

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD)

EN « SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES »



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

**ENJEUX DE L'ÉVALUATION FORMATIVE SUR
L'APPRENTISSAGE**
Cas de la composition française en classe de troisième

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du
DIPLOME DE MASTER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

Par : **Céraline NONO NGANSOP**
Titulaire d'un DIPES II en LMF

Sous la direction de
Dr Renée Bidias NKECK
Chargée de cours, Université de Yaoundé I

Année Académique : 2014-2015



TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	i
REMERCIEMENTS	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
TABLEAU DE SIGLES	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE	4
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME	13
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	15
1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	15
1.5. INTÉRÊTS DE L'ETUDE	16
1.5. DÉLIMITATION DU THÈME DE L'ÉTUDE.....	17
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	19
2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS.....	19
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE OU ÉTUDES RELATIVES AU SUJET	24
2.2.1. Des considérations générales sur l'évaluation formative.....	32
2.2.2. Des considérations sur l'enseignement/apprentissage de la langue française	34
2.2.3. La correction	35
2.2.4. L'auto-correction	35
2.3. THÉORIES RELATIVES AU SUJET	36
2.3.1. Théorie de la motivation	36
2.3.2. La théorie de l'intervention éducative ou théorie de la pratique éducative	38
2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES	39
2.5. DÉFINITION DES VARIABLES	39
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	42
3.1. POPULATION D'ÉTUDE	42

3.2. ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE	43
3.2.1. Échantillon des élèves.....	43
3.2.2. Les méthodes d'échantillonnage.....	44
3.3. DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	45
3.3.1. Le questionnaire.....	45
3.3.2. Le test.....	47
3.4. DESCRIPTION ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE.....	48
3.4.1. Déroulement du questionnaire aux élèves	48
3.4.2. Déroulement du questionnaire aux enseignants.....	49
3.4.3. Déroulement du test	49
3.5. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES: <i>La méthode qualitative et quantitative.</i>	51

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES	
RÉSULTATS	52
4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	52
4.1.1 Résultats du questionnaire soumis aux élèves	52
4.1.2. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants.....	58
4.1.3 Résultats du test	61
4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	74
4.3. INTERPRÉTATION ET IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES DES	
RÉSULTATS.....	74
4.3.1. Les aléas du contexte	74
4.3.2. Les pratiques des enseignants	76
4.3.3. Les diverses considérations des remarques par les élèves et les implications	
dans leur apprentissage.....	77
4.3.4. Les limites des annotations	79
4.4. VERS DE NOUVELLES STRATÉGIES DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT:	
SUGGESTIONS.....	80
4.4.1. Instaurer un processus d'évaluation négociée.....	80
4.4.2. Proposer les solutions à travers les annotations	81
4.4.3. Définir des critères spécifiques d'évaluation	81
4.4.4. Promouvoir l'autocorrection	82
4.5. ENSEIGNER LES OBJECTIFS AUX ÉLÈVES	83
4.6. METTRE L'APPRENANT FACE À DES SITUATIONS CONCRÈTES	86

4.7. ÉVITER LES EFFETS DE COMPARAISON	88
4.8. FAIRE CORRIGER LES COPIES PAR LES ÉVALUATEURS.....	89
4.9. FORMER LES APPRENANTS À L'EXPLOITATION DES REMARQUES	90
CONCLUSION GÉNÉRALE	92
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	95
ANNEXES.....	99

À ma famille.

REMERCIEMENTS

Le présent travail est le fruit de notre formation en Master II en sciences de l'éducation, option didactique des disciplines, au Centre de recherche et de formation doctorale (CRFD) de l'Université de Yaoundé I.

Comme il se dit communément chez nous en Afrique qu'*une seule main ne saurait attacher un paquet*, la réalisation de ce mémoire a nécessité l'appui et le soutien de certaines personnes à qui nous traduisons ici toute notre gratitude. Nous pensons particulièrement à :

- Dr Renée Bidias Nkeck, qui a accepté de diriger ce travail, nous a offert sa disponibilité et n'a ménagé aucun effort pour nous accompagner tout au long de cette recherche scientifique ;
- tous nos enseignants de Master II à l'Unité de recherche et de formation en sciences de l'éducation et ingénierie éducative de l'Université de Yaoundé I ;
- tous les enseignements du département de français du Lycée bilingue du Génie militaire de Douala ;
- tous ceux qui de près ou de loin, ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce mémoire.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du français, plus précisément l'expression écrite en classe de 3^{ème}. Elle traite des enjeux de l'évaluation formative sur l'apprentissage de la composition française en 3^{ème}. En effet, deux éléments importants ressortent de l'évaluation de l'écrit, à savoir la note chiffrée et les annotations. Alors que la note est la représentation en chiffres de la performance de l'apprenant, les annotations constituent l'ensemble de commentaires, remarques ou observations qui sont des orientations à suivre par l'élève pour améliorer ses productions futures. Des enquêtes que nous avons menées auprès des élèves de 3^{ème} du Lycée Bilingue du Génie militaire de Douala, il ressort que les élèves sont davantage intéressés par la note chiffrée que par les annotations que l'enseignant prend la peine de consigner sur la copie corrigée. Dans cette perspective, comment rendre l'élève capable d'apprendre de ses fautes pour acquérir une autonomie langagière tant au niveau scolaire que social et sans que la note chiffrée ne porte atteinte à cet apprentissage? Tel est le fondement et la justification de cette étude dont l'objectif vise le renforcement de l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de la composition française par l'adoption des pratiques pédagogiques propices à la prise en compte par les élèves des annotations portées sur leurs copies. Cette recherche a été menée sur un effectif de 241 élèves, en utilisant la méthode qualitative et quantitative. Au terme de l'expérimentation, l'on réalise que les élèves qui prennent en compte les annotations portées sur leur copie améliorent leur travail dans le temps.

Mots clés : enjeu, évaluation formative, apprentissage, composition française, annotations, note.

ABSTRACT

This research endeavor falls under the teaching of French in general and more specifically writing in “3ème” (Form 4 in the Francophone sub-system). It deals with issues pertaining to formative assessments relating to French essay writing in “3ème”. In fact, two important aspects stand out from the assessment of writing, namely: numerical grades and annotations. While grades are the numerical representation of the learners’ efforts, annotations are the entirety of comments, remarks or observations that constitute guidelines that students must follow to improve on their future performances. The research that we carried out amongst students of “3ème” shows that learners are more interested in the numerical grade than the annotations that teachers painstakingly write on students’ graded papers. This perspective raises the following question, “how can students be made to learn from their errors in order to become empowered language-wise both in school and society and without the numerical grade negatively affecting the learning process? Herein lies the rationale and justification for this study whose objective is to reinforce the effectiveness of teaching/learning French essay writing through the adoption of pedagogic practices favourable for students to take into consideration the annotations made on their papers. In fact, this research was carried out with 241 pupils on the roll, using qualitative and quantitative method. As a result of this, it shows that students who take annotations into account improve their performances with time.

Key words: issue, learning assessment, learning, essay writing, annotation, mark.

LISTE DES TABLEAUX

N°	Tableau	Titre	page
1-	Tableau 1:	Types de commentaires écrits utilisés par les enseignants.....	31
2-	Tableau 2:	Tableau synoptique de l'opérationnalisation des variables.....	40
3-	Tableau 3:	Différents centres d'intérêt des élèves.....	52
4-	Tableau 4:	Usages faits de la copie.....	53
5-	Tableau 5:	Connaissance du rôle des remarques.....	54
6-	Tableau 6:	Réurrence des mêmes types de remarques sur différentes copies.....	56
7-	Tableau 7:	De l'importance accordée à la copie des autres.....	57
8-	Tableau 8:	De l'effectivité de l'annotation des copies par les enseignants.....	58
9-	Tableau 9:	De la nature des différentes annotations.....	59
10-	Tableau 10 :	Du respect du barème de notation officiel.....	60
11-	Tableau 11:	Bilan des résultats du test.....	62
12-	Tableau 12:	Exemple d'une grille d'autocorrection à partir d'une copie corrigée.....	83
13-	Tableau 13:	L'évaluation de l'élève par rapport à lui-même.....	85
14-	Tableau 14:	L'évaluation des objectifs par l'enseignant.....	86
15-	Tableau 15:	Grille d'évaluation de l'élève.....	90

TABLEAU DE SIGLES

APC	:	Approche par les compétences
PPO	:	Pédagogie par objectifs
OPO	:	Objectif pédagogique opérationnel
OI	:	Objectif intermédiaire
BEPC	:	Brevet d'études du premier cycle

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La didactique du français présente des champs de recherche oraux et écrits : la grammaire, les jeux linguistiques et autres. Le français en tant que discipline telle que pratiquée dans nos établissements scolaires au Cameroun, est un décloisonnement de plusieurs composantes dont le vocabulaire, la grammaire, les lectures (suivie, expliquée, méthodique), l'orthographe, l'expression écrite et l'expression orale.

L'écrit, qui peut être défini comme un ensemble des formes spécifiques adaptées dans la production de différents types de genres de texte, est particulier en ceci qu'il nécessite des compétences dans les autres aspects de la discipline et fait par conséquent appel à une certaine maîtrise de la langue au service de laquelle sont la grammaire, le vocabulaire, etc. Ainsi, l'expression écrite, synonyme de rédaction ou composition française, est un exercice grâce auquel on mesure la capacité de l'apprenant à produire plusieurs types de textes à caractère social ou scolaire. L'enseignement/apprentissage de la rédaction se fait au moyen d'un corpus constitué de textes ou sujets qui sont des supports d'accompagnement de l'élève dans l'acquisition progressive de la démarche propre à ces types de textes.

En langue française, la mesure des performances des apprenants en expression écrite se fait à travers des devoirs rédigés, productions que l'enseignant corrige et sanctionne par une note chiffrée. Il apparaît dès lors que les copies des élèves sont le lieu indiqué et privilégié d'une communication franche et étroite entre l'enseignant et l'apprenant : l'enseignant y apporte sa touche rectificative, correctrice et surtout directrice pour l'amélioration des performances de l'élève aussi bien à court qu'à long terme. Ceci est d'autant plus vrai qu'avec les grands groupes (tels que les classes à effectifs pléthoriques), il n'est pas toujours possible à l'enseignant d'avoir des rapports directs avec l'élève au point de relever de manière exacte les manquements propres à chacun. Dans ce contexte, c'est donc essentiellement à travers les copies que l'enseignant jauge le niveau des élèves et guide leur apprentissage au cas par cas.

Dans cette optique, la notation qui est inhérente à la correction renseigne l'élève sur son travail. Il s'agit à la fois des connaissances déjà acquises par l'élève et des lacunes qu'il est appelé à combler. Améliorer les performances est donc le mot d'ordre de la notation. Pourtant, nombreuses sont encore les interrogations au sujet de l'évaluation chiffrée, surtout en ce qui concerne ce rôle initial qui n'est plus perçu de nos jours comme tel. Au rang des objections de plusieurs ordres, l'on se demande entre autres si l'utilisation actuelle de la note

n'a pas plutôt d'effets anti-éducatifs. En d'autres termes, la note ne constitue-t-elle pas un handicap ou ne porte-t-elle pas préjudice au processus d'enseignement/apprentissage ? En tout état de cause, la note reflète-t-elle objectivement le savoir-faire de l'élève ?

Deux éléments apparaissent sur la copie corrigée de l'élève : la note chiffrée et les annotations. Simple moyen d'information à l'origine, la note chiffrée a pris une importance croissante avec le temps, si bien qu'actuellement elle détermine presque seule la réussite ou l'échec d'un apprenant. Même si certains enseignants tendent à nuancer le sens et la portée des notes tout en s'efforçant souvent d'en minimiser l'importance, la réalité est que la tendance est plutôt contraire chez les apprenants qui placent la note au centre de tout et n'hésitent pas à recourir, même à des moyens peu orthodoxes pour l'acquérir.

Les annotations quant à elles, sont un ensemble de commentaires et traces laissés sur la copie de l'élève par l'enseignant, pour guider son travail en vue d'une amélioration de ses prochaines productions. Elles lui permettent de repérer ce qu'il sait faire seul, en toute indépendance, lui indiquent ce qu'il doit faire pour se corriger. Pourtant ce volet de la notation semble être lésé par l'apprenant au profit de la note chiffrée. D'où la nécessité de l'amener à faire la part des choses entre la note et les compétences ou savoir-faire.

A l'heure où la baisse de niveau, partout décriée est devenue une préoccupation majeure dans les institutions scolaires voire universitaires de nos différents Etats modernes, comme en témoignent de nombreuses productions scientifiques de l'heure traitant de ce sujet, et au moment où les académies rivalisent de recherches aboutissant à des visions croisées sur les solutions susceptibles d'endiguer ce mal, à défaut de l'éradiquer, il nous a semblé opportun de contribuer à cette quête en nous frayant un chemin dans cette constellation, animée du souci de coller le plus à nos réalités propres et ce faisant, apaiser un tant soit peu l'insatisfaction découlant des propositions venues d'ailleurs.

Ainsi, la présente étude qui s'intitule « les enjeux de l'évaluation formative sur l'apprentissage. Le cas de la composition française en classe de troisième » trouve son fondement dans le désir de voir les élèves, au sortir de la classe de 3^{ème}, acquérir des automatismes de la langue française pour une autonomie langagière. Elle vise à les inciter à prendre en compte toutes les dimensions de l'écrit, aussi bien celles pratiquées à l'école que celles requises en communication sociale. Etant donné que la composition française est avantageuse en ceci qu'elle sollicite toutes les activités de la classe de français : grammaire, vocabulaire, conjugaison et autres, il est question de faire en sorte que la note chiffrée ne constitue guère une barrière à l'apprentissage perpétuel de l'élève. D'où la question principale

de cette recherche à savoir : la prise en compte des annotations par l'élève influence-t-elle ses performances en composition française ? De manière implicite, il est question de voir comment amener les élèves à se focaliser sur les annotations en vue d'une amélioration de leur performance en expression écrite. De là, l'objectif principal de l'étude est de renforcer l'efficacité de la correction de la composition française, en adoptant des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser la prise en compte par les élèves des annotations sur leur copie. L'hypothèse générale qui apparaît ici comme une réponse anticipée à la question générale est : la prise en compte des remarques portées sur les copies par l'enseignant influence de façon significative les compétences en production d'écrit des élèves.

Au demeurant, cette étude s'applique au cadre restreint des classes de troisième du lycée bilingue du génie militaire de Douala et se veut être une recherche qualitative et quantitative qui utilise les instruments de collecte de données que sont les questionnaires adressés respectivement aux enseignants et aux élèves, assortis de devoirs sur table. Elle compte quatre chapitres dont le premier, traite de la problématique du sujet pose le problème et dégage les intérêts de l'étude, en passant par la question de recherche et les objectifs. Le chapitre 2 définit d'abord les concepts et les théories relatifs au sujet et procède ensuite à la revue de la littérature, pour déboucher sur les hypothèses de recherche et les variables de l'étude. Au chapitre 3, il est question des démarches méthodologiques ayant contribué à collecter puis analyser les données. En dernier ressort, le chapitre 4 présente et analyse les résultats obtenus, les interprète avant de dégager quelques suggestions.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre inaugural présente de manière générale la problématique qui sous-tend notre recherche. Il convient *a priori* de définir le contexte dans lequel s'inscrit cette étude et de procéder ainsi à certains éclairages permettant de mieux cerner le problème qui nous préoccupe, la question de recherche, les objectifs ainsi que l'intérêt de ladite étude.

1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Au Cameroun, l'Etat est au cœur du système éducatif qui est régi par la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation. Il assigne plusieurs missions à l'école camerounaise qui peuvent se décliner en un triptyque : instruire, socialiser et qualifier.

a) Instruire : avec une volonté réaffirmée, l'école camerounaise vise la transmission des connaissances qui a un rôle important dans le développement des activités intellectuelles et dans la maîtrise des savoirs. Dans la société actuelle, la formation de l'esprit devrait être une priorité pour chaque établissement scolaire.

b) Socialiser : pour apprendre à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion. Elle devrait favoriser le sentiment de commune appartenance, mais aussi l'apprentissage du savoir vivre ensemble. Pour ce faire, l'école devrait être attentive aux préoccupations des jeunes, les aider à s'orienter, à donner un sens à leur vie. Elle devrait en outre promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable. Elle devrait aussi prévenir en son sein des risques d'exclusion susceptibles de compromettre plutôt l'avenir des jeunes.

c) Qualifier : l'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire, puis à s'intégrer dans la société par la maîtrise des compétences professionnelles. Pour qu'elle remplisse cette mission, l'Etat définit le curriculum national de base et il revient aux établissements d'offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et aptitudes de chaque élève. Il est temps d'accorder une attention plus soutenue à l'orientation des élèves et de réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation. Par ailleurs, dans l'article 5 de la loi d'orientation de l'éducation sus citée, ces missions se résument ainsi : *l'éducation a la mission générale de la formation des citoyens*

enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun.

d) La pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences

Le système éducatif camerounais au secondaire, combine à la fois l'approche par compétence (APC) et la pédagogie par objectifs (PPO). La première, très récemment intégrée, ne s'applique qu'au niveau de la sixième pour ce qui est de l'enseignement du français. S'agissant des autres niveaux, l'on applique encore la PPO qui consiste à définir les unités d'apprentissage en objectifs à atteindre par l'élève. Chaque objectif à atteindre est décliné en différents objectifs intermédiaires (OI) et l'apprenant doit résoudre cet ensemble de petites tâches pour montrer qu'il a maîtrisé l'objectif de départ. Sans doute conviendrait-il de signaler que cette approche s'inspire grandement du behaviorisme, théorie dont les pionniers sont Watson, Skinner, Pavlov et les autres et qui définit l'objectif pédagogique opérationnel (OPO) en termes de comportement, c'est-à-dire une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance attestant de ce que l'objectif visé est atteint.

L'APC, encore appelée pédagogie de l'intégration, prend en compte les besoins de la société à travers l'école afin de rendre l'élève compétent. Elle consiste donc à préciser les compétences que l'apprenant doit développer à travers chaque enseignement pour déboucher sur une situation concrète de la vie. A la différence de la PPO, les différentes activités sont regroupées en modules. Chaque module définit des situations de vie et une compétence attendue. En bref, il est question de : i) donner à l'élève les ressources ou outils pour faire face au quotidien; ii) préciser les compétences à développer par chaque élève à la fin d'une leçon, d'un module et d'une année; iii) montrer à l'élève comment se servir de ses savoirs dans la vie et iv) confronter l'élève à des situations de la vie de tous les jours qui feront intervenir ses acquis.

Pour ainsi dire, la compétence est définie comme la capacité pour un individu d'utiliser à bon escient ce qu'il sait et ce qu'il sait faire.

De même, les Etats Généraux de l'Education de 1995 dans la loi définissant la nouvelle vision de l'école camerounaise, stipulent que l'enseignement en général vise à former des individus autonomes. Dans la même ligne de pensée, l'un des objectifs généraux de l'enseignement du français est de mettre à la disposition des élèves des techniques et méthodes nécessaires dans les activités pratiques de la vie au quotidien. Il découle de ces exigences que l'enseignement ne vise pas uniquement le passage en classe supérieure pendant que l'élève avance dans son cursus, mais aussi le développement des automatismes de la langue et l'aptitude à réagir de

manière adéquate dans les interactions sociales. C'est dire simplement que l'élève qui passe d'une classe à une autre devrait pouvoir maîtriser le maniement de la langue, s'exprimer correctement et aisément dans toutes les situations. Il est donc indispensable de procéder à l'évaluation du degré d'atteinte de cet objectif, et ce à travers des exercices pratiques dans les salles de classe et le cas échéant, en expression écrite. Au préalable, il serait judicieux d'ouvrir une brèche sur les pratiques de l'enseignement/apprentissage de la composition française.

e) Généralités sur l'enseignement de la composition française dans le contexte camerounais au cycle d'orientation

Les programmes en vigueur au Cameroun tracent un canevas à suivre tant à la phase de l'enseignement qu'à celle de la correction.

➤ De l'objectif de l'enseignement de l'écrit au cycle d'orientation

Mager (1994), définit un objectif comme *étant la description d'un ensemble de comportements (ou performances) dont l'apprenant doit se montrer capable pour être reconnu performant. Un objectif décrit donc une intention plutôt que le processus d'enseignement lui-même.*

L'objectif de l'enseignement de l'écrit tel que défini par les instructions ministérielles en vigueur est de développer chez l'apprenant le jugement personnel et de susciter en lui le sens du relativisme culturel. Par ailleurs, cet enseignement se veut être une éducation au discernement, car dans la vie courante, on n'écrit pas seulement pour raconter une histoire, parler de ses sentiments ou décrire un paysage ou un objet. Mais le plus souvent, c'est pour communiquer des choix. Les élèves qui sont confrontés à plusieurs types de messages écrits et à des supports variés, doivent également apprendre à produire différents types de textes dans diverses situations de communication écrite. Aussi s'agit-il comme le précisent les instructions officielles, « de préparer les élèves à la prise de décision et de responsabilité en présentant à leur préférence plusieurs choix les invitant à exprimer leurs vœux, leurs suggestions, en confiant à leur initiative des activités variées de la recherche ». Il en découle l'indispensable autonomie langagière chez l'apprenant.

➤ De la méthode et du contenu des enseignements

La méthode est une somme de démarches répondant à certains objectifs fixés qui se fondent au préalable sur la détermination desdits objectifs et des techniques appropriées.

De prime abord, apprendre à rédiger pour un élève, c'est généralement passer du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe, et du paragraphe au texte. Cela requiert une préparation rigoureuse, des méthodes et contenus adéquats associés à une démarche judicieuse.

Enseigner l'écrit, c'est faire acquérir aux apprenants la maîtrise des techniques de composition de textes. La préparation à la rédaction intègre des exercices variés visant par exemple à faire acquérir les différentes étapes d'une narration, d'une description ou de toute autre réflexion organisée. Parallèlement, elle vise à faire trouver et exposer les données d'une question, les classer, les énoncer ou les exprimer.

Au cycle d'orientation en particulier, les apprenants s'exercent déjà aux sujets de réflexion : on leur enseigne progressivement à manier les idées abstraites et à les organiser dans l'optique de les communiquer à autrui, aussi à convaincre en s'appuyant sur une argumentation. L'apprenant étudiera par exemple les règles de l'ordre logique et chronologique, abstraction non faite de ses expériences réelles ou non, pourvu qu'il puisse s'exprimer, et au besoin avec franchise et spontanéité. Plusieurs approches peuvent ainsi être utilisées : on peut soit partir d'un texte à observer et relever les différentes étapes du cheminement, ou bien partir d'un sujet et aboutir à une construction progressive et méthodique des idées, pour nous en tenir à ces deux cas de figure.

➤ **Des activités en expression écrite en classe de troisième**

Ici les apprenants doivent produire différents types de textes qui n'ont pas forcément les mêmes caractéristiques et fonctions :

- **Les textes informatifs**

Sous cette appellation, nous regroupons les textes qui ont une fonction référentielle tels que les comptes-rendus, les commentaires de document. En effet, à partir des sources variées telles qu'un ouvrage lu, une réunion à laquelle l'apprenant a pris part, un débat auquel il a assisté voire une table-ronde, on peut lui demander de produire un texte, à l'instar d'un commentaire ou d'un compte-rendu. De même, à partir d'un thème abordé en lecture, il peut être demandé à l'élève de mener des recherches selon une orientation particulière. Dans cette optique, il peut tantôt écrire une lettre pour demander des renseignements sur un sujet quelconque ou mener des activités plus complexes comme des sujets de réflexion où il est appelé à agir sur l'interlocuteur.

- **le texte narratif**

En classe de 3^{ème}, les élèves doivent être capables de rédiger un texte narratif incluant une logique narrative, des techniques de cohérence, la chronologie... La progression tient compte des aptitudes réelles des apprenants, de leur maîtrise des pré-requis et permet surtout d'enseigner les différents points en s'appuyant de façon complémentaire sur d'autres activités de la classe de français que sont la lecture, la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire. Cet objectif terminal peut se décliner en plusieurs objectifs intermédiaires comme suit :

0.i.1- reconnaître les caractéristiques d'un texte narratif : lieu, époque, personnages, histoire, atmosphère...

0.i.2- identifier la structure d'un texte narratif : les étapes du récit ;

0.i.3- produire une situation initiale ;

0.i.4- insérer un élément perturbateur ;

0.i.5- développer un récit par une ou deux péripéties, en utilisant des repères chronologiques et en alternant les temps narratifs ;

0.i.6- utiliser et varier les voies narratives ;

0.i.7- utiliser des verbes d'action et marquer l'enchaînement des idées ;

0.i.8- produire une situation finale

0.i.9- lire le sujet relatif à la narration, l'analyser, rechercher les idées et les classer, introduire et conclure un récit ;

0.i.10- résumer un texte narratif ;

0.i.11- transformer une BD en récit ;

0.i.12- transformer un dialogue en récit.

Remarque : ces trois derniers OI ne constituent pas des étapes obligatoires, mais indiquent simplement d'autres possibilités d'écriture.

- **Le texte descriptif**

Objectif terminal : l'élève doit être capable de produire et d'identifier un texte descriptif.

0.i.1- définir la description ;

0.i.2- distinguer un texte descriptif et justifier son choix par un relevé de caractéristiques ;

0.i.3- observer une réalité à décrire ou un texte descriptif ;

0.i.4- dresser une liste de noms désignant les parties de la réalité à décrire : retenir les détails les plus frappants ;

0.i.5- choisir l'effet recherché : susciter par le vocabulaire un sentiment ;

0.i.6- rechercher le plus grand nombre possible d'adjectifs, de compléments du nom, de mots mis en apposition ou de subordinées relatives évoquant les formes, les couleurs, les lumières, les sensations, les impressions...en relation avec l'effet recherché. Rechercher les comparaisons en rapprochant les éléments choisis des autres éléments connus ;

0.i.7- classer les détails les plus frappants selon un ordre donné et choisir le point de départ de la description : l'axe pouvant être spatial de la gauche vers la droite ou vice-versa, de l'intérieur vers l'extérieur ou l'inverse, du général au particulier ou l'inverse ;

0.i.8- rédiger en utilisant les procédés grammaticaux :

- composer les phrases à partir des notes prises : varier les verbes à utiliser, les verbes plus expressifs que être et avoir ;

- utiliser les expansions du nom et les comparaisons identifiées à l'0.i.6 ;

0.i.9- utiliser les temps convenables ;

0.i.10- traiter un sujet de rédaction portant sur la description, lire et analyser le sujet, le reformuler, rechercher les idées et les classer, introduire et conclure une description, rédiger un texte descriptif en respectant les consignes.

- **le texte argumentatif**

Objectif terminal: produire un texte argumentatif.

0.i.1- identifier les éléments constitutifs du texte argumentatif ;

0.i.2- identifier la thèse soutenue/rejetée par des procédés d'écriture ;

0.i.3- produire la thèse ;

0.i.4- repérer les étapes de la démonstration : arguments, preuves, exemples, liens logiques ;

0.i.5- produire des exemples pour illustrer un argument ;

0.i.6- identifier les procédés argumentatifs ;

0.i.7- distinguer et utiliser les différents schémas argumentatifs ;

0.i.8- rédiger un paragraphe argumentatif avec thèse soutenue, arguments et exemples ;

0.i.9- enchaîner les paragraphes au moyen des transitions ;

0.i.10- réfuter une thèse ;

0.i.11- introduire une argumentation ;

0.i.12- conclure une argumentation ;

Ainsi, savoir écrire pourrait se résumer à : planifier, mettre en texte, se corriger. Les enseignements apparaissent décomposés pour que les apprenants acquièrent progressivement toutes les compétences nécessaires à un mieux écrire.

➤ **La correction et le compte-rendu de correction**

La correction porte autant sur les contenus que sur les difficultés techniques d'organisation et de rédaction. Dans cette conception, les erreurs et les fautes jouent un rôle très significatif :

- elles sont utiles parce qu'elles révèlent à l'enseignant les lacunes de l'élève et lui permettent d'élaborer une nouvelle stratégie pour l'étape suivante de ses enseignements,
- elles sont indispensables pour créer chez l'apprenant, lorsqu'il en prend conscience, la motivation de la recherche.

On voit donc qu'il faut connaître les divers types de fautes possibles et au besoin, les regrouper. Pour ce faire, les enseignants à leur convenance et selon la classe et les habiletés des élèves, peuvent établir des codes d'annotations. Seulement, il faudrait qu'au préalable les apprenants aient connaissance desdits codes qui recèlent et véhiculent d'importantes informations à décoder.

Par ailleurs, la correction des copies induit l'élaboration d'une grille de correction assortie d'un barème dont l'élève devrait avoir connaissance. La grille est indispensable, car c'est le lieu où l'enseignant définit les critères de mesure et d'appréciation devant permettre à l'apprenant de savoir au juste ce sur quoi il est apprécié. En même temps, elle établit une même base d'évaluation pour ainsi garantir davantage d'objectivité aux correcteurs différents.

