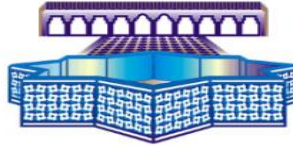


Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Dhar El Mahraz -Fès-

CEDoc : Esthétiques et Sciences de l'Homme
F.D : Langages et Formes Symboliques
Laboratoire : Langues, Littérature,
Communication et Didactique



THESE DE DOCTORAT

LES ENJEUX DE L'EVALUATION FORMATIVE DE LA COMPETENCE ECRITE : LES CRITERES ET LES ANNOTATIONS AU SERVICE D'UNE POSTURE REFLEXIVE ET AUTOCORRECTIVE CHEZ L'APPRENANT MAROCAIN

Préparée par :

Adil TAMIM

C.N.E : 0199196435

Sous la direction de :

Mme le professeur Malika HIHI

Année universitaire : 2016 - 2017

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Dhar El Mahraz -Fès-

CEDoc : Esthétiques et Sciences de l'homme

F.D : Langages et Formes Symboliques

**Laboratoire : Langues, Littérature,
Communication et Didactique**



THESE DE DOCTORAT

LES ENJEUX DE L'EVALUATION FORMATIVE DE LA COMPETENCE ECRITE : LES CRITERES ET LES ANNOTATIONS AU SERVICE D'UNE POSTURE REFLEXIVE ET AUTOCORRECTIVE CHEZ L'APPRENANT MAROCAIN

Préparée par :

Adil TAMIM

C.N.E : 0199196435

Sous la direction de :

Mme le professeur Malika HIHI

Année universitaire : 2016 - 2017

A la mémoire de ma mère Malika,

A mon père.

Remerciements et reconnaissances

Qu'il me soit ici permis d'exprimer ma gratitude à l'égard de Madame Malika HHIH qui a accepté de diriger ce travail et qu'elle a suivi avec une grande professionnalité. Je la remercie infiniment pour sa confiance, sa disponibilité, ses conseils avisés et ses qualités humaines d'écoute et de compréhension. J'ai beaucoup appris à ses côtés. Je suis incapable d'exprimer par les mots le soutien qu'elle m'a apporté pour que j'en arrive là.

Je voudrais remercier également Monsieur Chakib TAZI pour ses précieux conseils, pour les nombreuses discussions fructueuses que nous avons eues sur nos travaux et pour la confiance qu'il m'a accordée.

Un grand merci à Madame Rahma BARBARA de m'avoir aidé à faire mes premiers pas aux études doctorales et qui a su me donner, avec talent, le goût de la recherche. Qu'elle trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance. Je ne l'oublierai jamais.

Que soient remerciés aussi tous les professeurs du Département de Langue et de Littérature Françaises de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz de Fès, pour leurs encouragements et conseils qu'ils m'ont prodigués tout au long des formations doctorales ou lors des discussions.

Un remerciement particulier enfin à mon épouse Firdaouss CHAGGOUR dont la patience n'a eu d'égal que son soutien et à mon petit fils Aymane qui m'a trouvé lointain quelquefois...

SOMMAIRE

<i>Résumé</i>	5
<i>Abstract</i>	6
<i>Liste des tableaux utilisés</i>	8
<i>Liste des graphiques utilisés</i>	9
<i>Liste des figures utilisées</i>	10
<i>Liste des abréviations utilisées</i>	11
INTRODUCTION GENERALE	12
CHAPITRE I : L’EVALUATION EN CONTEXTE D’ACQUISITION	
DES COMPETENCES	25
A. Cadrage conceptuel de la recherche.....	26
B. L’évaluation des compétences.....	36
C. L’erreur en évaluation des compétences	61
CHAPITRE II : VERS LA MISE EN ŒUVRE D’UN DISPOSITIF DE L’EVALUATION	
FORMATIVE DE L’ECRIT : OUTILS ET INSTRUMENTS	66
A. Didactique de l’écrit	68
B. Quelques instruments de l’évaluation formative de l’écrit.....	76
C. L’autoévaluation.....	112
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	118
A. Les outils de collecte des données.....	119
B. L’enquête par questionnaire.....	124

C. Le corpus.....	133
CHAPITRE IV : DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ENSEIGNANTS ET DISCUSSION DES RESULTATS	139
A. Le traitement des données	141
B. Cadrage général du milieu de l'étude et de la population	144
C. Traitement et discussion des résultats.....	147
Chapitre V : DU RECUEIL DES DONNEES A L'ANALYSE DU CORPUS ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	181
A. Recueil des données.....	183
B. Analyse du corpus	186
C. Discussion des résultats	210
Chapitre VI : DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES APPRENANTS ET SYNTHESE DES RESULTATS	223
A. Conception du questionnaire et cadrage du champ de l'étude	225
B. Traitement et discussion des résultats.....	231
C. Synthèse des résultats.....	251
D. Suggestions, perspectives et limites de la recherche	260
CONCLUSION GENERALE	280
Bibliographie.....	286
Webographie	301
Annexes.....	304
Table des matières	337

Résumé

Dans le but d'appréhender les enjeux qui sous-tendent les annotations des copies lors de la correction et l'usage des critères en production écrite et d'étudier leurs impacts sur la construction de la compétence rédactionnelle de l'apprenant, nous avons mené une enquête par deux questionnaires distincts : le premier à destination d'un échantillon de 190 enseignants de français au cycle secondaire qualifiant à l'AREF de Beni Mellal-Khénifra, et le second auprès de 200 lycéens de la même région. Cette étude a été approfondie par une observation-analyse d'un corpus constitué de 700 copies corrigées par 15 enseignants. En effet, la recherche a permis de mettre en évidence d'abord que la fréquence d'explicitation des critères d'évaluation par les enseignants reste très faible malgré qu'ils soient conscients que ce mode d'intervention se veut efficace pour le développement de la compétence scripturale de l'apprenant. L'analyse des données a montré que les informations véhiculées aux apprenants par l'intermédiaire des annotations portées sur les copies semblent insuffisantes pour stimuler chez eux une posture réflexive et autocorrective. Ensuite, l'étude a démontré que les enseignants font fréquemment appel à des annotations « dépréciatives » soulignant particulièrement les erreurs et les dysfonctionnements des productions de leurs élèves au détriment des réussites et des encouragements. Par ailleurs, l'enquête a révélé que le ressenti des apprenants est majoritairement négatif en recevant les annotations transcrites sur leurs copies. Les résultats ont souligné aussi une corrélation statistiquement significative entre l'impact positif de l'annotation et le niveau de français de l'apprenant. Enfin, notre recherche a suggéré des pistes d'action permettant de promouvoir l'utilisation des critères et annotations dans une intention de construction de la compétence écrite chez l'apprenant.

Mots clés : évaluation ; annotations ; critères ; autoévaluation ; remédiation ; compétence écrite ; langue française.

Abstract

In order to understand the issues related the use of annotations and criteria in correcting student writing, and to investigate their impact on the construction of the learner's writing skills and competencies, a survey has been conducted using two questionnaires. Questionnaire 1 is administered to a purposeful sample of 190 high school teachers of French (Regional Academy of Education and Training-Beni Mellal-Khenifra), while questionnaire 2 involves a sample of 200 high school students from the same district. This research study is enhanced by an observation-analysis of a corpus of 700 writing copies corrected by 15 teachers. Research has made it possible to find out that the frequency of the implementation of correction criteria by teachers remains very low despite being aware that this mode of intervention substantially contributes to the development of the writing competence of the target learners. Data analysis shows that the information conveyed to the learners through the annotations put on writing sheets seem insufficient to stimulate a reflexive and self corrective mechanism. Moreover, the study shows that instead of establishing a learning environment of encouragement and support, teachers usually use "negative" annotations, highlighting errors and dysfunctions in their students' writings. Besides, the survey reveals that the learners' reactions are mostly negative when receiving the annotations transcribed on their writing assignments. The results have also shown that there is a significant correlation between the positive impact of annotations and the French language profficiency level of the learner. Finally, our research has suggested courses of action to promote the use of criteria and annotations with the intention of constructing and consolidating the writing competence of the learner.

Key words: Assessment; Annotations; Criteria; Self correction; remedial work; Writing competence; French language.

Liste des tableaux utilisés

Tableau 1	Comparaison entre le contrôle et la prise d'information.....	42
Tableau 2	Récapitulation des modes d'évaluation.....	55
Tableau 3	Types des annotations utilisées par les enseignants.....	105
Tableau 4	Grille d'évaluation de la production écrite.....	111
Tableau 5	Récapitulation des objectifs, des approches et des outils de recherche adoptés.....	122
Tableau 6	Représentativité de l'échantillon de l'étude par rapport à la population étudiée.....	126
Tableau 7a	Indicateurs de fiabilité des construits du questionnaire à destination des enseignants.....	130
Tableau 7b	Indicateurs de fiabilité des construits du questionnaire à destination des apprenants.....	130
Tableau 8a	Indicateurs de validité des construits du questionnaire à destination des enseignants.....	132
Tableau 8b	Indicateurs de validité des construits du questionnaire à destination des apprenants.....	132
Tableau 9	Variables indépendantes et variables dépendantes retenues..	136
Tableau 10	Synthèse des hypothèses et des variables correspondantes....	137
Tableau 11	Effectif total des enseignants exerçant à l'AREF Beni Mellal- Khénifra.....	146
Tableau 12	Dépouillement des données portées sur les copies.....	187
Tableau 13	Avantages et inconvénients de l'absence de l'annotation.....	189
Tableau 14	Avantages et inconvénients des soulignements- encerclements.....	192
Tableau 15	Avantages et inconvénients de la correction de l'erreur.....	196

Tableau 16	Avantages et inconvénients de l’annotation codée.....	199
Tableau 17	Avantages et inconvénients de l’annotation exclamative ou interrogative.....	203
Tableau 18	Avantages et inconvénients de l’annotation globale.....	206
Tableau 19	Avantages et inconvénients de l’annotation méliorative.....	209
Tableau 20	Spécificités de l’échantillon selon leurs nombres, établissements, et niveaux.....	230
Tableau 21	Corrélation entre le niveau de l’apprenant et l’impact de l’annotation.....	250
Tableau 22	Avantages et inconvénients de l’exercice de réécriture.....	269
Tableau 23	Grille d’autoévaluation ou de suivi de la production écrite : de l’apprenant évalué l’apprenant évaluateur.....	273

Liste des graphiques utilisés

Graphique 1	Répartition de l'échantillon selon le genre.....	149
Graphique 2	Répartition de l'échantillon selon la catégorie d'âge.....	150
Graphique 3	Répartition de l'échantillon selon les années d'expérience dans l'enseignement.....	151
Graphique 4	Fréquence d'usage des critères par les enseignants.....	153
Graphique 5	Erreurs fréquentes dans les rédactions des apprenants.....	154
Graphique 6	Fréquence d'usage des annotations par les enseignants.....	155
Graphique 7	Attitudes et postures des enseignants face à l'évaluation des productions écrites.....	157
Graphique 8	Représentations des enseignants à l'égard des soulignements.....	158
Graphique 9	Annotations des réussites ou annotations des échecs.....	160
Graphique 10	Typologie des annotations en usage.....	161
Graphique 11	Méthodes de remédiation.....	162
Graphique 12	Réinvestissement des annotations (posture réflexive et/ou autoévaluative).....	164
Graphique 13	Efficacité de l'explicitation des critères aux apprenants.....	165
Graphique 14	Impact(s) des critères.....	168
Graphique 15	Impact(s) des annotations sur la compétence scripturale de l'apprenant.....	169
Graphique 16	Regroupement des enseignants selon leur formation à l'usage des critères et aux annotations	172
Graphique 17	Le temps consacré à la correction.....	174
Graphique 18	Résultats des annotations portées sur les copies.....	213
Graphique 19	Catégorisation de l'échantillon selon le genre.....	233

Graphique 20	Catégorisation de l'échantillon selon la spécialité.....	234
Graphique 21	Répartition de l'échantillon selon leur niveau de français...	235
Graphique 22	Fréquence d'explicitation des critères.....	236
Graphique 23	Impact des critères sur la compétence scripturale.....	237
Graphique 24	Fréquence d'utilisation des annotations : perceptions des apprenants.....	239
Graphique 25	De la note à L'annotation: vers une correction formative....	241
Graphique 26	Annotations positives et annotations dépréciatives (ressenti des apprenants).....	242
Graphique 27	Le ressenti des apprenants.....	244
Graphique 28	Typologie des annotations en usage.....	246
Graphique 29	Répartition des apprenants selon leurs représentations quant à l'exercice de réécriture.....	247
Graphique 30	Rôle des annotations.....	248

Liste des figures utilisées

Figure 1	Evaluation et recueil d'information.....	32
Figure 2	Synthèse des résultats.....	258
Figure 3	Récapitulation des suggestions.....	276

Liste des abréviations utilisées

Abréviation	Signification
APC	Approche par compétences
AREF	Académie Régionale de l'Education et de la Formation
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CA	Critères et annotations
CC	Compréhension des critères
CERTEIC	Centre de recherches en techniques d'expression, information et communication.
CM2	Cours moyen de deuxième année
CRMEF	Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation
EC	Explicitation des critères
IFADEM	L'initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
L2	Langue seconde
SPSS	(Statistical Package for the Social Sciences), logiciel de statistiques pour les sciences sociales
TDI	Théorie de diffusion de l'innovation
UA	Usage des annotations

INTRODUCTION GENERALE

Considérée à juste titre comme un élément capital de l'action pédagogique, l'évaluation est sans conteste l'une des opérations fondamentales du processus d'enseignement-apprentissage. Elle constitue l'une des préoccupations permanentes des praticiens, des chercheurs et des autorités pédagogiques et connaît par là un regain d'attention. Que ce soit à l'occasion de stages de formation, de colloques ou de publications, elle devient l'occasion d'une réflexion de plus en plus rationnelle en pédagogie liée à l'analyse de l'agir professoral dans la classe. Comme dans plusieurs pays ayant vécu la mise en œuvre de l'approche par compétences, l'évaluation des apprentissages au Maroc suscite de vastes recherches, tant pour explorer le concept en ses diverses dimensions que pour mettre en œuvre des instruments innovants pouvant promouvoir la formation de l'apprenant.

En fait, l'actualité de la recherche en évaluation est marquée par des discours contrastés soulignant l'idée que l'évaluation constitue une "activité froide", une sorte de passage obligé pour l'enseignant contrôleur. Or, les démarches innovantes d'évaluation intégrée aux apprentissages impliquent l'enseignant d'une autre manière, pour rendre l'apprenant un acteur principal de sa propre formation dans le processus de construction des compétences en situation d'apprentissage. Notre perspective de travail étant résolument orientée vers la seconde approche, nous essayons d'examiner les enjeux et les apports d'une évaluation formative, laquelle exige la mobilisation d'un certain nombre de leviers, notamment la focalisation sur des outils évaluatifs pouvant contribuer à la construction de la compétence scripturale. Du coup, deux outils retiennent notre attention, à savoir le critère d'évaluation et l'annotation des copies. Nous entendons par « annotations » les divers signes,

remarques, commentaires, abréviations ou appréciations, qui sont transcrits sur les copies des apprenants pour corriger leurs écrits. Elles sont, en cela, inextricablement liées aux notions de correction, d'autoévaluation et de remédiation qui recouvrent des réalités conceptuelles et factuelles souvent différentes en fonction des postures des acteurs : apprenants, enseignants, chercheurs, experts, acteurs institutionnels, etc.

Cependant, le choix de l'évaluation formative et surtout des annotations comme point d'entrée dans l'action de cette recherche ne laisse en aucun cas entendre qu'elle est sans lien avec l'évaluation sommative, car la qualité et la pertinence de celle-ci affecte systématiquement les résultats de celle-là.

