post-test** ?

### 6.14.2. Hypothèses statistiques relatives au post-test

- *Hypothèse nulle* ( $H_0$ ) : Les moyennes des résultats du GE sont plus élevées que celles du GC au post-test.
- *Hypothèse nulle* ( $H_1$ ) : Les moyennes des résultats du GE ne sont pas plus élevées que celles du GC au post-test.

### 6.14.3. Moyennes des résultats et écarts-types au post-test

Tableau 28: **Résultat du test  $t$  de Student pour échantillons au post-test**

<i>Post-test</i>	<i>Groupes</i>	<i>Moyennes</i>	<i>Ecart-type</i>	<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>p-valeur</i>
Résultats partiels	expérimental	8.82 / 15	2.827	2.209	70	0.031**
	contrôle	7.50 / 15	2.232			
Résultats totaux	expérimental	10.45 / 20	4.056	2.563	70	0.013**
	contrôle	8.24 / 20	3.203			

**Légende :**

$t$  = valeur statistique du test d'hypothèse  $t$  de Student

$dl$  = degrés de liberté

\*\* = niveau seuil de probabilité bilatéral ( $p < 0.05$ ) ou  $p < 5\%$

### 6.14.4. Résultats du test $t$ au post-test

Au post-test, les résultats du tableau 28 montrent que les moyennes et les écarts types sont suffisamment éloignés pour accepter l'hypothèse de différence des deux groupes, tant dans les résultats partiels que totaux. Les probabilités d'erreur sont d'ailleurs très inférieures au seuil de 0.05. Car le résultat du test d'hypothèse de Student enregistre les valeurs statistiques suivantes **au post-test** :

- Pour les résultats partiels : ( $t(70) = 2.209 ; p = 0.031$ ) ;
- Pour les résultats totaux : ( $t(70) = 2.563 ; p = 0.013$ ).



#### 6.14.5. Comparaison du taux de réussites intergroupes au post-test

Tableau 29 : Rapport du taux de réussites et d'échecs des groupes au post-test

Post-test	Effectif	Réussite	Pourcentage	Echec	Pourcentage
Groupe expérimental	36	24	66,7%	12	33,3%
Groupe de contrôle	36	13	36,1%	23	63,9%
Écart		11	30,6%	11	30,6%

Faisons remarquer le niveau global des sujets du groupe expérimental est beaucoup plus élevé que celui des sujets du groupe contrôle (tableau 29) et que le traitement expérimental mis en oeuvre a eu des effets observables sur la figure 27. Le graphique ci-dessous visualise le rapport entre les pourcentages de réussite du GE et ceux du GC.

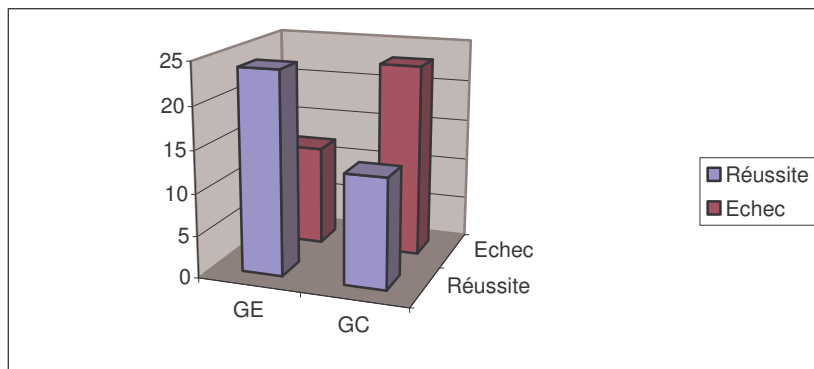


Figure 27 : Comparaison entre le taux de réussite et d'échec du GE et du GC au post-test

Les moyennes obtenues par le GE sont significativement supérieures à celles du GC conformément à l'hypothèse de recherche énoncée plus haut. La figure 27 montre d'ailleurs bien que si les deux groupes ont progressé, la progression a été significativement plus forte pour le groupe expérimental ayant bénéficié un style d'apprentissage centré sur la pédagogie de l'intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère.

Quelles observations tirer de la comparaison des moyennes des résultats intergroupes au prétest et au post-test ? Il y a des effets d'interactions entre les moyennes des deux groupes au post-test. La figure 28 présente ces interactions.

### 6.15. Effets d'interactions entre les moyennes des résultats intergroupes au post-test

La figure 28 visualise nettement les effets de l'interaction entre les résultats du GE et du GC au post-test.

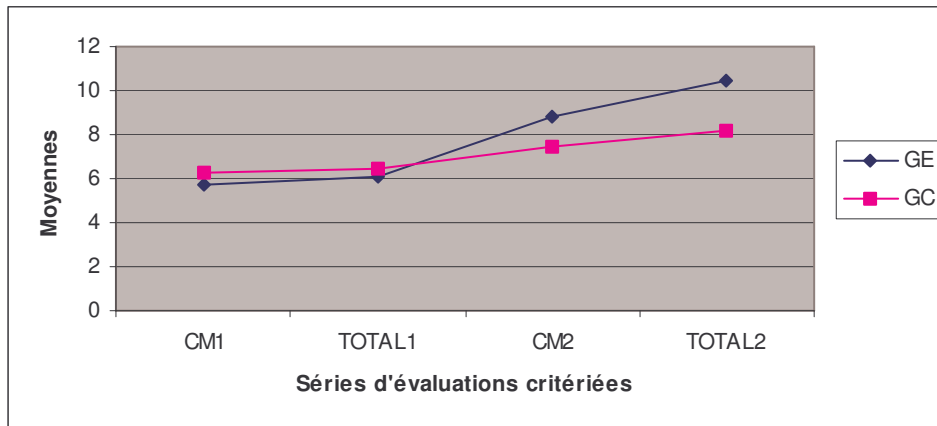


Figure 28: Effet d'interaction entre les moyennes des résultats intergroupes au post-test

**Légende :**

- CM1 : résultats des critères minimaux au prétest
- TOTAL1 : résultats totaux au prétest
- CM2 : résultats des critères minimaux au post-test
- TOTAL2 : résultats totaux au post-test

Au post-test (figure 28), nous observons une interaction significative entre les moyennes des résultats du GE et celles du GC. Dans ce cas, à partir des effets de l'interaction observée entre les scores des deux groupes au post-test, nous pouvons affirmer que les sujets du GE ont réellement un niveau de performances scripturales supérieur à celui des sujets du groupe contrôle en français langue étrangère. A quoi cela est dû ?

### **6.16. Note synthétique et ouvrante**

Nous allons tenter de répondre à cette interrogation suffisamment chargée par une démarche d'analyse explicative et interprétative des résultats empiriques observés, tant au prétest qu'au post-test, mais en établissant un pont de liaison entre les cadres conceptuel et empirique de la recherche. Car il y a certainement toute une mosaïque de significations cachées au-dedans des différentes valeurs statistiques des résultats empiriques de l'étude.

La discussion pourrait répondre d'une manière ou d'une autre à quelques facettes de ces interrogations. Quelles seraient les causes et les implications liées à l'ensemble des résultats empiriques ? Quelle est la contribution immédiate et médiate de ces résultats. Quelles sont les tenants et les aboutissants des différentes implications des résultats observés, analysés et traités selon des procédures statistiques descriptives et inférentielles. Quels sont les enjeux et les défis de l'approche par intégration des compétences du savoir-résumer en français langue étrangère ? Et, s'il fallait réinterroger le processus de l'évaluation critériée, pourrait-on affirmer que cette démarche est une panacée du monde de l'éducation en général et en particulier du domaine de l'évaluation des apprentissages à l'école ? En définitive, en quoi cette étude pourrait-elle innover les théories et les pratiques liées aux dimensions de l'ingénierie didactique et des pratiques de l'évaluation en sciences de l'éducation ? Des questions ! On n'en finirait pas du tout !

## Chapitre 7

### **Discussion des résultats de la recherche**

1. Recontextualisation du problème posé de la recherche
2. Relations entre les résultats observés et l'hypothèse clé de la recherche
3. Validation des effets induits de l'approche par intégration des compétences
4. Degré de pertinence, de validité, de fiabilité des résultats de l'étude

## **Chapitre 7 : Discussion des résultats et perspectives de la recherche**

### **7.1. Recontextualisation du problème posé de la recherche**

Notre étude s'est focalisée sur au moins quatre concepts clés : pédagogie de l'intégration des compétences, compétences de base scripturales, évaluation critériée et grille d'évaluation critériée. Leurs dimensions conceptuelles ont été progressivement explicitées à travers le cadre théorique et contextualisées dans les cadres problématique et empirique. Le cadre problématique a mis en relation les différentes variables d'entrée, de processus et de sortie. Les variables mesurées sont les niveaux d'intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère (FLE). Ces dernières ont été observées à travers 144 produits-résumés de texte rédigés par 72 sujets tirés aléatoirement d'une population d'étudiants anglophones en situation d'apprentissage du FLE à l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) oeuvrant au sein de l'Université Nationale du Rwanda. Les étudiants anglophones dont il s'agit dans cette étude ont des caractéristiques individuelles suivantes :

- ils ont suivi leurs études tant primaires que secondaires exclusivement en anglais ;
- ils apprenaient le français langue étrangère à l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) de l'Université Nationale du Rwanda (UNR) au cours de l'année universitaire 2004-2005, période pendant laquelle nous avons mené notre expérience didactique sur deux groupes indépendants expérimental et contrôle.

L'objet de notre recherche visait l'évaluation des effets de la pédagogie de l'intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000) par rapport à ceux de la pédagogie de transmission des connaissances chez des étudiants anglophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Rappelons que la tâche complexe réalisée par les sujets évalués est la production écrite d'un résumé de texte en FLE au prétest et au post-test. Comme nous l'avons indiqué dans le corps du travail, les produits-résumés de texte ont été corrigés par deux évaluateurs indépendants ayant reçu la formation didactique à la compréhension et à l'utilisation des indicateurs de la grille d'évaluation critériée validée par des personnes ressources fiables. Cet outil didactique d'évaluation critériée est composé de trois critères observables à travers dix indicateurs de correction. Le choix limité de critères et d'indicateurs répond à la fois au facteur de pertinence et aux exigences de l'approche par intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000) qui en pratique favorise le degré de leur application à travers les productions écrites à évaluer.

### 7.1.1. Liens entre les trois cadres théorique, problématique et empirique

Les fondements théoriques de la pédagogie de l'intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000) sont liés au moins à trois idées interactives et systémiques, à savoir : (1) l'idée d'interdépendance des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qu'on cherche à s'approprier et à mobiliser dans des situations complexes d'apprentissage ou de formation disciplinaire de type *A*, interdisciplinaire de type *A* et *B* ou transdisciplinaire de type *A*, *B* et *C* ; (2) l'idée de coordination des savoirs intégrés dans des situations précitées ; et (3) l'idée de polarisation des compétences intégrées en vue de leur production du sens dans des activités d'apprentissage complexes visant la construction et le développement des compétences acquises dans des situations complexes et variées. Placée dans le contexte de notre recherche, l'approche par compétences de base scripturales vise la maîtrise des indicateurs des critères minimaux et de perfectionnement du savoir-résumer en français langue étrangère (FLE). Nous avons spécifié les descripteurs des indicateurs et des critères minimaux et de perfectionnement à travers deux outils d'évaluation critériée (tableaux 4 et 5) que nous avons construits et fait valider par des personnes ressources fiables. Rappelons que la grille d'évaluation critériée est constituée de deux critères minimaux de compétences de base scripturales à produire un résumé de qualité (*structure de la langue* et *cohérence des idées*) et d'un critère de perfectionnement (*présentation matérielle*). Leur description s'observe à travers dix indicateurs contextualisés. Selon Roegiers (2004), les indicateurs de compétences de base sont définis en termes de profil minimal que l'apprenant devrait attester après une période d'apprentissage déterminée.

Pour rendre opérationnelle la démarche d'évaluation hétéro-corrective critériée jugée complexe et exigeante (Roegiers, 2004 ; Scallon, 2004), il y a eu toute une série d'activités et de stratégies spécifiques que nous avons mises en œuvre (voir chapitre 6.11.5.) pour mieux comparer les effets de deux approches d'apprentissage considérées dans notre recherche. En nous référant aux travaux de recherche de Sall et De Ketele (1997) et de Deshaies, Guy et Poirier (2003), nous pensons que le processus de l'évaluation critériée devrait être guidé par des principes d'équité et des méthodologies d'action visant l'effectivité dans l'application des indicateurs de maîtrise des critères d'évaluation observables à travers le niveau seuil de réussite (2/3 de la valeur totale des critères minimaux) et le degré de validité et de fiabilité des résultats des sujets évalués. Pour mesurer efficacement les compétences de base scripturales cibles, il a fallu choisir une situation complexe d'apprentissage et d'évaluation susceptible de

mobiliser les ressources individuelles linguistiques, cognitives et procédurales des apprenants évalués. Il s'agissait de résoudre la tâche de production écrite d'un résumé de texte de qualité en deux moments d'évaluation différés (prétest et post-test). C'est dans cette perspective que nous avons pu déterminer les orientations de l'hypothèse principale de la recherche.

Une fois le problème de recherche posé, nous avons mis à l'épreuve une hypothèse principale qui affirmait a priori la supériorité des effets de l'approche par intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000) à ceux de la pédagogie traditionnelle en situation de production écrite d'un résumé de texte en FLE ; il a fallu concevoir et élaborer des stratégies méthodologiques qui répondraient dans l'idéal au problème posé de la recherche et à la mise en œuvre opérationnelle de notre dispositif expérimental. Comment s'y prendre concrètement sur le terrain pédagogique ?

Notre inquiétude s'avérait fondée au départ compte tenu de la complexité du processus de l'évaluation d'une part et d'autre part des controverses liées à la démarche de la recherche et à la validation des résultats observés au terme de la recherche. Pour illustrer cette assertion, De Ketele (1996) considère la prise de décision comme étant l'objectif fondamental de l'évaluation des apprentissages. Or, l'apprentissage par compétences exige de la part des apprenants toute une série de principes : être acteur principal du projet d'apprentissage, mobiliser des ressources individuelles transversales, cognitives et procédurales, etc. (Roegiers et De Ketele, 2000).

Quelles démarches méthodologiques devrions-nous mettre en pratique pour aboutir à des résultats de la recherche empirique estimés pertinents, valides et fiables ? Cette question était importante pour nous, car notre expérience didactique et évaluative était centrée sur la recherche des effets issus de la mise en œuvre de deux approches pédagogiques (pédagogie de l'intégration des compétences de base vs pédagogie de transmission des connaissances) dans une situation-problème complexe d'évaluation critériée des compétences de base scripturales à produire par écrit un résumé de texte de qualité en FLE. Le cheminement de notre processus de la recherche a essayé de mettre en application les différentes étapes générales de la méthodologie du recueil de données (Grawitz, 1979 ; Quivy et Van Campenhout, 1995 ; De Ketele et Roegiers, 1996 ; Van der Maren, 1996 ; Jones, 2000 ; Vallerand et Hess, 2000 ; Albero, 2004).

Quelles variables fallait-il mesurer ? Rappelons que la variable de *niveaux d'intégration des compétences de base scripturales en FLE* a été évaluée à partir de l'application de dix indicateurs de correction (tableau 4) par deux évaluateurs indépendants  $E_1$  et  $E_2$  à l'ensemble des productions écrites des sujets évalués. Le barème de notation (tableau 5) nous a aidé à établir le classement global des sujets ayant atteint ou pas le niveau de maîtrise suffisante (avoir 50% des points) des compétences de base scripturales du savoir-résumer en FLE.

### *7.1.2. Fil conducteur des axes de la discussion des résultats de la recherche*

Au regard de toutes ces considérations liées aux axes majeurs de trois cadres théorique, problématique et empirique, il semble que la discussion des résultats de l'étude va centrer son attention sur deux questions fondamentales qui guideront notre analyse interprétative des résultats observés de la recherche empirique :

- Quels types de relations pouvons-nous établir entre les résultats observés et l'hypothèse principale de la recherche ?
- En quoi les résultats observés de notre étude peuvent-ils répondre réellement aux facteurs explicatifs des critères de pertinence, de validité et de fiabilité de la recherche empirique ?

## **7.2. Relations entre les résultats observés et l'hypothèse clé de la recherche**

### *7.2.1. Donner du sens à quelques moments sensibles de la recherche*

D'après Jones (2000), les méthodes de recherches empiriques sont simplement des procédures et des techniques qui aident le chercheur à obtenir, de la manière la plus ingénieuse et la moins biaisée possible, des réponses explicatives les plus plausibles aux questions-problèmes posées au départ de la recherche. C'est dans ce contexte que nous allons recourir tantôt à la revue critique de la littérature, tantôt aux faits du cadre empirique pour proposer des explications fondées pour mieux comprendre les relations possibles entre les résultats observés et les hypothèses de la recherche. Il s'agit là d'examiner le comment et le pourquoi de l'existence des effets observés sur l'échantillon évalué à partir de la pratique de deux stratégies d'apprentissage en FLE (pédagogie de l'intégration et pédagogie de transmission des connaissances).



Comme nous l'avons souligné plus haut, les hypothèses de travail contiennent des variables indépendantes et dépendantes. Les variables indépendantes expliquent dans une situation donnée une modification observée ou un changement opéré sur la variable dépendante. Par déduction, dans une recherche empirique, la variable dépendante est celle que l'on veut expliquer. Rappelons que l'hypothèse principale de notre recherche affirmait a priori que la mise en œuvre didactique d'une stratégie d'apprentissage centrée sur la pédagogie de l'intégration des compétences de base scripturales devrait aboutir à des résultats plus significatifs que la pratique d'une stratégie pédagogique conçue dans l'optique de la pédagogie de transmission des connaissances en français langue étrangère (FLE). Cette hypothèse d'effet supérieur de la pédagogie de l'intégration des compétences de base scripturales en FLE est une estimation exprimée sur la relation éventuelle pouvant exister ou pas entre les variables contenues dans l'hypothèse énoncée.

En appliquant la méthode d'analyse inductivo-hypothético-déductive (De Ketele et Roegiers, 1996) aux variables de notre hypothèse, il y aurait moyen d'établir jusque-là des relations théoriques entre les variables de l'hypothèse clé de la recherche, du processus expérimental et des résultats observés au terme de la phase de correction des produits-résumés de texte des sujets évalués. Cette relation théorique interactive et systémique entre les trois facteurs précités apparaît sur le schéma ci-dessous (figure 29).

