

## LE COMPTE RENDU D'EXPRESSION ECRITE.

**« Il ne sert à rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire, c'est sans doute apprendre à réécrire »** Martine MARQUILLO.

Le compte-rendu de rédaction est la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence pédagogique.

Ainsi c'est à travers la correction de copies d'élèves que l'enseignant va observer le degré de réinvestissement par les apprenants du modèle d'expression et les notions morphosyntaxiques qu'il avait auparavant dispensés tout le long de la séquence.

### Le Compte-Rendu dans la séquence.

Fonction principale	Pourquoi ?	Quoi ?	Quand ?	Caractéristiques :	Fonctions annexes
			Qui ?		
Diagnostique.	Faciliter l'apprentissage de l'apprenant et pour le professeur réguler son enseignement.	Obtenir des informations sur les difficultés rencontrées par les élèves dans le réinvestissement du modèle discursif.	- Fin de la séquence - Enseignant - Apprenant.	- Formative. - Evaluation continue critériée et sommative.	- Guider, - Corriger, - Remédier, - Renforcer, - Aider, - Vérifier...

Le compte-rendu est donc un moment important de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur textualisation (production écrite). La séance du compte-rendu va fonctionner par rapport aux apprenants, en premier lieu, comme un moment-miroir qui devrait les inviter à réfléchir sur le pourquoi de chacune de leurs erreurs et en second lieu, les contraindre à mettre en œuvre une stratégie pour gérer ces erreurs afin de les corriger et de les dépasser.

Le compte-rendu n'est pas seulement une aide à l'apprentissage, c'est aussi un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves à la fin de la séquence avant d'entamer celle qui va suivre dans le cadre du projet didactique en cours de réalisation.

Toutefois, cette séance ne peut être utile que si elle fait partie d'un enseignement/apprentissage s'appuyant sur la « pédagogie par objectifs ».

En effet, les activités de réécriture qui seraient prévues dans la séance de compte-rendu ne peuvent être efficaces que si ces exercices relèvent de pré-supposés linguistiques et didactiques cohérents.

Il est évidemment, peu aisé de connaître les compétences communicatives de ses élèves s'ils sont testés sur un contenu de type structural ou d'étude morpho-syntaxique.

Ce qui nous emmène à poser le problème du lien entre objectif et évaluation. En effet, l'évaluation formative ne peut se concevoir aujourd'hui sans y associer la notion d'objectif d'apprentissage. Ces deux notions sont devenues totalement liées et incontournables : «Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés, réciproquement, l'objectif n'existe véritablement que s'il inclut dans sa description même ses modes d'évaluation. » Louis PORCHER.

Par ailleurs, pour être pertinente, une évaluation doit être « valide c'est-à-dire qu'elle doit mesurer exactement et exclusivement ce qu'elle est censée mesurer » Il doit donc y avoir correspondance entre contenu du test, surtout au niveau de sa consigne et l'objectif de l'apprentissage. C'est vrai que ce n'est pas toujours facile à obtenir, mais lorsque l'on n'évalue que la maîtrise de l'objectif opérationnel bien conçu et bien construit, cette qualité s'obtient aisément.

Il est à faire remarquer malheureusement que l'impact de la consigne de travail est fréquemment sous-estimé et on assiste par conséquent le plus souvent à des dérives et à des distorsions observées par la suite, dans des copies d'élèves, ayant pour origine des ambiguïtés dans la formulation des sujets de rédaction qui en outre n'explicitent que rarement les critères de réussite.

**Conclusion :**

Se baser sur des objectifs opérationnels pour enseigner et évaluer n'est pas un but en soi, car cela ne suffit pas à faire progresser l'élève. C'est la séance de compte-rendu, en fin de la séquence, grâce, essentiellement, aux résultats analysés des travaux d'élèves, qui est importante puisque cette séance est le moment, dans la séquence, qui va montrer à l'enseignant et aux apprenants si l'objectif annoncé au départ a été atteint ou pas.