Dans ce sens, il est évident que l'opération d'évaluation ou de correction des productions écrites des élèves relève d'une activité intellectuelle complexe pour l'enseignant qui a des répercussions importantes sur les apprentissages (Odile et Jean Veslin, 1992). Puisque des recherches consacrées à la didactique de l'écrit (Bucheton, 2014) ont notamment démontré qu'il faut faire écrire les élèves le plus possible pour améliorer leurs compétences scripturales, les enseignants sont amenés désormais à se focaliser de plus en plus sur certaines postures et pratiques liées à l'évaluation au service de la formation. Dès lors, l'évaluation formative, l'annotation et l'autocorrection sont des activités qui peuvent modifier les pratiques enseignantes relatives à l'apprentissage de l'écriture ces dernières années. Or, l'évaluation des textes dans une perspective formative de l'apprenant, implique éventuellement un ensemble d'activités enseignantes : lire la rédaction selon des critères déterminés, déceler les points forts et les

points faibles et annoter la copie de façon à aider l'apprenant dans sa progression.

A cet égard, l'évaluation des copies s'appuyant sur des critères et des annotations, en tant que pratique enseignante, peut contribuer d'une part, à la remédiation et à la consolidation des apprentissages en production écrite et d'autre part, au développement d'une posture réflexive et autocorrective favorables au développement de la compétence scripturale de l'apprenant.

Par ailleurs, si les enseignants et les apprenants travaillent conjointement pour atteindre les objectifs d'apprentissage liés à la production de l'écrit, la correction des copies basée sur des critères explicites, et notamment sur des annotations pertinentes, peut jouer, dans ce sens, un rôle essentiel en fournissant à l'apprenti-scripteur des renseignements « utiles » lui permettant de retravailler son texte pour pouvoir l'améliorer ou le peaufiner. Du coup, ce *feedback* correctif reposant sur une action d'échange entre enseignant et apprenant, pratiquée à bon escient, peut favoriser des réactions auto-évaluatives, en aidant progressivement les apprenants à atteindre les objectifs assignés à la production de l'écrit.

Notre intérêt pour l'évaluation de l'écrit, et particulièrement celle en relation avec la mise en œuvre des critères et des annotations contribuant à la maîtrise de l'écriture, provient aussi d'une profonde conviction, néanmoins mesurée, permettant d'examiner des dispositifs concrets de l'évaluation susceptibles d'accompagner les apprenants dans la remédiation et l'amélioration de leurs performances à l'écrit.

C'est pourquoi nous nous intéressons aux tenants et aux aboutissants de cette pratique si importante dans l'amélioration des compétences

scripturales. Il nous importe donc d'expliquer les enjeux qui entrent en considération dans la mise en œuvre des critères et des annotations dans une perspective de formation de l'apprenant à l'écrit, tout en s'interrogeant principalement sur les apports d'une telle pratique dans le processus de construction de la compétence écrite.

En fait, pour examiner les apports de la mise en place des annotations basées sur des critères explicites, nous devons scruter à la loupe les renseignements pouvant être communiqués à l'apprenant par le biais des annotations, et identifier les contraintes qui pèsent sur sa mise en œuvre de manière efficace.

En somme, l'usage des critères et des annotations est susceptible de mettre en place de nouveaux défis aux enseignants et aux apprenants. Il s'avère donc judicieux de jeter la lumière sur leurs perceptions, en tant que principaux acteurs de l'acte pédagogique, et d'examiner le degré d'efficacité des pratiques évaluatives des enseignants en classe de français. Pour ce faire, nous nous basons sur les résultats d'une enquête menée auprès de 190 enseignants, de 200 apprenants à l'AREF de Beni Mellal-Khénifra¹ et une analyse d'un corpus composé de 700 copies corrigées par 15 professeurs du cycle secondaire qualifiant. Bien entendu, il n'est pas question dans ce travail de donner une leçon ou de juger les pratiques des enseignants. Au contraire, nous estimons contribuer à une réflexion sur l'efficacité de l'évaluation. Les

¹ En 2016, le Maroc se dote d'un nouveau découpage territorial en douze (12) régions à la place de seize (16) (dans une perspective de décentralisation), annoncé par le projet de régionalisation avancée. Or nous restons limités, dans notre terrain de recherche, dans le cadre de l'ancien découpage de la région Tadla-Azilal qui compte les trois provinces de Beni Mellal, Azilal et Fkih Ben Salah.

données des enquêtes appartiennent à des collègues et à des apprenants qui ont accepté volontiers de participer à cette recherche et nous livrer leurs opinions et leurs secrets pédagogiques. Il est donc, pour nous, très clair qu'il ne s'agit pas de juger ou d'évaluer des collègues, mais d'exploiter ces renseignements pour pouvoir réfléchir ensemble.

Pour avancer dans cette perspective, nous comprenons la nécessité de procéder à une étude approfondie des annotations et des critères dont nous connaissons les exigences et les difficultés. L'enjeu majeur est bien de repérer chez chaque enseignant les caractéristiques dynamiques de sa pratique évaluative, son degré d'efficacité en matière d'annotations des copies et surtout et son impact sur l'acquisition ou le développement de la compétence écrite.

Motivations

L'une des principales motivations qui a déclenchée cette réflexion trouve son origine dans notre expérience de professeur de français au cycle secondaire qualifiant et de formateur au CRMEF². Ce cursus nous a amené à réfléchir de manière constante sur les pratiques évaluatives pouvant aider l'apprenant à améliorer sa compétence rédactionnelle et promouvoir son apprentissage autonome de l'écriture. Bien entendu, l'un des « maux » dont souffre l'école marocaine est que les élèves n'écrivent pas ou peu. Les enseignants que nous avons fréquentés se plaignent sans cesse de la qualité des écrits de leurs élèves et se sentent souvent impuissants face à l'efficacité des outils utilisés pour faire évoluer leurs écrits. Les apprenants du lycée, eux aussi, éprouvent de grandes difficultés face à l'écriture. Une telle situation

² Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation.

nous a poussés à observer et à examiner les outils qui accompagnent l'apprentissage de la production écrite.

Par ailleurs, le fait d'interpeller les enjeux de l'explicitation des critères et ceux inhérents à l'usage des annotations est dans le dessein d'examiner l'agir évaluatif des enseignants pouvant optimiser le développement de la compétence scripturale.

D'ailleurs, le fait d'opter pour un travail sur deux outils d'évaluation à savoir, le critère et l'annotation, n'est pas dû au hasard. Bien au contraire, c'est le fruit d'une profonde réflexion sur des dispositifs évaluatifs permettant d'aider l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage autonome de l'écrit. A cet égard, plusieurs recherches ont démontré qu'il existe une forte relation entre ces deux instruments, dans la mesure où la mise en œuvre de l'annotation implique de manière systématique la référence à un critère défini préalablement. Bien entendu, au départ, nous nous sommes intéressés particulièrement à l'exploration de l'usage que les enseignants font des annotations. Or, il s'est avéré, en consultant plusieurs recherches faites en la matière (Odile et Jean Veslin, 1992 ; Roberge, 2006), qu'une réflexion profonde sur l'annotation nécessite essentiellement un travail réfléchi sur les critères.

En outre, malgré l'importance de la correction dans pratiques enseignantes et dans les apprentissages des élèves, peu de recherches ont été menées au Québec sur ce sujet (Goupil et Lusignan, 1993 ; Marcotte, 1993 ; Roberge, 1999, 2006). Les recherches les plus connues sont américaines (entre autres, Sommers, 1982; Beck, 1982; Ziv, 1982, 1984; Purves, 1984; Dobler et Amoriell, 1988) ou françaises (entre autres, Masseron, 1981 ; Halté,

1984 ; Garcia-Debanc, 1990 ; Delforce, 1986a, 1986b, 1986c ; Cardinet, 1988 ; Odile et Jean Veslin, 1992 ; Reuter, 1996) et datent de quelques années déjà. Par ailleurs, en passant en revue la littérature inhérente à l'utilisation efficace des annotations stimulant la posture réflexive et autocorrective de l'apprenant en classe de français à l'échelle nationale, nous avons souligné que les recherches traitant du phénomène sont très rares.

Eu égard à toutes ces données, une étude focalisée particulièrement sur l'apport des critères et des annotations portées sur les copies nous a semblé de plus en plus importante.

Problématique et questions de recherche

L'évaluation des productions écrites constitue l'occasion d'une communication pédagogique très importante entre les deux acteurs de la classe. En effet, nous nous sommes penchés sur la manière dont les copies d'élèves marocains ont été évaluées afin de voir si cette évaluation pouvait permettre aux apprenants de situer leurs lacunes et de progresser. Cette dimension de l'évaluation au service de la formation de l'apprenant demeure encore peu explorée et mérite par là une attention particulière. Dès lors, la problématique faisant l'essence de cette étude peut être formulée comme suit :

Dans quelle mesure l'évaluation basée sur des critères explicites et sur des annotations transmet-elle les renseignements essentiels à l'apprenant marocain au cycle secondaire qualifiant et peut donc stimuler, chez lui, des réactions réflexives et autocorrectives favorables au développement de sa compétence écrite ?

De cette problématique découlent deux questions de recherche qui permettent d'orienter le processus de cette réflexion :

Question 1 :

Quel est l'état des lieux actuel de l'utilisation des critères et des annotations par les enseignants de français au cycle secondaire qualifiant dans le cadre de l'évaluation de la production écrite et quels sont les enjeux qui sous-tendent les annotations des copies des apprenants ?

Cette question nous permettra de préciser, par l'intermédiaire d'une enquête menée auprès d'un échantillon représentatif des enseignants de français au cycle secondaire qualifiant de l'AREF de Beni Mellal-Khénifra, l'état actuel de l'usage des critères et des annotations au cycle secondaire qualifiant, tout en examinant les différents enjeux et contraintes qui entrent en jeu pour une exploitation pertinente de ces outils (critères et annotations) au niveau de la production écrite.

Question 2 :

Dans quelle mesure la mise en œuvre des critères et des annotations transmet-elle les renseignements essentiels à l'apprenant en stimulant, chez lui, des réactions réflexives et autocorrectives favorables au développement de la compétence rédactionnelle ?

En partant des résultats d'un questionnaire à destination des apprenants du cycle secondaire qualifiant et d'une analyse d'un corpus composé de 700 copies corrigées par des enseignants, nous tenterons de voir dans quelle mesure ce mode d'intervention didactique, s'appuyant sur des

critères et sur des annotations dans leurs réalisations concrètes, transmet les informations essentielles à l'apprenant et pourrait donc stimuler une posture réflexive et autocorrective contribuant à l'appropriation de la compétence écrite.

Hypothèses

Rappelons que l'hypothèse qui sous-tend ce travail est doublement formulée :

H1 : L'explicitation des critères d'évaluation affecte positivement la performance rédactionnelle de l'apprenant.

H2 : La pertinence de l'annotation portée sur la copie de l'apprenant stimule chez lui des réactions réflexives et autocorrectives favorables à au développement de sa compétence scripturale.

Objectif de la recherche

Lorsqu'un enseignant remet un travail annoté, l'élève, pour peu qu'il comprenne les remarques qui lui sont faites, a des réactions auto-évaluatives qui ont des répercussions sur ses postures ultérieures. Notre étude consiste à examiner, d'une part, les annotations portées sur la copie qui reposent sur des critères explicites ; d'autre part, la manière dont les erreurs sont signalées aux élèves.

En effet, l'objectif général de cette thèse est d'étudier l'apport de l'évaluation reposant sur des critères et des annotations à la formation de l'apprenant à l'écrit. Il s'agit tout d'abord de décrire l'état actuel de l'usage des critères et des annotations en évaluation de la production écrite, et de mettre en évidence les différentes contraintes pouvant entraver la mise en

œuvre pertinente et efficace de ces outils dans les pratiques concrètes des enseignants de français au cycle secondaire qualifiant au Maroc. Ensuite, nous essayerons d'interroger l'efficacité des pratiques enseignantes en matière des critères et des annotations et leur impact sur le déclenchement d'une posture réflexive et autocorrective de l'apprenant.

Par ailleurs, l'opérationnalisation d'un tel objectif devrait essentiellement passer par l'appréhension des différents enjeux qui régissent l'explicitation des critères et l'usage des différentes typologies des annotations, étant donné la forte relation unissant les critères et les annotations. Enfin, nous tenterons d'évaluer la pertinence des renseignements véhiculés par l'intermédiaire des annotations portées sur les copies pour savoir si elles honorent vraiment leur fonction formative, et voir, par conséquent, si elles stimulent la posture réflexive et autocorrective de l'apprenant en contribuant à sa maîtrise de l'écriture.

Cadre théorique

A l'origine, l'évaluation était synonyme de « notation » ayant pour objectifs de sélectionner, de guider les apprentissages et de certifier les acquis. Au cours des années 50, des psychologues américains proposèrent une nouvelle conception de l'évaluation, basée sur la comparaison des performances observées aux performances attendues et non plus sur un classement des apprenants. Cette deuxième approche de l'évaluation focalisait toute l'activité évaluative sur l'atteinte des objectifs fixés au départ. La nature des exercices de remédiation ou d'autocorrection restait jusqu'ici ambiguë dans l'absence d'une théorie psychologique valable pour guider les apprentissages humains (Odile et Jean Veslin, 1992 : 6).

Au cours des années 60 et 70, grâce aux travaux de Piaget, l'approche cognitiviste se veut de plus en plus préférable aux approches traditionnelles dans la description des processus d'acquisition des connaissances. Dans le cadre de cette approche, l'évaluation a pour but de faire apparaître les représentations des apprenants, pour permettre par la suite de les contredire. Cette nouvelle approche installe les soubassements d'une évaluation à visée formative. Notre recherche s'inscrit dans le cadre de l'évaluation des acquis selon l'optique de l'approche par compétences (APC) s'inspirant ainsi du modèle constructiviste où l'apprenant est placé au centre du processus d'apprentissage. Du coup, l'étude des annotations et des critères au service d'une posture réflexive et autocorrective de l'apprenant se trouve au croisement de plusieurs disciplines, à savoir les sciences de l'éducation, la psychologie sociale et la linguistique.

Globalement, la présente recherche constitue donc un champ d'investigation en sciences de l'éducation, en psychologie cognitive et en didactique des langues du moment que l'on travaille sur quelques pratiques de l'évaluation pouvant servir et améliorer l'apprentissage du français de façon générale et la production écrite en particulier.

Intérêt de la recherche

Nous nous centrerons dans cette recherche sur l'étude des pratiques professionnelles des enseignants, notamment lorsqu'elles sont confrontées aux difficultés d'apprentissage des élèves à l'écrit. Par ailleurs, la présente recherche essaie de fournir une vue d'ensemble sur les enjeux de l'utilisation des annotations dans une perspective de formation de l'apprenant et tente par-là d'appréhender les conditions d'une utilisation rationnelle de ces

instruments. Par conséquent, elle met au devant de la scène des profils d'enseignants et d'apprenants dans leurs rapports avec l'annotation en production écrite, tout en identifiant les perceptions de ces acteurs et les dysfonctionnements qui les empêchent de se servir à bon escient de ces moyens.

Ce travail peut donc contribuer à l'amélioration du dispositif de formation du corps enseignant en matière d'évaluation à visée formative de l'apprenant. Dans ce sens, il peut fournir des pistes de réflexion aux praticiens, aux chercheurs et aux décideurs qui se penchent sur la question de la maîtrise de l'écriture, leur permettant d'optimiser de plus en plus les pratiques de l'évaluation dans une perspective d'appropriation de la compétence écrite. Enfin, les résultats obtenus peuvent être d'intérêt dans la mise en œuvre d'éventuels projets dans le domaine éducatif et pédagogique.

L'architecture de la recherche

La présente thèse sera organisée en six chapitres. Le premier présente un survol des différents concepts relatifs à l'évaluation dans un contexte d'acquisition et d'appropriation des compétences. Le deuxième met en œuvre un dispositif concret d'une évaluation formative de l'écrit, tout en s'appuyant essentiellement sur des outils et des instruments permettant de promouvoir les pratiques de l'évaluation dans une intention de formation. Du coup, l'aboutissement de ce chapitre est d'élaborer à partir de plusieurs modèles consultés une grille d'évaluation de la production écrite, conçue essentiellement pour des apprenants et des enseignants du cycle secondaire qualifiant. Le troisième constitue un choix stratégique dans la présente étude en fournissant les modalités de la méthodologie de recherche adoptée.