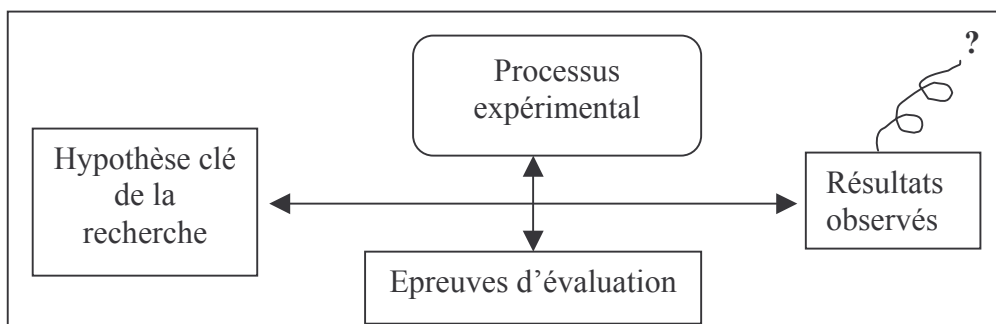


Figure 29: Relations dynamiques entre l'hypothèse clé et les résultats de la recherche

Par une démarche de triangulation, la relation entre les concepts clés du cadre théorique, les variables importantes de l'hypothèse centrale et les résultats observés de la recherche est dynamique parce qu'au-delà des résultats induits de la recherche, il y a lieu d'entrevoir d'autres pistes des recherches transversales. C'est le sens du point d'interrogation placé à l'horizon des résultats observés de la recherche. En revenant au cœur de notre recherche, la question dominante qui nous préoccupe est celle de savoir si réellement les résultats observés

de la recherche appuient ou pas nos prédictions contenues dans l'hypothèse principale. Pour attester l'une ou l'autre décision, il est fondamental de démontrer comment les activités d'apprentissage centrées sur l'approche par intégration des compétences (APIC) peuvent produire des effets plus significatifs que ceux de la pédagogie traditionnelle (PT) dans des situations complexes d'apprentissage du FLE aux étudiants anglophones en transition entre le secondaire et l'université.

En procédant à l'analyse de l'hypothèse principale de la recherche, nous y décelons deux variables indépendantes (activités d'apprentissage par intégration des compétences de base en FLE et activités d'apprentissage par pédagogie de transmission des connaissances en FLE) et deux variables dépendantes (résultats observés et niveaux d'intégration des compétences de base en FLE) qui sont toutes rattachées aux variables individuelles des sujets évalués. En jetant un regard rétrospectif sur les aspects du cadre problématique (chapitre 4), il y a un schéma qui présente l'articulation des variables d'entrée, de processus et de sortie (figure 19). C'est là où nous constatons que nous avons pris en compte trois caractéristiques individuelles de l'échantillon :

- (1) la variable *sexe* ayant deux modalités (*masculin* et *féminin*) ;
- (2) la variable *âge* ayant deux modalités aussi (*âge inférieur à 25 ans* et *âge égal ou supérieur à 25 ans*) ;
- (3) la variable *section suivie à l'école secondaire* ayant deux modalités (*sciences exactes* et *sciences humaines*).

Pour éviter des résultats erronés, nous avons conçu des stratégies opérationnelles considérées comme des garde-fous de mise en œuvre de notre dispositif expérimental. Cette disposition méthodologique avait sa raison d'être, car les biais de recherche inédits peuvent envahir le processus de la recherche en cours de route. Or, informé par les éléments du cadre théorique de la complexité des pratiques d'évaluation (Stufflebeam, 1980 ; Hadji, 1990 ; Ropé et Tanguy, 1994 ; Abernot, 1996 ; De Ketele, 1996 ; Scallon, 2004 ; Roegiers, 2005 ; Gérard, 2005 ; De Ketele et Gérard, 2005), il nous fallait réfléchir suffisamment sur le comment faire pour sauvegarder les dimensions des critères de pertinence, de validité et de fiabilité de la recherche empirique.

Par ailleurs, comme le soulignent De Ketele et Gérard (2005), les questions classiques que le monde scientifique se pose souvent à l'égard des épreuves élaborées à des fins d'évaluation des apprentissages sont orientées la plupart des fois vers la recherche du degré de pertinence, de validité interne et externe ainsi que de fiabilité de ces épreuves d'évaluation. Au regard de toutes ces considérations et de l'ampleur de la phase de validation tant des résultats de l'évaluation des apprentissages en situation de production écrite d'un résumé de qualité en FLE que des effets induits et prospectifs de la recherche, nous nous sommes proposé d'examiner la dimension de discussion des résultats de la recherche par une démarche de triangulation de trois méthodes d'analyse descriptive (observation et prise de décision), herméneutique (contextualisation, mise en situation et interprétation ouverte) et systémique (inférence dynamique, holistique et prospective). Cette stratégie méthodologique de validation des résultats de la recherche fera référence, comme nous l'avons énoncé plus haut, à un certain nombre de modalités des variables de pertinence, de validité et de fiabilité.

A ce sujet, même si la littérature sur la validation des résultats de la recherche empirique reste peu étendue, certains auteurs de référence en sciences de l'éducation (De Landsheere, 1974 ; De Ketele et Roegiers, 1996 ; De Ketele et Dufays, 2003 ; De Ketele et Gérard, 2005 ; Gérard, 2005 ; etc.) se sont penchés sur l'analyse en profondeur des dimensions conceptuelles des critères de pertinence, de validité et de fiabilité. Pour De Ketele et Gérard (2005), la pertinence est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve d'une évaluation selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs ou des compétences à évaluer ; tandis que la validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on veut évaluer et ce que l'on évalue réellement ou encore entre ce que l'outil d'évaluation mis en application veut mesurer réellement et ce qu'il prétend mesurer au terme de la phase d'évaluation (Laveault et Grégoire, 1997 ; 2002) ; la fiabilité est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés de la recherche empirique (De Ketele et Gérard, 2005). Considérant la complexité des axes théoriques des variables de pertinence, de validité et de fiabilité, nous avons tenté de canaliser toutes les facettes visibles du sujet abordé pour spécifier le fil conducteur de notre recherche en précisant au départ trois aspects fondamentaux :

- délimiter précisément le cadre du sujet pour mieux contrôler les variables à mesurer au cours de la phase expérimentale réalisée sous deux conditions d'apprentissage expérimentales (pédagogie de l'intégration...) et contrôles (pédagogie de transmission des connaissances) ;

- ❑ préciser la situation-problème d'apprentissage devant faire l'objet d'une tâche complexe à résoudre au cours de la phase d'évaluation des savoirs appris ; ici, nous avons choisi l'activité de production écrite du résumé de texte en FLE jugée par la plupart d'auteurs de référence comme une situation complexe de référence à évaluer dans une perspective didactique de l'approche par intégration des compétences de base en FLE (Dabène, 1995 ; Reuter, 1996 ; Miled, 1998 ; Rivenc, 2003 ; Roegiers, 2003 ; 2004);
- ❑ concevoir des stratégies méthodologiques appropriées à la mise en œuvre effective et efficace du dispositif expérimental : ici, nous avons prévu et réalisé effectivement sur le terrain pédagogique une série d'activités pratiques qui ont favorisé la mise en train du traitement expérimental, à savoir : (1) conditions préalables à la réalisation du traitement expérimental (atelier de formation didactique à l'intention des enseignants du FLE, validation des outils d'évaluation critériée et administration du prétest) ; (2) conditions proprement dites de réalisation du traitement expérimental (organisation des séquences didactiques centrées sur des activités de production écrite du résumé de texte , d'une part, selon la pédagogie de l'intégration (Roegiers et De Ketele, 2000) dans les classes expérimentales et, d'autre part, selon la pédagogie traditionnelle dans les classes contrôles ; et (3) conditions ultérieures à la réalisation du traitement expérimental (administration du post-test ; organisation d'un atelier de formation didactique des correcteurs indépendants à l'application des indicateurs de correction de la grille d'évaluation critériée aux produits-résumés de texte des sujets évalués au prétest et au post-test ; analyse et traitement statistiques des données collectées auprès des deux correcteurs indépendants ; etc.) ;

Après avoir donné du sens à quelques moments sensibles du processus de la recherche théorique et expérimentale, à présent, nous allons essayer de soumettre au monde scientifique quelques relations significatives existant entre les résultats observés de l'étude et les hypothèses de la recherche mises à l'épreuve au cours de la recherche.

### *7.2.2. Facteurs explicatifs des effets de l'approche par compétences en FLE*

Pour examiner le degré de signification de l'hypothèse centrale de la recherche (effet supérieur d'une pédagogie de l'intégration dans la production de résumés écrits), il nous fallait au préalable vérifier le degré de fiabilité des évaluations effectuées par deux correcteurs

indépendants. Dans le cas où leur fiabilité ne serait pas attestée, la validité de la grille d'évaluation critériée (tableau 4) et celle du barème de notation (tableau 5) seraient compromises, car sur le plan didactique, l'utilisation d'un outil d'évaluation inefficace entraîne des effets pervers sur les apprenants et constitue la base de la remise en question de la qualité du système d'enseignement-apprentissage et d'évaluation mis en œuvre dans une organisation éducative donnée. C'est la raison pour laquelle, pour confirmer ou infirmer le degré de signification de l'hypothèse clé de la recherche, deux stratégies méthodologiques ont été mises en application pour vérifier, d'une part, s'il y a l'équivalence ou pas entre les moyennes des deux groupes au prétest et, d'autre part, voir s'il y a la supériorité ou pas des moyennes des résultats des sujets du groupe expérimental par rapport aux moyennes des résultats des sujets du groupe contrôle au post-test.

Comme le propose Scallon (2004), le coefficient Kappa de Cohen (1960) est un indice statistique qui permet de rendre objective l'interprétation du degré de concordance des évaluations effectuées par deux correcteurs ayant agi comme juges indépendants ou évaluateurs externes. Bien plus, l'efficacité du coefficient  $K$  de Cohen (1960) se retrouve dans son caractère de coefficient *épuré de l'effet du hasard*, car il est calculé selon la procédure algorithmique ci-après :

- (1) faire le dépouillement des sujets évalués ayant atteint ou non le niveau seuil de réussite fixé à 50% de points sur 20 points ; dans ce cas, nous avons considéré deux catégories des sujets (réussite ou échec) ; ce qui nous a donné deux types d'accords interjuges parfaits (++) ou concordance de réussites et (--) ou concordance d'échecs ; le classement final (tableau 13) enregistre au total 48 sujets ayant réussi et 96 sujets ayant échoué ;
- (2) faire le calcul de la proportion d'accords interjuges observés ( $p_o$ ) qui est le rapport entre la somme d'accords interjuges de type « réussite » ou (++) et « échec » ou (--) sur la taille de l'échantillon ( $n$ ), soit  $[(a+b)/n]$  ;
- (3) faire le calcul de la proportion d'accords interjuges estimés aléatoires ( $p_e$ ) qui est obtenue à partir de la formule  $[(a+b)(a+c) + (c+d)(b+d)] / n^2$  ;
- (4) faire le calcul du coefficient d'accords interjuges  $K$  *épuré de l'effet du hasard* de Cohen (1960) à partir de la formule  $(p_o - p_e) / (1 - p_e)$ .

Cependant, comme il fallait suffisamment contrôler la qualité des évaluations effectuées par deux correcteurs indépendants, même s'ils avaient reçu une formation didactique au système de décodage et d'application des indicateurs de correction critériée aux productions écrites des sujets évalués, pour décider si oui ou non il existe la fiabilité entre les scores interjuges  $E_1$  et  $E_2$  au prétest et au post-test, nous avons dû procéder à trois méthodes d'analyse statistique appropriées à la nature des données collectées auprès de deux correcteurs indépendants et jugées valides et fiables (Dagnelie, 2003 ; Scallon, 2004) : (1) analyse du *coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard* de Cohen (1960) ; (2) analyse du *coefficient de corrélation  $r$*  de Pearson ; et (3) analyse statistique de *variance  $R^2$*  de Pearson.

### *1. Vérification du degré de fiabilité entre les évaluations des correcteurs indépendants*

Le choix de l'analyse du coefficient d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960) a été jugé efficace en matière d'évaluation du degré de concordance entre le savoir-faire de deux correcteurs ou évaluateurs indépendants (Vallerand et Hess, 2000 ; Scallon, 2004). Ainsi, cette procédure d'analyse du coefficient d'accords interjuges  *$K$  épuré de l'effet du hasard* de Cohen (1960) est-elle plus préférable au calcul du simple pourcentage ou l'opération de trois simple, car il enlève du pourcentage la part d'accords qui pourrait être obtenu par le simple jeu du hasard. Or, le processus d'apprentissage a un sens vital. C'est pourquoi, bon nombre d'auteurs (Cardinet, 1988 ; De Ketele et Roegiers, 1996 ; Perrenoud, 1998 ; Hadji, 2001 ; Ardoino, 2001 ; Roegiers, 2004) s'accordent à dire qu'une des fonctions principales de toute évaluation est la production du sens. Encore, faut-il le rappeler, notre recherche s'est heurtée sur deux grandes difficultés méthodologiques, car en voulant mesurer le niveau du savoir-résumer des sujets évalués en production écrite, il a été nécessaire aussi de vérifier le degré de fiabilité du savoir-évaluer des deux correcteurs indépendants par des procédures d'analyse statistique du coefficient d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960).

C'est dans cette perspective que nous avons voulu vérifier au plus profond des résultats observés leur degré de fiabilité par la triangulation des procédures statistiques appropriées à la nature de la correction des productions écrites en FLE et au type de scores attribués par deux correcteurs indépendants, si formés soient-ils. Après avoir effectué toutes les opérations statistiques très étendues liées au coefficient d'accords interjuges  *$K$  épuré de l'effet du hasard* de Cohen (1960), nous avons observé au prétest et au post-test que les valeurs de  $K$  sont

égales à : ( $K = I$ ). Ce qui exprime un degré de concordance très fiable entre les scores des deux correcteurs indépendants. Cette fiabilité très élevée peut s'expliquer par l'effet de la formation didactique qui a développé chez les correcteurs indépendants la compétence du savoir-évaluer observée à travers la capacité de savoir décoder et appliquer efficacement les indicateurs de correction critériée (tableau 4) à l'ensemble des produits-résumés de texte.

En observant les scores interjuges au prétest et au post-test, il y a 33.3% d'accords interjuges parfaits de type (++) et 66.7% d'accords interjuges parfaits de type (--). Le pourcentage calculé est issu de 48 accords interjuges de type (++) et 96 accords interjuges de type (--) dénombrés sur les fiches des résultats du prétest et du post-test (Annexes 4 et 5). La somme de ces deux pourcentages donne 100% d'accords interjuges parfaits équivalant au sens de valeur statistique du coefficient d'accords interjuges observé dans notre recherche, c'est-à-dire ( $K = I$ ). Par ailleurs, nous avons remarqué dans la suite que les résultats d'analyse du coefficient de corrélation  $r$  de Pearson allaient également dans le même sens que ceux de la méthode d'analyse du degré d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960). Pour nous, la fiabilité des résultats des deux correcteurs au prétest et au post-test était une réponse nécessaire, mais pas suffisante, raison pour laquelle nous avons poussé nos analyses un peu plus loin pour vérifier aussi quel type de corrélation il y avait entre les deux variables dépendantes (scores de l'évaluateur 2) et indépendantes (scores de l'évaluateur 1).

## *2. Vérification du degré de corrélation entre les scores interjuges au prétest et au post-test*

Les résultats de la seconde analyse statistique du coefficient de corrélation  $r$  de Pearson montrent qu'il existe une corrélation linéaire positive très forte entre les scores des deux correcteurs indépendants tant au prétest et qu'au post-test :

- ▶  $r = 0.984$  pour les résultats partiels interjuges et  $r = 0.988$  pour les résultats totaux interjuges au prétest ;
- ▶  $r = 0.964$  pour les résultats partiels interjuges et  $r = 0.981$  pour les résultats totaux interjuges au post-test.

Que révèle cette corrélation linéaire par rapport à la recherche ? Dans tous les cas d'analyse aussi bien au prétest qu'au post-test, nous constatons que le coefficient de corrélation  $r$  est très proche de +1 ; ce qui justifie l'existence du degré de corrélation linéaire positive très forte



entre les scores interjuges partiels et totaux au prétest et au post-test. Au-delà de l'élément statistique établissant la forme, le sens et l'intensité de la relation entre les résultats statistiques et les scores des deux correcteurs indépendants, la plupart des auteurs de référence (Festinger et Katz, 1972 ; De Ketele et Roegiers, 1996 ; Howell, 1998 ; Vallerand et Hess, 2000 ; Jones, 2000 ; etc.) ont souvent évoqué les causes de la menace de la validité interne des résultats de la recherche. Par exemple, De Ketele et Rogiers (1996) soulignent la nécessité de veiller bien à la vérification tant du processus de recueil des données que de la validation des résultats de l'étude. Dans cette situation, l'une des solutions éventuelles que l'on pourrait envisager est la mise en jeu d'une série d'activités de contrôle des biais de recherche. Ainsi, avons-nous préconisé de faire l'analyse de la variance ( $R^2$ ) de Pearson qui pourrait nous renseigner suffisamment sur la façon dont les scores des évaluateurs 1 et 2 étaient disposés au niveau de la droite de régression.

### *3. Vérification de l'ajustement des scores interjuges au niveau de la droite de régression*

Comme le souligne Howell (1998), lorsque nous rassemblons des données sur deux variables  $E_1$  en abscisse (scores  $X$  ou de l'évaluateur 1) et  $E_2$  en ordonnée (scores  $Y$  ou de l'évaluateur 2) dans le but d'examiner la relation entre ces variables, l'une des techniques les plus utiles pour cerner cette relation est le diagramme de régression. Dans ce cas, le calcul de variance nous permet de vérifier le type de régression il y a entre les scores  $E_2$  et les scores  $E_1$  au niveau de la droite de régression.

Après l'analyse des données collectées à l'aide du logiciel SPSS. 12 for Windows, nous avons trouvé que valeurs statistiques du coefficient de détermination  $R^2$  de Pearson sont : ( $R^2 = 0.98$  au prétest et  $R^2 = 0.96$  au post-test). En définitive, les résultats de la troisième analyse du coefficient de détermination  $R^2$  montrent combien les scores interjuges sont très étroitement disposés sous forme d'un nuage de points symétriques au niveau de la droite de régression. Précisons, en effet, que l'ajustement des scores interjuges au niveau de la droite de régression est observable sur le corrélogramme mitoyen (figure 25).

Au regard des valeurs statistiques observées du coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960), du coefficient de corrélation  $r$  de Pearson et du coefficient de détermination  $R^2$ , ces trois résultats très fiables nous ont permis d'effectuer les moyennes



des résultats des scores interjuges pour vérifier objectivement si les moyennes des résultats des deux groupes sont identiques au prétest (Hypothèse spécifique 1) et si les moyennes des résultats du groupe expérimental sont supérieures à celles du groupe contrôle au post-test (Hypothèse spécifique 2).

