

**L' Evaluation de la production écrite de l'examen final d'enseignement
moyen BEM 2010-2011 approche socio didactique**



DR : GRINE Souad

Université de Tlemcen

RESUME:

Dans cette recherche, nous présentons le problème de l'évaluation de la production écrite de l'épreuve de français de l'examen final d'enseignement moyen (B.E.M).

L'évaluation ne correspond pas toujours à la valeur propre d'un apprenant différent facteurs peuvent influencer l'apprenant lors d'un examen et donner un examen erroné de ses performances.

En évaluant, nous tentons d'être objectif, d'avoir des critères, des barèmes, des grilles d'évaluation.

L'évaluation ne se limite plus en effet à l'appréciation des productions des élèves. Elle est devenue une activité multiforme, elle couvre un champ très large de préoccupations et concerne l'ensemble des responsables du système pédagogique.

Mots –clés : l'évaluation de l'écrit ; apprenant / enseignant ; apprentissage ; production écrite ; notation

الملخص:

نقدم في هذا البحث اشكالية تقييم الانتاج الكتابي في الامتحان النهائي لأقسام شهادة التعليم المتوسط.

إن تقييم الامتحانات لا يعكس دائما القيمة الحقيقية للمتعلم الحقيقي أخذا بعين الاعتبار مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في القدرات الحقيقية والقدرات الأدائية للمترشح.

إن جودة النتائج ترجع بالدرجة الأولى إلى مدى التمكن الفعلي من العملية التربوية و حسن استعمال الوسائل المستخرجة ، و التي لم تعد من وحي عملية التربية و التعليم و فقط بل انفتحت الوسائل إلى مختلف المعارف و العلوم ذات الصلة بالعملية التربوية

INTRODUCTION

L'évaluation est étroitement liée à l'activité d'enseignement /apprentissage.

Elle en constitue une partie intégrante à tel point qu'on ne peut en parler sans l'évoquer. Elle est à la fois le premier et le dernier maillon de la chaîne que constitue l'action pédagogique : elle est le premier parce qu'elle fournit des informations sur les compétences des apprenants et détermine la suite des activités pédagogiques. Elle est le dernier parce qu'elle permet un contrôle des nouvelles compétences acquises.

Généralement dans le système scolaire, l'apprentissage et l'enseignement se terminent par un examen. D'habitude, ce dernier a une grande importance non seulement pour l'apprenant et aussi pour l'enseignant qui assume cette responsabilité d'aider celui-ci à obtenir le meilleur résultat possible.

Par conséquent, l'apprenant et l'enseignant s'y préparent : l'expérience nous montre que le contenu, la forme et les critères d'évaluation de l'examen influencent considérablement le travail en classe.

Le BEMii est un examen qui sanctionne des savoirs et des savoir-faire accumulés sur un cursus de quatre années d'apprentissage effectué dans l'enseignement moyen ; Il permet une évaluation certificative qui favorise l'accès au cycle secondaire. Cela induit que l'apprenant a été soumis à divers types d'évaluation (diagnostique, iiiinformativeiv, puis sommativev). L'épreuve de français au BEM comprend un texte support et des questions à deux volets la compréhension de l'écrit et la production écrite ; mais dans cette recherche nous nous intéressons au dernier exercice de l'épreuve, c'est-à-dire la production écrite.

En effet, l'évaluation de cet exercice déclenche un déséquilibre dans la notation.

La communicabilitévi, elle est peut être l'expression de cet écart de notation ? C'est la capacité de communication ou bien le degré de capacité d'expression par écrit. De ce fait, l'apprenant doit utiliser tout ce qu'il a retenu dans son apprentissage et le mettre en application. Que faut-t-il donc entendre par

« Production écrite » ?

Est-ce qu'un produit écrit respectant la compréhension du sujet, la cohérence et la correction de la langue, comme le prévoit la grille de l'évaluation certificative ?

Est-un produit écrit restituant un canevas de texte étudié auquel l'apprenant a été conditionné lors de son apprentissage ?

Où est-ce une production écrite répondant à la notion de « communicabilité » que suggèrent les directives de l'institution ?