Le quatrième chapitre sera consacré à la présentation et à l'analyse des résultats issus du dépouillement du questionnaire³ à destination d'un échantillon représentatif des enseignants exerçant à l'AREF de Beni Mellal-Khénifra. Nous tenterons à ce niveau d'apporter quelques réponses reflétant plus ou moins les perceptions et les pratiques évaluatives des enseignants du cycle secondaire qualifiant.

Le cinquième chapitre fournit, à partir d'une observation et analyse des copies corrigées, un état des lieux concret de l'usage des différentes typologies des annotations par les enseignants de français. L'enjeu majeur étant ici d'examiner et d'interroger les différentes typologies d'annotations portées sur les copies, la manière dont les erreurs sont signalées aux apprenants et le degré de son efficacité dans la transmission des renseignements essentiels aux apprenants. Nous procédons ensuite à un retour sur les différents résultats obtenus. Par ailleurs, nous tenterons d'interroger les rapports entretenus entre les paradigmes théoriques et la réalité du terrain.

Dans le sixième chapitre, nous essayerons de présenter et discuter les résultats issus du dépouillement du questionnaire à destination d'un échantillon d'apprenants du cycle secondaire qualifiant. Dans ce dernier chapitre, nous étalons une synthèse des différents résultats obtenus afin de pouvoir solliciter quelques pistes de réflexions, des suggestions, et des perspectives relatives aux résultats de la présente recherche.

³ Les questionnaires adoptés ont été soumis à deux tests de validité et de fiabilité selon des normes scientifiques, afin d'estimer la cohérence et la consistance générales des différents items qui les composent. (Nous y reviendrons de manière détaillée lors de la méthodologie de recherche).

CHAPITRE I :
L’EVALUATION EN CONTEXTE D’ACQUISITION
DES COMPETENCES

Introduction

La contribution de la pédagogie au champ de l'évaluation n'est pas négligeable, c'est pourquoi ce premier chapitre met au-devant de la scène le contexte général de notre recherche relatif à l'évaluation en contexte d'acquisition des compétences. Il permet une connaissance des différents concepts clés de l'évaluation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français et une meilleure compréhension des difficultés auxquelles font face à la fois les enseignants et les apprenants en se penchant sur une telle pratique.

Il permet aussi de s'informer sur les modalités de l'évaluation dans un contexte de construction et de développement des compétences dans une classe de langue, tout en présentant un aperçu sur un ensemble d'aspects pouvant influencer les pratiques évaluatives des enseignants à l'écrit. Enfin, il met l'accent sur l'intérêt pédagogique de l'évaluation, dans ses différents modes et fonctions, comme élément principal de la promotion du savoir.

A. Cadrage conceptuel de la recherche

1. Docimologie

Dans le vocabulaire de la psychologie de Pieron⁴ qui apparaît comme l'inventeur du paradigme docimologique, la docimologie est définie comme « *l'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité interindividuelle et intra-individuelle des examineurs, facteurs subjectifs, etc.)* ». Ce terme proposé par Pieron lui-même est dérivé du grec « *dokimé* » qui veut dire épreuve, la docimastique « *dokimastikos* » désignant l'étude des

⁴ Pieron, H. (1979), *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF, p.129.

techniques d'examens. Dans son ouvrage *Examens et docimologie*⁵, il évoque de manière détaillée l'apparition de ce champ scientifique « *J'entrepris, avec Mme Pieron et mon ami Henri Laugier, la première recherche de docimologie, s'adressant au certificat d'études primaires à la session juin 1922* ». Si Pieron est l'inventeur de la docimologie, et du terme même, on peut se demander si sa définition est la seule et surtout si elle correspond à l'acception admise actuellement. La question n'est pas simple, car De Landsheere⁶ reprend dans ses définitions des éléments indiqués par Pieron tout en commentant.

Au début, la docimologie a revêtu un caractère négatif en critiquant les modes de notation et en montrant expérimentalement le manque de fidélité et de validité des examens. Par la suite, elle est entrée dans une phase constructive, en essayant de proposer des méthodes et des techniques de mesure plus objectives ou, au moins, plus rigoureuses et en mettant au point les moyens de rendre les notes comparables de façon à assurer plus de justice scolaire.

Le système traditionnel de notation des élèves est devenu un objet d'étude pour les psychologues à partir des années 1920, en France comme aux Etats-Unis et en Angleterre. La docimologie a pour finalité d'étudier la pertinence et la valeur des notes. Elle a fait l'objet de nombreuses publications allant toutes dans le même sens. Dans un premier temps, ces travaux ont été essentiellement critiques. Puis, les études se sont orientées vers la recherche des modalités et procédures d'évaluation plus satisfaisantes

⁵ Pieron, H. (1979), *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF, p.129.

⁶ De Landsheere, G. (1976), *Evaluation continue et examens : précis de docimologie*, Bruxelles, Nathan, p.56.

et vers l'intégration des problèmes d'évaluation dans la réflexion sur l'ensemble des problèmes éducatifs⁷.

1.1 Problématiques des recherches docimologiques

La plupart des travaux consultés en la matière se sont focalisés sur le recueil de données concernant la manière dont les examinateurs notent ou apprécient la prestation orale ou écrite d'un élève ou d'un candidat dans une situation d'examen (devoir en temps limité, composition, critères, concours).

Les principales questions que se sont posées les docimologistes sont d'abord des questions d'ordre technique :

- Les notes, classements ou scores attribués à une même prestation d'élève (ou de candidat) par un même correcteur à des moments différents sont-ils identiques ou non ? Sinon, quels sont les écarts observables ?

En cas d'écart, quels sont les phénomènes impliqués et comment les interpréter ?

De ce qui précède on déduit que la docimologie s'est attachée à l'observation et à l'explication des phénomènes relatifs à l'évaluation. Mais, du fait que les écarts observés lors d'expériences docimologiques sont importants dans des contextes d'examens avec conséquences de certification, de présélection, d'orientation dont les enjeux personnels et sociaux peuvent être graves, la docimologie a touché à des questions plus fondamentales telles que :

- Les examens sont-ils justes ? (Justesse et justice)

⁷ De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p.53.

- Sont-ils réussis par les candidats les plus compétents ?
- Constituent-ils un système fiable ?

Enfin si nous reprenons le commentaire de Landsheere auquel nous avons déjà fait allusion, nous envisageons une troisième zone de questionnement constituant un champ problématique de la docimologie et de l'évaluation. Il propose des méthodes et des techniques plus objectives ou, au moins, plus rigoureuses. Cette intention de remédiation aux dysfonctionnements observés serait en relation avec des questions du type :

- Comment et par quelles méthodologies réduire les écarts entre les correcteurs ?
- Comment pondérer les résultats ?
- Comment construire des épreuves plus fiables ? Les standardiser ?
- Y a-t-il une note vraie ? Comment l'obtenir ?
- Comment augmenter la validité et la fidélité des contrôles et des examens ?

Pour Gérard De Vecchi, la docimologie a mis en lumière bien d'autres anomalies, tout en mettant en œuvre de nombreux facteurs qui influencent une évaluation⁸ :

- Le désir inconscient de voir l'ensemble des élèves réussir ou être en échec (désir de revanche parfois) ;
- Le sexe de l'élève ;
- La représentation que l'on se fait sur chaque élève ;

⁸De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p.60.

- L'appartenance ou non des élèves à sa classe (avec ses propres élèves, on peut être plus exigeant ou, au contraire, vouloir les valoriser pour se valoriser soi-même).

Il ajoute que, parfois le correcteur n'est pas d'accord avec lui-même, dans ce sens sa note peut varier en fonction de :

- son degré de fatigue ;
- la qualité de l'ensemble des copies ;
- l'ordre de la copie et la qualité des copies précédentes ;
- le moment de la correction. (Les critères parasites que nous développerons ultérieurement)

En somme, si la docimologie, a eu le mérite de mettre en avant le problème les questions majeures relatives aux pratiques évaluatives, elle nous laisse démunis quant aux solutions.

2. Evaluation : signification et utilisation

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « *ex-valuere* », c'est-à-dire « *extraire la valeur de* », « *faire ressortir la valeur de* ». Nous reviendrons plus tard sur cette définition qui évoque un changement d'attitude par rapport à l'évaluation, dans laquelle on valorise ce que l'élève produit de positif.

Parmi l'ensemble des définitions consultées de l'évaluation, celle de De Ketele (1989) nous semble encore aujourd'hui parmi les plus opérationnelles et les plus complètes. Pour lui, «évaluer signifie :

- *Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ;*

- *et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route ;*

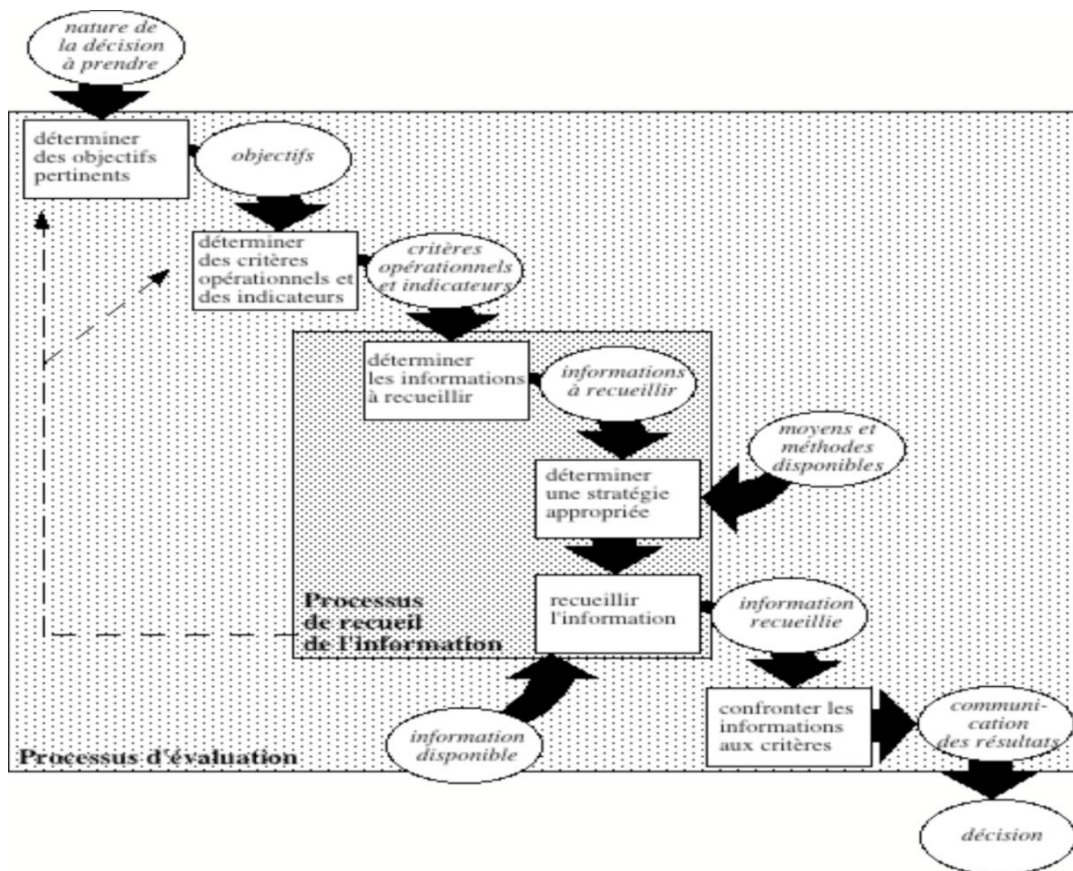
- *en vue de prendre une décision. »⁹*

Un premier aspect fondamental de l'évaluation réside dans le fait qu'elle est orientée vers la prise de décision et qu'elle doit préparer la décision. C'est ce qui différencie particulièrement à l'évaluation du jugement ou d'une appréciation. Le fait de juger, d'apprécier une personne ou une action, relève d'un processus empirique, souvent spontané (voire instinctif), et basé sur des impressions ou sur des critères implicites. Au contraire du jugement, l'évaluation est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision. L'évaluation est donc un processus qui commence quand on se fixe un objectif à atteindre, et qui se termine quand on a pris une décision en rapport à cet objectif. Cela ne signifie pas que le processus global se termine avec la décision. Au contraire, celle-ci marque le début du processus de rétroaction qui est tout aussi important que l'évaluation, et que nous expliquerons plus tard. Cette notion de « décision à prendre » est essentielle et permet de différencier le processus d'évaluation du processus de recueil d'informations qui n'est qu'un

⁹ De Ketele, J.-M. (1989), *L'évaluation et la productivité des institutions d'éducation*, Cahiers de la fondation universitaire, Université et société, Paris, le rendement de l'enseignement universitaire, p.33.

sous-ensemble de l'évaluation. La figure1 de De ketele et Roegiers, aide à comprendre cette différence¹⁰.

Figure 1 : Evaluation et recueil d'information



De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (1993)

¹⁰De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Bruxelles, Editions De Boeck, p. 77.

2.1 Evaluation : science de mesure

La pratique de l'évaluation est l'une des opérations les plus fondamentales dans le processus enseignement - apprentissage. Elle vise à accroître constamment la qualité de l'éducation et de l'enseignement au moyen du diagnostic des problèmes qui interviennent tout au long des séquences ou modules d'apprentissage. Elle cherche également à remédier à ces problèmes et à déterminer jusqu'à quel point il serait possible d'opérationnaliser les objectifs préconisés et par conséquent les compétences visées. De manière plus générale, l'évaluation permet de mesurer le degré d'atteinte des objectifs et de compétences assignés et tester par-là la qualité du système éducatif en estimant son rendement intrinsèque et extrinsèque.

En effet, dans son utilisation la plus courante, le mot évaluation paraît synonyme de celui de notation ou de bilan d'un apprentissage. Il en va de même pour le mot objectif qui lui est largement associé.

Etant une pratique qui comporte une part de subjectivité et qui contribue à la représentation que chacun se fait du métier d'enseignant, l'évaluation est une pratique que les professeurs ont parfois du mal à faire évoluer¹¹. Car, modifier son mode d'évaluation, c'est, en effet, accepter de bouleverser de nombreux éléments de sa pratique¹².

Evaluer signifie noter, juger, récompenser... ou bien former ? Quand on demande aux enseignants quelle est la première finalité de l'école, la réponse la plus fréquente est « *d'apprendre une somme de savoirs et de savoir-*

¹¹ De Vecchi, G. (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette éducation, p. 94.

¹² *Ibid*, p. 80.

faire »¹³. Or, dans la pratique courante, le sens de l'évaluation ne se situe pas là. A ce propos, lors de la pratique de l'évaluation, il va falloir s'assurer si les objectifs ont été atteints.

Il est à noter qu'« évaluer », est un terme dont le sens est ambigu. En effet, la validité des notes est remise en cause par toutes les études de docimologie que nous avons développée auparavant. Le mot notation a été progressivement remplacé par le terme évaluation qui s'appuie lui-même sur des contrôles ou des tests.

Devant toutes ces conceptions, on peut s'interroger sur ce que cache ce concept. Et si on remettait en question l'évaluation que l'on pratique généralement en essayant de voir si elle aide véritablement ceux qui apprennent à s'approprier des compétences ? D'ailleurs, est-elle faite pour aider ? Quand on veut permettre aux élèves de s'approprier un savoir surtout en production de l'écrit, on peut se demander ce que l'on doit effectivement évaluer et comment.

2.2 Quelques synonymes du mot évaluation

Si l'on fait un recensement des différents ouvrages consultés en la matière, nous découvrons qu'il existe un grand nombre de termes associés à ce mot. En voici quelques-uns : noter, contrôler, vérifier, mesurer, comparer, récompenser ou sanctionner, encourager, juger, valider, sélectionner, s'évaluer, remédier, former.

¹³ De Vecchi, G. (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette éducation, p. 94.

Tous ces termes sont fortement porteurs de sens et, lorsque nous les analysons de plus près, nous nous rendons facilement compte que leurs significations sont parfois très différentes ; elles peuvent même correspondre à des finalités tout à fait opposées : pensons à récompenser et à sanctionner ; ou encore à juger et à former.

