

Objectif, consigne et évaluation : une relation transitive**Objective, instruction and evaluation : a transitive relationship****Nom complet du 1^{er} auteur, Nom complet du 2^{ème} auteur²,****Miloud Gorine^{*1}, Pr. Djamilia Boutaleb²**¹ Université d'Oran 2, gorinemiloud@yahoo.fr² Université d'Oran 2, djamilia_boutaleb@yahoo.fr

Reçu le: 23/05/2023

Accepté le: 26/01/2024

Publié le: 30/01/2024

Résumé : Notre recherche cerne la problématique de la rédaction des objectifs et des consignes et leur impact sur l'évaluation de l'écrit en classe de 5e AP. Quelle relation entretiennent-ils pour faire réussir les apprenants ? Plusieurs interrogations se suscitent : A quelle fréquence les objectifs pédagogiques aident-ils les apprenants à produire tout en faisant valoir leurs performances ? A quel point la précision de ces objectifs facilite-elle les procédures d'évaluation ? Y a-t-il lien entre la consigne d'écriture et les critères d'évaluation ? Notre objectif est de mettre en avant le rapport qui existe entre ces trois concepts fondamentaux. Nous permettons aux enseignants de se retrouver dans une situation proche de l'équilibre dans leur activité évaluative. Nous avons mené un questionnaire suivi d'une détection de nomenclatures d'objectifs pédagogiques liés aux exercices du manuel scolaire. Comme les différentes consignes ne sont pas toujours à la portée des apprenants, la reformulation est souvent envisageable. Nous essaierons de contribuer à concevoir des types définis de consignes d'écrit en s'inspirant d'objectifs opérationnels.

Mots clés : objectifs, consignes d'écriture, évaluation de l'écrit, formulation, production de l'écrit

Abstract : Our research identifies the problem of the drafting of objectives and instructions and their impact on the evaluation of writing in 5eAP. What relationship do they maintain to help learners succeed ? Several questions arise: How often do the educational objectives help learners to produce while emphasizing their performance ? To what extent does the precision of these objectives facilitate the evaluation procedures ? Is

* ¹Miloud Gorine

there a link between the writing instruction and the evaluation criteria? Our objective is to highlight the relationship between these three fundamental concepts. We allow teachers to find themselves in a situation close to balance in their evaluative activity. We conducted a questionnaire followed by a detection of nomenclatures of educational objectives related to the exercises of the textbook. As the different instructions are not always within reach of learners, reformulation is often possible. We will try to help design defined types of written instructions based on operational objectives.

Keywords : objectives, writing instructions, writing assessment, formulation, production

1. Introduction :

Nous allons traiter, dans cette recherche, le rôle de la spécification des objectifs pédagogiques ainsi que la rédaction des consignes dans l'évaluation de l'écrit des apprenants du primaire. Après avoir défini ses objectifs opérationnels, l'enseignant ne se donne pas l'opportunité de prendre en compte du lien implicite qui renoue l'objectif, la consigne et l'évaluation. Notre thématique est fondée sur la problématique suivante : A quel point, peut-on exploiter pleinement la relation qui existe entre un objectif opérationnel et une consigne de sorte que l'évaluation de la production d'écriture soit plus efficiente ?

De plus, nous nous interrogeons ainsi : Dans quelle mesure le choix des verbes d'action entre-t-il en jeu dans la rédaction des objectifs opérationnels ainsi que la formulation des consignes ? Comment l'action (la tâche) se décrit-elle ? Quelle importance accorde-t-on aux exercices rédactionnels à exploitation linguistique ? Quelles sont les contraintes les plus conséquentes d'une consigne d'écriture ? Sur quoi est basée la rédaction de cette consigne ? Peut-elle être l'objet de modification (reformulation) au sein de la classe de langue ?

Au regard de l'enseignant, et jusqu'alors, l'exercice ou l'épreuve en général demeurent l'instrument le plus efficace pour mesurer et apprécier un travail. Bien qu'une quantité considérable de consignes d'écriture soient plus ou moins en cours d'utilisation, ceci semble marquer une tendance de sélection. A juste titre, il faudra une période d'adaptation

durant laquelle les apprenants accèderont à la reconnaissance de ces instructions. Souvent, l'enseignant agit comme un suppléant et il va au fond de sa démarche évaluative afin que ses apprenants comprennent son discours injonctif.

C'est une tentative pour acculer les concepteurs de manuels à suggérer des formules simplistes à cause du souci de l'incompréhension. Autrement dit, mettre en place des instructions qui soient abordables à l'écrit. Par ailleurs, l'enseignant-évaluateur s'inspirera de la formulation de ses objectifs pour rédiger des consignes compréhensibles. En outre, envisager une évaluation qui ne renonce pas aux objectifs pour donner toutes les chances aux examinés d'atteindre les résultats escomptés.