- La rubrique compréhension du sujet (CS) par exemple, est notée sur 6 points et implique la manière dont l'élève pose le problème, le définit et le délimite à l'introduction, ainsi que la façon dont il le résout à la conclusion.

- la rubrique organisation des idées (OI) notée également sur 6 points, fait appel à la façon dont l'élève assure la composition de son développement, c'est-à-dire l'agencement des différentes parties, la pertinence et la justesse de sa réflexion.
- la connaissance et le maniement de la langue écrite (LS) notée sur 6 points, implique le style, le vocabulaire qui doit être riche, simple mais varié.
- la présentation matérielle de la copie (P) sur 2 points tient compte des alinéas pour les paragraphes, les espacements entre les parties du devoir, la lisibilité de l'écriture et les ratures.

Certains auteurs, à l'instar de Besson, proposent dans le cadre des méthodes de correction des copies de composition française un répertoire qui consiste en la classification des fautes ainsi qu'il suit :

- une première rubrique des observations concernant l'exploration du sujet : (i) les idées et (ii) la construction du devoir, c'est-à-dire le plan, les transitions. Les observations pourront figurer à la marge de la copie avec à l'entête la/les remarque(s) d'ordre général.
- une seconde rubrique réservée à la correction grammaticale : les fautes se rapportant à la construction de la phrase et du paragraphe (3) ; à la ponctuation (4), à l'emploi grammatical des espèces de mots (5) et à l'emploi des modes et des temps (6).
- une troisième rubrique pour les fautes de vocabulaire (7) et de style (8) qui seront signalées tout au long de la copie.

De ce qui précède, l'on peut se résumer ainsi :

- Idées et construction

Classe 1 : exploration du sujet, les idées.

Classe 2 : construction du devoir, plan, transitions.

- Construction grammaticale

Classe 3 : construction de la phrase et du paragraphe.

Classe 4 : ponctuation.

Classe 5 : emploi grammatical des espèces de mots.

Classe 6 : emploi des modes et des temps.

- Vocabulaire et style

Classe 7 : le vocabulaire.

Classe 8 : le style.

Classe 9 : la présentation matérielle. L'écriture.

Soit neuf classes au total comportant chacune un certain nombre de remarques numérotées. Pour l'utilisation de ce répertoire, un trait rouge signalera à chaque fois la faute, puis il restera à préciser la nature de la faute sous forme de numérotation. Le plus simple consistera alors à mentionner à la marge le numéro de la classe. Ce mode d'annotation présente l'avantage d'être rapide et efficace, et l'élève devra le connaître pour pouvoir l'exploiter.

Dans la phase de la correction, la nouvelle pédagogie insiste pour que les enseignements comme les corrections et les comptes-rendus de correction soient centrés sur les apprenants. Les orientations ministérielles en parlent en ces termes (MINEDUC, 1983):

Dans la correction des copies, des mentions marginales (annotations) signalent aussi bien les bonheurs d'expression que les maladresses et les erreurs. En ce qui concerne l'interprétation et le traitement du sujet, les remarques doivent se borner à l'essentiel, il n'est pas indispensable que toutes les copies soient abondamment annotées, mais il est indispensable que chacune soit lue et reçoivent une appréciation globale. Celle-ci a pour objet de permettre à l'élève de voir où il en est et de le guider, en encourageant ses efforts. Pour la notation, le professeur utilise un éventail largement ouvert et n'hésite pas à donner les notes élevées en vue de récompenser réussite et progrès.

Donc, les annotations ne sont pas en principe de nature à décourager les élèves, plutôt, elles visent à les stimuler et à les inciter au travail.

S'agissant du compte-rendu de correction, l'objectif est d'expliquer aux élèves leurs lacunes et erreurs telles qu'elles sont apparues dans leurs productions, cela en vue de les aider à y remédier. La démarche usuelle obéit à l'application suivante :

- retour sur les fautes récurrentes qui ont été regroupées et classées pendant les corrections ;
- élaboration collective d'un corrigé ;
- remise des copies ;
- correction individuelle des apprenants ou autocorrection.

En principe, le compte-rendu de correction devrait toujours déboucher sur une correction individuelle ou collective des élèves. C'est l'occasion idoine de commenter amplement certaines annotations selon les besoins des apprenants. Il apparaît ainsi que, le compte-rendu de correction donne lieu à des mises au point qui, « sous forme de dialogue, tirent partie de la préparation et du contenu des copies. Ce corrigé est complété par la réfection des passages empruntés à des copies », pour reprendre les programmes officiels. Lesdits passages peuvent être positifs ou négatifs selon l'objectif visé par l'enseignant.

Ainsi, l'objectif du compte-rendu de correction est de mettre en exergue les lacunes dûment identifiées des élèves, d'attirer leur attention afin de les aider à les combler en mettant à leur disposition les ressources nécessaires y afférentes.

Il convient aussi de signaler qu'au Cameroun, pour favoriser l'enseignement-apprentissage, l'Etat recrute les enseignants, les forme et les emploie. Aussi procède-t-il par l'organisation régulière des séminaires de formation ainsi que des sessions de recyclage qui regroupent à la fois les enseignants titulaires et vacataires dans l'optique de l'amélioration et du perfectionnement des pratiques sur le terrain. Dans le même sillage, des descentes sur le terrain sont effectuées par les inspecteurs pédagogiques à l'effet de vérifier l'application des techniques et méthodes d'enseignement en vigueur.

En amont, l'ouverture d'un Centre de recherche et de formation doctorale en sciences humaines sociales et éducatives à l'Université de Yaoundé I, l'effectivité de cette formation marquée par l'admission de la première vague de candidats retenus et actuellement lancés en plein chantier de la recherche, témoigne de la volonté de l'autorité académique de créer des dispositifs favorables à un enseignement de qualité aux postulants.

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME

Afin de mieux cerner le problème que pose cette recherche, il convient de procéder à quelques éclairages :

- La plupart des élèves manifestent un manque d'intérêt pour le français en tant que discipline d'une part, leur intérêt est davantage orienté vers les notes finales d'autre part. Il faut donc souligner à leurs yeux l'importance et la priorité de la langue tant au niveau de l'enseignement en général que de la communication sociale en particulier. En effet, la langue française est pour un bon nombre de nos élèves une langue de première socialisation. Elle est en plus un outil technique, scientifique, culturel, et donc de développement. Dans

notre contexte, elle est la langue d'acquisition des autres savoirs, autant de raisons qui devraient susciter plus d'intérêt et partant plus de considération chez les élèves.

- La composition française est un exercice qui a la particularité de mesurer les compétences des apprenants dans tous les autres sous-aspects de la discipline. En d'autres termes, produire une rédaction sur quelque sujet que ce soit invite nécessairement l'élève à convoquer ses savoirs en grammaire, orthographe, vocabulaire, entre autres.
- Le niveau d'étude que représente la classe de 3^{ème} requiert une attention particulière pour plusieurs raisons. D'abord, c'est la fin d'un cycle qui sert de transition, de passerelle vers un autre cycle qui nécessite forcément la maîtrise des savoirs qu'on est censé posséder au sortir dudit cycle, particulièrement en expression écrite, car les exercices écrits du second cycle requièrent, entre autres, une bonne maîtrise de l'argumentation. Ensuite, la fin de la classe de 3^{ème} est sanctionnée par un examen officiel : le brevet d'étude du premier cycle (BEPC). Après avoir obtenu ce diplôme, plusieurs élèves pour des raisons diverses optent pour la vie active ou pour l'enseignement technique.

Pour toutes ces raisons, des efforts devraient être conjugués pour qu'à partir de la composition française et du français en tant que discipline, les élèves acquièrent des automatismes de la langue, quand bien même ce serait au détriment de la note chiffrée. Il est cependant important de rappeler que nous n'avons guère la prétention de nous insurger contre la note qui garde toute son importance. Il est toutefois nécessaire de donner aux élèves la vision correcte de l'annotation en tant que miroir dans lequel l'élève découvre et distingue nettement les connaissances acquises et appelées à être consolidées ainsi que des lacunes à combler. Sous cet angle, la copie annotée, loin de le décourager, devient un stimulus qui l'incite à la recherche pour réaliser des productions meilleures.

Partant du constat de terrain, la problématique des notes comme reflet des compétences réelles de l'élève reste encore préoccupante. Car ces dernières parlent de savoir-faire et sont mieux lisibles face à des situations concrètes de la vie. Par ailleurs, l'importance accordée aux notes dans notre système éducatif conditionne l'apprenant qui recourt parfois aux moyens peu recommandables, comme la tricherie ou la corruption, pour en avoir de bonnes. En outre, les notes peuvent constituer un potentiel danger en ce sens qu'elles détournent l'attention de l'apprenant de l'objectif majeur de l'apprentissage qui est d'acquérir des savoir-faire.

Devant ces difficultés, il importe de trouver des techniques pour faire en sorte que la note ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage. Il en découle la question de savoir si les annotations atteignent les objectifs escomptés. Dans le cas contraire, comment amener les

apprenants à transcender la note chiffrée pour se focaliser plus sur les annotations en vue d'améliorer leurs performances en général et leur expression écrite en particulier ? En d'autres termes, comment recentrer l'intérêt sur l'apprentissage scolaire continu et permanent ? Bref, il est question de susciter chez l'élève le désir de continuer l'apprentissage à travers l'évaluation et faire de l'annotation un vecteur de promotion de l'apprentissage.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

La prise en compte des annotations par l'élève influencerait-t-elle ses performances en composition française ? Comment amener les apprenants à se focaliser sur les annotations pour améliorer leurs performances en expression écrite ?

Il s'agit en d'autres termes, à travers les annotations, de toujours centrer l'intérêt de l'apprenant sur l'apprentissage continu.

Questions secondaires :

- i) Les annotations atteignent-elles les objectifs escomptés chez l'élève ?
- ii) La concentration sur la note chiffrée n'empêche-t-elle pas l'élève de comprendre le rôle et les enjeux des annotations dans l'amélioration de ses productions d'écrit ?
- iii) L'élève parvient-il à faire la part des choses entre la note et les savoir-faire qu'ils sont supposés refléter ?

En définitive, il s'agit de clarifier (en rationalisant) la portée de l'évaluation chez les élèves.

1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'objectif général de cette recherche est de renforcer l'efficacité de la correction de la composition française en adoptant les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser la prise en compte par les élèves des annotations sur leurs copies.

- Cet objectif peut se décliner en plusieurs objectifs spécifiques :
- Apprécier les pratiques de correction habituelles ;
 - Développer une approche visant à faciliter la compréhension et l'intégration des annotations par les élèves ;
 - Susciter chez l'élève la prise en compte de toutes les composantes de l'écrit, notamment celles pratiquées à l'école et celles requises par la communication sociale.

De ce qui précède, il est question de mettre sur pied des stratégies pour développer la culture de l'auto-évaluation chez l'apprenant. L'élève doit apprendre à travers ses fautes. En clair, il s'agit d'attirer davantage son attention sur les annotations qui constituent un canevas, un guide de travail. Comme l'expression écrite présente l'avantage d'intégrer tous les autres aspects de la discipline, il importe de s'en servir pour apprendre aux élèves à améliorer leurs performances progressivement.

1.5. INTÉRÊTS DE L'ETUDE

Cette recherche revêt plus d'un intérêt : en revenant sur la place de la note dans l'apprentissage, il est question de faire la part des choses entre les compétences (savoir-faire) de l'élève dans des situations réelles de la vie et les connaissances théoriques. En d'autres termes, il s'agit de rendre l'élève capable de savoir-faire, savoir-être, en lui apprenant à s'appropriier les apprentissages et en créant des opportunités de leur mise en œuvre effective. Il s'établit du coup le lien entre l'école et la vie dès lors que l'élève est encouragé à apprendre de ses fautes, en exploitant minutieusement les annotations portées sur ses copies. Ce faisant, l'enjeu ne se limite plus à la situation de classe, car il sait dorénavant consolider les acquis et tirer les leçons de ses échecs. De ce point de vue, ce travail revêt un double intérêt, pédagogique et social :

- **au plan pédagogique**, elle pousse à revoir la manière d'évaluer, notamment en promouvant l'évaluation critériée. L'évaluation doit se fixer des critères fondamentaux standards, ce faisant, la subjectivité, à défaut d'être éradiquée, est minorée. Dans cette optique, l'évaluation ouvre ainsi de nouvelles perspectives à l'élève en lui offrant des compétences et aptitudes pour son insertion sociale, son autonomie et mieux la capacité de s'auto-évaluer. L'on est ainsi au cœur de la pédagogie de l'intégration qui est par ailleurs mise au service de l'approche par compétences. Cette dernière construit les apprentissages étape par étape pour permettre à l'élève de faire face à n'importe quelle situation de la vie courante. En effet, il y a intégration quand l'élève possède différentes ressources: des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, lorsqu'il réinvestit opportunément ses acquis dans un contexte nouveau. Cette situation est bien plus complexe et riche qu'une simple application des cours ou un exercice, dans la mesure où la situation-problème fait appel à plusieurs ressources personnelles. Il n'y a d'intégration que si l'élève s'implique personnellement dans la résolution de la situation-problème. Il doit trouver lui-même quels sont les savoirs et les savoir-faire qui doivent être mobilisés et les articuler pour résoudre la situation-problème. Ainsi la pédagogie de

l'intégration a pour but d'aider chaque élève individuellement, lui permettre de s'améliorer. A ce niveau, il est loisible de conclure que notre étude permet d'avoir une vision plus large de l'évaluation.

- **au plan social**, étant donné que les informations fournies par l'évaluation peuvent s'adresser à l'institution qui a en charge le système éducatif, il s'agit alors d'apprécier si les moyens engagés sont à la mesure des objectifs fixés. Par ailleurs, les informations recueillies par les inspections pédagogiques et les instances administratives pourraient favoriser le déclenchement de certains mécanismes de régulation tels que l'ajustement des programmes aux besoins de la société, la diffusion des directives particulières à visées pédagogiques, entre autres. Ainsi, grâce à l'évaluation, l'on met en adéquation le système de formation des élèves avec les besoins réels de la société. L'articulation d'un lien cohérent entre la formation et la demande, entre la ressource humaine qualifiée et l'offre devient un impératif pédagogique.

- **au plan psychologique** cette étude peut aider l'apprenant à ne pas faire de la note une question susceptible de créer des blocages au cours de son apprentissage; il est question de l'aider à apprendre de ses fautes et même au détriment de la note si tant s'en faut ?

- **au plan didactique** ce travail peut rendre l'enseignement/apprentissage de la composition française plus efficace en ceci qu'elle accorde une importance prioritaire aux savoir-faire plutôt qu'aux savoirs savants ou aux connaissances purement théoriques.

En définitive, ce travail veut montrer comment l'évaluation formative œuvre en faveur des objectifs de l'apprentissage tout au long de la vie, notamment en améliorant les productions des élèves en expression écrite et en les aidant à mieux apprendre à apprendre. Il examine aussi les obstacles qui se posent à une pratique plus générale de l'évaluation formative et les moyens de les surmonter afin de rendre progressivement l'apprenant autonome.

1.5. DÉLIMITATION DU THÈME DE L'ÉTUDE

Notre étude se limite à la composition française dans la mesure où c'est un exercice dont la particularité est de requérir les compétences des autres aspects de la discipline, l'expression écrite faisant directement appel à une certaine maîtrise de la langue au service de laquelle sont la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, pour nous en tenir à l'essentiel. Par conséquent, un accent tout à fait particulier devrait être mis sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit à travers la mobilisation des moyens susceptibles d'améliorer les performances des élèves. Ainsi faute de ne pouvoir mener notre étude sur tous les aspects de la langue, nous avons opté

pour la composition française en sachant qu'elle offre la latitude d'apprécier également les autres aspects de la discipline.

De même, en observant de près la structure de l'école camerounaise telle qu'hierarchisée par la loi de l'orientation de l'éducation de 1998 qui stipule que l'enseignement secondaire général est divisé en deux cycles - le premier compte la 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} tandis que le second est formé de la 2^{nde}, 1^{ère} et Tle - , ne pouvant nous étendre à tous les cycles et à tous les niveaux, nous avons circonscrit notre étude à la classe de 3^{ème}. Cette **délimitation spatiale** se justifie déjà parce que la 3^{ème} représente le terminus du premier cycle (donc fait une sorte de bilan des apprentissages de tout le cycle), et est sanctionnée par un examen certificatif à l'issue duquel certains élèves se lancent dans la vie active tandis que d'autres optent pour l'enseignement technique ou présentent des concours pour des formations plus professionnelles. Pour ces différentes raisons, ils devraient être des produits compétents et aptes à répondre aux besoins de la société par leur savoir-faire et leur savoir-être.

En ce qui concerne la **délimitation géographique**, ne pouvant mener notre étude sur toute l'étendue du territoire faute de moyens et de temps, nous nous sommes limitée à la ville de Douala et une fois encore, ne pouvant l'appliquer à tous les établissements de la ville pour les raisons sus-évoquées, nous nous sommes concentrée sur le Lycée Bilingue du Génie Militaire dans lequel nous avons eu accès en qualité d'enseignante de français et où nous avons eu l'occasion d'observer la plupart des réalités que nous exploiterons dans notre étude.

Pour ce qui est de la **délimitation temporelle**, il convient de préciser que cette recherche a duré le temps de l'année académique 2013/2014, année au cours de laquelle nous étions en master II.

En définitive, ce chapitre nous a permis de circonscrire le thème de notre recherche dans le contexte camerounais de l'éducation, de dégager les objectifs visés par l'enseignement/apprentissage de manière générale et de la langue française en particulier dans le volet composition française. Pour clore, un accent particulier a été mis sur le rapport entre l'évaluation formative et l'apprentissage continu et permanent des élèves.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Le cadre théorique fait référence à ce vaste champ dans lequel s'inscrit notre thème. En effet, notre étude traite de l'évaluation qui relève de la docimologie. Plusieurs théories définissant les fondements de l'évaluation, ses applications, ses différents types ainsi que les diverses fonctions qui lui sont assignées ont été élaborées. Il convient alors d'en faire une synthèse. Par ailleurs, quel que soit l'angle de perception, on ne saurait contester la réalité de la place de choix qu'occupe l'évaluation dans le processus enseignement/ apprentissage. Et si elle peut influencer l'apprentissage, elle mérite qu'on s'y attarde. Dès lors, quelles sont les conceptions traditionnelles de l'évaluation ? Quelles en sont les variantes et les implications en didactique du français en général et en composition française en particulier ? Telles sont les questions auxquelles ce chapitre tente de répondre.

2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS

- **Enjeu**

L'enjeu, c'est ce qui est en cause, qui présente un risque potentiel susceptible d'influer significativement le devenir d'une entreprise ou d'un projet. C'est également les effets ou les conséquences (positives ou négatives) d'une cause. Cela étant, que peut-on gagner ou perdre à travers l'évaluation de l'écrit en classe de 3^{ème} ? Quels peuvent être les effets ou les conséquences des annotations sur l'apprentissage ? Autant de questions qui constitueront le fil d'Ariane de cette étude.

Dans le cas d'espèce, étant donné que dans l'évaluation de nos jours, la note est surdimensionnée, il est question de la ramener à sa proportion académique, pour ainsi éviter le préjudice qu'elle porte à l'encontre de l'apprentissage.

- **Évaluation**

Par évaluation, on peut entendre de manière globale, l'ensemble des voies et des dispositifs permettant de fournir à l'élève, aux enseignants, aux parents et à l'institution scolaire, des informations sur les connaissances et les compétences scolaires acquises par l'élève. L'évaluation apparaît alors comme informatrice en ce sens que l'apprenant devient capable de réajuster et de rectifier, chemin faisant, les démarches qu'il emprunte. Elle est un processus de régulation interne de l'action, une sorte de « système de pilotage ».

Selon De Ketele (1988), évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé en vue d'une prise de décision.

Ainsi, dans le cadre de la didactique du français, évaluer revient à vérifier, étape après étape, si les compétences auxquelles l'élève doit parvenir à un point de son cursus sont effectivement acquises. Sous cet angle, l'évaluation va donc de pair avec l'objectif d'apprentissage, ce qui fait dire à Porcher (1978) qu'aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut dans sa description même, ses modes d'évaluation. Il en découle que la note serait donc la résultante, mieux, la matérialisation de cette vérification qu'aura constitué l'évaluation. C'est l'expression de la mesure d'un état de connaissance et d'un degré de compétence. En clair, une bonne note signifierait que l'apprenant a une maîtrise certaine des contenus. Dans ce cas, l'inverse, c'est-à-dire la mauvaise note, établirait que l'apprenant accuse des insuffisances.

Pour Morissette et Gingras (1993 :158), *La note est un symbole numérique ou alpha-numérique qui exprime, de façon synthétique, l'appréciation que fournit un enseignant ou une enseignante sur l'état d'acquisition par l'élève ou son jugement sur l'apprentissage réalisé par l'élève ...*

Aussi avons-nous voulu, dans le cadre de cette recherche, souligner que la note ne saurait se réduire à la seule dimension numérique. Autrement perçue, elle devrait servir de guide à l'enseignant pour déterminer le degré d'atteinte de l'objectif escompté.

- **Évaluation formative**

L'évaluation formative est une évaluation qui a pour fonction d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'apprenant (diagnostic) afin de lui venir en aide (remédiation), en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter éventuellement des améliorations ou des corrections appropriées.

Le concept d'évaluation formative dont l'expression est due à Cronbach et Scriven, a été développé en 1967 pour s'opposer à l'évaluation sommative traditionnelle. Elle se situe à tous les stades de l'apprentissage et consiste à recueillir des informations permettant de connaître le degré de maîtrise atteint et de situer les difficultés éventuelles des apprenants afin de leur proposer ou de leur faire découvrir les moyens de les surmonter.

L'évaluation formative fait partie intégrante de l'instruction pour informer et guider les enseignants de telle sorte qu'ils prennent de bonnes décisions. L'objet fondamental d'une évaluation formative est constitué des erreurs commises par les élèves et des difficultés qu'ils rencontrent. Au contraire de l'évaluation certificative qui a une fonction administrative et sociale, l'évaluation formative a une fonction pédagogique. Elle se veut un outil d'aide aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Pour l'enseignant, elle permet de mieux expliciter sa pratique et ses attentes pédagogiques ainsi que de vérifier l'efficacité de son enseignement pour pouvoir l'adapter aux caractéristiques des élèves. Pour l'apprenant, elle permet de situer ses difficultés afin de trouver les moyens et les méthodes pour les surmonter.

L'évaluation formative telle que définie par De LandSheree (1979) est une :

évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élèves et maîtres du degré de maîtrise atteint, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser...

Dans le cas de la pédagogie de maîtrise, les observations se font sur les connaissances des savoir-faire de chaque élève. On a recours généralement à des contrôles types, test écrit et grilles d'observation. Ici, l'interprétation met l'accent sur des points d'intervention plutôt techniques et ponctuelles (par exemple, déterminer quels sont les pré-requis non maîtrisés) et l'adaptation par des feedback et des exercices supplémentaires.

Ainsi donc, dans le cadre de notre recherche, il est question de mettre en exergue la double dimension de l'évaluation formative qui est d'une part un guide pour l'apprenant et qui, d'autre part, permet en même temps à l'enseignant de se remettre constamment en cause, ce qui par voie de conséquence améliore l'efficacité de l'enseignement.

- **Apprentissage**

L'apprentissage est un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances. Il consiste en l'acquisition ou en la modification de la représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions efficaces ou de plus en plus efficaces. On distingue généralement les conditionnements « classique » (type pavlovien) et « opérant », celui mis en place 20 ans après les expériences de Pavlov par le psychologue Skinner quand il apprenait à des rats à appuyer sur un levier pour accéder à leur nourriture.

Pour la psychologie inspirée du béhaviorisme, l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué de l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable, et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou de réviser une construction mentale préalable.

Il existe plusieurs types d'apprentissage, on peut faire mention, entre autres, de :

- l'apprentissage par essais et erreurs : le sujet est mis en situation, on ne lui donne aucun mode d'emprunt (parfois même pas la condition de succès ou d'élimination). Pour fonctionner correctement, il faut que la solution soit assez facile à trouver compte tenu de ce que le sujet sait déjà ;
- l'apprentissage par explication : on explique au sujet, oralement ou par écrit, ce qu'il doit savoir. C'est le principe des cours magistraux ;
- l'apprentissage par répétition : On fait faire au sujet ce qu'il doit apprendre, d'abord passivement puis de plus en plus activement, jusqu'à ce qu'il puisse faire et refaire seul un certain nombre d'opérations ;
- l'apprentissage combiné : Il est très utilisé en matière d'enseignement de savoir-faire professionnel, car il combine les modalités suivantes : Le sujet est mis en situation en commençant par les plus simples, on lui montre quelques fois les bons gestes en lui expliquant les principes d'action ; on le laisse se perfectionner par une répétition de moins en moins supervisée.

- **Composition française**

Encore appelée rédaction, la composition française est un exercice d'expression écrite à partir d'un sujet imposé à l'élève (individuellement ou en groupe). La rédaction peut consister en une description, une narration, un texte d'imagination, une argumentation, etc. Elle est prévue du cours moyen de l'école primaire jusqu'au BEPC.

C'est un écrit qui met en communication un locuteur et un destinataire, donc un écrit qu'on pourrait qualifier de social. Quant à l'enjeu réel, c'est de démontrer que l'on sait écrire et savoir écrire suppose également savoir parler, savoir s'exprimer. On peut donc dire que la rédaction est un exercice socio-scolaire parfaitement défini par la tradition de l'école certes, mais en rapport avec les écrits de la société. La copie de rédaction est le lieu où l'enseignant peut réellement se rendre à l'évidence des difficultés d'expression des élèves surtout dans les classes à effectifs pléthoriques comme c'est le cas dans la plupart de nos établissements

scolaires. En outre, cet exercice a pour finalité la communication sociale car on n'écrit pas simplement pour raconter une histoire plus ou moins vraisemblable ou pour raconter ses sentiments. Le plus souvent c'est pour communiquer une information, demander des renseignements, convaincre, justifier ses préférences. C'est donc à juste titre que l'expression écrite se définit comme objet diversifié intégrant aussi bien les exercices scolaires que les exercices sociaux. Elle prend en compte toutes les approches de l'écrit, autant celles pratiquées à l'école que celles requises par la communication sociale, en relation étroite avec l'oral.

- **Annotation**

Les annotations sont un commentaire critique ou explicatif qui accompagne un texte. Martine Marquillo, en expression écrite, les définit comme étant un ensemble de remarques ou d'indications qui aident l'élève à se rendre compte de ses difficultés en production écrite, à les corriger et à s'engager dans un autre essai de réécriture .

Elles sont importantes en ceci qu'elles permettent à l'élève de repérer ce qu'il sait faire seul, en toute indépendance. De plus, à travers les annotations, il s'agit de dire à l'apprenant ce qu'il devrait faire pour l'aider à se corriger. Indiquer en le valorisant ce qui a été réussi d'une part, et relever ce dont l'apprentissage nécessite d'être poursuivi en suggérant des pistes de remédiation. Ainsi, on identifie les capacités principales mises en œuvre et on l'aide à devenir un scripteur autonome.

En effet, annoter les copies, c'est aider l'élève à progresser en se corrigeant, en l'impliquant dans l'identification de ses erreurs et dans la recherche des voies débouchant sur les solutions. Il doit par conséquent maîtriser le code d'annotations mis à sa disposition par l'enseignant. Ainsi, la mise en œuvre de cette évaluation permet le diagnostic (on repère), la remédiation (on corrige le plus limitant) et l'évaluation (on jalonne et on signale).

Pour que les annotations facilitent la réécriture, elles ne devraient pas être abondantes mais très explicites, porteuses de sens pour l'apprenant, dans la mesure où elles prennent beaucoup de temps à l'enseignant et pourraient par leur abondance constituer un blocage plutôt qu'une aide pour l'élève.

En somme, tout au long de cette étude, nous entendrons par enjeux ce que l'on peut perdre ou les dangers qu'il peut y avoir si l'on n'amène pas l'apprenant à utiliser à bon escient les annotations portées sur sa copie de composition française. L'évaluation formative sera comprise comme un exercice d'appréciation du niveau de maîtrise des savoirs, des savoir-

faire d'un élève et de son degré de compétence. Pour ce qui est de la composition française, elle concerne les productions des élèves adaptées aux formes spécifiques de différents types de textes (narration, argumentation, lettre) mais incluant aussi des écrits sociaux (compte-rendu de réunion, prise de position dans certaines situations de la vie courante, justification de ses choix dans les débats). S'agissant de l'apprentissage, il sera entendu comme le processus d'acquisition des savoirs, savoir-être et savoir-faire. Les annotations enfin représenteront un diagnostic d'erreurs qui est communiqué à l'apprenant à travers un commentaire critique ou explicatif qui accompagne sa production.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE OU ÉTUDES RELATIVES AU SUJET

Les interrogations sur les pratiques de l'évaluation formative en classe de français ne datent pas d'aujourd'hui. Il existe bien d'études relatives au sujet qui apportent d'une manière ou d'une autre une contribution certaine à l'amélioration du processus enseignement/apprentissage en général et de la langue française en particulier. Ces différentes recherches développent diverses problématiques et les analyser au préalable ne nous aidera qu'à mieux cerner l'orientation que nous nous proposons de donner à la présente recherche.