#### 4. Vérification de l'égalité entre les moyennes des deux groupes au prétest

L'application du test d'hypothèse de Student aux moyennes partielles et totales des résultats des groupes expérimental et contrôle au prétest et au post-test pourrait nous renseigner sur le degré de comparaison de leur niveau d'intégration des performances à produire par écrit des produits-résumés de texte répondant aux critères minimaux de *structure de la langue* et de *cohérence des idées* et au critère de perfectionnement de *présentation matérielle*. Rappelons que la moyenne partielle est calculée en fonction des résultats attribués uniquement aux critères minimaux (3/4 de la note maximale de l'évaluation), tandis que la moyenne totale est issue de la somme totale des résultats attribués aux critères minimaux en y ajoutant le total obtenu au critère de perfectionnement (tableau 4).

C'est la raison pour laquelle, nous avons utilisé tour à tour le test  $t$  pour vérifier, d'une part, l'hypothèse d'équivalence entre les moyennes des résultats intergroupes au prétest et, d'autre part, l'hypothèse de différence entre les moyennes des résultats intergroupes au post-test. Après l'application du test d'hypothèse de Student aux moyennes des résultats intergroupes au prétest, nous avons constaté que les résultats du test  $t$  corroborent notre hypothèse spécifique 1 attestant l'équivalence des deux groupes au départ de la formation.

Au prétest, nous avons enregistré :

- pour les moyennes partielles des deux groupes [ $t(70) = -1.009$  ;  $dl = 1$  ;  $p = 0.317$ ] avec un écart-type de 2.8 pour le GE et de 2.2 pour le GC ;
- pour les moyennes totales des deux groupes [ $t(70) = -0.573$  ;  $dl = 1$  ;  $p = 0.568$ ] avec un écart-type de 4.0 pour le GE et de 3.2 pour le GC ;

En interprétant les résultats du test  $t$  au prétest, les moyennes des résultats et les écarts-types sont suffisamment proches pour accepter l'hypothèse d'équivalence des deux groupes (donc hypothèse nulle acceptée) aussi bien pour les résultats intergroupes partiels que totaux. Bien

plus, pour les deux types des résultats du test  $t$  au prétest, les probabilités d'erreur sont de loin supérieures au seuil de 0.05.

Si nous observons, en effet, les effectifs de réussite des deux groupes au prétest, nous constatons effectivement qu'il n'y a pas de différence entre leur taux de réussite et d'échec. Le groupe expérimental et le groupe contrôle ont respectivement enregistré au prétest 5 et 6 réussites sur 36 sujets, soit un taux d'échec très élevé de plus de 83% dans chacun des deux groupes (figure 26).

### 5. Vérification de la différence entre les moyennes des deux groupes au post-test

Une fois rassuré par la fiabilité des évaluations des deux correcteurs indépendants au prétest et au post-test et par l'équivalence des moyennes des deux groupes au prétest, nous sommes donc en mesure de vérifier notre hypothèse centrale, à savoir l'effet supérieur d'une pédagogie de l'intégration par rapport à la pédagogie traditionnelle dans des situations de production écrite du résumé de texte en français langue étrangère.

Nous avons encore une fois appliqué le test d'hypothèse de Student pour échantillons indépendants sur les moyennes et les pourcentages des résultats partiels et totaux  $s$  au post-test pour vérifier leur degré de signification. Voici les résultats du test  $t$  au post-test. Quelles observations peut-on en tirer ?

- ▶ Au post-test, nous avons [  $t(70) = 2.209$  ;  $dl = 1$  ;  $p = 0.031$ ] pour les moyennes partielles des deux groupes avec  $SD = 2.8$  pour le GE et  $SD = 2.2$  pour le GC ;
- ▶ Au post-test, nous avons [  $t(70) = 2.563$  ;  $dl = 1$  ;  $p = 0.013$ ] pour les moyennes totales des deux groupes avec  $SD = 4.0$  pour le GE et  $SD = 3.2$  pour le GC ;

Au post-test, les résultats du test  $t$  montrent que les probabilités d'erreur sont de loin inférieures au seuil de 0.05. Dans ce cas, nous acceptons l'hypothèse alternative qui est celle de la recherche. Il est donc démontré que les moyennes des résultats obtenues par le groupe expérimental sont significativement supérieures à celles obtenues par le groupe contrôle conformément à l'hypothèse centrale.

En définitive, si nous comparons les effets de l'approche par intégration des compétences de base à ceux de la pédagogie de transmission des connaissances en situation d'apprentissage du FLE aux étudiants anglophones de l'École Pratique des Langues Modernes au Rwanda, il se révèle que les sujets du groupe expérimental ont progressé du prétest au post-test de 66.7%, au moment où les sujets du groupe contrôle ont progressé de 36.1%. En clair, la supériorité de l'approche par compétences en FLE est attestée dans la procédure de construction et de développement des ressources linguistiques, discursives, argumentatives, cognitives et procédurales des apprenants en situation de production écrite du résumé de texte en français langue étrangère.

Cependant, si après l'interprétation des résultats empiriques de la recherche, nous constatons qu'il y a une relation très significative entre les résultats observés et les hypothèses de la recherche, nous nous demandons si au-delà des conclusions tirées des résultats d'analyse statistique il n'y aurait pas d'autres facteurs explicatifs des effets performants de l'approche par intégration des compétences de base scripturales en FLE par rapport à la pédagogie classique. Pour tenter de répondre à cette vaste interrogation, nous allons recourir à la méthode d'analyse réflexive et herméneutique tenant ses références à la revue critique de la littérature et aux résultats de la recherche ayant soutenu tout à fait les hypothèses de l'étude pour expliquer en quoi les résultats de la recherche sont valides, fiables et pertinents.

### **7.3. Validation des effets induits de l'approche par intégration des compétences**

Selon Jones (2000), à plusieurs égards, l'expérimentation se situe dans les prolongements des méthodes empiriques déjà existantes. Pour illustrer cette réflexion, nous pensons que notre plan expérimental (tableau 8) a été mis en application par le choix des facteurs opérationnels devant favoriser sa mise en œuvre et le contrôle des effets inédits des biais de la recherche dont l'effet Hawthorne (Jones, 2000). Ce dernier pourrait être suscité par des changements des comportements motivés par des conditions expérimentales ou par le fait que les sujets observés dans une situation expérimentale peuvent agir comme prévu. Dès lors, il est conseillé de pouvoir éliminer l'effet Hawthorne par des mécanismes de contrôle des procédures de traitement expérimental. Pour notre expérience didactique, des mécanismes de contrat didactique ont favorisé le climat de travail pédagogique ordinaire en situation de production écrite en FLE. Dans ce contexte didactique, la définition de l'objectif de la tâche à réaliser (produire par écrit un résumé de qualité) a favorisé l'investissement personnel des

apprenants du GE et a consolidé le climat de travail en petits groupes de trois à trois. Bien plus, les conditions d'apprentissage contrôles pouvaient faire croire que les sujets du groupe expérimental étaient dans les mêmes conditions de travail que les sujets du groupe contrôle. En clair, nous pensons que la supériorité du niveau de maîtrise des sujets du groupe expérimental à celui des sujets du groupe contrôle n'en est rien de l'effet Hawthorne. Plutôt, nous tendons à lier les progrès observés dans des conditions d'apprentissage expérimentales à l'effet significatif du traitement expérimental du dispositif didactique centré sur la pédagogie de l'intégration (Roegiers et De Ketele, 2000). Comme nous l'avons souligné plus haut, le niveau global du savoir-résumer des deux groupes est très faible au prétest. Ce qui justifie en conséquence le sens de la planification et de la mise en œuvre des conditions d'apprentissage expérimentales et contrôles. Au post-test, la différence observée entre le niveau de maîtrise atteint par les sujets du GE et celui des sujets du GC est très significative :

- (1) au prétest, tous les deux groupes échouent à l'épreuve de production d'un résumé de texte à plus de 83% ;
- (2) au post-test, 66.7% du GE ont atteint le niveau seuil de réussite (avoir 50% et plus), au moment où le GC enregistre 36.1% ayant atteint le même niveau de maîtrise suffisante des compétences à rédiger un résumé bien structuré, cohérent et bien présenté matériellement.

Le tableau ci-dessous (tableau 30) présente les différents niveaux de maîtrise des compétences de base des deux groupes au prétest et au post-test.

Tableau 30: **Classification des niveaux de maîtrise des compétences de base du savoir-résumer en FLE**

Groupes		Absence de maîtrise		Maîtrise insuffisante		Maîtrise suffisante		Maîtrise très suffisante		Maîtrise maximale	
Expérimental	Prétest	0	0%	31	86.1%	3	8.3%	2	5.6%	0	0%
	Post-test	0	0%	12	33.3%	10	27.8%	14	38.9%	0	0%
Contrôle	Prétest	0	0%	30	83.3%	6	16.7%	0	0%	0	0%
	Post-test	0	0%	23	63.9%	10	27.8%	3	8.3%	0	0%

Sur le tableau 30, nous y observons 5 différents niveaux de maîtrise des compétences de base scripturales en production de résumés de texte en français langue étrangère. Les limites inférieures et maximales pour chacun des niveaux de maîtrise sont :

- niveau 1 : Absence de maîtrise (0.0 point – 0.0 point sur 20 points)
- niveau 2 : Maîtrise insuffisante (0.1 point – 9.9 points sur 20 points)

- niveau 3 : Maîtrise suffisante (10.0 points – 12.9 points sur 20 points)
- niveau 4 : Maîtrise très suffisante (13.0 points – 18.9 points sur 20 points)
- niveau 5 : Maîtrise maximale (19.0 points – 20.0 points sur 20 points)

Il y a des observations générales et spécifiques que nous pouvons dégager de cette classification des niveaux d'intégration des performances à produire par écrit des résumés de texte en FLE. Au prétest et au post-test, dans les deux groupes, aucun sujet de l'échantillon considéré n'a été classé au niveau 1 qui est défini par l'absence de maîtrise des compétences de base à l'écrit ; si un tel niveau avait été enregistré au niveau du prétest, cela confirmerait malheureusement le principe de « tabula rasa » qui ne devrait pas être vécu dans cette situation d'apprentissage du FLE. Il est à noter que lors de l'administration de l'épreuve d'évaluation au prétest, l'état d'avancement du curriculum prescrit aux étudiants anglophones avait dépassé 100 leçons de français général. Bien plus, au prétest comme au post-test, aucun sujet évalué n'a atteint le niveau 5 défini par la maîtrise maximale des compétences de base à l'écrit ; cela est normal, le contraire étonnerait plus d'un. Si l'on observe attentivement les moyennes du GE au prétest, les sujets du GE enregistrent au total 5 réussites (13.9%) dont 2 sujets avec un niveau de maîtrise très suffisante (note comprise entre 13.0 et 18.9 points sur 20 points) et 3 sujets avec un niveau de maîtrise suffisante (note comprise entre 10.0 et 12.9 points sur 20 points) ; l'un des deux sujets ayant eu le niveau de maîtrise très satisfaisante (n° GE16, sexe masculin, âgé de moins de 25 ans et ayant fréquenté la section « sciences exactes ») a continué à progresser jusqu'au post-test, car il a enregistré 13.5 points au prétest et 17.5 au post-test. Plusieurs interrogations peuvent surgir de cet effet : ou bien ce sujet avait bénéficié des cours privés en FLE avant de s'inscrire à l'EPLM, ou bien il pourrait être considéré comme un faux débutant, ... Aucune enquête n'a été faite à ce sujet. Dans l'ensemble, au prétest, nous constatons que plus de 83% des sujets des deux groupes se classent au niveau 2 qui est défini par la maîtrise insuffisante des compétences de base à l'écrit. Cela montre que les deux groupes ont éprouvé les mêmes difficultés dans l'activité de production écrite d'un résumé de texte en FLE.

Concernant le taux et la moyenne générale de réussite des deux groupes au post-test :

- dans l'ensemble, 66.7% des sujets du groupe expérimental (24 sujets sur 36 sujets) contre 36.1% des sujets du groupe contrôle (13 sujets sur 36 sujets) ont atteint le niveau seuil de maîtrise suffisante fixé à 10 points sur 20 ;

- la note moyenne générale des résultats intragroupes est de 10.45 points sur 20 points pour le groupe expérimental et de 8.24 points sur 20 points pour le groupe contrôle ; de ce fait, c'est le GE qui satisfait uniquement au niveau moyen de maîtrise des critères minimaux avec 10.45/20 points.

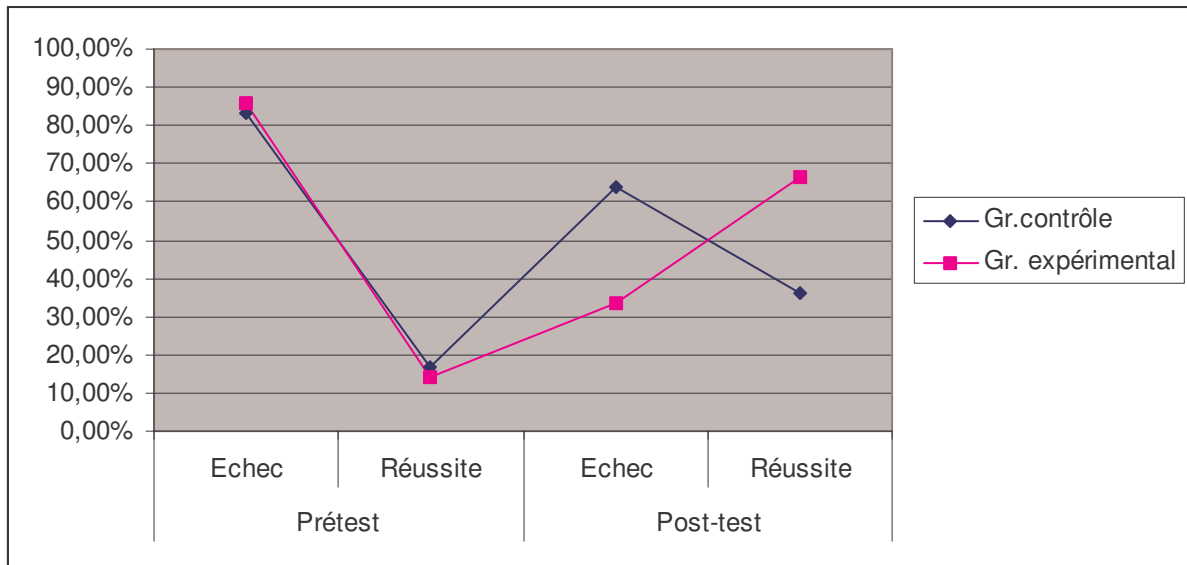


Figure 30 : Effet d'interaction des moyennes des résultats intergroupes au post-test

En observant le profil d'apprentissage des deux groupes (figure 30), nous remarquons effectivement que les deux groupes ont un taux d'échec très élevé au prétest (plus de 83%) ; il n'y a pas donc de différence significative entre leur niveau d'intégration des compétences de base à l'écrit au départ de l'apprentissage. Par contre, le groupe expérimental atteste au post-test un niveau de réussite (66.7%) de loin supérieur à celui du groupe contrôle (36.1%). Quels effets induits de l'approche par compétences de base pouvons-nous déduire de ces résultats observés ?

Cela démontre comment l'approche par intégration des compétences de base a favorisé la mobilisation des ressources linguistiques, cognitives et procédurales chez des sujets du groupe expérimental dans la mise en texte d'un produit-résumé répondant aux indicateurs de maîtrise de la performance scripturale en FLE. Ces résultats corroborent les hypothèses de notre recherche. Ainsi, le dispositif didactique centré sur l'approche par compétences (Roegiers et De Ketele, 2000) constitue le meilleur prédicteur de la différence des niveaux de maîtrise des compétences de base à produire par écrit des résumés de texte bien structurés, cohérents et mieux présentés matériellement en FLE chez des sujets du groupe expérimental.

Outre cela, l'effet d'interaction simple (figure 30) des moyennes des résultats du GE et du GC au post-test constitue un facteur suffisamment prédictif du degré d'efficacité élevée des pratiques enseignantes centrées sur l'approche par intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000) par rapport à celles de la pédagogie traditionnelle.

Tableau 31 : **Écarts-types et moyennes des résultats du GE et du GC au prétest et au post-test**

Groupes	Prétest		Post-test	
	Moyennes partielles	Moyennes totales	Moyennes partielles	Moyennes totales
Expérimental	5.72/15 points	6.07/20 points	8.82/15 points	10.45/20 points
	<i>SD</i> = 2.4	<i>SD</i> = 3.1	<i>SD</i> = 2.8	<i>SD</i> = 4.1
Contrôle	6.28/15 points	6.47/20 points	7.50/15 points	8.24/20 points
	<i>SD</i> = 2.3	<i>SD</i> = 2.7	<i>SD</i> = 2.2	<i>SD</i> = 3.2

Le groupe expérimental enregistre un gain d'apprentissage au post-test égal à 4.38 points sur 20 points, au moment où le groupe contrôle enregistre un gain d'apprentissage égal à 1.77 point sur 20 points. Cela est calculé à partir de la différence entre les moyennes des résultats de chaque groupe observées au post-test et au prétest. Les écarts-types sont petits (tableau 31) pour dire que la dispersion des moyennes des scores intergroupes est relativement plus ou moins centrée autour de la médiane. Cette donnée relative à l'écart-type rapproche les moyennes de réussite et réduit à cet effet les écarts de gain d'apprentissage entre les apprenants adultes universitaires forts et faibles dans cette expérience didactique d'apprentissage par intégration des compétences de base en FLE.

Nous pouvons expliciter l'efficacité du dispositif didactique intégrateur des compétences de base à l'écrit par rapport au dispositif didactique classique en montrant les proportions qui existent entre le facteur d'écarts entre les niveaux de maîtrise du français écrit chez des étudiants anglophones du GE et du GC au post-test. Rappelons que le barème de notation (tableau 5) nous donne 5 types de niveaux d'intégration de la performance scripturale en résumé de texte : niveau 1 = absence de maîtrise minimale des compétences de base en français écrit ; niveau 2 = niveau de maîtrise minimale insuffisante ; niveau 3 = niveau de maîtrise minimale suffisante ; niveau 4 = niveau de maîtrise minimale très suffisante ; niveau 5 = niveau de maîtrise maximale. Voici comment se présente la courbe des rapports des niveaux de maîtrise des deux groupes au post-test (figure 31).