Dans cette partie, nous essaierons de connaître la nature de cette épreuve au milieu d'une situation d'écrit aujourd'hui. Nous chercherons les priorités d'apprentissage selon les besoins spécifiques liés aux situations sociales des apprenants. Nous nous demanderons à quel niveau de validité et de fiabilité de son écrit. Préparons nous l'apprenant à continuer son cursus de formation au secondaire. Ceci après avoir une esquisse de la situation de la production écrite dans l'apprentissage du FLE. Nous démontrerons comment l'évaluation détermine la formation et comment en choisissant les items précis, sans ambiguïté, nous prédisposerons le candidat à une compétence linguistique et discursive.

CHAPITRE I

L'enseignement du français est l'apprentissage de la communication et de l'expression. Il s'agit d'abord de créer des situations fictives ou réelles qui suscitent le désir de s'exprimer et même le besoin de mieux s'exprimer pour être mieux compris. Et pour mieux exprimer sa pensée, il s'agit de passer du silence à la parole libérée, de la parole libérée à la parole maîtrisée.

I. 1- LA SITUATION DE L'ECRIT AU MOYEN AUJOURD'HUI :

Il est évident que nous commençons tous à parler avant d'écrire. Le passage d'un code à un autre n'est guère facile et suscite une dichotomie aux conclusions dogmatiques renvoyant l'orale à la parole et l'écrit au code.

Il serait erroné d'assimiler le premier à un simple acte d'articulation / audition et le second à la graphie / lecture.

On oppose souvent l'oral à l'écrit. Si à l'oral, le locuteur est présent, le message immédiat et la réponse imminente ; à l'écrit, le scripteur est dans une situation contraire, c'est-à-dire si lui est présent, le récepteur est virtuel, le message et la réponse différés. C'est ce qui permet à ce dernier (l'écrit) d'être plus élaboré, explicite car il est hors-situation.

Situation paradoxale car les deux codes ont leurs différents niveaux de langue. Néanmoins, l'expression par écrit a toujours été une étape difficile de toutes les activités d'apprentissage notamment en langues étrangères. L'écrit a souvent fait partie intégrante de l'apprentissage : on apprenait l'orale mais aussi l'écrit. Le problème était ainsi implicite et contourné. Mais, lorsque l'objectif prioritaire de l'apprentissage d'une langue était devenu l'acquisition de l'oral, l'écrit exigeait alors un renouvellement des conceptions méthodologiques car il apparut dans toute son originalité.

En effet, l'enseignement de l'écrit en français langue étrangère consistait jusqu'à ces dernières années à faire travailler les apprenants sur le fonctionnement de la langue, à

produire des énoncés hors contexte, visant le plus souvent le contrôle des acquisitions orales. Si la communication se faisait à l'ère de l'audiovisuel oralement, ce n'était qu'à l'écrit qu'on abordait réellement la norme, la syntaxe, l'orthographe et la morpho-syntaxe (le code).

Devons-nous donc comprendre par l'écrit, la norme et par la norme la structure grammaticale de la phrase ?

Quels seraient alors les critères de l'écrit ? Demandons d'abord ce que nous entendons par production écrite car que ce soit en apprentissage, enseignement ou en évaluation, le problème semble perduré. Même en essayant de cerner les carences de la formation surtout au BEM.

Nous pouvons donc penser avec quelques apparences de raisons que la réalité est là et qu'après quatre années de formation et de préparation à l'écrit, le candidat du BEM reste handicapé par la note affectée à la production écrite.

Le nouveau programme du moyen a beaucoup apporté au développement de la didactique des langues, cet apport est marqué par une mise au point d'outils pédagogiques variés et adaptables qui ont permis une utilisation plurielle à la différence des premières méthodes qui balisaient le cadre méthodologique de l'enseignant et de l'enseigné.

Aussi, une réflexion d'ensemble a permis un renouvellement de la linguistique par le passage aux théories de l'énonciation et à la notion d'actes de paroles.

Nous passons d'un enseignement sur mesure et contraignant à des pratiques pédagogiques plus inventives répondant aux besoins de l'apprenant.

D'emblée, nous différencierons la production d'écrits en langues étrangères de la production d'écrits en langue maternelle (même si les problèmes pédagogiques et méthodologiques ne sont pas différents).