Allal et Mottier Lopez (2005) présentent l'évaluation formative dans une perspective élargie. Il en ressort qu'en tant que partie intégrale de l'apprentissage, elle exige une diversification des moyens tels que les observations, les échanges entre apprenants et les interactions collectives. Une telle conception de l'évaluation formative met en exergue la « régulation » de l'apprentissage entendue comme la façon dont les enseignants orchestrent l'apprentissage pour et avec les élèves.

Allant dans le même sens, le document publié par le Gouvernement du Québec (2002) précise et illustre certains éléments de la politique d'évaluation des apprentissages. C'est le cas de la fonction d'aide à l'apprentissage que remplit l'évaluation et, plus particulièrement, pour la régulation définie comme l'ajustement de l'apprentissage et, parallèlement, des actions pédagogiques dans la triple dimension dont *i*) la régulation interactive, celle qui a lieu durant les activités d'apprentissage et qui visent une rétroaction immédiate; *ii*) la régulation rétroactive qui permet d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées; et *iii*) la régulation proactive qui, prenant appui sur les observations faites au cours d'activités d'apprentissage antérieures, oriente les futures situations d'apprentissage.

L'article de Legendre (2001) envisage l'évaluation comme une composante nécessairement intégrée à l'apprentissage. Une telle conception de l'évaluation s'inscrit dans le « paradigme de l'apprentissage » où l'enseignement et l'évaluation sont envisagés non comme des entités indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation n'a pas pour fonction de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant. Elle suppose également une différenciation pédagogique. L'évaluation vise fondamentalement à réguler les apprentissages, autant pour l'élève (démarche d'apprentissage) que pour l'enseignant (démarche pédagogique). Ainsi, l'accent est alors mis sur le rôle régulateur que jouent les échanges entre enseignants et élèves, entre élèves eux-mêmes ainsi que sur l'activité métacognitive de l'élève. Une telle conception élargie de l'évaluation conduit à une culture de responsabilité partagée en matière d'évaluation des apprentissages (élèves, enseignant, équipe-école), qui, entre autres, met de l'avant l' « obligation individuelle et collective de moyens » propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre.

Morisette (2002) indique le lien entre l'évaluation et l'apprentissage et la nécessaire cohérence qui prévaut entre les pratiques évaluatives et les pratiques pédagogiques relevant de la construction des savoirs et visant le transfert des apprentissages. Dans une telle perspective, il importe de donner à l'évaluation formative sa fonction de régulation de l'apprentissage. C'est-à-dire *i*) redonner à l'erreur son statut de formation; *ii*) enchâsser l'évaluation dans les activités d'apprentissage afin de modifier les perceptions qu'ont les élèves des buts de l'école et *iii*) intégrer d'une façon systématique la pratique de l'autoévaluation.

Perrenoud (1998) à son tour, se propose de cerner la complexité de l'évaluation des élèves, qui tient à l'articulation des deux logiques au cœur même des contradictions du système éducatif: sélectionner et former. L'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école, à la fabrication des hiérarchies d'excellence. Elle sert également à certifier des acquis à l'égard d'autrui. Et pour le reprendre, *l'évaluation n'est pas une fin en soi. C'est un rouage dans le fonctionnement didactique et, plus globalement, dans la sélection et l'orientation scolaire. Elle sert à la fois à contrôler le travail des élèves et à gérer les flux. En outre, selon la logique d'une évaluation envisagée au service des apprentissages, Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif.*

L'adhésion à une vision plus égalitariste de l'école et au principe d'éducabilité de l'évaluation formative a l'exigence de privilégier une diversité d'outils, partant du test critérié, et décrivant de façon analytique un niveau d'acquisition ou de maîtrise, à l'observation en situation des méthodes de travail, des procédures, des processus intellectuels chez l'élève. Dans cette optique, la pertinence des propos de Perrenoud se précise davantage lorsqu'il souligne que L'évaluation traditionnelle, non contente de fabriquer l'échec, appauvrit les apprentissages et induit des didactiques conservatrices chez les enseignants, des stratégies utilitaristes chez les élèves. L'évaluation formative participe du renouveau global de la pédagogie, de la centration sur l'apprenant, de la mutation du métier d'enseignant: jadis dispensateur de cours et de leçons, le professeur devient le créateur de situations d'apprentissage *porteuses de sens et de régulation*.

Le chapitre 4 de cet ouvrage, intitulé « Les procédures ordinaires d'évaluation, frein au changement des pratiques pédagogiques », analyse un ensemble de procédures d'évaluation qui empêchent ou ralentissent le changement pédagogique et montre qu'il faut changer l'évaluation pour changer la pédagogie, dans le sens non seulement de la différenciation, mais également des démarches de projets, du travail par situations-problèmes, des méthodes actives, de la formation de connaissances transférables et de compétences utilisables hors de l'école.

Pour rendre moins conflictuelle la coexistence entre une évaluation formative et une évaluation comparative et sélective, la conclusion de cet ouvrage, intitulée « La coexistence de logiques antagonistes », propose enfin quelques pistes telles que :

- considérer les erreurs et les obstacles comme autant d'occasions d'apprendre ;
- travailler explicitement le rapport au savoir et le sens du travail scolaire ;
- établir des liens entre des difficultés d'apprentissage et les conditions d'apprentissage ;
- mettre en place des régulations autour des méthodes de travail ;
- développer une culture permettant la coexistence et la coopération d'élèves inégaux, dans le respect mutuel.

Peut-être faudrait-il proposer *un changement de vocabulaire, en distinguant d'une part une observation formative, dénouée de tout enjeu de classement et de sélection, et d'autre part une évaluation comparative assumée comme telle, servant de fondement légitime à des décisions d'orientation-sélection ou de certification* .

Viau (2002), aborde les rapports entre évaluation et motivation. En effet, si les pratiques évaluatives sont centrées sur la performance, elles démotivent l'élève à apprendre. De telles évaluations suscitent parfois la motivation des plus forts mais nuisent généralement à celle des élèves moyens et faibles. Sur un autre plan, elles suscitent rarement la motivation intrinsèque à apprendre. De fait, l'évaluation constante de l'élève, depuis le début du primaire, amène ce dernier à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour les conséquences de l'apprentissage, c'est-à-dire pour les notes et les récompenses. Bref, dans une telle perspective, l'école n'est pas perçue comme un lieu où l'on apprend. Et le changement d'une telle situation suggère la mise en œuvre des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage. Pour ce faire, quatre principes d'action peuvent être envisagés :

- faire en sorte que l'élève ne voit pas ses erreurs comme des « fautes pénalisantes » mais comme des étapes incontournables dans son processus d'apprentissage ;
- donner l'occasion à l'élève, non seulement de savoir ce qu'il ne maîtrise pas, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer ;
- donner à l'élève des outils qui lui permettent de s'auto-évaluer ;
- aider l'élève à voir les progrès qu'il a accomplis, avec des outils appropriés.

Pour compléter ce tableau, le Dossier Québec français(2005) est entièrement orienté par une vision de l'évaluation au service de l'apprentissage: l'évaluation constitue un moyen privilégié pour apprendre et faire apprendre.

Dans cette perspective, l'évaluation *repose désormais sur des situations permettant d'observer non seulement le point d'arrivée du travail des élèves pour une tâche donnée, mais aussi la démarche différenciée qu'ils adoptent dans l'accomplissement de cette tâche, et dont la finalité consiste en un jugement éclairé sur la progression des élèves dans le développement de leurs compétences*. Un tel jugement porte sur des habiletés (savoir écrire) mais également sur le rapport à l'objet d'apprentissage (écriture), les perceptions, la motivation, le degré de confiance, l'engagement et la conscience d'un processus d'apprentissage spécifique.

Les articles qui composent ce dossier exemplifient cette vision de l'évaluation par des illustrations pratiques portant, entre autres, sur la révision de textes (accent mis sur le travail réflexif de l'élève), sur les stratégies en lecture et en écriture, sur les échelles de compétences, sur des démarches qui visent à favoriser la réussite des élèves, sur la cohérence textuelle et sur le portfolio. En outre, le dossier contient un ensemble de témoignages d'enseignants qui parlent de leurs pratiques en évaluation.

Un article de ce dossier, intitulé « Apprendre et évaluer: un sport extrême ! », est particulièrement stimulant en raison des propos qu'il avance :

Apprendre et évaluer sont deux processus assez paradoxaux. En effet, évaluer est l'union de la mesure, synonyme de précision, et de l'estimation, plus proche de l'approximation. Il en est de même pour le processus « apprendre ». Le paradoxe fondamental qui le constitue est le suivant : ce sont les erreurs, les ratés de l'apprentissage qui nous en apprennent le plus sur les conditions des apprentissages réussis. D'où l'importance du lien entre ces deux processus.

De plus, les lignes ci-après mettent en relief les contributions du cognitivisme d'une part et du constructivisme, d'autre part : « L'évaluation, soit l'exploration et l'analyse des erreurs des élèves (...) devrait nous informer sur le fonctionnement cognitif des élèves (apport du cognitivisme) et surtout sur l'étape décisive où les élèves sont amenés à renoncer à leurs préconceptions pour restructurer différemment leur fonctionnement cognitif (apport du constructivisme) de façon à s'approprier de nouvelles compétences. Dans cette perspective, la démarche d'évaluation cesse d'être un constat, une mesure, et devient davantage diagnostique, visant ainsi une saisie fine et détaillée de la manière d'aborder la tâche et celle(s) de s'en acquitter. »

« L'évaluation joue (...) pleinement son rôle en assurant la continuité des apprentissages chez chacun des élèves et la transformation en profondeur de leur organisation cognitive, cela en conformité avec une conception dynamique de l'intelligence plutôt qu'une conception innée et fixiste. Pour ce faire, il importe de maintenir un équilibre entre les activités fonctionnelles (intelligence opératoire) et les activités conceptuelles (intelligence structurante). A titre d'exemple, la compétence « lire des textes variés » doit être développée à la fois dans un contexte fonctionnel, lire un mode d'emploi pour réaliser une activité manuelle, et dans un contexte structurant, pour apprendre à mieux lire.

Apprendre et évaluer tiennent du sport extrême : nous devons nous y lancer sans toujours avoir une idée précise de la destination, accepter de prendre des risques, de faire des erreurs, et surtout d'être confrontés à nos insuffisances. C'est aussi accepter de douter de nos certitudes et nous inscrire dans une démarche de vérification. Refuser de nous contenter d'appliquer des techniques et chercher à nous distancer de nos pratiques dans le but d'y avoir recours de façon plus consciente et critique. Nous ne pouvons pas le demander seulement à nos élèves ; il nous faut l'exiger de nous-mêmes.

Ainsi, l'auto évaluation commence d'abord par les enseignants qui en font l'expérience avant de suivre chez les élèves.

A l'instar du modèle de Rey et de son équipe (2003 :33) qui proposent d'identifier trois degrés de compétences :

compétence du premier degré : savoir exécuter une action en réponse à un signal préétabli, après entraînement ; compétence du deuxième degré : savoir choisir, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche inédite ; compétence du troisième degré : savoir choisir et combiner, à partir de son répertoire, celles qui conviennent à une situation ou une tâche non seulement inédite mais complexe

nous serions également portée à proposer un modèle en trois temps :

- l'élève doit être capable d'exécuter une tâche (sinon, il y a erreur d'application (niveau III), de compréhension (niveau II) ou simplement de connaissance (niveau I) ;
- il doit être capable de construire une production plus ou moins personnelle et élaborée (avec, cette fois, une possibilité d'erreur, au niveau IV de l'évaluation critique de sa production, au niveau V de la synthèse ou encore au niveau IV de l'analyse) ;
- enfin, l'élève doit être capable d'inventer, soit en généralisant à un domaine proche sa démarche (niveau VII), soit en le transférant à un domaine éloigné (niveau VIII), soit en innovant dans un domaine inconnu (niveau IX).

Sur un tout autre plan, en abordant la problématique de la correction et des annotations de rédaction, Camille Capelle s'intéresse à la façon dont des correcteurs différents examinent et évaluent les copies par des annotations et traces variées. Ces annotations et traces laissées constituent de riches informations. L'auteur ici montre qu'une analyse des annotations peut d'une part informer sur la manière dont les correcteurs examinent la copie, d'autre part, proposer des pistes pour expliquer en quoi la notation de la même copie par différents correcteurs peut comporter des écarts de points. Pour cela, elle explore le corpus des corrections afin d'observer comment se caractérisent les annotations des correcteurs sur la même copie. Elle prend appui sur les fondamentaux de l'ethnométhodologie qui s'intéresse aux activités dans leur déroulement pour comprendre les règles qui les guident; en considérant la correction de la copie comme une activité par et à travers les annotations et traces laissées sur la copie.

Capelle (2010) constate que les annotations sont nombreuses sur la plupart des copies, sont de différents types et relatives tant à la compréhension du sujet qu'à la méthodologie. On peut par exemple lire sur certaines copies : « hors-sujet », « pas compris », « sautez des lignes »,

« à développer », « mal dit », « trop vague », « pourquoi réorienter le sujet vers...? », « ah bon », et autres. Bref, le correcteur dialogue avec le texte de l'élève et mobilise parfois les mêmes ressources qu'à l'oral. Ces remarques très souvent dépréciatives pointent des erreurs sans fournir des ressources pour y remédier. Aussi, constate l'auteur, l'orientation des annotations vers l'apprenant n'a pas toujours valeur de retour pédagogique formatif pour l'élève.

Abondant dans ce sens, Charolles (1978) soutient également l'idée selon laquelle les annotations des enseignants sont souvent « pré-théoriques », s'attachant seulement à déprécier les erreurs de surface qu'il rencontre dans le texte, sans fournir aucune aide efficace à l'élève. Il affirme qu'il est possible à partir des annotations, d'explicitier les règles et consignes du travail attendu. Pour autant, ces règles ne s'appuient pas selon lui sur un ordre logique, dont on pourrait anticiper la reproduction. Elles reposeraient davantage sur des stratégies aléatoires.

Une étude réalisée en 2008 par Souchaut sur trois copies d'expression écrite en sciences économiques et sociales du Baccalauréat, laisse ressortir des écarts de notes allant jusqu'à dix points entre deux correcteurs. L'auteur montre que plus une copie est faiblement notée, plus les annotations sont abondantes sur la copie.

En 1972, Eluerd (1972 : 121) s'intéressait à la nature des erreurs de français relevées par les enseignants pour une épreuve de résumé de compte littéraire en classe de sixième. Il montre qu'il existe plusieurs sortes de corrigés : les uns visent simplement à signaler la faute à l'élève ; les autres fournissent ce qu'il appelle un « corrigé modèle ». Il s'agit par exemple d'une lettre en trop retranchée sur un mot mal orthographié ou d'un mot manquant ajouté dans une phrase mal construite. Il peut également s'agir d'une association avec un commentaire qui donne la règle à l'élève afin de l'amener à l'appliquer et ainsi rectifier son erreur. L'auteur souligne que la correction doit avant tout amener l'élève qui fait une erreur à pouvoir la résoudre et affirme que cette résolution se manifeste au moyen d'un *échange continuuel entre professeur-lecteur et élève-auteur* à travers la copie corrigée.

Dans une autre perspective, Roberge (2008), explique que la correction des copies est une tâche incontournable pour les enseignants de français, car elle comporte des implications importantes tant du côté des enseignants que de celui des élèves. Le but de son étude est de dresser une liste de commentaires qui se révèlent aidants pour que les élèves puissent améliorer leurs performances scripturales. Pour cet auteur, étant donné l'importance du feedback pédagogique dans l'apprentissage des élèves, la correction des copies se fait de la façon « traditionnelle » puisqu'elle consiste à lire la copie et à formuler des commentaires

écrits qui servent à relever les points faibles et parfois les points forts ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève. Donc, corriger utilement les copies, c'est aider l'élève à apprendre. C'est aussi lui faire comprendre l'utilité de la correction et des annotations de façon à le faire progresser dans son apprentissage. Ici, c'est la valeur du dialogue suivant la remise des copies corrigées qui définit la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant, laquelle est essentielle à l'apprentissage. Dans ce sens,

l'annotation est définie comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève, et cette annotation, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires : marge, en-tête, bas de page. Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la forme, la structure textuelle et le contenu.

On comprend de ces différents points de vue que toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire dont le tableau ci-après en indique la typologie.

Tableau 1: Types de commentaires écrits utilisés par les enseignants

Types de commentaires	Manifestations
1. Absence de commentaire	L'enseignant décide de ne rien écrire sur la copie de l'élève
2. Correction de l'erreur	Ecriture sur le mot, dans l'interligne ou la marge, ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrases
3. Trace ou code	Encadré, souligné, « vague » sous le mot faux, encerclé, trait ou toute autre forme géométrique sur des lettres, des mots, des segments de phrase ou des extraits de paragraphe
4. Commentaire codé	Code chiffré ou lettré sur la qualité de la langue (« Md », « voc », « l », « s »)
5. Commentaire exclamatif ou interrogatif	<ul style="list-style-type: none"> - Exclamatif aidant : « bien dit ! » - Exclamatif peu aidant : « oh ! », « ah bon ! » - Interrogatif aidant : quoi ?, comment ?... - Interrogatif peu aidant : « ah oui ? » - Suspensif : « et puis... », « mais encore... »
6. Constat	<ul style="list-style-type: none"> - Constat aidant : « développement précis », « cohérent » - Constat peu aidant : « conclusion incomplète », « confus »
7. Commentaire mélioratif	<ul style="list-style-type: none"> - Aidant : « texte confus : reprendre en regroupant les idées par paragraphes », « ajouter une ouverture à la conclusion » - Peu aidant : « texte à reprendre », « refaire les paragraphes », « faire attention à la langue »

En ce qui concerne la réception des commentaires par les élèves, l'étude de Roberge (2008) révèle que les enseignants observent que les élèves sont d'abord intéressés par la note, puis

seulement par les commentaires généraux qui se trouvent en haut de la copie et qui justifient peut-être la note. Par la suite, ils s'intéressent aux annotations placées à la marge. Par ailleurs, l'observation des notes par les élèves est toujours faite dans un esprit de comparaison pour s'assurer d'une certaine équité dans l'évaluation. L'incompréhension de la correction est due à plusieurs facteurs, notamment les critères d'évaluation qui peuvent être flous, les commentaires qui sont rarement explicites, et les annotations qui jugent la personne plutôt que le texte évalué.

Sur un tout autre plan, l'élève qui reçoit sa copie corrigée doit lire les commentaires de l'enseignant et aussi son texte afin d'établir les liens entre ces commentaires et les différentes parties de son texte. Il doit aussi faire appel à ses stratégies d'écriture pour en écrire éventuellement une deuxième version, tout comme il doit solliciter ses habiletés de réviseur étant donné que son travail de réécriture est effectivement un travail de révision. Dès lors, la révision n'est plus perçue comme une activité déconnectée du processus d'écriture.

Il ressort de l'économie de ces différents ouvrages un ensemble de principes fondamentaux qui constituent les théories et les composantes clés de l'évaluation formative.

Plusieurs considérations résultent de cette revue de la littérature :

2.2.1. Des considérations générales sur l'évaluation formative

Evaluer consiste à déterminer la valeur de quelque chose, à en montrer le prix, la force ou la puissance. Cette valeur ne devrait pas, dans l'évaluation scolaire, se limiter à une « note ». Celle-ci peut bien être utile pour quantifier la valeur, sans en être exclusive pour autant dans l'évaluation. L'évaluation est un processus producteur de sens. La valeur à faire sortir, la plus-value de l'évaluation est au bout du compte une meilleure compréhension du mécanisme d'apprentissage de l'élève.

L'évaluation scolaire est donc un processus complexe qui peut très rapidement être détourné de sa vocation première (faire sortir la valeur des acquis scolaires) pour devenir un outil de sélection, de sanction ou de (dé)motivation.

a) Les fonctions de l'évaluation

Les concepts d' « évaluation formative » et d' « évaluation certificative » sont désormais bien connus des milieux pédagogiques. L'évaluation formative est l'« évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature

des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation.

L'évaluation certificative quant à elle intervient lorsqu'il faut attester de la maîtrise par un élève des objectifs de la formation. Cette évaluation a surtout une fonction administrative: elle est nécessaire parce que la société a besoin de s'assurer que les élèves issus du système éducatif ont effectivement les compétences attendues.

b) Conditions d'apprentissage

La pratique de l'évaluation formative nécessite un certain nombre de conditions d'apprentissage parmi lesquelles on peut noter :

- l'instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation, incluant la reconnaissance de l'erreur comme un élément positif et non pas comme une faute à bannir ;
- la définition d'objectifs d'apprentissage et/ou de compétences et un suivi différencié des progrès individuels des élèves vers ces objectifs;
- l'utilisation des méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ;
- le recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves, selon les différents types de savoirs évaluatifs, mis en évidence ci-dessus ;
- l'analyse des informations recueillies par ces méthodes diversifiées pour déboucher sur un diagnostic pédagogique le plus précis et le plus adapté possible.

c) Critères, indicateurs, niveaux de maîtrise

Un critère est un repère qui détermine la qualité que l'on attend de la production d'un élève. C'est à partir de l'ensemble des critères que l'on attribue la note. Face à une situation complexe permettant à l'élève d'exercer et de témoigner de sa compétence, il est plus que jamais nécessaire de se référer à des critères pour évaluer la qualité de sa production. En effet, cette production étant elle-même inévitablement complexe, il est impossible de dire si la réponse est bonne ou mauvaise, correcte ou non. Le recours à des critères est ancré depuis longtemps dans les pratiques d'évaluation des professeurs de langue qui, face à une rédaction ou une dissertation, évaluent d'une part la « forme » et d'autre part le « fond », étant entendu qu'un élève peut maîtriser un de ces aspects tout en ayant de grandes difficultés pour l'autre,

et vice-versa. Les différents critères qu'on peut utiliser sont variés et leur choix dépend de ce qu'on recherche dans l'évaluation.

2.2.2. Des considérations sur l'enseignement/apprentissage de la langue française

L'objectif principal de l'apprentissage du français langue étrangère est d'amener les élèves à maîtriser la langue française et par conséquent, à produire de moins en moins d'erreurs.

a) La place de l'erreur ou de la faute

L'erreur est étroitement liée au processus d'apprentissage. Si elle a été tout simplement un moyen de sanctionner l'activité des élèves pendant les classes de français au début, son statut a beaucoup changé au fur et à mesure du développement des recherches psychologiques et cognitives. Dans le processus d'acquisition des automatismes de la langue, il est normal de commettre des erreurs. Soit qu'on apprenne seul, soit qu'on apprenne avec un enseignant, un processus d'apprentissage est difficile et implique souvent des erreurs. Pour autant, faut-il y trouver une excuse pour passer outre l'erreur qu'on laisse perdurer ? Au risque de valider la négligence, l'erreur n'est-elle pas plutôt une invite à apprendre par l'expérience afin d'en faire bonne exploitation pour la réduire, et à terme l'éradiquer ? Il est urgent de prendre au sérieux les erreurs commises par les élèves afin d'en engager les corrections nécessaires.

b) Les causes des erreurs

Pour juguler les erreurs, à défaut de les éradiquer, un bon diagnostic destiné à en déterminer les causes s'avère nécessaire. Aussi a-t-on constaté que l'erreur réside dans le désintérêt et le problème de la motivation.

Tous les élèves ne sont pas attirés par une matière de la même manière. Chacun a ses préférences, ses passions pour certains domaines et, inévitablement, des difficultés dans d'autres. Il est de notoriété qu'à l'origine de l'effort soutenu dans un domaine quelconque, il doit y avoir une forte motivation, ce qui fonctionne tout autant pour l'apprentissage du français.

Le succès de l'acte éducationnel dépend, à côté des méthodes et techniques de travail, de la maîtrise du professeur, de son intérêt pour éveiller l'attention de ses élèves et de son aptitude à les motiver. Dans ce contexte, il est nécessaire aussi d'établir un climat de confiance et d'adopter, comme style de travail, une attitude ferme mais bienveillante à l'égard des apprenants et de leur production. Leur créer en outre des situations concrètes de la vie ou en

simuler pour susciter leur intérêt, par des activités qui non seulement pourront enrichir les connaissances en français, mais aussi développer chez eux des compétences spécifiques du XXI^e siècle, en termes de création et innovation, communication et collaboration, initiative, compétence de travail sur l'ordinateur, à titre d'illustrations.

Il est important également de susciter la curiosité intellectuelle des élèves en créant, par exemple, des situations plus ou moins ludiques pour emporter leur adhésion et suppléer à leurs manquements. La résolution des problèmes, à l'observation, stimule toujours l'intérêt des élèves qui se focalisent alors davantage sur la tâche à accomplir que sur la langue. Ils se mettent ainsi à produire en français sans pratiquement s'en rendre compte. Le plaisir est alors accru et ils sont de facto amenés à interagir. Il est aussi important de varier le plus possible les supports et de créer un climat de confiance avec les activités cohérentes pour impliquer chacun dans le jeu.

2.2.3. La correction

La correction des devoirs surveillés pose un problème non seulement à la motivation des élèves, mais en plus à son efficacité. En effet, il est fréquent que des erreurs pourtant corrigées se répètent dans la mesure où les élèves ne lisent pas toujours les remarques et explications. Une correction des devoirs limitée à la seule prestation du professeur au tableau est dénuée de tout intérêt et ne tient nullement compte du travail de l'élève et de ses erreurs. L'enseignant est alors le seul à travailler, les élèves se contentant de recopier ce qu'il écrit au tableau sans aucun effort de recherche. Dans ce cas, l'interactivité souhaitée disparaît avec les fruits escomptés.

2.2.4. L'auto-correction

Pour rendre alors la correction plus efficace, plus centrée sur l'élève, il faut promouvoir l'auto-correction. Chaque fois que la correction du devoir se fait en classe, l'enseignant relie les structures qui contiennent des fautes pour amener l'élève à s'en rendre compte lui-même afin de se corriger. C'est une méthode qui implique de la part de l'élève une réflexion sur soi-même ainsi qu'une observation de son propre apprentissage, ce qui constitue le fondement de l'auto-évaluation. Bien accompagné par l'enseignant, l'apprenant évalue son progrès dans le cadre des objectifs fixés, selon des critères individualisés.

L'économie des travaux ci-dessus analysés aura servi à explorer les problématiques diverses qui ont sous-tendu les recherches sur les enjeux de l'évaluation formative en général, et de la langue en particulier. La particularité est que ces travaux s'inscrivent pour la plupart dans un contexte européen ou canadien. Il en résulte que les auteurs ci-dessus cités mettent un accent particulier sur la place des observations (que nous appelons dans notre recherche annotations) dans l'apprentissage. C'est un moyen de communication scolaire, de régulation, un guide de l'apprentissage dont l'exploitation judicieuse participerait au renforcement et à l'amélioration de la qualité.

C'est donc pour emboîter le pas à la réflexion des auteurs sus-évoqués et d'autres encore, que notre recherche s'oriente vers la perception différenciée et par conséquent plurielle dont la note devrait faire l'objet. Et ce essentiellement par les élèves, en raison de l'incidence sur leur apprentissage dans le contexte camerounais.

En somme, il ressort que l'évaluation scolaire est une démarche systématique qui fait émerger la valeur des apprentissages de l'élève et leur confère un sens. La plupart des ouvrages consultés s'accordent autour d'une même vision : intégrer l'apprentissage de l'évaluation formative constitue un moyen privilégié pour apprendre et faire apprendre. Ainsi conçue, elle accorde un rôle essentiel à la régulation et à la rétroaction au nom d'un enjeu fondamental : l'autonomisation de l'apprenant.

Il reste tout de même posé le problème de ces écrits qui exposent pour la plupart des exemples français, anglais, québécois, alors ces différentes théories développées sont-elles manifestes dans nos classes ? Sinon, peut-on les adapter au système éducatif camerounais ? En considérant nos réalités spécifiques liées à la situation économique des ménages, les classes à effectifs pléthoriques, l'insuffisance des infrastructures ou le déficit d'enseignants qualifiés, pour nous en tenir à ces exemples, comment les adapter à notre contexte pour développer les compétences des élèves à travers l'apprentissage de l'expression écrite ?

2.3. THÉORIES RELATIVES AU SUJET

2.3.1. Théorie de la motivation

La motivation est, dans un organisme vivant, la composante ou le processus qui règle son engagement pour une activité précise. Elle en détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption.