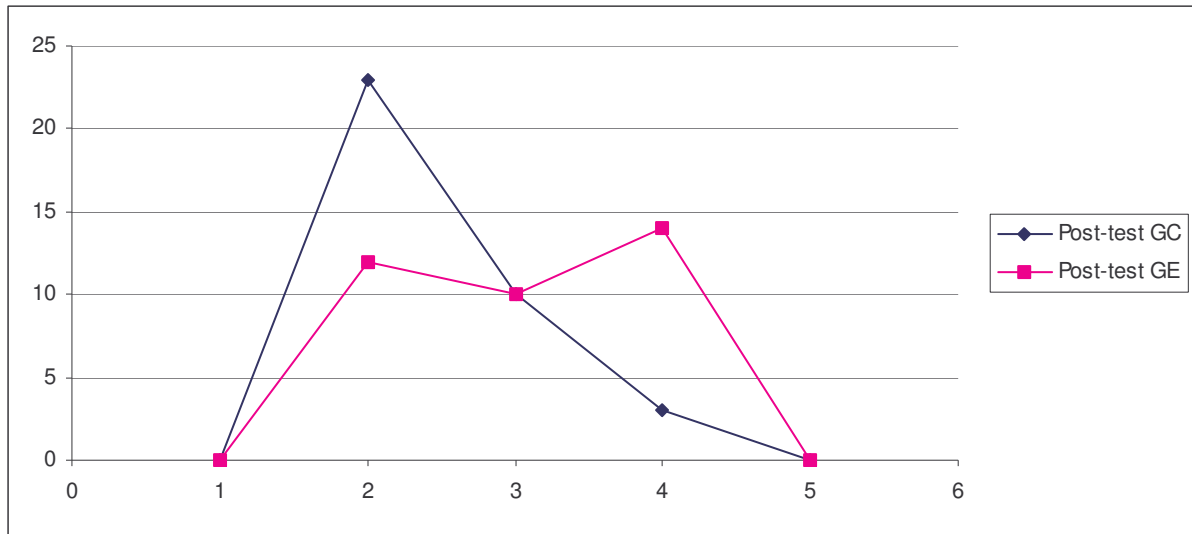


Figure 31: Comparaison des niveaux de maîtrise des compétences scripturales du savoir-résumer en FLE

Sur la figure 31, nous constatons que l'écart entre les sujets faibles (niveau 2), les moyens (niveau 3) et forts (niveau 4) est relativement proche chez des sujets du GE au post-test, au moment où cet écart est très distant entre les trois niveaux précités chez des sujets du GC. En effet, le rapport entre les pourcentages des apprenants de niveau insuffisant, suffisant et très suffisant (écarts faibles/moyens/forts) est respectivement de 33%, 28% et 39% pour le groupe expérimental et de 64%, 28% et 8% pour le groupe contrôle. Dans ces conditions de réussite et d'échec, si nous établissons un rapport proportionnel entre les pourcentages des sujets du GE et du GC ayant le niveau de maîtrise suffisante (50% ou réussite aux critères minimaux) et insuffisante (moins de 50% ou non maîtrise des critères minimaux), nous constatons que l'écart intragroupe entre les sujets de niveau moyen et ceux de niveau faible s'élève à 33% pour les sujets du GE et à 64% pour les sujets du GC.

Ces résultats soutiennent encore une fois le degré d'efficacité de l'approche par intégration des compétences (APIC) dans l'effort de réduction des écarts de niveau de maîtrise des acquis entre les apprenants d'une même promotion scolaire. Car la pédagogie traditionnelle essaie d'augmenter le niveau de départ des apprenants à 1.77 point sur 20 points comme nous l'avons démontré plus haut, au moment où l'approche par intégration des compétences de base en FLE construit et développe les acquis des apprenants à 4.38 points sur 20 points. En faisant une règle de trois simple à partir du gain de pourcentage acquis sur 20 points pour chaque groupe évalué, la pédagogie de l'intégration des acquis élève le niveau des apprenants



universitaires anglophones en situation de production écrite des résumés de texte en FLE de 21.9% au moment où la pédagogie classique accroît le niveau des apprenants de 8.85% dans les mêmes situations complexes.

Précisons que l'application du test de liaison Khi carré sur les résultats obtenus par rapports aux variables individuelles [(sexe\*scores prétest ou post-test) ; (âge\*scores prétest ou post-test) ; (section suivie au secondaire\* scores prétest ou post-test)] n « sexe, âge et section suivie au secondaire » aboutit dans tous les cas de figure à des résultats non significatifs. En clair, l'analyse des données de la présente recherche indique que les variables individuelles (sexe ; âge ; section suivie au secondaire) n'influencent pas le développement du niveau d'intégration des compétences du savoir-résumer en FLE.

Après avoir examiné les effets significatifs directement liés à la mise en œuvre du dispositif didactique centré d'une part sur l'approche par intégration des compétences de base en FLE et, d'autre part, conçu dans l'optique de la pédagogie de transmission des connaissances, nous allons essayer de voir dans quelle mesure les résultats observés de notre recherche empirique de nature didactique et évaluative peuvent répondre aux critères de validité, de fiabilité et de pertinence.

#### **7.4. Degré de pertinence, de validité, de fiabilité des résultats de l'étude**

##### *7.4.1. Contraintes liées à la validation des résultats de la recherche à chaud*

Comme nous l'avons souligné plus haut, la phase de validation des résultats observés d'une recherche empirique est très délicate. Trois raisons motivent cette prise de position : (1) la tâche d'évaluer l'état de la recherche à chaud semble contraignante (Jones, 2000) ; (2) la démarche d'application des critères de pertinence, de validité et de fiabilité pose toujours de problèmes méthodologiques et épistémologiques (De Ketele et Roegiers, 1996) ; (3) la recherche des dimensions de pertinence, de validité et de fiabilité dans l'ensemble de l'étude demande au chercheur un certain degré d'ingéniosité de porter deux casquettes de chercheur-évaluateur devant proposer des explications et des théories fondées non seulement sur la revue de la littérature et les résultats empiriques de la recherche, mais aussi sur la réalité des phénomènes existants et sur l'analyse réflexive posant de nouveaux jalons sur des questions

de recherches ultérieures en sciences de l'éducation en général et en particulier en évaluation des apprentissages disciplinaires ou pluridisciplinaires.

#### 7.4.2. Critères de validation des résultats de la recherche empirique

Selon De Ketele et Roegiers (1996), la démarche de validation d'un processus de la recherche empirique se déroule en trois étapes fondamentales :

- (1) la vérification de la pertinence des résultats empiriques au terme de la recherche en vue de s'assurer si effectivement les données observées sont *nécessaires, suffisantes et accessibles*. Ces trois adjectifs de fonction attributive des caractéristiques pertinentes des données observées présentent un aspect peu rassurant au chercheur-évaluateur des effets de son projet de recherche. Ce qui nécessite d'autres variables à analyser dans le but de s'assurer de la prise de décision objective à l'égard des résultats de la recherche. Cette analyse s'opère en regard de l'objet et de l'objectif de la recherche.
- (2) la vérification de la validité des résultats empiriques peut s'établir de deux manières : la validité interne et la validité externe. Dans les deux cas, la question clé de l'analyse critique se focalise sur l'adéquation entre les modalités de mise en œuvre des stratégies d'opérationnalisation du dispositif expérimental en regard des outils d'évaluation mis en jeu et des résultats observés au terme de la phase de traitement expérimental et toutes les conditions connexes ainsi que de la phase d'analyse et traitement statistiques des données collectées auprès de l'échantillon considéré.
- (3) la vérification de la fiabilité des résultats empiriques procède à l'analyse critique de la recherche des facteurs explicatifs de l'adéquation entre les procédures de collecte des données estimées nécessaires et suffisantes à la recherche et le degré de confiance que le monde scientifique accorderait à la validité externe des résultats observés au terme de la discussion de ces derniers. Il s'agit de démontrer comment il y aurait la réplique de modèles didactique et éducatif mis en œuvre dans des contextes différents pour pouvoir établir idéalement le degré de signification des résultats obtenus dans un contexte spécifique des étudiants anglophones en situation d'apprentissage du FLE à l'Ecole Pratique des Langues Modernes au Rwanda.

Après cette mise au point des paramètres des variables de pertinence, de validité et de fiabilité, nous allons essayer de filtrer quelques traits significatifs des résultats obtenus étant en relation avec les facteurs pertinents, valides et fiables de notre recherche.

#### *7.4.3. Facteurs explicatifs de la pertinence des résultats de l'étude*

Notre recherche empirique s'est focalisée sur deux objectifs fondamentaux. Le premier objectif spécifique concernait la mise en œuvre didactique de deux types d'approches pédagogiques sous deux conditions d'apprentissage expérimentales (pédagogie de l'intégration des compétences de base) et contrôles (pédagogie de transmission des connaissances) en français langue étrangère (FLE). Le second visait l'évaluation du niveau de maîtrise des compétences de base scripturales en FLE. La question qui nous intéresse à l'heure actuelle est de savoir si réellement les données collectées auprès de notre échantillon sont en adéquation avec l'objet de la recherche et de l'objectif de l'évaluation. Concernant l'objet de la recherche, les résultats observés de l'étude corroborent l'hypothèse principale de travail mise à l'épreuve tout au long du processus de la recherche empirique.

Cela se justifie par la relation très significative observée entre les résultats empiriques et les deux hypothèses spécifiques de la recherche. La première supposait l'équivalence des niveaux de maîtrise des acquis au prétest et la seconde conjecturait que le groupe expérimental aurait des résultats plus significatifs que ceux du groupe contrôle au post-test. Nos prédictions de départ ont été confirmées à la fin de l'analyse des résultats de la recherche. Ces derniers revêtent un caractère significatif lié à deux faits : d'une part, la mise en œuvre des stratégies méthodologiques opérationnelles (choix des objectifs d'évaluation, détermination de la tâche spécifique d'évaluation, définition des indicateurs de correction, validation de la grille d'évaluation, élaboration des stratégies opérationnelles de mise en œuvre de la démarche d'évaluation hétéro-corrective critériée, etc.) et, d'autre part, l'application rigoureuse et systématique des procédures d'analyse statistique appropriées aux données de la recherche.

C'est dans ce contexte que les résultats observés sont issus d'une série d'analyses statistiques descriptive (somme, moyennes, écarts-types, tableaux croisés, etc.) et inférentielle (calcul du coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960), des coefficients de corrélation  $r$  et de régression  $R^2$  de Bravais-Pearson ; application du test d'hypothèse de

Student sur les moyennes des résultats des deux groupes indépendants et du test de liaison Khi carré ( $X^2$ ) sur les scores intergroupes par tris croisés avec les modalités des variables indépendantes (sexe, âge et section suivie au secondaire) de l'échantillon.

Si nous revenons sur le rapport existant entre les résultats observés et l'objectif des épreuves d'évaluation administrées au prétest et au post-test, leur degré de relation est très significatif ; et cela reconforte le degré de pertinence des outils didactiques d'évaluation (grille d'évaluation critériée et barème de notation) que nous avons élaborés au préalable et puis utilisés après les avoir fait valider par des personnes ressources fiables comme nous l'avons annoncé dans le corps du travail.

Au-delà des relations très significatives existant entre les hypothèses du travail et les résultats observés, ces derniers sont en accord avec des conclusions issues des travaux antérieurs liés à la résolution des tâches de production écrite (Dabène, 1995 ; Reuter, 1995) et à la mise en œuvre des pratiques didactiques centrées sur le pédagogie de l'intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000 ; Roegiers, 2003 ; 2004 ; 2005 ; Scallon, 2004 ; De Ketele et Gérard, 2005 ; Didiye, El Hadj Amar, Gérard et Roegiers, 2005 ; etc.). Cela démontre le degré de pertinence et de validité de cette recherche. Cependant, nous ne manquerons de faire remarquer que le degré de pertinence des résultats de cette expérience didactique et évaluative reste relatif, car (1) la façon de communiquer nos résultats n'est pas exhaustive, (2) le degré de réalisation de l'objectif terminal de cette étude n'est pas au niveau maximal, car le niveau moyen de maîtrise des compétences de base du groupe expérimental est de 10.45 points sur 20 points , et (3) les résultats de la recherche restent falsifiables dans le temps et dans l'espace. Au-delà de cette inquiétude, il semble que notre recherche s'est fondée sur l'analyse d'un problème pédagogique réel, donc non virtuel, car les étudiants anglophones éprouvaient bel et bien des difficultés d'apprentissage du et en français langue étrangère selon le style d'enseignement traditionnel. Des applications traditionnelles observées sur le terrain pédagogique et confirmées par le sens des résultats empiriques sont légion. Combien de fois avait-on observé une quantité de théories sur la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, etc. qui étaient dictées à la volée dans des classes de français à l'Ecole Pratique des Langues Modernes au Rwanda ? Combien de fois avait-on observé des signes de démotivation chez des apprenants ayant pour origine le système d'apprentissage classique fatigant ? Tous ces aspects non représentatifs, mais qui au fond restent de nature significative au niveau

pédagogique, pourraient avoir motivé notre recherche. Cependant, si la question-problème abordée a abouti à des résultats pertinents au niveau de la relation entre l'objectif visé et la situation d'apprentissage expérimentale par intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000), ce qui reste à entrevoir serait la conception et l'élaboration des voies et moyens de suivi pédagogique qui pourraient mettre en place des mesures d'accompagnement didactique pour un meilleur renforcement des compétences acquises chez des étudiants anglophones entrant en premières années de différentes facultés à l'Université Nationale du Rwanda. Cette innovation didactique pourrait favoriser d'une part la promotion d'un système d'enseignement bilingue (anglais/français) et, d'autre part, consolider l'implémentation de la politique nationale du trilinguisme, anglais/français/kinyarwanda dans les milieux socio-éducatifs et professionnels au Rwanda.

#### *7.4.4. Facteurs explicatifs de la validité des résultats de l'étude*

En rapport avec la variable de validité appliquée à nos résultats empiriques, nous allons tenter d'expliquer ses facettes sous deux volets : la validité interne et la validité externe. La validité interne va centrer ses observations sur la nature des compétences de base que nous avons voulu évaluer dans une situation complexe de production écrite des résumés de texte en FLE ; la validité externe, quant à elle, sera observée sous le regard de l'effet prospectif des outils didactiques d'évaluation critériée que nous avons utilisés dans le processus de collecte des données auprès de notre échantillon tant au prétest qu'au post-test. Ici, il y a lieu de dégager quelques observations critiques liées d'une part à la validité interne et d'autre part à la validité externe.

Concernant la validité interne, nous nous demandons si réellement la grille d'évaluation critériée construite, validée et utilisée dans la correction des produits-résumés de texte avait les qualités requises d'un instrument susceptible de saisir de façon satisfaisante la dimension spécifique des indicateurs de maîtrise des critères minimaux en français langue étrangère. A ce sujet, il semble que la formation didactique et la validation des outils d'évaluation à des personnes ressources fiables peuvent constituer des facteurs explicatifs de validité des scores attribués par deux correcteurs indépendants aux produits-résumés de texte. La validation empirique interne des résultats empiriques a été vérifiée par la mise en application des indicateurs de corrections par deux juges indépendants et initiés au péalable au système de

décodage de la grille d'évaluation critériée qui comme nous l'avons déjà explicité est composée de deux critères minimaux (structure de la langue et cohérence des idées à travers le produit-résumé) et d'un critère de perfectionnement (présentation matérielle). Si nous effectuons des calculs liés à la pondération de chaque critère, nous constatons que les deux critères minimaux représentent respectivement 40% et 35% pour avoir le poids pondéré de 75% ou  $\frac{3}{4}$  du maximum de l'épreuve d'évaluation, tandis que le critère de perfectionnement représente  $\frac{1}{4}$  ou 25% de l'ensemble de l'évaluation. Cette répartition pondérée de la note d'évaluation critériée (voir barème de notation critériée, tableau 5) montre qu'effectivement la logique de la pédagogie de maîtrise des compétences de base cibles a été scrupuleusement respectée et appliquée dans la démarche de correction des produits-résumés.

Ainsi avons-nous essayé d'éviter une série de *menaces possibles à la validité interne* des résultats de la recherche (Jones, 2000) dont les variables socio-affectives (favoritisme, subjectivité, etc.) ou méthodologiques et éthiques (non respect des consignes du traitement expérimental ou contrôle, incompréhension des critères d'évaluation et/ou des indicateurs de correction, correction partielle, etc.). Aussi, pensons-nous n'avoir pas été affecté par des effets réactifs ou instantanés des résultats de la recherche pour mieux établir des rapports de validité de contenu (De Ketele et Roegiers, 1996) des indicateurs et des niveaux de maîtrise des compétences de base du savoir-résumer chez des apprenants évalués et du savoir-évaluer chez des correcteurs indépendants. Ce critère spécifique de validité interne précité rejoint le facteur de cohérence du contenu de l'outil d'évaluation critériée et de son utilisation efficiente dans l'activité effective de correction critériée des productions écrites des apprenants évalués.

Bien plus, la phase opérationnelle d'utilisation des indicateurs contenus dans la grille d'évaluation validée se mesure à travers les résultats d'analyse statistique d'accords interjuges  $K$  (tableau 20) épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960), de corrélation (tableau 25), de régression (figure 25) et d'application des test d'hypothèse de Student (tableaux 26 et 28) au prétest et au post-test. Par ailleurs, sans entrer dans les détails, les résultats d'application du test d'hypothèse Khi carré ( $X^2$ ) appuient tout à fait les résultats confirmés par le test d'hypothèse de Student pour échantillons indépendants :

- (1) au prétest : (Khi carré = 0.107 ; dl = 1 ; p = 0.743) ; donc  $p > 0.05$  ; ce qui implique l'équivalence des moyennes des résultats des deux groupes et par là confirme les résultats du test d'hypothèse de Student (tableaux 26 et 28) ;

- (2) au post-test : ( $Khi\ carré = 6.627$  ;  $dl = 1$  ;  $p = 0.009$ ) ; donc  $p < 0.05$  ; ce qui atteste aussi que les moyennes des résultats des deux groupes sont différentes ; dans ce cas, comme les résultats du test  $t$  l'ont confirmé, les moyennes des résultats du GE (moyenne des scores intergroupes au post-test = 10.45 points sur 20 points) sont supérieures à celles du GC (moyenne des scores intergroupes au post-test = 8.24 points sur 20 points).

Concernant la validité externe, nous nous demandons si réellement les résultats observés issus de l'application de la grille d'évaluation critériée peuvent nous garantir le degré de pertinence des données collectées et nous permettre de généraliser les informations recueillies sur l'échantillon à l'ensemble de la population de référence. (stratégies d'opérationnalisation)

Pour ce qui concerne la validité externe des résultats obtenus, comme le proposent De Ketele et Gérard (2005), elle devrait se fonder sur l'application des critères d'évaluation externes qui nécessitent des stratégies méthodologiques et des outils d'évaluation performants (Didiye, El Hadj Amar, Gérard et Roegiers, 2005) dont par exemple le recours à des opérations de mesure du gain d'apprentissage ou l'administration des épreuves d'évaluation visant d'abord des compétences de base « ressources » et après des compétences de base « situations complexes », etc.

