IMPLICATION DE LA CONSIGNE SCOLAIRE DANS L'EVALUATION CERTIFICATIVECas de l'épreuve de fin cycle primaire

Miloud Gorine, Université d'Oran, Algérie

Résumé :

L'examen se situe généralement au terme d'une année scolaire. Il porte sur l'essentiel, c'est-à-dire il teste notamment deux compétences principales à savoir celle de la réception écrite (compréhension) et celle de la production de l'écrit (situation d'intégration). Le cursus de l'enseignement est construit selon des finalités d'éducation et d'objectifs pédagogiques. Pour ce faire, des programmes et des orientations officiels s'installent en vue d'encadrer la formation. L'examen s'élabore donc en fonction de connaissances de l'apprenant prédéterminées par des objectifs. Le contenu d'un examen s'adapte en vérité aux intentions globales et spécifiques d'un enseignement/apprentissage durant une période annuelle. Cette recherche concerne le degré de la difficulté que peuvent rencontrer des jeunes candidats à l'examen de passage. Elle renvoie donc à une manière de concevoir la mise en place des instructions quelques fois difficiles à comprendre et des tâches étant abondamment hors de leurs volontés.

الملخص :

عموما، يتموقع الامتحان أو الفحص في نهاية العام الدراسي. تتم من خلاله معالجة الأهم، بمعنى انه يختبر خصوصا كفاءتين أساسيتين ألا وهما البناء الفكري و الغوي (أسئلة الفهم و اللغة) مع الوضعية الإدماجية . إن مسار التعليم مبني على المرامي التربوية والأهداف التعليمية . للقيام بذلك، أوجدت مناهج و أصدرت توجيهات رسمية بغية تاطير التكوين . يبنى الامتحان وفقا لمعارف المتعلم المحددة سلفا من قبل الأهداف المسطرة . يتكيف محتوى الامتحان في الحقيقة مع النوايا العامة و الخاصة للتعليم / التعلم خلال فترة سنة . هذا البحث يتناول درجة الصعوبة التي يمكن أن تلاقي المترشحين ذوو العمر الصغير خلال اجتياز الامتحان . بالتالي، فإنه يشير إلى رؤية وضع تعليمات يصعب أحيانا فهمها و مهام تكون خارج عن إرادتهم تماما .

Introduction :

Nous définissons la problématique de cette recherche dans un cadre purement pratique. C'est au cours de cette phase analytique que nous nous efforcerons de préciser les objectifs qu'il poursuit, braquer des feux sur une certaine méthode de questionnement lors des sujets d'examens, par une analyse critique de l'épreuve de Français de cinquième. Afin de piloter cette prospection, des questions se soulèvent d'une façon accentuée : Qu'entendons-nous par évaluation certificative à ce stade-là ? Sur quelle base est envisagée la construction de l'épreuve de Français en examen final ? Qu'en est-il pour le contenant et le contenu de l'épreuve ? Y'a-t-il un rapport entre la non compréhension des consignes et l'infaisabilité des réponses ? Comment est conçue une consigne d'écriture et pourquoi sa tâche est-elle si ardue ?

Les consignes sont omniprésentes ; elles interviennent aussi dans une étape cruciale telle l'évaluation terminale des acquisitions. Leur utilisation, qui se croit infaillible en classe de langue, est irrésistible. Par ailleurs, elles sont des outils qui varient d'un enseignant à un autre, voire d'un manuel à un autre. « Le contrôle continu permet d'observer l'évolution des compétences d'un élève, alors que l'examen est certificatif.» (ABERNOT Yvan 1996, p.9). Le contrôle continu relève de l'évaluation formative puisque celle-ci concerne le parcours de l'apprenant dans l'acquisition des connaissances. Par ailleurs, l'examen en tant que contrôle final s'en distingue, étant donné qu'il mesure le cheminement de l'apprentissage. L'examen couvre l'évaluation

certificative ; d'où l'apprenant reçoit une sanction (note, diplôme, certificat…) de la part de son enseignant ou de l'institution. Dans l'évaluation formative (les exercices de maniement de langue, de lecture ou de l'écriture), l'enseignant peut accéder soit aux choix des consignes sinon à leur adaptation en fonction des besoins et des capacités des apprenants de sa classe. Mais en évaluation sommative (certificative), ce n'est pas le cas. Les consignes ne peuvent être sujet de modification (de reformulation), dit autrement d'adaptation.

Dans l'étude du texte (épreuve écrite), l'apprenant étudie sa forme et son fond car ces deux études se complètent pour pouvoir bien comprendre le sens global du texte à lire (questions et/ou consignes contrôlant la compréhension). D'abord, il faut lire pour pouvoir étudier un texte. D'autre part, afin d'évaluer ses acquis, il est appelé à appliquer des consignes liées au fonctionnement de langue. En fin de compte, il finira par rédiger un écrit en répondant à des critères et à des indicateurs précis. Le texte à produire (cible) est lié au même type que celui du texte initial (source) qui peut être : argumentatif, narratif, descriptif, explicatif, dialogique.

1- Évaluation certificative

A la fin de l'année, l'enseignant construit une épreuve sur la base des objectifs terminaux du programme. l'évaluation terminale ou sommative peut néanmoins intervenir à la fin d'une séquence pédagogique (durant à peu prés dix jours), du mois, du trimestre ou du semestre. Ce contrôle porte sur ce qui été acquis dans un temps écoulé où l'évaluateur mesure

les compétences individuelles de chaque apprenant (savoirs et savoir-faire).

« - L'évaluation sommative : portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons où, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveaux ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement. L'inventaire, qui sert principalement à certifier et donc à sanctionner des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type. ». (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.210). L'évaluation sommative est appelée aussi certificative parce qu'elle permet de certifier l'état final de tout enseigné subissant une formation plus ou moins continue. L'évaluateur s'enquiert des résultats (performances) escomptés afin de leur attribuer une certaine signification.

Chaque évalué aura au terme d'un moment distinct un profil précis et recevra un jugement chiffré. A l'issue d'un examen par exemple, le bilan comporte par ailleurs des statistiques complètes sur l'efficience (réussite) aussi bien que sur la déficience (échec). Elle est désignée également par d'autres auteurs telle une évaluation normée ou

normative dans la mesure où elle situe l'apprenant par rapport à des normes communes pour tous les apprenants de cette classe. En réalité, la référence à une norme grammaticale est régulièrement présente même dans les pratiques quotidiennes de la classe (discours de l'enseignant, celui du manuel, des exercices, etc.) où enseignant et apprenants assistent toujours à des corrections linguistiques (le retour à une norme évaluative).