Ainsi définie, la motivation prend de nos jours une place de premier plan dans une organisation et s'avère déterminante pour la productivité chez les employés.

Dans ses manifestations habituelles marquées par le déploiement d'une énergie débordante, l'enthousiasme, l'assiduité ou la persévérance constituent les aspects saillants qui font assimiler de manière triviale la motivation à une « réserve d'énergie ».

Mais plus qu'une forme « d'énergie potentielle », la motivation est une instance d'intégration et de régulation d'une multitude de paramètres relatifs aux opportunités d'un environnement et aux sollicitations d'une situation. Aussi le rôle de la motivation est-il proportionné aux degrés d'ambiguïté d'une situation : elle doit dissiper la complexité voire la confusion des données et leur conférer différentes valeurs avant d'en tirer une conclusion en termes de comportement: le choix et l'investissement dans la direction préférée.

L'interrogation portant sur la motivation, émerge principalement dans les situations où son rôle de délibération interne est requis prioritairement; c'est-à-dire avant tout quand l'organisme est face à une dimension quelconque de concurrence, une priorité ou hiérarchie devant émerger pour permettre l'action.

En pédagogie, l'on parle de « motivation situationnelle » lorsque, engagé dans une situation donnée, l'individu manifeste un certain enthousiasme ou exprime un certain « entrain ».

L'entrain est lui-même fonction d'une motivation plus individuelle correspondant aux attraits personnels de la situation; par exemple, l'entrain d'un étudiant dans l'étude d'un ouvrage particulier sera en partie dépendant de son goût pour la lecture. On peut parler à ce niveau d'une « motivation habituelle »; motivation apte à engager l'individu plus ou moins dans toutes les situations favorables à son expression.

La motivation habituelle est prioritairement déterminée par les intérêts profonds de l'individu ou « motivations intimes » et accessoirement par des éléments liés à son histoire, à son développement. Le plaisir est le critère central de ce niveau de motivation puisqu'il signale l'adéquation des intérêts avec une forme d'expression possible.

La motivation quand elle est déterminée par le plaisir et le sentiment d'autonomie est dite « intrinsèque ».

Pour intime qu'il soit, le besoin d'autonomie n'est pas uniquement une posture défensive, il peut s'exprimer en particulier par le besoin de réussite. Mais une réussite qui ne répondrait qu'à une nécessité sociale, à une injonction éducative, sera dite « motivée extrinsèquement ».

Pour nous résumer, «une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée, tandis qu'une activité qui est pratiquée pour ses effets – pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative – est extrinsèquement motivée.»

Finalement, privée de satisfaction ou de conviction, une personne motivée extrinsèquement n'est pas essentiellement intéressée par l'activité en soi. Dans l'enseignement, cette motivation s'attachera à l'obtention d'une note, d'une appréciation positive du professeur, d'un diplôme.

L'estimation d'un degré de motivation extrinsèque ne doit pas masquer la complexité à la base de la motivation et faire tomber dans un schématisme dans lequel motivations ou individus d'un type ou d'un autre seraient distingués sans grande prudence. Des échelles de motivation basées sur ce modèle essayent d'encadrer cette discrimination.

Cette polarité « intrinsèque/extrinsèque » a été développée comme un continuum dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan (1985)). Et l'on parle de « motivation autodéterminée » quand le besoin d'autonomie joue un rôle prioritaire; cette théorie relève le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale; trois besoins psychologiques formant selon elle la base de la motivation humaine.

2.3.2. La théorie de l'intervention éducative ou théorie de la pratique éducative

Il s'agit d'une praxis existentielle et sociale qui intègre dialectiquement anticipation, pratique et réflexion critique. Elle inclut l'ensemble des pratiques suivantes :

- a) la planification, une phase préactive pour l'identification de la situation problème, l'établissement d'un jugement de valeur justifiant l'action et la structuration de l'action au sein d'un dispositif,
- b) l'actualisation en classe, une phase interactive par l'agir en situation,
- c) l'évaluation et l'actualisation, une phase postactive (Lenoir, Y. (2004)).

L'intervention éducative structure la gestion de classe en onze composantes de sa conceptualisation à son actualisation, à savoir :

- i) le modèle de l'intervention éducative pratiqué par l'enseignant,
- ii) la capacité de produire une nouvelle réalité, les réutilisations,
- iii) la capacité d'élaborer des démarches pédagogiques,

- iv) la capacité d'observer la classe pendant le cours,
- v) la capacité de communiquer et de collaborer,
- vi) la capacité d'élaborer et de maintenir un système disciplinaire,
- vii) les valeurs mises en avant et retenues,
- viii) la capacité de soutenir plusieurs démarches d'apprentissage,
- ix) la capacité à l'organisation,
- x) la capacité à l'analyse réflexive, et
- xi) la capacité à établir des relations harmonieuses avec chaque apprenant.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

Une hypothèse de recherche est une explication provisoire, une proposition résultant d'une induction ou d'une observation empirique et devant être vérifiée. Elle peut être décomposée en plusieurs variables. Dans le cadre de notre recherche, notre hypothèse générale peut se formuler ainsi qu'il suit: la prise en compte des remarques portées sur les copies par les enseignants influence de façon significative les compétences en production d'écrit des élèves.

Comme hypothèses secondaires :

- i) L'attention accordée aux remarques et la compréhension de leurs significations améliore les productions d'écrits des élèves.
- ii) La fréquence de l'élève à rencontrer les enseignants pour mieux comprendre la portée des annotations favorise le développement de ses compétences.
- iii) Une réécriture ou remédiation individualisée qui intègre les remarques de l'enseignant permet à l'apprenant de s'améliorer.

2.5. DÉFINITION DES VARIABLES

La prise en compte des annotations (variable indépendante) permet (verbe de liaison) toujours l'amélioration des productions de l'élève (variable dépendante).

Procéder à l'analyse factorielle revient à dégager:

- la désinvolture ou l'inconscience des élèves;
- l'ignorance ou l'incompréhension des enjeux;

- l'intérêt porté sur la note finale.

Le lien ou l'importance de ces facteurs sur la situation décrite suscite les hypothèses de recherche.

L'opérationnalisation ou l'énoncé des variables consiste à décomposer la variable indépendante de l'hypothèse générale :

- VI 1: L'incompréhension du rôle des annotations par les élèves ne favorise pas l'apprentissage.
- VI 2 : La non maîtrise de l'importance de la langue engendre le manque d'intérêt pour les annotations.
- VI 3 : La focalisation sur la note finale influence négativement l'apprentissage continu des élèves.

Après une étude complète du thème, ces hypothèses seront validées ou infirmées.

Tableau 2: Tableau synoptique de l'opérationnalisation des variables

Thème	Hypothèse générale	Hypothèses secondaires	Variables	Modalités	Indicateurs
Les enjeux de l'évaluation formative sur les apprentissages. Cas de la composition française en classe de 3 ^{ème}	La prise en compte des remarques portées sur les copies par les enseignants influence de façon significative les compétences en production d'écrit des élèves.	1. L'attention accordée aux remarques et la compréhension de leurs significations améliorent les productions d'écrits des élèves.	VI1 L'attention accordée aux annotations	Les remarques - leurs rôles - les notions	Très souvent Très favorable Toujours
			VD L'amélioration des productions de l'élève	Les mêmes, une correction	Très souvent Très favorable Toujours
		2. La fréquence de l'élève à rencontrer les enseignants pour mieux comprendre la portée des annotations favorise le développement de ses compétences.	VI2 La fréquence à rencontrer l'enseignant	Les mêmes	Très souvent Très favorable Toujours
			VD L'amélioration des productions de l'élève	Les mêmes	Très souvent Très favorable Toujours
		3. Une réécriture ou remédiation individualisée qui intègre les remarques de l'enseignant permet à l'apprenant de s'améliorer.	VI3 La réécriture	Les mêmes	Très souvent Très favorable Toujours
			VD L'amélioration des productions de l'élève	Les mêmes	Très souvent Très favorable Toujours

Au terme de ce chapitre, il convient de rappeler qu'il nous a permis de définir le thème de notre étude. Nous avons identifié les notions clés et dégagé leur (s) signification (s) ; avons passé en revue les travaux relatifs à la question, avant de préciser la particularité de notre étude qui s'articule autour de la problématique de la note. Il est nécessaire de concevoir des données d'observation que nous utiliserons pour vérifier nos hypothèses.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Après le point sur la didactique de l'écrit en classe de troisième et après la description de la problématique relative aux différentes approches didactiques existantes, il convient de mettre sur pied des données que nous utiliserons pour vérifier nos hypothèses empiriques. Ainsi, pour avoir connaissance de la vision des élèves sur les remarques portées sur leurs copies et les implications que les annotations engendrent sur leurs productions écrites, une enquête sur le terrain s'avère nécessaire. Et pour la réaliser, un ensemble d'opérations par lesquelles le modèle d'analyse est soumis à l'épreuve des faits et confronté à des données observables s'impose. Ainsi, pour mener à bien ce travail de recherche, il convient de répondre aux questions relatives à l'objet de l'étude, à sa cible et à la méthodologie adoptée.

3.1. POPULATION D'ÉTUDE

Encore appelée population parentale, la population d'étude représente le champ d'application de l'enquête. En d'autres termes, il s'agit des personnes auprès desquelles s'est effectuée l'enquête ainsi que du cadre géographique auquel elles appartiennent. C'est pour nous le lieu de rappeler que cette recherche s'effectue au cours de l'année académique 2013/2014 pendant que nous poursuivons notre formation en master 2 en sciences de l'éducation à l'Ecole Doctorale de l'Université de Yaoundé I. Cette formation exige, entre autres, la production d'un mémoire de recherche. Pour ce faire, nous avons jugé utile et opportun de tirer avantage des différents stages d'imprégnation effectués en tant qu'étudiante à l'ENS de Yaoundé qui nous ont permis de toucher du doigt les réalités de terrain enrichies en outre par quelques années d'expérience en qualité d'enseignante de français. En effet, notre attention a été attirée par le traitement des annotations portées sur les copies de composition française par les élèves. De plus, le libre accès à l'établissement dont nous bénéficions au Lycée bilingue du Génie militaire de Douala où nous sommes en poste nous a semblé favorable pour y mener notre enquête.

Ainsi donc, le Lycée bilingue du Génie militaire est situé au PK 10 dans la circonscription administrative de Douala 3^{ème} et appartient au bassin pédagogique éponyme. C'est un établissement d'un effectif global de 3 406 élèves encadrés par 10 Surveillants Généraux et 08 Censeurs pour l'année scolaire 2013/2014. Il compte trois (03) classes de troisième dont une

de la série allemande (3^eA) avec un effectif de 109 élèves ; deux de la série espagnole avec respectivement 132 pour la 3^e E1 et 140 élèves en 3^e E2.

Etant donné que la distinction de sexe des élèves n'était pas un facteur déterminant pour l'enquête, nous avons choisi de ne pas en tenir compte.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressée aux enseignants des classes concernées. Avec un effectif de huit (08) enseignants de français que compte l'établissement, quatre (04) dispensent le français en classe de 3^e pour l'année d'étude. Il convient de signaler que chemin faisant, l'administration du lycée a procédé au remplacement de l'enseignante ayant en charge la 3^e E1, mise en congé de maternité. Toutefois, nous nous sommes attelée à recueillir les avis de chacun d'eux parce que, indépendamment des niveaux, la pratique de classe est à peu près la même, ce qui induit que les avis des uns et des autres sont tout aussi importants. Qui plus est, certains ont tenu ce même niveau l'année d'avant.

Au total, notre population d'étude est de 381 élèves, et 08 enseignants de français.

3.2. ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE

Il correspond à une technique qui permet d'extraire d'une population dite parentale un ou plusieurs échantillons. Par échantillon, nous entendons un sous-ensemble représentatif de la population d'étude à partir duquel le chercheur tente une généralisation à la population parentale. Par rapport aux deux types de notre population d'étude, nous aurons également deux types d'échantillons.

3.2.1. Échantillon des élèves

L'échantillon des élèves se subdivise en deux sous-classes selon les méthodes d'observation utilisées. Nous avons :

➤ Échantillon pour le questionnaire

Pour mettre sur pied l'échantillon d'élèves à qui adresser le questionnaire, nous avons sélectionné la 3^{ème} A ainsi que la 3^{ème} E1. Ce choix est justifié par l'impossibilité au plan pratique de soumettre le questionnaire à toutes les classes dudit établissement. Aussi avons-nous préféré, et de manière neutre, choisir deux classes de deux séries différentes afin que l'échantillon soit plus varié et englobant. Ainsi, l'effectif global de l'échantillon retenu s'élève à 241 élèves, représentant 63,25% de la population d'étude. Ce pourcentage est

suffisamment représentatif pour répondre à l'exigence scientifique qui requiert 10% de représentativité, d'après les experts en la matière.

➤ **Échantillon pour le test**

Le prélèvement de l'échantillon de la population d'étude s'est avéré d'autant plus complexe, qu'une fois de plus et pour des besoins pratiques, une seule classe a été retenue. Dans le cas contraire, et dans la perspective de soumettre des tests aux élèves en deux séquences au moins, il aurait été très difficile d'appliquer cela à toutes les classes qui représentent notre population d'étude. Par ailleurs, l'accès aux différentes classes pour une longue période n'étant pas du tout évident, nous nous sommes limitée à une classe, en l'occurrence la 3^{ème} A du Lycée Bilingue du Génie Militaire où il nous a été possible de soumettre des tests aux élèves à deux reprises. Ainsi, cette classe qui compte 109 élèves constitue notre échantillon pour le test.

➤ **Échantillon pour les enseignants**

Rappelons qu'au Lycée Bilingue du Génie Militaire, l'on compte au total 8 enseignants de français dont 4 ont été chargés du niveau de troisième. Toutefois, nous optons pour un échantillon de 100% de la population d'étude et ceci pour plusieurs raisons: Etant donné la modestie de l'effectif total des enseignants de français qui facilite la collecte des données, nous retenons cette première raison. Ensuite, la deuxième raison est qu'un enseignant de français qui ne tient pas aujourd'hui le niveau troisième peut l'avoir tenu deux années ou une année plus tôt et a par conséquent un avis à émettre. Enfin la question des annotations ne concernant pas que les élèves de 3^{ème}, cette problématique peut s'appliquer à tous les niveaux d'étude tant au 1er qu'au second cycle, le partage d'expérience aidant. Au total donc, nous estimons que la question est dans une certaine mesure ouverte et que chaque professeur a son mot à dire, chacun pouvant parler de son expérience, ce qui contribue à enrichir davantage les résultats et à renforcer leur fiabilité.

3.2.2. Les méthodes d'échantillonnage

a) La méthode de quota encore appelée sondage empirique (qui se fait par expérience, par un choix) ou méthode de choix raisonné.

Compte tenu d'un certain nombre de contraintes pratiques, nous avons opéré certains choix, à l'instar de celui de travailler dans la ville de Douala où nous résidons et pas ailleurs parce que nous y avons des facilités d'accès. De même, nous avons opté pour le Lycée Bilingue du

Génie Militaire où nous sommes en poste d'une part, et pouvons facilement y travailler, aussi longtemps que nécessaire, d'autre part.

b) La méthode qualitative

Tout au long de notre enquête sur le terrain, nous avons eu des entretiens avec des enseignants au sujet de leurs pratiques des annotations, pour savoir, selon eux, si ces remarques portées sur les copies permettent aux apprenants d'améliorer leur travail d'une part, et quelle procédure ils adoptent, d'autre part, pour garantir leur efficacité.

3.3. DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Cette phase du travail d'observation consiste à construire l'instrument capable de produire les informations données par notre échantillon. La première opération de la phase d'observation consiste donc à concevoir un instrument susceptible de produire toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester les hypothèses. Le cas échéant, ces instruments sont à la fois le questionnaire et le test.

3.3.1. Le questionnaire

Nous avons conçu deux types de questionnaires destinés respectivement aux élèves et aux enseignants.

a) Le questionnaire destiné aux élèves

Selon les hypothèses de recherche que nous avons formulées d'entrée de jeu, nous avons administré un questionnaire aux élèves représentatifs de notre échantillon. Les différentes variables que nous avons définies ont constitué les thèmes du questionnaire. Le questionnaire se présente en deux parties: la première définit le domaine dans lequel les réponses aux questions sont applicables, elle est intitulée « Incidences des observations portées sur les copies de rédaction ». Ensuite, l'identité du répondant n'ayant vraiment aucun impact sur la crédibilité des réponses, les questions proprement dites apparaissent en un bloc. En outre, le caractère anonyme du questionnaire permet d'éviter la réticence ou la susceptibilité des élèves.

Donc le questionnaire soumis est un ensemble de 10 questions qui concourent à la vérification des hypothèses empiriques. Parmi ces dix questions, huit sont semi-ouvertes ou semi fermées et deux sont fermées. La question fermée ne laissant qu'un choix unique à l'élève, celui-ci n'a d'autre possibilité de réponse que celle qui lui est proposée parmi les différentes variables. A titre d'illustration, la question n°4 du questionnaire stipule : « Vous arrive-t-il de revenir poser des questions au professeur lorsque vous n'avez pas compris le sens d'une remarque ? ». Ici, trois possibilités de réponse s'offrent au candidat qui ne peut malgré tout choisir qu'une seule des propositions de réponse : soit « oui », soit « non », soit « quelquefois ». Par contre, une question *semi ouverte* ou *semi fermée* est celle à laquelle le répondant peut librement faire un choix entre les variantes qui lui sont proposées ou alors donner une autre réponse si celles qui lui sont proposées ne correspondent pas à ses attentes. C'est le cas de la première question. « Après une séance de remise de copies de rédaction, qu'est-ce qui vous intéresse le plus sur votre feuille ? » Ici, le répondant peut choisir entre « la note sur 20 », « les remarques qui y sont faites », ou « les remarques et la note », mais il peut également proposer un autre élément de réponse à sa convenance si les trois cités ne lui conviennent guère.

b) Le questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire adressé aux enseignants se présente également en deux parties : « l'avertissement » renseigne le répondant sur l'objectif du questionnaire ainsi que l'exercice sur lequel il s'applique. Précisons également ici l'identification du répondant n'ayant aucune incidence sur les résultats, puisque nous savions à l'avance qu'il ne s'agissait que des enseignants des établissements concernés, nous sommes passés outre cette partie. La deuxième partie (les questions proprement dites) constitue un ensemble de douze (12) questions dont trois (03) fermées (questions 1, 3 et 9) ; cinq (05) semi fermées ou semi ouvertes (questions 4, 6, 7, 8 et 9) et quatre (04) ouvertes (questions 2, 5, 11 et 12). Contrairement aux questions fermées et semi fermées ou semi ouvertes (voir définition plus haut), les questions *ouvertes* sont celles qui laissent la latitude au répondant de proposer ses éléments de réponse sans lui faire aucune proposition. Celui-ci donc, en toute liberté, peut donner son point de vue sans être guidé par les variantes extérieures. Donc, selon les hypothèses émises, nous avons jugé que les réponses à ces questions (tant pour les élèves que pour les enseignants) seront suffisantes et favorables à la confirmation ou à l'invalidation des hypothèses de départ.

3.3.2. Le test

Le test soumis aux élèves a consisté en quatre devoirs repartis en deux séquences à intervalle de deux devoirs par séquence. L'objectif étant double, il s'agissait d'abord de compléter pour renforcer les résultats du questionnaire soumis aux élèves. Ensuite, il fallait comparer pour mieux établir une concordance ou une discordance avec les résultats du questionnaire. Ainsi, dans un premier temps, nous avons proposé un devoir aux élèves de la classe qui représente notre échantillon et au bout de deux semaines, nous avons proposé un autre devoir aux mêmes élèves. Pour ce faire, bénéficiant de la collaboration de l'enseignant de la classe concernée, nous sommes descendue sur le terrain et avons procédé à une évaluation des élèves en rédaction. Les deux premiers devoirs s'inscrivaient à la 4^{ème} séquence dont l'objectif pédagogique opérationnel était de produire une narration enrichie. Deux sujets ont été proposés aux élèves en deux semaines d'intervalle.

Sujet du premier devoir : vous avez assisté à un spectacle culturel (concert de musique, cérémonie traditionnelle, etc.) racontez en relevant les sentiments que vous avez éprouvés.

Sujet du 2^{ème} devoir : vous avez été témoin d'un accident de la circulation. Fort heureusement, il n'y a rien eu de grave. Mais une discussion a éclaté entre le conducteur et le piéton qui a failli être blessé. Racontez.

Le 3^{ème} et le 4^{ème} devoirs quant à eux portaient sur les sujets suivants :

Sujet du 3^{ème} devoir : Il est important de s'intéresser à sa propre culture sans se préoccuper de celles des autres. Êtes-vous du même avis ?

Sujet du 4^{ème} devoir : Un proverbe affirme: « qui vole un œuf volera un bœuf ». Qu'en pensez-vous ?

En fait, le choix des différents sujets proposés a été motivé par l'objectif opérationnel du projet pédagogique de la séquence n°5 de la classe, ainsi libellé : « A la fin de cette séquence, l'élève sera capable de produire un texte argumentatif ». C'est donc en adéquation avec cet objectif et pour son atteinte que nous avons opté pour ces sujets d'argumentation. Ces séances d'évaluation ainsi que le compte-rendu de correction sont présentés plus loin.

Il convient alors de donner d'amples explications sur la procédure de la collecte des informations des différents instruments convoqués.

3.4. DESCRIPTION ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE

L'administration des différents instruments de collecte de données aux échantillons ne s'est pas effectuée pareillement.

3.4.1. Déroulement du questionnaire aux élèves

Le Lycée bilingue du Génie Militaire, en tant que notre poste de travail nous a facilité la recherche de par i) la parfaite connaissance du milieu ; ii) l'autorisation de mener la recherche dans ce site par les autorités locales que sont le Proviseur et le Censeur chargé du pôle des troisièmes; iii) la mise à disposition des emplois de temps des collègues enseignants des classes qui représentaient notre échantillon; iv) le contact aisé avec les collègues qui sont les partenaires de cette aventure et enfin avec les élèves. L'accès proprement dit dans notre salle d'étude s'est opéré grâce à notre collègue chargé de la 3^{ème} A qui a eu l'amabilité de nous y introduire. Par la suite, elle nous a laissé le temps nécessaire pour administrer le questionnaire aux élèves, et nous a aidée à leur distribuer lesdits questionnaires. Une brève et claire explication a précédé cette séance de travail et l'opportunité aidant, certains nous ont d'ailleurs posé des questions auxquelles nous avons donné des réponses appropriées avant leur mise effective au travail. Ainsi, nous avons distribué les questionnaires aux élèves qui les ont remplis et nous les avons récupérés séance tenante. Toutefois, sept (07) élèves étaient absents à cette heure là, ce qui fait qu'au lieu de cent neuf (109), nous avons plutôt collecté cent deux (102) exemplaires.

Nous avons dû revenir le lendemain pour entrer en contact avec l'enseignant de la 3^{ème} E1 qui nous a également appuyée dans la distribution des questionnaires, le déroulement de la séance et dans la récupération des exemplaires. Ce jour-là aussi, la classe ne comportait que cent vingt et un (121) élèves au lieu de cent trente deux (132) initialement prévus. En tout état de cause, nous avons recueilli deux cent vingt trois (223) exemplaires au Lycée Bilingue du Génie Militaire. Il faut signaler que nous n'avons pas éprouvé de difficultés particulières à administrer le questionnaire aux élèves car ceux-ci étaient en classe et nous n'avions ni à leur courir après, ni même à leur exercer des pressions de quelque nature.

En définitive, pour les deux classes, au lieu des deux cent quarante un (241) élèves annoncés qui constituaient notre échantillon, nous avons finalement enregistré deux cent vingt trois (223) qui représentent 58,53% de la population d'étude. Notre échantillon définitif situé largement au-dessus de la moyenne reste donc validé.

3.4.2. Déroulement du questionnaire aux enseignants

Contrairement à l'administration du questionnaire aux élèves qui s'est faite de manière rapide, celui destiné aux enseignants a davantage pris du temps. En effet, il n'était pas aisé de remettre les questionnaires aux enseignants tous à la fois et surtout de les récupérer séance tenante. C'est ainsi que les exemplaires leur ont été remis et récupérés plusieurs jours après, selon que l'occasion se présentait. Pour certains, l'oubli des exemplaires à la maison participait du retard accusé pour nous les remettre, tandis que d'autres apparemment plus enclins à d'autres priorités nous les restituaient après plusieurs rendez-vous. Toutefois, une minorité s'est mise à la tâche aussitôt les exemplaires reçus et nous les a retournés séance tenante. En outre, il convient de relever également que nous avons pu avoir des entretiens avec ceux-là qui se montraient favorables, et nous nous sommes enrichis de leurs expériences et conseils. Au total, nous avons distribué huit (08) exemplaires et n'avons récupéré en définitive que sept (07), ce qui n'a en rien altéré les résultats dans la mesure où ceux des enseignants des classes qui représentent la population d'étude ont tous participé. C'est ailleurs que les déperditions ont été constatées. Nous avons donc un taux de recouvrement de 87,5%, notre échantillon définitif étant de 07. Avec un taux de 87,5% largement supérieur à 10%, notre échantillon reste représentatif.

3.4.3. Déroulement du test

Pour les raisons évoquées plus haut, le test s'est effectué en classe de 3^{ème} A au Lycée Bilingue du Génie Militaire. Cette classe compte quatre vingt cinq (85) élèves (population d'étude) soit 100% de notre échantillon. Mais, le jour du déroulement du test, soixante-un (61) étaient effectivement présents. Nous avons évalué ces soixante et un (61) qui représentent un nouvel échantillon de 55,96% évidemment supérieur à 10%.

Les élèves ont composé normalement dans les conditions d'examen pendant deux heures et à la fin, nous avons récupéré les copies. Nous les avons corrigées selon la grille et le barème en vigueur (CS/6, I/6, ML/6, P/2) en prenant soin de porter sur chaque copie des remarques relatives à la grammaire, à l'expression et au vocabulaire. Bref, nous avons souligné spécifiquement les manquements des élèves tels qu'ils apparaissaient, ainsi que des constructions positives particulièrement remarquables. Au terme de cette opération, nous avons regroupé les fautes récurrentes dans chaque domaine, les annotations correspondantes ont dûment été portées sur les copies et les pistes de recherche suggérées, ceci en préparation au compte-rendu de correction.

Pendant le compte-rendu proprement dit dont la durée était de 55 minutes fois 2, nous avons insisté sur les fautes relevées en amont afin de rendre les élèves capables d'identifier leurs erreurs et de les corriger. La leçon a commencé par un rappel des différents sujets qui ont été portés au tableau et dont l'analyse détaillée est intervenue à la deuxième phase. A la première phase, nous avons relevé les insuffisances graves et récurrentes selon qu'elles apparaissaient et les avons regroupées au préalable lors des corrections. Pendant une vingtaine de minutes (20 à 25) environ, nous avons procédé à la reprise des fautes en ce qui concerne l'orthographe, la syntaxe, l'emploi des temps verbaux (concordance des temps), la structure d'une narration ou d'une argumentation selon le cas, pour permettre aux élèves d'acquérir les automatismes de la forme juste et ceci à travers les manipulations orales et écrites. Les productions les meilleures ont été examinées en groupe ainsi que celles jugées mauvaises.

Dans la seconde phase, nous avons conduit les élèves à procéder de manière collective à l'élaboration d'un corrigé. Pendant 60 à 70 minutes, les élèves ont été amenés à travers un questionnement adéquat à la compréhension du sujet : question posée, problème soulevé, nature de l'exercice, ses exigences, ses champs d'application et limites... Les élèves ont été amenés à comprendre qu'ils ont les moyens de surmonter les insuffisances apparues sur leurs copies, c'est pourquoi nous avons élaboré un corrigé à partir de leurs copies.

A la fin du cheminement, nous avons remis les copies aux élèves et pendant 20 à 25 minutes, nous avons insisté pour une autocorrection (individuelle ou collective) séance tenante, nous leur avons demandé au besoin de poser des questions après s'être imprégnés des remarques au cas où des éléments leur auraient échappé. Pour illustrer la portée des annotations, il a fallu porter quelques exemples tirés de certaines copies au tableau, en reportant les formes correctes équivalentes pour davantage les stimuler à l'autocorrection.

Après cette première étape, nous avons procédé à une deuxième vague d'évaluation des élèves. Ce jour-là, soixante treize (73) élèves étaient présents. Nous les avons tous évalués. Mais, pendant les corrections, nous n'avons pas pris en compte ceux qui étaient absents au premier devoir, c'est-à-dire les douze (12) élèves qui se sont introduits dans l'échantillon de départ. Dans le même fil, quinze (15) élèves des soixante un (61) présents au premier devoir n'ont pas pris part au second et n'ont par conséquent pas été pris en compte dans l'échantillon du premier et du second devoir. En définitive, il apparaît que quarante six (46) élèves ont finalement pris part à toutes les évaluations. Ce sont eux qui constituent notre échantillon final qui affiche un taux de 42,20% par rapport à la population d'étude. Malgré ces absences, ce taux reste représentatif. Les remarques faites sur les copies de ce devoir nous ont permis de procéder à une comparaison pour voir lesquels ont su tirer profit des annotations précédentes.