Si nous comparons nos résultats empiriques à ceux d'une part de Didiye, El Hadj Amar, Gérard et Roegiers (2005) et d'autre part à ceux de Aden et Roegiers (2003), tout en considérant que les trois recherches ont des traits communs et spécifiques : (1) le trait commun concerne la mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage centrée sur la pédagogie de l'intégration des compétences (Roegiers et De Ketele, 2000) ; (2) le trait spécifique concerne le contexte éducatif, culturel et sociodémographique dans lequel se trouvent les apprenants évalués. La variable « gain d'apprentissage » a été évaluée dans les trois situations d'évaluation du niveau de maîtrise des compétences de base cibles. Nous référant aux résultats de recherche de Aden et Roegiers (2003), le gain moyen d'apprentissage à l'échelle internationale certifié pour les épreuves d'évaluation des apprentissages conçues en termes<sup>42</sup> d'approche par compétences (APC) ou de pédagogie de l'intégration des compétences (PIC)

---

<sup>42</sup> Nous considérons que toutes ces terminologies sont synonymes.

ou d'approche par intégration des compétences (APIC) est *environ de 3 points sur vingt points*.

Pour l'étude menée en Mauritanie par Didiye, El Hadj Amar, Gérard et Roegiers (2005) qui visait l'évaluation des compétences de base en arabe, en français et en mathématiques chez des écoliers de 6<sup>èmes</sup> années primaires de trois Wilayas (Nouakchott, Hodh El Gharbi et Trarza), en rapport avec le gain d'apprentissage enregistré auprès de 133 sujets du GE (approche par compétences) et 104 du GC (pédagogie classique), il résulte du traitement des résultats de ladite recherche ce qui suit :

- « 0.43 point sur 10 en arabe, soit environ un gain de 1 point sur vingt ;
- 1.23 point sur 10 en français, soit environ un gain de 2.5 points sur vingt ;
- 2.16 points sur 10 en mathématiques, soit environ un gain de 4.5 points sur vingt ; »

Que disent ces résultats de l'étude de Didiye, El Hadj Amar, Gérard et Roegiers (2005) par rapport au gain moyen d'apprentissage à l'échelle internationale des épreuves centrées sur l'approche par compétences ? Seuls, les sujets du groupe expérimental en mathématiques ont un gain moyen d'apprentissage légèrement supérieur à celui qui est reconnu au niveau international (Aden et Roegiers, 2003). En mathématiques, ils enregistrent un gain moyen d'apprentissage de :  $(2.16 \times 2 = 4.32)$  points sur 20 points ; ce qui veut dire que l'effet de l'approche par compétences leur fait progresser de 1.32 point sur 20 points du prétest au post-test. Pour notre étude, si nous considérons les moyennes générales des résultats des groupes expérimental (pédagogie de l'intégration des compétences) et contrôle (pédagogie de transmission des connaissances), il se révèle que :

- le groupe expérimental a obtenu un gain moyen total d'apprentissage du prétest au post-test de :  $(10.45 \text{ points} - 6.07 \text{ points} = 4.38 \text{ points sur } 20 \text{ points})$ , c'est-à-dire que le GE a un gain moyen d'apprentissage légèrement supérieur à celui qui est reconnu internationalement (Aden et Roegiers, 2003) de 1.38 point sur 20 points.
- le groupe contrôle n'enregistre pas de gain d'apprentissage parce qu'il n'atteint pas une moyenne générale intragroupe égal au moins au niveau seuil de réussite, c'est-à-dire que qu'il n'a pas satisfait au critère de maîtrise suffisante des critères minimaux jugés indispensables dans la poursuite des apprentissages ultérieurs selon la perspective pédagogique de l'approche par compétences.



En synthèse, nous ne pouvons pas prétendre que nos résultats satisfont réellement au critère de validité empirique externe, car satisfaire à un seul indicateur d'une macro-variable de validité externe ne constitue nullement le facteur de fiabilité comme nous allons aborder ce critère. Cependant, le GE de notre étude a un gain moyen d'apprentissage de 1.38/20 points.

#### *7.4.5. Facteurs explicatifs de la fiabilité des résultats de l'étude*

Le facteur de fiabilité est fondé sur le degré de confiance que le monde scientifique accorde aux résultats donnés d'une recherche empirique (De Ketele et Roegiers, 1996). Le critère de fiabilité se lit sous plusieurs indicateurs. En rapport avec nos résultats de recherche et nous inspirant des résultats de recherche (De Ketele et Gérard, 2005), nous pensons que la question fondamentale que l'on se poserait pour attester si oui ou non les résultats de la recherche empirique peuvent satisfaire au critère de fiabilité peut être ainsi formulée : Est-ce que les conditions et les procédures du recueil des données à l'aide de l'outil d'évaluation critériée sont telles que les mêmes informations recueillies au cours de notre investigation seraient recueillies à un autre moment, à un autre endroit et par d'autres examinateurs répondant aux mêmes critères de compétences de base du savoir-évaluer selon la démarche d'évaluation critériée ? Cette question constitue tout un chantier ouvert. Par ailleurs, selon le contexte de notre recherche et en considérant les facteurs induits et prospectifs de la formation didactique à l'approche par intégration des compétences de base et à la gestion (compréhension et utilisation) des indicateurs de la grille d'évaluation critériée mise en œuvre, il nous semble que la réponse liée au degré de fiabilité des résultats d'une recherche empirique, au sens strict de ce dernier paradigme, ne poserait pas de problèmes d'application des modalités de fiabilité aux résultats donnés. Cependant, même avec l'avancée relativement significative des recherches en éducatrice ou en ingénierie didactique de l'évaluation, nous ne pensons pas que les controverses liées au processus et aux démarches de l'évaluation puissent être annihilées en un trait. C'est la raison pour laquelle toute œuvre humaine, quelle qu'elle soit, est perfectible. En définitive, les variables ayant suffisamment agi dans la construction et le développement des compétences de base linguistiques, cognitives, réflexives et procédurales des sujets du groupe expérimental dans la mobilisation de leurs ressources individuelles transversales afin de résoudre la situation-problème complexe de production écrite d'un résumé répondant effectivement aux indicateurs de maîtrise des critères minimaux (structure de la langue et cohérence des idées) et de perfectionnement (présentation matérielle) seraient

entre autres les le dispositif didactique, la formation didactique, l'investissement personnel de l'apprenant adulte universitaire, etc.

Nous pensons, en définitive, que notre recherche centrée sur l'évaluation des effets de l'approche par intégration des compétences (APIC) en situation d'apprentissage du français langue étrangère ne pourrait répondre en aucun cas à toutes les dimensions des critères de pertinence, de validité et de fiabilité ; néanmoins, cette étude aura son originalité d'avoir rapproché de sa manière les trois types de savoirs « savoir-enseigner, savoir-apprendre et savoir-évaluer » qui restent et resteront intimement liés dans l'espace du triangle didactique. Par ailleurs, quelle que soit l'efficacité des pratiques didactiques innovantes, les effets d'un système d'apprentissage ne sauraient être pertinents, valides et fiables, si le monde de l'éducation n'apprête pas suffisamment son attention sur la mise en œuvre des paradigmes de « transposition didactique » et de « contrat didactique » qui, chemin faisant, pourraient promouvoir aux côtés de l'approche par intégration des compétences le véritable développement de l'environnement sociétal de demain. Et enfin, pour terminer, nous pensons que les résultats de notre recherche constituent une contribution, si petite et modeste soit-elle, à l'édifice du monde de l'éducation et de la formation par la mise en œuvre à la fois la stratégie d'apprentissage par intégration des compétences de base dans une situation complexe de production d'un résumé écrit en FLE et de la démarche de l'évaluation hétéro-corrective critériée tant du savoir-résumer que du savoir-évaluer au service des paradigmes nouveaux de l'ingénierie didactique et de l'approche par intégration des compétences à l'école et dans les secteurs socio-éducatifs, culturels et professionnels de notre environnement sociétal d'aujourd'hui et de demain.

La question qui reste à savoir est celle de s'imaginer dans quelles conditions optimales il y aurait la vérification de la fiabilité des résultats observés. La première voie par ailleurs pratique serait celle de poursuivre une recherche ultérieure au niveau national sur un même type d'échantillon représentatif de la population de référence beaucoup plus étendue sur un certain nombre d'institutions d'enseignement supérieur existant au Rwanda pour voir si, toutes les choses étant égales par ailleurs, les résultats observés pourraient être identiques ou constants dans toutes les deux conditions d'apprentissage. La seconde voie de réplification serait une étude de caractère longitudinal qui serait menée au niveau d'un échantillon tiré aléatoirement dans des organisations éducatives des apprenants adultes universitaires

anglophones au niveau sous-régional, régional, africain ou international et voir quel type de gain d'apprentissage produirait l'approche par intégration des compétences (APIC) sur le groupe expérimental et la pédagogie de type transmissif sur le groupe contrôle. Ces deux types de recherche pourraient attester si oui ou non la répétabilité des résultats est plausible ou pas.

## CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

La présente recherche était centrée sur l'évaluation des effets de mise en œuvre de l'approche par intégration des compétences de base et de la pédagogie de transmission des connaissances chez des étudiants anglophones dans une situation d'apprentissage du et en français langue étrangère (FLE) au Rwanda. Nous avons élaboré et mis en pratique un processus de collecte de données sous deux conditions d'apprentissage expérimentales et contrôles. L'activité de production écrite du résumé de texte a été choisie pour trois raisons essentielles : d'abord, l'approche par compétences (Roegiers et De Ketele, 2000 ; De Ketele et Gérard, 2005) est fondée sur trois idées fondamentales nécessitant l'interdépendance, la coordination et la polarisation des compétences acquises ; ensuite, l'évaluation critériée (Roegiers, 2004 ; Scallon, 2004) impose le choix des critères et indicateurs limités et pertinents ; et enfin, pour répondre efficacement à ces deux exigences pédagogiques, nous avons décidé d'évaluer notre échantillon à partir d'une production écrite exigeant la mobilisation des ressources individuelles linguistiques, cognitives, métacognitives, procédurales et réflexives (Tardif, 1992 ; Reuter, 1995 ; Dabène, 1995 ; Romainville, 1996 ; etc.). Miled, 1998 ; FédEFoC, 2001 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Dolz et Ollagnier, 2002 ; etc.).

L'hypothèse principale supposait au départ de la recherche que la stratégie d'apprentissage par intégration des compétences de base scripturales devrait aboutir à des résultats beaucoup plus significatifs que la stratégie d'enseignement centrée sur la transmission des connaissances en français langue étrangère (FLE). Rappelons que l'hypothèse clé a généré deux hypothèses opérationnelles : la première supposait l'équivalence des deux groupes au prétest et la seconde affirmait a priori que le groupe expérimental aurait des résultats meilleurs que ceux du groupe contrôle. Quatre procédés d'analyse statistique ont été mis en application pour vérifier le degré de fiabilité des résultats attribués par deux correcteurs indépendants à des sujets du GE et du GC au prétest et au post. Il s'agit d'abord de l'analyse du coefficient d'accords interjuges  $K$  épuré de l'effet du hasard de Cohen (1960), du

coefficient de corrélation  $r$  de Pearson et du coefficient de détermination d'ajustement des scores interjuges au niveau de la droite de régression qui est exprimée par la variance  $R^2$ . Toutes les valeurs statistiques de ces coefficients trouvées montrent que les scores attribués par deux correcteurs indépendants ont un degré de fiabilité très significatif. Le degré de concordance des résultats des deux groupes expérimental et contrôle nous a donné l'assurance de vérifier le degré de signification des moyennes des résultats intergroupes au prétest et au post-test. Après l'application du test d'hypothèse de Student sur les moyennes des résultats des deux groupes, les résultats du test  $t$  révèlent, d'une part, qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des scores du groupe expérimental et celles du groupe contrôle au prétest, et que d'autre part, les moyennes du GE sont supérieures à celles du GC au post-test. Ce qui donne la preuve suffisante de la validité de l'hypothèse principale de la recherche. Donc, les effets de l'approche par intégration des compétences de base sont plus significatifs que ceux de la pédagogie classique dans un contexte d'apprentissage du FLE aux apprenants adultes universitaires.

Effectivement, comme nous l'avons démontré dans le corps du travail, les deux groupes ont échoué lamentablement au prétest avec plus de 83% d'échecs. Par contre, au post-test, les sujets du groupe expérimental qui ont atteint le niveau seuil de maîtrise des critères minimaux exigés pour la poursuite efficace des apprentissages ultérieurs (Miled et De Ketele, 1996 ; Roegiers et De Ketele, 2000) s'élèvent à 66.7%, alors que les sujets du groupe contrôle ayant atteint le même niveau s'élèvent à 36.1%. La différence du pourcentage de réussite de 30.6% entre le GE et le GC est très significative.

Au-delà de ces observations, les résultats de notre recherche corroborent les fondements théoriques de l'approche par intégration des compétences de base (Roegiers et De Ketele, 2000 ; Roegiers, 2003 ; 2004) et vont dans le sens des résultats des études qui ont été menées durant ces dernières années par Didiye, El Hadj Amar, Gérard et Roegiers (2005) et Rajonhson et al. (2004). Les points communs entre les trois types d'études sont : (1) la recherche des effets de l'approche par compétences dans des situations complexes d'apprentissage des langues (français pour nos résultats du Rwanda ; arabe et français en Mauritanie pour Didiye et al. (2005) ; français et malgache pour et Rajonhson et al. (2004) à Madagascar) ; (2) la constante observée de la supériorité du niveau d'intégration des compétences de base du groupe expérimental (approche intégrative des acquis) par rapport à

celui du groupe contrôle (approche traditionnelle) ; et (3) le gain d'apprentissage produit par la condition expérimentale est plus remarquable que celui qui a été produit par la condition contrôle au niveau des moyennes des résultats intergroupes du prétest au post-test.

Bien plus, le degré de pertinence du problème posé en termes d'approche par compétences (Roegiers et De Ketele, 2000) et d'évaluation critériée (Roegiers, 2004 ; Scallon, 2004), examiné selon les modalités du processus du recueil d'informations (De Ketele et Roegiers, 1996 ; Jones, 2000 ; etc.) et évalué selon les démarches d'analyse statistique et d'application de tests fiables (Cohen, 1960 ; Howell, 1998 ; Dagnelie, 2003 ; Vallerand et Hess, 2000, etc.), il nous semble que les résultats de notre recherche constitue une contribution scientifique en sciences de l'éducation, si modeste soit-elle, en ce qui concerne surtout la mise en relation de l'évaluation du savoir-résumer chez des apprenants en FLE et de la vérification du degré du savoir-évaluer selon la démarche hétéro-corrective critériée appliquée à des produits-résumés de texte en français langue étrangère.

Cependant, même si nos résultats ont un certain degré de signification au niveau des critères de pertinence (relation problème posé et objectif de l'évaluation), de validité (sens de nos outils et de leurs effets immédiats) et de fiabilité (degré de réplication des résultats ultérieurement), il y a lieu de faire une analyse prospective à partir de l'état des lieux de notre recherche expérimentale menée dans une situation pédagogique expérimentale et non naturelle.

En effet, la première interrogation, par ailleurs qui reste problématique, est celle qui s'oriente vers la recherche des voies et moyens pratiques d'assurer ou de garantir une meilleure transposition didactique synthétique (Miled, 1996) du savoir-résumer en situation d'apprentissage du français langue étrangère. Notre essai de mise en œuvre pourra être complétée par des recherches beaucoup plus approfondies pour asseoir une théorie alliée au sens pragmatique du terme à la pratique pour éviter tout dysfonctionnement des résultats de la recherche et de la pratique didactique en classe déterminée. Alors, l'ingénierie didactique a encore à faire et à concevoir pour innover véritablement les pratiques enseignantes et le système d'apprentissage et d'évaluation à l'école de demain appelée à la formation des ressources compétentes pour un monde en pleine compétitivité pour la productivité optimale et de qualité.

En dehors des paramètres didactiques, nous n'ignorons pas que le contact des langues crée un certain conflit ouvert ou larvé entre les utilisateurs de telle ou de telle autre langue. Pour notre cas, la question serait de savoir comment les pratiques pédagogiques et psychologiques peuvent atténuer les représentations mentales sur la langue étrangère apprise à l'âge adulte entre le secondaire et l'université. Là, les recherches ultérieures pourraient aborder cet axe de recherche et proposer des solutions allant dans le sens de la promotion du bi- (pluri-) linguisme humain visant le développement de la recherche favorisé par la maîtrise des langues étrangères. L'aménagement des théories et pratiques didactiques reste à parfaire pour combler toutes ces remises en question qui aboutiraient tout au moins à des palliatifs, tout au plus à des panacées. Et là, la notion de compétence aurait une solution miraculeuse d'être appréhendée dans sa véritable dimension, car elle reste insaisissable même si elle émerge dans la plupart des situations sociales, éducatives, professionnelles, diplomatiques, etc.

Au niveau de l'évaluation, la subjectivité constitue une des bases des controverses liées à la fiabilité des résultats de la recherche. Le processus de répétabilité est-il possible tel que le degré d'équivalence des résultats est souhaité. Des doutes persistent, mais des rapprochements peuvent être évidents. Cette idée nous survient en ce sens que même en biologie les « vrais » jumeaux auraient des nuances de différence, en langue la notion de synonymie tend à étendre le champ sémantique des termes, raison pour laquelle la notion de compétence se lit mieux à travers la compétence de base observable, vérifiable et évaluable selon aussi des indicateurs contextualisés. L'édumétrie a encore des défis à défier ! Car les modalités de prise de décision pour ou contre la réussite scolaire ou académique restent à repenser.

Enfin, notre recherche ne pourrait en aucun cas répondre à toutes les questions liées à l'évaluation du niveau d'intégration de la compétence de base scripturale en FLE. Car la maîtrise de quelques indicateurs connotés dans une situation expérimentale est une phase, mais elle devrait être continuée dans des situations variées. Pour clore cette partie concluante, la recherche est comparable à une spirale, qui s'étend et se détend. C'est pourquoi, les résultats de cette étude ne constituent qu'un iceberg dans le chantier ouvert à la dynamique des recherches ultérieures appliquées à l'approche par intégration des compétences et à l'évaluation critériée du niveau d'intégration des compétences pour le mieux-être de l'environnement sociétal.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod.
- Aden, H. M. et Roegiers, X. (2003). *A quels élèves profite l'approche par compétences ?* Document inédit.
- Akyeampong, D. (1998). *L'enseignement supérieur et la recherche : défis et opportunités*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Albero, B. (2004). « L'explicitation méthodologique dans l'activité de recherche : au-delà de la question des moyens et des outils », in la revue allemande *Grundlagen der Weiterbildung*, Nr 3, Juni, pp. 115-119.
- Albert, S. et Bradley, K. (1997). *Managing Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Altet, M. (1998). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Artigue, M. (1989). « Ingénierie didactique », in *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 9.3, Grenoble : La Pensée sauvage, pp. 281-308.
- Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (2004). *L'évaluation des compétences entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Actes du XVII<sup>e</sup> Colloque international de l'ADMEE-Europe*. Lisbonne (Portugal), les 17-20 novembre 2004.
- Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (2005). *Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs. Actes du XVIII<sup>e</sup> Colloque international de l'ADMEE-Europe*. Reims (France), les 24-26 octobre 2005.
- Astolfi, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.- P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.- P. et Peterfalvi, B. (1993). *Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales*. ASTER, n° 16.
- Aubret, J. et Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont : Mardaga.
- AUPELF-UREF (1997). *Dictionnaire Universel Francophone*. Paris : Hachette.
- Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.
- Bain, D. (1999). « De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes », in J. Dolz et E. Ollagnier (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université et Larcier, pp. 129-145.