Ces contradictions ne sont pas le fait du hasard, bien entendu, l'évaluation est liée à nos valeurs, beaucoup plus encore qu'on le croit généralement, elle ne relève pas uniquement du paramètre technique, mais elle est aussi une question éthique. Et celui qui veut vraiment aider les apprenants à apprendre et développer des compétences, devra obligatoirement se pencher sur ce problème.

2.3 Evaluation et notation

La notation dont le véhicule traditionnel est une quantification, par la façon dont elle fige la réalité, nous paraît présenter deux inconvénients :

- Elle n'énonce que les résultats ;
- Elle entretient l'illusion d'une objectivité abusive.

La notation est relative au groupe qu'elle prend en compte l'échelle utilisée et les critères retenus. Par conséquent, l'enseignant et les résultats sont conçus comme bons ou mauvais en soi, indépendamment de toute interaction au moment de l'apprentissage¹⁴.

L'évaluation quant à elle définira les critères qu'elle prend en compte, de la manière la plus fine possible, et elle ne négligera pas l'ensemble des

¹⁴ Institut National de Recherche Pédagogique, (1973), « Recherches pédagogiques, activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire : éléments d'évaluation », p.13.

interactions qui président aux processus d'apprentissage (interactions entre l'apprenant et le contenu ; interactions entre les apprenants ; interactions entre l'apprenant et l'enseignant).

Il ne s'agit plus de noter des résultats à la fin ou à différents moments de l'enseignement-apprentissage mais de former constamment au cours de ce processus. La notation traditionnelle se fixait aussi ce but, mais le plus souvent il lui manquait un éclairage sur la façon dont opère l'apprenant, sur la manière dont il parvient à ses fins. Elle ne renseignait que sur sa position en fin de parcours. Or, l'évaluation aura pour fonction de favoriser l'action et rétroaction de l'enseignant aux apprenants, et des apprenants à l'enseignant...

B. L'évaluation des compétences

1. Zoom sur la compétence

Depuis quelques années, plusieurs pays ont introduits l'enseignement par compétences. En fait, cette approche est apparue dès les années 1990. Elle s'est développée en réaction à l'approche traditionnelle. Jusqu'aux alentours de 1960, on pensait qu'un bon enseignement était essentiellement lié aux qualités de l'enseignant: un bon maître suffisait. Aujourd'hui, avec l'approche par compétences, il ne suffit plus d'enseigner et d'inculquer des savoirs, il faut aussi que les élèves apprennent et construisent leurs propres savoirs. C'est dans cet esprit que l'approche par compétence a pour objectif de mettre l'apprenant au centre de l'acte pédagogique. Alors que la pédagogie traditionnelle était centrée sur les contenus encyclopédiques et sur les activités théoriques, la pédagogie moderne met l'accent sur la nécessité accrue de rechercher le point par lequel on pourra susciter la curiosité de

l'apprenant à travers des situations-problèmes, pour le faire entrer dans un processus de construction de savoirs.

Dans la même perspective, l'APC tente d'établir de nouveaux rapports entre les deux partenaires majeurs de l'acte pédagogique à savoir, l'enseignant et l'apprenant. La relation pédagogique est transformée donc de la verticalité à sens unique à l'horizontalité interactive. L'enseignant est considéré désormais comme facilitateur, animateur et guide, et non comme un détenteur du savoir. Dès lors, l'élève se veut, à son tour, acteur de ses apprentissages au lieu d'être un simple consommateur passif.

Pour que l'élève puisse donc attribuer du sens à ses apprentissages, et pouvoir s'en servir à bon escient, il ne lui suffit pas d'emmagasiner et de juxtaposer des connaissances développées d'une manière morcelée, mais il lui faut les structurer et les mettre en réseaux.

La notion de compétence est de plus en plus utilisée dans le champ éducatif. Elle constitue l'une des pierres angulaires de la pédagogie de moderne.

D'après Lasnier, une compétence se définit ainsi : *« C'est un savoir agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités, d'habiletés (pouvant être l'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun »*¹⁵.

Selon Perrenoud une compétence est *« Une capacité efficace face à une famille de situations ; qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois de*

¹⁵Lasnier, F. (2000), *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, p.8.

connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes »¹⁶.

Pour Roegiers une compétence est « *La possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations »¹⁷.*

Après l'analyse des différentes définitions présentées, nous pouvons avancer que la compétence s'appuie sur un ensemble de capacités et d'aptitudes que l'apprenant doit mobiliser d'une façon intégrée et efficace pour faire face à un type de situations. On ne peut donc être compétent que si on est capable de mobiliser un ensemble de ressources¹⁸ pour résoudre un problème quelconque.

2. La compétence en didactique des langues

Le cadre européen commun de référence définit la compétence à communiquer langagièrement. Cette compétence présente plusieurs composantes :

- La composante linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue.
- La composante sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (Sensible aux normes

¹⁶ Perrenoud, P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, p. 16.

¹⁷Roegiers, X. (2010), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De boeck supérieur, p.66.

sociales : règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté).

- La composante pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.

3. La situation - problème

L'approche par les compétences vise à rendre les élèves capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes (Le Boterf, 1994 ; Rey, 1996 ; Perrenoud, 1997 ; De Ketele, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Legendre, 2001 ; Jonnaert, 2002). Dans cette perspective, les outils d'évaluation des acquis des élèves ne peuvent plus se limiter à des consignes d'ordre général, mais à des situations contextualisées permettant à l'apprenant de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Pour Roegiers, une situation problème désigne «*Un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'exécuter une tâche, dont l'issue n'est pas évidente à priori* ». ¹⁹

Sur le plan pédagogique, Roegiers précise que la situation-problème est au service de l'apprentissage et que c'est à travers un ou plusieurs

¹⁹Roegiers, X. (2007), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck université, p. 23.

obstacles que les élèves doivent surmonter, que de nouveaux apprentissages se réalisent. Pour De Ketele, la situation-problème est « *Une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettent en jeu les apprentissages antérieurs* »²⁰.

De ce qui précède, nous pouvons déduire que la situation-problème est une situation d'apprentissage qui propose les obstacles que l'élève doit surmonter tout en mobilisant ses diverses ressources dont les connaissances acquises. Elle est donc une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions.

3.1 Caractéristiques d'une situation-problème

Selon Roegiers une situation problème présente les caractéristiques suivantes :

- Elle nécessite une mobilisation cognitive, gestuelle et/ ou sociocognitive de plusieurs acquis de l'élève.
- Elle est une tâche globale, complexe et significative.
 - Globale : car elle est située dans un contexte avec des données initiales, elle vise un but déterminé et interpelle les divers paliers de la compétence.
 - Complexe : puisqu'elle fait appel à diverses connaissances, elle amène à un conflit cognitif où la solution n'est pas toujours évidente, mais elle présente un défi à la portée des élèves.

²⁰ De Ketele, *et al.* (1988), *Guide du formateur*, Bruxelles, de Boeck université, p. 100, cité par X, Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration*, op, cit, p. 127.

- **Significative** : car elle doit motiver l'apprenant, en lui donnant l'envie de se mettre en action et attribuer du sens à ce qu'il apprend. Pour qu'une situation-problème soit significative, elle doit émaner de la vie quotidienne de l'apprenant pour le mettre en mouvement.

4. La notion de contrôle

4.1 Le contrôle

Le dictionnaire Le Robert²¹ indique qu'à l'origine le mot « contrôle » est formé de « contre » et de « rôle » désignant un registre de comptabilité (rôle) tenu en double, l'un servant à vérifier l'autre (contre). C'est cette fonction de vérification qui prévaut aujourd'hui, agrémenté de la notion critique. Contrôler, c'est donc vérifier, en soumettant à critique, qu'un élément second correspond bien à un élément premier. En évaluation, contrôler signifie vérifier que la production d'un apprenant correspond bien à ce qu'édicte les normes grammaticales, lexicales, linguistiques.²²









Dès lors, le contrôle correspond à une comparaison entre les résultats d'un élève et les objectifs du maître. Il doit permettre à l'apprenant de se situer et à l'enseignant de tester son travail. C'est le plus souvent une activité de fin de parcours²³. (Tableau 1)



²¹ Le Robert de la langue française, (1998).

²² Tagliante. C. (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, p.9.

²³ De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p.43.

Tableau 1 : Comparaison entre le contrôle et la prise d'information

Le contrôle Evaluation sommative, normative	La prise d'information Evaluation formative, critériée et auto-évaluation
	
Contrôler, c'est vérifier la conformité des performances de l'apprenant à la	L'information que l'on recherche, c'est, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints, selon les
	
Norme De la langue cible	Critères Formulés dans le cadre d'un contrat entre l'enseignant et l'apprenant
	
Pour cela, on utilise des tests calibrés, des exercices, des examens qui donnent lieu à une	Pour cela on utilise des activités d'évaluation, des exercices et des travaux qui donnent lieu à une
	
Note	Information commentée

Cette évaluation sert à classer les élèves entre eux. La note est la seule information donnée. Il s'agit d'une évaluation sanction.	Cette évaluation est consentie, elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in)formative ²⁴ .
	
Elle mène à la certification Elle a une valeur sociale.	Elle mène à la reconnaissance des compétences Elle a une valeur formative.

4.2 La notion d'information

Comme dans toute évaluation, la notion de recueil d'information est capitale dans l'évaluation des compétences et des acquis des apprenants, puisque l'évaluation, dans sa globalité, consiste à recueillir de l'information. Mais de quelle information parle-t-on ?

On peut identifier quatre types principaux d'informations à recueillir, que l'on peut d'ailleurs décider de combiner ou non. Ces quatre types correspondent aux quatre méthodes de recueil d'informations : questionnaire, interview, observation, étude documentaire.

²⁴ Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, p.10

4.2.1 Des performances réalisées par les élèves

A propos des compétences, d'objectifs spécifiques, de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être à acquérir. Ces informations peuvent être soit une performance à exécuter, un projet à monter, une tâche à réaliser, soit des informations orales (épreuves orales), soit encore et c'est le cas le plus fréquent, des informations écrites, recueillies à travers des épreuves organisées à cette fin. Selon les niveaux et les disciplines, ces dernières informations sont soit des réponses, lorsqu'on pose des questions à l'élève, soit des productions, lorsque l'on donne à l'élève une consigne de travail.²⁵

4.2.2 Les représentations des acteurs

Des représentations des acteurs concernés par les acquis ou les connaissances scolaires : l'apprenant lui-même, ses camarades de classe, ses parents, ses enseignants, les personnes qui le côtoient (éducateurs, psychologues, orthophonistes...). Ces représentations sont la plupart du temps recueillies à travers des entretiens informels. Entrent dans cette catégorie les représentations qu'a l'élève de ses propres acquis et de la façon dont il les acquiert (métacognition), l'explicitation qu'il fait d'un processus cognitif, le regard qu'il porte sur un travail (grille d'autoévaluation)...²⁶

4.2.3 Des faits observés en classe

Des faits observés en classe, ou en dehors de la classe, à propos des acquis d'un élève : une réaction à propos de telle tâche à accomplir, de tel savoir à mobiliser, de tel savoir-faire, de tel savoir-être. Ces réactions peuvent

²⁵ Roegiers, X. (2003), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, p.21.

²⁶ Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p.20.

être de différents types : une question posée, un (dés)intérêt particulier, attention/distraction, rapidité/lenteur, un manque de compréhension, une demande de clarification, un (dés)investissement particulier, etc.

4.2.4 Les informations relevées sur les documents

Des informations relevées sur les documents utilisés par l'élève en classe ou en dehors de celle-ci, c'est-à-dire sur des documents authentiques : son journal de classe, ses cahiers, ses manuels scolaires (cahiers d'exercices), un portfolio, etc. Ces informations peuvent être de tous types : ratures, productions scolaires, dessins, commentaires spontanés, annotations, cours inachevés, etc. Selon les évaluations à mener, une seule catégorie d'informations peut être mobilisée, ou plusieurs. Dans la mesure où l'évaluation vise à donner du sens (surtout dans le cas de l'évaluation d'orientation, de l'évaluation de régulation, de l'évaluation formative), nous pouvons également recueillir des informations de contexte, comme les caractéristiques socioculturelles des élèves, afin de mettre du relief et des nuances dans les conclusions de l'évaluation. Selon les critères d'évaluation que l'on se donne, ces informations seront pertinentes, ou non.

5. La pertinence, la validité et la fiabilité de l'évaluation

Les épreuves élaborées à des fins d'évaluation nécessitent le recueil d'un ensemble d'informations. Néanmoins, les questions qui se posent par rapport à ces épreuves sont les questions classiques relatives à tout recueil d'information: sont-elles pertinentes, valides et fiables (De Ketele ; Roegiers, 1993)

5.1 La pertinence

La pertinence est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin, Thomas, 1989). Elles doivent être conformes à l'objectif que l'évaluateur s'est fixé pour l'évaluation. En d'autres termes, les informations qu'il recueille doivent lui permettre de vérifier ce qu'il veut vérifier.

En fait, en matière d'évaluation des acquis, on peut dire que les informations pertinentes sont à sélectionner parmi les différents types d'informations, à savoir les performances des élèves, les représentations des acteurs, des observations de classe et des informations issues des documents des apprenants (Roegiers, 1993).

5.2 La validité

La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (Laveault et Grégoire, 2002). Cela implique donc que les outils d'évaluation permettent de recueillir les informations que l'on souhaite obtenir.

Dans le cadre de l'évaluation des compétences, la validité des informations « *tient surtout dans le fait que la situation que l'on soumet aux élèves n'ait pas encore été rencontrée précédemment. Si elle avait déjà été rencontrée, on ne vérifierait pas si l'élève peut résoudre une situation nouvelle*

– *c'est-à-dire s'il est compétent – mais s'il peut reproduire la résolution d'une situation déjà rencontrée.* »²⁷

5.3 La fiabilité

La fiabilité est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés : seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, ou à un autre endroit ? Elle nous renseigne sur le degré de relation qui existe entre la note obtenue et la note vraie. Il ne faut cependant pas perdre de vue que la note vraie est une abstraction, un point de convergence souhaité indépendant des évaluateurs et des circonstances. Ces dimensions, théoriquement indépendantes les unes des autres, forment ensemble des conditions nécessaires pour disposer d'une épreuve d'évaluation digne de ce nom. Mais, prises isolément, elles ne sont jamais suffisantes: un outil fiable peut très bien n'être ni valide, ni pertinent, ou un outil pertinent ni valide ni fiable, etc. (De Ketele, 2005).

6. Les modes d'évaluation

Le jargon pédagogique alimente largement le concept d'évaluation. Certes, il existe différents modes d'évaluation, mais ils n'ont pas du tout la même signification et ne partagent pas forcément les mêmes aspects de mise en œuvre, ni les mêmes objectifs. Ainsi, nous avons jugé utile, dans le cadre de cette recherche, de se pencher sur ces différences, car cela permettra par la suite de se décider sur le type d'évaluation à adopter si l'on veut vraiment aider les apprenants dans le développement de leur compétence scripturale.

²⁷Roegiers, X. (2003), *L'évaluation des compétences : enjeux et démarches*, Yaoundé, De boeck université, p.6.

6.1 L'évaluation diagnostique

Comme l'indique son nom, elle intervient avant le commencement de l'action d'enseignement, et consiste à déterminer les prérequis des apprenants afin de se construire une idée plus ou moins claire sur le niveau et les difficultés des de ces derniers avant d'entrer dans des unités d'enseignement-apprentissage. En effet, elle ne se limite pas au dépistage des élèves en difficulté et à l'appréciation du degré de préparation de chacun d'entre eux à entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage. Elle peut intervenir au début de la séquence d'enseignement et servir d'appui aux décisions de l'enseignant, en assignant à chaque apprenant un point d'entrée ou un profil dans la séquence d'apprentissage, selon ses prérequis préalables académiques²⁸. Dès lors, ce mode d'évaluation consiste à programmer des séquences et modules d'apprentissage qui vont en adéquation avec le niveau du groupe – classe.

6.2 L'évaluation formative

C'est le mode d'évaluation le plus important, du moins dans le cadre de la présente recherche, car il accompagne le cursus d'apprentissage. A ce titre, l'évaluation de l'écrit n'est plus considérée uniquement comme « correction » et « notation » car elle requiert un nouveau regard dans l'apprentissage de l'écriture en tant qu' « *ensemble de gestes professionnels de régulation* »²⁹. En effet, Le concept d'évaluation formative a été introduit en 1971 par Bloom,

²⁸ Cahiers de l'éducation et de la formation, (Février 2011), Dossier : Evaluation et apprentissage, n° 4, p .8.