Il est ambitieux de vouloir fixer aux apprenants étrangers la maîtrise de l'ensemble des situations d'écrits qu'ils rencontrent en langue maternelle, car les actes de communication en langue étrangère veulent une maîtrise de l'écrit selon les besoins fonctionnels. Dans ce cas, la production écrite en langue étrangère semble moins prioritaire que la compréhension de l'écrit et plus dépendante des besoins spécifiques liés aux situations sociales des apprenants. La pédagogie de la production écrite en langue étrangère va de ce fait intervenir en second lieu après la compréhension.

Une étape semblerait être négligée, P. CLARAC explique :

« Avant de passer à la lecture et à l'écriture, l'enfant doit si possible savoir parler correctement ... C'est en apprenant à bien parler que l'enfant apprendra à bien écrire. C'est qu'il est impossible de passer au code écrit si le code oral n'a pas été bien assimilé »vii.

Si nous consacrons beaucoup de temps à la production écrite dans l'enseignement moyen, si nous essayons de progresser dans l'apprentissage en l'améliorant et en

contrôlant, ceci est dû aux différentes formes d'évaluation qui se font par écrit malgré l'avènement de l'audiovisuel. De ce fait, l'écrit devient prioritaire pour les apprenants ; de plus, c'est un moyen de mémorisation (prise de note, liste de mots...).

Par contre, ceux qui apprennent la langue française en tant que langue étrangère ne sont concernés que par peu de situations d'écriture .En dehors de l'épreuve de français, notamment chez nous, en Algérie où l'arabisation a restreint le champ fonctionnel du français. Les administrations, officiellement ne rédigent et ne communiquent qu'en langue arabe. Seuls quelques services ayant des relations avec l'étranger sont contraints de faire cohabiter le français avec l'arabe officialisé.

I. 2- LA PRODUCTION ECRITE DANS LA SITUATION DE L'ECRIT :

Nous demandons à nos élèves, depuis le primaire, d'écrire des paragraphes sur une demi-feuille. Cette présentation permettait peut-être de délimiter la longueur de l'écrit de l'élève.

I. 2-1 Qu'est ce qu'une production écrite :

Actuellement, dans nos établissements scolaires du moyen, nous demandons à nos élèves de rédiger un paragraphe, une production écrite mais sans le définir.

Jacques ALMERAS et Daniel FURIA dans « Méthodes de réflexion et techniques d'expression » définissent la production écrite :

« Rédiger une production écrite : c'est écrire un texte en respectant deux conventions : traiter le sujet proposé et appliquer certaines règles de clarté et de correction consacrées par le bon usage. »viii

Nous comprenons donc qu'écrire une production écrite doit répondre à certains critères : D'abord ne peut être hors-sujet, recenser les idées qui ont une relation étroite avec le thème : ensuite la formulation des idées requièrent une pertinence évitant l'ambiguïté menant à une mauvaise interprétation (notamment du correcteur) et enfin la correction de la langue est de rigueur faisant appel à la norme.

Dans « Expression / communication », Francis VANOYE ix axe son analyse sur la forme de l'écrit. Pour lui l'élaboration d'une épreuve nécessite la maîtrise de deux techniques fondamentales :

- Celle du plan-schéma.
- Celle du paragraphe.

Trois règles sont à respecter :

Traiter le sujet en respectant les termes, discipliner l'attention pour éviter toute déviation au départ et pendant le travail.

Bien ordonner sa démonstration dans un ordre logique conduisant à une conclusion nettement dégagée.

Ne jamais trahir la vérité, respecter la vraisemblance, être soi-même est le plus sûr moyen d'être intéressant et original.

De toutes ces définitions, nous retenons que de la production écrite est une épreuve de réflexion et d'analyse ou le candidat doit mettre à la disposition de l'évaluation sa compétence linguistique et discursive.

Ces quatre critères sont repris dans notre grille d'évaluation certificative ; donc la relation identification du produit (production écrite) et objectifs d'évaluation se recourent, du fait que dans les définitions nous retrouvons :

- Adéquation à la production / la compréhension du sujet et le traiter sans déviation...
- Cohérence / pertinence des idées et leur enchaînement.
- Correction de la langue / bon usage.
- Perfectionnement / mise en page, lisibilité, soin

I. 2-2 A quoi sert t- elle ?

Pourquoi demander à l'élève de rédiger pour décrire, raconter, expliquer, démontrer, prescrire, exhorter, argumenter ? A qu'elles situations la préparons-nous ?

