

# Apprentissage par intégration des compétences de base et évaluation critériée du savoir-résumer en français langue étrangère : quels effets?

ALOYS DEDERI RUZIBIZA ET JEAN-MARIE DE KETELE

*Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
Université Catholique de Louvain*

Reçu: 6 juin 2006 / Accepté: 8 septembre 2006

ISSN: 1697-7467

**RESUME :** L'objet de cette étude est de comparer les effets de l'approche par compétences par rapport à ceux de la pédagogie traditionnelle dans une situation d'apprentissage du français langue étrangère aux étudiants anglophones. Après le traitement expérimental et l'analyse statistique des résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle, il se révèle que l'approche par compétences de base produit des effets beaucoup plus significatifs (66.7%) que ceux de la pédagogie de transmission des connaissances (36.1%) en production écrite du résumé de texte.

**Mots-clés :** Evaluation critériée, approche par compétences de base, compétences de base scripturales

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to compare the effects of the Approach through the skills to those resulting from the Traditional pedagogy in a learning situation of French as a foreign Language (FLE). After the experimental processing and the statistical analysis of the results emerging from the experimental group and the control group, it appears that the Approach through the basic skills produces more significant effects (66.7%) than those emerging from the Transmission of knowledges pedagogy (36.1%) in writing production of the text summarizing.

**Key words :** Evaluation based on criteria, Approach through the basic skills, Traditional teaching skills, Scriptural basic skills

## 1. INTRODUCTION

Le *Règlement général académique* (2000 :11) 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>1</sup> oblige les élèves finalistes des écoles secondaires ayant satisfait au concours d'admission

<sup>1</sup> Cette disposition légale fait référence à la Constitution de la République du Rwanda (1996:8) et traduit ainsi la politique nationale du trilinguisme, anglais/français/kinyarwanda. Cette dernière langue a un double statut de langue nationale et officielle avec les deux autres langues internationales.

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 de jeunes étudiants adultes ayant un âge compris entre 18 et 43 ans et 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 :58) 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.

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 (Perrenoud, 1998 :21). 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 ?

Ces quatre questions sont au cœur de notre recherche. La dernière question est celle qui est l'objet principal de notre étude, mais elle suppose que l'on réponde d'abord aux trois premières.

Ce travail préliminaire étant fait, nous allons mettre à l'épreuve des faits l'hypothèse suivante :

Compte tenu de la nature de la compétence scripturale visée (produire un résumé en FLE pour les étudiants anglophones), une stratégie d'apprentissage centrée sur la pédagogie de l'intégration (Roegiers et De Ketele, 2000 :157) devait obtenir un niveau de performances supérieur à celui d'une stratégie pédagogique plus traditionnelle.

Précisons donc successivement les qualités d'une production écrite d'un résumé de texte argumentatif et la distinction entre une pédagogie de l'intégration et une pédagogie traditionnelle.

## **2. QUALITÉS D'UNE PRODUCTION ÉCRITE D'UN RÉSUMÉ DE TEXTE ARGUMENTATIF**

Comme l'indique Dabène (1995 :8) 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 Vigner (1996 :16), 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 :20), 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 sur cette base que nous avons élaboré une grille de critères et d'indicateurs que nous aurons l'occasion de préciser plus loin.

Compte tenu de ces considérations théoriques sur les qualités d'une bonne production écrite de résumé de texte, nous nous demandons quel type d'approche didactique peut-on mettre en œuvre pour répondre efficacement aux qualités requises pour une production écrite de résumé de texte argumentatif en FLE.

## **3. DIMENSIONS DE LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION VERSUS PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE**

Depuis que l'école existe, selon Akyeampong (1998 :39), les acteurs du monde de l'éducation n'ont cessé de s'interroger sur les styles d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Cependant, comme l'atteste déjà Ferrière (1922 :17), il existe une différence entre le dire et le faire dans l'univers scolaire à telle enseigne que Roegiers et De Ketele (2000 :33) soulignent l'existence d'un fossé qui se creuse imperceptiblement entre les politiques éducatives et les situations réelles auxquelles les établissements scolaires devraient préparer les apprenants. A quoi serait lié cet écart entre les objectifs d'apprentissage visés et les résultats attendus ?