²⁹ Bucheton, D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Retz, Education culture, p. 78.

Hastings et Maddaus³⁰. Ils ont formellement avancé l'idée selon laquelle l'évaluation n'est pas réservée uniquement aux bilans sommatifs des performances des élèves et ont proposé d'inclure des épisodes réguliers d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement. Tout au long de ces épisodes, les enseignants sont appelés, en usant de différentes démarches évaluatives que nous aurons à développer ultérieurement, à donner un feedback et une correction pour que les élèves puissent améliorer leur travail. La plupart des chercheurs considèrent aujourd'hui l'évaluation formative comme une composante continue du processus d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation formative devient par conséquent un élément central à l'apprentissage. Elle se veut une évaluation qui « *accompagne l'apprenant, le guide tout au long de son processus d'apprentissage, le renforce, régule cet apprentissage et apporte des remédiations si nécessaire*³¹ ». Du coup, les implications pour l'enseignant sont nombreuses, dans la mesure où la mise en œuvre de l'évaluation formative nécessite un changement d'attitude de la part de l'enseignant : « *une modification des attitudes d'évaluation, du statut de l'erreur, de l'implication de l'apprenant dans la mise en œuvre des décisions pédagogiques et des évaluations*³² ». Or, « *ce rôle fondamental et naturel de régulation et d'accompagnement des apprentissages de l'évaluation est très souvent occulté au profit des exigences*

³⁰ Centre pour la recherche l'innovation dans l'enseignement (2008), Evaluer l'apprentissage : l'évaluation formative, p.7.

<http://www.oecd.org/dataoecd/7/35/40604126.pdf>. Consulté le 28-05-2015.

³¹Altet, M. (2001), Pratiques d'évaluation et communication en classe, cité par Figari, G.et Accouche, M. (2001), « L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels », Bruxelles, De boeck, p. 354.

³² Idem.

institutionnelles demandant des indications quantifiées sur les acquis des élèves »³³.

Scallon définit l'évaluation formative comme : « *un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il ya lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés³⁴* ». Il s'agit donc d'une évaluation de régulation qui est directement mise au service de l'individu, et vise à améliorer sa progression personnelle.

A cet égard, nous pouvons avancer que cette évaluation a pour rôles, en plus de celui d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en cours d'évolution, de fournir une rétroaction (feedback) et de prescrire des correctifs et des régulations aux apprenants en difficulté. Ainsi, sa pratique, est essentiellement centrée sur l'apprenant permettant ainsi de planifier les activités appropriées et d'élaborer les instruments (tests ; exercices ; activités à prévoir), les démarches et les outils de soutien et de renforcement nécessaires, selon les profils identifiés des apprenants concernés³⁵.

³³ Bucheton, D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Retz, Education culture, p. 78.

³⁴ Scallon, G. (1988), *L'évaluation des apprentissages*, Québec, les presses de l'université Laval, p. 155.

³⁵ Cahiers de l'éducation et de la formation, (Février 2011), Dossier : Evaluation et apprentissage, n° 4, p.9.

Aussi, dans le cadre de l'apprentissage de la production de l'écrit, différents types d'exercices et de tests peuvent être exploités pour mener à bien une évaluation formative des apprentissages de l'élève :³⁶

- Exercices à trous ;
- Texte à fautes ;
- Réécriture ou paraphrase ;
- Test de vérification de la justesse d'une proposition (vrai ou faux) ;
- QCM ;
- Test de vérification de la compréhension ;
- Test de correspondance ;
- Test d'équivalence lexicale et phrastique (synonymie, paraphrase)
- Exercices de reconstitution de textes ;
- Exercice de réexpression ou reformulation de passages textuels choisis.

6.2.1 Critères spécifiques d'une évaluation formative

Pour qu'une évaluation remplisse réellement sa fonction formative, elle doit répondre aux critères suivants³⁷ :

- Elle fait partie du processus d'apprentissage.

³⁶ Ministère de l'éducation nationale, *Curriculum et orientations pédagogiques de l'enseignement de la traduction au cycle du baccalauréat* (Novembre 2007), p.47.

³⁷ De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p.45.

- Elle intègre la recherche des représentations mentales et des obstacles contenus dans la tête des élèves : rôle d'indicateur pour l'enseignant, et de miroir pour l'apprenant.
- Elle est basée sur un statut positif de l'erreur (qui n'est plus une faute).
- Elle implique la connaissance et la compréhension des objectifs et des critères par l'apprenant.
- Comme son nom l'indique, elle est focalisée sur la formation, ouvrant par exemple une aide plus individualisée.
- Elle débouche sur une remédiation possible (autre qu'une ré-explication).
- Elle favorise une pédagogie de la réussite et d'une valorisation du travail des apprenants, en particulier ceux qui sont en difficulté.
- Elle correspond également à une évaluation du maître (feed-back) permettant de constater l'efficacité de ses choix pédagogiques et de son action.

6.2.2 Rôle de l'apprenant dans l'évaluation formative

Les recherches et les études expérimentales conduites à partir de la moitié du XXème siècle sur la participation des élèves à l'évaluation formative de leurs apprentissages ont toutes démontré l'existence d'effets positifs souvent significatifs d'une telle participation sur l'efficacité du feedback (rétroaction) et l'amélioration des acquis et des résultats scolaires (Cahiers de l'éducation et de la formation, 2011).³⁸ Ainsi, plusieurs facteurs ont été mis en

³⁸ Cahiers de l'éducation et de la formation, (Février 2011), Dossier : Evaluation et apprentissage n°4, p. 12.

évidence relativement aux effets bénéfiques de la participation des élèves à l'évaluation formative de leurs acquis.

Compte tenu de ces faits, le rôle de l'élève dans l'évaluation formative de ses propres apprentissages peut être, dans tous les cas, gradué en intensité, en passant de façon progressive à des degrés variés de participation ou de collaboration : de la participation assistée à la prise en charge totale par l'élève des activités d'évaluation formative, dans le cadre d'une démarche appropriée de responsabilisation et d'autonomisation³⁹.

Par conséquent, l'apprenant peut, à un moment donné de son développement intellectuel, prendre en charge sa propre évaluation, dans le cadre d'une pratique auto-évaluative. Désormais, il s'agit d'un apprenant actif qui participe de plus en plus à la construction de ses propres savoirs et compétences par l'intermédiaire de l'évaluation.

6.3 L'évaluation sommative ou certificative

C'est une évaluation finale qui a pour rôles : le classement, la certification et l'attestation des progrès réalisés par les apprenants ; elle intervient systématiquement en fin de séquence ou de programme, une fois que l'enseignement et les apprentissages ont eu lieu. Pour cela, elle se veut centrée sur l'apprenant ou sur le programme et se réalise donc en fin d'épisode. Sa principale fonction est de démontrer jusqu'à quel point les objectifs visés ont été atteints et les compétences considérées comme maîtrisées. Soulignons que Bloom dans son ouvrage *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, n'était point favorable à la tentation d'établir des instruments

³⁹ Cahiers de l'éducation et de la formation, (Février 2011), Dossier : Evaluation et apprentissage n°4, p. 12.

qui serviraient à la fois pour l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Sa position s'explique par le souci des de préserver la fonction d'aide, de soutien et de renforcement de l'évaluation formative, et puis, des craintes et des attitudes négatives des apprenants relatives à l'évaluation sommative.

Notons que c'est le rôle ou la fonction qui fait la différence entre un type d'évaluation et un autre et qu'il existe un lien de complémentarité évident entre l'évaluation diagnostique et celle dite formative. A ce propos, Bloom ajoute que les différents examens disséminés en cours du processus d'enseignement-apprentissage contribuent de manière cumulative à l'évaluation sommative de fin de cours ou de programme⁴⁰.

Pour récapituler, le tableau 2 ci-après permet de synthétiser les différences entre les trois modes d'évaluation cités préalablement.

⁴⁰ Cahiers de l'éducation et de la formation, (Février 2011), Dossier : Evaluation et apprentissage, n° 4, p. 8.

Tableau 2 : Récapitulation des modes d'évaluation

	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Pourquoi ?	Intention de diagnostiquer les pré-requis des apprenants :	Intention de formation, de dépassement d'obstacles, d'aide plus individualisée.	-Intention de contrôle des résultats de l'ensemble des élèves d'une classe)
Quand ?	- Intervient avant le commencement de l'action d'enseignement-apprentissage	Fait partie intégrante du processus d'apprentissage.	-Se situe en fin d'apprentissage.
Comment ?	-Souci d'adaptation préalable des apprentissages.	-Implique la remédiation aux manques constatés ; compréhension de la tâche et motivation -Liée à une pédagogie de réussite.	-Induit notation, validation, et parfois sanction et sélection. -Vise surtout les contenus.
Dans quel but ?	-Consiste à planifier et programmer ce qui va servir les apprenants. -A pour objectif de détecter les besoins du groupe-classe.	-Sert de miroir pour l'enseignant qui constate les effets de son action. -Souci de formation et régulation	-Consiste à noter, certifier, classer les apprenants.

6.4 Evaluation normative et évaluation critériée

Une évaluation normative est une évaluation dans laquelle les apprenants sont classés par rapport à la performance d'autres élèves et non en fonction de leur performance absolue. Elle peut être utilisée indifféremment pour orienter, réguler, ou certifier. Du coup, elle est considérée comme une évaluation de classement.⁴¹

Une évaluation dite critériée est une évaluation dans laquelle les élèves sont classés par rapport à un niveau de maîtrise d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs, indépendamment de la performance des autres élèves⁴².

A ce propos, Roegiers avance que *« quand on oppose évaluation normative et évaluation critériée, on se situe du point de vue de l'interprétation des informations. Il serait d'ailleurs plus logique de parler d'interprétation normative et d'interprétation critériée⁴³ »*.

En d'autres termes, cette évaluation critériée s'apparente au fait d'avoir défini des normes, puis comparer les productions des élèves à ces normes. Lorsqu'un enseignant corrige un devoir, il possède le plus le plus souvent un corrigé dans la tête, parfois écrit et, d'une manière plus ou moins consciente, il compare le devoir à ce corrigé. Fréquemment, les critères de

⁴¹Roegiers, X. (2003), L'évaluation des compétences : enjeux et démarches, Yaoundé, De boeck Université, p. 33.

⁴² Idem.

⁴³ Idem.

réussite sont relativement flous et implicites. Il faut absolument les expliciter et en informer les élèves⁴⁴.

6.5 Evaluation formative et évaluation formatrice

L'évaluation formative, telle qu'elle a été présentée précédemment, est conçue par l'enseignant, en cours d'apprentissage, lui permettant de détecter les lacunes en vue d'y remédier.

L'évaluation formatrice est un type particulier d'évaluation formative, qui implique les apprenants dans le processus d'évaluation formative, en les amenant à s'approprier les critères d'évaluation, et en les impliquant dans le processus de gestion de l'erreur⁴⁵. En effet, les travaux de l'université Aix Marseille ont montré que les performances des apprenants s'améliorent de façon significative lorsque ces derniers se sont appropriés les critères d'évaluation.

7. Les fonctions de l'évaluation

De Landshere les appelle « les objectifs possibles de l'évaluation scolaire », Hadji les classe en partant des moments où elles interviennent dans le cursus : avant, pendant, et après l'apprentissage (ou bien initiale, continue et finale). Nous nous focaliserons sur trois grandes fonctions de l'évaluation telles qu'elles sont présentées et traitées par Christine Tagliante.⁴⁶

⁴⁴ De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p. 49.

⁴⁵ Roegiers, X. (2003), *L'évaluation des compétences : enjeux et démarches* », Yaoundé, De boeck Université, p. 12.

⁴⁶ Tagliante, C. (1991), *L'évaluation*, Paris, CLE international, p. 14.

7.1 Le pronostic

Qui sert principalement à orienter. Dans les pratiques actuelles de l'évaluation, cette fonction doit présenter un état des lieux très précis en fonction des pré-requis⁴⁷ définis concernant les savoirs et les savoir-faire, en cherchant à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau.⁴⁸

Elle cherche aussi, à l'aide de tests pronostics, à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint par l'élève, en fonction des objectifs visés dans le futur cursus. Dans certaines institutions de formation professionnelle, des tests d'aptitude psychologiques ou psycho-techniques diront si l'élève est capable d'entreprendre une telle formation.

Christine Tagliante nous démontre que dans le cas précis des pré-tests et des post-tests, l'évaluation aura deux fonctions, l'une de pronostic et l'autre d'inventaire que nous développerons ultérieurement.

En d'autres termes, l'évaluation dite pronostique sert à orienter l'élève, par exemple dans une classe qui correspond à son niveau (dans le cas d'une constitution de classes homogènes), ainsi qu'à l'informer sur de sa situation de manière à ce qu'il puisse prendre, en toute connaissance de cause, les décisions nécessaires concernant son apprentissage.

Enfin, faire connaître cet état à l'enseignant, c'est lui donner les moyens lui permettant d'établir un diagnostic de l'élève. C'est lui permettre

⁴⁷ Selon Christine Tagliante, le terme « pré-requis » signifie « *un ensemble organisé et hiérarchisé des connaissances et compétences que l'élève doit maîtriser avant d'être admis dans un niveau supérieur.* »

⁴⁸ Tagliante, C. (1991), *L'évaluation*, Paris, CLE international, p. 14.

d'anticiper sur sa conduite d'enseignant pour qu'il puisse amener cet élève à atteindre un objectif proposé. C'est donc lui donner une possibilité de réflexion à la fois sur sa propre démarche pédagogique et sur l'organisation des activités à venir. Les résultats d'une évaluation pronostic sont pour lui une source d'information essentielle.⁴⁹

Faire connaître cet état à l'élève, c'est lui donner l'occasion de savoir où il en est de son apprentissage et de mesurer les efforts qui lui restent à faire. C'est lui permettre en cas de mauvais résultats à l'évaluation pronostique, de s'interroger sur ses motivations et de prendre, lui aussi, des décisions adéquates de manière autonome. Par ailleurs, ses lacunes et ses points forts lui sont connus, et avec l'appui de l'enseignant qui les connaît également, il sait ce qui lui reste à faire pour progresser.

7.2 Le diagnostic

Qui sert à réguler, il intervient après l'évaluation pronostique, tout au long du processus d'enseignement-apprentissage. Le rôle principal de cette deuxième fonction de l'évaluation est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment X, afin d'apporter un jugement sur cet état, et de pouvoir ainsi, si nécessaire, chercher des moyens d'y remédier⁵⁰.

Sans devenir pour autant « un obsédé de l'évaluation »⁵¹, un évaluateur à temps complet, qui cherche à tout évaluer, l'enseignant choisira,

⁴⁹ Tagliante, C. (1991), *L'évaluation*, Paris, CLE international, p. 15.

⁵⁰ Idem.

⁵¹ Idem.

parmi les objectifs assignés, ceux qui sont indispensables à l'élève pour progresser. Cette évaluation, en cours de séquence didactique, permettra à chacun de vérifier, étape par étape, si les objectifs visés ont été opérationnalisés. Cette vérification, à son tour, permettra à l'enseignant de réguler son enseignement : revenir en arrière si nécessaire, changer de démarches etc. c'est bien dans cette optique une double rétroaction (l'élève prend conscience de ce qu'il a à faire, l'enseignant repère les failles et régule ses tactiques) qui correspond à l'esprit de l'évaluation formative : une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques.⁵²

Cette évaluation ne fera pas appel à une norme, si elle est réellement conçue dans un esprit formatif. Elle sera dite critériée, cela veut dire qu'on ne comparera pas l'apprenant aux autres, mais on l'évalue en fonction des critères bien précis. Cela permettra de constater non seulement si l'élève a besoin d'un enseignement correctif, mais également en quoi il a besoin. Les critères définis par l'institution ou surtout par l'enseignant permettent de prendre les mesures nécessaires quant à la suite des apprentissages.⁵³

7.3 L'inventaire

Qui sert principalement à certifier, c'est la fonction d'évaluation la plus pratiquée ou expérimentée. Elle correspond à un bilan, qui teste des connaissances de fin de cursus d'apprentissage. Elle évalue « *ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. Le rôle de*

⁵² Tagliante, C. (1991), *L'évaluation*, Paris, CLE international, p. 15.