En effet, dans partie de l'épreuve vise l'évaluation de la compétence de la production écrite. C'est la situation d'intégration dans laquelle le candidat aura à exercer ses compétences par la mobilisation d'un ensemble de ressources dans une situation significative, nouvelle, choisie au sein de la famille de situations qui définissent la ou les compétences ciblées.

Le sujet de la production écrite proposé au candidat du BEM peut prendre appui sur le texte initial. L'élève sera amené à produire un texte mettant en œuvre une ou plusieurs des formes de discours étudiées au collège. La consigne précisera les caractéristiques du texte.

I. 2-3 La production écrite en FLE :

Même si les attentes d'évaluation de la production écrite sont identiques, que ce soit en FLE ou en FLM. Il est à noter le seuil d'exigence de compétence ne saurait être le même, surtout dans la situation linguistique où se trouve l'apprenant algérien.

De ce fait, les critères auront un niveau d'exigence qui restera malheureusement indéterminé, seul un concept viendra au secours du scripteur, « communicabilité » : son écrit devra être communicant.

Les exigences des objectifs pédagogiques aussi, nous éluciderons ce que nous attendons de l'apprenant. Néanmoins, l'apprenant devrait être sensible à la notion de situation, au

travers des repérages linguistiques opérés dans le texte. Cette démarche paraît être le point de départ nécessaire à un apprentissage de l'écrit car tout écrit contient des repères linguistiques propres à une situation d'énonciation.

Cette démarche n'est pas particulière au FLE, mais c'est au niveau conceptuel, textuel, et discursif que se pose le problème. L'apprenant se voit traduire en français le discours qu'il serait susceptible de produire dans sa propre langue. Or, il devrait l'élaborer selon les normes culturelles en vigueur dans la communauté dont il apprend la langue.

Sachons que le français est de moins en moins parlé en Algérie (surtout dans les régions de l'intérieur) et encore moins utilisé par écrit ; le seuil d'exigence requerra une indulgence, et la communicabilité semble renvoyée à cette indulgence. Mais cette situation prête à équivoque et ne peut être déterminée avec précision.

I. L'ÉVALUATION DÉTERMINE LA FORMATION :

L'un des problèmes rencontrés dans la formation à l'écrit est l'efficacité de l'évaluation qui permettra à l'enseignant de comprendre puis de remédier aux failles du système d'apprentissage.

Évaluation renvoie généralement à contrôle, note. On dit « on évalue quand on a fini d'apprendre ». On n'évalue en fin d'apprentissage, elle a donc une fonction sommative. Les travaux de docimologie, notamment ceux de Piéron ont soutenu longtemps cette perspective d'évaluation, synonyme de notation, de jugement porté sur l'élève, avalisée par la conception des bulletins trimestriels.

La pratique de la rédaction, héritage de tout un ensemble d'analyse et de prises de position, explique l'immobilité que connaît l'exercice lui-même que la lecture qu'en fait le professeur-correcteur. Cette consécration d'une tradition marquant le maître et l'élève ne pourrait être remplacée ni supprimée car s'il y a remise en cause de la pratique rédactionnelle, elle ne portera pas sur l'exercice d'écriture qu'il est mais sur le statut et la fonction de l'élève-scripteur et le professeur-lecteur.

On s'intéressera à une évaluation formative à l'intérieur même de cette production écrite sans perdre de vue la régulation interactive entre l'apprenant et sa propre écriture ainsi que la régulation entre l'apprenant et son formateur quant à leur approche de la communication écrite dans un cadre scolaire.

Ne confondons pas l'évaluation sommative visant le cours de français avec toutes ses activités et l'évaluation par le biais de la production écrite.

La première vise la vérification des performances directes de l'apprenant ; quant à la seconde, elle atteste une performance indirecte détectable à travers des comportements directs (écrire, utilisation des articulateurs ...). Il est vrai que l'évaluation sommative se confond généralement avec celle qui passe par la « production écrite ». Il est vrai aussi que si nous augmentons la dimension formative de cette évaluation, elle ne sera que bénéfique pour faciliter les capacités d'expression dans le domaine de la communication écrite.