Durant ces dernières années, bon nombre de résultats de recherche en évaluation (Roegiers et De Ketele, 2000 :24 ; Roegiers, 2004 :11 ; Scallon, 2004 :198 ; Gérard, 2005 :4) soulignent la valeur de l'évaluation des apprentissages centrée sur l'approche par intégration des compétences. Cette dernière est fondée sur des activités d'intégration des compétences (Roegiers et De Ketele, 2000 :46) en situation didactique. Elles placent l'apprenant au centre de son action et impliquent la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire cognitifs, affectifs, stratégiques, etc.) sur des situations progressivement de plus en plus complexes.

Précisons que la pédagogie de l'intégration est orientée vers un objectif terminal d'intégration qui est une macro-compétence (savoir-résumer) qui s'exerce sur une famille de textes à résumer (décodage de l'information et encodage du produit-résumé), dont a précisé les caractéristiques essentielles et qui oblige l'étudiant à mobiliser les ressources apprises les plus fondamentales. Quels choix opérer pour répondre à la question de comment évaluer le niveau de maîtrise des compétences de base scripturales en FLE chez notre public cible ? Les travaux de Donnadiou, Durand, Neel et Nunez (2003 :41) et de Donnadiou et Karsky (2002 :10) affirment que l'approche par compétences est de nature systémique, car elle se base sur la relation interactive et la résolution de situations-problèmes complexes dont la production écrite de résumé de texte (Dabène, 1995 :33).

Par contre, d'après Noël et Depover (1999 :34), 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).

Considérant la complexité de la tâche de production écrite, nous nous demandons laquelle de deux types d'approches pédagogiques évoquées ci-haut pourrait mieux résoudre le problème de maîtrise de la performance scripturale en FLE tout en sachant que cette dernière est une macro-compétence à acquérir et à évaluer selon des stratégies d'apprentissage appropriées. Comment créer ces conditions d'apprentissage ?

Nous référant aux résultats de recherche de Miled (1996 :161), 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. Ce processus de transposition didactique peut être mis en œuvre dans des activités d'intégration du savoir-résumer, si et seulement si les étapes suivantes sont effectivement réalisées : 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 résumante, un ensemble des paliers de compétences de base transversales mobilisées sur un texte argumentatif (savoir-lire, savoir-dire, savoir-écrire, savoir-analyser, savoir-argumenter, savoir-résumer, savoir-décider, etc.) constitue l'objectif terminal d'intégration. C'est une macro-compétence (Miled et De Ketele, 1995 :18) qui s'exerce sur des situations-problèmes d'apprentissage, mais qui est difficile à évaluer (Roegiers, 2003 :62). Et pour faire ce qui est possible et faisable, donc évaluable en production écrite de résumé de texte, Scallon (2004 :102) propose un savoir-articuler de tout un registre de compétences précisées et mises en situations-problèmes authentiques d'évaluation. 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 les conditions dans lesquelles la démarche de l'évaluation critériée des compétences de base scripturales en français langue étrangère pourrait se réaliser.

#### 4. MODALITÉS D'ÉVALUATION CRITÉRIÉE DES COMPÉTENCES DE BASE SCRIPTURALES EN FLE

Nous référant aux résultats de recherche de Roegiers et De Ketele (2000 :63) et tenant compte du cadre de cette étude, l'évaluation des compétences a une triple fonction, à savoir : d'abord, diagnostiquer le niveau de connaissances des étudiants anglophones en début d'année ; ensuite, réguler les stratégies d'apprentissage à partir des résultats obtenus au début de l'année et des difficultés observées en cours d'année ; et enfin, certifier le niveau acquis des compétences minimales déterminant le type de décision à prendre au terme de l'apprentissage. Notons que les compétences de base (Roegiers, 2004 :72) 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. Comment alors évaluer la performance scripturale d'une façon critériée ?

Au préalable, comme le proposent Roegiers et De Ketele (2000 :123), pour élaborer un instrument de mesure des compétences de base conçu en termes d'intégration et par la suite attester sa validité, cela demande de la part de l'évaluateur de choisir le plus précisément possible des critères minimaux et des critères de perfectionnement définis qualitativement par des indicateurs observables et vérifiables quantitativement dans la production écrite de résumé de texte. En effet, comme la plupart des auteurs de référence le précisent (De Ketele, 1996 :18 ; Paquay, Carlier, Collès et Huynen, 2002 :11 ; Roegiers, 2004 :77), 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 non strictement indispensables dans cette tâche complexe, mais utiles pour la réussite des apprentissages ultérieurs. Dans le tableau 1 ci-dessous, nous présentons la grille d'évaluation critériée validée que nous avons construite et appliquée à l'ensemble des productions écrites des sujets évalués au pré-test et au post-test. Cette grille a été validée avec l'aide d'experts du domaine.