⁵³ *Ibid*, p. 18.

l'évaluation-inventaire est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint »⁵⁴.

Le baccalauréat est l'exemple type de cette évaluation inventaire. La réussite ou l'échec aux épreuves de cet examen sanctionne des savoirs et des savoir-faire accumulés lors d'un cursus de plusieurs années scolaires. Dans ce sens, le diplôme certifie la valeur sociale de l'individu qui le possède.

C. L'erreur en évaluation des compétences

1. L'erreur et la faute

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin «error », est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent* »⁵⁵ ou encore « *un jugement contraire à la vérité* »⁵⁶. A ce propos, il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un écart par rapport à la norme. En didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement, par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en « chevaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier. Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

Étymologiquement issu du mot latin « *fallita* » de «*fallere = tromper* », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins. Erreur choquante, grossière, commise par ignorance* »⁵⁷. Elle est aussi « le

⁵⁴Tagliante, C. (1991), *L'évaluation*, Paris, CLE international, p. 16.

⁵⁵*Le petit Robert de la langue française*, (1985).

⁵⁶*Le petit Larousse illustré*, (1972).

⁵⁷*Le petit Robert de la langue française*, (1985).

manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.»⁵⁸. Dès lors, la faute est synonyme de péché, elle revêt ainsi une valeur négative. En revanche, l'erreur accapare un caractère plus ou moins positif, étant donné que c'est un indice qui détermine le stade d'apprentissage. C'est le terme le plus adéquat au domaine d'enseignement-apprentissage.

2. Statut de l'erreur dans l'évaluation formative des apprentissages

Sans aller jusqu'à assimiler une erreur à un péché comme le suggère le dictionnaire des synonymes, une erreur est le plus souvent vécue comme un symptôme d'insuffisance. En revanche, il faudrait lui rendre ses lettres de noblesse. Car c'est bien elle qui va permettre d'apprendre. Dès lors, l'erreur en production devrait acquérir un statut d'indicateur d'obstacle, débouchant sur une étape d'apprentissage.

De ce qui précède, nous pouvons avancer que la pratique de l'évaluation ne se limite plus à une notation ; celle-ci, utilisant directement ou indirectement des récompenses ou des sanctions, et débouche sur un jugement du produit testé, mais doit surtout correspondre à un processus formatif de l'apprenant.

Par ailleurs, une pratique efficiente de l'évaluation ne doit en aucun cas inciter chacun à travailler pour lui-même, et développer donc la compétition au détriment de la solidarité et de l'entraide, mais s'effectue essentiellement dans une optique de déchiffrement des difficultés et de planification des remédiations et régulations nécessaires.

⁵⁸*Le petit Larousse illustré, (1972).*

En effet, la façon de concevoir l'erreur en pédagogie a évolué. On est globalement passé d'une conception de l'erreur tenue pour une faute et donnant lieu à une sanction à une conception nouvelle où l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage.⁵⁹

Traditionnellement, l'erreur est à éviter, et l'enseignement doit être prévu pour que les élèves n'en commettent pas. L'erreur était souvent perçue de façon négative, c'est-à-dire comme une faute. Ainsi, le fautif est, généralement l'élève qui est marqué par l'échec.

Toutefois, la modification du statut de l'erreur est la conséquence du renouvellement des conceptions pédagogiques, mais aussi de l'analyse institutionnelle de l'école et de l'échec scolaire « *cette perspective d'erreurs rectifiées caractérise à notre avis la pensée scientifique(...) en revenant sur un passé d'erreurs, on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel. En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation. (...) psychologiquement pas de vérité sans erreur rectifiée.* »⁶⁰

Désormais, l'erreur se présente comme partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de la considérer comme impardonnable et

⁵⁹ Astolfi, J-P. (1997), *Mots-clés de la didactique des sciences, repères définitions bibliographies*, Paris, De Boeck université, p. 87.

⁶⁰ Bachelard, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Bibliothèque des textes philosophiques, p. 88.

comme inconvenient inséparables de ce processus⁶¹. Au contraire, elles sont la preuve de l'avancement de l'apprentissage de l'apprenant et de la mise en place d'un système linguistique⁶². C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il semble essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser.

3. L'erreur en didactique des langues

Les ouvrages consacrés à l'histoire des courants méthodologiques accordent une place croissante à la question des écarts à la norme et que progressivement le terme d'« erreur » a pris l'ascendant sur celui de « faute ». Dans ce sens, ils considèrent les erreurs comme intégrées aux apprentissages et sont par conséquent la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place. C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de concevoir des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser. De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier. Alors, quelle démarche corrective faut-il et/ou doit-on adopter ?

⁶¹ Demirtas, L. ; Gumus, H. (2009), « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », *Synergies Turquie*, n° 2, p. 128.

⁶² Idem.

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons tenté, en premier lieu, de mettre en relief l'ensemble de notions et de concepts clés relatifs aux pratiques de l'évaluation en classe de langue. Puis nous avons souligné les difficultés inhérentes à cette pratique et la nécessaire vigilance qu'il faut tenir en se penchant sur ces pratiques évaluatives dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français.

En second lieu, il nous a semblé pertinent de contextualiser l'évaluation dans le cadre d'une approche par compétences. Pour y parvenir, nous avons essayé d'éclaircir quelques notions de base relatives à cette approche (les compétences ; la situation problème ; la tâche), pour rebondir, en dernier lieu, sur les modes et les fonctions de l'évaluation.

Dès lors, dans le deuxième chapitre, nous compterons focaliser davantage notre attention sur la didactique de l'écrit dans sa relation avec la pratique de l'évaluation au service des acquis des apprenants afin de cerner la complexité de sa production.

CHAPITRE II :
VERS LA MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF DE L'ÉVALUATION
FORMATIVE DE L'ÉCRIT : OUTILS ET INSTRUMENTS

Introduction

L'enseignement de l'écrit a toujours été au centre de nombreuses recherches en didactique du français langue étrangère ou seconde. Toutes ces recherches insistent sur la complexité de l'acte d'écrire et sur les enjeux de sa maîtrise (Bucheton, 2015). Nous estimons que la production de l'écrit, en raison de sa complexité, peut être conçue dans une démarche qui consiste à tenir compte du scripteur (apprenant), de l'évaluateur (enseignant), du milieu situationnel et du produit final écrit par cet apprenant-scripteur. Désormais, parvenir à une identification des dysfonctionnements caractérisant les productions des élèves, ou encore favoriser un développement de leurs performances à l'écrit sont des tâches loin d'être faciles. Les difficultés rencontrées par les apprenants pourraient trouver explication au niveau des défaillances enregistrées dans les différentes étapes de l'acquisition de la langue. C'est dans cette optique que ce deuxième chapitre présente d'abord l'enseignement de l'écriture dans une perspective actionnelle. Il met l'accent sur son intérêt pédagogique dans une classe de langue, chose qui constitue l'objet de notre recherche. Puis, il discute différents aspects de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en langue étrangère et seconde (caractéristiques de la production écrite, processus de rédaction, représentations de l'écriture, correction des écrits, littéracie).

Nous tenterons également ici de présenter quelques pistes de réflexion sur la possible articulation entre l'oral et l'écrit, ou encore l'enchevêtrement lecture/écriture. Après quoi, nous allons rebondir sur les différentes modalités de l'évaluation formative de l'écrit, nous basant essentiellement

sur l'explicitation des critères et sur la mise en place des annotations. Alors, quelles sont les différentes pratiques évaluatives qui peuvent permettre aux apprenants, dans une perspective formative, d'améliorer leurs acquis et leurs performances en production écrite ?

A. Didactique de l'écrit

1. Problématique de l'écrit en didactique

L'écriture est une activité qui exige une organisation de la pensée et une utilisation particulière de la langue qui s'inscrit dans une situation de communication. Pour pouvoir écrire, l'apprenant doit faire appel à des savoirs de base tels que la connaissance de la graphie, l'appropriation d'un minimum lexical, la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue, la possession des notions élémentaires des genres et types de discours, la capacité d'adapter son propre texte à une situation de communication déterminée... Or, « entrer dans l'écrit ce n'est pas seulement s'approprier un code, c'est également s'appuyer sur un outil pour penser, pour appréhender de nouvelles expériences, les mémoriser et les interpréter, les socialiser et les faire entrer dans un patrimoine commun⁶³ ». La difficulté d'écrire « tient aux nombreuses contraintes à respecter : contextuelles, situationnelles, langagières, cognitives, textuelles »⁶⁴.

En relation avec l'acte d'« écrire », Plane Sylvie avance que « l'écriture, comme nous le savons tous, est une activité complexe dont la description pose de réels problèmes à l'analyste. Pourtant si on se place

⁶³ Fabre-Cols, C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF, Paris, p. 36.

⁶⁴ Idem.

dans une perspective didactique, on ne peut faire l'économie d'un travail de formalisation, ou tout de moins d'explicitations ordonnées de ce qu'on entend par écriture, travail qui guiderait les choix en matière de l'enseignement. »⁶⁵

Il nous semble que l'auteur, en termes didactiques, a voulu mettre l'accent sur l'explication de la tâche dans l'exercice de la production écrite comme condition sine qua non pour toute tentative d'acquisition de la compétence écrite.

Dans cette perspective, Pendanx, Boyer et Butzbach-Riveara, dans un ouvrage collectif, considèrent que : *« les rapports que le scripteur entretient avec son lecteur, avec son énoncé (le texte), ou avec la réalité dont il parle sont présents sous forme de traces et d'indices que l'on peut repérer dans les textes écrits. Ces indices d'ordre linguistique nous informent sur le temps et le lieu de l'énonciation, en particulier l'utilisation d'indicateurs spatio-temporels (demain, ici) et les rapports entre énoncé et énonciation, c'est-à-dire sur le (qui, quoi, où, quand) de la situation d'écrit ».*⁶⁶

Du coup, il semble évident que saisir la production du scripteur passe éventuellement par la prise de conscience des rapports qu'entretient le scripteur avec soi-même, avec son environnement immédiat, en

⁶⁵ Plan, S. (2006), « Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes ». In Laffont-Terranova, J. et Colin, D. (2005), « Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain », Presses Universitaires de Namur, p. 44.

⁶⁶ Boyer, H. et al. (1990), *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. « le français sans frontières », p. 122.

l'occurrence la sphère sociale, avec l'écrit , objet de sa production et des transferts de ses savoir en des savoir-faire.

2. L'enseignement - apprentissage de l'écrit

Sophie Moirand (1979), met en exergue la place et le rôle capitaux de la production de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en s'interrogeant: *« on pourrait se demander pourquoi, à l'heure actuelle encore, la production d'écrits occupe toujours dans les cours de langue (et principalement dans l'enseignement secondaire) une position quasi-monarchique par rapport à la compréhension de l'écrit : on y consacre plus de temps ; et de plus en plus, au fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage [...] ; on y attache plus de soin à l'améliorer et à la contrôler. »*⁶⁷

Cette situation s'explique par le fait que *« cela tient évidemment aux conditions historiques de l'enseignement de l'écrit et des langues dans l'institution mais aussi aux formes d'évaluation de l'apprentissage : contrôle des acquisitions orales et des compréhensions orales et écrites, entrées à l'université ou dans une entreprise, concours et examens »*.⁶⁸

Toutefois, Gaonac'h (1991) met en avant que *« l'écrit a bénéficié, au cours de l'évolution des méthodologies de L2 de statut très variable quant à la place et au rôle qui lui ont été attribués. Sa place prépondérante dans les méthodes traditionnelles tenait surtout au rôle d'outil*

⁶⁷Moirand, S. (1979), *Situation d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », p. 94.

⁶⁸*Ibid*, p. 95.

*d'apprentissage privilégié qui était confié. En tant qu'objet d'apprentissage, son rôle était assez restreint, et limité essentiellement à l'accès aux textes littéraires. »*⁶⁹

3. Production de l'écrit : représentations des enseignants et des apprenants

De nombreux chercheurs en didactique ont mis en évidence l'importance de l'exploitation des représentations mentales dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en classe du français. Jean-François Halté (1992) a intégré les résultats d'une enquête réalisée par une équipe INRP, auprès plusieurs apprenants en CM2 et en 6^e dans un article publié dans la revue études de linguistique appliquée (1988), intitulée « images et réalité ».

A propos de cette enquête, Halté avance que: « *interrogés sur l'écrit, les enseignants expriment des représentations contradictoires : s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées, le respect du sujet, l'originalité de la pensée, [...] leur travail en classe selon l'enquête ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture [...] et les maîtres se rabattent de façon dominante dans leur pratiques d'enseignement sur le « trio linguistique », orthographe, grammaire et conjugaison* ».⁷⁰

⁶⁹Gaonac'h, D. (1991), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll. langues et apprentissage des langues, p.156.

⁷⁰Halté, J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? », p. 102.

A cet égard, les résultats de cette enquête nous renseignent sur une certaine négligence, en termes d'enseignement et/ou évaluation, de la dimension textuelle comprenant la pertinence et la cohérence des idées, l'originalité de la pensée et le style au détriment des trois paramètres d'orthographe, de grammaire et de conjugaison.

A propos des apprenants, Jean François Halté montre que « *leur vision de l'écrit est une sorte de caricature de celle de leurs maîtres : « l'exercice royal » (la rédaction), passe bien après la grammaire et l'orthographe : le français en effet, et surtout au CM2 se limite au trio « conjugaison, orthographe, grammaire », et tout le reste est littérature* ».⁷¹

4. Passage de l'oral à l'écrit

L'acquisition de la compétence écrite représente un certain nombre de difficultés ne se limitant pas à la graphie qui est un aspect matériel de l'écriture. Elle exige du scripteur à la fois la maîtrise des changements énonciatifs, lié au temps, à la personne, dictée par les règles de la communication et la maîtrise d'un contexte énonciatif en relation avec la pratique communicationnelle écrite.

De plus, le passage de la lecture à l'écriture, quant à lui, représente pas mal de difficultés pour le scripteur en raison de « *véritables bouleversements que doivent subir les attitudes péniblement acquises dans la gestion de la communication orale* »⁷². Il semble évident que le passage à l'écrit se

⁷¹ Halté, J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? », p. 102.

⁷² *Ibid*, p. 104.

heurte à la tenace difficulté de se défaire des habitudes communicationnelles orales.

Ces habitudes s'appuient essentiellement sur le dialogue ou la conversation, au cours desquels l'intervention de différents protagonistes de la communication « amène à apprendre à prévoir, voire à susciter, les interventions de l'autre et à élaborer progressivement une conception sociale de la conduite socialement appropriée des pratiques communicationnelle »⁷³. Contrairement à la pratique d'écriture qui est un « monologue scriptural, du contrôle de l'autre à l'autocontrôle, du court au long, du décousu- norme sinon règles des échanges quotidiens- au cousu..., est une entreprise d'autant plus délicate qu'elle est foncièrement contre intuitive».⁷⁴

De ce fait, l'écrit fait appel à des habilités permettant au scripteur de surmonter plus ou moins les difficultés internes telles que la maîtrise de soi, l'autocontrôle et la prise de conscience d'une éventuelle intervention de l'autre qui pourrait l'influencer, le manipuler, lors de la pratique scripturale. D'autant plus que l'autre et soi s'entrecroisent souvent lors de «monologue scriptural» (Halté, 1992).

La pratique scripturale est une tâche permettant de développer des aptitudes intellectuelles et des processus cognitifs non négligeables.

Les travaux de Halté et ceux de Moirand nous renseignent sur une multitude de dimensions couvertes par cette pratique de l'écrit. Elle ne peut,

⁷³ Halté, J-F. (1992), La didactique du français, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? », p.104.