Les résultats de ces différents instruments de collecte des données que sont les questionnaires aux enseignants et aux élèves ainsi que le test feront l'objet du prochain chapitre. Au préalable, il serait plausible de présenter la démarche empruntée pour y parvenir.

3.5. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES: *La méthode qualitative et quantitative*

C'est une démarche scientifique qui consiste à tester par des expériences répétées la validité d'une hypothèse en obtenant des données nouvelles, qualitatives ou quantitatives, conformes ou non à l'hypothèse initiale. Il convient ici de distinguer l'expérience empirique fondée sur l'observation et l'expérience personnelle des choses et faits de l'expérience scientifique fondée sur une théorie établie. Cette dernière exige un protocole conçu à partir d'une hypothèse :

- une **hypothèse** tente d'identifier une liaison entre une cause et une conséquence. Dans le cas d'espèce, la prise en compte des annotations (cause) permet (conséquence) l'amélioration du travail de l'élève en composition française ;
- l'**expérience** permet de vérifier l'hypothèse soit pour la corroborer ou pour la réfuter. Dans le cadre de notre travail, elle consiste à reproduire le phénomène (amélioration du travail) de deux manières : d'une part *i*) sans prendre en compte les annotations (témoin négatif) d'autre part *ii*) en prenant en compte les annotations (témoin positif) ;
- les **résultats** à prévoir sont les suivants : *i*) s'il y a amélioration après la prise en compte des remarques, alors l'hypothèse est validée ; *ii*) s'il y a amélioration du travail sans prise en compte des annotations, l'hypothèse est réfutée ; *iii*) s'il n'y a pas amélioration du travail de l'élève avec ou sans la prise en compte des annotations, la manipulation n'est pas adaptée à la recherche ; *iv*) s'il y a amélioration dans les deux cas, l'hypothèse n'est pas validée, mais elle n'est pas pour autant réfutée.

En tout état de cause, l'expérience ne permet pas forcément d'infirmer ou de confirmer une hypothèse déterminée, elle impose toutefois un réajustement de la théorie, dans son ensemble.

En somme, pour reprendre le chimiste Chevreul (1870),

Un phénomène frappe vos sens ; vous l'observez avec l'intention d'en découvrir la cause, et pour cela, vous en supposez une dont vous cherchez la vérification en instituant une expérience. Le raisonnement suggéré par l'observation des phénomènes institue donc des expériences (...), et ce raisonnement constitue la méthode que j'appelle expérimentale, parce qu'en définitive l'expérience est le contrôle, le critérium de l'exactitude du raisonnement dans la recherche des causes ou de la vérité.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le but de cette recherche est de répondre à la question de départ qui est de savoir si la prise en compte des annotations par l'élève influence ses performances en composition française. A cet effet, nous avons formulé des hypothèses et avons procédé aux observations qu'elles requièrent. Ces observations ont laissé apparaître plusieurs résultats. Il s'agit alors de voir si les informations recueillies correspondent bien aux résultats attendus. Mais, la réalité étant plus riche et plus nuancée que les hypothèses, l'observation a mis en évidence d'autres faits éloquentes, non négligeables. Aussi, sera-t-il également question d'interpréter ces faits pour mieux les affiner par rapport aux hypothèses afin que dans nos conclusions, nous soyons outillée pour suggérer des améliorations. L'objectif de ce chapitre est donc à la fois la vérification empirique et l'interprétation des informations recueillies.

4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le dépouillement des questionnaires adressés respectivement aux élèves des classes de 3^{ème} et aux enseignants laisse apparaître plusieurs constats.

4.1.1 Résultats du questionnaire soumis aux élèves

Comme nous le soulignons plus haut, après avoir pris soin de varier notre échantillon, celui-ci a définitivement compté 223 élèves sur qui s'est portée notre observation. Les résultats suivants apparaissent:

Tableau 3: Différents centres d'intérêt des élèves.

Centres d'intérêt	Effectifs	Pourcentage
La note sur 20 uniquement	153	68,60
Les remarques faites sur la copie uniquement	17	7,62
Les remarques en plus de la note	47	21,07
Rien du tout	6	2,69
Total	223	99,98

Sur 223 élèves interrogés, la grande majorité, c'est-à-dire 153 représentant 68,60% affirment qu'après chaque devoir et après correction et remise des copies, tout ce qui les intéresse, c'est

de savoir combien ils ont eu sur vingt. Ce qui laisse clairement comprendre que pour eux, chaque devoir représente une unité (composante) isolée, si bien qu'en dehors de la note, il n'existe aucun autre lien entre les copies corrigées de différents devoirs. Ainsi, l'écart se creuse entre ceux qui déclarent porter un intérêt aux remarques exclusivement, c'est-à-dire 17 élèves représentant 7,62%.

Par ailleurs, il faut relever que même en mettant ensemble ceux qui prennent en considération autant la note sur 20 que les remarques y afférentes (7,62% et 21,07% élèves), l'on n'égale pas le pourcentage de ceux qui n'ont d'autre considération que leur note sur 20. D'où la problématique de l'atteinte de l'objectif visé par les annotations portées sur les copies dès lors que les élèves n'y prêtent aucune attention.

Tableau 4: Usages faits de la copie

Types d'usages faits de la copie	Effectifs	Pourcentage
« je la conserve toujours »	92	41,25
« je m'en débarrasse après m'être enquis de la note »	103	46,18
Autres usages	23	10,31
Aucune réponse	5	2,24
Total	223	99,98

Il est clair que l'élève ne saurait exploiter à bon escient les remarques portées sur la copie si cette dernière n'est pas conservée dans l'optique d'un éventuel recours lors des travaux de révision personnelle à domicile. D'où le paradoxe de celui qui prétend s'intéresser aux observations portées sur sa feuille dont il déclare s'en débarrasser lorsque sa note est mauvaise. A la lumière du tableau 2, il se dégage qu'un nombre supérieur à ceux qui ont préalablement déclaré s'intéresser aux remarques faites sur leurs productions d'écrit (c'est-à-dire 92 élèves soit 41,25%) ne se débarrassent pas de leur copie. Aussi créditons-nous cette réalité, sous réserve d'éventuelles révélations à l'examen de ce qu'ils pensent du rôle (finalité) de ces remarques.

Par ailleurs, 103 élèves soit 46,18% se débarrassent de leurs copies une fois qu'ils sont au courant de leur note; certainement la grande majorité de ceux-là qui déclaraient déjà ne s'intéresser qu'à la note finale. Cependant, les raisons que les uns et les autres avancent pour justifier le fait qu'ils gardent leurs feuilles s'avèrent moins pertinentes que ce à quoi on se serait attendu. Certains gardent leur copie comme un « monument », parce que pour une fois, ils ont eu une bonne note ; et cette copie en témoignera. D'autres encore, plus évasifs, conservent leurs copies à cause du « sait-on jamais ? », ce qui traduit une fois encore la

survivance de la considération exclusive de la note. C'est dire en définitive qu'une infime minorité seulement avoue conserver toujours leurs copies afin de reprendre le devoir à titre personnel et à la lumière des remarques du professeur.

En revanche, ceux qui se débarrassent aussitôt de la copie ne désirent guère garder longtemps le souvenir d'une mauvaise note. D'autres le font parce qu'ils redoutent le regard réprobateur de l'autorité parentale. D'autres encore estiment que trop de feuilles, c'est tout de même encombrant. Aussi est-il loisible de relever le lien conséquent entre l'importance préalable à l'intérêt qu'on attache à quelque chose. Les élèves savent-ils à quoi servent les annotations ? Lorsque nous leur avons posé la question de savoir - à leur avis - pourquoi l'enseignant prend-il la peine de porter des remarques sur leurs copies, leurs réponses étaient les suivantes :

Tableau 5: Connaissance du rôle des remarques

Rôle des remarques du professeur	Effectifs	Pourcentage
Le professeur fait des remarques pour m'inciter au travail	61	27,35
Le professeur fait des remarques parce qu'il ne m'aime pas	54	24,21
Le professeur fait des remarques pour me montrer mes lacunes	87	39,01
Le professeur fait des remarques pour m'humilier devant la classe	17	7,62
Autres raisons	4	1,79
Total	223	99,98

Premièrement, il importe de préciser le constat selon lequel les réponses sont tellement variées qu'il est difficile de les faire toutes figurer dans un tableau. Aussi avons-nous classé dans la rubrique « autres raisons » celles qui sortent complètement du cadre de l'objet de notre enquête. Il s'agit entre autres, des réponses du genre : « Le professeur porte des remarques parce que c'est son devoir », « ... parce qu'il veut le faire », « ... pour son plaisir ». Le taux négligeable de telles réponses, puisqu'il ne représente que 1,79%, n'appelle aucune analyse particulière. En ce qui concerne les « vraies » réponses proprement dites, nous notons que 27,35% d'élèves affirment que les remarques sont là pour les amener à redoubler d'ardeur au travail. Ils les considèrent comme des facteurs significatifs et déterminants dans l'amélioration de leurs performances. Nous pouvons directement rapprocher ceux-ci des 39,01% qui pensent que les remarques faites sur leurs copies ont pour but de relever leurs insuffisances. En d'autres termes, comment ces élèves reçoivent-ils ce relevé de fautes ? S'agit-il d'un relevé gratuit ou alors conduit-il à une modification de comportement ? Pour ce second cas et dans l'affirmative, il faudrait encore déterminer la nature de ce comportement.

Ce sont autant de raisons pour lesquelles il nous semble indiqué de dissocier ceux qui pensent que les annotations mettent simplement en exergue les manquements de ceux qui voient en elles une incitation au travail. Par ailleurs, il convient de regrouper ceux qui affirment que le professeur leur fait des remarques parce qu'il ne les aime pas (soit 24,21%) avec ceux qui soutiennent que c'est parce que le professeur veut les humilier qu'il fait des remarques de toutes sortes sur leur copie (7,62%). D'ailleurs, pour se justifier, les concernés avancent que les observations de leur enseignant sont subjectives et affinitaires. Ces deux groupes représentent donc 31,83%, taux qui se rapproche fortement des deux cas précédents. Les réponses à cette question sont ambiguës. Et cette ambiguïté traduit le fait qu'il est difficile de constater une grande marge entre les différentes catégories de réponses obtenues et met davantage en exergue le flou qu'il y a dans l'esprit des élèves quant à la connaissance exacte du rôle des remarques ou annotations faites sur leurs copies.

En effet, lorsque nous demandons aux élèves de 3^{ème} s'ils posent des questions relatives à la compréhension du sens de telle ou telle remarque à leur enseignant après le compte-rendu, 23,20% répondent par l'affirmative ; 40,80% répondent non et leurs justifications varient. Les uns avouent qu'ils voudraient bien, mais leur professeur ne leur en donne pas l'occasion. D'autres relèvent que la plupart du temps, la remise des copies et la correction proprement dite ne se déroulent pas en une même séance. D'autres encore ne le font pas simplement parce que seule compte leur note.

Pourtant, 35,91% s'interrogent quelques fois (mais à une fréquence indéterminée) sur le sens des observations du professeur. Pour ce qui est de l'implication ou de l'impact dans leur apprentissage, induisant la modification ou non de leur comportement, 40,33% d'élèves se sentent motivés à travailler pour relever leur note, c'est-à-dire améliorer leurs performances. 33% déclarent en être découragés et soutiennent que les remarques faites sur leurs copies frisent plutôt l'injure et donnent l'impression d'une attaque de l'enseignant directement à leur personne. 15% d'élèves n'ont rien répondu à la question pour des raisons non connues. Sans doute s'en trouve-t-il quelques indifférents face aux observations de l'enseignant, mais en toute vraisemblance, il s'agirait d'une bonne frange de ceux-là qui ne lisent même pas les remarques dès lors qu'ils ont écopé d'une mauvaise note.

Tableau 6: Récurrence des mêmes types de remarques sur différentes copies

Les mêmes remarques reviennent-elles sur vos copies après plusieurs devoirs ?	Effectifs	Pourcentage
Oui	85	38,11
Non	43	19,28
Je ne sais pas	95	42,60
Total	223	99,99

Si les élèves tenaient effectivement compte des remarques sur leur copie, cela se ressentirait au moins à deux niveaux : d'une part, leurs prochaines performances s'amélioreraient nettement, et d'autre part - et dans le moindre des cas - les mêmes remarques ne se répéteraient plus dans les même domaines. La récurrence des mêmes observations aux mêmes niveaux témoigne d'une stabilité qui parle de la non-effectivité de la prise en compte desdites observations.

De l'observation du tableau ci-dessus, il se dégage un constat frappant : la grande majorité des élèves interrogés (et plus précisément les 42,60%) ne savent pas quels types de remarques reviennent sur leurs copies, pire encore, si les mêmes remarques reviennent. Ce qui dénote d'un déficit d'auto-suivi dans leurs productions et démontre par ailleurs qu'une fois le compte-rendu effectué, au sortir de la classe, la page du sujet est aussitôt tournée. Ils n'ont pas conscience qu'ils peuvent se servir des observations pour mieux faire aux prochaines occasions.

Nous pouvons alors établir un rapport étroit avec les 38,11% qui reconnaissent que les mêmes types de remarques reviennent tout le temps. Le fait que les mêmes observations sont récurrentes sur les copies participe à mettre en exergue le fait que les concernés ne les ont pas prises en considération et n'ont rien fait pour corriger les mêmes erreurs qu'ils reproduisent. Même si nous supposons qu'ils aient lu ou pris connaissance de ces fautes, il reste que cela n'aura été qu'une lecture évasive et gratuite, puisqu'il n'en découle aucun impact sur leur apprentissage. Par ailleurs, en supposant que ces remarques reviennent parce que les élèves ne comprennent pas le sens des annotations au cas où le professeur n'a pas eu le temps de les étudier distinctement pendant la correction, il reste que l'attitude sage pour les apprenants aurait été de revenir vers leur enseignant pour d'amples explications. En tout, en regroupant, toutes les catégories semblables de réponses, il s'avère que 80,71% d'élèves constatent les mêmes observations défilier sur leurs copies pour une raison ou une autre au fil du temps, contre une faible minorité (19,28%) sur les copies de qui les remarques de la même nature ne

reviennent pas. Ceci ne signifie nullement que les erreurs n'apparaissent pas du tout sur les copies, mais elles ne se répètent pas dans le temps. Cela traduit l'attitude responsable de ces derniers, car, après le compte-rendu, ils continuent de travailler chez eux pour s'améliorer et reprennent parfois le même exercice et sollicite l'enseignant pour une autre correction, c'est cet effort d'apprentissage continu qui porte des fruits remarquables.

Toutes ces divergences de conception font resurgir la question des centres d'intérêts des élèves sur la copie corrigée qui se portent encore sur la note. Aussi avons-nous souhaité en savoir plus sur les motivations qui peuvent entraîner certains élèves à considérer la copie de leurs camarades.

Tableau 7: De l'importance accordée à la copie des autres

« Qu'est-ce qui vous intéresse sur la copie des autres ? »	Effectifs	Pourcentage
La manière de rédiger	22	9,86
La note	71	31,83
Les remarques qui y sont faites	34	15,24
D'éventuelles erreurs du professeur	53	23,76
Les fautes commises	43	19,28
Total	223	99,97

Nous avons en effet observé chez les élèves une forte tendance à s'intéresser aux copies de leurs camarades. De la réflexion sur l'impact d'une telle attitude dans leur apprentissage, et à la suite de leurs réponses à la question y relative, il ressort plusieurs hypothèses :

Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, l'intérêt de l'élève à lire la copie de son camarade répond avant tout à un souci de compétition : le camarade mérite-t-il la note qui lui a été attribuée ou bien la note participe-t-elle d'un certain favoritisme de l'enseignant ? A scruter de près, l'on décèle également derrière cette « inspection » un fond de comparaison. En l'occurrence, 28,25% d'élèves interrogés déclarent ne s'intéresser aux copies de leurs camarades que pour tenter de découvrir si la qualité de la production mérite la note obtenue. En effet, cette attitude résulte de l'esprit de compétition entaché de suspicion. Au bout de tout cela, l'autre ne mérite pas sa note et parallèlement, ils contestent la leur, même sans le dire.

Cependant, conscients qu'ils peuvent se compléter à partir de la production des autres, certains élèves contrairement aux deux groupes précédents considèrent les bonnes copies de leurs camarades comme des sources d'inspiration favorables à l'amélioration de leurs performances. L'on pourrait alors déplorer qu'une faible minorité seulement (9,86%) représente cette catégorie.

En somme, peu d'élèves s'affranchissent de l'influence de la note considérée par une bonne majorité comme un facteur de prestige, un motif de fierté, un regain de confiance auprès des parents avec des retombées économiques quand elle est bonne, ou un instrument d'humiliation, de dévalorisation et de privation lorsqu'elle est mauvaise. Ce qui à la longue survalorise la dimension numérique de l'évaluation et porte un sacré préjudice aux apprentissages. Les raisons qui tournent autour de la note se résument, pour l'essentiel, à ce qui vient d'être élucidé. En termes statistiques en effet, 31,83% d'élèves veulent connaître les notes de leur camarade pour des raisons de positionnement, ce que nous avons appelé par ailleurs compétition. 28,25% d'entre eux ne considèrent les copies des autres que pour d'autres raisons plus ou moins futiles, d'où un total de 60,08% représentant en fin de compte la même catégorie, celle d'une perception relativement erronée de la note, si bien qu'en définitive les annotations et les bons exemples que l'on pourrait imiter ne les captivent qu'à 27,9%.

Il ressort de ce qui précède que les enjeux des remarques portées sur les copies des élèves dans la perspective de l'amélioration de leurs performances sont encore ignorés. Aussi importe-t-il de renforcer cette analyse par celle de l'étude concrète des productions des élèves. Mais avant cela, quels sont les avis des enseignants à propos ?

4.1.2. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Plusieurs questions ont été posées aux enseignants de français des établissements et classes concernés (*voir annexe*) avec pour objectif de vérifier la mise en œuvre effective des exigences docimologiques officielles en vigueur et de leur impact sur les performances des élèves.

Tableau 8: De l'effectivité de l'annotation des copies par les enseignants

Après une séance d'évaluation, annotez-vous les copies des élèves pendant la correction ?	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	7	100
Non	0	0
A quelle fréquence ?	Effectif	Pourcentage (%)
Toujours	5	71,42
Par moment	2	28,5

Tous les enseignants interrogés affirment à l'unanimité qu'ils portent effectivement des remarques sur les copies des élèves pour attirer l'attention de ces derniers sur leurs lacunes et les amener à travailler davantage pour améliorer leur rendement et en vue d'une bonne maîtrise de la langue. Cependant, cette unanimité se lézarde quand il s'agit de déterminer la fréquence dans cette tâche.

Deux (02) enseignants sur sept (07), soit 28,5% avouent qu'il leur arrive occasionnellement de porter des annotations sur les copies des élèves. et justifient cette attitude par l'effet de lassitude. En effet, reconnaissent-ils, à voir les mêmes fautes se reproduire au bout d'un certain temps, l'on se retrouve à signaler juste la faute d'un trait, sans commentaire. A l'opposé, le reste, représentant 71,42% annote les copies de manière suivie et fidèle, devoir après devoir.

Tableau 9: De la nature des différentes annotations

De quelle nature sont ces annotations ?	Effectif	Pourcentage (%)
Des codes et brèves expressions	4	51,14
Des remarques générales, positives et négatives	1	14,28
Des remarques globales	2	28,57

En ce qui concerne la nature des différentes annotations, il apparaît que ces dernières sont variées et propre à chaque enseignant. En effet, les remarques de quatre (04) enseignants, soit 57,14% sont des codes et expressions brefs qui s'inscrivent dans les différents points de la grille de correction officielle que sont: *la compréhension, l'organisation des idées, l'expression ou le maniement de la langue* (dont le vocabulaire, la grammaire, etc.) *et la présentation*. Un (01) enseignant soit 14,28% reconnaît que ses remarques se répartissent en deux groupes: d'une part les remarques positives et d'autre part les remarques négatives. Quelles que soient les fautes, elles s'inscriront dans l'une ou l'autre de ces deux catégories. Deux (02) enseignants, soit 28,57% globalisent leurs observations, c'est-à-dire qu'après avoir corrigé la copie, l'enseignant relève en une ou deux phrases le constat général qui se dégage de la production. Toutefois, il est à noter que cette façon parcimonieuse de procéder, de par les simples abréviations qu'elle comporte, ne renseigne pas assez sur l'état de ces lacunes.

Par ailleurs, tous les enseignants interrogés attestent que leurs élèves parviennent à décoder la signification de leurs annotations qui apparaissent la plupart du temps sous forme de codes (Voc., gr., pt...). A preuve, 42,85% soit trois (03) enseignants prennent du temps d'expliquer les différents codes et leurs significations aux élèves dès le premier devoir, et exigent que ceux-ci les consignent dans leurs cahiers. Trois (03) dont 42,85% soutiennent que pendant chaque compte-rendu, ils procèdent à une élucidation du sens de tous les différents codes usités. Le reste, soit un (01) dont 14,28% préfère en début de chaque année prendre du temps pour en parler aux apprenants une bonne fois pour toutes.

Ainsi, la mise en pratique des exigences docimologiques est effective par les enseignants, même si chacun y va à sa manière. Ce qui est essentiel, après tout, c'est que le travail est fait, même si nous pensons que les méthodes répétitives sont à privilégier; ne dit-on pas que « *la répétition est la mère de l'enseignement* » ?

Tableau 10 : Du respect du barème de notation officiel

Observez-vous toujours le barème officiel de notation?	Effectif	Pourcentage (%)
Toujours	3	42,85
Je modifie selon des objectifs ponctuels	2	28,57
Je donne une note globale	2	28,57

S'agissant donc du barème officiel et de son opérationnalisation, deux (02) enseignants représentant 28,57% s'y accommodent et notent la compréhension du sujet sur six (06) points, l'organisation des idées sur six (06) points, le maniement de la langue sur six (06) points et la présentation matérielle de la copie sur deux (02) points. 28.57% soit deux (02) des professeurs passent outre ce barème pour des raisons ponctuelles: par exemple, selon le devoir et selon l'objectif pédagogique visé, la compréhension du sujet peut passer de six (06) à trois (03) points, le maniement de la langue de six (06) à huit (08) points, etc. En se rendant compte des progrès enregistrés dans un domaine particulier par les élèves, l'enseignant peut réduire le nombre de points initialement alloués à cette rubrique et en ajouter à une autre, selon le nouvel objectif poursuivi. Il est question d'amener méthodiquement les élèves à relever leurs performances dans les différentes rubriques, jusqu'à ce que l'objectif global soit atteint. Par contre, 42.85% soit trois (03) personnes affirment donner une note globale sur vingt (20) sans

détail; cette affirmation ne nous renseigne pas sur la manière de procéder de ceux-ci pour arriver à cette note finale.

En outre, les avis divergent quant au degré d'explicité du barème officiel utilisé par la plupart des enseignants : tandis que cinq (05) soit 71,42% trouvent que ce barème de correction est suffisamment explicite et apte à leur permettre d'atteindre leurs objectifs, deux (02) soit 28,57% soutiennent plutôt que ce barème devrait varier en fonction de l'objectif du moment. Pour ce qui est du déroulement des séances de remise des copies, cinq (05) enseignants soit 71,52 déclarent mettre un accent particulier sur le développement des annotations afin d'attirer au maximum l'attention des élèves et surtout de les sensibiliser sur la prise en compte desdites remarques. Deux (02) soit 28,57% ne peuvent pas décrire exactement leurs séances de remise de copies qui ne sont pas uniformes parce que, selon le but assigné à l'évaluation (évaluation pronostique différente de l'évaluation diagnostique etc.) et selon l'objectif que l'enseignant veut atteindre. Nous constatons qu'aucun n'affirme revenir sur les annotations chez chaque élève, certainement en raison des effectifs et du temps imparti à la leçon.

En effet, le temps accordé à une séance de compte-rendu de correction varie selon les enseignants : deux (02) soit 28,57% déclarent remettre leurs copies en 15 minutes; cinq (05) soit 71,42% le font en une heure et pas plus. Parmi eux, certains corrigent d'abord avant de remettre les copies et laissent suffisamment de temps pour permettre aux élèves de procéder à des revendications. A la question de savoir si les élèves tiennent effectivement compte des remarques dans leurs productions suivantes, quatre (04) soit 57,14% enseignants répondent par la négative car disent-ils, les mêmes fautes chez les mêmes élèves sont récurrentes ; deux (02) soit 28,57% reconnaissent des améliorations et le reste, soit un (01) soit 14,28% explique que les élèves qui comprennent continuent de s'améliorer tandis que les paresseux demeurent dans leur médiocrité. Cela étant, une exploration des copies proprement dites pourrait enrichir davantage notre analyse.