Cette grille étant établie, il nous fallait déterminer un barème de notation. Nous avons utilisé un certain nombre de règles dont on trouvera la justification chez De Ketele et Gérard (2005 :8) :

- 75% de la note finale 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 des critères, tout particulièrement dans les critères minimaux ; en effet, si l'étudiant 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 cet esprit que nous avons élaboré (et fait valider par des experts en évaluation) le barème de notation suivant.

Tableau 1 : 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 logiques
	CE2 : Cohérence des idées	Icc5 : Degré de fidélité aux idées principales du texte
		Icc6 : Niveau d'enchaînement logique et chronologique des arguments dans le produit-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

Tableau 2 : Barème de notation critériée des niveaux de compétences de base scripturales en FLE

Critères globaux d'évaluation	CM		CP							
	CE1	CE2	CE3							
Niveaux de maîtrise	0	0	0							
Absence de maîtrise	0,5 à 5,5	0,5 à 3,5	0							
Maîtrise insuffisante	6	4	2							
Maîtrise suffisante	6,5 à 7,5	4,5 à 6,5	2,5 à 4							
Maîtrise maximale	8	7	4,5 à 5							
% par catégorie de critères	ou 25%			ou 25%						
Notation par indicateur de correction	3	2	2	1	3	2	2	2	1,5	1,5
Maximum	15/20					5/20				

Légende : CM : critère minimal

CP : critère de perfectionnement

CE1 : critère d'évaluation n° 1, etc.

L'examen attentif de ce barème permet de constater que le niveau seuil de réussite est fixé à 10/20, soit les 2/3 de la note maximale des critères minimaux égale à 15/20 (soit 3/4 de 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 allant de 3 points à 1 point attribués à chacun des 4 indicateurs de correction critériée (tableau 1).

## 5. MÉTHODE

### 5.1. Echantillonnage

72 sujets ont été tirés au hasard 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. 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, 1987 :28 ; Gaonac'h, 1987 :13) et de la tâche de l'évaluation critériée (Rogiers, 2004 :62).

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 de la performance scripturale en résumé de texte, telle que définie plus haut. Le groupe contrôle a été non traité, dans le sens où il a bénéficié de l'enseignement appliqué dans l'institution. Chaque groupe de recherche avait 36 participants. Pour répondre aux exigences pédagogiques d'un enseignement de FLE, nous avons divisé aléatoirement chaque groupe en deux pour constituer quatre classes de 18 sujets chacun. La distribution des sujets des deux groupes indépendants selon les variables individuelles (sexe, âge et section suivie au secondaire) se présente de la manière suivante :

Tableau 3 : 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%	26,7%	77,7%	12,3%	10,9%	79,1%

En observant la distribution des sujets des groupes selon les variables individuelles (tableau 3), on remarque que :

- le pourcentage du genre masculin (73,7%) est presque le triple de celui du genre féminin (26,7%) 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 de loin supérieur à celui des étudiants anglophones âgés de 25 ans et plus (12,3%) ;
- le pourcentage des étudiants anglophones ayant fréquenté la section sciences humaines (79,1%) dépasse de loin celui des sujets ayant suivi la section sciences exactes (10,9%) à l'école secondaire.

## 6. OPÉRATIONNALISATION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE

Pour rendre opérationnel notre plan d'expérience à deux échantillons indépendants, nous avons élaboré un dispositif de recherche répondant aux critères de validité et de fiabilité (Dagnelie, 2003 :12). Le traitement d'une stratégie d'apprentissage centrée sur la pédagogie de l'intégration a été appliqué uniquement au groupe expérimental (36 sujets) et pas au groupe contrôle (36 sujets). Ce dernier est resté dans sa pratique habituelle de la pédagogie traditionnelle ou classique. Le dispositif de recherche a été réalisé en trois phases essentielles : d'abord, nous avons mis en place des conditions préalables à la réalisation du traitement expérimental ; ensuite, il y a eu le traitement expérimental proprement dit ; et enfin, nous avons effectué les activités liées à l'évaluation finale. Quelles sont les conditions de réalisation du plan d'expérience mises en place pour chaque phase ?