2. Les objectifs pédagogiques et les productions écrites :

Dans les méthodes traditionnelles, les éducateurs s'occupaient spécifiquement que d'un seul facteur, celui des matières d'enseignement. Il constituait le centre capital autour duquel voltigent les autres compartiments. Il importait de faire accumuler une abondance de savoirs sans s'intéresser de l'apprenant, de ses capacités, de ses besoins, de sa motivation., etc. A cette époque, les éduqués devaient par exemple apprendre par cœur des listes de mots, de retenir des conversations authentiques, réciter des morceaux choisis de textes littéraires, de répéter, de restituer, de traduire, etc. Tout ce qu'ils gardent en tête comme éruditons capitalisées constituait des produits. Puis, ils avaient pris, entre autre, une forme de faisceaux de connaissances en vertu de programmes scolaires. La méthodologie mise en place donnait la priorité au contenu à enseigner. Par son recouvrement grammatical de la langue, elle privilégiait l'acquisition des éléments lexicaux tributaires de l'aspect morphologique. Ces différents procédés classiques avaient été remis en question. Malgré leur attachement à l'enseignement optimal d'un arsenal de savoirs, ils ne permettaient pas une production complète du contenu. Même si parfois on sollicitait son intelligence, il était inutile de dire que le contenu équivalait au produit.

La performance peut ne pas être un contenu car l'apprenant arrive aujourd'hui à produire quelque chose de nouveau en toute autonomie. Actuellement, ce n'est plus la centration sur la matière à enseigner, mais plutôt sur l'apprenant et sur son engagement réel à investir ce qu'il a appris pour réaliser des performances originales. Dès lors, la nouvelle approche prévoit que le sujet-parlant soit le centre de gravité de la pédagogie. Il devient une partie prenante de l'acte éducatif à partir du moment où il discerne des produits (performances) autant qu'il pourra et selon les prescriptions de son enseignant.

D'ailleurs, il n'y a aucune performance qui est annoncé étant susceptible d'avoir lieu. Nous retenons alors que cet objectif exprime la tâche de l'enseignant. Or, ce sera en fait l'action de l'apprenant où il fournira un produit exact qui témoignera de sa capacité. En définitive, il va falloir rédiger un objectif qui expose facultativement une matière faisant un objet particulier, mais surtout qui insuffle des conditions pour l'exécution d'une tâche.

Les conditions ont pour rôle essentiel de permettre à l'apprenant de se situer principalement dans un temps et dans un lieu précis. Perçues comme une assistance, elles déterminent plusieurs aspects. Ces conditions sont proposées donc par l'enseignant pour faciliter la tâche aux apprenants. Elles peuvent être également des critères d'évaluation. Mis dans de telles conditions, l'apprenant imagine vite et absolument ce qui va faire. Les conditions matérielles ouvre une voie vers l'explicite et exclut l'intrication de la tâche.

Par exemple, il y a l'utilisation de certains matériels (livres, cahiers, copies, tableau noir ou de feutre...), un endroit particulier (classe, domicile, cour d'école, rue...), des aides diverses (proposition de tableaux, schémas, dessins, règles...). En fait, ce sont des soutiens et des exigences en même temps au profit des apprenants.

2.1. La précision des objectifs et les procédures d'évaluation :

Le recours à l'évaluation formative suppose que l'enseignant précise à priori ses objectifs. Ce paramètre permet à l'évaluateur de situer les performances de l'apprenant par

rapport aux savoirs et savoir-faire acquis. Cela concourt, entre temps, à prendre conscience de ses compétences et à juger de sa capacité soit en les consolidant soit en les développant. Du reste, les examens ou les tests (contrôles), étant des instruments de mesure, circonscrivent notamment l'éventualité de l'atteinte de l'objectif assigné. La réussite d'un enseignant comblé est méritoire au fait que ses apprenants aboutissent avec succès au produit précisé dans l'objectif.

Les outils d'évaluation sont conçus en fonction des objectifs pédagogiques. L'enseignant ne saurait utiliser un test au hasard. Il lui sera difficile d'accomplir une évaluation instrumentée pour mesurer quantitativement et qualitativement le progrès de l'apprenant s'il n'explique pas précisément ses objectifs. Loin d'être imprévisibles ou erronés, les objectifs doivent porter sur des produits à effectuer réellement par les apprenants. Ces performances observables sont d'ores et déjà anticipées. Elles font l'objet d'évaluation au moyen d'épreuves et des contrôles auxquels ils sont appropriés (évaluer quoi?). Ces instruments doivent être adaptés au profil du destinataire et à la visée de l'évaluation (pour qui? pour quoi?). Les dispositifs déterminent à la fois l'aspect informationnel que l'évaluateur pourrait décrocher et les vertus d'un jugement et/ou appréciation afin de se pencher vers la prise d'une décision.