C'est une sorte de comparaison entre l'apprenant et ses camarades du côté du groupe-classe comme du côté des autres classes afin de déterminer la place qu'il occupe dans le classement final. C'est pourquoi, l'enseignant élabore un inventaire qui indique à quel point toutes les caractéristiques des évalués rétorquent aux revendications préconçues par le système éducatif. Dès lors, l'évaluation sommative est perçue comme étant publique car elle tient au courant le monde extérieur à la limite les parents.

2- Construction de l'épreuve de Français en examen final

Nous étalons ce qu'explique le Guide pour la construction de l'épreuve de Français en examen de fin de cycle de l'enseignement primaire.

a- But de l'épreuve

« Le présent guide sert à la conception de l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle de l'enseignement primaire. Celle-ci doit évaluer le niveau de maîtrise de la langue française à travers les

compétences - clés : le savoir - lire (compréhension de l'écrit) et le savoir - écrire (production écrite).

Elle doit, ce faisant, évaluer le degré de maîtrise des compétences exigées en fin de cycle. » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours 2006, p.4). Ce document mis à la disposition des enseignants des classes d'examen a pour mission de les aider à prendre une vue détaillée sur l'épreuve écrite de sorte qu'ils puissent en créer. Cet examen constitue une phase d'une évaluation sommative des compétences langagières qui relèvent de la lecture et de l'écriture. Au terme du cycle primaire, ce contrôle final permet d'examiner jusqu'à quel point l'apprenant arrive à maîtriser un ensemble non négligeable de compétences dans le domaine de l'écrit.

« Rappelons pour cela le profil de sortie de l'élève de 5^{e} AP à l'écrit :

- maîtriser la relation phonie/graphie pour une lecture courante ;
- prendre des indices (illustrations, code, mots connus, ponctuation, typographie, structures des

  paragraphes,

- silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de sens ;
- lire pour chercher des informations ;
- identifier différents textes (qui racontent, qui expliquent…) ;
- produire des textes pour raconter, pour décrire, pour informer ;

- réécrire à partir d'une grille (présentation, structuration, lisibilité) ;
- produire un écrit sur « le modèle de… » ;
- produire de façon personnelle à partir d'un thème donné. » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours 2006, p.4).

Selon ces orientations, les huit compétences essentiellement évoquées dans les programmes doivent être vérifiées. Or, certaines d'entre-elles ne peuvent relativement être l'objet d'une vérification absolue. Vu leurs caractères non observables, celles-ci échappent à la mesure objective. Lire couramment un texte en articulant des sons et des combinaisons phonologiques ne peut pas apparaître tel un élément identifiable à l'issue d'un examen.

Il est de même pour le cas de repérer et d'identifier des indices textuels en vue d'émettre des hypothèses de sens. Même si c'est répondre à des questions de compréhension contribuerait à vérifier ses degrés. En revanche, réécrire un énoncé et/ou produire un texte écrit suivant un thème quelconque attestent du niveau de maîtrise de l'usage de la langue par l'apprenant.

2-b- Critère temporel

« Il est d'usage d'introduire la notion de temps limite lorsqu'on décrit un critère de performance acceptable. Cette notion de temps limite intervient par exemple dans la plupart des examens ou des concours où les élèves doivent remettre leurs copies à un horaire donné. Si la rapidité

est une caractéristique importante de la performance à réaliser, il faut bien sûr la spécifier clairement, car on évite ainsi de faire deviner aux élèves ce que l'on attend d'eux. Lorsque la notion de temps est l'élément primordial il est essentiel de préciser ce critère. » (MAGER Robert Franck [1969], p.74-75).

Les enseignants sont dors et déjà informés de la nature de l'épreuve écrite. D'abord, le temps exigé pour son effectuation n'excède pas les 90 minutes. Voilà un critère fondamental qu'il ne faut en aucune manière louper. Il semble que cette durée soit tout à fait propice pour cette couche d'enfants qui affrontent pour la première fois un examen de ce genre. Administrativement parlant, l'épreuve de Français se consacre un minimum de cœfficient par rapport à celles de l'Arabe et des mathématiques auxquelles est accordé le cœfficient (2).

Dés le départ, l'institution fait allusion que les jeunes candidats bénéficieront de plus de chances au moment de la comptabilisation des moyennes. Cette procédure intervient en vue d'écarter toute possibilité d'un fiasco vu la dureté de l'épreuve pour la totalité des apprenants. « L'épreuve doit être conçue pour une heure et demie de travail personnel de la part de l'élève. Le cœfficient attribué à l'épreuve de français : 1 » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours 2006, p.4).

Il est évident que n'importe quel travail donné requière une durée temporelle. Ce temps, parce que destiné aux apprenants pour pouvoir s'exercer, aura toute son importance. Chaque activité livrant une ou

plusieurs performance (s) se situe dans un temps limite à ne pas franchir. Pour soulever une production provocatrice de satisfaction, l'enseignant ne doit pas perdre de vue la notion du temps. Il exige des performances dont la réalisation s'effectuera dans le temps indiqué auparavant. C'est pourquoi, les sujets d'examens par exemple préconisent clairement et publiquement un intervalle de temps bien déterminé. Les performances des apprenants ne seront opérantes que si ceux-ci respectent ce critère. A vrai dire, un apprenant qui travaille rapidement et termine son produit avec efficacité avant l'autre reçoit un jugement plus meilleur.

Cela provient d'une certaine capacité à maîtriser la gestion et l'organisation du temps pendant l'exécution des tâches. Il serait profitable de faire habituer les apprenants à la rapidité dans la remise des travaux incluant bien entendu des performances acceptables.

***b*- Nature de l'épreuve (deux parties)**

L'écrit fait l'objet de cette évaluation, et ce, à travers les deux volets : compréhension et production. « L'épreuve se compose de deux parties : compréhension de l'écrit et production écrite. » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours 2006, p.4).

1-Première partie et objectif (Compréhension de l'écrit)

La compréhension de l'écrit demeure une tranche importante de cette épreuve dans la mesure où elle permet d'évaluer la réception de l'écrit. Aussi, elle concourt à l'évaluation des notions et des règles linguistiques. Contrairement à ce qui se faisait naguère, les items liés à la compréhension

du texte sont imbriqués avec ceux qui ont une relation avec le fonctionnement de la langue. Tout d'abord, le texte support est minutieusement choisi. Proportionnellement court et partant d'un thème très familier aux enfants, il doit être cohérent. D'ailleurs, il tend à être reconnu par les lecteurs par le biais des références bibliographiques. Celles-ci seront inscrites immédiatement. Par ailleurs, le texte support doit être abordable en terme de langage.