Pour la phase antérieure au traitement expérimental, nous avons déterminé les conditions préalables à la réalisation du traitement expérimental. Nous avons organisé à l'Ecole Pratique des Langues Modernes (EPLM) de Butare au Rwanda un atelier de formation didactique des enseignants de FLE. Cet atelier de formation didactique de 3 enseignants de FLE dont on avait besoin pour encadrer 2 classes expérimentales a duré 5 jours (du 3 janvier au 7 janvier 2005). Précisons que le troisième enseignant était considéré comme un remplaçant en cas d'empêchement éventuel de l'un d'entre eux.

L'atelier de formation didactique avait trois objectifs spécifiques : d'abord, former ce groupe d'enseignants de FLE à préparer et à mettre en œuvre des activités didactiques d'intégration des compétences de base scripturales destinées uniquement aux classes expérimentales ; ensuite, entraîner le même groupe d'enseignants à élaborer des critères d'évaluation des compétences de base scripturales à appliquer dans une production écrite de résumé de texte en FLE ; et, enfin, initier le groupe d'enseignants de FLE à élaborer un modèle de grille d'évaluation critériée des compétences de base scripturales en FLE. 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 1) et une échelle (tableau 2) d'évaluation critériée 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 de post-test (17 juin 2005).

La seconde phase a été organisée après le prétest. 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)<sup>2</sup> pour les deux groupes, mais chacun dans son style d'apprentissage.

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'acte d'écriture est complexe. Il exige chez le scripteur tout un ensemble d'opérations cognitives et métacognitives lui permettant de produire par écrit un résumé de qualité. En quoi les deux approches se différencient-elles ?

Sur le plan méthodologique, l'enseignant constitue le moteur même de la production écrite du résumé dans une séquence didactique conçue dans une optique de pédagogie plus transmissive des connaissances ; en pratique, il est l'inspirateur de l'apprenant en situation de composition écrite en français langue étrangère sous deux aspects : d'une part, dans le choix des idées essentielles du texte et d'autre part, dans la mise en texte du produit-résumé. Par contre, selon les fondements théoriques de la pédagogie de l'intégration des acquis (Roegiers et De Ketele, 2000 :68), le scripteur est l'acteur principal de la conception, de l'élaboration et de la construction du résumé<sup>3</sup>. Et plus encore, comme la transposition didactique classique ne pourrait se réaliser telle quelle en situation de production écrite, il est plus pratique que l'enseignant essaie d'opérer une transposition synthétique (Miled, 1996 :163) des savoir-faire cognitifs, procéduraux et conditionnels (Tardif, 1992 :67). Cela s'explique par le fait même qu'une activité de production écrite nécessite moins l'assimilation des connaissances théoriques, mais plus l'utilisation efficiente des compétences de base (savoir lire, savoir décoder, savoir repérer des idées essentielles du texte, savoir reconstituer des phrases correctes ou savoir élaborer un résumé cohérent). Voilà quelques types de compétences de base scripturales que l'apprenant doit s'approprier dans une activité de résolution de situations-problèmes rédactionnelles.

Dans l'ensemble, nous remarquons que la pratique de la pédagogie plus transmissive des connaissances fait plus référence aux savoirs de l'enseignant qu'aux savoirs et savoir-faire de l'apprenant ; par contre, la démarche de la stratégie d'apprentissage centrée sur pédagogie de l'intégration est interactive. Elle considère l'enseignant comme un médiateur entre le texte-source et l'apprenant en train de résoudre la tâche de production écrite en FLE. C'est dans ce contexte que l'on peut corriger des erreurs souvent observées dans la mise en œuvre d'un processus de transposition didactique classique difficile à opérer dans des activités de production écrite. Ces dernières sont plus liées à des interventions pratiques souvent remodelées par des phases diagnostiques, correctives et régulatrices (Miled, 1996 :167).

Après la phase de traitement expérimental et contrôle des séquences didactiques appropriées à chaque groupe de recherche, deux activités opérationnelles ont été réalisées au cours de cette phase. D'abord, nous avons administré l'épreuve d'évaluation en production écrite de résumé de texte au post-test (17 juin 2005); ensuite, nous avons initié deux évaluateurs indépendants<sup>4</sup> à la démarche de correction basée sur des critères et indicateurs d'une grille d'évaluation critériée pouvant garantir le facteur de validité et de fiabilité des scores interjuges attribués aux sujets évalués.