2.2. Le choix des verbes d'action dans la rédaction des objectifs opérationnels et la formulation des consignes :

Pour l'objectif le plus banal qu'il soit comme le cas de comprendre un texte écrit, il y a un problème à soulever. Le champ d'installation de la compétence à savoir la compréhension d'un message à partir d'un support visuel s'étend sur maints paramètres. Il y a lieu de définir : la compétence de communication par rapport à d'autres (celles de l'expression), les méthodes pédagogiques appropriées et l'évaluation des disciplines confondues (compréhension et expression écrites). Selon les définitions courantes que

donne un lexicographe non spécialisé, comprendre un texte sous-entend forcément le fait de clarifier son sens. Une telle situation semble déplaire aux concepteurs de matériels didactiques (manuels, guides des programmes, méthodes, objectifs d'éducation, etc.) et aussi aux enseignants. « Qu'entend-on, par exemple, par comprendre un texte ? Selon Robert, c'est « lui donner un sens clair ». Il ne reste qu'à définir le mot « clair » ; selon Robert encore, c'est ce qui est « aisé, facile à comprendre »...Bel exemple de piège tendu par les définitions essentielles. Or, l'accord entre éducateurs se fait le plus souvent à ce niveau.

Mais lorsqu'il s'agira de vérifier si l'élève a réellement compris un texte, les tâches réclamées vont varier :

-savoir résumer le texte de mémoire ;

-savoir répondre à une série de questions à choix multiples à propos du texte ; (...) »

(De Landsheere, 1989, pp. 240-241).

Quoi que la délimitation de tels termes ou concepts relevant du champ de l'éducation soit essentielle pour cerner l'aspect théorique voire académique, cela reste secondairement reconnaissable. Il importe surtout de penser à la mise en place de cette compétence (compréhension écrite) en corrélation avec l'autre compétence (expression écrite). Il s'agira de prévoir un assemblage d'activités de sorte qu'elles provoquent la production de l'écrit. Par ailleurs, quand l'enseignant souhaite aborder une évaluation de la compétence de la compréhension écrite chez ses apprenants, il tiendra en considération leurs performances en pratiques de la classe. Autrement dit, chacun va pouvoir engendrer quelques tâches très variées lui informant si le texte a été compris ou non. En gros, pour prouver si l'apprenant a vraiment atteint le sens d'un support écrit, il doit le résumer, répondre à des questions de type (QCM) ou bien citer des exemples illustrant ses idées principales, etc.

Un objectif opérationnel ne décrit pas seulement le comportement de l'apprenant à la fin d'une activité pédagogique. Le scripteur aura pu rédiger au moyen d'une directive

portant un verbe concret. Il est vrai que la formulation de cette consigne s'éloigne de l'aspect cognitif. Mais l'enseignant doit lui retracer à l'avance un produit bien défini. Le résultat qu'obtient tout apprenant témoigne d'une certaine capacité qu'il a acquise. Prenons cet exemple d'objectif : L'apprenant saura écrire correctement une demande d'emploi. Le verbe (écrire) traduit une action plutôt observable dans la mesure où l'enseignant visualisera cette trace graphique. En lisant ce qui a été écrit, il donnera l'appréciation d'une production écrite : un produit déjà fixé (l'écriture d'une demande d'emploi). Certes, tous vont rédiger la même chose mais la performance se distinguera d'un apprenant à un autre. Chacun optera pour des choix multiples d'ordre linguistique, pragmatique, discursif, etc. « Il importe enfin de souligner que préciser le comportement final, même à l'aide du verbe le moins mentaliste qui soit, ne suffit pas : le produit, la performance, doit être immédiatement joint. Par exemple, on voit immédiatement le monde qui sépare : « L'élève saura s'exprimer par écrit » et « L'élève saura écrire correctement une demande d'emploi » (De Landsheere, 1989, p. 243).

Nous pouvons nous retrouver en possession de divers modèles de demandes d'emploi. Concernant le contenu, nous aurons des différences entre les types de destinataires, destinataires, emplois, renseignements, etc. Pour ce qui est de la forme, il y aura des diversités dans l'agencement et le choix de vocables, tournures, styles, etc. Ce qui est sûr c'est que quelques apprenants se montrent plus performants que d'autres même avec la présence des erreurs. Par voie de conséquence, le comportement final de l'apprenant est indissociable au produit.

2.3. Objectifs et consignes, comment décrire une action observable ?

L'insinuation des intentions pédagogiques de l'enseignant oblige ce dernier à opter pour une définition claire sous le terme d'objectifs. Chacun d'eux tendrait à une restriction, c'est-à-dire la rédaction d'un objectif qui obéirait aux facteurs de la spécificité voire de l'opérationnalisation. Un objectif spécifique ou opérationnel représente clairement l'action observable que l'apprenant entreprendra. Une part importante est accordée à la

description de la performance à accomplir. En recevant une consigne, l'apprenant n'aura qu'à localiser l'action qui témoignera de sa réussite en apprentissage. Autrement dit, elle atteste d'une certaine capacité à exécuter quelque chose. Plusieurs actions réussies servent donc de preuves pour l'enseignant en lui assurant la réalisation de son objectif pédagogique de départ. « Pour rédiger un objectif qui réponde à la première exigence, il faut donc écrire une définition décrivant l'une de vos intentions pédagogiques, puis la modifier jusqu'à ce qu'elle réponde à la question suivante :

Quelle est l'ACTION de l'élève lorsqu'il fait la preuve qu'il a atteint l'objectif ? » (Mager, 2001, p. 25).