4.1.3 Résultats du test

Il convient ici de souligner que, étant donné la diversité des codes d'annotations et parce qu'il aurait été difficile de les rassembler tous dans un tableau, il s'est avéré plus judicieux de résumer et de regrouper les différentes remarques avant de les intégrer ensuite dans les différentes rubriques de la grille officielle connue. Sous cet angle, nous les avons synthétisées à travers des phrases qui expliquent les lacunes dans chaque domaine. Ce qui du reste n'exclut pas que, sur les copies des élèves, ces remarques soient plus détaillées. Le tableau 6 nous fournit les résultats suivants :

Tableau 11: Bilan des résultats du test

Codes des élèves	Identification des remarques faites sur les copies au premier devoir	Notes	Identification des remarques faites sur la copie au second devoir	Notes	Identification des remarques faites sur la copie au troisième devoir	Notes	Identification des remarques faites sur la copie au quatrième devoir	Notes
1- A(p)	-Trop de fautes de grammaire, conjugaison et orthographe. -Améliorez votre expression	Cs : 3 Oi: 2,5 MI: 2 P: 1,5 <hr/> 09	-L'introduction ne consiste pas en la reprise du libellé -Trop de fautes de conjugaison et d'orthographe -Eviter les abréviations -Expression déplorable	Cs: 2,5 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <hr/> 08	-Argumentation assez bien menée malgré quelques incorrections grammaticales	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 2,5 P : 1 <hr/> 10,5	-Expression écrite passable	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 3,5 P : 3,5 <hr/> 11,5
2 A(p)	-Revoir la notion de paragraphe -Travailler encore l'expression écrite et utiliser des phrases simples	Cs : 3,5 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <hr/> 09	-On ne répond pas à la question à l'introduction, revoir la méthode -Apprendre à faire des paragraphes dans le développement -Langage trop familier	Cs: 3 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <hr/> 08,5	-Revoir les composantes du paragraphe et intégrer les transitions	Cs: 3,5 Oi : 2,5 MI : 2,5 P : 1 <hr/> 09,5	-Devoir passable encore quelques incorrections orthographiques à corriger	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 3 P : 1 <hr/> 11
3 A(p)	-Distinguer la méthode de l'introduction de celle de la conclusion et faire attention aux accords et à la conjugaison	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <hr/> 09	-Trop de fautes d'orthographe et de conjugaison -Langage familier -Revoir la méthode de la conclusion	Cs : 3,5 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <hr/> 08,5	-Revoir la conjugaison des verbes	Cs: 2,5 Oi: 3 MI : 2,5 P: 1,5 <hr/> 9,5	-Passable quelques incorrections grammaticales à corriger	Cs: 3,5 Oi : 3 MI : 3 P : 1,5 <hr/> 11
	-Revoir la méthodologie -Apprendre à organiser les idées en paragraphes	Cs: 3 Oi: 2 MI : 2,5 P : 1 <hr/> 08,5	-Revoir la méthode de l'introduction (on ne répond pas à la question ici)	Cs : 2,5 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1	-Intégrer les transitions -Attention aux règles de grammaire	Cs: 3,5 Oi : 2,5 MI : 2,5	-Améliorer votre expression écrite en corrigeant l'orthographe	Cs: 4 Oi : 3 MI : 2,5 P : 1 <hr/> 10,5

4 A(p)			-Langage familier, former des phrases simples mais correctes -Faire des paragraphes dans le développement	08		P: 1 <u>09</u>	des mots	
5 A(p)	-Améliorer votre expression écrite -Trop de fautes de grammaire (accord du verbe avec son sujet) de conjugaison (concordance des temps) et d'orthographe	Cs : 3,5 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>09,5</u>	-Revoir la méthode de l'introduction : pas de développement à ce niveau -Expression déplorable et trop de fautes de conjugaison -Faire des paragraphes dans les parties	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>09</u>	-Revoir les composantes du paragraphe argumentatif -Attention aux fautes de grammaire et conjugaison	Cs: 3,5 Oi: 3 MI: 3 P: 1,5 <u>11</u>	-Des efforts s'imposent en grammaire	Cs: 3 Oi : 3 MI : 3 P : 1,5 <u>10,5</u>
6 A(c)	-Former des paragraphes et faire des transitions -Des efforts s'imposent en grammaire, orthographe et conjugaison	Cs: 3 Oi: 2 MI: 2 P : 1 <u>08</u>	-Revoir la méthodologie de l'introduction -Trop de fautes de grammaire et d'orthographe. Le développement ne se fait pas en un bloc	Cs : 2,5 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <u>08</u>	-Méthodologie de l'exercice à revoir ainsi que l'expression écrite	Cs: 2,5 Oi : 2,5 MI: 2 P: 1 <u>08</u>	-Distinguer l'introduction de la correction -Améliorer l'expression écrite	Cs: 2 Oi : 2 MI : 2 P : 1,5 <u>07,5</u>
7 A(p)	-Votre expression est déplorable, langage trop familier -Trop de fautes de conjugaison et d'orthographe	Cs : 3,5 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>09,5</u>	-Revoir la méthode de l'introduction : on ne répond pas à la question à ce niveau -Langage familier. Trop de fautes d'orthographe	Cs : 3,5 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <u>09</u>	-Argumentation acceptable -Attention à la conjugaison des verbes	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 2,5 P: 1 <u>10,5</u>	-Quelques incorrections grammaticales à corriger	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 3 P : 1 <u>11</u>
	-Distinguer la méthodologie de	Cs : 2,5 Oi: 3	-Votre introduction est une conclusion :	Cs: 3 Oi : 2,5	-Attention aux étapes d'introduction	Cs: 3 Oi: 3 MI:	-Argumentation acceptable -Des	Cs: 3,5 Oi : 3,5

8 A(p)	l'introduction et de la conclusion	MI : 2,5 P : 1 <u>09</u>	revoir la méthodologie -Faites de paragraphes et des transitions dans le développement	MI : 2,5 P : 1 <u>09</u>	ainsi qu'à la conjugaison des verbes	2,5 P: 1,5 <u>10</u>	incorrections grammaticales à corriger	MI : 3 P : 1 <u>11</u>
9 A(p)	-Attention à la grammaire et à l'orthographe. Vous commettez trop de fautes dans ce sens.	Cs: 3 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <u>08,5</u>	-Améliorer votre expression si vous voulez vous faire comprendre. Travail superficiel	Cs : 2,5 Oi: 2 MI: 2 P : 0,5 <u>07</u>	-Revoir les composantes du paragraphe argumentatif	Cs: 2,5 Oi : 2,5 MI : 2,5 P: 1 <u>08,5</u>	-Attention aux accords grammaticaux	Cs: 3,5 Oi : 3 MI : 3 P : 1 <u>10,5</u>
10 A(r)	-Vous ne faites pas de différence entre l'introduction et la conclusion -Revoir la méthodologie de l'une et de l'autre	Cs: 3 Oi : 2,5 MI: 3 P : 1 <u>09,5</u>	-Devoir rédigé en bloc -Revoir la méthodologie de l'exercice et attention aux fautes	Cs: 3 Oi: 3 MI : 2,5 P : 1 <u>09,5</u>	-Méthodologie de l'exercice à revoir -Expression écrite déplorable	Cs: 2,5 Oi: 2 MI: 2 P: 1 <u>08,5</u>	-La méthodologie de l'exercice n'est encore acquise	Cs: 2 Oi : 2 MI : 2 P : 1,5 <u>07,5</u>
11 A(p)	-Trop de fautes de grammaire et d'orthographe -Apprendre à organiser les idées en paragraphes	Cs: 3 Oi: 2 MI: 2 P : 1 <u>08</u>	-Langage trop familier et bourré de fautes -La rédaction ne se fait pas en un bloc : revoir la méthodologie	Cs : 2,5 Oi: 2 MI : 2,5 P: 0,5 <u>07</u>	-Améliorer l'expression écrite en corrigeant les fautes d'orthographe et de conjugaison	Cs: 3,5 Oi: 3 MI: 2,5 P: 1 <u>10</u>	-Devoir passable -Attention aux incorrections grammaticales	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 3 P : 1 <u>11</u>
12 A(p)	-Trop de fautes de grammaire et d'orthographe. Revoir la notion de paragraphe argumentatif	Cs: 3 Oi : 2,5 MI: 2 P: 1,5 <u>09</u>	-Langage familier -Faites des paragraphes et des transitions dans le développement	Cs : 3,5 Oi : 2,5 MI : 2,5 P : 1 <u>09,5</u>	-Des incorrections grammaticales à corriger	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2,5 P: 1,5 <u>10</u>	-Argumentation acceptable -Attention à la conjugaison des verbes	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 2,5 P : 1,5 <u>11</u>
13 A(c)	-Améliorer votre expression écrite	Cs : 3,5 Oi : 3,5 MI: 2	-Attention à l'orthographe et au vocabulaire. Votre copie ressemble à un	Cs : 3,5 Oi: 3 MI: 2 P: 0,5	-Attention aux nombreuses fautes de grammaire et orthographe	Cs: 3,5 Oi: 3 MI: 2,5	-Revoir les composantes du paragraphe argumentatif ainsi que	Cs: 3,5 Oi : 3 MI : 3 P : 1,5 <u>11</u>

		P : 1 <u>10</u>	brouillon	09		P: 1 <u>10</u>	l'expression écrite	
14 A(r)	-Eviter la langue familière -Attention aux fautes de grammaire et d'orthographe	Cs: 3 Oi: 3 Ml: 2 P : 1 <u>09</u>	-Introduction inachevée, revoir la méthodologie -Langage familier et trop de fautes d'orthographe -Faire des paragraphes dans le développement	Cs : 3,5 Oi: 3 Ml: 2 P : 1 <u>09,5</u>	-Revoir la méthodologie de l'exercice -Devoir en bloc, sans partie	Cs: 2 Oi: 1,5 Ml: 2 P: 1 <u>06,5</u>	-Distinguer l'introduction de la conclusion -Attention aux fautes de grammaire et orthographe	Cs: 2,5 Oi : 2,5 Ml : 2 P : 1 <u>07</u>
15 A(p)	-Revoir la méthodologie de l'introduction et de la conclusion -Améliorer votre expression écrite	Cs : 3,5 Oi : 2,5 Ml: 2 P: 1,5 <u>09,5</u>	-Revoir la méthodologie de l'introduction -Trop de fautes de conjugaison et d'orthographe -Faire des paragraphes et des transitions dans le développement	Cs: 3 Oi : 2,5 Ml : 2,5 P : 1 <u>09</u>	-Passable, malgré quelques incorrections grammaticales à corriger	Cs: 3,5 Oi: 3,5 Ml: 2,5 P: 1,5 <u>11</u>	-Argumentation acceptable -Expression écrite passable	Cs: 3,5 Oi : 3,5 Ml : 3,5 P : 1,5 <u>12</u>
16 A(r)	-Revoir la notion de paragraphe -Attention aux fautes de grammaire et d'orthographe	Cs : 3,5 Oi : 2,5 Ml: 2 P: 1,5 <u>09,5</u>	-Revoir la méthodologie de l'introduction -Attention à l'orthographe et à la conjugaison -Faites des paragraphes dans le développement	Cs: 3 Oi : 2,5 Ml : 2,5 P : 1 <u>09</u>	-Revoir la méthodologie de chacune des parties du devoir	Cs: 2,5 Oi: 2 Ml: 2,5 P: 1 <u>08</u>	-Méthodologie de l'exercice non assimilée -De nombreuses incorrections grammaticales à corriger	Cs: 2,5 Oi : 2 Ml : 2 P : 1 <u>07,5</u>
17 B(p)	-On ne répond pas à la question à l'introduction -Eviter les abréviations et attention à l'orthographe	Cs: 3 Oi: 3 Ml : 2,5 P : 1 <u>09,5</u>	-Revoir la méthodologie de la conclusion -Assez bonne organisation de l'argumentation	Cs : 3,5 Oi : 3,5 Ml: 3 P : 1 <u>11</u>	-Méthodologie de la conclusion à revoir -Argumentation acceptable	Cs: 3,5 Oi: 3,5 Ml: 3 P: 1,5 <u>11,5</u>	-Devoir assez mené dans l'ensemble	Cs: 4 Oi : 3,5 Ml : 3,5 P : 1,5 <u>12,5</u>

18 B(p)	-Assez bonne introduction -Quelques écueils au niveau de l'expression écrite		-Revoir la méthodologie de l'introduction et de la conclusion -Soignez votre écriture	Cs : 3,5 Oi : 3,5 MI: 3 P : 0,5 <u>10,5</u>	-Argumentation acceptable, attention à la présentation de la copie	Cs: 3,5 Oi: 3,5 MI: 3,5 P: 1 <u>11,5</u>	- Développement assez bien -Expression écrite passable	Cs: 4 Oi : 4 MI : 3,5 P : 1 <u>12,5</u>
19 C(p)	-Trop de fautes de grammaire, d'orthographe et de conjugaison -Introduction inachevée	Cs : 3,5 Oi: 3 MI : 2,5 P : 1 <u>10</u>	-Distinguer l'élaboration de l'introduction de celle de la conclusion -Attention à la concordance de temps	Cs : 3,5 Oi : 3,5 MI : 2,5 P : 1 <u>10,5</u>	-Passable dans l'ensemble quelques incorrections grammaticales à corriger	Cs: 3,5 Oi: 3,5 MI: 3 P: 1,5 <u>11,5</u>	-Argumentation acceptable -Intégrer les transitions dans le développement	Cs: 4 Oi : 3,5 MI : 3,5 P : 1,5 <u>12,5</u>
20 B(c)	-Attention à la conjugaison (concordance de temps) -Faire des paragraphes et des transitions dans le développement	Cs : 3,5 Oi: 3 MI : 2 P : 1 <u>09,5</u>	-Distinguer la méthodologie de l'introduction de celle de la conclusion -Eviter les ratures et respecter les alinéas en début de paragraphes	Cs : 3,5 Oi : 3,5 MI : 2,5 P : 0,5 <u>10</u>	-Des efforts s'imposent en conjugaison et accords grammaticaux	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2,5 P: 1,5 <u>10</u>	-La méthodologie de l'exercice n'est pas totalement assimilée -Intégrer les transitions dans le développement	Cs: 3,5 Oi : 3 MI : 2,5 P : 1 <u>10</u>
21 B(p)	-Trop de fautes de grammaire et d'orthographe -Faites des paragraphes et des transitions dans le développement. Eviter les ratures	Cs : 2,5 Oi : 2,5 MI : 2 P : 0,5 <u>07,5</u>	-Améliorer votre expression écrite -Eviter le langage familier	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>09</u>	-Devoir passable dans l'ensemble attention à la conjugaison	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2,5 P: 1,5 <u>10</u>	-Quelques incorrections grammaticales à corriger -Argumentation acceptable	Cs: 3,5 Oi : 3 MI : 3 P : 1,5 <u>11</u>
22 A(p)	-Faire la différence entre la méthode de l'introduction et celle de la conclusion -Trop de fautes d'orthographe	Cs : 3,5 Oi : 2,5 MI : 2,5 P : 1 <u>09,5</u>	-Des efforts s'imposent en conjugaison et grammaire	Cs : 3,5 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>09,5</u>	-Devoir passable quelques incorrections grammaticales à corriger	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2,5 P: 1,5 <u>10</u>	-Assez bonne argumentation -Expression écrite passable	Cs: 4 Oi : 3,5 MI : 3 P : 1,5 <u>12</u>

	et de conjugaison							
23 A(p)	-Vous concluez à l'introduction, faites la différence entre les deux -Langage trop familier	Cs: 3 Oi : 2,5 MI : 2 P : 0,5 <u>08</u>	-Trop de fautes de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.	Cs: 3 Oi: 3 MI : 1,5 P : 1 <u>08,5</u>	-Revoir le contenu du paragraphe argumentatif -Insérer des transitions	Cs: 3 Oi: 2 MI: 2,5 P: 1,5 <u>09</u>	-Devoir passable malgré quelques incorrections grammaticales	Cs: 3,5 Oi : 3 MI : 3 P : 1,5 <u>11</u>
24 B(r)	-Dans l'ensemble, votre démarche est assez bonne mais vous écrivez avec trop de fautes	Cs : 4,5 Oi : 3,5 MI : 2 P : 1,5 <u>11,5</u>	-Assez bonne approche dans l'ensemble, toutefois, attention aux fautes de grammaire e de conjugaison	Cs: 4 Oi: 4 MI : 2,5 P : 1,5 <u>12</u>	-Assez bonne argumentation écrite à améliorer	Cs: 4 Oi: 4 MI: 2,5 P: 1,5 <u>12</u>	-Assez bon devoir dans l'ensemble -Attention à l'orthographe et à la grammaire	Cs: 4,5 Oi : 4 MI : 2,5 P : 1,5 <u>12,5</u>
25 C(p)	-Distinguer la méthodologie de l'introduction de celle de la conclusion -Améliorer votre expression écrite	Cs : 3,5 Oi : 2,5 MI : 2 P : 1,5 <u>09,5</u>	-Revoir la notion de paragraphe -On ne traite pas le sujet à l'introduction -Langage familier	Cs: 3 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1,5 <u>09</u>	-Passable, malgré quelques incorrections grammaticales	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2,5 P: 1,5 <u>10</u>	-Insérer les transitions dans le développement -Devoir passable	Cs: 3,5 Oi : 3 MI : 3 P : 1,5 <u>11</u>
26 A(c)	-Des efforts s'imposent en grammaire et conjugaison -Revoir la méthode de l'introduction -Revoir la notion de paragraphe	Cs: 2 Oi: 2 MI: 2 P : 1 <u>07</u>	-Attention à la grammaire (accord du verbe avec son sujet, etc.), à l'accord du participe passé, des adjectifs qualificatifs	Cs: 3 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <u>08,5</u>	-Revoir la méthodologie des différentes parties du devoir	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2,5 P: 1,5 <u>10</u>	-De nombreuses incorrections grammaticale et orthographique restent à corriger	Cs: 3 Oi : 2,5 MI : 2 P : 1 <u>08,5</u>
27 A(p)	-Trop de fautes de grammaire, d'orthographe et de conjugaison -Conclusion absente	Cs: 2 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>08</u>	-Distinguer la méthode de l'introduction de celle de la conclusion -Langage trop familier	Cs: 2,5 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>08,5</u>	-Revoir la démarche de l'exercice et attention aux fautes de grammaire surtout	Cs: 3 Oi: 2 MI: 2 P: 1,5 <u>08,5</u>	-Devoir passable -Insérer des transitions dans le développement	Cs: 3,5 Oi : 3 MI : 3 P : 1,5 <u>11</u>

28 A(p)	-Des efforts s'imposent en conjugaison, grammaire et orthographe -Revoir la notion de paragraphe	Cs : 2,5 Oi: 2 MI : 1,5 P : 1 <u>07</u>	-Ponctuer votre texte -Langage familier -Trop de fautes de conjugaison, de grammaire et d'orthographe -Absence de paragraphes dans le développement	Cs : 2,5 Oi : 1,5 MI : 1,5 P: 1,5 <u>07</u>	-Argumentation acceptable malgré de nombreuses incorrections grammaticales et orthographiques à corriger	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2 P: 1,5 <u>09,5</u>	-Devoir passable -Quelques fautes de grammaire et orthographe à corriger	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 3 P : 1 <u>11</u>
29 A(r)	-Apprendre à regrouper les idées -Revoir la notion de paragraphe -Revoir la méthodologie de l'introduction	Cs : 2,5 Oi : 2,5 MI : 2,5 P: 1,5 <u>09</u>	-Revoir la notion de paragraphe -Améliorez votre expression écrite	Cs: 3 Oi: 2 MI: 2 P: 1,5 <u>08,5</u>	-La méthodologie de l'exercice n'est pas assimilée	Cs: 2,5 Oi: 2 MI: 2 P: 1,5 <u>08</u>	-Méthodologie de l'exercice non assimilée -Expression écrite déplorable	Cs: 2 Oi : 2 MI : 1,5 P : 1,5 <u>07</u>
30 C(p)	-Expression déplorable -Aucune maîtrise de la démarche de l'exercice	Cs : 2,5 Oi: 2 MI: 2 P : 1 <u>07,5</u>	-Revoir dans l'ensemble la méthodologie de l'exercice ainsi que celle de l'introduction et de la conclusion -Langage trop familier	Cs: 2 Oi: 2 MI: 2 P : 0,5 <u>06,5</u>	-Passable, malgré des incorrections grammaticales à corriger	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2,5 P: 1,5 <u>10</u>	-Assez bonne argumentation à l'orthographe des mots	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 3,5 P : 1 <u>11,5</u>
31 C(c)	-Distinguer la méthodologie de l'introduction de celle de la conclusion. Attention au vocabulaire et à l'orthographe des mots	Cs : 3,5 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <u>09</u>	-Revoir la notion de paragraphe -Trop de contre-sens. On ne conclut pas à l'introduction	Cs : 2,5 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <u>08</u>	-Revoir la méthodologie des différentes parties de devoir	Cs: 2,5 Oi: 1,5 MI: 2,5 P: 1,5 <u>08</u>	-Méthodologie de l'exercice non assimilée	Cs: 2 Oi : 2 MI : 2,5 P : 1,5 <u>08</u>
	-Améliorer votre expression pour vous faire	Cs : 2,5 Oi : 2,5	-Langage familier doublé de fautes de grammaire et	Cs : 2,5 Oi : 2,5	-Expression écrite déplorable : trop de fautes	Cs: 3 Oi: 2,5 MI:	-De nombreuses incorrections orthographiques	Cs: 2,5 Oi : 2 MI : 1,5

32 A(c)	comprendre -Trop de fautes d'orthographe, de conjugaison et de grammaire -Pas de développement à l'introduction	MI : 1,5 P : 1 <u>07,5</u>	d'orthographe -Faire la différence entre l'introduction et la conclusion	MI : 1,5 P : 1,5 <u>08</u>		1,5 P: 1 <u>08</u>	et grammaticale -Revoir le contenu d'un paragraphe argumentatif	P : 1,5 <u>07,5</u>
33 C(p)	-Des efforts s'imposent en grammaire, conjugaison et orthographe -Vous n'avez pas compris la démarche de l'exercice	Cs : 2,5 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>08,5</u>	-Revoir la notion de paragraphe -Trop de fautes de grammaire, d'orthographe et de conjugaison	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>09</u>	-Devoir passable mais quelques incorrections grammaticales à corriger	Cs: 3,5 Oi: 3 MI: 2,5 P: 1,5 <u>10,5</u>	-Insérer des transitions dans le développement -Attention à la présentation de la copie	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 3 P : 0,5 <u>10,5</u>
34 A(p)	-Faire la différence entre l'introduction et la conclusion	Cs: 3 Oi: 2 MI: 2 P: 1,5 <u>08,5</u>	-Revoir la méthodologie de l'introduction et de la conclusion -Attention à l'orthographe des mots -Faire des transitions	Cs : 2,5 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <u>08</u>	-Argumentation acceptable attention aux règles de grammaire	Cs: 3,5 Oi: 3,5 MI: 2,5 P: 1 <u>10,5</u>	-Revoir les composantes du paragraphe argumentatif -Devoir passable	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 3 P : 1,5 <u>11,5</u>
35 C(c)	-Revoir la notion de paragraphe -Faire des transitions	Cs: 4 Oi: 3 MI: 3 P: 1,5 <u>11,5</u>	-Trop de fautes de grammaire, d'orthographe et de conjugaison -Pas de développement à l'introduction	Cs : 3,5 Oi: 3 MI: 2 P : 1 <u>09,5</u>	-Méthodologie de l'exercice non assimilée	Cs: 3 Oi: 2 MI: 2,5 P: 1,5 <u>09</u>	-Méthodologie de l'exercice non assimilée -Améliorer l'expression écrite	Cs: 3,5 Oi : 2 MI : 2 P : 1,5 <u>09</u>
36 A(r)	-Revoir les exigences de l'exercice -Trop de fautes de grammaire et d'orthographe -Revoir la méthodologie de l'introduction	Cs: 3 Oi : 2,5 MI : 2,5 P : 1 <u>09</u>	-Faire la différence entre l'introduction et la conclusion -Attention à la grammaire	Cs: 3 Oi: 3 MI : 2,5 P : 1 <u>09,5</u>	-Démarche de l'exercice à revoir -De nombreuses incorrections grammaticales et orthographiques	Cs: 2 Oi: 2 MI: 2 P: 1 <u>07</u>	-De nombreuses fautes de grammaire et de conjugaison à corriger -Revoir la démarche de l'exercice	Cs: 2,5 Oi : 2,5 MI : 1,5 P : 1 <u>07,5</u>

	et de la conclusion							
37 A(c)	-Utiliser les termes dont vous maîtrisez le sens (vocabulaire) -Attention à l'orthographe des mots	Cs: 3 Oi: 3 Ml: 3 P: 1 <u>10</u>	-Trop de contre-sens -Attention à l'orthographe et au vocabulaire	Cs : 3,5 Oi : 2,5 Ml : 2,5 P : 1 <u>09,5</u>	-Devoir passable -Expression écrite à améliorer	Cs: 3 Oi: 3 Ml: 2,5 P: 1,5 <u>10</u>	-Attention aux incorrections grammaticale et orthographique	Cs: 3,5 Oi : 3,5 Ml : 3 P : 1,5 <u>11,5</u>
38 A(c)	-Trop de fautes d'orthographe -Bonne présentation	Cs: 3 Oi: 4 Ml: 3 P: 2 <u>12</u>	-Assez bonne organisation du devoir mais trop de fautes d'orthographe et de conjugaison	Cs : 3,5 Oi: 4 Ml : 2,5 P: 1,5 <u>11,5</u>	-Assez bonne argumentation dans l'ensemble	Cs: 4 Oi: 4 Ml: 3 P: 1,5 <u>12,5</u>	-Devoir assez bien mené malgré quelques écueils en grammaire	Cs: 4 Oi : 4 Ml : 2,5 P : 1,5 <u>12</u>
39 A(p)	-Ne pas reproduire le sujet à l'introduction : revoir la méthodologie -Construire des phrases simples et correctes	Cs : 2,5 Oi : 2,5 Ml : 2,5 P: 0,5 <u>08</u>	-Distinguer la méthode de l'introduction de celle de la conclusion -Langage trop familier	Cs : 2,5 Oi : 2,5 Ml: 2 P : 1 <u>08</u>	-Devoir passable dans l'ensemble	Cs: 3 Oi: 3 Ml: 3 P: 1,5 <u>10,5</u>	-Argumentation acceptable -Tenir compte des transitions dans le développement	Cs: 3,5 Oi : 3 Ml : 3,5 P : 1,5 <u>11,5</u>
40 B(p)	-Assez bonne expression -Revoir l'introduction -Quelques difficultés de ponctuation	Cs : 4,5 Oi: 4 Ml : 4,5 P : 1 <u>14</u>	-Assez bonne expression et bonne approche de l'exercice	Cs : 4,5 Oi : 4,5 Ml : 4,5 P: 1,5 <u>15</u>	-Bon devoir -Assez bonne expression écrite	Cs: 4,5 Oi: 4,5 Ml: 4,5 P: 1,5 <u>15</u>	-Bonne démonstration dans l'ensemble -Expression écrite assez bonne	Cs: 5 Oi : 4,5 Ml : 4,5 P : 1,5 <u>15,5</u>
41 B(p)	-Trop de fautes d'orthographe et de vocabulaire	Cs : 4,5 Oi: 4 Ml : 2,5 P: 1,5 <u>12,5</u>	-Assez bonne approche du sujet mais trop de fautes d'orthographe	Cs : 4,5 Oi : 4 Ml: 3 P: 1,5 <u>13</u>	-Assez bien dans l'ensemble	Cs: 4,5 Oi: 4 Ml: 3,5 P: 1,5 <u>13,5</u>	-Bonne argumentation malgré quelques écueils en grammaire	Cs: 4,5 Oi : 4,5 Ml : 3,5 P : 1,5 <u>14</u>
	-Apprendre à organiser votre développement selon un ordre	Cs : 3,5 Oi : 2,5	-Beaucoup de désordre dans le développement	Cs: 3 Oi: 2 Ml: 2 P: 1,5	-Revoir la méthodologie des différentes parties du	Cs: 2 Oi: 1,5 Ml: 2	-Revoir le contenu du paragraphe argumentatif	Cs: 2 Oi : 2 Ml : 1,5

42 A(r)	et faire des transitions -Ne pas répondre à la question à l'introduction -Attention à la conjugaison, à la grammaire et à l'orthographe	MI : 2,5 P : 1 <u>9,5</u>	-Faire la différence entre l'introduction et la conclusion -Trop de fautes d'orthographe et de conjugaison	8,5	devoir	P: 1,5 <u>07</u>	-Encore des fautes de grammaire et orthographe à corriger	P : 1 <u>06,5</u>
43 A(r)	-Trop de fautes d'orthographe -Faire des paragraphes dans le développement	Cs : 3,5 Oi : 2,5 MI : 2,5 P: 1,5 <u>10</u>	-Trop de fautes d'orthographe et de vocabulaire (exemple mondaine # moderne)	Cs : 3,5 Oi: 3 MI : 1,5 P:1,5 <u>09,5</u>	-Méthodologie de l'exercice non assimilée -De nombreuses incorrections grammaticales	Cs: 2 Oi: 2 MI: 2 P: 1,5 <u>07,5</u>	-Méthodologie de l'exercice non assimilée -Des efforts s'imposent en grammaire	Cs: 2,5 Oi : 1,5 MI : 2 P : 1,5 <u>07,5</u>
44 A(r)	-Utiliser les phrases simples pour éviter d'alourdir le style -Revoir la fonction des signes de ponctuation	Cs: 3 Oi : 2,5 MI: 2 P : 1 <u>08,5</u>	-Langage familier -Améliorer votre expression	Cs : 3,5 Oi: 3 MI : 1,5 P: 1,5 <u>09,5</u>	-Sujet compris mais expression écrite déplorable	Cs: 3 Oi: 3 MI: 2 P: 1,5 <u>09,5</u>	-De nombreuses incorrections orthographiques et grammaticales à corriger	Cs: 2,5 Oi : 2,5 MI : 2 P : 1,5 <u>08,5</u>
45 A(p)	-Distinguer la méthodologie de l'introduction de celle de la conclusion	Cs : 2,5 Oi : 2,5 MI : 2,5 P : 1 <u>08,5</u>	-Vous tirez toutes les conclusions à l'introduction, revoir la méthodologie	Cs : 2,5 Oi: 2 MI: 2 P: 1 <u>07,5</u>	-Devoir passable -Insérer les transitions dans le développement	Cs: 3,5 Oi: 3 MI: 3 P: 1,5 <u>11</u>	-Argumentation acceptable dans l'ensemble -Devoir passable	Cs: 3,5 Oi : 3,5 MI : 3 P : 1,5 <u>11,5</u>
46 A(c)	-Revoir la notion de paragraphe	Cs: 3 Oi: 2 MI : 2,5 P : 1 <u>8,5</u>	-Eviter de reprendre le sujet à l'introduction -Revoir la notion de paragraphe	Cs : 2,5 Oi: 2 MI : 2,5 P : 1 <u>08</u>	-Revoir la méthodologie des différentes parties du devoir	Cs: 3 Oi: 2 MI: 2,5 P: 1,5 <u>09</u>	-Revoir le contenu du paragraphe argumentatif -Attention aux fautes de grammaire	Cs: 3 Oi : 2,5 MI : 2,5 P : 1,5 <u>09,5</u>

LEGENDE

A : qui ne s'est pas amélioré entre les deux premiers devoirs.

B : qui a progressé entre les deux premiers devoirs.

C qui est resté constant ou a régressé entre les deux premiers devoirs.

A(p) : qui s'est amélioré entre le 3^e et le 4^e devoirs.

A(r) : qui a régressé entre le 3^e et le 4^e devoirs.

A(c) : qui est resté constant entre le 3^e et le 4^e devoirs.

B(p) : qui s'est amélioré entre le 3^e et le 4^e devoirs.

B(r) : qui a régressé entre le 3^e et le 4^e devoirs.

B(c) : qui est resté constant entre le 3^e et le 4^e devoirs.

C(p) : qui s'est amélioré entre le 3^e et le 4^e devoirs.

C(r) : qui a régressé entre le 3^e et le 4^e devoirs.

C(c) : qui est resté constant entre le 3^e et le 4^e devoirs.

Remarque

Nous n'avons pas mis l'accent sur les remarques relatives à la compréhension du sujet pour la simple raison que la compréhension d'un sujet est singulière et indépendante de celle d'un autre sujet. De ce point de vue, un élève peut mal comprendre le sujet d'un devoir et se rattraper à un autre. Dans le même temps, les techniques de rédaction sont les mêmes quel que soit le type de sujet proposé. Aussi avons-nous occulté la rubrique compréhension du sujet dans les remarques, en dépit de leur présence sur les copies.