<sup>2</sup> Nos remerciements vont tout droit à la Direction de l'école pour nous avoir aidé à mettre en place un horaire spécial d'organisation des activités de traitement didactique expérimental.

<sup>3</sup> Les supports textuels ayant servi de matériel didactique au cours du traitement expérimental et des épreuves d'évaluation ont été tirés du journal *Le Soir* du 26 décembre 1990 et de l'ouvrage Bada, F. (1999:12-18). De cap en cap: scénarios pour le français d'aujourd'hui. Louvain-la-Neuve: Editions Van In.

<sup>4</sup> La formation de deux évaluateurs indépendants a eu lieu à Louvain-la-Neuve (Belgique) durant la période du 21 au 22 juillet 2005.

Le dispositif expérimental est donc tout à fait classique et se formalise comme suit (tableau 4).

Tableau 4 : Plan du dispositif expérimental de recherche

Sujets	Prétest	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 prétest
- ADIC : activités didactiques d'intégration des compétences de base
- X : traitement expérimental
- O<sub>2</sub> : administration du post-test

## 7. RÉSULTATS

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 des productions 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 : (1) le coefficient d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960 :41) : celui-ci porte sur l'accord entre les deux correcteurs dans leur utilisation de la grille critériée d'évaluation (tableau 1) ; le coefficient  $K$  est préférable au simple pourcentage d'accords observés, car il enlève de celui-ci la part d'accord qui pourrait être obtenu par le simple jeu du hasard ; et (2) le coefficient de corrélation linéaire  $r$  de Pearson entre les notes attribuées par chaque correcteur sur la base du barème de notation (tableau 2).

Le tableau 5 fournit les valeurs des coefficients  $K$  tant au prétest qu'au post-test pour chacun des deux groupes.

Tableau 5 : Résultats issus du calcul de coefficient d'accords interjuges  $K$  de Cohen (1960)

Groupes	Valeur du coefficient $K$	
	Prétest	Post-test
Groupe expérimental	$K = 1.00$	$K = 1.00$
Groupe contrôle	$K = 1.00$	$K = 1.00$
Proportion d'accords interjuges	***	***

Légende :\*\*\* = très hautement significatif

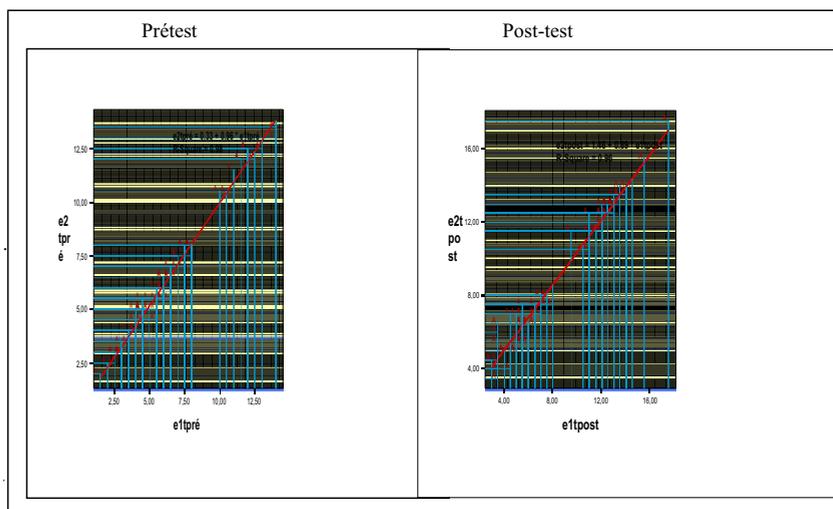
La littérature dans le domaine s'accorde pour dire qu'un coefficient  $K$  devient acceptable s'il dépasse le seuil conventionnel de 0.60. Nous avons donc des évaluations interjuges qui ont réellement un degré de concordance très fiable, car les coefficients trouvés ci-haut ont tous une valeur de  $K = 1.00$ . L'utilisation de la grille d'évaluation critériée de la performance scripturale en FLE se révèle donc très efficace. Le tableau 6 fournit les coefficients de corrélation entre les notes attribuées par les deux correcteurs selon le barème de notation, pour chacun des deux groupes tant au prétest qu'au post-test.