⁷⁴ *Ibid*, 105.

en aucun cas, être réduite à l'aspect matériel et graphique. Mais, elle est en étroite relation avec la personnalité de l'individu et son univers intellectuel et social, et considérée comme « *pratique d'un "déjà là", l'écriture se satisfait aisément du triple apprentissage traditionnel : du moyen de dire graphiquement avec l'orthographe et la grammaire, du quoi dire et du mieux dire avec l'approche des textes et la fréquentation des œuvres* ». ⁷⁵

Dans cette perspective, Jean François Halté ajoute qu'« *on attend d'un élève qu'il apprenne à écrire : son apprentissage de l'écriture n'est pas terminé avec la routinisation des procédures d'exécution de bas niveau (syntaxe élémentaire, connaissances linguistiques, emploi des stéréotypes passent- partout, orthographe, mise en page...).* Celles-ci doivent lui permettre- vertus de la facilitation procédurale- de développer les procédures de haut niveau, les procédures d'élaboration de procédures par les lesquelles il change sa manière d'écrire » ⁷⁶.

Du coup, inciter l'apprenant à porter un regard critique sur sa propre production se veut un catalyseur d'acquisition et de développement de la compétence écrite.

5. L'articulation lecture/écriture

L'activité de lecture est souvent mobilisatrice de plusieurs ressources à la fois linguistiques, énonciatives et pragmatiques. En fait, Gruca Isabelle (1995) met au-devant de la scène les apports de l'articulation de la lecture et de l'écriture dans le cadre de l'étude des textes littéraires, en disant

⁷⁵Halté, J-F. (1992), La didactique du français, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? », p. 106.

⁷⁶*Ibid*, p. 107.

que « *l'articulation lecture- écriture, grâce à un jeu de va-et-vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte* »⁷⁷.

L'exploitation pertinente de texte à lire peut, dans ce sens, aider le scripteur à développer certaines aptitudes face à l'écrit. Dans cette optique, Gruca ajoute que l'activité de lecture «*favorise l'acquisition d'une bonne compétence linguistique et textuelle puisqu'il s'agit de mettre en pratique les principes étudiés et de respecter la logique du sens. Ces activités lectorales et scripturales construisent des interactions intéressantes et, si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire* »⁷⁸.

Les apports multiples de la lecture au service de l'écriture ne se réduisent pas à la compréhension ou l'assimilation de la logique du texte source, pour en reproduire la même logique de signification, mais un travail pertinent sur le texte source favorise la production des écrits similaires ou parfois enrichis à travers l'implication personnelle du scripteur dans son propre texte.

Du coup, la lecture se présente comme un support capital permettant l'acquisition et le développement de techniques scripturales propres à l'apprenant, en favorisant une prise de conscience du nécessaire réinvestissement du texte lu pour pouvoir entamer la production de l'écrit dans de bonnes conditions. Pour soutenir cette thèse, Sophie Moirand avance qu' « *on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrit, il semble*

⁷⁷ Gruca, I. (1995), Pour une pédagogie de l'écriture créative, *Didactique au quotidien*, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Paris, Hachette/EDICEF, p. 183.

⁷⁸ *Ibid*, p. 184.

*logique d'aborder l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques (le recueil des matériaux s'avère là plus aisé que pour l'oral) ».*⁷⁹

Pour promouvoir cette articulation aisée entre la lecture et l'écriture, Sophie Moirand met l'accent sur la diversification des types et genres de texte appréhendés en classe de français « *Car diversifier au maximum les genres et les types de textes permet une plus large "exposition" à la langue étrangère ; diversifier les objectifs permet de mieux "saisir" et par la suite mieux "s'approprier" les modèles discursifs de la langue qu'on apprend. Ce qui favorise à long terme le passage à une production écrite en langue étrangère (à condition de ne pas faire en classe des grilles de lecture dans le seul objectif de construire une grille...) et donc de proposer des activités communicatives appropriées au(x) projet(s) de lecture et d'écriture.* »⁸⁰

Désormais, une appropriation des mécanismes de la production écrite passe incontestablement par la lecture qui constitue éventuellement une étape prépondérante du développement de la compétence scripturale.

B. Quelques instruments de l'évaluation formative de l'écrit

1. Quels outils pour évaluer les compétences ?

Pour qu'une évaluation aide véritablement l'élève à apprendre, il faut qu'elle contribue à la construction de son autonomie. Il est essentiel que chaque élève soit partie prenante dans l'acte d'apprendre et qu'il comprenne pourquoi il fait un travail, dans quels objectifs et conditions il peut l'effectuer.

⁷⁹ Moirand, S. (1979), *Situation d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », p. 157.

⁸⁰ *Ibid*, p. 160.

Donc L'attitude formative porte davantage ses fruits si elle utilise pleinement certains outils. Ces outils, ce sont les critères d'évaluation des tâches. Leur élaboration (ou co-élaboration à l'aide des élèves), leur explicitation par l'enseignant et l'installation des conditions favorables pour que les apprenants se les approprient seront l'objet de cette section, lequel aboutira logiquement à l'auto-évaluation par l'intermédiaire des annotations.

L'apprenant, donc, est là pour se construire un certain nombre de savoirs et savoir-faire : ce sont les objectifs de l'apprentissage. L'enseignant les connaît. Mais il ne suffit pas de les indiquer à l'élève. En effet, l'enjeu majeur de l'explicitation des critères n'est pas qu'un élève réussisse une tâche concrète relative à tel ou tel sujet (tel le compte rendu d'une expérience), mais qu'il maîtrise suffisamment de méthodes et de connaissances pour faire face avec pertinence à toute tâche de ce type.

Désormais, la communication ou l'explicitation des critères d'évaluation dans la production de l'écrit aux élèves devient un préalable à l'émergence des pratiques évaluatives à volonté formative, car elle permet d'explicitier clairement les attentes de l'évaluateur et rendre, par-là, l'évaluation beaucoup plus transparente. Ainsi, connaissant les caractéristiques du résultat souhaité, les élèves œuvrent pour exercer un certain autocontrôle sur leurs démarches de réalisation textuelle afin que leurs produits soient de plus en plus réussis.

C'est dans cette optique que Odile Jean et Veslin estiment que *« quelque chose change réellement quand ces critères sont à la disposition des élèves sous une forme écrite. A partir de ce moment-là, ils peuvent y être*

renvoyés : ils sont ainsi poussés à prendre conscience d'une façon beaucoup plus précise de leurs erreurs et leurs réussites »⁸¹.

Dès lors, la co-élaboration et l'explicitation des critères d'évaluation dans la production de l'écrit s'avèrent une condition sine-qua-non vers la conscientisation de l'apprenant et l'éveil, chez lui, d'un sens autocritique par rapport à ses compétences scripturales.

Exemple :

Planifier une activité concernant l'utilisation des connecteurs logiques, dans la perspective de donner à l'apprenant les outils lui permettant d'assurer la cohérence-cohésion d'un texte.

Ce dernier devrait être capable lui-même de l'évaluer. S'il ne fait que répondre aux demandes de l'enseignant, cela ne l'incite pas à devenir autonome, bien au contraire, c'est le pouvoir de l'enseignant qui est renforcé et l'apprenant est placé dans la situation de n'avoir qu'à obéir pour réussir⁸².

L'évaluation, surtout formative, prend en compte ces données. Elle permet aux élèves de s'approprier les critères d'évaluation de l'enseignant en les associant étroitement à l'élaboration de la démarche à suivre par une anticipation et une planification des différentes activités permettant d'atteindre des objectifs fixés⁸³. Ainsi, à tout moment, l'apprenant sait pourquoi il réalise une tâche, et quel est le degré de pertinence de ce qu'il

⁸¹ Veslin, O. et Veslin, J. (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education, p. 87.

⁸² De Vecchi, G. (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette éducation, p. 86.

⁸³ Voir Vial, M.P. (1987), un dispositif en évaluation formatrice, C.R.D.P, Marseille et Odile et Veslin, J. (1992), *corriger des copies*, Hachette Education.

fait. C'est pour cette raison que l'on tente parfois de pratiquer l'auto-évaluation ou la co-évaluation⁸⁴.

A cet égard, ce n'est pas en demandant à des apprenants de répondre à des questions que l'enseignant sera renseigné sur le degré d'intégration d'un savoir. Mais c'est bien au contraire, l'évaluation du réinvestissement dans une situation nouvelle à moyen et à long terme qui compte réellement⁸⁵.

Dès lors, une évaluation plus ou moins rationalisée d'une traduction devrait essentiellement se baser sur un ensemble de critères bien déterminés et communiqués, par conséquent, aux apprenants.

2. Les critères

2.1. Le critère : un médiateur

Gerrard De Vecchi avance que « *Le critère est considéré comme une qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexe. Il est pris dans le sens d'un critère de correction d'une production. Cela signifie qu'un critère sera une qualité que l'on attend de la production d'un élève: une production précise, une production cohérente, une production originale, etc.* »⁸⁶. Un critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production et favorise du coup une prise de conscience de la part de ceux qui apprennent.

⁸⁴ De Vecchi, G. (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette éducation, p. 86.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p.21.

2.2. Le critère, pierre angulaire de l'évaluation des compétences

La première impression qui vient, lorsqu'on parle d'évaluation des compétences, c'est le remplissage de grilles. Bien évidemment, il faut des outils, reste à savoir quels outils et comment les utiliser.

Un enseignant, même s'il ne voit ses élèves que très peu de temps par semaine, peut en savoir beaucoup sur leurs compétences quand il les regarde travailler. Par ailleurs, pour évaluer des compétences, il n'est pas pertinent de donner n'importe quelle interrogation ou production écrite. Il faut surtout mettre les élèves face à une tâche complexe et observer s'ils parviennent à se la représenter, à y entrer et à la réussir en mobilisant certains savoirs et compétences que l'on veut tester. Dès lors, le meilleur choix consiste à « *intégrer l'évaluation dans les activités d'apprentissage et à observer les élèves au travail* ». ⁸⁷

Mais pour que cette observation débouche sur une évaluation pertinente, le travail de l'enseignant doit être suffisamment affiné, pour que à chaque moment particulier, il puisse dire : « *tel élève est dans la bonne direction* », ou « *il ne réussit pas à dépasser tel obstacle* », « *il lui manque telle connaissance* », « *il n'est pas capable de mobiliser telle ressource* » ⁸⁸. Pour ce faire, il doit disposer d'un certain nombre de critères de réussite, se concrétisant par un ensemble d'indicateurs observables.

⁸⁷ De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p.103.

⁸⁸ *Ibid*, p. 104.

3. Les indicateurs

Si les critères donnent le sens général dans lequel la correction doit s'effectuer, ils ne sont, dans la plupart des cas, pas assez précis pour favoriser une correction efficace. En effet, un critère possède un caractère général, et abstrait. On ne peut apprécier un critère que de façon globale, sauf si on se donne un moyen de l'approcher et de le cerner de façon beaucoup plus précise : c'est le rôle des indicateurs. Dans cette optique, les indicateurs sont de l'ordre de l'observable en situation, et ont une valeur positive ou négative. Ils précisent davantage un critère, en d'autres termes, ils permettent d'opérationnaliser un critère.

Exemples :

a- Le critère «respect de la consigne» peut s'opérationnaliser à travers quelques indicateurs :

- Adéquation de la production écrite avec les attentes de la consigne :
- Type de texte attendu
- Pertinence du contenu (contenu adapté à la situation de communication)
- Longueur minimale indiquée.

b- Le critère «maîtrise du vocabulaire » peut être opérationnalisé par les indicateurs suivants :

- Vocabulaire thématique approprié.
- Adéquation du registre de langue.
- Justesse de l'expression.

Ainsi, selon les cas, un indicateur précise : la présence ou l'absence de... (indicateur qualitatif) ; le nombre de... ; la quantité de..., la proportion de... (indicateurs quantitatifs absolus) ; le taux d'augmentation ou de diminution de ... (indicateurs quantitatifs relatifs)⁸⁹.

4. L'explicitation des critères

4.1. A partir de quand un critère est-il maîtrisé ?

La maîtrise d'un critère est un point important, et délicat. Doit-on exiger qu'un critère soit vérifié une seule fois pour que sa maîtrise par l'élève soit validée ? Pour qu'un critère soit déclaré atteint, l'élève doit-il en manifester la maîtrise à chaque occasion ? On tomberait alors dans le mythe de l'élève parfait, qui veut qu'un élève soit déclaré compétent lorsqu'il ne commet plus aucune erreur. Or, la notion de compétence n'est pas synonyme à perfection. « Même le plus compétent commet des erreurs », dit-on. Quel est le grand joueur de football qui n'a jamais raté un penalty ? Quel est le grand cuisinier qui n'a jamais raté un plat?⁹⁰ L'école aurait-elle à ce point perdu la tête qu'elle ne permettrait pas à un élève en cours d'apprentissage de commettre des erreurs.

La manière avec laquelle on a tendance à formuler ou construire l'épreuve d'évaluation, doit dans ce sens, permettre aux apprenants trois occasions indépendantes de montrer leur maîtrise de chaque critère. Ces trois occasions peuvent prendre des formes diverses. Ce peut être :

⁸⁹Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p.21.

⁹⁰ Exemples cités par Roegiers, X.

- Trois questions pour vérifier le critère « adéquation par rapport à la consigne », ou « pertinence de la production ».

- Trois phrases dont on souhaite vérifier le critère « correction syntaxique » etc. On considère qu'il y a maîtrise d'un critère par l'élève lorsque celui-ci montre sa maîtrise du critère lors de 2 occasions sur 3 au moins : 2 phrases sur 3 correctes sur le plan syntaxique. Ce seuil de maîtrise porte le nom de maîtrise minimale du critère. La maîtrise maximale correspond pour sa part à la réussite l'ensemble des occasions de montrer sa maîtrise d'un critère⁹¹. On n'exige donc pas la perfection de la part de l'élève. Du coup, une erreur ne signifie pas la non-maîtrise et l'échec. Ce n'est qu'à partir où l'erreur se répète que l'on parle de non-maîtrise. Ces trois occasions doivent être également indépendantes, c'est-à-dire que la réussite de l'occasion 2 ne doit pas dépendre de la réussite de l'occasion 1. Selon les cas, il y aura une production relativement courte de la part de l'élève, cette production étant analysée selon plusieurs regards, correspondant chacun à un critère. C'est également le cas de la production d'un écrit (en langue), que l'on regarde selon la cohérence sémantique, la correction syntaxique, etc. Remarque : on n'a pas toujours l'occasion de vérifier un critère trois fois exactement. Le minimum est de trois fois.

4.2. Critères minimaux et de perfectionnement

De Ketele souligne que dans le cadre de l'évaluation d'une tâche complexe, il est intéressant de distinguer deux catégories de critères : les critères minimaux et les critères de perfectionnement. Les critères minimaux sont ceux qui déterminent la réussite, c'est-à-dire la maîtrise de la

⁹¹ Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p.21.

compétence. Les critères de perfectionnement sont des critères non strictement indispensables, qui situent les productions des élèves entre une production tout juste satisfaisante et une production excellente. Les critères de présentation, d'originalité, de précision sont en général des critères de perfectionnement⁹².

Comment déterminer si un critère est un critère minimal ou un critère de perfectionnement ? Si l'élève trébuche sur un critère, mais réussit tous les autres, estime-t-on que la compétence est acquise malgré tout ? Si oui, alors ce critère est un critère de perfectionnement. Si on estime que la compétence n'est pas acquise, c'est un critère minimal. Dans ce cas, il faut orienter l'effort de l'élève en direction de ce critère pour qu'il puisse maîtriser la compétence. La réflexion sur les critères minimaux et les critères de perfectionnement pose donc la question de savoir quelle est la limite de la maîtrise d'une compétence. Cependant, il faut éviter d'avoir trop de critères parce que cela allonge le temps de correction de l'enseignant. Il faut aussi éviter d'avoir trop de critères minimaux, parce qu'on risque d'être trop sévère. Pour déterminer si un critère est minimal, il faut se poser la question : " un élève qui échoue à ce critère, peut-il néanmoins être déclaré compétent ? ".

4.3 Quels poids accorder aux critères de perfectionnement ?

Dans une optique de maîtrise des compétences, il est normal que le poids accordé aux critères de perfectionnement soit limité⁹³. En effet, un enjeu majeur est d'éviter les échecs abusifs. Pour cela, il faut garantir que les

⁹² De Ketele, J.-M. (1996), « L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? », *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, p. 19.