- Barbier, J.- M. (2001). « La constitution de champs de pratiques en champs de recherches », in J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 305-317.
- Barbier, J.- M. et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens et formation*. Paris : PUF.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : Ophrys.
- Besse, H. (1995). « Méthodes, méthodologie et pédagogie », In Pécheur, J. et Vignier, G. (Eds) (1995). *Méthodes et méthodologies. Le Français dans le monde*, Numéro Spécial, pp. 96-108.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Blanchet, Ph. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Bloom, B. S. (1971). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor.
- Boileau, N. (1674). *L'art poétique*. Paris : Bréal.
- Bonami, M., de Hennin, B., Boqué, J.-M. et Legrand, J.-J. (1996). *Management des systèmes complexes. Pensée systémique et intervention dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bonboir, A. (1972). *La méthode des tests en pédagogie*. Paris : PUF.
- Bonnafous, A. (1989). *Le siècle des ténèbres de l'économie*. Paris : Economica.
- Bonnardel, P. (1995). « Le coefficient Kappa », in site d'Internet [http://www.kappa.chez.tiscali.fr/Kappa\\_note.htm](http://www.kappa.chez.tiscali.fr/Kappa_note.htm), consulté le 29/07/2005.
- Bonniol, J.-J. (1985). « Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire », in *Bulletin de psychologie*, vol. XXXV, n° 353, pp. 173-186.
- Bonniol, J.-J. et Genthon, M. (1989). « L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation », in *Repères*, n° 18, pp. 22-28.
- Bosman, C., Gérard, F.- M. et Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.



- Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Boyer, J.- Y., Dionne, J.- P. et Raymond, P. (1995). *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Paris : Les Editions LOGIQUES.
- Brien, R. (1990). *Science cognitive et formation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bronckart, J.-P. (1989). *L'acquisition d'une langue seconde. Perspectives de la recherche contemporaines*. Berne : OFIAMT.
- Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (2002). « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? », in : J. Dolz, et E. Ollagnier (Eds). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 27-44.
- Brossard, M. et Fijalkow, J. (1996). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygoskiennes*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Brousseau, G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in J. Brun,, *Didactique des mathématiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 45-143.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (1989). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : E.U.S.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Journal*, 1, pp. 1-47.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat. Berne : Peter Lang.
- Canelas-Trevisi, S. et Bulea, E. (2001). « Compétence, contenus enseignés et tâches : quelles relations ? L'exemple du groupe verbal en FLM et FLE », in Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. et Maeder, C. (dir.) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*. Neuchâtel : Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.
- Cardinet, J. (1988). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cardinet, J. (1992). « L'objectivité de l'évaluation », in *Formation et Technologies, Revue européenne des professionnels de la formation*, n° 0, pp. 17-26.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. et Schliemann, A. D. (1985). « Mathematics in the Streets and in School », in *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 3, pp. 21-29.

- Cauchy, F. (1995). « Pour un concept de compétence plus riche », in *Cahier du renouveau 1*. Montréal : Collège Montmorency, pp. 45-56.
- Chancerel, J.-L. et Richerich, R. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant en langue étrangère*. Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- Charlet, J. (2001). « L'ingénierie des connaissances : une science, un enseignement ? », in *Actes des Journées Ingénierie des connaissances 2001*, Grenoble : PUG, pp. 233-252.
- Charolles, M. et Petitjean, A. (dir.) (1992). *L'activité résumante*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton : The Hague.
- Chomsky, N. (1969). *La linguistique cartésienne*, suivi de *La nature formelle du langage*, traduction de N. Delanoë et D. Sperber. Paris : Editions du Seuil.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Editions du Seuil.
- Chomsky, N. (1973). *La nature formelle du langage*. Paris : Editions du Seuil.
- Cohen, J. (1960). « A Coefficient of agreement for nominal scales », in *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Coll, C. (1998). « La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique », in M. Brossard, et J. Fijalkow, (1998). *Apprendre à l'école : Perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Talence : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 17-26.
- Collès, L., Dufays, J.-L. et Maeder, C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien . Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : : De Boeck Duculot.
- Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. et Maeder, C. (dir.) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Colletta, J.- M. (1998). « A propos de l'enseignement-apprentissage de la production écrite », in M. Dabène et al. (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.
- Coltheart, M. (1978). « Lexical access in simple reading tasks », in G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing*. New York: Academic Press, pp. 151-216.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de coopération culturelle et Didier.

- Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (1991). *L'intégration des savoirs : au cœur de la réussite éducative*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Coudray, L. (1973). *Lexique des sciences de l'éducation*. Paris : Editions sociales françaises.
- Coulon, O. (1998). *Analyse multi-échelles de cartes d'activations fonctionnelles cérébrales*. *PhD Thesis*. Paris : Ecole nationale supérieure des télécommunications (ENST).
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.
- Crevier, F. (1997). *Conception et validation d'une méthode d'ingénierie didactique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (thèse inédite).
- Cronbach, L. J. (1957). "Coefficient alpha and the internal structure of tests", in *Psychometrika*, 16, 297-333.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dabène, M. (1995). « Quelques étapes dans la construction des modèles », in J.- L. Chiss, J. David, et Y. Reuter, (Eds) (1995). *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris : Nathan, pp. 11-27.
- Dagnelie, P. (2003). *Principes d'expérimentation : planification des expériences et analyse de leurs résultats*. Gembloux : Presses agronomiques.
- De Ketele, J.- M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.
- De Ketele, J.- M. (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.- M. (1989). « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », in Cahiers de la Fondation Universitaire : *Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.
- De Ketele, J.- M. (1993a). « L'évaluation conjugulée en paradigmes », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, pp. 53-80.
- De Ketele, J.- M. (1993b). « Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances », in R. Hivon, (éd.). (1993). *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Sherbrooke (Canada), CRP, chapitre 1, pp. 15-26.
- De Ketele, J.-M. (1995). *L'évaluation: Approche et démarches*. Louvain-la-Neuve : Diffusion universitaire CIACO.

- De Ketele, J.- M. (1996). « La conception et la validation des compétences minimales », in *Le Programme des « compétences de base » : documents de formation*, Tunis : Ministère de l'Éducation avec le concours de l'UNICEF, pp. 62-65.
- De Ketele, J.- M. (1996). « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? », in *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, n° 23, pp. 17-36.
- De Ketele, J.- M. (2000). « En guise de synthèse: Convergences dans l'évaluation des apprentissages », in C. Bosman, F.- M. Gérard, et X. Roegiers, (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 187-191.
- De Ketele, J.- M. (2001a). « Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages », in G. Figari, et M. Achouche, (Eds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 39-43.
- De Ketele, J.- M. (2001b). « Enseigner des compétences : repères », in J.- L. Jadoule, et M. Bouhon, (Eds). *Développer des compétences en histoire*. Louvain-la-Neuve-Bruxelles : Université catholique de Louvain et Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, pp. 13-22.
- De Ketele (2002). « L'évaluation de et dans l'innovation », in Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (2002). *Evaluer les pratiques innovantes : Actes des Journées d'études des 26 et 27 mars 2001. Saline royale d'Arc-et-Senans-académie de Besançon*. Paris : Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, pp. 35-42.
- De Ketele, J.-M. et Delory, C. (2000). « Quel héritage pour le nouveau millénaire? », in *Forum de Pédagogies*, n° 35, janvier 2000, pp. 9-16.
- De Ketele, J.-M. et Delory, C. (2003). « Les développements récents des recherches en sciences de l'éducation », in L. Collès, J.-L. Dufays, et C. Maeder, (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien . Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck Duculot, pp. 35-43.
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F. M. (2005). *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences*, in <http://www.bief.be/enseignement/publication/validcomp.html> (site consulté le 25 octobre 2005).
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.

- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1995). *L'évaluation: Approche et démarches*. Louvain-la-Neuve : Diffusion universitaire CIACO.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Landsheere, G. (1974). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles-Paris : Labor-Nathan.
- De Landsheere, G. et De Landsheere, V. (1992). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- De Landsheere, V. (1988). *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. Paris : PUF.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- De Rosnay, J. (1975). *Le microscope, vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette Education.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R. et Vanloubbeeck, G. (2004). *Les compétences : où en est-on ? L'application du décret « Missions » en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.
- Deshais, P., Guy, H. et Poirier, M. (2003). « Les procédures d'élaboration d'une épreuve d'évaluation », in Deshaies, P., Guy, H. et Poirier, M. (2003). *L'évaluation des apprentissages au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Désilets, M. et Brassard, C. (1994). « La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste », in *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 2, pp. 7-10.
- Dessus, P. (2000). « La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? », in *Revue Française de pédagogie*, Vol. 133, pp. 101-116.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor.
- Dickes, P., Tournois, J. Flieller, A. et Kop, J.-L. (1994). *La psychométrie*. Paris : PUF.
- Didier, B. (1994). *Dictionnaire universel des littératures*. Paris : PUF.

- Didiye, D. O., El Hadj Amar, B., Gérard, J.- M. et Roegiers, X. (2005). *Etude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens*. In <http://www.bief.be/enseignement/publication/mauritanie.html> (site consulté le 22 janvier 2006).
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (éds). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dolz, J. Pasquier, A. et Bronckart, J.-P. (1993). « L'acquisition des discours : Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 92, pp. 23-37.
- Dominique, Ph. et Girardet, J. (1998). *Le Nouveau sans frontières. Tomes 1, 2 et 3*. Paris : Clé International.
- Donnadieu, G. et Karsky, M. (2002). *La systémique : penser et agir dans la complexité*. Paris : Liaisons.
- Donnadieu, G., Durand, D., Neel, D. et Nunez, E. (2003). *L'approche systémique : de quoi s'agit-il ?* Paris : PUF.
- Douady, R. (1994). « Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir », in *Repères*, n° 15, pp. 37-61.
- Doyle, W. (1986). « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », in Crahay, M. et Lafontaine, D. (Ed.). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, pp. 435-481.
- Durant, J. (1997). « Quelles compétences pour le xxème siècle ? », *Revue Tunisienne : Le Manager*, 1997, n° 15, 30-33.
- Fayol, M. (1992). « Comprendre ce qu'on lit. De l'automatisme au contrôle. », in M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds) (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF, pp. 52-68.
- Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (2001). *Programme intégré adapté aux Socles de compétences*. Bruxelles : FédEFoC/SeGEC.
- Festinger, L. et Katz, D. (1972). *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales. Tome 2*. Paris : PUF.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF.
- Fountain, S. (1996). *Education pour le développement humain : un outil pour un apprentissage global*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fourez, G. (1999). « Compétences, contenus, capacités et autres casse-tête », in *Forum des pédagogies*, mai 1999, pp. 26-31.



- Franchet, P. (2001). « Des logiques compétence aux logiques de formation : modèles et enjeux », in *Actualité de la formation permanent. Dossier Les approches compétences : quelles perspectives pour la formation ?*, n° 70, janvier-février 2001, Paris : Centre Info, pp. 34-38.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1997). *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Frenay, M. , Wouters, P., Bourgeois, E. et Galand, B. (2005). « Le dossier d'intégration au service de la construction et de l'évaluation de compétences professionnelles au sein d'un programme de formation pédagogique », Communication présentée au Colloque international de l'ADMEE, Lisbonne, 18-20 novembre 2004.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Garcia- Debanc, C. (1995). « Le lire dans l'écrire », in *Pratiques*, n° 86, juin 1995, pp. 71-92.
- Garcia- Debanc, C. et Fayol, M. (2002). « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite », in *Pratiques*, n° 115-116, décembre 2002, pp. 37-50.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Gérard, F.-M. (2001). « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation », in *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 24, n° 2-3, pp. 53-77.
- Gérard, F.-M. (2002). « L'indispensable subjectivité de l'évaluation », in *Antipodes*, n° 156, avril 2002, pp. 26-34.
- Gérard, F.-M. (2005). « L'évaluation des compétences à travers des situations complexes », in *Actes du Colloque de l'ADMEE-Europe*, IUFM de Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Germain, Cl. (1991). *L'approche communicative en didactique des langues*. Paris : CLE International.
- Giasson, J. (1998). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Paris : Gaëtan Morin.
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Godard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.

- Grawitz, M. (1979). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grégoire, J. (1989). « Que peut apporter la psychologie cognitive à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique ? », in C. Depover, et B. Noël, , *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Grevisse, M. (1975). *Le Bon Usage : Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Gembloux : Duculot.
- Hadji, Ch. (1990). *L'évaluation : règles de jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur.
- Halté, J.- F. (1989). « Savoir écrire – savoir-faire », in *Pratiques*, n° 61, mars 1989, pp. 15-22.
- Halté, J.- F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF.
- Hameline, D. (1980). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole (2005). « Quelle politique linguistique pour quel enseignement des langues ? », in *Avis du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole*, n°19, Octobre 2005.
- Hayes, J. R. (1980). “ Identifying the organization of writing processes”, in L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pp. 57-64.
- Holec, H., Little, J.-L. et Richterich, R. (Coord. par) (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris-Bruxelles : ITP et De Boeck Université.
- Hymes, D. (1973). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.
- Jacobi, D. et Loupias, P. (2000). *Définition des objectifs pédagogiques et construction des épreuves d'évaluation dans les formations modulaires*. Dijon : Institut National de Promotion Supérieure Agricole (INPSA).
- Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a.
- Koestler, A. (1968). *Le cheval dans la locomotive*. Paris : Calmann-Lévy.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. et Masia, B.B. (1980). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.



- Lauwaers, A. (1987). *Résumer un texte. Analyse critique des procédures prescrites dans les manuels et recherche exploratoire quant aux pratiques de formation dans l'enseignement secondaire*. Mémoire de Licence inédit. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Ny, J. F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris : PUF.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*(2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Miled, M. (1996). « Quelle transposition didactique en français langue étrangère ? », in *Enjeux*, n° 37/38, mars/juin 1996, pp. 159-173.
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition et Centre International de Phonétique Appliquée de Mons.
- Miled, M. et De Ketele, J.- M. (1996). *Le programme des « Compétences de base » : Documents de formation*. Tunis : Ministère de l'Education (Direction générale de la formation continue) avec le concours de l'UNICEF.
- Ministère de la Justice (1996). *Constitution de la République du Rwanda*. Kigali : MINIJUST.
- Morin, E. (1977). *Méthode : la nature dans la nature (tome1)*. Paris : Seuil.
- Noël, B. et Depover, Ch. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. et Huynen, A.-M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements. Actes du colloque du 22 novembre 2000*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain-Grifed.

- Parlier, M. (2001). “ En quoi la “logique compétence” modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation?”, in *Actualité de la formation permanente. Dossier Les approches compétences : quelles perspectives pour la formation ?*, n° 70, janvier-février 2001, Paris : Centre Info, pp. 39-44.
- Parmentier, Ph. et Paquay, L. (2002). « En quoi les situations d’enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? », pp. 1-19, in sites d’Internet de l’Institut de pédagogie universitaire (<http://www.ipm.ucl.ac.be>) et du Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (Grifed) de l’Université catholique de Louvain (<http://www.grifed.ucl.ac.be>), consultés le 24 novembre 2004.
- Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Eléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris : Nathan.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L’Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1995). « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l’école entre deux paradigmes », in : Bentolila, A. (éd.). (1995). *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan, pp. 73-88.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997a). *Construire des compétences dès l’école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997b). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l’action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L’évaluation des élèves. De la fabrication de l’excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université et Larcier.
- Perrenoud, Ph. (1999). « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? », in : *Pédagogie Collégiale* (Québec), vol.12, n°3, mars 1999, pp. 14-22.
- Perrenoud, Ph. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d’un acteur autonome...* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation de l’Université de Genève.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*. Paris : ESF.

- Perrenoud, Ph. (2000). « L'école saisie par les compétences », in : Bosman, C., Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (éds). (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 21-41.
- Piaget, J. (1957). *Logique et équilibre dans les comportements du sujet*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1963). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard.
- Piéron, H. (1923). *La psychologie différentielle*. Paris : PUF.
- Programme for International Student Assessment/Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (2003). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA*. Luxembourg : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) et Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE).
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Proulx, L. P. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica.
- Rabelais, Fr. (1534). *Gargantua*. Paris : Editions de Minuit.
- Rajonhson, L. et al. (2004). *Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer...Etude cas de Madagascar*. In <http://www.bief.be/enseignement/publication/invitation.html> (site visité le 15 janvier 2006).
- Rastier, Fr. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- Raynal, Fr. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.
- Retschitzky, J., Bossel-Lagos, M. et Dasen, P. (1989). *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Reuchlin, M. (1996). *Psychologie (Réédition 1977)*. Paris : PUF.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.

- Richard, J. F. (1986a). " Traitement de l'énoncé et résolution de problème", in *Bulletin de psychologie, jugement et langage, hommages en l'honneur de G. Noizet*, n° 33, pp. 344-351.
- Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère 3. La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2004). « Approche par les compétences : curriculums, équité et réduction de la pauvreté », Communication faite à Genève, au Siège du Bureau International de l'Éducation (BIE/UNESCO), 10 novembre 2004 ,  
in <http://www.bief.be/enseignement/publication/pauvreté.html>,  
(site consulté le 29/07/2005).
- Roegiers, X. (2005). « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves », in Toualbi-Thaâlibi, K. et Tawil, S. (dir.), *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 107-124.
- Roegiers, X. et Barbier, J.-M. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation ...*  
Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rogers, T. et al. (1993). *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*, Edmonton : Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation.
- Romainville, M. (1996). « L'irrésistible ascension du terme » compétence " en éducation... », *Enjeux*, n° 37-38, mars/juin, 132-142.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Roulin, J.-L. et al. (1998). *Psychologie cognitive*. Paris : Bréal.
- Rousseau, J.- J. (1762). *Le contrat social*. Paris : Gallimard.