Texte support :

Le texte support de l'épreuve comporte six lignes. Sur le plan du contenu, il présente une unité de sens, une stabilité thématique suivant une progression d'informations et un thème connu et appartenant aux divers référents dans lesquels vivent les enfants. Il explique le rôle des êtres humains dans la sauvegarde de l'environnement.

Texte support de l'épreuve de Français (Mai 2008) :

TEXTE :

Ensemble, protégeons l'environnement !

L'environnement est le milieu qui nous entoure. Pour vivre sainement, nous devons protéger ce milieu de tout ce qui peut le polluer. Pour cela, la participation de tous les citoyens est nécessaire.

Ainsi, nous devons, entre autres, éviter de déposer n'importe où

les ordures, dans les quartiers notamment, respecter les espaces verts et aider à la plantation des arbres.

Si nous détruisons les forêts, notre planète risque de devenir un immense désert.

D'après L'environnement ; Colcy et Mul ; Editions Hatier

Sur le plan de la forme, le texte support est de type documentaire. Les références bibliographiques ont été fidèlement inscrites (la source, les noms des auteurs et l'éditeur). Sur le plan linguistique, le texte adopte un enchaînement cohérent et logique mais son niveau de langue parait inaccessible aux apprenants de 5e AP. Dans l'ensemble, il se prête à des manipulations complexes et ses constructions phrastiques sont loin d'être simples.

La maîtrise des connecteurs échappe aux apprenants bien que ces marqueurs soient nécessaires pour favoriser la progression des informations. Le lexique semble délicat principalement pour ceux qui suivent leurs cursus scolaires dans les endroits ruraux. Ces enfants dont la culture est réduite ne sont pas pris en considération à propos de leurs milieux (familial et/ou scolaire) pour prendre une option sérieuse en matière de savoir référentiel. Les mots renvoient à des significations et même à des références totalement méconnaissables. Par exemple, des substantifs tels : (sainement – polluer – citoyens –

détruisons – planète…) sont difficiles à cerner par les enfants au moment de la lecture du texte. Ce qui s'avère logique que cela peut nuire à leur compréhension générale.

Questionnement

Les questions sont des instruments très utiles pour contrôler la compréhension du texte proposé. Une situation sine qua non qui fait apparaître distinctement deux types d'items : le premier concerne les questions fermées. Les apprenants y répondent en se référant au texte. Ils n'ont pas à réfléchir ou interpréter leurs réponses. Ils n'ont qu'à les extraire du texte support. « Les questions fermées : proche du QCM mais distinct, ce questionnaire, de type binaire, repose sur une alternative et invite le candidat à répondre par oui ou par non, ou bien par vrai ou faux. Cette procédure est particulièrement efficace avec des documents longs, (…).» (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.447). L'enseignant réclame à l'apprenant un choix catégorique où la réponse est double. Soit il répond de façon affirmative (par OUI), soit négativement (par NON).

Il existe par ailleurs une autre option semblable, celle de mettre au terme de chaque proposition jugée correcte le mot (VRAI) et contrairement noter le (FAUX) après une réponse incorrecte. L'apprenant n'a pas à écrire ou à reformuler une réponse. Cet item est efficace mais rapide étant donné qu'il permet un gain de temps notamment dans les supports étendus ou difficiles à comprendre.

Le second est relatif aux questions ouvertes. Elles exigent un effort d'abord de décryptage du sens et ensuite de reformulation au

niveau de la réponse fournie. Ce travail implique une relecture détaillée et un certain maniement de la langue. « Le questionnaire à réponses ouvertes : ce sont les questions traditionnelles qui invitent l'apprenant à répondre, à l'oral ou à l'écrit, en utilisant son propre vocabulaire et en formulant un discours avec son propre bagage linguistique ; selon le niveau, on peut exiger des réponses plus ou moins élaborées, plus ou moins longues. Cette procédure très ancienne et très souvent pratiquée (peut-être même trop souvent) engage l'expression et il est quelquefois bien délicat d'évaluer si une mauvaise réponse relève d'une difficulté de compréhension ou d'expression. » (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.446). Les questions proposées à l'apprenant portent sur une série d'interrogations autour du support et qui favorisent des réponses orales ou écrite à donner de façon ouverte.

Elles consistent essentiellement à se détacher du texte par exemple par le biais de la paraphrase ou de la circonlocution. L'apprenant use d'autres expressions personnelles pour dire autrement ce qu'il a compris sans recopier les énoncés intégraux de l'auteur ou du scripteur. Il fait preuve d'une reformulation phrastique tout en produisant la juste réponse. Depuis longtemps, ce procédé était et est considéré comme favori non seulement pour tester la compréhension mais aussi pour l'expression de l'apprenant.

Celui-ci est contraint de démontrer son accès au sens en justifiant des capacités de production plus ou moins soignée. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant n'est jamais sûr de l'origine de l'erreur. Provient-

elle d'une mauvaise interprétation du message ou bien d'une expression défectueuse ?

En effet, l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue c'est pouvoir la manipuler tout en adoptant une attitude de réflexion.

Le document (le Guide) aborde les questions comme moyen au service de l'évaluation toutefois il n'a pas évoqué le terme de consignes. Ces dernières sont certainement sous couvertes des questions. Il est apparu que le questionnement abordant l'apprentissage linguistique a pour but de tester l'utilisation de la langue dans son aspect morphosyntaxique. Il s'agit, à travers des exercices, de reproduire en appliquant des règles grammaticales et non de l'expliquer. Ces notions apprises pendant une année doivent servir à l'apprenant pour faire fonctionner la langue lors de la production de l'écrit.

Le Guide présente de façon générale et panoramique les apprentissages linguistiques traités durant cette dernière année du primaire. Ces notions étudiées dans le cadre du programme de 5ème AP doivent être prises en considération. Elles ont abondamment fait l'objet d'une fixation probable à travers des séries d'exercices variés.

Pendant l'étape de la correction des copies, les tâches obtenues (ce qui est appelé ici réponses) doivent respecter le critère de la morphologie et de la syntaxe sans oublier celui de la sémantique. Les agencements seront correctement établis et les productions auront des sens.

3- Deuxième partie et objectif (Production de l'écrit)

Critère de réussite

La production écrite consiste à donner l'occasion à l'apprenant d'investir son apprentissage pour prouver ses compétences scripturales. « Cette partie a pour objectif d'évaluer la compétence de production écrite à travers :

- Le degré de maîtrise du code graphique.
- Les techniques de la mise en page (présentation typographique).
- La pertinence des informations données.
- Le degré de cohérence.
- Le niveau de langue » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours, p.6).