Au terme de l'expérimentation, (33) copies sur quarante six (46) représentant 74% de remarques identiques reviennent sur les copies pendant les deux premiers devoirs. Ce sont ces copies qui apparaissent sous le code A dans le tableau. On n'observe pas un progrès perceptible qui résulterait de la prise en compte des annotations chez ces sujets car quasiment les mêmes types de remarques apparaissent sur les copies des deux premiers devoirs. 7 élèves anonymés B ont progressé entre le premier et le 2^e devoir, ce qui représente 15,27%. 6 élèves, C, sont restés constants ou ont régressé, soit 13.04%.

Toutefois, il convient de préciser que l'amélioration ici n'est pas forcément synonyme d'éradication complète de la faute. Ce peut être un léger progrès dans un aspect relevé précédemment. Par exemple, l'élève qui passe de « trop de fautes de grammaire » à « quelques incorrections grammaticales à corriger » a fait un progrès, même si l'impact n'est pas immédiatement perceptible sur sa note dans la rubrique « maniement de la langue ».

A la fin du 2^{ème} devoir, nous avons commencé à encourager les élèves à tirer davantage profit des annotations sur leurs copies, à rencontrer l'enseignant pour d'éventuels clarifications et approfondissement. De même, nous les avons incités à une réécriture après compte rendu de correction en classe. Pour plus les stimuler, nous avons aussi promis des bonus de points à ceux chez qui les mêmes remarques n'apparaîtront plus sur les copies.

Ainsi, un 3^e et un 4^e devoir leur a été soumis pendant la 5^e séquence (les sujets et la fréquence ont été détaillés ci-dessus (page 47). Il en résulte que :

- parmi les 33 élèves (A) qui n'ont pas pris en compte les annotations entre les deux premiers devoirs, 19 ont progressé A(P), pour un taux de 57,57%, 8 ont régressé A(r), ce qui représente 24,24% ; et 6 sont restés constants A(c), soit 18,18% ;
- parmi les 7 qui avaient progressé entre les deux premiers devoirs, B, 5 ont à nouveau progressé B(p) et 2 sont restés constants B(c) ;
- parmi les 6 qui étaient restés constants ou avaient régressé au cours des deux premiers devoirs, 4 ont progressé et 2 sont restés constants ou ont régressé.

Au total, entre le 3^{ème} et le 4^{ème} devoir, 28 élèves en tout ont progressé (19+5+4), soit 60,86% et 18 élèves (8+6+2+2) sont restés constants ou ont régressé, soit un taux de 39,13%, ce qui est largement supérieur aux 74% (33 élèves) de régression ou constance enregistrée entre les deux premiers devoirs.

En définitive, au terme des 4 devoirs, il ressort que 44 élèves se sont améliorés dans leurs productions (28+7+5+4). En d'autres termes, 7 améliorations entre les deux premiers devoirs, et 37 améliorations entre le 3^{ème} et le 4^{ème} devoirs.

Tout en reconnaissant que cette analyse aurait gagné davantage si elle s'était étendue dans la durée, il apparaît néanmoins que, lorsque les apprenants sont plus attentifs aux annotations portées sur leurs copies, leurs productions s'améliorent dans le temps.

4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Les résultats recueillis nous permettent de vérifier les hypothèses émises au départ. Ainsi, nous pouvons valider l'hypothèse selon laquelle la plupart des élèves ont pour priorité la note chiffrée. Par conséquent, ils n'ont pas conscience de ce que les remarques portées sur leurs copies sont un canevas à suivre pour corriger les insuffisances identifiées afin d'améliorer leur production écrite et par ricochet leur niveau de compétence.

Egalement, nous pouvons confirmer à la lumière du résultat de l'enquête que les élèves n'ont pas encore compris que les enseignements qu'ils reçoivent dans le cadre de cette discipline ne leur sont pas utiles qu'en situation de classe et qu'il faudrait s'intéresser plus à la matière et au contenu qu'à la note, celle-ci n'étant qu'une estimation chiffrée qui répond beaucoup plus aux exigences pédagogique-administratives. Enfin, nous nous rendons aussi compte que les enseignants n'ont pas suffisamment de moyens techniques. En outre, les conditions de travail, les effectifs ne sont pas toujours de nature à leur permettre de s'investir à fond dans cette tâche ardue que constitue la correction des copies de rédaction. Néanmoins, ils s'accommodent des recommandations en vigueur.

Toutefois, le fait que quelques élèves se soient améliorés grâce aux annotations portées sur leurs copies, représente une lueur d'espoir. Ce qui nous conduit à affirmer que si les enseignants transcendent les difficultés liées au contexte pour continuer à porter régulièrement et systématiquement sur les copies lesdites observations, les commentant en classe au besoin, les élèves finiront par y accorder plus d'intérêt. Qui plus est, en développant des stratégies susceptibles de détourner leur attention un tant soit peu de la dimension chiffrée de l'évaluation pour la focaliser sur le contenu des enseignements, le défi de l'atteinte de l'objectif visé est en passe de se réaliser et les élèves pourront progressivement améliorer la qualité de leurs productions d'écrit.

4.3. INTERPRÉTATION ET IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES DES RÉSULTATS

4.3.1. Les aléas du contexte

Les classes qui ont représenté notre échantillon, comme la plupart de nos salles de classes des lycées et collèges, sont des classes à grands groupes dont les effectifs vont parfois au-delà de cent (100) élèves par classe. Elles posent à l'enseignant de français en particulier deux obstacles majeurs à surmonter.

Le premier est celui des effectifs pléthoriques en général : plus de cent (100) élèves par classe, telle est la « *population* » que l'enseignant doit gérer au quotidien. Cette situation crée des désagréments chez ce dernier aussi bien lors des enseignements que pendant les corrections. L'enseignant de français se retrouve alors avec une centaine de copies fois trois pour une même classe. Indéniablement, cela engendre consciemment ou inconsciemment des conséquences graves qui pourraient fausser complètement les résultats du processus enseignement/apprentissage de l'écrit. A titre d'exemple, l'enseignant submergé est tenté de se faire aider dans les corrections, parfois par des tiers aux compétences douteuses, ce qui crédite la problématique de l'évaluation numérique sous l'angle de sa fiabilité, pour ne citer que ce cas.

A ce problème s'ajoute celui de la « *qualité* » des élèves. En effet, si d'ordinaire la discipline n'est pas *la chose la mieux partagée des élèves* dans les salles de classe aux effectifs raisonnables, l'on imagine a fortiori l'ambiance que génèrent les effectifs pléthoriques où barbarie et outrance se disputent la vedette. Le fil à retordre est ainsi donné à la fois aux enseignants en particulier et à la hiérarchie en général. Dès lors, l'évidence de l'incidence d'un tel climat sur les enseignements/apprentissages/évaluations ne devient qu'une question de degré. Une fois de plus, la prégnance de l'indiscipline souligne et interpelle la nécessaire prise de conscience par les élèves des enjeux de l'école. Le primat de la motivation extrinsèque reste de mise puisqu'un bon nombre d'élèves travaillent encore moins pour eux-mêmes que pour conquérir ou conserver l'estime de leurs parents d'une part, ou pour éviter les sanctions et les réprimandes qu'ils encourent, d'autre part. C'est la raison pour laquelle il arrive par moment à certains de procéder au chantage, croyant ainsi faire du mal aux enseignants ou aux parents en ne se mettant pas au travail.

Le second obstacle à surmonter ici est celui de la pénurie des manuels : non seulement les manuels scolaires en français sont une denrée rare dans les classes, plus encore, l'on se demande bien si ceux qui en disposent y font véritablement recours. Pire, que penser de certains parents qui insidieusement soutiennent qu'on n'a pas besoin de manuel en français, sans doute moins par conviction que pour fuir la responsabilité d'offrir à leur progéniture le matériel d'apprentissage dont ils ont besoin ? D'autres soutiennent la tête froide qu'on n'apprend pas le français. Quoiqu'on en dise et malgré l'introduction des NTIC qui ne sont pas opérationnels partout, le manuel reste la référence quasi unique chez les élèves et son absence pose alors des problèmes importants.

Pour nous résumer sur ce point, les résultats du questionnaire adressé aux enseignants attestent que les grands groupes ne favorisent pas l'enseignement du français. Les professeurs de français ont grande peine à responsabiliser leur auditoire (les élèves), être entendus, être compris de tous. En outre, ils ont du mal à bien connaître leurs apprenants pour pouvoir cibler les lacunes et les besoins spécifiques des uns et des autres afin d'y remédier. La difficulté est doublée quand on y ajoute la pénurie des supports didactiques. Pourtant, les productions écrites des élèves, parce qu'elles regroupent tous les autres sous-aspects de la discipline, sont le lieu privilégié où l'enseignant peut relever les insuffisances de chacun et lui proposer des pistes de recherche. Cet objectif n'est pas atteint du fait tantôt de la négligence ou de l'ignorance du rôle fondamental des annotations par les élèves plutôt attirés par la valeur chiffrée de la copie.

4.3.2. Les pratiques des enseignants

Outre les problèmes liés à la correction de la rédaction : mauvaise graphie, effectifs pléthoriques, lacunes enregistrées dans les niveaux antérieurs (qui compliquent la tâche et nécessitent d'y consacrer plus de temps), les enseignants s'attèlent à porter de manière suivie des observations sur les copies de chaque élève afin de l'aider à améliorer sa production d'écrit. Ces remarques sont de divers ordres : grammaire, orthographe, vocabulaire, maniement de la langue, et se rapportent aux quatre rubriques que compte la grille d'évaluation officielle (compréhension du sujet, organisation des idées, maniement de la langue, présentation). La plupart des enseignants estiment d'ailleurs que cette grille est suffisamment explicite (car elle permet de rendre la correction plus objective) et apte à concourir à l'atteinte de leurs objectifs dans la mesure où elle est plus parlante surtout pour les apprenants qui manifestent généralement le désir d'aller au-delà de leur note. Cependant, il n'est pas exclu que pour les besoins spécifiques et ponctuels, certains enseignants réajustent le barème associé à la grille.

Par ailleurs, les enseignants utilisent dans le cas d'espèce, des codes d'annotations que les élèves sont capables de décoder, car en début d'année scolaire et pendant les premières corrections de rédaction, l'enseignant communique son répertoire de codes d'annotation aux élèves qui les consignent dans leur cahier.

Pendant les séances de compte-rendu de correction dont la durée moyenne est d'une heure, selon les performances des élèves, les enseignants commentent et corrigent les fautes les plus récurrentes qu'ils ont en amont regroupées selon les rubriques. L'occasion est propice pour

expliquer et élucider le sens des annotations en restant ouvert aux éventuelles questions des élèves qui s'y rapportent. Pour compléter le tableau, les enseignants reviennent sur quelques bonnes ou mauvaises copies qui sortent du lot pour davantage accrocher l'attention des élèves qui pour une raison ou une autre sont plus sensibles à leurs propres productions, ce qui permet de faire passer plus efficacement le message.

En définitive, le constat est celui de l'accommodation des enseignants aux instructions officielles qui exigent de faire des observations écrites sur les copies des élèves, avec des modulations variées et ponctuelles, dépendamment de l'objectif à atteindre.

4.3.3. Les diverses considérations des remarques par les élèves et les implications dans leur apprentissage.

Les résultats de notre expérimentation dans le cadre restreint des classes de troisième de Lycée Bilingue du Génie Militaire de Douala, donnent l'impression de l'échec du rôle des annotations dans le processus enseignement/apprentissage. En effet, les remarques au lieu de stimuler les apprenants et les inciter à plus d'entrain au travail, font plutôt l'objet de polémique. Elles sont source de démotivation car certains élèves voient en elles une atteinte à leur personne voire une insulte à leur encontre. C'est ainsi que nous avons souvent ouï certains élèves déclarer ne pas aimer quand on *salit leur copie avec du Bic rouge*. D'autres vont même jusqu'à traiter l'enseignant de tous les noms et pourraient même, si l'occasion leur était donnée, s'en prendre directement à lui. Le constat à ce niveau est celui de la non appréhension du but de cette activité par bon nombre d'élèves. Par ailleurs, un grand nombre d'apprenants ne prête guère attention aux remarques faites sur leurs copies parce que trop préoccupés par les points (la note finale). C'est ce qui explique le fait qu'ils se débarrassent de leurs copies quelque temps seulement après s'être enquis de la note. La note devient donc pour eux le mobile d'apprentissage au détriment de la connaissance. Les élèves sont tellement focalisés sur la note qu'ils perdent de vue la finalité qui demeure la maîtrise des contenus dont ces notes se veulent le reflet.

C'est ainsi que la note freine et constitue un obstacle dans le processus d'apprentissage continu dont le principe voudrait que la faute relance l'activité d'apprentissage. Cet objectif n'est tout simplement pas atteint parce que les centres d'intérêt sont déplacés. Il faut reconnaître dans tous les cas que le système de notation en soi n'est pas mauvais, mais en l'état actuel, la fiabilité de la note comme reflet exact des connaissances acquises par l'élève

est mise en cause. D'autres moyens plus significatifs et palpables devront compléter l'information que la note veut refléter.

Pour revenir aux élèves, la réalité démontre que leur quête des notes ne s'inscrit pas toujours dans l'orthodoxie d'une démarche rationnelle, et pour ainsi dire, elle emprunte parfois des sentiers aussi sinueux que ténébreux, si bien qu'à la fin les apprentissages, la maîtrise des connaissances et l'amélioration des performances en pâtissent. Obtenir des points coûte que vaille par ces élèves nourrit ainsi une obsession qui fausse la pédagogie et ruine en même temps l'éthique. Pourtant, il leur suffit d'un peu d'attention, de plus de discipline, d'un peu d'effort dans la prise en compte des observations pour inverser significativement la tendance vers la baisse et amorcer l'escalier montant vers l'amélioration des prochaines productions d'écrit. Ils pourraient peut-être ne pas exceller dans la compréhension du sujet (qui est unique à chaque sujet proposé), mais des progrès en grammaire, en vocabulaire et en orthographe vont sans nul doute être enregistrés.

En l'occurrence, nous nous sommes retrouvée pendant les comptes-rendus de la quatrième et de la cinquième séquences à revenir sur l'emploi des mêmes homophones grammaticaux : le cas de « a » (verbe avoir à la troisième personne du singulier de l'indicatif) différent de « à » (préposition) ; « ces » (adjectif démonstratif), différent de « ses » (adjectif possessif), ... L'on retrouve ainsi les élèves qui pendant trois à quatre séquences reçoivent des copies sur lesquelles sont portées les mêmes remarques dans les mêmes domaines. Ceux-là sont les partisans du moindre effort qui n'hésitent pas à l'occasion de recourir aux moyens peu recommandables pour avoir une note.

En résumé, il se dégage de notre observation que plus de deux tiers des apprenants trouvent leur compte dans les notes uniquement et n'ont que faire du reste. Un tel dilettantisme frisant le laxisme pourrait engendrer des conséquences inimaginables qui s'étendront bien au-delà de la situation de classe, en ce sens que non seulement les concernés seront incompetents en classe mais traîneront également ces lacunes dans la société en général. Déjà pourrait-on prédire sans pessimisme, mais avec lucidité un décrochage à court ou à moyen terme à cette catégorie d'élèves. De nos jours, beaucoup d'enfants ne font pas de longues études pour des raisons diverses. Certains mêmes, en classe de troisième mettront fin bientôt à leurs études à ce niveau. D'autres chercheront à gagner leur vie d'une autre manière. Ils seront alors confrontés à des situations où la mauvaise expression constituera un handicap dans leur épanouissement socioprofessionnel ou autre. Il en va tout autant, avec en plus quelques frustrations lorsque, dans des discussions en famille, entre amis ou collègues, ils se trouvent

pris au dépourvu là où une simple argumentation leur aurait suffi soit pour susciter de l'admiration ou tout au moins préserver leur honneur. Il est donc indispensable, pendant qu'ils en ont encore l'opportunité, de développer des stratégies pour les amener, malgré eux, au bon usage et au bon maniement de la langue.

4.3.4. Les limites des annotations

Il faut reconnaître que le relevé des annotations, tel qu'il se pratique, présente des limites. En effet, il ne décrit pas en lui-même les moyens pour éradiquer les fautes relevées. Une chose est d'être conscient des lacunes que l'on accuse dans un domaine, une autre en est de savoir comment procéder pour les résorber et voire améliorer sa performance. Force est de reconnaître qu'il existe une grande distance entre l'identification de la faute, sa nature, et la procédure ou méthode à adopter pour la corriger. Certes, bien diagnostiquer une maladie est déjà un pas capital vers le processus de guérison, mais cette simple connaissance de l'état du mal ne saurait se confondre avec l'étape thérapeutique décisive, celle de la solution. Il reste à consulter un spécialiste pour qu'il applique le remède qui convient au mal. Cette image illustre fort la démarche qui convient aux annotations qui, plutôt que de se limiter aux simples constats, devraient également proposer à l'élève des moyens pour combler les manquements et corriger les fautes identifiées. Toutefois, au-delà de ces limites de fond, il en existe tout autant au plan de la forme avec un potentiel préjudiciable à l'atteinte de l'objectif visé, à savoir :

- a) l'étroitesse de la marge des copies qui ne permet pas toujours de consigner toutes les annotations ;
- b) le volume et la fréquence des copies à corriger qui imposent une certaine concision dans les annotations que l'on voudrait pourtant plus explicites pour la bonne compréhension de l'élève, mais dont la conséquence est l'épuisement imaginable de l'enseignant à cette tâche ;
- c) la grande complexité de certaines faiblesses ou erreurs, tant au niveau du style qu'au niveau du fond, ne peut faire l'objet d'un traitement abrégé.

En somme, il se pose encore et toujours des problèmes liés aux effectifs, dans la mesure où certains cas nécessitent, en dehors des observations collectives, une attention strictement individuelle, ce qui par ailleurs freinerait l'évolution vers la couverture des programmes et pourrait en même temps engendrer des susceptibilités entre camarades.

4.4. VERS DE NOUVELLES STRATÉGIES DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT: SUGGESTIONS

L'évaluation des performances scolaires est une obligation institutionnelle; elle est un processus sociologiquement complexe. Il ne s'agit pas seulement d'évaluer pour que des améliorations se produisent, encore faudrait-il prendre en compte d'autres paramètres. En présentant des analyses des pratiques limitées, il importe en même temps de proposer des réflexions pour le développement de l'évaluation et pour promouvoir des formes d'évaluation adaptées aussi bien aux exigences sociales actuelles qu'à nos réalités de classe.

4.4.1. Instaurer un processus d'évaluation négociée

Pour tenter de répondre à la question de savoir comment amener les élèves à dépasser, à transcender la note finale pour se focaliser davantage sur les remarques et améliorer leurs performances dans la production d'écrit, il convient de penser des stratégies pour les amener à poursuivre l'activité d'apprentissage à travers l'évaluation ou à partir de la copie corrigée et annotée. Nous proposons les méthodes suivantes :

Etant donné que les points captivent plus les apprenants, notre stratégie est qu'il faut dans un premier temps les en priver dans l'objectif de susciter en eux l'intérêt et l'attachement aux contenus. C'est-à-dire en clair que, pendant une période déterminée (qui pourrait s'étaler sur deux séquences par exemple), l'enseignant fera des évaluations portant en exclusivité sur les annotations. Concrètement, la note est attribuée à chaque copie, mais dans un code tenu secret, dans ce sens que l'enseignant seul sait à quel chiffre il correspond. L'insistance sur les remarques, la focalisation sur chaque annotation, quitte à proposer des points de motivation à l'apprenant dont la prise en compte des observations sera évidente d'une séquence à l'autre et voire d'un devoir à l'autre. L'indicateur ici n'est pas l'absence totale des fautes, mais l'évitement par l'élève de commettre les mêmes fautes. Inversement, il menacera de retrancher des points à ceux chez qui les mêmes fautes reviendront, surtout ces fautes récurrentes et communes dûment relevées lors des précédentes séances de correction en situation de classe. Il s'agit par exemple des corrections de type on ne dit pas « j'ai intervenu », il faut plutôt dire « je suis intervenu ». Ce faisant, l'enseignant pourra alors juger du degré des améliorations enregistrées, et revenir opportunément sur les notes de la séquence précédente, en sorte que chaque apprenant tire personnellement des conclusions sur sa propre progression.

Si cette démarche est rigoureusement observée par les enseignants, il sera difficile aux élèves, eu égard à leur sensibilité à la note chiffrée désormais susceptible de diminution ou de bonification, de continuer à négliger les remarques portées sur leurs copies ou des fautes récurrentes précédemment corrigées. Du coup, même sans être conscient de l'objectif visé, certains blocages psychologiques qui jalonnent le processus d'apprentissage vont être levés, au fur et à mesure que l'acquisition des automatismes de la langue par l'élève se met en place. Au bout du compte, l'élève saura qu'il doit réinvestir ce qu'il a appris dans les cours de français en général, c'est-à-dire la grammaire, l'orthographe ou la conjugaison... en rédaction.

4.4.2. Proposer les solutions à travers les annotations

Si le travail de correction de copies se borne à l'attribution d'une note, s'il ne débouche pas sur une prise de conscience des différentes lacunes et s'il n'aboutit pas à une réécriture des passages fautifs qui prendrait en compte les observations, il ne sert pas à grand-chose. Un tel travail, même s'il épuise le correcteur, n'apprend rien à l'élève. Il s'ensuit que la copie corrigée et annotée devrait fournir des armes à l'élève pour vaincre ses difficultés. En effet, le but pour lequel l'on doit prendre la peine d'annoter est de communiquer avec les élèves, leur faire prendre conscience des lacunes et les conduire ou les aider à les évacuer. Aussi, porter des remarques dans le but de s'acquitter d'un devoir professionnel ou parce que la hiérarchie le recommande serait une tâche très ardue certes, mais non efficace. Les annotations ne doivent donc pas être muettes. Par exemple, l'on peut correctement, pour une faute au niveau de l'expression, porter sur la copie de l'élève « md. » (mal dit), mais la question qui se pose est celle de savoir comment ce « md » aide l'élève à s'améliorer.

Les observations ou remarques doivent être explicatives, précises, opérationnelles et mieux, formatives. L'enseignant ne doit pas seulement signaler « md » ou « gr » (pour grammaire), il dira par exemple, « accord du verbe avec son sujet » ou « accord de l'adjectif avec le mot auquel il se rapporte » ; au lieu de « tr » pour une transition, il devrait signaler le type de rapport à établir dans les arguments. Par exemple, « utiliser un connecteur d'addition, d'explication, d'opposition... ».

4.4.3. Définir des critères spécifiques d'évaluation

Les critères spécifiques d'évaluation et la mise à disposition des consignes précises à l'ensemble des correcteurs ainsi que le barème de correction des copies doivent être clairement définis, surtout pour les examens certificatifs. Cette définition des critères et

consignes de correction dans le système permet ainsi de disposer directement d'un ensemble d'éléments de repère pour l'évaluation d'une part et de rationaliser les notations sur la base de critères homogènes et concertés, d'autre part. C'est également une ressource pour le candidat-élève, puisque la copie corrigée lui sera renvoyée avec les points par critères lui permettant d'avoir accès à un bilan détaillé sur la valeur de son travail. Ceci permettra en outre des échanges communs avec les autres correcteurs et inspecteurs pédagogiques. Ces échanges offrent aux correcteurs la possibilité d'ajuster leurs pratiques par rapport aux consignes données par les inspecteurs pédagogiques ou par rapport aux pratiques d'autres correcteurs.

Les appréciations sont ainsi non plus orientées vers un destinataire extérieur, mais directement vers le candidat. Elles prennent ici la forme de listes de conseils adressés à l'apprenant. Les traces et annotations numériques observables participent toutes à fournir un corrigé plus ou moins explicite à l'élève, ce qui devient un outil pédagogique et moyen d'échange entre l'enseignant-correcteur et le candidat-élève. Cela amène ainsi l'enseignant-correcteur à re-spécifier son positionnement social : les espaces dédiés à la notation, à l'appréciation et la copie sont des espaces d'échanges au sein desquels le correcteur s'oriente vers l'élève et vers ses pairs (collègues-enseignants et inspecteurs pédagogiques).

4.4.4. Promouvoir l'autocorrection

Il s'agit d'inciter l'élève systématiquement à la « reddition des comptes ». Pour ce faire, chaque compte-rendu de correction après un devoir doit s'ouvrir sur un autre devoir portant sur le même thème. Ce second devoir sera tout simplement une confrontation personnelle de l'élève à sa production corrigée et annotée avec les éléments du corrigé de l'enseignant. Ceci ne consistera pas à reprendre la correction du professeur car chaque élève pendant le compte-rendu aura déjà pris des notes dans son cahier, ce sera une sorte de « miroir » dans lequel chaque apprenant se regarde et tire avantage de ses fautes et de ses manquements.

Ce second devoir pourra alors consister en l'élaboration d'une grille qui se présente sous la forme d'un tableau à trois entrées : « ce que j'ai fait » ; « ce qu'il ne faut pas faire » ; « ce que je devais faire ». L'apprenant classera donc toutes ces fautes relevées dans les différentes composantes. Par exemple, on aura au niveau de la compréhension du sujet : « J'ai introduit mon argumentation en donnant directement mon point de vue, or l'introduction ne doit jamais dévoiler ma position. Je dois plutôt situer le sujet dans un cadre, dire de quoi il s'agit (le

problème qui se pose) et comment je me propose de le résoudre ». Ce qui se résume à répondre aux questions quoi, quand, qui, comment, etc.

La nécessité sera pour chaque apprenant de se corriger lui-même et de présenter cette grille d'autocorrection au professeur.

Tableau 12: Exemple d'une grille d'autocorrection à partir d'une copie corrigée.

Niveau concerné	« Ce que j'ai fait »	« Ce qu'il ne faut pas faire »	« Ce que j'aurais dû faire »
Maniement de la langue et style	Je n'ai pas accordé l'adjectif qualificatif avec l'élément auquel il se rapporte	L'adjectif qualificatif ne devrait pas s'accorder avec le COD	Je devrais dire : les <u>beaux</u> habits de mon frère.
Compréhension du sujet	Mon introduction était une reprise du sujet dans son intégralité	L'introduction ne consiste pas à recopier le libellé du sujet	Je dois commencer par inscrire le sujet dans un cadre précis...
Etc.	Etc.	Etc.	Etc.

L'enseignant pourra donc regrouper les fiches d'autocorrection et demander aux élèves soit individuellement ou en groupe, selon les cas, de reprendre le même devoir en intégrant les éléments rectificatifs qu'ils ont eux-mêmes produits. Cette méthode aidera l'apprenant, sans qu'il ne s'en rende directement compte, à se détacher de la note pour de plus en plus se consacrer aux savoir-faire, ce qui serait d'un avantage certain et, après élaboration de deux ou de trois fiches d'autocorrection, il acquerra les automatismes de la langue correcte et ne commettra plus les mêmes fautes. Car comme le soutient Cardinet (1994) :

L'évaluation en miroir est le retour d'information que chacun reçoit quand il a l'occasion de s'observer par l'extérieur à partir d'un enregistrement vidéo par exemple [à l'oral], mais même à travers l'image de lui-même que fournit [...] son portefeuille de compétences. C'est la base de l'auto-évaluation ou évaluation en première personne.

4.5. ENSEIGNER LES OBJECTIFS AUX ÉLÈVES

Pour reprendre en substance un proverbe touareg, *ne pas savoir où l'on va, égare ou, à défaut de ne jamais arriver, fait trainer longtemps*. Nous pouvons transposer ceci en situation de classe pour affirmer que si un élève ne sait pas où sont ses centres d'intérêts, il est tout à fait normal qu'il échoue ou tout au moins qu'il accuse des redoublements au cours de son cycle. En effet, il est temps que les élèves apprennent que cela ne sert à rien d'avoir des notes s'ils

ne sont pas compétents. Par exemple, un élève qui a 10 ou 12 et ne peut pas former correctement une phrase n'est pas avancé. Comme le disent si bien Lacan et Alii (1975) :

La science pour nous [...] n'est pas le pédantisme creux et livresque des théories nébuleuses ou apprises par cœur. La science chez nous doit s'enraciner dans la vie quotidienne.

Donc les élèves doivent comprendre l'importance des savoir-faire et ceci à travers les objectifs des enseignements qui doivent être portés à leur connaissance, ils ne doivent pas s'obstiner à chercher uniquement une formation sanctionnée par les notes, mais celle qui intègre les objectifs à atteindre, les performances probantes dont ils doivent faire preuve pour être reconnus compétents.