- Rychen, D. S. et Salganik, L. H. (2003). *La définition et la sélection des compétences clés*. OCDE : PISA.
- Quivy, V. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Saada-Robert, M. (1998). « Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques: le cas de l'orthographe en production textuelle », in : Brossard, M. et Fijalkow, (1998). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygoskiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 81-101.
- Sall, H. N. et De Ketele, J.-M. (1997). *L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : approches conceptuelle et problématique*, in *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 19, n° 3., pp. 119-142.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université et Editions du Renouveau pédagogique Inc.
- Simard, C. (1997). *Eléments de didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Skinner, B. F. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement*. Bruxelles : Mardaga.
- Sotomayor, C. (1995). *Stratégies de résolution de tâches de lecture chez des analphabètes fonctionnels chiliens*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-la-Neuve : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université catholique de Louvain.
- Sotto, I. (1992). *Mathématiques dans la vie quotidienne chez les paysans chiliens*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-la-Neuve : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université catholique de Louvain.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Stroobants, M. (2002). « La qualification ou comment s'en débarrasser ? », in : Dolz, J. et Ollagnier, E. (éds). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 61- 73.
- Stufflebeam, D. L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : NHP.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Tardif, J. (1994). *Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels*. Lyon : Colloque sur le transfert des connaissances, juillet 1994.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Editions LOGIQUES.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences ou l'évaluation des apprentissages en vue de rendre compte d'un parcours de formation* (à paraître), Conférence donnée par l'auteur à l'occasion du 20<sup>e</sup> anniversaire du Département Education et Technologie des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur, le 28 mars 2006.
- Terrail, J.- P. (1993). « Construction et détermination du social », in *Société française*, n° 47, dernier trimestre 1993, pp. 26-36.
- Tesnière, L. (1959). *Eléments de la syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Thilliez, H. (1972). *La rédaction des affaires*. Paris : Chotard et Associés Editeurs.
- Thorndike, E. (1921). *The Teacher's Word Book*. New York: Teachers College.
- Toupin, L. (1995). « La compétence comme matière, énergie et sens », in *Education permanente*, n° 135, pp. 33-44.
- Touzain, G. (1997). « La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages », in *Reflets*, volume 8, n° 1, décembre 1997, Québec : CEGEP DE CHICOUTIMI, pp. 11-18.
- Trim, J.L.M. (1979). *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes pour les adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Université Nationale du Rwanda (2000). *Le Règlement général académique*. Butare : UNR.
- Vallerand, R. J. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal-Paris : Gaëtan Morin Editeur.
- Van der Maren, J.- M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vigner, G. (1996). *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse*. Paris : Hachette.
- Vogler, J. (1996). *L'évaluation*. Paris : Hachette Education.
- Von Bertalanffy, L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Messidor.
- Watson, J. B. (1913). "Psychology as the behaviourist views it", in *Psychological Review*, 20, pp. 158-177.

- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). "The teaching of learning strategies", in Frenay, M., Bonhivers, B. et Paquay, L. (1990). *Mieux comprendre les situations de « prise de notes »*. Bruxelles : Centre bruxellois de recherche et de documentation pédagogiques.
- Weiss, J. (1984). *La subjectivité blanchie ?* Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogique, IRD 84. 17b.
- Wiig, K. M. (1999). *On The Management of Knowledge*. Arlington (Texas): The Wiig Group.
- Wilkinson, L. et al. (1992). *Statistics*. Evanston : SYSTAT for Macintosh.
- Wolfs, J.- L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : Du secondaire à l'université : recherche – théorie – application (2<sup>ème</sup> édition)*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Woods, D. R. (1987). "How Might I teach Problem Solving?", in *New Directions for Teaching and Learning*, n° 30, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 55-71.
- Zimmermann, D. et Lobrot, M. (1975). *La lecture adulte*. Paris : ESF éditeur.

## ANNEXES

- **Annexe 1** : Variables individuelles de l'échantillon
- **Annexe 2** : Fiche des résultats des critères minimaux du GE au pré-test
- **Annexe 3** : Fiche des résultats des critères minimaux du GC au pré-test
- **Annexe 4** : Fiche des résultats globaux du GE au pré-test
- **Annexe 5** : Fiche des résultats globaux du GC au pré-test
- **Annexe 6** : Fiche des résultats des critères minimaux du GE au post-test
- **Annexe 7** : Fiche des résultats des critères minimaux du GC au post-test
- **Annexe 8** : Fiche des résultats globaux du GE au post-test
- **Annexe 9** : Fiche des résultats globaux du GC au post-test
- **Annexe 10** : Fiche des scores interjuges du GE au pré-test et au post-test
- **Annexe 11** : Fiche des moyennes des résultats du GE au pré-test et au post-test
- **Annexe 12** : Fiche des scores interjuges du GC au pré-test et au post-test
- **Annexe 13** : Fiche des moyennes des résultats du GC au pré-test et au post-test
- **Annexe 14** : Support textuel à résumer au prétest et au post-test



**Annexe 1 : Variables individuelles de l'échantillon**

V0	V1	V2	V3	V0	V1	V2	V3
101	G 1	1983 1	SE 1	201	G 1	1983 1	SH 2
102	G 1	1983 1	SH 2	202	G 1	1984 1	SE 1
103	F 2	1984 1	SH 2	203	G 1	1982 1	SE 1
104	F 2	1984 1	SE 1	204	F 2	1984 1	SE 1
105	F 2	1984 1	SE 1	205	G 1	1984 1	SH 2
106	G 1	1959 2	SH 2	206	G 1	1984 1	SH 2
107	F 2	1982 1	SH 2	207	G 1	1979 2	SH 2
108	F 2	1983 1	SH 2	208	F 2	1985 1	SE 1
109	G 1	1984 1	SH 2	209	G 1	1984 1	SE 1
110	F 2	1984 1	SH 2	210	G 1	1983 1	SH 2
111	G 1	1982 1	SH 2	211	G 1	1980 2	SE 1
112	F 2	1983 1	SH 2	212	G 1	1982 1	SH 2
113	G 1	1980 2	SH 2	213	G 1	1979 2	SH 2
114	G 1	1980 2	SH 2	214	G 1	1980 2	SH 2
115	G 1	1983 1	SE 1	215	F 2	1983 1	SE 1
116	G 1	1984 1	SE 1	216	G 1	1981 1	SH 2
117	G 1	1983 1	SE 1	217	F 2	1985 1	SE 1
118	G 1	1985 1	SE 1	218	G 1	1979 2	SH 2
119	G 1	1978 2	SH 2	219	G 1	1982 1	SH 2
120	G 1	1980 2	SH 2	220	G 1	1986 1	SH 2
121	F 2	1984 1	SE 1	221	G 1	1981 1	SH 2
122	G 1	1982 1	SE 1	222	G 1	1982 1	SH 2
123	G 1	1980 2	SH 2	223	G 1	1984 1	SH 2
124	G 1	1983 1	SH 2	224	G 1	1982 1	SH 2
125	F 2	1983 1	SE 1	225	G 1	1980 2	SH 2
126	G 1	1982 1	SH 2	226	G 1	1980 2	SE 1
127	G 1	1985 1	SE 1	227	F 2	1986 1	SE 1
128	G 1	1981 1	SH 2	228	G 1	1983 1	SE 1
129	G 1	1979 2	SH 2	229	G 1	1982 1	SE 1
130	G 1	1978 2	SH 2	230	F 2	1986 1	SH 2
131	F 2	1986 1	SH 2	231	G 1	1984 1	SE 1
132	F 2	1983 1	SH 2	232	F 2	1981 1	SH 2
133	G 1	1984 1	SE 1	233	G 1	1983 1	SH 2
134	G 1	1983 1	SH 2	234	G 1	1981 1	SH 2
135	G 1	1981 1	SH 2	235	G 1	1980 2	SH 2
136	F 2	1984 1	SH 2	236	G 1	1985 1	SH 2

**Légende:**

V0 = variable d'identification du sujet

101 – 136 = sujets du GE

201 – 236 = sujets du GC

V1 = sexe : 1 = garçon

2 = fille

V2 = âge : 1 = âgé de moins de 25 ans

2 = âgé de 25 ans et plus

V3 = section suivie au secondaire : 1 = sciences exactes

2 = sciences humaines



## Annexe 3 : Fiche des résultats partiels interjuges du GC au prétest

Vo	V4								V5						Total CM GC-O <sub>1</sub>	
	CSE1								CSE2							
	Ic1		Ic2		Ic3		Ic4		Ic5		Ic6		Ic7		/15	
	/3		/2		/2		/1		/3		/2		/2			
GC	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
201	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	1	1.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3.5	4
202	1	1	1	1	0.5	0.5	0	0	1.5	1.5	0	0.5	0.5	0.5	4.5	5
203	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	0.5	0	0	0.5	0.5	2.5	2.5
204	1.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	2.5	2.5	1.5	1	1	1.5	10	10.5
205	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3	3
206	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	6	6
207	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	10	10
208	1.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	10	10.5
209	1	1	1	1	0.5	0.5	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	4	4
210	1.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	10	10.5
211	1	1.5	1	1	0.5	0.5	0	0	1	1	1	1	0.5	0.5	5	5.5
212	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	10	10
213	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	1	1	0.5	0.5	1	1	4	4
214	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	1	1.5	0.5	0.5	1	1	4.5	5
215	1.5	2	0.5	0.5	1	1	0	0	1.5	1.5	0.5	0.5	1	1	6	6.5
216	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	5	5
217	1.5	1.5	1.5	1.5	1	1.5	0	0	1	1	0.5	0.5	1	1	6.5	7
218	1	0.5	1	1	1	1	0	0	1.5	1	1	1	1	1	6.5	5.5
219	0.5	0.5	1	1	1	1	0	0	1	1.5	1	1	1	1	5.5	6
220	1.5	1.5	1.5	1.5	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1.5	7	7.5
221	1	1	0.5	0.5	1	0.5	0	0	1.5	1	1	1	1	0.5	5.5	5
222	1.5	1.5	1	1.5	1	1	0	0	1.5	1.5	1	1	1	1	7	7.5
223	1	1	1	1	1	1	0	0	1.5	1.5	1	1	1	1	6.5	6.5
224	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	6	6
225	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3	3
226	1.5	1.5	1.5	1.5	1	1	0	0	1.5	1.5	1	1	1.5	1.5	8	8
227	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	1.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	10	10.5
228	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3	3.5
229	1	2	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	4	5
230	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	1.5	1.5	0.5	0.5	1.5	1.5	8	8
231	1.5	1.5	1	1.5	1	1	0	0	1.5	1.5	1	1	1	1	7	7.5
232	1	1	1	1	0.5	0.5	0	0	1	1	0.5	0.5	1.5	1.5	5.5	5.5
233	1.5	1.5	1.5	1.5	1	1	0	0	1.5	1.5	1	1	1.5	1.5	8	8
234	1.5	1	1	1	1	1	0	0	1.5	1.5	1	1	1.5	1.5	7.5	7
235	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3	3
236	1.5	2	1	1	1.5	1.5	0	0	1.5	1.5	1	1	1	1	7.5	8





## Annexe 6 : Fiche des résultats partiels interjuges du GE au post-test

Vo	V4								V5						Total CM GE-O <sub>2</sub>	
	CSE1								CSE2							
	Ic1		Ic2		Ic3		Ic4		Ic5		Ic6		Ic7			
	/3		/2		/2		/1		/3		/2		/2		/15	
GE	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
101	2	1.5	1.5	2	1.5	1.5	0.5	0.5	1.5	1.5	1.5	2	2	1.5	10.5	10.5
102	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	10	10
103	2	2.5	2	2	1.5	1.5	0.5	1	1.5	0.5	1.5	1.5	1.5	1	10.5	10
104	2.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1	1	2.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1	12	11.5
105	2	1.5	0.5	1	1.5	2	1	1	2.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	10.5	11
106	2.5	2	1.5	2	1.5	1.5	1	1	2.5	2.5	1.5	1.5	2	1.5	12.5	12
107	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	3.5	4
108	2	2	1	1	1.5	1.5	0.5	0.5	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	10	10
109	1	1.5	0.5	1	1	0.5	0.5	1	1.5	1	1	1	1	1	6.5	7
110	2.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	2	1.5	1.5	1.5	1	1.5	10.5	10
111	2	1.5	1.5	1.5	1.5	1	0	0.5	2.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	10.5	10
112	1	1.5	1.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	4.5	5
113	1.5	1.5	1.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	6	5.5
114	1.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	1	2	2	1.5	0.5	1.5	1.5	10	10.5
115	2	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	1	2.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	11	11.5
116	2.5	2.5	1.5	2	1.5	1.5	1	1	3	3	2	1.5	2	2	13.5	13.5
117	1.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	1.5	1.5	1.5	1	2	2	10	10
118	1	1.5	1	1.5	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0.5	1	1	6.5	6.5
119	1	0.5	1	1.5	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	5	5
120	2	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	1	1.5	1.5	1.5	1	1.5	1.5	10	10.5
121	1	0.5	1	1.5	0.5	0.5	0.5	0	1	1	0.5	0.5	0	0	4.5	4
122	1	1.5	0.5	0.5	1	1	0	0.5	0	0.5	0	0	0.5	0.5	3	4.5
123	1.5	2.5	1	0.5	1	1	0.5	0.5	1.5	1.5	1	0.5	1	1.5	7.5	8
124	1.5	2	1	0.5	1	1	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5	4.5	5
125	2	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	1.5	1.5	1.5	1.5	2	2	10.5	11
126	1.5	1.5	1.5	1	1.5	1.5	0.5	0.5	3	3	2	1	1.5	2	11.5	11.5
127	2	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	2.5	2.5	1.5	1	1	1	10.5	10.5
128	1.5	2	1.5	2	1.5	1.5	0.5	0.5	2	2	1.5	1	2	1.5	10.5	10.5
129	1.5	1	1.5	2	1.5	1.5	0.5	0.5	2.5	2.5	0.5	1	2	2	10	10.5
130	2	2	1.5	2	1.5	1.5	0.5	0.5	2	2	1.5	1	1.5	1.5	10.5	10.5
131	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	1.5	1.5	1	1	2	2	10	10
132	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	2.5	2.5	1.5	1	2	2	11	10.5
133	2	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0.5	2	2	1.5	1	1.5	2	10.5	10
134	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0.5	3.5	3.5
135	2	2	1.5	2	1.5	0.5	0.5	0.5	2	2	1	1	1.5	2	10	10
136	1	1	1	1	1	0.5	0	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	5.5	5.5

## Annexe 7 : Fiche des résultats partiels interjuges du GC au post-test

Vo	V4								V5						Total CM GC-O <sub>2</sub>	
	CSE1								CSE2							
	Ic1		Ic2		Ic3		Ic4		Ic5		Ic6		Ic7		/15	
	/3		/2		/2		/1		/3		/2		/2			
GC	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
201	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0	0	1	1	1	1	1.5	1.5	5	5.5
202	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0	0	1.5	1	1	1	1.5	1.5	5.5	5.5
203	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0	0	1.5	1	1	1	1.5	1.5	5.5	5.5
204	1.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2	1.5	1.5	1.5	2	2	10	10.5
205	0.5	0.5	0.5	0	0.5	1	0	0	0.5	0.5	1.5	1.5	0.5	0.5	4	4.5
206	1	1.5	1.5	1	1.5	1	0	0	1	1.5	1	1.5	1.5	1.5	7.5	8
207	2.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	1.5	1.5	1.5	1.5	2	2	10.5	10
208	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2	2	1.5	1.5	2	2	10	10
209	0.5	0.5	1	1	0.5	1	0	0	1.5	1	1	1.5	1.5	1.5	6	6.5
210	1.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2	2	1.5	1.5	2	2	10	10.5
211	0.5	0.5	0.5	0.5	1.5	1.5	0	0	1.5	1.5	1	1	1.5	2	6.5	7
212	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	1.5	2	1.5	1.5	2	2	10	10.5
213	2.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	2	10	10.5
214	0.5	0.5	1	1.5	1	1.5	0	0	1	0.5	1	1	1.5	1.5	6	6.5
215	1	1	1.5	1.5	1	1	0	0	1	1	0.5	1	1.5	1.5	6.5	7
216	1	1	1.5	1.5	1	1.5	0	0	1	1	1	1.5	1	1	7	7.5
217	0.5	1	1	1	1	1	0	0	1.5	1.5	1.5	1.5	2	1.5	7.5	7.5
218	1.5	1	0.5	1	1	1	0	0	0.5	1	1	1	1.5	1.5	6	6.5
219	1	1	1	1.5	1	1.5	0	0	1	1	1	1	1.5	1	6.5	7
220	1.5	1.5	1.5	1.5	1	1.5	0	0	1	1	1	1	1.5	1.5	7.5	8
221	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	1	1	1	1	1.5	1	5	5
222	1	1	1	1	0.5	1	0	0	1	1	1	1	1.5	1.5	6	6.5
223	1.5	1.5	1	1	0.5	1	0	0	1.5	1.5	1	1	1	1	6.5	7
224	1.5	1.5	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0.5	1	6	6.5
225	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0.5	1	1	1	5.5	6
226	0.5	1	1	1.5	1	1	0	0	1.5	1	1	1.5	1.5	1.5	6.5	7.5
227	2	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2.5	2	1.5	1.5	1.5	2	10.5	11
228	1.5	1.5	1	1	1	1	0	0	1.5	1.5	1	1	2	1.5	8	7.5
229	1.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2	2	1.5	1.5	2	2	10	10.5
230	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2	2	1.5	1.5	2	2	10	10
231	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2	2	1.5	1.5	2	2	10	10
232	0.5	0.5	1	1	1	1.5	0	0	1.5	1	1	1	2	2	7	7
233	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	2.5	2.5	1.5	1.5	2	2	10.5	10.5
234	1.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0	0	1.5	1.5	1.5	1.5	2	2	10	10
235	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1.5	4	4.5
236	1.5	2	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	0	1.5	2	1.5	1.5	2	1.5	10	10