La production écrite consiste à donner l'occasion à l'apprenant d'investir son apprentissage pour prouver ses compétences scripturales. Les critères indiqués en haut prennent toute l'attention du rédacteur dans l'effectuation de la tâche d'écriture. Son écrit est évalué selon des normes propres au code graphique du Français, des procédés d'écriture, d'un certain contenu d'ordre informationnel, d'une progression thématique cohérente et enfin d'une habileté à utiliser les outils linguistiques. Dans une évaluation certificative où les apprenants finiront par recevoir une appréciation voire une note suivant certains critères, le critère de perfectionnement est envisageable afin

de distinguer certains produits. Par exemple, un enseignant qui trouve du souci à départager les performances de ses apprenants ayant répondu à deux critères minimaux sur les trois prévus, il pourrait octroyer des points sur la présentation du document à produire.

Nous présentons la grille de correction (ou d'évaluation) qui a été conçu avant même l'invention de cette situation d'intégration. A sa lumière, nous avons noté les travaux des apprenants individuellement et collectivement. Les critères retenus sont constants pour toute forme de production écrite. Nous en comptons quatre : la pertinence de la production (l'adéquation à la situation de la communication), la correction de la langue (la maîtrise des outils linguistiques), la cohérence sémantique et le perfectionnement du produit. Or, les indicateurs pertinents qui justifient réellement si les critères de réussite ont été respectés ou non ; susceptibles d'être variants en fonction des instructions.

Critères		**Indicateurs**
C1-	Pertinence de la production (Adéquation à la situation de la communication)	I1-L'apprenant produit un texte sur la thème de la natation (comment il a appris à nager en colonie de vacances). I2- L'apprenant respecte le nombre de phrases à écrire (quatre à cinq).

		I3- L'apprenant utilise des mots du tableau proposé.
C2-	Correction de la langue (Maîtrise des outils linguistiques)	I1- L'apprenant construit des phrases syntaxiquement correctes. I2- L'apprenant respecte les signes de ponctuation. I3- L'apprenant emploie des désinences verbales correctes dont le passé composé. I4- L'apprenant emploie la première personne du singulier.
C3-	Cohérence sémantique	I1- L'apprenant constitue une unité de sens du texte (progression des informations – choix du vocabulaire thématique).
C4-	Perfectionnement du produit	I1- L'apprenant fournit une présentation convenable (écriture soignée, aérée, lisible, propre et facile à lire).

Parfois, d'autres indicateurs ne peuvent être désignés par des consignes. C'est à l'apprenant de répondre au critère sans qu'il reçoit une injonction explicite par l'évaluateur. Par exemple, nous ne donnons pas à l'apprennent une consigne dans laquelle nous lui ordonnons de mettre

des majuscules ou de construire des phrases avec un sujet et un verbe ou bien d'écrire soigneusement et lisiblement. Ce sont des paramètres courants et banals (apprentissage de base) qu'il est inutile de signaler.

D'ailleurs, le nombre d'indicateurs ne peut pas être élargi. Donc, les consignes sont limitées en nombre.

Texte et prétexte à l'écriture

Le texte proposé ne suffit point à être un support sur lequel les apprenants se seront basés pour répondre à des questions de compréhension ou pour réaliser des exercices. Il reste tout de même un prétexte pour faire de la production écrite. La consigne principale introduit l'action proprement dite de l'expression écrite. Elle indique clairement et simultanément et le thème et le type du texte à produire en préservant le contexte et la nature typologique du texte support.

L'écrit peut être considéré comme un ensemble cohérent réunissant des unités linguistiques organisées selon différents plans. C'est un lieu favorable à la production scripturale, autrement dit, l'espace où l'on peut créer son univers. « Entendons que l'écrit, lieu des réalisations linguistiques les plus élaborées, requiert du scripteur qu'il surveille sans relâche la construction de ses énoncés ; de ratures successives, c'est-à-dire de choix successifs, doit naître l'énoncé optimal. Ecrire, c'est se censurer et être censuré ; c'est choisir et non seulement ses mots, mais encore leur agencement, lexique et syntaxe étant d'ailleurs en étroite liaison. » (GENOUVRIER Emile et GRUWEZ Claudine 1973, p.5). L'acte d'écrire suppose que le scripteur doive s'appliquer énormément

pendant l'accomplissement de ce type d'expression. Ses actions entreprises auront pour particularité de pouvoir donner naissance à un produit final qui est le texte. Pour ce faire, il lui a fallu une implication absolue et prudente quant à la construction et au choix de ses énoncés. Dans le cas de l'apprenant, il sera nettement plus engagé que dans l'expression orale.

L'écriture constitue en effet un fait prestigieux, elle conserve sa place privilégiée d'un point de vue artistique. L'apprenant, rédigeant un écrit, accepte de contrôler son travail en veillant à rectifier et à redresser les incorrections de son langage. Non seulement il se permet de s'autoréguler mais son produit achevé tendra d'être examiné par l'enseignant (l'évaluateur). Ce dernier devra impérativement intervenir pour exercer un dressage d'ordre appréciatif. L'apprenant scripteur juge son utilisation des phrases et du choix de tel ou tel mot, de l'emploi de la ponctuation, etc. Il aura pour tâche de respecter des plans par rapport desquels s'effectue l'analyse de son écrit. Au niveau lexical, il sélectionne des termes propres à son thème et au but de la rédaction. Au rang syntaxique, il veille aux choix des différents agencements des phrases (l'ordre des mots, les accords des adjectifs et/ou des verbes avec les groupes de noms, l'orthographe grammaticale, de celle d'usage, les formes verbales et l'emploi des temps et modes verbaux, etc.). D'emblée, s'il voudrait réussir sa production écrite, il devait s'apercevoir qu'en fait ces régularités morpho - syntaxiques et lexicales sont étroitement liées les unes des autres. Les jeunes apprenants ont tendance à s'attendre à

deux types de textes : le texte narratif où des séquences descriptives sont incrustées et le texte documentaire.

Consigne d'écriture

Au sujet du premier texte, dans l'énoncé de la consigne, il serait intéressant de déterminer quelques indices (la présentation de la situation de communication en introduisant des repères d'ordre temporel et spatial, une et/ou des action(s)…). Finalement, inciter l'apprenant à raconter un texte écrit. Ce verbe est employé pour la circonstance. Il précise et décrit la structure du texte à écrire. Quant au deuxième texte, la consigne présente une somme d'informations portant sur un objet donné dans le cadre d'une situation de communication familière à l'apprenant qui auront pour tâche d'expliquer et/ou d'informer autrui d'où l'utilité de se servir de cette catégorie de verbes.