Aussi dans le cadre de l'activité de l'écrit, l'application de l'évaluation formative prédispose l'apprenant à prouver son savoir-faire et le formateur à s'adapter aux objectifs définis au départ. C'est ainsi qu'on conçoit la régulation entre le moment de l'évaluation formative dans la réalisation de la production écrite et les différentes étapes d'apprentissage, située en amont mais aussi en aval par rapport à l'exercice d'évaluation lui-même dans une fonction de remédiation.

En effet, il est nécessaire de clarifier les composantes de la production écrite dès le départ. Ces derniers vont baliser le travail de l'apprenant, en jalonnant le processus de production, de contraintes stipulées dans une grille d'évaluation (pour l'apprenant). Cette mise en place opérationnelle permettra à l'évaluateur (de la production écrite) d'établir son diagnostic et son jugement.

Une étude effectuée par C.REMONDINO^{xii} cité par DE LANDSHEERE, à partir d'interview avec des professeurs de la langue française, a permis de dresser une liste de qualités attribuées à des productions écrites scolaires :

Lisibilité	Qualité d'une écriture qui se prête à une lecture facile, rapide, sans équivoque.
Esthétique	Ligne harmonieuse et agréable des lettres et bon goût dans la mise en page.
Présentation	Propreté, soin, bonne présentation de la copie.
Exactitude de l'orthographe	Densité des erreurs d'orthographe.
Exactitude morphologique	Densité des erreurs de morphologique.
Exactitude syntaxique	Densité des erreurs de syntaxe.
Structure de l'exposé	Qualité d'un exposé fait avec ordre dans les proportions voulues, et selon un plan.
Richesse des idées	Quantité des idées, ressources utilisées.
Pertinence des idées	Qualité par laquelle les idées exposées sont en juste rapport avec le thème traité.
Précision d'information	Véracité et exactitude objective des affirmations et des faits exposés.
Exhaustivité	Qualité qui consiste à ne rien laisser de côté de tout ce qui devait se dire.
Concision	Qualité par laquelle les choses à dire le sont avec le minimum indispensable de terme sans répétitions.
Propriété du langage	Juste emploi des termes.

Style	Facilité, exactitude, maîtrise de la langue au point de vue de la construction des phrases.
Originalité	Qualité par laquelle, à travers le travail, transparaît et s'affirme quelque chose de la personnalité.
Maturité	Capacité de jugement, profondeur critique, avec des raisonnements exposés.
Imagination	Capacité de création, de transfiguration, de « projection » révélée par le travail.

Cette étude a donnée 17 critères d'évaluation (voir liste ci-contre). Ces qualités ne facilitent pas la détermination des objectifs précis de formation. La majorité (4-5-6-7-9-10-11-12-13) visent les compétences cognitives, les critères (1-2-3) concernent les capacités sensori-motrices et les autres l'affectivités (8-14-15-16-17). Ces derniers brouillent l'aptitude intellectuelle avec celle de l'expression affective de l'apprenant.

Ainsi, nous constatons qu'aucun élément n'est formulé en critère observable. On ne connaît pas la limite de la « densité d'erreurs » dans les critères 4-5-6. Aussi, quelle situation d'apprentissage garantit-elle l'accès à la « créativité dans l'écriture ».

On pourrait citer encore des notions comme « originalité », « imagination » qui suscitent un glissement vers une évaluation subjective donc créatrice d'écart de note entre un correcteur et un autre.

On ne parlera donc plus de composition française, exercice traditionnel qui ne répond pas aux travaux proposés aujourd'hui ; mais on parlera de production écrite, exercice qui exige la rédaction d'un texte d'information ayant une dimension de pratique sociale.

Voici le cinq secteurs que prévoit cette grille :

I	Graphie et présentation	Ensemble des données, règles et conventions attachées à la présentation de la production.
II	Communicabilité de la langue	Mise en œuvre des techniques, règles et méthodes appartenant aux domaines lexical, orthographique, syntaxique ainsi que leur adéquation au type de communication

	concernée par la question.	
III	Structure et organisation du texte	Utilisation des moyens proposés par l'analyse des textes, appliqués aux textes narratifs, d'argumentation ou d'information.
IV	Idée et contenu	Ensemble des informations, opinions et données apportées dans le texte soit par invention, soit par rassemblement ou recoupement de données existantes.
V	Procédés d'expression	Maîtrise de techniques langagières définies comme pré-requis d'une expression et d'une création personnelle, signes d'un écart entre une production moyenne (échantillon) et celle de l'élève.