## Annexe 9 : Fiche des résultats interjuges globaux du GC au post-test

Vo	Total CM O2		V6						Total CP O2		Total CM + CP GC (O <sub>2</sub> )	
			CSE3									
			Ic8		Ic9		Ic10					
	/15		/2		/1.5		/1.5		/5		/20	
GC	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
201	5	5.5	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5.5
202	5.5	5.5	0	0	0	0	0	0	0	0	5.5	5.5
203	5.5	5.5	0	0	0	0	0	0	0	0	5.5	5.5
204	10	10.5	1	0.5	1	1	1	1	3	2.5	13	13
205	4	4.5	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4.5
206	7.5	8	0	0	0	0	0	0	0	0	7.5	8
207	10.5	10	0	0.5	1	1	1.5	1.5	2.5	3	13	13
208	10	10	0	0	1.5	1.5	1	1	2.5	2.5	12.5	12.5
209	6	6.5	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6.5
210	10	10.5	0	0	1.5	1	1	1	2.5	2	12.5	12.5
211	6.5	7	0	0	0	0	0	0	0	0	5.5	7
212	10	10.5	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	11	11.5
213	10	10.5	1.5	1	0.5	1	0.5	0.5	2.5	2.5	12.5	13
214	6	6.5	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6.5
215	6.5	7	0	0	0	0	0	0	0	0	6.5	7
216	7	7.5	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7.5
217	7.5	7.5	0	0	0	0	0	0	0	0	7.5	7.5
218	6	6.5	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6.5
219	6.5	7	0	0	0	0	0	0	0	0	6.5	7
220	7.5	8	0	0	0	0	0	0	0	0	7.5	8
221	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5
222	6	6.5	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6.5
223	6.5	7	0	0	0	0	0	0	0	0	6.5	7
224	6	6.5	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6.5
225	5.5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	5.5	6
226	6.5	7.5	0	0	0	0	0	0	0	0	6.5	7.5
227	10.5	11	1.5	1.5	0.5	0	0	0.5	2	2	12.5	13
228	8	7.5	0	0	0	0	0	0	0	0	8	7.5
229	10	10.5	0	0	1	1	0	1	1	2	11	12.5
230	10	10	0	0	1.5	1.5	1.5	1	3	2.5	13	12.5
231	10	10	0	0	0.5	0.5	1	1	1.5	1.5	11.5	11.5
232	7	7	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7
233	10.5	10.5	1	1	0.5	0.5	1	1	2.5	2.5	13	13
234	10	10	0	0	1	0.5	1	1	2	1.5	12	11.5
235	4	4.5	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4.5
236	10	10	0	0	0.5	0.5	1	1	1.5	1.5	11.5	11.5

**Annexe 10:** Fiche synthétique des scores interjuges du GE au prétest et au post-test

N° id.	V1	V2	V3	E1cm1	E2cm1	E1tot1	E2tot1	E1cm2	E2cm2	E1tot2	E2tot2
GE01	1	1	1	1,50	2,00	1,50	2,00	10,50	10,50	13,00	13,00
GE02	1	1	2	3,50	3,50	3,50	3,50	10,00	10,00	13,00	13,00
GE03	2	1	2	4,50	4,00	4,50	4,00	10,50	10,00	10,50	10,50
GE04	2	1	1	4,50	5,50	4,50	5,50	12,00	11,50	14,00	13,50
GE05	2	1	1	6,00	5,50	6,00	5,50	10,50	11,00	12,00	12,50
GE06	1	2	2	10,00	10,50	12,00	12,50	12,50	12,00	13,50	14,00
GE07	2	1	2	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50	4,00	3,50	4,00
GE08	2	1	2	7,00	6,50	7,00	6,50	10,00	10,00	12,00	12,00
GE09	1	1	2	6,00	5,50	6,00	5,50	6,50	7,00	6,50	7,00
GE10	2	1	2	4,50	4,50	4,50	4,50	10,50	10,00	11,00	10,50
GE11	1	1	2	7,50	8,00	7,50	8,00	10,50	10,00	13,00	12,50
GE12	2	1	2	2,00	2,50	2,00	2,50	4,50	5,00	4,50	5,00
GE13	1	2	2	4,50	5,00	4,50	5,00	6,00	5,50	6,00	5,50
GE14	1	2	2	6,00	6,00	6,00	6,00	10,00	10,50	14,00	14,00
GE15	1	1	1	7,00	7,00	7,00	7,00	11,00	11,50	15,50	15,50
GE16	1	1	1	11,50	11,00	14,00	13,50	13,50	13,50	17,50	17,50
GE17	1	1	1	10,00	10,00	14,00	13,00	10,00	10,00	13,50	13,50
GE18	1	1	1	4,50	5,00	4,50	5,00	6,50	6,50	6,50	6,50
GE19	1	2	2	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00
GE20	1	2	2	4,00	4,50	4,00	4,50	10,00	10,50	13,50	13,00
GE21	2	1	1	2,50	3,00	2,50	3,00	4,50	4,00	4,50	4,00
GE22	1	1	1	2,50	3,00	2,50	3,00	3,00	4,50	3,00	4,50
GE23	1	2	2	6,00	6,50	6,00	6,50	7,50	8,00	7,50	8,00
GE24	1	1	2	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	5,00	4,00	5,00
GE25	2	1	1	6,00	6,00	6,00	6,00	10,50	11,00	13,00	13,50
GE26	1	1	2	6,50	6,50	6,50	6,50	11,50	11,50	13,50	13,50
GE27	1	1	1	5,00	5,00	5,00	5,00	10,50	10,50	14,00	13,50
GE28	1	1	2	10,00	10,50	12,50	12,00	10,50	10,50	14,50	14,00
GE29	1	2	2	6,00	5,50	6,00	5,50	10,00	10,50	12,50	13,00
GE30	1	2	2	10,00	10,00	13,00	12,50	10,50	10,50	13,50	13,50
GE31	2	1	2	8,00	7,50	8,00	7,50	10,00	10,00	12,50	13,00
GE32	2	1	2	5,50	5,00	5,50	5,00	11,00	10,00	12,00	11,50
GE33	1	1	1	6,50	6,50	6,50	6,50	10,50	10,00	12,00	12,50
GE34	1	1	2	4,50	5,00	4,50	5,00	3,50	3,50	3,50	3,50
GE35	1	1	2	6,50	6,00	6,50	6,00	10,00	10,00	11,00	11,50
GE36	2	1	2	4,50	5,00	4,50	5,00	5,50	5,50	5,50	5,50

**Annexe 11:** Fiche synthétique des moyennes des résultats du GE au pré-test et au post-test

N° id.	V1	V2	V3	Moycm1	MoyT1	Moycm2	MoyT2
GE01	1	1	1	1,75	1,75	10,50	13,00
GE02	1	1	2	3,50	3,50	10,00	13,00
GE03	2	1	2	4,25	4,25	10,25	10,50
GE04	2	1	1	5,00	5,00	11,75	13,75
GE05	2	1	1	5,75	5,75	10,75	12,25
GE06	1	2	2	10,25	12,25	12,25	13,75
GE07	2	1	2	3,00	3,00	3,75	3,75
GE08	2	1	2	6,75	6,75	10,00	12,00
GE09	1	1	2	5,75	5,75	6,75	6,75
GE10	2	1	2	4,50	4,50	10,25	10,75
GE11	1	1	2	7,75	7,75	10,25	12,75
GE12	2	1	2	2,25	2,25	4,75	4,75
GE13	1	2	2	4,75	4,75	5,75	5,75
GE14	1	2	2	6,00	6,00	10,25	14,00
GE15	1	1	1	7,00	7,00	11,25	15,50
GE16	1	1	1	11,25	13,75	13,50	17,50
GE17	1	1	1	10,00	13,50	10,00	13,50
GE18	1	1	1	4,75	4,75	6,50	6,50
GE19	1	2	2	4,00	4,00	5,00	5,00
GE20	1	2	2	4,25	4,25	10,25	13,25
GE21	2	1	1	2,75	2,75	4,25	4,25
GE22	1	1	1	2,75	2,75	3,75	3,75
GE23	1	2	2	6,25	6,25	7,75	7,75
GE24	1	1	2	3,00	3,00	4,50	4,50
GE25	2	1	1	6,00	6,00	10,75	13,25
GE26	1	1	2	6,50	6,50	11,50	13,50
GE27	1	1	1	5,00	5,00	10,50	13,75
GE28	1	1	2	10,25	12,25	10,50	14,25
GE29	1	2	2	5,75	5,75	10,25	12,75
GE30	1	2	2	10,00	12,75	10,50	13,50
GE31	2	1	2	7,75	7,75	10,00	12,75
GE32	2	1	2	5,25	5,25	10,75	11,75
GE33	1	1	1	6,50	6,50	10,25	12,25
GE34	1	1	2	4,75	4,75	3,50	3,50
GE35	1	1	2	6,25	6,25	10,00	11,25
GE36	2	1	2	4,75	4,75	5,50	5,50

## Annexe 12 : Fiche synthétique des scores interjuges du GC au prétest et au post-test

N° id.	V1	V2	V3	E1cm1	E2cm1	E1tot1	E2tot1	E1cm2	E2cm2	E1tot2	E2tot2
GC01	1	1	2	3,50	4,00	3,50	4,00	3,50	5,50	3,50	5,50
GC02	1	1	1	4,50	5,00	4,50	5,00	5,50	5,50	5,50	5,50
GC03	1	1	1	2,50	2,50	2,50	2,50	5,50	5,50	5,50	5,50
GC04	2	1	1	10,00	10,50	12,00	12,50	10,00	10,50	13,00	13,00
GC05	1	1	2	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,50	3,00	4,50
GC06	1	1	2	6,00	6,00	6,00	6,00	7,50	8,00	7,50	8,00
GC07	1	2	2	10,00	10,00	10,50	10,50	10,50	10,00	13,00	13,00
GC08	2	1	1	10,00	10,50	11,50	12,00	10,00	10,00	12,50	12,50
GC09	1	1	1	4,00	4,00	4,00	4,00	5,50	6,50	5,50	6,50
GC10	1	1	2	10,00	10,50	11,50	12,00	10,00	10,50	12,50	12,50
GC11	1	2	1	5,00	5,50	5,00	5,50	5,50	7,00	5,50	7,00
GC12	1	1	2	10,00	10,00	10,00	10,50	10,00	10,50	11,00	11,50
GC13	1	2	2	4,00	4,00	4,00	4,00	10,00	10,50	12,50	13,00
GC14	1	2	2	4,50	5,00	4,50	5,00	6,00	6,50	6,00	6,50
GC15	2	1	1	6,00	6,50	6,00	6,50	4,50	7,00	4,50	7,00
GC16	1	1	2	5,00	5,00	5,00	5,00	5,50	7,50	5,50	7,50
GC17	2	1	1	6,50	7,00	6,50	7,00	7,50	7,50	7,50	7,50
GC18	1	2	2	6,50	5,50	6,50	5,50	6,00	6,50	6,00	6,50
GC19	1	1	2	5,50	6,00	5,50	6,00	5,50	7,00	5,50	7,00
GC20	1	1	2	7,00	7,50	7,00	7,50	7,00	8,00	7,00	8,00
GC21	1	1	2	5,50	4,50	5,50	4,50	5,00	5,00	5,00	5,00
GC22	1	1	2	7,00	7,50	7,00	7,50	5,50	6,50	5,50	6,50
GC23	1	1	2	6,50	6,50	6,50	6,50	5,00	7,00	5,00	7,00
GC24	1	1	2	6,00	6,00	6,00	6,00	3,50	6,50	3,50	6,50
GC25	1	2	2	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50	6,00	3,50	6,00
GC26	1	2	1	8,00	8,00	8,00	8,00	6,50	7,50	6,50	7,50
GC27	2	1	1	10,00	10,50	11,00	11,50	10,00	11,00	12,00	13,00
GC28	1	1	1	3,00	3,50	3,00	3,50	8,00	7,50	8,00	7,50
GC29	1	1	1	4,00	5,00	4,00	5,00	10,00	10,50	11,00	12,50
GC30	2	1	2	8,00	8,00	8,00	8,00	10,00	10,00	13,00	12,50
GC31	1	1	1	7,00	7,50	7,00	7,50	10,00	10,00	11,50	11,50
GC32	2	1	2	5,50	5,50	5,50	5,50	7,00	7,00	7,00	7,00
GC33	1	1	2	8,00	8,00	8,00	8,00	10,50	10,50	13,00	13,00
GC34	1	1	2	7,50	7,00	7,50	7,00	10,00	10,00	12,00	11,50
GC35	1	2	2	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50	4,50	3,50	4,50
GC36	1	1	2	7,50	8,00	7,50	8,00	10,00	10,00	11,50	11,50

**Annexe 13:** Fiche synthétique des moyennes des résultats du GC au prétest et au post-test

N° id.	V1	V2	V3	Moycm1	MoyT1	Moycm2	MoyT2
GC01	1	1	2	3,75	3,75	4,50	4,50
GC02	1	1	1	4,75	4,75	5,50	5,50
GC03	1	1	1	2,50	2,50	5,50	5,50
GC04	2	1	1	10,25	12,25	10,25	13,00
GC05	1	1	2	3,00	3,00	3,75	3,75
GC06	1	1	2	6,00	6,00	7,75	7,75
GC07	1	2	2	10,00	10,50	10,25	13,00
GC08	2	1	1	10,25	11,75	10,00	12,50
GC09	1	1	1	4,00	4,00	6,00	6,00
GC10	1	1	2	10,25	11,75	10,25	12,50
GC11	1	2	1	5,25	5,25	6,25	6,25
GC12	1	1	2	10,00	10,25	10,25	11,25
GC13	1	2	2	4,00	4,00	10,25	12,75
GC14	1	2	2	4,75	4,75	6,25	6,25
GC15	2	1	1	6,25	6,25	5,75	5,75
GC16	1	1	2	5,00	5,00	6,50	6,50
GC17	2	1	1	6,75	6,75	7,50	7,50
GC18	1	2	2	6,00	6,00	6,25	6,25
GC19	1	1	2	5,75	5,75	6,25	6,25
GC20	1	1	2	7,25	7,25	7,50	7,50
GC21	1	1	2	5,00	5,00	5,00	5,00
GC22	1	1	2	7,25	7,25	6,00	6,00
GC23	1	1	2	6,50	6,50	6,00	6,00
GC24	1	1	2	6,00	6,00	5,00	5,00
GC25	1	2	2	3,00	3,00	4,75	4,75
GC26	1	2	1	8,00	8,00	7,00	7,00
GC27	2	1	1	10,25	11,25	10,50	12,50
GC28	1	1	1	3,25	3,25	7,75	7,75
GC29	1	1	1	4,50	4,50	10,25	11,75
GC30	2	1	2	8,00	8,00	10,00	12,75
GC31	1	1	1	7,25	7,25	10,00	11,50
GC32	2	1	2	5,50	5,50	7,00	7,00
GC33	1	1	2	8,00	8,00	10,50	13,00
GC34	1	1	2	7,25	7,25	10,00	11,75
GC35	1	2	2	3,00	3,00	4,00	4,00
GC36	1	1	2	7,75	7,75	10,00	11,50

### **Annexe 14 : Texte à résumer**

L'activité cinématographique a fait l'objet d'études économiques nombreuses et intéressantes en pays développés. Tout en étant un art, le cinéma est aussi une industrie. Le cinéma a été inventé par un industriel français de Lyon, Louis Lumière, en 1895. Par son marché et par sa clientèle, comme par sa structure concentrée, l'activité cinématographique offre un excellent terrain d'observation. N'est-il pas dès lors paradoxal de s'intéresser à l'industrie du cinéma dans les pays en voie de développement en général et en particulier dans la zone des pays de l'Afrique noire francophone ?

Il faut cependant se garder de donner des jugements hâtifs. Parmi les pays les plus grands producteurs de films se trouvent des pays en voie de développement comme l'Inde ou la République Arabe Unie. Ces pays, malheureusement, comme tant d'autres du Tiers Monde (Burkina Faso, Sénégal, Côte d'Ivoire, République Démocratique du Congo, Rwanda, Burundi, Uganda, etc.) produisent un petit nombre de films qui parviennent aux écrans de l'Afrique occidentale. Dès lors, il reste aux spécialistes du cinéma africain d'examiner les causes réelles à ce phénomène de production de films en quantité et en qualité négligeables pour mieux appréhender le nœud du problème de retard de productions cinématographiques en Afrique noire francophone.

Au départ, des circuits de programmes de distribution de films sont regroupés en trois catégories : les premières sorties de films adaptés ou pas au goût du public populaire s'organisent, depuis les années de l'indépendance africaine en 1960, à Abidjan en Côte d'Ivoire, à Dakar au Sénégal, à Brazzaville au Congo et à Douala au Cameroun ; le circuit accéléré suit le trajet d'Abidjan vers Dakar, Cotonou, Douala, N'Djamena, Bangui, Brazzaville, Pointe-Noire jusqu'à ce que les films aboutissent à Libreville au Gabon ; le circuit « Omnibus » est composé de films à visionner les jours de semaine dans les salles de type européen dans les différents pays de l'Afrique occidentale et centrale francophone.

Il est remarquable que les prix de location des films sont fixés en fonction de deux systèmes mis en route à l'époque : il s'agit d'une part de la location au forfait et d'autre part de la location au pourcentage. Le premier procédé de location arrive à louer des films de meilleure qualité parce que les propriétaires des salles de cinéma paient un tarif forfait chaque mois ; et ce calcul se fait à partir du chiffre d'affaires déclaré ou estimé selon les recettes moyennes perçues toutes les fois qu'il y a eu projection de film par an. Le deuxième procédé de location des films au pourcentage est basé sur un calcul de versement de 15 à 25% des recettes nettes perçues après chaque projection.

D'après les rapports financiers des sociétés de distribution cinématographique en Afrique noire francophone durant la période des années 1959-1961, l'état financier montre que le chiffre d'affaires est resté statique et le système de planification et de programmation des séances de projection cinématographique n'a pas abouti à un changement optimal de changement des mentalités des spectateurs africains. De même, on n'a pas constaté suffisamment d'aspects significatifs de développement socioculturel des pays africains à cette époque-là. Cela est dû notamment : d'abord, à la recherche d'un prestige social ne répondant pas aux réalités africaines ; ensuite, au phénomène psychologique lié à l'effet d'imitation de ce qui s'opérait en Europe occidentale : Belgique, France, Etats-Unis d'Amérique, Angleterre, etc. En conséquence, il y a eu une consommation folle et injustifiée des films importés de l'étranger et l'aggravation du prolétariat urbain ainsi que l'augmentation de la délinquance juvénile. Bien plus, la population des centres urbains sacrifient souvent une partie de leurs revenus monétaires aux activités de projection cinématographique. Quelles solutions peut-on envisager pour résoudre ce problème socio-économique et culturel ?

Au préalable, il serait pratique de réduire le nombre de cet amalgame de films étrangers et de diffuser en Afrique le cinéma typiquement négro-africain comme : « Le Mandat » du Sénégalais Sembène Ousmane ou « Le retour de l'aventure » du Nigérien Mustapha Alassane. Les cinéastes africains réalisent des films qui sont susceptibles d'accroître réellement un impact socio-économique et culturel des populations africaines tant urbaines que rurales. Et en définitive, le cinéma du terroir deviendrait sans conteste un facteur déterminant d'information, d'éducation, de formation et de développement. On y trouve à la fois certains aspects relevant de la tradition et d'autres soulignant les caractéristiques de la civilisation moderne. L'idéal serait de créer un centre inter-africain de la cinématographie qui aurait pour tâches essentielles : recueillir et diffuser toutes les informations concernant le cinéma africain (mise à jour des catalogues de films, productions des statistiques d'exploitation, inventaire des moyens techniques, élaboration des listes des cinéastes, etc.), créer des cinémathèques nationales et élaborer des projets de législation cinématographique africaine.

D'après Pierre Pommier (1974). *Cinéma et développement en Afrique noire*. Paris : Editions PEDONE.