La performance constitue une partie intégrante d'un objectif. Elle donne une idée prématurée de l'acheminement de l'enseignement/apprentissage de la langue. Elle symbolise l'affirmation que l'enseignant a atteint les objectifs assignés. La production d'un apprenant n'apparaîtra que si l'enseignant choisit nettement un verbe exprimant un verbe d'action pendant la rédaction de son objectif et donc de sa consigne. « Etudions d'un peu plus près la notion de performance. Elle doit être définie par un verbe d'action et non d'état. » (Mager, 2001, p. 87).

Le comportement final que l'apprenant réalisera doit s'afficher dans l'objectif opérationnel qui comprend trois éléments. En premier lieu, l'enseignant nomme la nature de la performance par l'introduction d'un verbe d'action joint à un objet (exemple : rédige un dialogue). Ensuite, il oriente cette application en insufflant une sorte d'aides comme des points de repères. Ce sont des formalités à suivre (exemple : en s'aidant du texte lu et du dessin suivant.). Enfin, il va de soi que des critères de réussite implicites et/ou explicites soient précisés à l'avance (pertinence du produit, correction de la langue, cohérence sémantique, présentation, etc.). « Pour décrire le comportement final (c'est-à-dire ce que l'élève FERA), il vous faut :

- a) identifier et désigner par son nom le comportement global ;

- b) les conditions importantes dans lesquelles le comportement doit se manifester (données ou restrictions, ou les deux) ;
- c) définir les critères d'une performance acceptable. » (Mager, 2001, p. 29).

Les apprenants sont souvent embrouillés de ne pouvoir comprendre ce que leur veut l'enseignant. C'est parce qu'il ne décrit pas et de façon explicite ses intentions pédagogiques. Il ne spécifie pas assez ses objectifs du dit cours. Il ne les formule pas de façon opérationnelle. Autant dire, les performances n'ont jamais été ciblées au regard des apprenants. « (...) L'enseignant est en fait dans cette situation gênante : il ne comprend pas pourquoi ses élèves ne parviennent pas à comprendre ce que l'on attend d'eux !

La première étape dans l'établissement d'un objectif est donc de fixer la performance. Soulignez-le ou entourez-le de rouge vif, car s'il n'y a rien à souligner c'est que vous n'avez pas encore d'objectif. » (Mager, 2001, p. 90).

4. Les exercices rédactionnels à exploitation linguistique :

L'écrit peut être considéré comme un ensemble cohérent réunissant des unités linguistiques organisées selon différents plans. C'est une opportunité propice à la production scripturale. Par ailleurs, c'est l'espace où l'on peut créer son univers. 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. « 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, lexicque et syntaxe étant d'ailleurs en étroite liaison. » (Genouvrier et Gruwez, 1973, p. 19).

Pour ce faire, il faudra au scripteur une implication absolue et prudente quant à la construction voire au choix de ses énoncés. Certes, il est nettement plus engagé dans l'expression orale. Par contre, l'écriture constitue en effet un fait prestigieux. Elle conserve une place privilégiée d'un point de vue technique. L'apprenant, rédigeant un écrit, se doit accepter de contrôler son travail en veillant à rectifier et à redresser les incorrections. Il se permet de s'autoréguler car son produit va être examiné par l'enseignant (l'évaluateur). Ce dernier devra impérativement intervenir pour exercer sa retouche d'ordre appréciatif. L'apprenant sera jugé à propos de son utilisation des phrases, du choix des mots, de l'emploi de la ponctuation, etc.

Le scripteur aura pour fonction de respecter des plans par rapport auxquels s'effectuera l'analyse de son écrit. Au niveau lexical, il sélectionnera des termes propres à son thème et au but de la rédaction. Au rang syntaxique, il veillera aux choix des différents agencements des phrases (l'ordre des mots, les accords des adjectifs, des verbes avec les groupes de noms, l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage, les formes verbales, les temps et les modes verbaux, etc.). À juste titre, s'il veut réussir sa production écrite, il devra s'apercevoir qu'en fait ces régularités morpho-syntaxiques et lexicales sont étroitement liées les unes des autres. « Il s'agit donc encore, mais cette fois en faisant appel à sa réflexion, de le conduire à pratiquer sa langue, de concevoir ainsi des exercices où il sera incité à exploiter, dans le cadre du travail d'une structure de phrase, telle série pronominale, telle règle de transformation, etc., où il s'habituerait aux grandes opérations linguistiques : commutation, permutation, transformations. » (Genouvrier et Gruwez, 1973, p. 19).