L'évaluation permettra de faire continuellement le point sur ce qu'il sait par rapport aux objectifs définis, aux objectifs à atteindre. Ainsi, l'élève pourra avec ou sans la note, se rendre compte soit de sa médiocrité, soit de son excellence, bref, de son degré d'acquisition des contenus. Les pratiques d'évaluation deviendront alors des « évaluations en miroir ». On peut donc soutenir qu'une évaluation fondée sur les objectifs, les critères de maîtrise, sera favorable aussi bien à la pédagogie du succès et des situations ouvertes qu'à la différenciation de l'enseignement. Et qu'une évaluation plus formative, donnant moins d'importance au classement et davantage à la régulation des apprentissages, s'intègre mieux aux didactiques novatrices et à une pédagogie de maîtrise des objectifs visés. En se pliant à cette exigence nouvelle, on passera automatiquement d'une pédagogie de l'instruction (définissant ce qu'on doit comprendre) à une pédagogie de l'apprentissage (qui recherche les conditions propices à l'assimilation complète par les élèves). La conception de l'évaluation s'en trouvera transformée en ce sens que la préoccupation prioritaire devient le souci de savoir-faire chez les apprenants.

Une des conditions du progrès de l'élève dans son apprentissage de la langue étant qu'il puisse être informé, à tout moment de sa situation, il ne peut progresser qu'en connaissant ses lacunes et ses points forts. S'il sait dès le départ jusqu'où l'enseignant souhaite le mener et en combien de temps, il est important qu'il puisse visualiser ses résultats. Le tableau que nous proposons ci-dessous pourra servir aux élèves de feuille de route :

Tableau 13: L'évaluation de l'élève par rapport à lui-même

Nom de l'élève :

Compétences à acquérir	Bilan		Degré de compétences visé	Situation de l'élève par rapport à l'objectif visé
	-	+		
1- Etre capable de demander une information				
2- Etre capable d'accepter une invitation				
3- Etre capable de justifier une attitude				
4- Etre capable de (se) situer dans l'espace et le temps				
5- Etre capable de décrire une situation				
6- Etre capable de réfuter				

Etc.

Ce mini tableau peut remplacer la note sur 20.



La première colonne décrit les compétences visées par l'enseignant et attendues par l'élève. Le bilan indique si la capacité est atteinte ou s'il lui reste des efforts à faire dans ce domaine. Le degré de compétence visé est défini par l'enseignant. Si l'élève, 4 fois sur 5, est capable de justifier son attitude de façon pertinente, on peut considérer que la compétence est maîtrisée. La dernière colonne donne des renseignements supplémentaires à l'élève, elle lui permet de visualiser son niveau.

Ceci est assorti d'un tableau récapitulatif pour l'enseignant, lequel lui permet davantage de jouer son rôle de facilitateur : ainsi pourra-t-il se rendre à l'évidence des performances et des réajustements qui s'imposent.

Tableau 14: L'évaluation des objectifs par l'enseignant

Objectifs à maîtriser Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total de l'élève /10 objectifs
Elève X	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	07
Élèves Y	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	08
Elève Z	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	06
Etc.											
Total de la classe	1	2	3	3	3	0	1	3	3	2	

1=objectif maîtrisé

0= objectif non maîtrisé

Dans notre exemple, même si cette classe fictive ne comporte que trois élèves, on peut considérer que l'objectif N°6 n'est pas atteint et que les objectifs 1et 7 sont à revoir. Ce type de tableau permet de cerner non seulement les difficultés de l'ensemble de la classe, mais aussi de chaque élève en particulier.

4.6. METTRE L'APPRENANT FACE À DES SITUATIONS CONCRÈTES

Une autre stratégie pour amener les élèves à comprendre qu'il faut s'intéresser à la matière plutôt qu'aux points est de les mettre face à des situations concrètes où ils devront soutenir leur point de vue verbalement, pour qu'ils se rendent compte qu'au-delà de la dimension des notes, ils doivent acquérir des savoir-faire qui leur sont indispensables dans la communication sociale. En clair, ceci revient à dire qu'il faudrait mettre les apprenants face à des situations dans lesquelles la correction des erreurs qu'on leur reproche devient l'objectif à atteindre. Par exemple, à travers les exposés et les enquêtes, l'enseignant peut diviser sa classe en sous-groupes et simuler des scènes à la lumière des réalités sociales. Il s'agit de faire des transpositions entre les fautes des élèves et le développement des comportements attendus en situation concrète. L'objectif visé est de donner à l'élève de repérer la finalité de la tâche qu'on lui demande d'exécuter.

En situation de classe et dans cette transposition, l'élève, par exemple, peut être invité à défendre sa cause face à un accusateur. Ceci non seulement crée un climat de détente dans la classe, mais en plus offre aux uns et aux autres l'occasion de découvrir leur aptitude ou inaptitude à s'exprimer correctement et spontanément. L'opportunité aidant, les meilleures prestations sont primées, et l'enseignant n'a pas besoin de trop commenter les faits, les élèves qui ne sont pas indifférents à ce qui est bien dit pourront eux-mêmes en juger.

Ceci pourrait avoir à plus d'un titre un rôle bénéfique dans l'appropriation de la langue écrite et/ou orale : la maîtrise nécessaire des actes et paroles dans la conversation ou dans les dialogues, la bonne articulation, etc. Les apprenants tenteront ainsi de réemployer les contenus des leçons (qui restent parfois très théoriques et abstraits). Ainsi pourra-t-on limiter et éviter un appauvrissement progressif des contenus notionnels étudiés pendant les cours. Les supports pourront provenir de diverses sources. L'on pourrait par exemple partir des faits divers réels, des articles de journaux ou des textes d'auteurs bien choisis, bref, le professeur et sa classe pourront monter une scène.

Nous pouvons analyser tout cela à travers une fiche pédagogique comme suit :

- **Objectif pédagogique opérationnel** : *A la fin de ce cours, l'élève sera capable de défendre un point de vue en s'exprimant correctement et aisément.*
- **Corpus** : Un élève de troisième était assis sur le sable au bord d'une route lorsqu'il entendit un coup de feu claquer derrière lui. Il se retourna pour remarquer avec stupéfaction un corps inerte étalé au sol. Deux inconnus se présentèrent subitement devant lui, braquant sur lui des yeux menaçants. L'un d'eux lança : « que venez-vous de faire ? L'élève hésitant : mm...moi ? Quoi ? ». L'autre continua : « avouez rapidement votre crime et dites-nous comment vous avez procédé pour ôter la vie à ce malheureux ». « Mais, ...je..., que voulez-vous insinuer ?
- **Démarche** : le corpus est distribué aux élèves ou écrit au tableau. Ceux-ci en prennent rapidement connaissance.
 - A l'aide des questions précises et fermées, le professeur en vérifie la compréhension globale.
 - Les élèves sont ensuite répartis en trois groupes par exemple. Chaque groupe désignera les intervenants.
 - Pendant 10 à 15 minutes, les élèves travaillent (échanges, dialogues...) librement.
 - Le professeur intervient pour relever les difficultés d'expression que les élèves rencontrent (lexique, grammaire...).

- L'élève comprend clairement ici qu'il n'est plus question de notes, mais de savoir-faire, et mesure alors la grande distance qui existe entre les notes et la maîtrise des savoirs.

➤ **Élaboration :**

- Les élèves trouvent eux-mêmes les éléments constitutifs de la défense d'une thèse et surtout l'organisation de l'argumentation.
- Ils trouvent également les différentes thèses qui renvoient ici aux différents personnages du corpus, c'est-à-dire l'élève d'une part, et les deux inconnus, d'autre part.
- Les actions équivalent aux arguments de chaque partie.
- Le dialogue consiste en la confrontation des thèses et des arguments (thèse/ antithèse, arguments pour/ arguments contre).
- Les élèves peuvent compléter les arguments de chaque thèse par différents ajouts.
- Le professeur en profite pour travailler avec les élèves sur le système de questionnement pertinent à travers l'interrogatoire et selon l'attitude qu'on veut amener l'autre à adopter.

➤ **L'évaluation :** elle porte sur le contenu et la forme des dialogues par exemple, et sera formative de préférence.

Cet exercice permettra de travailler conjointement l'expression orale, la compréhension et l'expression écrite. L'enseignant pourra répéter ce type d'exercice au moins une fois par trimestre. Ce qui sera l'occasion d'apprendre aux élèves à travailler collectivement.

NB: Pour cette séquence de deux heures, la première heure sera consacrée au cours et la seconde sera une séance corrective qui débouche sur une leçon d'argumentation : **Comment défendre un point de vue ?**

4.7. ÉVITER LES EFFETS DE COMPARAISON

Pour promouvoir un meilleur apprentissage des élèves à travers l'expression écrite, il faut éviter toutes les « querelles » qui pourraient surgir autour de la note. Etant donné que l'objectif visé n'est pas la note chiffrée, les séances de remises de copies devraient être menées de manière à éviter tout commentaire susceptible de produire les effets de comparaison en termes de découragement chez les uns ou de frustration chez les autres. En outre, le degré de réception de cette information, à savoir la publication de la note dans le

cadre restreint de la classe varie d'un élève à l'autre en fonction du travail et surtout des aptitudes de chacun.

Il s'agit donc, autant que faire se peut, de placer l'apprenant dans des dispositions psychologiques favorables à l'apprentissage, même à travers ses mauvaises productions. C'est pour cette raison que la notation par des symboles ou des lettres devrait être privilégiée.

S'il est vrai que les symboles ou les lettres sont par ailleurs des équivalences des chiffres (par exemple, on sait qu'un A est synonyme de Bien ou 15, qu'un D ou E égal à Faible...), il reste tout aussi vrai que ces deux formes de notation ne produisent pas le même effet psychologique. En d'autres termes, la réceptivité des apprenants n'est pas la même, dans la mesure où voiler la note permet de prime abord d'orienter l'élève vers les annotations. L'apprenant qui voit un A+ ou A- ne sait pas trop à quoi cela réfère et par conséquent, reste plus ouvert qu'il ne le serait face à la note chiffrée. Ainsi pourrait-il s'en remettre à l'enseignant qui aura l'opportunité de l'orienter plus judicieusement vers les annotations, ce qui éventuellement pourrait déboucher sur la proposition d'un autre devoir approprié au besoin identifié. Une fois encore, faut-il le rappeler, l'objectif de la note n'est pas de répondre à un souci de classement ou de catégorisation, mais de renseigner en priorité sur l'état d'acquisition des connaissances. Dans cette optique, la note sert désormais à retrouver une information.

4.8. FAIRE CORRIGER LES COPIES PAR LES ÉVALUATEURS

L'enseignant devrait corriger les copies lui-même, du moins pour ce qui est de la rédaction, parce qu'il sait mieux que quiconque les objectifs qu'il évalue, les codes d'annotations qu'il a en partage avec ses élèves.

Le problème du correcteur est important eu égard aux enjeux y afférents. Les barèmes et les instructions officielles ne sont pas l'apanage du premier venu. Si l'enseignant se fait aider par n'importe qui, une telle pratique pourrait à première vue le soulager d'un important fardeau, mais elle brouille et fausse l'atteinte des objectifs des annotations. Les correcteurs non avertis et non initiés font des remarques souvent fantaisistes, sans en mesurer les dégâts dont elles sont porteuses dans les jeunes esprits des élèves. C'est ainsi qu'on a souvent lu des propos à la limite injurieux voire anti-pédagogiques et anti-éducatifs, du genre « cela ne vaut pas la peine » ou « Sans niveau », etc. Pareillement, on retrouve des copies qui ont été sous-évaluées, mal annotées et mal notées simplement parce que le correcteur non initié s'est limité à la

compréhension du sujet pour juger de la production entière, et sans annotation relative aux insuffisances dont regorgent pourtant certaines copies.

4.9. FORMER LES APPRENANTS À L'EXPLOITATION DES REMARQUES

L'enseignant devra apprendre aux élèves à exploiter correctement les remarques faites sur leurs copies. Leur recommander de lire soigneusement les observations, les étudier, en discuter avec leurs pairs et par la même occasion, établir une cohérence entre les remarques nouvelles et celles précédemment faites.

La formation a pour avantage de créer un climat favorable à l'apprentissage dans le groupe-classe, ce qui développe des manières de faire et de penser positives. Egalement, à travers les conseils, les séances de travaux dirigés, l'enseignant montre aux élèves comment exploiter les résultats de leur apprentissage pour améliorer leurs performances. A terme, l'élève dispose d'une grille d'évaluation pouvant se présenter selon le tableau ci-après :

Tableau 15: Grille d'évaluation de l'élève

Critères d'évaluation	Performances attendues
Compréhension du sujet	1- Quel problème pose le sujet ? 2- Quelles solutions ai-je données au problème ? 3- Les solutions sont-elles appropriées et variées ?
Organisation des idées	1- Ai-je ordonné mes idées ? 2- Le plan adopté est-il bon ? Y a-t-il un fil conducteur ? 3- Permet-il d'épuiser les données du sujet ? 4- Les paragraphes sont-ils cohérents ?
Maîtrise de la langue	1- Mes phrases sont-elles bien construites, complètes, concises et claires ? 2- Les noms sont-ils correctement écrits ? 3- Les mots que j'ai utilisés sont-ils convenables ? 4- La ponctuation est-elle correcte ? 5- Les accords sont-ils respectés?
Présentation	1- La date, la reprise du sujet sans faire de fautes 2- La marge : Est-ce que j'écris lisiblement ? 3- Les parties de mon devoir se distinguent-elles les unes des autres ? 4- Ai-je respecté les alinéas ? 5- Est-ce que j'évite les ratures et les surcharges?

La formation consistera aussi à proposer des enseignements sur la manière de lire une grille d'évaluation. Les animateurs pédagogiques et les enseignants proposent par exemple que la

première semaine, le plus souvent consacrée à la prise de contact et à la vérification des prérequis, intègre un apprentissage harmonisé portant sur la technique adéquate pour la lecture d'une grille d'évaluation. Ceci ne se fera pas superficiellement. De préférence, cet apprentissage comme tous les autres tiendra lieu d'une séance de cours à part entière, c'est-à-dire avec un objectif opérationnel précis et bien défini qu'on pourra lire dans une fiche pédagogique. Les savoirs constitués et transposés en fiche pédagogique seront traités, rendus accessibles et assimilables en situation de classe et aux différents niveaux du premier cycle surtout. L'on aura par exemple :

Titre de la leçon : Evaluation de la rédaction.

Objectif pédagogique opérationnel : Rendre l'élève capable de relever les différentes composantes d'un sujet dans une grille d'évaluation.

Corpus S'il s'agit d'un sujet traité ou rédigé, l'enseignant amènera les élèves, à travers un questionnement approprié, à dégager les différentes étapes assorties des éléments du texte dûment choisis et classés dans chaque rubrique de la grille d'évaluation. S'il s'agit d'un sujet porté au tableau, pareillement, l'élève devrait être conduit à relever tous les éléments de réponse et à les classer à leur place dans ladite grille. Ce cheminement aura l'avantage d'amener les élèves à s'approprier les contenus et à acquérir les automatismes de la forme juste.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au moment de clore ce travail, il convient de rappeler qu'il était pour nous question de mesurer les enjeux de l'évaluation en didactique du français, précisément en expression écrite en classe de troisième. En d'autres termes, élucider les risques et les disparités, définir à la fois les avantages et les inconvénients de l'évaluation de l'écrit.

En effet, il s'avère que la correction des copies de rédaction présente des particularités en ce sens que l'enseignant fait des annotations sur les copies pour identifier les erreurs, les fautes et les manquements contenus dans la production de l'élève, en vue de lui proposer des pistes de recherche destinées à l'aider à se rendre compte de ses difficultés en production écrite, à les corriger et à s'engager dans un autre essai de réécriture.

Le problème qui se posait était donc de savoir si ces remarques supposées guider le travail de l'élève produisent les effets escomptés. En d'autres termes, il s'est agi pour nous de vérifier si les élèves s'intéressent réellement aux annotations portées sur leurs copies de composition française. Au bout du compte, les apprenants sont plutôt captivés par les notes et très souvent au détriment desdites remarques qui peuvent pourtant les aider, s'ils les prennent en considération, à améliorer leurs performances. D'où la question centrale de notre recherche, celle de savoir comment amener les élèves à transcender la dimension de la note chiffrée pour davantage s'intéresser aux observations faites sur leurs copies.

Pour mener à bien la présente étude, nous avons procédé par une enquête qui nous a permis de concevoir plusieurs modèles d'analyse des données sur le terrain afin de mieux les comparer avec les hypothèses émises a priori. En effet, d'entrée de jeu, nous avons énoncé l'hypothèse générale selon laquelle les élèves ne sont essentiellement intéressés que par les notes, c'est la raison pour laquelle ils ne prennent pas du temps pour considérer les remarques faites sur leurs copies. Cette hypothèse générale a éclaté en deux hypothèses secondaires. La première stipule que les élèves ne comprennent ni le rôle des annotations, ni ses enjeux. Pour ce qui est de la deuxième, ils n'ont pas assez conscience de l'importance de la maîtrise de la langue tant pour leur cursus scolaire que pour la vie en dehors de la situation de classe.

Ainsi, l'observation sur le terrain a consisté en des questionnaires adressés tour à tour aux élèves et aux enseignants pour recueillir les avis des uns et des autres. Par ailleurs et dans le même fil, un test administré aux élèves s'est déroulé en deux séquences, visant à juger de l'effectivité de la prise en considération ou non des remarques précédentes dans les prochains devoirs. Notre population d'étude pour cette enquête était les élèves de troisième du Lycée

Bilingue du Génie Militaire de Douala, ainsi que tous les professeurs de français dudit établissement. Les différents outils de l'enquête sur le terrain ont présenté plusieurs résultats que nous escomptions avec ceux annoncés par les hypothèses.

De notre analyse, il ressort que les enseignants de français s'attèlent à annoter les productions d'écrit des élèves pour relever les manquements, les lacunes de ces derniers afin de les inciter au travail pour une amélioration de leurs performances. Ce faisant, ils s'accommodent alors des recommandations ministérielles en vigueur qui voudraient que les observations soient faites sur les copies des élèves pour guider leur travail. C'est ce qui justifie d'ailleurs le rôle capital de l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage qui ne consiste pas uniquement à donner l'information à l'élève, mais aussi à communiquer avec ce dernier dans le but de l'aider à produire à l'avenir des résultats améliorés. En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement de mesurer le niveau ou le degré d'acquisition de connaissances chez l'apprenant, mais aussi de lui ouvrir des pistes de recherche. Autrement dit et pour reprendre Marquillo: *Il ne sert à rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire, c'est sans doute apprendre à réécrire.*

Par contre, les élèves ne sont captivés que par la note, ils n'intègrent pas encore la logique des annotations destinées à les aider à relever leurs performances. Les notes créent donc un blocage psychologique qui freine l'apprentissage des élèves. Et c'est en raison de ce blocage que devoir après devoir, les mêmes types de remarques reviennent sur les copies. La prégnance de la note chiffrée dans la perception des élèves justifie leur aveuglement quant à l'importance des annotations dont la prise en compte leur garantirait l'amélioration de leurs productions écrites et par ricochet le relèvement de leurs notes.

De ce qui précède, nous avons été amenée à suggérer des démarches destinées à déconcentrer l'attention des élèves de la note (sans toutefois en ignorer l'importance) pour les orienter davantage vers les remarques jugées plus utiles pour des raisons sus évoquées. Par exemple, i) instaurer un processus d'évaluation négociée où l'accent est mis sur les observations et les notes voilées; ii) enseigner des objectifs d'apprentissage aux élèves, iii) occulter les effets de comparaison, iv) former les élèves à l'exploitation des observations, etc.

En définitive, la présente recherche qui s'applique au cadre restreint de la classe de troisième du Lycée Bilingue du Génie Militaire de Douala, n'est qu'une modeste contribution à la pédagogie du succès. Elle pourrait s'appliquer à d'autres niveaux et s'étendre dans l'espace en intégrant d'autres établissements scolaires de différentes localités, ce qui enrichirait davantage la recherche scientifique en général, et générerait des résultats élargis et applicables partout.

Toutefois, les entretiens avec les collègues du même bassin pédagogique ou lors des corrections des examens certificatifs confirment les résultats auxquels nous sommes parvenue. Au demeurant, loin de clore le débat sur la problématique des notes en milieu scolaire, les résultats de notre recherche ouvrent plutôt d'autres pistes de recherche, à l'instar des limites de la note: peut-on matérialiser la compétence de l'apprenant par la note ? La note peut-elle réellement rendre compte d'un état d'apprentissage ? Comment faciliter la réécriture à travers une systématisation des annotations? Autant de questions qui pourront faire l'objet de nos prochains travaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française », in *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE.
- Beaud, M. (1999). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de Maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris : Collection « Guide Repères ».
- Besson, R. (1999). *Guide pratique de rédaction*, « Les Nouveautés de l'enseignement ». Paris: 2^{ème} édition.
- Camille, C. (2010). *Pratiques de corrections sur copies d'examen et nouveaux usages instrumentés*. Québec: Educ Pros.
- J. (1994). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: Collection « Pédagogies et développement », 5^{ème} édition.
- Cardinet, (1965). *Dépasser la sélection scolaire*. Lausanne : Gretti.
- (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CEPEC, (1994). *L'évaluation en question*, (sous la direction de Charles Delorme). Paris : Collection « Pédagogies », 5^{ème} édition.
- Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in *Langue française*, Vol. 38, n°1. Enseignement du récit et cohérence du texte.
- Chevreul, M-E. (1870). *De la méthode a posteriori expérimentale, et de la généralité de ses applications*. Paris: Dunod.
- Coulon, A. et Niquet, G. (1986). *L'enseignement du français dans le 1^{er} cycle*. Paris: Hachette, Collection « Pédagogie de notre temps ».

- De Ketele, J. M. (1988). *Les méthodes d'évaluations scolaires*. Paris, Bordas.
- De Landshere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Bulletin des bibliothèques de France.
- Deci E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: plenium.
- Demailly, L. (2001). *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : DeBock et Larcier, 1^{ère} édition.
- Descotes, M. (1992). « Démarches et méthodes : approche de la didactique », in *La séquence Didactique en français*. Paris : Bordas.
- Eluerd, R. (1972). « La norme et la correction des copies », in *Langue française*, Vol. 16, n°16.
- Gérard, F.-M. (2013). « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux nécessités et difficultés », in *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII.
- Grand Guillot, M-C. (1993). *Enseigner en classe homogène*. Paris : Hachette Livre, Collection « pédagogie pour demain nouvelles approches ».
- Hrincescu, R. (2013). *L'interprétation et la correction des erreurs dans l'apprentissage du F.L.E*. Paris : Cedex.
- IPAM (1996). *Enseigner le français au collège et au lycée*. EDICEF.
- Jothy, F-N. et Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en F.L.E*. Paris : Hachette Livre.
- Lacan, M. et alii. (1975). *Harmonisation et rénovation des programmes de l'enseignement général et technique*. Paris: Dunod.
- Legendre, M.-F. (2001) « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », in *Vie pédagogique*. n°120.

- Lenoir, Y. (2004). *L'intervention éducative: de sa conceptualisation à son actualisation*. Université de Liège.
- Mager, R.-F. (1994). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Dunod.
- Meyer, J.-C. et Phelut, J.-T. (1993). *Apprendre à écrire le français au collège*. Paris : cedex, Collection « Formation ».
- Minyono-
Nkodo, M-F. (2003). « Quel enseignant pour quel français dans l'Afrique francophone ? Quelques propositions pour la formation des formateurs à l'école Normale Supérieure », in *Langue et communication*, n° 03-vol II, Yaoundé, PUY.
- MINEDUC, (1982/1983). *Programme de français : instructions ministérielles n° 135/D/4/SG/IGP fixant les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du français au premier et second cycle des lycées et collèges, Extrait 1^{er} cycle*.
- MINEDUC, (1995). *Les états généraux de l'éducation : la nouvelle vision de l'école Camerounaise*.
- Morisette, D. et Gingras, M. (1993). *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles Collection « Pédagogies en développement » : De Boeck Université 1^{ère} édition.
- Morisette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Ndie, S. (2006). *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*. Yaoundé : Collection Méthodologie de la recherche.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Bock 1^{ère} édition.
- Porcher, L. (1978). « Note sur l'évaluation » in *Langue française*, vol 38, n°1. Paris : Dunod.

- Quivy, R. et Lu Van Campenhoudt. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. 2^{ème} édition entièrement revue et augmentée.
- Réal Bergeronet (2005). « Evaluer pour faire apprendre : les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages », in *Québec français*. n°138.
- Morin, M-F
- Rey, B. et al (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck (coll. « outils pour enseigner »).
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Cegep André-Laurendeau : Montréal Québec.
- Roegers, X. (2006). *L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*. EDICEF.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Saint-Laurent: coll. "L'école en mouvement", Éditions du renouveau pédagogique.
- Suchaut, B. (2008). « La loterie des notes au Bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves », in *Les documents de travail de l'IREDU*. Paris : Cedex.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris: Clé international, Collection « Techniques de classe ».
- Veltcheff, C. et Stanley, H. (2003). *L'évaluation en F.L.E*. Paris : Hachette.
- Viau, R. (2002). « L'évaluation des élèves source de motivation ou de démotivation », in *Québec français*, n° 127.

ANNEXES

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE (CRFD) EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES »

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Pierre FONKOUA**, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative,

Atteste que Mlle **NONO NGANSOP Céraline**

Inscrite sous le matricule **04Y355** doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation du **Master 2** sur le thème : « **Les enjeux de l'évaluation formative sur l'apprentissage. Cas de la composition française en classe de 3^{ème}** ».

En foi de quoi cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 28 mars 2013

Le Coordonnateur de l'URFD

Pierre FONKOUA

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

Relatif aux incidences des observations portées sur les copies des élèves (composition française) comme facteur déterminant leur travail.

QUESTIONS

1- Après une séance d'évaluation, écrire, lorsque vous corrigez les copies des élèves, y portez-vous des annotations ?

Oui non

2- De quelles natures sont ces annotations ? _____

3- Portez-vous ces observations occasionnellement ou de manière suivie ? _____

4- Vos élèves parviennent-ils à décoder ces annotations ?

Oui Non

Comment procédez-vous pour les amener à les décoder _____

5- Que barème de correction utilisez-vous ? _____

6- Ce barème est-il suffisamment explicite pour vous permettre d'atteindre vos objectifs ?

Oui Non

7- Comment se déroulent vos séances de remise de copies ?

- Vous lisez la note et les appréciations uniquement

- Vous insistez sur les annotations cas par cas

- vous insistez pour les élèves qui prennent en considération ces annotations et posent des questions au cas où ils n'auraient pas compris

-Autres manières de procéder _____

8- Combien de temps consacrez-vous à une séance de remise des copies ?

15 mn

30 mn

1h

Pourquoi ce nombre de temps _____

9- Vos élèves tiennent-ils compte des annotations précédentes dans les prochains devoirs ?

Oui Non

Comment le reconnaissez-vous ? _____

10- Étudiez-vous les manquements sur les copies des élèves par cas dans le but d'une remédiation ? Oui Non

11- À quelles difficultés êtes-vous confrontés dans l'étude des cas par cas (copie de chaque élève individuellement) _____

12- Que suggérez-vous pour amener les élèves à s'intéresser non pas seulement à la note finale mais aussi et surtout aux annotations dans le but d'une amélioration de leurs productions d'écrits ? _____

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE 3^e

(Relatif aux incidences des observations portées sur les copies de rédaction).

1- Après une séance de remise des copies de rédaction, qu'est-ce qui vous intéresse le plus sur votre copie ?

- La note sur 20
- Les remarques qui y sont faites
- Les remarques et la note sur 20
- Autres choses

2- Quel usage faites-vous de votre copie ?

- Je la conserve toujours
- Je m'en débarrasse une fois que j'ai pris connaissance de ma note
- Autres choses

3- D'après vous, pourquoi le professeur parsème t-il votre copie de remarques ?

- Pour m'inciter au travail
- Parce qu'il ne m'aime pas
- Pour me montrer que je suis nul
- Autres raisons ?.....

4- Vous arrive t-il de revenir poser des questions au professeur lorsque vous n'avez pas compris le sens d'une remarque ?

- Oui
- Non
- Quelquefois

5- Cherchez-vous à connaître quelle a été la note de vos camarades ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?.....

6- Lisez-vous leurs copies ? Si oui, qu'est-ce qui vous y intéresse ?

.....
7- D'après vous, à quoi servent les remarques faites sur vos copies ?

- Elles me font prendre conscience de mes lacunes et me poussent à travailler pour m'améliorer
- Elles me découragent et me donnent l'impression que mes efforts sont inutiles.
- Autres propositions.....

.....
8- Vous arrive-t-il de retrouver les mêmes remarques sur vos copies après une suite d'évaluations ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

9- Aimerez-vous que le professeur lise publiquement votre note ?

- Oui
- Non
- Peu m'importe

Pourquoi ?.....

.....
10- Pensez-vous que les remarques que le professeur fait sur votre copie puissent vous amener à améliorer vos productions d'écrits ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

.....
.....