La consigne d'écriture, comme son nom l'indique, a pour fonction de conduire les apprenants à reconnaître l'action principale, celle d'écrire. En outre, elle suggère une variété de tâches visant à modeler l'écriture finale du texte. Les apprenants auront suivi d'autres instructions à propos de la pertinence du produit (l'adéquation à la situation de communication), la correction de la langue (le choix et la maîtrise des outils linguistiques…etc.). « (…) les consignes de production doivent donc préciser tous les éléments demandés et/ou indiquer la part de liberté accordée au scripteur. » (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.451). Tous les exercices qui incitent les apprenants à produire un énoncé écrit sont fondés sur des instructions

qui, d'abord, précisent à l'apprenant l'activité (écriture ou réécriture) avec toutes ses contraintes et ensuite sa marge d'autonomie. D'ailleurs, il faut lui indiquer ce qu'il devra faire mais dans quelles conditions il est possible de le conduire à bien réaliser ce produit. La consigne d'écriture ou de réécriture guide en quelque sorte le scripteur en le faisant découvrir l'itinéraire à adopter.

Une mise en place de certaines données certes contraignantes mais elles orientent la production écrite vers un but préalablement déclaré. Ce qui ne manque pas de dire que telle consigne doit laisser les apprenants s'exprimer librement. Cette liberté de production qui se fait par écrit sera balisée bien entendu par quelques éléments pertinents se servant de critères d'évaluation.

Analyse de l'épreuve de Français de l'examen de fin de cycle de l'enseignement primaire (Mai 2008)

Nous avions analysé l'épreuve de Français de l'examen de fin de cycle de l'enseignement primaire (Cession de Mai 2008). Nous avions opté pour décrire le questionnaire proposé aux apprenants, c'est-à-dire, étudier tous les types de questions et surtout les consignes pour voir le degré de difficulté ou de simplicité des tâches et/ou des réponses attendues. Mais avant cela, il fallait d'abord, commencer par le texte de lecture comme source de stimulation pour l'apprenant pour pouvoir s'exercer.

a-1- Texte support

Le texte support de l'épreuve comporte six lignes. Sur le plan du contenu, il présente une unité de sens, une stabilité thématique suivant une progression d'informations et un thème connu et appartenant aux divers référents dans lesquels vivent les enfants. Il explique le rôle des êtres humains dans la sauvegarde de l'environnement. Sur le plan de la forme, le texte support est du type documentaire.

Les références bibliographiques ont été fidèlement inscrites (la source, les noms des auteurs et l'éditeur). Sur le plan linguistique, le texte adopte un enchaînement cohérent et logique mais son niveau de langue parait inaccessible aux apprenants de 5^{e} AP. Dans l'ensemble, il se prête à des manipulations complexes et ses constructions phrastiques sont loin d'être simples. La maîtrise des connecteurs échappe aux apprenants bien que ces marqueurs soient nécessaires pour favoriser la progression des informations.

Le lexique semble délicat surtout pour ceux qui suivent leurs cursus scolaires dans les endroits ruraux. Ces enfants dont la culture est réduite ne sont pas pris en considération à propos de leurs milieux (familial et/ou scolaire) pour prendre une option sérieuse en matière de savoir référentiel. Les mots renvoient à des significations et même à des références totalement méconnaissables. Par exemple, des substantifs tels : (sainement – polluer – citoyens – détruisons – planète…) sont difficiles à cerner par les enfants au moment de la lecture du texte. Ce qui s'avère logique que cela peut nuire à leur compréhension générale.

a-2- Questionnement (6 consignes et 1 question ouverte)

S'agissant du questionnement de cette épreuve, nous avons eu quelques remarques : Les consignes (les exercices) sont numérotées et moyennement courtes. La façon dont les consignes ont été écrites est plus ou moins significative. En effet, les signes de ponctuation, surtout les deux points et les tirets auraient du permis aux apprenants, d'une part, de détecter les réponses à choisir, et d'autre part, de les distinguer des phrases – consignes. Afin d'installer une nette lisibilité et d'espace, le retour à la ligne après une consigne aurait du aidé les apprenants à percevoir mieux les tâches demandées.

Par ailleurs, des mots qui faisaient l'objet de travail (verbes - noms) ont été soulignés et mis entre des guillemets ou des parenthèses. Cela aurait du concouru un tant soit peu à élucider la tâche à exécuter. Il aurait été souhaitable de mettre également les phrases - consignes en valeur (soulignées – mis en italique – en caractères gras…). Sinon, on aurait eu recours à souligner le verbe de consigne et le mot – clé exprimant l'objet du traitement.

Première partie (Compréhension de l'écrit)

Il y avait trois consignes qui présentaient des choix multiples. Ce qui est frappant dans le questionnaire aux choix multiples (QCM), c'est que l'apprenant est aidé dans sa tâche. L'enseignant dresse un nombre de réponses (mots ou phrases) et à lui d'en choisir celle qui correspond le mieux à l'interrogation et exclure celles qui n'y conviennent pas (les réponses incorrectes). Il peut éventuellement présenter un item où il

exige plus d'une bonne réponse par l'introduction d'une consigne précise de type par exemple : (Recopie deux réponses justes.). « Le questionnaire à choix multiple (QCM) : il se présente généralement sous la forme d'une question (ou d'un début de phrase) suivie d'une série de propositions de réponse (ou de propositions de phrase) qui peuvent se réduire à un mot ou à une proposition ou être plus développées sous la forme de paraphrases ou de mini - textes. Il a l'avantage de ne tester que la compréhension ou les connaissances sur un sujet donné (en particulier en grammaire, le vocabulaire, la phonétique ou la civilisation), puisque l'apprenant répond en choisissant la réponse correcte parmi trois ou quatre propositions : il s'agit soit de cocher une case, soit de souligner ou d'entourer l'énoncé retenu. Les réponses incorrectes, mais vraisemblables, qui figurent dans le choix, s'appellent des distracteurs et, généralement, plusieurs items (questions + différentes propositions) permettent d'affiner la compréhension. » (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, pp.446-447). Le (QCM) est aussi utilisé pour évaluer les apprentissages linguistiques (syntaxe, lexique, phonétique, etc.) et quelques faits culturels. La réalisation de la tâche dépend de la consigne, il est demandé aux apprenants par exemple soit d'écrire la proposition exacte soit de la souligner, de l'entourer ou de la cocher. Parfois, l'apprenant se trouve dans un embarras de choix car il rencontre des réponses un peu similaires.