5. Une réflexion sur une consigne d'écriture :

5.1. La formulation de la consigne en expression écrite :

Avant de rédiger une consigne d'écriture, l'enseignant devrait procéder à une réflexion qui l'emmène à mener ses apprenants à réaliser la tâche proprement dite. L'énoncé

de la consigne qu'il doit présenter dépend bien entendu de la configuration possible décrivant à la fois de la situation et des supports disposés. Le plus important est de miser sur les expressions à dire ou éviter aux apprenants. Autant dire, sélectionner minutieusement les mots et les phrases qui ne posent pas problème d'acceptabilité chez le public. Il s'agit de simplifier le langage en vue qu'il soit convainquant et facile à comprendre pour l'unanimité des apprenants. À tout prix, il faut bannir tout signe d'ambiguïté via les connotations ou les significations du discours. Bref, le message doit se transmettre convenablement. « Il réfléchit à la nature des consignes correspondant à ces situations et à ces supports. Il cherche le langage le plus approprié, le moins ambigu, le plus compréhensible et le plus persuasif pour formuler les consignes devant les apprenants. Ecrire à partir de consignes, c'est imposer des contraintes qui ne prennent leur sens que si elles sont en même temps des aides à l'écriture ; par exemple, si elles offrent des outils formels pour démarrer un genre. L'enseignant décide alors d'imposer un objet de travail : les autres aspects du texte seront laissés au libre choix de chaque apprenant. L'enseignant choisit aussi d'aider plus ou moins. Dans tous les cas de figure, il s'agit de faciliter une tâche. » (Ghellal, 2006. p. 209).

Les conditions du travail imposées par l'enseignant ne seraient en aucun cas des contraintes vis-à-vis des apprenants étant donné qu'elles contribuent à une rédaction répondant aux aspirations des objectifs de l'enseignement/apprentissage. Certes cela peut les obliger à suivre tel ou tel processus mais ce qui est sûr, c'est qu'elles aident à faire travailler tous les apprenants en mettant en œuvre des dispositifs concrets. Elles leur tracent la voie idéale de s'exprimer avec le respect des dimensions textuelles. Ce n'est pas du tout un désavantage, au contraire, il s'agit d'ordonner aux apprenants d'emprunter une certaine conduite de travail en laissant une marge de liberté dans l'expression écrite. En dépit du degré d'influence de l'enseignant, son intervention pendant la formulation de la consigne demeure indispensable afin que la tâche soit aisément exécutée.

« La rédaction d'une consigne d'écriture demande la plus grande attention. Elle ne supporte pas l'improvisation : l'enseignant médite ce que va entraîner le choix des mots et des tournures, surtout le système d'énonciation : quel temps utiliser ? Quel pronom ? Va-t-il y avoir un verbe introducteur ? etc. » (Ghellal, 2006. p. 184).

Afin de pousser les apprenants à réaliser une écriture d'un texte, il faudra accorder le grand soin à la conception de la consigne elle-même. En fait, rédiger une consigne qui désigne la forme de cette tâche fait appel à la pure concentration des enseignants. Ils ne doivent pas se laisser prendre par le hasard ou l'imprévu. Par contre, ils doivent faire preuve de réflexion, c'est-à-dire s'appuyant sur une démarche raisonnable de la pensée et de l'action. Le langage qu'ils vont mettre en place doit impérativement mettre les apprenants sur les rails pour accomplir le produit attendu. Ils ont affaire à un choix d'outils linguistiques et énonciatifs adéquats (lexique, expressions, verbes, temps, pronoms...).

Les prémices d'une activité d'écriture se font sentir par l'ensemble des apprenants de la classe. S'installant devant leurs tables, en groupes ou individuellement, ils préparent leurs cahiers (ou copies). Attentifs, ils temporisent en attendant quelque chose dans un climat de silence. Souvent, tout le monde reçoit la consigne oralement. On passe pratiquement à sa lecture. En fait, après avoir reconnu mentalement le texte à rédiger se servant des fois du texte-support, ils prédisent la tâche à réaliser. Il est clair donc que c'est à partir de l'étude du texte-source que s'explique le style et la qualité de l'écriture souhaitée. Certains enseignants, dans leur conduite propre à eux, préfèrent l'échange verbal avec leurs apprenants mettant en évidence les contraintes à rencontrer. Elles deviendront par la suite des critères de réussite ou non des rédactions permettant ainsi l'évaluation. Cette assistance a pour rôle de légitimer le maintien des emplois déterminés. Cette démarche de canalisation repose alors sur la participation pleine de l'apprenant afin d'agir de façon dirigée.

5.2. Vers la non-modification de la consigne :

« Dès que l'écriture a effectivement démarré, mieux vaut éviter d'avoir à répondre à de nouvelles questions qui obligeraient à une reprise commentée et illustrée de la consigne. Une consigne d'écriture ayant été normalement précédée par des activités qui rendent possible son exécution, si des explications supplémentaires s'imposent, c'est qu'elle a été mal préparée. Une consigne bien pensée et bien formulée non seulement facilite la tâche de l'apprenant, mais aussi celle de l'enseignant en lui offrant des critères précis pour l'évaluation des textes. » (Ghellal, 2007. p. 211).