Ainsi ces résultats, dans une évaluation formative, aideront chacun, à l'intérieur du tandem enseignant/apprenant, à maîtriser son rôle. Le professeur, en faisant son diagnostic, ne pourra ignorer les lacunes et les points forts de l'élève et ce dernier saura à tout moment où il en est, sur quoi s'appuyer et l'étendu de l'effort qu'il lui reste à fournir. Pour l'un comme pour l'autre, cette séance, si elle est sérieusement intégrée à l'apprentissage va être un appui, une aide. Elle ne sera plus perçue comme une séance inutile, mais plutôt un outil nécessaire dont on se servira pour construire efficacement l'apprentissage guidé de l'écrit dans la durée en sachant vraiment où l'on va. Car en ce qui concerne l'enseignant, son rôle est effectivement d'emmener l'élève d'un état initial X à un état final ou intermédiaire Y, à travers un cursus de formation préalablement déterminé dont le contenu et les objectifs devraient être communiqués aux apprenants puis discutés avec eux. Ainsi, les apprenants sont impliqués dans cette dynamique d'apprentissage dont ils sont la cible. C'est pourquoi le professeur doit se donner les moyens d'évaluation et de remédiation nécessaires et efficaces pour mener à bien sa mission.

Le compte-rendu d'expression-écrite doit être perçu dans cette « nouvelle » vision. Il est par conséquent, nécessaire de remettre en question cette manière traditionnelle de corriger qui se limite généralement à des phénomènes de surface (orthographe, grammaire, vocabulaire...) ou à des remarques « verdictives » ( mal dit, maladroit, impropre, incorrect...) qui le plus souvent ne veulent rien dire pour nos élèves.

**Au contraire le compte-rendu de rédaction doit s'orienter vers la correction des dysfonctionnements de la composante textuelle et discursive dans les reproductions écrites de nos élèves.**

Aussi le professeur doit-il être capable de relever, dans les copies de ses élèves, ces erreurs textuelles, d'analyser leurs incidences et leurs portées afin de pouvoir prescrire une modification pour l'apprenant.

P.S/ JUNG, le médecin et psychologue suisse (1895-1961) disait aux psychothérapeutes et demandons-nous si ce qu'il leur conseille n'est pas vrai aussi pour les enseignants, face aux erreurs des élèves dans la construction de leur savoir : « Ce qui est, réellement, c'est ce qui se montre actif. Si ce qui m'apparaît comme une erreur est en fin de compte plus efficace et plus puissant qu'une prétendue vérité, il importe d'abord de suivre cette erreur, car c'est en elle que gisent la force et la vie, que je laisserais échapper si je persévérais dans ce qui est réputé vrai. La lumière nécessite l'obscurité, sans laquelle elle ne saurait être lumière. »

En effet, notre conception de l'erreur est à remettre en question. Ne faut-il pas faire de la dynamique de l'erreur un facteur d'intégration et non d'exclusion, par sa prise en compte, dans un premier temps, comme légitime et comme passage obligé ? Oui, laisser vivre les erreurs car toute erreur peut être créatrice et devenir la non-erreur -provisoire elle aussi- de demain ; mais ça ne sera possible que si notre enseignement est centré sur l'élève, sans bien entendu perdre de vue les références de l'école.

Aussi une définition opérationnelle de l'erreur dans notre enseignement/apprentissage s'impose-t-elle et ce en réfléchissant à une stratégie qui instrumenterait l'erreur d'une manière positive, car elle est synonyme de tâtonnement expérimental nécessaire dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

**Bibliographie :****Des pratiques de l'écrit.**

Gisèle KAHN. Edition Hachette. Paris 1993.

**Situation d'écrit.**

Sophie MOIRAND. Edition CLE International. Paris 1979.

**L'Evaluation.**

Christine TAGLIANTE. Edition CLE International. Paris 1991.

**Apprendre à écrire le français au collège.**

J.C.MEYER et J.L. PHELUT. 1987.

**Des enfants non-francophones à l'école.**

Quels apprentissages ? Quel français ?

Martine Abdallah PRETCEILLE. Edition Armand

Colin.Coll. Cahiers de pédagogie moderne N°6. Paris 1982.

**La dynamique de l'erreur.**

Daniel DESCOMPS. Edition Hachette-Education. Paris 1999.

Par DJOUDI Mohamed, Inspecteur de français, 1999. (Revu et corrigé en 2008)