Tableau 6 : Coefficients de corrélation  $r$  de Pearson entre les scores totaux des deux correcteurs

Groupes	Prétest	Post-test
Groupe expérimental ( $n_1 = 36$ )	$r = 0.988$	$r = 0.981$
Groupe contrôle ( $n_2 = 36$ )	$r = 0.988$	$r = 0.981$

Si l'on prend en considération les notes attribuées par les deux correcteurs aux deux groupes expérimental ( $n_1$ ) et contrôle ( $n_2$ ), on peut donc affirmer la très grande fiabilité des évaluations interjuges tant au prétest qu'au post-test, quel que soit le groupe. Ceci est d'ailleurs clairement visualisé dans les deux corrélogrammes présentés côte à côte (figure 1).

Figure 1. Diagrammes de dispersion des scores interjuges au prétest et au post-test.



Légende : e1tpre : scores attribués par l'évaluateur 1 au total du prétest  
 e2tpré : 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

Puisque nous avons l'assurance du degré de fiabilité des évaluations interjuges (figure 1), nous pouvons maintenant vérifier l'équivalence des groupes expérimental et contrôle dans leur maîtrise au prétest de leur compétence à produire un résumé. Pour cela, nous avons utilisé successivement deux types d'analyse : la comparaison des moyennes à l'aide du test de Student pour échantillons indépendants, tant sur les résultats partiels (aux seuls critères minimaux) et aux résultats totaux (à l'ensemble des critères) ; la comparaison du pourcentage de réussite (en termes du nombre d'étudiants ayant un score d'au moins 50%, selon le critère adopté par l'université).

Le tableau 7 présente les résultats issus de l'application du test de Student au prétest.

*Tableau 7 : Résultat du test d'hypothèse t pour échantillons indépendants au prétest.*

Prétest	Groupes	Moyennes	Ecart-type	t	dl	p-valeur
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  $p > 5\%$

Au prétest, les résultats du tableau 7 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.

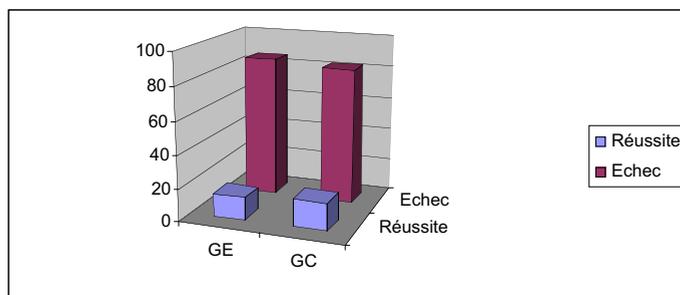
Le tableau 8 et la figure 2 ne font que confirmer cette hypothèse puisque à une unité près, le nombre de réussites est identique dans les deux groupes.

*Tableau 8 : Rapport du taux de réussites et d'échecs entre les 2 groupes au prétest*

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 2) et que la formation prévue se révèle d'autant plus nécessaire.

Figure 2. 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 pré-test, 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 utiliserons ici encore le test de Student et le pourcentage de réussite .

Tableau 9 : Résultat du test d'hypothèse t pour échantillons indépendants au post-test

Post-test	Groupes	Moyennes	Ecart-type	t	dl	p-valeur
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 :

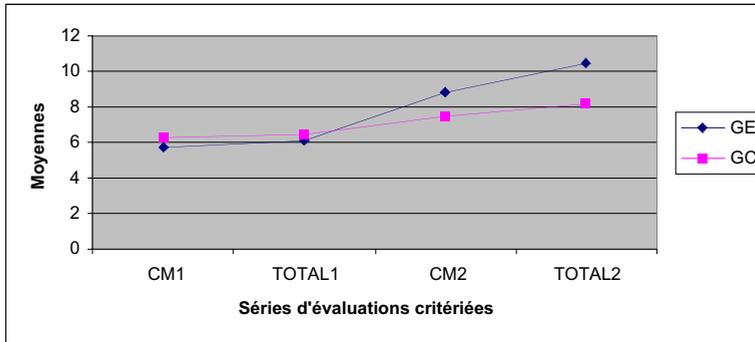
$t$  = valeur statistique du test d'hypothèse  $t$  de Student

$dl$  = degrés de liberté

\*\* = niveau seuil de probabilité bilatéral (  $p < 0.05$  ) ou  $p < 5\%$

Les moyennes obtenues par le GE sont significativement supérieures à celles du GC conformément à l'hypothèse. La figure 3 montre d'ailleurs même si les deux groupes ont progressé, la progression a été significativement plus forte pour le groupe expérimental ayant bénéficié de la pédagogie de l'intégration.