Il est souhaitable de ne plus intervenir lorsque l'activité d'écriture va bon train. Et c'est bien le cas dans une évaluation sommative ou certificative. Il n'est pas conseillé d'interagir au cours de la tâche. Il reste à préciser qu'il se trouve des apprenants qui insistent à avoir des réponses à toutes leurs préoccupations. L'enseignant doit être discret ne faisant justement aucune réplique même s'il semble qu'il y ait des soucis de compréhension pour certains apprenants. D'ailleurs, la consigne qui manifeste des éclaircissements récurrents et suscite d'amples commentaires atteste d'une maladresse dans sa formulation. D'une part, seule étant rationnellement structurée et bien préparée à l'avance rend l'acte d'écrire souple et exécutable. D'autre part, elle aide l'enseignant à maîtriser son évaluation après avoir déterminé et fixé ses critères.

5. 3. La reformulation des consignes d'écriture :

Il n'est pas dérisoire de recourir à la reformulation de quelques consignes en évaluation continue. Pourtant, la rédaction de la consigne d'écriture influe d'une manière ou d'une autre sur le travail final de l'apprenant. La façon de la reproduction de ces énoncés injonctifs entraînerait une déroute chez les apprenants. Ils produiraient désormais des travaux qui dévient carrément de l'intention de l'enseignant. Une consigne qui ne respecte pas le cheminement des contraintes surtout textuelles ne pourrait nullement emmener les apprenants à s'adhérer à l'univers du texte-source. Vu comme une mauvaise consigne étant

donné qu'elle ne pourrait faire le lien entre le texte de lecture et les textes écrits. Du coup, l'enseignant serait obligé de redresser son instruction. Celle-là pourrait tout de même provoquer la répétition de plusieurs tournures linguistiques du texte-support. « Une consigne formulée d'une manière inadéquate compliquerait le travail de l'apprenant, provoquerait l'enlisement de l'écriture et des dysfonctionnements textuels. La consigne peut également être mauvaise parce que, même bien formulée, elle ne s'ajuste pas à l'univers diégétique (personnage, lieux, sentiments) du texte de lecture qui sert de support, ou, plus insidieusement, elle oblige l'apprenant à répéter ce que dit le texte-source, qui est donc connu de toute la classe. Dans ce cas, la répugnance qu'ont certains apprenants à écrire ou la faiblesse des textes des autres doivent conduire l'enseignant à corriger la consigne. » (Ghellal, 2006, pp. 209-210).

L'enseignant se sert des consignes quand il s'apprête à inciter ses apprenants à produire des écrits. Elles sont censées véhiculer des règles qui suppléent le travail à faire. Cette prescription est faite pour être suivie à la lettre. Sinon, au cas où le texte obtenu ne répond pas à l'exigence donnée, on aura droit à une modification de la consigne d'écriture. L'impératif est considéré comme inadmissible lorsqu'il n'est pas strictement exécuté par les scripteurs. Les produits individuels étant mal écrits appellent l'intervention immédiate de l'enseignant. « La consigne est une règle supplémentaire qui, lorsqu'elle n'est pas respectée, appelle une réécriture. Mais il est raisonnable de penser qu'une consigne est mauvaise quand la majorité des textes ne l'ont pas appliquée. L'enseignant cherche avec chacun des apprenants les éléments à garder, à effacer, à déplacer et les transformations nécessaires ; il essaye de les dissuader d'adopter la solution radicale qui séduit souvent les nouveaux apprenants, à savoir tout recommencer à zéro comme si le premier écrit n'avait pas existé. Mais force est de reconnaître que la réécriture n'a pas seulement pour but la réalisation d'un exercice correct et fidèle à une consigne. Elle vise la qualité du texte, son style, sa beauté, son intérêt. » (Ghellal, 2006, pp. 206).

La réécriture d'une consigne litigieuse traite des suppressions, des déplacements ou carrément elle subit des modifications de certaines unités linguistiques. Cela demeure une voie radicale à mener de sorte que les apprenants tentent justement d'écartier toute ambiguïté. Leurs nouveaux écrits suivront entièrement et précisément « le dogme » imposé par l'enseignant. Cette piste est favorable d'ailleurs à la plupart des scripteurs « égarés » à reprendre de nouveau. La correction est préférable puisqu'elle visera un produit sûr tout en respectant la consigne et en maintenant son originalité initiale (valeur, caractéristiques, propriété, disposition, éclat, ornements, etc.). En effet, la forme du texte devrait faire l'objet d'amélioration sans rendre compte du contenu lui-même. « Certaines consignes ont pour objectif d'amener les apprenants à reprendre leur travail, suite à une première consigne qui a été partiellement mal appliquée. L'exercice de réécriture risquant de devenir rébarbatif, plutôt que de reposer le même exercice assorti de commentaires, l'enseignant a tout intérêt à en formuler un nouveau pour stimuler et relancer le désir des apprenants. C'est donc bien souvent la lecture des premiers écrits des apprenants qui nous permet de savoir si la consigne était bonne ou si elle nécessite des modifications.» (Ghellal, 2006, pp. 210).