Un 6^o secteur intitulé « créativité » a été proposé aux apprenants, mais ce concept semble avoir suscité une polémique chez le cercle du CEPEC^{xiii}. Jugé d'une autre nature par ce dernier, on ne voulait pas confondre « l'intentionnel » prévu par l'apprentissage de l'écrit et l'incidentel qui pourrait définir la créativité.

En effet, dans l'apprentissage de l'écrit, la formation prévoit toutes les activités nécessaires pour l'aboutissement de la production écrite demandée. Mais si l'apprenant ajoute ce fameux « coup de plume » pour lequel nous n'avons pas prévu ni un apprentissage particulier, ni un critère pour l'évaluer. Comment donc évaluer cet incident.

Conservons une grande prudence et une grande modestie quant à ce secteur car nous sommes moins de l'idée de créativité quand nous entendons ce que proposent certains auteurs qui ont fait des recherches dans ce domaine.

Pour Alain Baudot, la créativité : « est une capacité qui se construit et qui suppose le travail d'un matériau ». Soulignons que ce concept reste très pluriel, car d'autres spécialistes des sciences de l'éducation expliquent que dans l'acte d'écrire, il y a toujours créativité. Par ailleurs, on crie la concomitance de cette composante avec les autres secteurs de la grille.

Nous nous joignons à cette idée de concomitance et la créativité avec la graphie et la présentation, la communicabilité de la langue, la structure et l'organisation du texte, les idées et contenu, les procédés d'expression. Si l'écriture est un travail de construction et de reconstruction et si elle nécessite comme toute tâche un apprentissage des techniques, seul l'apprenant peut apporter cet élan créateur qui différenciera des autres, et qui le prédisposera à un développement personnel perfectible.

Ces critères jouent le rôle de guide, d'information objective. Chaque critère est expliqué de façon à préciser la performance demandée.

Ainsi la graphie et la présentation exigent que le texte ait une image particulière mettant en place une visualisation claire (distinction des paragraphes, les alinéas...).

Dans le critère de communication de la langue, il pourrait être question de fixer un nombre maximum d'erreurs d'orthographe tolérées, d'exiger l'emploi correct de code de ponctuation, d'utiliser de façon juste un jeu temporel etc...

La structure et l'organisation fait référence à tous les moyens d'organiser une production de façon adéquate au sujet donné. Ce pourra être l'ordre des phrases et la structuration correcte d'un paragraphe d'argumentation.

Nos directives ont eu raison de supprimer le 4^o critère qui paraît illogique car il prévoit la notion : Idées et contenu, nous nous demandons si nous pouvons apprendre à avoir des idées. Ceci pourrait se manifester par le développement d'un champ lexical, d'un mot-clé de l'énoncé, par l'exhaustivité des points de vue formulés, par la présence des composantes essentielles dans une introduction...

Enfin les procédés d'expression où nous nous attendons à la restitution des notions acquises au cours de la formation : techniques d'expression (énumération, mise en valeur, utilisation des articulateurs...).

Notons que chaque production écrite nécessite des critères particuliers de réussite en fonction de la nature du texte à produire. Rappelons qu'un critère: « c'est une qualité que l'on considère pour porter une appréciation ou bien une estimation »xiv.

Même pour l'enseignant, la structure de ces critères devient un outil fondamental pour élaborer une progression des objectifs à atteindre pour l'écrit.

Cette dernière se manifeste par un ensemble de comportements correspondant aux objectifs d'apprentissage dont la maîtrise garantit l'opérationnalisation dans la production personnelle de l'élève.

Il est vrai que ce travail de longue haleine demande concentration et rigueur dans un travail d'équipe qui interpelle la solidarité de tous les enseignants de français d'un même établissement. Cette action devrait se généraliser dans tous les établissements scolaire et surtout au moyen, afin de prédisposer tous les élèves de l'Algérie aux mêmes critères d'apprentissage et d'évaluation.