Les nuances de sens tendent à être immédiatement saisies grâce à une relecture ou une réécoute du document. Ce genre de fausses réponses

(les distracteurs), bien sûr difficiles à relever, aide à mieux construire le sens et déboucher à sa compréhension.

La plupart des consignes sont ouvertes. Le verbe (recopier) a été utilisé trois fois pour signaler l'action de retranscrire des phrases représentant des réponses correctes. C'est un verbe concret qui implique l'écriture. De même pour le verbe (écrire) employé une fois. Le verbe (donner) a, lui aussi, pris sa place dans la formulation de la consigne n°4. Il indique un appel à la recherche d'un objet pour ensuite l'écrire correctement.

(1-Recopie les bonnes réponses : Pour protéger notre environnement, nous devons :

- jeter nos ordures par les fenêtres.

- prendre soin des jardins publics.

- brûler les forêts.

- participer au reboisement.)

La question (consigne) n°1 relevant du type (II), c'est-à-dire, elle est ouverte étant donné que les réponses ne se trouvent pas directement dans le texte. Elles sont interprétées différemment. Elles demandent beaucoup plus d'attention et d'effort de compréhension. Il est patent que d'innombrables propositions relatives à une question à choix multiples engagent l'apprenant d'y répondre raisonnablement. Cependant, s'il n'y a que deux ou trois réponses (correctes et incorrectes) à proposer aux apprenants, il y aura plus de risque à l'erreur puisque

certains choisiront de façon hasardeuse. « Lorsqu'un item (une question) est composé de trop peu de propositions, il est évident que le hasard joue un grand rôle. » (ABERNOT Yvan 1996, p.81). Cela concerne notamment les questions considérées comme difficiles par les apprenants d'où les propositions ne devront plus être minimisées. Le concepteur de ce sujet avait remanié les informations de l'auteur, chose qui avait désavantagé les candidats à recopier les bonnes réponses même si celles-ci avaient été proposées au choix. Par ailleurs, l'apprenant aurait pu citer au moins deux réponses justes parmi les quatre données. La plupart des candidats n'avaient pas bien compris la consigne étant donné qu'ils avaient choisi une seule (nous avons eu l'occasion d'assister à la correction des copies).

(2-D'après le texte, qui doit préserver l'environnement ?)

La deuxième question, elle aussi, appartient au type (II). Totalement ouverte, elle demande une réponse à interpréter par les évalués. Il s'agissait de dire : (Tous les citoyens doivent préserver l'environnement.). La phrase du texte est : (la participation de tous les citoyens est nécessaire.), (…nous devons protéger ce milieu…). Ils pensaient à (citoyens) et à (nous) tout en réfléchissant aux transformations grammaticales qui pourraient être faisables. Les résultats avaient prouvé, hélas, le contraire.

(3-Recopie la réponse juste : « Polluer » veut dire :

- détruire la nature.

- nettoyer la nature.

- embellir la nature.)

La troisième consigne avait pour objectif de contrôler la compréhension du texte en proposant une réponse à choisir néanmoins cette dernière a été évoquée par les auteurs mais sous une autre forme. Nous la voyons telle une consigne ouverte dans la mesure où l'apprenant s'efforce de donner l'explication du verbe : (polluer) mis avec un autre nom : (nature) hors du contexte mais à condition de mettre le synonyme (le verbe : détruire) à l'infinitif. Pourtant, dans le texte, l'énoncé : (détruire la nature) n'a guère été signalé. Il a été substitué par (nous détruisons les forêts…). Par ailleurs, un point très marquant reste un élément défavorable vis-à-vis de l'apprenant. Une fois encore, ce dernier était mis en situation décourageante pour la raison la plus simple que lors du choix à faire entre les trois verbes proposés : (détruire – nettoyer – embellir), le dernier mot trahit le choix étant donné que ce vocable est méconnu chez la quasi-totalité des apprenants.

(4-Donne un mot de la même famille que « plantation ».) :

Cette quatrième consigne fait partie des apprentissages linguistiques, ceux du vocabulaire et de l'orthographe. Nous constatons que le mot (plantation), désignant la nominalisation du verbe (planter) est composé du radical (plant) et du suffixe (ation). Pour trouver un mot de la même famille que lui, l'apprenant aurait du supprimer le suffixe et éventuellement adjoindre un autre suffixe pour obtenir par exemple : plant – planter – plante… ou bien rajouter un préfixe comme (re), exemple : replanter – replantation…etc. C'est une notion qui est abordée

par le programme, les apprenants n'auraient du pas en principe avoir de problème pour manipuler les dérivations du mot. Les mots recherchés ne se trouvent pas dans le texte, chose faite, donc c'est une consigne ouverte qui avait comme objectif d'inciter les apprenants à créer, chacun d'eux, un mot qui fait partie de leurs répertoires lexicaux.

(5-Ecris les verbes au temps qui convient :

Demain, nous (éviter) de déposer n'importe où les ordures. Les citoyens (respecter) les espaces verts et ils (aider) à la plantation des arbres.)

La cinquième consigne, qui est propre au domaine de la conjugaison, demandait aux apprenants de conjuguer des verbes. A première vue, elle semble très générale et imprécise. C'était à l'apprenant de lire la suite de l'exercice pour deviner, d'abord, de quels verbes s'agissait-il ? Ensuite, à quel temps fallait-il songer ? Enfin, avec quels groupes nominaux sujets (G.N.S) s'accordaient les verbes ? Il est à noter que, même s'il y avait trois verbes à conjuguer, la préposition (au) montre bien qu'il y a qu'un seul temps.

En lisant le paragraphe qui a accompagné la consigne et sur lequel les apprenants auraient du travailler, l'indice temporel (Demain) indique que les actions sont au futur simple. Les verbes à conjuguer sont apparents (entre parenthèses). Mis à l'infinitif, ils appartiennent au premier groupe (éviter – respecter – aider). Quant à leurs sujets, nous relevons deux pronoms (nous – ils) et un nom (Les citoyens). Cet énoncé a été extrait du texte support après l'avoir modifié partiellement.

(6-Recopie la phrase avec le verbe écrit correctement.

- Il faut préservé notre environnement.

- Il faut préserver notre environnement.

- Il faut préservait notre environnement.)

La sixième et la dernière consigne touche, elle aussi, l'activité de la conjugaison. Cette fois-ci, les apprenants n'auraient pas à conjuguer des verbes comme ils auraient fait dans l'exercice précédant car la tâche consistait à recopier une seule phrase qui contenait la forme verbale juste, et ce, parmi les trois énoncés proposés. L'exercice portait sur la règle des deux verbes qui se suivent dont le second se met à l'infinitif. Le questionnaire avait suggéré une bonne réponse et deux fausses.