Après avoir requis une production grâce à une consigne d'écriture, il est de nature de passer à leurs évaluations. Certains apprenants n'ayant pas réussi donnent l'impression peut-être de ne pas aborder cette consigne avec sérénité et attention. La réécriture ne devrait guère décourager les uns et les autres. Au lieu de garder la même consigne, il est envisageable d'en trouver une autre reformulation. Non seulement ce nouvel exercice permet le perfectionnement du produit mais il autorise à exprimer la vertu de la consigne de départ. Si elle est mal rédigée, elle devra être nécessairement la cible d'un changement.

6. Faire le lien entre la consigne en écrit et les critères d'évaluation :

L'instruction est conçue en fonction de l'objectif de l'enseignant. Elle conduit à la réalisation du comportement qui va être observé puis évalué par la suite. Les produits, c'est-

à-dire les performances qu'accompliront les apprenants attesteront de l'aboutissement ou non par rapport à l'attente visé par l'enseignant. L'évaluation des comportements observables varie en fonction de l'objectif et selon un ensemble de critères spéculé d'un enseignant à un autre. Il va de soi que si l'apprenant est dans la capacité de « faire correctement » ce que voulait exactement son enseignant en obtenir, il réussira à donner satisfaction. Deux critères minimaux sont donc déclarés au départ, autrement dit avant même le commencement de l'exercice. L'enseignant ne pourra estimer la qualité d'une tâche que s'il indique d'emblée au moins deux critères de réussite à savoir la pertinence du travail et sa correction linguistique. Il annonce ce que ses apprenants devront respecter en termes d'exigences, ce dont il se réfère pour les juger et ainsi leur attribuer des notes et/ou des appréciations.

A titre d'exemple, dans l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère, l'adéquation de la performance avec la situation proposée et la correction grammaticale de la langue constituent les deux principaux critères sur lesquels se servent les pédagogues.

D'ailleurs, en lui expliquant le travail, l'enseignant saura sur quoi est basée son évaluation. L'apprenant, pour sa part, connaîtra le plan à suivre pour se mettre en action dans la mesure de ses capacités scripturales. «Comment évaluer la performance de l'élève ? En observant son comportement après l'instruction. Il doit atteindre des critères minima, en dessous desquels on estime que l'objectif n'est pas atteint.

Il est indispensable que des critères de réussite soient spécifiés avant l'instruction. Si le professeur les définit seulement au moment d'examiner les résultats de son enseignement, l'évaluation sera faussée. En effet, le maître tendra soit à réduire, soit à augmenter ses exigences initiales.» (De Landsheere, 1989, pp. 248).

Critérier une évaluation, c'est en effet préciser les proportions d'une production donnée. Les critères balisent en quelque sorte le travail de l'apprenant et permettent une

évaluation encadrée et rigoureuse. C'est pourquoi, les critères minimaux ou de perfectionnement doivent être signalés au préalable dans la consigne et il serait maladroit d'y penser lors de l'observation des travaux remis. Si un enseignant évalue des copies sans avoir eu recours à un aucun critère ou s'être limité à un seul, il essaiera d'abandonner certaines implorations vu l'état d'échec des produits obtenus. Il est alors inéluctable de montrer clairement aux apprenants et sans ambiguïté l'ensemble des critères pour leur faciliter la tâche mais aussi celle de l'évaluateur.

7. Conclusion:

En guise de conclusion, les consignes jouent un rôle capital dans les moments de contrôles et d'évaluations. Elles sont très impliquées dans les exercices et les questionnaires. Leur usage a certainement un impact considérable sur les épreuves certificatives dont le système de correction et de notation. Autant dire, la rédaction des injonctions a sans doute des répercussions sur le rendement final de l'apprenant (candidat) et donc sur l'évaluation de ses compétences linguistiques. Donc, soyons judicieux dans le choix des verbes d'action introduisant la rédaction des objectifs opérationnels ayant un impact sur la formulation des consignes. Il en va de l'intérêt de l'enseignant de décrire concrètement à l'évalué l'action (la tâche) à faire. Le message d'une consigne d'écriture devra être claire et sans équivoque malgré les contraintes les plus conséquentes. Sa rédaction est basée sur un système d'énonciation fiable de sorte que l'évalué puisse comprendre ce dont on lui demande. Par ailleurs, la consigne d'écriture peut seulement être l'objet de modification (reformulation) dans le cours de la formation. Il peut s'agir de paraphraser ses « injonctions » durant l'évaluation formative mais pas en certification.

Les exercices rédactionnels à exploitation linguistique gagnent tellement de l'importance car ces procédures permettent d'accompagner l'évaluateur de mesurer la compétence écrite de son public. Parmi les missions de l'enseignant, examiner les aptitudes

de ses apprenants via une communication écrite. C'est à eux ensuite de performer par écrit en langue cible. Il ne s'agit pas seulement de posséder d'instruments diverses d'évaluation mais plutôt de mettre en place un discours qui soit à leur portée. Il y a lieu cependant de mettre en place une méthode permettant de revenir à ses objectifs pédagogiques en vue de préciser le libellé de ses exercices. Il est temps de se mettre au diapason et éviter de faire une rupture entre l'objectif, la consigne et l'évaluation.