Figure 3. Effets d'interactions entre les moyennes des résultats du GE et du GC au post-test



Légende :

- CM1 : résultats des critères minimaux au prétest
- TOTAL1 : total des résultats au pré-test
- CM2 : résultats des critères minimaux au post-test
- TOTAL2 : total des résultats au post-test

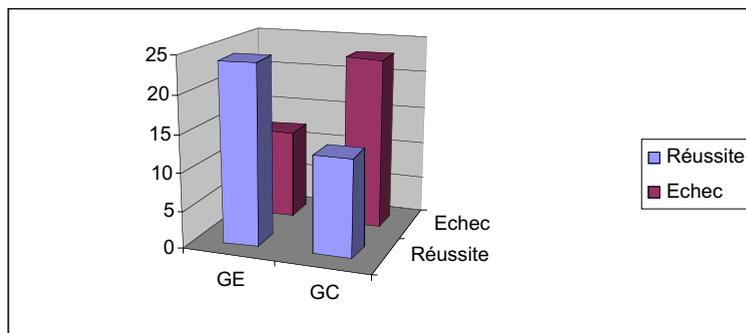
Par ailleurs, le tableau 10 et la figure 3 confirment que le pourcentage de réussite du GE est presque le double de celui du GC. Le GE passe de 5 réussites au prétest à 24 au post-test (presque 5 fois plus), alors que le GC passe de 6 à 13 (un peu plus du double). Notre hypothèse centrale est ici encore une fois confirmée.

Tableau 10 : Rapport du taux de réussites et d'échecs au post-test

Groupe	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%

Le graphique ci-dessous visualise le rapport entre ces pourcentages de réussite.

Figure 4. Comparaison entre le taux de réussite et d'échec du GE et du GC.



## 8. DISCUSSION ET LIMITES

Au regard des résultats observés, analysés et interprétés, nous pouvons affirmer que les résultats empiriques ont un degré de fiabilité très significatif. Les instruments d'évaluation critériée sont valides, car au prétest et au post, il se révèle que :

- (1) le coefficient d'accords interjuges ( $K = 1$ ) ;
- (2) le coefficient de corrélation des scores intergroupes ( $r > 0.98$ ) ;
- (3) les scores des deux groupes sont très corrélés au niveau de la droite de régression ( $R^2 > 0.95$ ).
- (4) les deux groupes ont le même niveau d'acquisition des connaissances en production écrite en français langue étrangère au prétest, car le résultat du test de Student pour échantillons indépendants est : [ $t(70) = -0.573$  ;  $p = 0.568$ ] ;
- et (5) au post-test, les sujets du groupe expérimental attestent un niveau de maîtrise des performances scripturales supérieur à celui des sujets du groupe contrôle en production écrite en français langue étrangère, car le résultat du test de Student pour échantillons indépendants est : [ $t(70) = 2.563$  ;  $p = 0.013$ ] ;

Donc, la mise en œuvre des activités d'intégration des compétences de base à résumer un texte favorise la construction et le développement des savoirs linguistiques, des savoir-faire cognitifs, procéduraux, métacognitifs et réflexifs. Cela se justifie par la moyenne élevée du taux de réussite du groupe expérimental (66,7%) contre 36,1% de réussite pour le groupe contrôle. En clair, les sujets du groupe expérimental ont produit par écrit des résumés de texte plus structurés, plus cohérents et plus lisibles que ceux des sujets du groupe contrôle ayant suivi des activités d'apprentissage centrées sur l'imitation des modèles rédactionnels élaborés d'avance par l'enseignant. Par contre, les sujets du groupe expérimental se sont suffisamment impliqués dans la résolution de la tâche complexe de production écrite (Dabène, 1995 :28 ; Reuter, 1996 :14). Cette assertion se vérifie par le taux des sujets du groupe expérimental ayant atteint ou dépassé le niveau seuil de réussite des indicateurs de maîtrise des compétences de base scripturales en FLE. Pour preuve, 24 sujets sur 36 du groupe expérimental ont un niveau de maîtrise suffisante des compétences de base à produire un résumé pertinent, alors

que le groupe contrôle enregistre seulement 13 sujets sur 36. Cela veut dire, en définitive, que l'approche par compétences augmente le niveau de socles de compétences à plus de 6.5 fois au moment d'arrivée, alors que, par contre, la pédagogie traditionnelle élève l'apprenant du niveau initial à 3.6 fois dans notre expérience didactique d'évaluation critériée du savoir-résumer chez des étudiants anglophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère.