Et c'était à l'apprenant de découvrir celle qui convenait à la règle de conjugaison. L'apprenant qui lisait cette consigne n'arrivait pas à comprendre ce qu'on lui avait demandé : pour lui, il aurait à écrire ou à réécrire correctement les verbes. C'est-à-dire, il aurait pu penser qu'il était question de les conjuguer (ce que nous avions remarqué lors de la correction). Ce phénomène qui avait émané une mauvaise interprétation du message était du à la formulation de la consigne.

Il est vrai qu'elle était dotée d'un seul verbe (recopie) mais l'apprenant aurait pu considérer que l'action à entreprendre était d'écrire correctement le verbe en pensant que l'adjectif (écrit) tel un verbe. Pourtant, les verbes en question étaient soulignés mais l'effet de la consigne était indésirable. Il aurait été plus précis de proposer des

consignes comme : (Recopie la phrase avec le verbe juste - Recopie le verbe juste - Souligne le verbe juste…). C'est tout simplement une consigne ambiguë pour ces jeunes enfants. Il est à reconnaître, de plus, que cette notion ne figurait pas dans le programme. Autrement dit, il était certain (et nous l'avons vérifié dans le programme) que l'ensemble des apprenants de cette classe de 5ème AP ne l'avait pas étudiée. Une raison supplémentaire pour justifier du non accomplissement de la tâche.

Deuxième partie (Production de l'écrit)

(C'est la Journée de l'arbre. A cette occasion, écris un texte de quatre à cinq phrases pour donner tous les bienfaits de l'arbre. Pour cela, tu utiliseras le présent de l'indicatif et la 3e personne du singulier. Tu choisiras des mots dans le tableau suivant :…).

A propos de la production écrite, nous pouvons dire que les apprenants étaient en face d'une situation d'intégration à partir de laquelle, ils auraient à produire un énoncé écrit. Les situations-problèmes sont caractérisées d'abord par le fait qu'elles permettent la mobilisation d'acquis. Puis, elles donnent lieu à une certaine significativité puisqu'elles portent du sens. Ensuite, elles sont nouvelles pour l'apprenant. Enfin, elles se réfèrent à une discipline donnée. Pour construire une telle situation, il faudrait choisir un cas véridique (par exemple, une occasion d'une fête nationale ou religieuse, une journée mondiale de l'eau, de l'arbre, de la femme, etc.). Cela inculque un ensemble de compétences dont les savoirs comportementaux (savoir-être) et des valeurs humaines.

L'enseignant la renforce par une illustration pour ensuite proposer la réalisation de la tâche en essayant d'impliquer l'apprenant par l'emploi du pronom (tu). C'est pourquoi la consigne doit s'adresser directement à l'apprenant étant donné que l'accent est mis sur le développement individuel et social de chaque apprenant. Pour s'exercer seul, l'instruction doit avoir un langage simplifié dont les mots sont tout à fait courants. Les situations d'intégration prennent appui sur des documents authentiques dont les apprenants peuvent s'aider comme par exemple des listes, des affiches, des annonces, etc.

Il est exact que l'expression écrite est en rapport avec le texte support. La consigne d'écriture est claire et incitatrice. Elle détermine essentiellement l'objet de la rédaction (le contenu du texte) mais elle ne précise pas la nature du texte avenir (narratif ou documentaire). Cette consigne a pour objet d'écrire un texte qui parle des bienfaits de l'arbre. Le verbe (écris) certes est le mot le plus fiable pour annoncer la tâche d'écriture néanmoins le second verbe (donner) ne clarifie pas à juste titre que le type du texte est documentaire.

Le verbe (écrire) ou (donner) ne désignent en aucune manière la nature de cet acte scriptural. Même si la piste de l'utilisation du verbe comme (raconter) est bannie d'une manière admissible, pour justifier qu'il ne s'agit pas d'une narration, toutefois les apprenants n'auraient jamais pu deviner la typologie du texte à produire. Tout simplement, ils auraient eu à rédiger des récits en racontant la vie de l'arbre et ses bienfaits. Il aurait été préférable d'employer un verbe comme (expliquer)

à la place de (donner). « (…). Dans tous les cas, pour déclencher l'imagination et pour respecter les spécificités des différents types de discours ou de textes, il est nécessaire de présenter des consignes très précises et rigoureuses qui doivent jaillir du support lui-même ou s'insérer de manière cohérente dans la séquence didactique : rien n'est plus paralysant qu'une page blanche ou trop grande liberté.» (CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle 2005, p.460).

Il résulte que les consignes de production de l'écrit sont délicates à rédiger puisqu'elles remplissent une double fonction. D'une part, elles visent à mettre en route une création d'ordre linguistique chez les apprenants. D'autre part, elles leur imposent une certaine direction dans le travail. Le point de départ, c'est de visionner une situation de communication donnée (le support) qui tend à devenir un moyen d'inspiration. Puis, les apprenants prennent garde de ce type spécifique à propos du texte initial afin de produire un écrit qui soit de même nature. Le caractère draconien de la consigne de production écrite ne peut obstruer le mécanisme de l'apprenant. Au contraire, la minutie, l'austérité et la rigidité qu'allie le discours de l'instruction fait qu'il se met dans une situation favorable qui est égale pour tous.

Au moment où le verbe introduisant l'action principale est employé à l'impératif, les autres verbes (de consignes) sont conjugués au futur simple et accordés avec la deuxième personne du singulier. « L'injonction donnée par le verbe à l'impératif ne peut, par définition, qu'être contemporaine de sa propre énonciation (viens- pars- revenez).

Toutefois, l'exécution de cette injonction n'intervient nécessairement qu'après son énonciation.» (BENDIMERAD Abdelmalek, Mémoire soutenu en 2006, pp.78-79). L'action ne doit être réalisée qu'ultérieurement, c'est-à-dire, après avoir entendu le discours injonctif de l'énonciateur qui évidemment se réfère à un verbe à l'impératif.

La parole précède donc l'action, autrement dit, l'acte de dire provoque celui de faire. « C'est l'emploi temporel du futur qui semble le plus naturel et plus fréquent. (…) ou à un impératif de portée générale… » (TOURATIER Christian 1996, p.177). L'exploitation grammaticale de l'emploi du futur assure postérieurement la réalisation des faits. Le locuteur utilise familièrement ces formes verbales non seulement pour signaler une certaine distance entre l'époque de sa prise de parole et celle du procès mais aussi pour annoncer un impératif, exemple : (prenez ce chemin, vous y arriverez !).