Pour éviter le guidage permanent de l'enseignant dans l'explication de certaines tâches difficiles, il faut penser à faire apprendre le discours injonctif. L'apprenant est contraint de découvrir la consigne par soi-même. Considéré tel un participant actif dans son apprentissage, il pourrait donc l'acquérir aisément. L'apprenant est capable de lire et de comprendre des consignes scolaires au fur et à mesure de son cursus. Dans le cadre du FLE, il commence à emmagasiner suffisamment de mots étrangers. Il s'initie au déroulement de l'enseignement et du processus de l'apprentissage. Il s'habitue à une certaine méthodologie du travail. Il s'accoutume aux interrogations de son enseignant mais également aux différentes instructions. Plus tard, il franchira une étape où une certaine maîtrise de consignes se concrétisera. Il acquerra une somme large de compétences surtout en lecture en construisant du sens. Il saura répondre à des consignes de travail. Bref, il se familiariser avec l'ensemble des exercices voire des consignes rédigés par l'enseignant ou proposés par les manuels scolaires utilisés.

Encourageons les initiatives qui initient l'apprenant à l'exploration de la réserve linguistique à mobiliser dans les multiples applications. Cette méthodologie qui s'appuie sur la systématisation des découvertes est perçue comme une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage du FLE. Certes, elle est loin de satisfaire à l'acquisition. Mais, elle tient la route dans le sens où l'enseignant réinvente ce genre d'expériences. « L'approche communicative de l'enseignement des langues postule que pour que l'apprenant puisse communiquer en langue étrangère, on doit lui donner les moyens de se constituer un bagage

d'apprentissage. Ces moyens donnés par l'enseignant, ce ne sont pas des explications de phénomènes linguistiques, mais des stratégies de découverte. » (Tagliante, 1994, p. 18).

Cette étude qui s'adresse aux enseignants du FLE au deuxième cycle primaire pourrait ouvrir un autre débat. Une perspective de recherche essaiera de chercher des moyens d'accélérer la cadence du système d'évaluation. Nous pensons mener une réflexion analytique sur les problèmes du contrôle de l'apprentissage des connaissances. Proposer des fiches pratiques autour des activités de classe en constituant une série ou une liste bien déterminée de consignes utiles. Nous souhaitons innover les pratiques évaluatives à travers une approche intégrant l'univocité des consignes dépendamment des objectifs assignés.

List of references :

- ABERNOT Yvan (1996), *School Evaluation Methods*, Dunod, Paris. (Coll. *Savoir enseigner*).
- FRANK MAGER Robert (2001), *How to Define Pedagogical Objectives*, Dunod, Paris. (Coll. *Éducation Sup*).
- DE LANDSHEERE Viviane, DE LANDSHEERE Gilbert (1989), *Defining Educational Objectives*, PUF, Paris, (Coll. *Pédagogie aujourd'hui*).
- GENOUVRIER Emile, GRUWEZ Claudine (1973), *French and Structural Exercises in C.M.1*, Ed. Larousse, Paris, (Coll. *Structures de la langue française*).
- GHELLAL Abdelkader, "Reading-Writing in F.L.E Class" (2007), In *Synergies Algérie, Francophone Research in Pragmatics and Poetics of Language*, France, N°1.
- GHELLAL Abdelkader, *Didactics of Literary Texts or Literature as a Pretext for Teaching F.L.E.*, Doctoral Thesis in French, defended in 2006, University of Oran, Algeria (under the direction of SARI Fawzia, ORYOL BOYER Claudette).
- TAGLIANTE Christine (1994), *The Language Classroom*, CLE International, Paris. (Coll. *Techniques de classe*).

8. Liste Bibliographique :

ABERNOT Yvan(1996), Les méthodes d'évaluation scolaire, Dunod, Paris. (Coll. Savoir enseigner).

FRANK MAGER Robert (2001), Comment définir des objectifs pédagogiques, Dunod, Paris. (Coll. Éducation Sup).

DE LANDSHEERE Viviane, DE LANDSHEERE, Gilbert (1989), Définir les objectifs de l'éducation, PUF, Paris, (Coll. Pédagogie aujourd'hui).

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

GHELLAL Abdelkader, « Lecture-Ecriture en classe de F.L.E » (2007), Dans Synergies Algérie, Recherches francophones en pragmatique et poétique du langage, France, N°1.

GHELLAL Abdelkader, Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du F.L.E., Thèse de Doctorat de Français, soutenu en 2006, Université d'Oran, Algérie (sous la direction de SARI Fawzia, ORYOL BOYER Claudette).

TAGLIANTE Christine (1994), La classe de langue, CLE international, Paris. (Coll. Techniques de classe).