Enfin, considérant la supériorité du niveau de maîtrise des compétences des compétences de base des sujets du GE à produire par écrit un résumé de qualité en français langue étrangère, nos résultats confirment les conclusions émises dans les travaux de (1) Didiye, Amar, Gérard et Roegiers (2005 :6) sur l'évaluation du niveau de maîtrise des compétences de base en langues arabe et française chez des écoliers mauritaniens et (2) Rahjonson et al. (2005) sur l'évaluation des compétences linguistiques en langue malgache dans plusieurs écoles primaires à Madagascar.

Cependant, les résultats de notre étude ont des limites de généralisation, car notre recherche empirique s'est appliquée sur un échantillon de 72 étudiants anglophones inscrits à l'Ecole Pratique des Langues Modernes au Rwanda durant l'année universitaire 2005. Des recherches ultérieures pourraient s'appliquer sur un échantillon beaucoup plus étendu pour voir si, toutes choses étant égales par ailleurs, les mêmes approches didactiques d'apprentissage et les mêmes outils didactiques d'évaluation (grille d'évaluation critériée et barème de correction critériée) pourraient aboutir ou non aux mêmes résultats. Car l'approche par intégration des compétences de base prépare l'apprenant à la résolution des problèmes complexes d'écriture par l'intériorisation des mécanismes procéduraux nécessaires à l'activation des savoir-faire cognitifs, métacognitifs et réflexifs dans une situation de production écrite en français langue étrangère.

## 9. REFERENCES

- AIPU (2004). *Actes du Colloque sur l'encadrement et l'intervention pédagogique à l'université*. Ecole de technologie supérieure de Montréal : AIPU.
- Akyeampong, D. (1998). *L'enseignement supérieur et la recherche : défis et opportunités*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Education and Psychological Measurement*, 20 :37-41.
- Cornaire, C. , Raymond, P. M. et Germain, C. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dabène, L. (1995). « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? », in D. Coste et D. Lehmann (éds). *Etudes de linguistiques appliquée*, 98 :103-112.
- Dagnelie, P. (2003). *Principes d'expérimentation : planification des expériences et analyse de leurs résultats*. Gembloux : Presses agronomiques.
- De Ketele, J.- M. (1996). « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? », in *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*, 23 :17-36.
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F. M. (2005). *La validité des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences*, in <http://www.bief.be/ValidComp.pdf>, 2005 :1-22.

- Depover, C. et Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.
- 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.
- Ferrière, A. (1922). *L'école active*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Galisson, R. (1991). *Pratiques des langues étrangères*. Paris : Clé international.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : ESF.
- Gérard, F.- M. (2005). « Evaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible », in *Liaisons*, février 2005, Beyrouth, Liban, 40 :7-9.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Miled, M. (1996). « Quelle transposition didactique en français langue étrangère ? », in *Enjeux*, n° 37/38, mars/juin 1996 :159-173.
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition.
- Miled, M. et De Ketele, J.-M. (1995). *Les compétences de base et les objectifs terminaux d'intégration*. Tunis : Institut des Sciences de l'Education et UNICEF.
- Miled, M. et De Ketele, J.-M. (1996). *Le programme des « Compétences de base » : Document de formation*. Tunis : Ministère de l'Education avec le concours de l'UNICEF.
- Noël, B. et Depover, Ch. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Paquay, L., Carlier, Gh., Collès, L. et Huynen, A.- M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Parlier, M. (2001). « En quoi la "logique compétence" modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation? », in *Actualité de la formation permanent. Dossier Les approches compétences: quelles perspectives pour la formation ?*, janvier-février 2001, Paris : Centre Info, 170 :39-44.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Rajonhson *et al.* (2005). Premiers résultats de l'Approche par compétences: invitation à continuer..., in <http://www.bief.be/enseignement>.
- Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère 3. La méthodologie*. Bruxelles : Editions 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 : Editions 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. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Romainville, M. (1996). « L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation... », *Enjeux*, mars-juin, 37-38 :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.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Editions Logiques.
- Thilliez, H. (1972). *La rédaction des affaires*. Paris : Chotard.
- Vigner, G. (1996). *Ecrire pour convaincre*. Paris : Hachette.