L'écriture des consignes n'est guère aérée. Alignées, elles sont condensées les unes aux autres. Le texte – consigne était si long que les évalués auraient trouvé de la peine à localiser les différentes instructions. Les candidats étaient contraints à les suivre à la lettre : d'abord, écrire un texte de 4 à 5 phrases (respecter la silhouette du texte), puis, utiliser le présent comme temps verbal pour le texte documentaire, ensuite, employer la troisième personne du singulier (il) renvoyant à (l'arbre), et enfin, choisir et insérer des mots du tableau proposé : (ombre – bois – oxygène – fruits – désert – forêt – incendie – stopper – apporter – reboiser – couper – planter – arroser). Six verbes du premier groupe mis

à l'infinitif et sept noms étaient à choisir parmi les scripteurs. Plusieurs vocables étaient, pour une grande partie d'apprenants, difficiles à comprendre. Nous pensons qu'ils n'étaient ni courants ni familiers tels : (stopper – reboiser – ombre – incendie).

CONCLUSION

Dans l'épreuve de Français de l'examen de fin de cycle de l'enseignement primaire de 2008, le texte support était court, de type documentaire, étayant la thématique de la sauvegarde de l'environnement. Quoiqu'il fût cohérent, il rehaussait ses niveaux syntaxique et lexical. La construction de son sens s'établissait délicatement vu le plan de la langue en question. Son questionnement installait six consignes et une question ouverte, elles étaient numérotées et courtes.

Dans la première partie de l'épreuve (la compréhension de l'écrit), se découvraient trois exercices aux choix multiples où les consignes, dans la plupart, étaient ouvertes. Le verbe (recopier) avait été utilisé trois fois (l'action de l'écriture) où les verbes (écrire) et (donner) avaient été employés une fois. Dans sa deuxième partie (la production de l'écrit) et à travers une situation d'intégration, la consigne d'écriture était relativement valide puisqu'elle respectait en gros les directives du Guide. Certes, elle était incitatrice en révélant l'objet de l'écriture mais elle ne précisait pas franchement la typologie du texte à écrire aux scripteurs. La forme verbale (écris) déclenche l'action de l'écriture, à l'opposé, la suivante (donner) ne le disait pas de façon explicite. Il fallait utiliser à sa

place un autre verbe approprié tel (expliquer). On a beaucoup utilisé l'impératif et par deux fois le futur simple (le pronom : Tu). Pourtant ce dernier n'était pas trop préconisé dans le manuel scolaire. La plupart des mots proposés dans le tableau que les apprenants étaient appelés à choisir (six verbes mis à l'infinitif et sept noms) n'était pas accessible au plan lexical. Les candidats ne pouvaient qu'observer un échec dans cette épreuve compte tenu les difficultés constatées que ce soit au niveau du questionnaire ou du texte support.

Finalement, la susceptibilité aux systèmes d'évaluation dépend de l'esquisse qu'imagine le formateur (l'enseignant). A cet égard, évaluer ne suppose pas mesurer la performance de chacun à la fin de son apprentissage mais plutôt sa compétence, une certaine capacité linguistique. L'apprentissage est défini comme un long chemin que franchit l'apprenant. Il serait injuste, selon Louis Porcher, de s'arrêter au dernier point de son parcours scolaire.

Pourtant, l'évaluation terminale aura son rôle à jouer quand l'institution réclame des notations ou des appréciations pour valoriser les uns et sanctionner les autres. « C'est alors qu'entre en jeu le problème de l'évaluation. Tout apprentissage (langagier ou non) est un parcours, un itinéraire qui va d'un point de départ (constitué par l'état de l'apprenant au moment zéro de l'apprentissage) à un point d'arrivé (défini par l'objectif ou les objectifs de l'apprentissage). Il n'est donc pas légitime, comme on le fait presque toujours, de mesurer seulement le résultat terminal, en termes statiques, même s'il est vrai que, par ailleurs, il faut

bien mesurer une compétence de fin d'apprentissage, dont la référence doit être le savoir ou le savoir-faire visé et non pas le cheminement de l'apprentissage. (En ce sens, évaluer la compétence langagière, ce n'est pas seulement mesurer ce que l'apprenant a appris, mais ce qu'il est capable de faire de et dans la langue). » (GALISSON Robert, COSTE Daniel, HEBRARD Jean et al., 1980, p.94).

Si l'enseignant a recours à ce type d'évaluation, c'est-à-dire attribuer un jugement sur le travail fourni, il pensera à toute l'accumulation de l'apprenant comme savoir et savoir-faire au cours de son apprentissage. Il se souviendra des objectifs pédagogiques ayant été assignés afin de dégager les critères d'évaluation. Non seulement l'enseignant tiendra compte de ce que l'apprenant avait réellement appris en termes de compétences langagières mais de ses capacités à réinvestir ses apprentissages. Autrement dit, l'apprenant sera en mesure de produire un langage affecté par des compétences précédentes. Tout de même, ce sera la place réservée à une performance, il s'agira probablement d'effectuer des tâches au sein de la langue apprise.

❖ BIBLIOGRAPHIE

- ABERNOT, Yvan. [1996]. *Les méthodes d'évaluation scolaire,* Paris, Edition DUNOD, 2e édition, (Coll. Savoir enseigner).

- BENDIMERAD, Abdelmalek, Contribution à une approche interlinguistique à travers une analyse contrastive des systèmes temporels de l'Arabe et du Français, cas de la 9ème année fondamentale », Mémoire pour l'obtention du diplôme de magister en didactique, Université d'Oran, Algérie, soutenu en 2006, (sous la Direction de CHIALI-LALAOUI F.Z.).

- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses - Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, (Coll. Français Langue Etrangère).

- MAGER, Robert Franck. [1969]. *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Traduit, Adapté et Préface de DECOTE Georges, Paris, Edition Dunod, 2001, 2e édition.

- GALISSON Robert, COSTE Daniel, HEBRARD Jean et al., 1980. *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères, Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Edition CLE international, (Coll. Didactique des langues étrangères), Dirigée par GALISSON Robert.

- GENOUVRIER, Emile et GRUWEZ, Claudine, 1973. *Français et exercices structuraux au c.m.1*, Paris, Larousse, (Coll. Structures de la langue française).

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Office National des Examens et Concours. 2006. *Guide pour l'épreuve de langue française, Examen de fin de cycle de l'enseignement primaire*, Alger, O.N.P.S.

- TOURATIER, Christian. 1996. *Le système verbal français*, Paris, Armand Colin.