Ce n'est qu'à ce moment nous pourrions noter la production écrite de la même manière, qu'on soit au Nord, au Sud, à l'Est ou à l'Ouest ; car la réalité actuelle est autre. Elle se trouve en opposition avec les directives d'apprentissage et d'évaluation.

2- LA COMMUNICABILITE DE L'ECRIT :

Concept ambigu, qui représente le nœud de la problématique. En fait,

tous les critères prévus en évaluation de la production écrite semblent annulés par ce terme de communicabilité. Essayons de comprendre ce que veut dire son utilisateur.

Communicabilité, dans LAROUSSE et dans de Dictionnaire de l'évaluation de G.LANDSHEERE est inexistant, dans l'encyclopédie ROBERT, une ligne : qualité de ce qui est communicable.

Que pourrions-nous entendre par communicabilité : acceptabilité, intelligibilité ou expressivité ? Ces trois concepts se recourent même si le premier terme est plus déterminant puisqu'il exige la correction de la phrase grammaticalement et sémantiquement : « la table rit aux éclats » est inacceptable du point de vue sens mais correcte, conforme à la grammaire du français.

Aussi, une expression agrammaticale peut être communicante : « Toi, dire à lui » peut passer un sens même si sa structure grammaticale n'est pas correcte.

L'expressivité de cette phrase est affectée puisqu'elle touche la construction syntaxique, quant à son intelligibilité, elle peut être tolérée car le message est accessible, dans le sens de traduisible.

Mais dans plusieurs cas, ces tournures de phrases affectent la transmission ou la formulation du message, d'où sa rupture. L'apprenant a des idées en tête, le plus souvent formulés dans sa langue maternelle, qu'il essaie de traduire. C'est ce passage d'une structure de langue à une autre qui créent des interférences bousculant l'ordre établi de la langue étudiée.

La différence du système d'une langue étrangère provoquant les interférences et laissant émerger les lacunes que l'apprenant cumule au cours de son cursus scolaire, nous laisse entendre par communicabilité une tolérance justifiée par l'officialisation de l'arabe.

Communicabilité pourrait être une aptitude minimale à faire passer un message oralement ou par écrit, ne tenant pas compte de la grammaticalité, ni de la sémantique de la phrase, mais de sa signification : pourvu que l'élève se fasse comprendre, que l'évaluateur voit ce qu'il veut dire.

Par ailleurs, le formateur-évaluateur comprend les difficultés de ses apprenants. Il est sensible au bain linguistique dont lequel vit son élève et y est imprégné. Il comprend avec les interférences, explique les quelques maladresses ou écarts grammaticaux ou sémantiques : ce qui est production écrite pour l'élève, est compréhension de l'écrit pour l'évaluateur. Cela dépendra de la réceptivité de ce dernier qui peut varier selon qu'il soit interne ou externe.

Pour le CEPEC, la communicabilité est « une mise en œuvre des techniques, règles et méthodes appartenant aux domaines lexical, orthographique, syntaxique ainsi que leur adéquation au type de communication concernée par la question traitée ».

Nous pouvons comprendre que communicabilité est cet amalgame de toutes les compétences cognitives acquises, même si l'une empiète l'autre, que l'apprenant met en œuvre pour montrer son savoir-faire. C'est cet ensemble réuni que l'évaluateur doit estimer, noter sans fignoler sur un point de langue déterminé lésant l'aspect général de la production de l'apprenant.

Cet amalgame doit exprimer un message homogène, perceptible, signifiant et réceptif si sa grammaticalité et sa sémantique empêchent son expressivité.

Le sondage effectué lors de la correction du BEM montre que souvent l'évaluateur ne pouvant trouver ces critères dans la production du candidat a recours à l'aspect général de cette production écrite.

Quelques exemples de productions écrites, ci-joints nous montrent ces défaillances au niveau lexical, orthographique et syntaxique parfois dans une même phrase.

CONCLUSION

En conclusion, on peut dire que le chantier de l'évaluation dans le système éducatif reste un des chantiers les plus importants, compte tenu des enjeux qu'il véhicule. Le plus important de ces enjeux est probablement celui qui consiste à mesurer et d'assumer la mission d'enseigner et comment acquies les compétences relatives de sa mission.

Aussi, sachons gérer l'aspect subjectif de l'appréciation qui affecte l'évaluation. Dressons une grille d'évaluation fiable et valide qui limiterait la part de subjectivité du formateur-évaluateur. Quitte à ce qu'on invente (s'il le faut vraiment) un système de remédiation d'apprentissage, l'enseignement, et d'évaluation propre aux apprenants algériens, non parce qu'ils sont moins doués que les autres apprenants des autres pays (eux aussi ont leurs problèmes), mais il s'agit ici de corriger, de redresser une situation de déformation due à une pratique prise en charge par des acteurs incompetents, de mauvaise foi ou irresponsables.

Profitons, nous pédagogues de cette autonomie que nous accordent les directives malgré les lourdes revendications contenues dans les objectifs terminaux, pour aider l'apprenant à atteindre son objectif : La réussite.

Faisons en sorte que l'examen (particulièrement le BEM) soit une partie de plaisir où le candidat viendrait prouver son savoir-faire. Nous avons souvent assisté à des malaises stressés lors de l'épreuve notamment le premier jour.

Si le BEM ouvre les portes aux études secondaires (littéraires /scientifiques), faisons en sorte que nos adolescents soient optimistes et comprennent que la production écrite ne

s'achève pas au moyen ni au secondaire mais va par une autre nature devenir le seul outil de travail et d'évaluation. Alors qu'ils se prennent en charge !

BIBLIOGRAPHIE

ABERNOT Yvan, 1996, Les méthodes d'évaluation scolaire, Dunod, Savoir enseigner, 2^e édition, Paris.

ANDRE Bernard, 1998, Motiver pour enseigner : Analyse transactionnelle et pédagogique, Paris, Hachette.

ALMERAS Jacques & FURIA Daniel, 1999, Méthodes de réflexion et techniques d'expression, Paris, Armond colin.

AUBERT Jean Luc, 2007, Une petite psychologie de l'élève, Paris, Dunod.

BARRE DE MINIAC Christine, 2000, Le rapport à l'écriture : aspect théorique et didactique, Villeneuve-D'ascq (Nord), Presse universitaire du Septentrion.

CEPEC : Centre d'Etude Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil.

CHISS Jean Louis & DAVID Jacques & REUTER Y, 2005, Didactique du français, fondements d'une discipline, Bruxelles, De Boeck.

CARDINET Jean & PERENOUD Philippe, 1979, L'évaluation formative dans enseignement différencié, Berne, Francfort, Peter Lang.

DE KETELE Jean Marie, 1982, Docimologie, Louvain-la-Neuve, Cabay.

DE PERETTI André, 1990, Recueil d'instruments et processus d'évaluation formative, Paris, INRP.

DEVELAY Michel, 1993, De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, Paris, (2^e édition).

DE LANDSHEERE Gilbert, 1999, Evaluation continue et examens, Précis de docimologie, Bruxelles, Paris, Labor, Nathan.

DEBANC Claudine Garcia, 1995, la production d'écrit tel qu'on enseigne aujourd'hui, ELA n°99, juil / sept, Paris, Didier.

HADJI Charles, 1995, l'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils, ESF, collection pédagogiques, Paris.

LE LAY Yann, 2000, Savoir rédiger, Paris, Larousse, Bordas.compétences des élève, Bruxelles : de Boeck.

PIERON Henri, 1993, Examens et docimologie, Paris, PUF.

ROUGIERS Xavier, 2004, l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élève, Bruxelles : de Boeck.

SCALLON Gérard, 2004, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles : De Boeck.

Revue des lettres et des langues n°: 21- 2014

THELOT Claude, 1993, L'évaluation du système éducatif, Paris, Nathan.

TOUSIGNANT Robert, 1990, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Québec, Gaétan Morin.

VANOYE Francis, 1999, Expression communication, Paris, Armon Colin.

VERS UNE ECOLE JUSTE ET EFFICACE ,2005 ,26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale, Bruxelles, de Boeck.

VIGNER Gérard, 1982, Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite, CLE international, Paris.

VYGOTSKY Lev, 1985, Pensée et langue, Paris, Editions sociales.