⁹³ Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p. 23.

échecs soient dus à la non-maîtrise des critères minimaux, ceux qui traduisent véritablement la compétence, et non à celle des critères de perfectionnement. De même, si on veut éviter les réussites abusives, il s'agit d'éviter qu'un élève puisse réussir grâce à sa maîtrise des critères de perfectionnement⁹⁴.

4.4 L'indépendance des critères entre eux

Une des caractéristiques majeures des critères est celle d'être indépendants les uns des autres. Par exemple, la pertinence de la production permettra de déterminer si l'élève a répondu à ce qui était demandé, tandis que la cohérence de la production déterminera si ce qu'il écrit se tient, même s'il ne répond pas à ce qui est demandé. De Ketele souligne que cette indépendance est importante pour éviter de pénaliser deux fois un élève qui commet une erreur.

Pour cette raison, il est bon d'éviter, dans les disciplines scientifiques, le critère « Réponse correcte », car c'est un critère qui englobe tous les autres critères : un élève qui fait une seule erreur est de toutes les façons sanctionné à ce critère, de même qu'il le sera probablement dans un des autres critères. Ce critère est un critère « absorbant ».

4.5 L'intérêt d'une correction critériée

Le recours aux critères est un élément fondamental dans le processus évaluatif, permettant ainsi la mise en place de trois avantages majeurs :

a- Des notes plus justes

⁹⁴Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p. 24.

Tout d'abord, il permet de rendre les notes plus justes que dans l'approche traditionnelle, dans la mesure où le recours aux critères limite les échecs abusifs et les réussites abusives. En d'autres termes, il permet de faire réussir une plus grande proportion d'élèves qui ont les acquis nécessaires pour réussir, et de faire échouer une plus grande proportion de ceux qui doivent échouer, parce qu'ils ne possèdent pas les acquis qui leur permettent de passer d'une classe à l'autre.

b- La valorisation des aspects positifs

Ensuite, le recours aux critères permet en général de valoriser les aspects positifs dans les productions des élèves, et par là d'élever les notes⁹⁵.

c- Une meilleure identification des élèves à risque

Enfin, le pouvoir discriminatoire du recours aux critères est supérieur, c'est-à-dire que le recours aux critères permet de distinguer beaucoup mieux les élèves à risque ou en difficulté, c'est-à-dire les élèves à qui il faut peu de choses pour basculer au-dessus ou en dessous du seuil de réussite. En effet, il permet de diagnostiquer de façon plus efficace les difficultés rencontrées par les élèves, et l'identification d'un critère déficient donne des pistes pour la remédiation.

4.6 Le nombre optimal de critères

Roegiers avance que « *dans l'approche traditionnelle, de par le jeu de l'échantillonnage de savoirs et d'objectifs spécifiques qui sont évalués, le fait qu'un élève échouait à quelques savoirs ou quelques objectifs spécifiques ne donnait pas la garantie que, si on remédie aux faiblesses, l'élève possède les*

⁹⁵Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p. 28.

*acquis nécessaires pour passer d'un niveau à un autre. Si le recours aux critères n'est plus contesté dans le monde des sciences de l'éducation, son utilisation est parfois galvaudée*⁹⁶ ». En particulier, on aurait spontanément tendance à multiplier le nombre de critères pour apprécier de façon la plus fine possible une production donnée. La pratique montre le contraire : un petit nombre de critères permet souvent d'arriver à une note plus juste. Quatre raisons essentielles justifient le fait de limiter le nombre de critères :

a- L'effort de correction

La première raison est liée à l'effort de correction que nous allons développer plus tard. Plus on prône la multiplication du nombre de critères, et plus on court le risque que ces critères ne soient pas utilisés du tout par les enseignants, pour une raison de temps consacré à la correction.

b- La prise en compte des critères pendant les apprentissages

La deuxième raison tient à la capacité des enseignants et des apprenants à prendre en compte de façon spontanée et systématique les critères dans les apprentissages. Par ailleurs, ils peuvent assez facilement avoir en tête deux ou trois compétences à développer chez les élèves, les enseignants peuvent assez facilement s'approprier un petit nombre de critères, et les mobiliser de façon spontanée, non seulement au moment de la correction, mais surtout au cours des apprentissages. Par conséquent, si leur nombre augmente, ces critères perdent systématiquement leur statut de point de repère. Il en va de même des élèves qui peuvent être attentifs à deux ou trois critères lorsqu'ils

⁹⁶ Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p. 28.

effectuent une production, mais qui, lorsqu'ils ont un grand nombre de critères à prendre en compte, peuvent plus difficilement cibler leur effort.

c- Le risque de dépendance des critères entre eux

La troisième raison, plus technique, est liée au risque de dépendance. Plus le nombre de critères est élevé, plus on a des chances de trouver des critères qui ne sont pas indépendants l'un de l'autre : en augmentant le nombre de critères, on multiplie les chances qu'une erreur de l'élève soit sanctionnée deux, voire trois fois.

d- Les effets liés au comportement du correcteur

Pour bien identifier ces effets relatifs au comportement du correcteur, il va falloir déterminer l'effet du nombre de critères sur la qualité de la correction. Pour réduire encore l'écart type lié à la note des différents correcteurs, on peut encore travailler sur les indicateurs et sur la grille de correction, dont il est utile qu'elle soit détaillée. Du coup, il vaut mieux un petit nombre de critères et des grilles de correction précises, assez détaillées sur la base d'indicateurs, qu'un grand nombre de critères.

5. Faut-il expliciter les critères aux apprenants ?

Les pédagogues ont déjà répondu depuis longtemps à la question de savoir s'il faut communiquer les critères aux élèves. La réponse est positive, bien entendu, sans aucune restriction. Cette pratique a en effet plusieurs conséquences positives. Tout d'abord, les résultats de recherche (Bonniol, 1985)⁹⁷ ont montré qu'un élève qui connaît les critères d'évaluation effectuée

⁹⁷Bonniol, J.-J. (1986), « A la Recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation », *Journal des Infirmières de neurochirurgie*, n°51-52, 1986, p. 1102.

des meilleures performances à l'examen, parce qu'il sait comment orienter son effort dans la préparation de l'examen, et possède déjà les pistes de réussite de la tâche à exécuter. Ensuite, il s'agit là facteur essentiel favorisant l'autonomie de l'élève, dans la mesure où non seulement on lui communique une grille des critères de correction, mais on lui propose également, à travers cette grille, des pistes d'autoévaluation élaborées sur la base de ces critères, voire même on lui fait construire ce type de grille par lui-même. Ces outils sont des supports privilégiés pour l'autoévaluation qui se veut l'un des aboutissements majeurs de cette recherche, et qui elle-même mobilise des démarches métacognitives chez l'élève. Les travaux sur l'autoévaluation et la métacognition (Noël, 1991, 2001 ; Allal, 2001)⁹⁸ mettent en évidence l'apport de telles pratiques dans la régulation des apprentissages. Ces réflexions vont dans le même sens que les précédentes, qui portent sur les critères comme axes des apprentissages. Il est beaucoup plus efficace d'accorder une place de choix aux activités visant à apprendre à l'élève à maîtriser les critères que de baser les apprentissages sur la seule maîtrise des contenus. Mais il s'agit là d'un changement culturel, qui touche à l'habitus, aux comportements intériorisés de l'enseignant, et ce type de changement met toujours un certain temps à s'installer en profondeur.⁹⁹

⁹⁸ Noël, B. (2001), L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation, in Figari, G. et Achouche, M. (2001), « L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels », Bruxelles, De Boeck Université, p.111.

Allal, L. (2001), La métacognition en perspective, in Figari, G. et Achouche, M. (2001), « L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels », Bruxelles, De Boeck Université, p. 142.

⁹⁹Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p. 30.

6. Des critères explicites : quels apports ?

L'attitude formative, sans laquelle il n'est pas de transformation profonde, a besoin d'un étayage plus technique, ou plutôt, porte davantage ses fruits si elle utilise pleinement certains outils¹⁰⁰. Ces outils sont les critères d'évaluation des tâches. Leur explicitation par l'enseignant et l'installation des conditions favorables pour que les élèves les approprient s'avèrent des paramètres essentiels sur lesquels nous allons nous focaliser dans ce volet, lequel aboutira à l'autoévaluation.

7. Les critères parasites

Les recherches docimologiques, telles que nous les avons présentées précédemment, ont le mérite d'avoir montré que la notation des copies n'est jamais stable ni constante (les qualités fondamentales de la fidélité) et que de nombreux facteurs appelés effets ou critères parasites y participent.

7.1 L'effet de fatigue

Les conditions de correction influencent le jugement de l'évaluateur. On corrige sans aucun doute plus équitablement le matin, bien assis à une table de travail que le soir où l'on est fatigué.

7.2 L'effet de contraste

Une copie moyenne souffre d'être corrigée juste après une excellente production. Autrement dit, si elle avait été corrigée après une copie très médiocre, il y a fort à parier qu'elle aurait obtenu une bien meilleure note¹⁰¹.

¹⁰⁰Veslin, O. et Veslin, J. (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education, p.68.

¹⁰¹Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, p.12.

7.3 L'effet du favoritisme

Le favori ou le « chouchou » est en général celui qui renvoie à l'enseignant une image gratifiante de lui-même. Quel dommage de lui mettre une mauvaise note.

7.4 L'effet de stéréotypie

Les notes données en début de formation constituent parfois une référence pour l'enseignant qui, par la suite, a du mal à noter différemment. Combien d'élèves disent qu'ils ont été jugés une fois pour toutes et que leurs notes ne varient pas quels que soient les efforts qu'ils fournissent¹⁰².

7.5 L'effet de contamination

Un bon dossier scolaire ne rachète pas une copie faible. Par contre, il influe favorablement sur une bonne copie. Cet effet a été démontré à l'aveugle : une copie moyenne a été présentée à l'évaluateur comme venant d'un élève faible et d'autres comme venant d'un bon élève. Dans le premier cas, elle a été sous-évaluée, et surévaluée dans le second cas¹⁰³.

7.6 L'effet halo

A l'oral, un élève sympathique, convivial et positif est mieux noté qu'un introverti qui a du mal à avoir confiance en lui. A l'écrit, un travail soigné et lisible fait meilleure impression qu'un travail mal présenté.

¹⁰²Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, p. 12.

¹⁰³ Idem.

7.7 L'effet « choc »

La même erreur toutes les trois phrases et la note chute en dessous de la moyenne (choc négatif) ; une seule idée géniale dans un devoir qui l'est moins et la note grimpe au-dessus de la moyenne (choc positif)¹⁰⁴.

7.8 L'effet « goutte d'eau »

Tout au long d'une production qui n'est pas intéressante, l'enseignant tolère les erreurs d'orthographe, l'écriture quasi illisible, la ponctuation fautive, puis la vingtième majuscule absente, après un point fait déborder le vase...¹⁰⁵

7.9 L'écart type

Tel enseignant sur une échelle de notation de zéro à vingt, n'utilise que la fourchette comprise entre huit et douze. On dit alors que son écart type est de quatre points. Tel autre n'utilisera jamais les notes entre dix-sept et vingt¹⁰⁶.

7.10 L'évaluation externe

On n'en parle qu'à voix basse mais elle existe. Il s'agit de la réputation d'un enseignant vis-à-vis de ses collègues et de son institution ou établissement. Il arrive que des enseignants ne mettent que très peu de « très mauvaises notes », de crainte de passer pour de très mauvais enseignants (Tagliante, 2005).

¹⁰⁴ Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, p.13.

¹⁰⁵ Idem.

¹⁰⁶ Idem.

8. Les qualités d'une épreuve d'évaluation

La qualité de l'épreuve d'évaluation n'est pas un élément négligeable dans cet exercice de mise en œuvre des critères. Rappelons que Roegiers met l'accent, dans le cadre de l'élaboration des épreuves d'évaluation, sur des situations complexes, à travers lesquelles l'apprenant démontre sa compétence. Dans cette optique, les épreuves relèvent des situations appartenant à la famille de situations de la compétence que l'on veut évaluer. Dès lors, il enchaîne les qualités requises pour l'élaboration d'une situation « cible » (Roegiers, 2003).

1. Une situation nouvelle

- Garantir le caractère de nouveauté de la situation
- Eviter la restitution déguisée
- Travailler sur des documents inédits

2. Une situation débouchant sur une production

Préférer une consigne à une question, ou à un ensemble de questions (la consigne qu'on développera ultérieurement dans cette recherche)

3. Une situation dont l'élève est acteur

- Rendre la situation gérable par chaque élève compte tenu du contexte
- S'adresser personnellement à l'élève

4. Une situation en adéquation avec les objectifs pédagogiques

- Se situer au sein d'une situation de communication
- Proposer une consigne en adéquation avec la compétence visée
- Eviter la dérive littéraire
- e- Une situation d'un niveau adapté

- Donner à la situation le niveau de difficulté voulu (savoirs, savoir-faire à mobiliser)
- Ajuster les données, et la façon de les fournir à l'élève
- Ajuster le niveau par les contraintes
- f- Une situation qui véhicule des valeurs positives
 - Véhiculer des valeurs positives
- g- Une situation significative pour l'élève
 - Donner à la situation un but opérationnel
 - Choisir un contexte qui parle à l'élève
 - Illustrer
 - Introduire des données qui soient du moins vraisemblables
 - Travailler sur des documents authentiques
- h- Une situation dont la présentation est accessible
- i- Rendre lisible la présentation de la situation
 - Proposer une consigne claire
 - Eviter des supports trop verbeux
- j- Une situation valorisante pour l'élève

8.1 Les étapes de l'élaboration de l'épreuve d'évaluation

On peut résumer par les étapes suivantes la démarche de construction d'une situation à des fins d'évaluation ¹⁰⁷ :

- Préciser la compétence à évaluer ;
- Construire une ou deux situations nouvelles correspondant à la compétence ;
- Veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises, de façon indépendante (au moins trois fois) ;
- Rédiger soigneusement la consigne pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève ;
- Préciser les indicateurs que l'enseignant relèvera lorsqu'il corrigera la copie ;
- Elaborer la grille de correction.

9. La production écrite : essai de définition

La production (expression) écrite est un moyen de communication mis en œuvre par un émetteur (auteur) à un récepteur (lecteur) pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments, ses impressions sur un sujet précis. ¹⁰⁸

9.1 La production écrite en classe de français

La production écrite permet de présenter des informations, de véhiculer des sentiments, de donner des impressions, de fixer des

¹⁰⁷ Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p. 33.

¹⁰⁸ Agence Universitaire de la Francophonie, *L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres* (IFADEM), 2^{ème} édition 2011-2012, p. 16 :

https://www.auf.org/media/uploads/7_juin_2012_cp_ifadem.pdf

connaissances et de laisser une trace écrite car l'oral est fuyant. Dans l'enseignement-apprentissage, la production écrite est l'occasion pour les élèves timides de s'exprimer librement par écrit. Pour l'enseignant, elle permet d'avoir un suivi plus personnalisé qu'à l'oral avec chaque élève. La production (expression) écrite permet également de faire le point sur la progression des élèves par l'évaluation et le contrôle des acquis avec moins de subjectivité.

9.2 Types de productions écrites

Selon la progression pédagogique, on distingue : la production guidée, la production semi-guidée et la production libre.

- La production guidée : C'est une application fidèle d'un modèle à des fins de familiarisation.

Exemple d'exercice à proposer aux élèves : Recopie cette lettre (à présenter aux apprenants) en ne changeant que l'adresse de l'expéditeur et du destinataire, le lieu et la date, les formules de politesse.

- La production semi-guidée : Elle suppose un type d'exercices où la tâche à accomplir implique un certain nombre de contraintes prédéfinies dans les consignes.
- Exemple d'exercice à proposer aux élèves :
- Ecris une lettre de demande de redoublement à un Directeur d'une école primaire en se référant au modèle travaillé en classe.
- La production libre : tenant compte de la consigne donnée, l'élève formule de façon autonome un sentiment, une idée, une opinion personnelle.

9.3 La consigne en production de l'écrit

La consigne ne cesse d'être omniprésente dans toutes les phases du processus enseignement-apprentissage et plus particulièrement à l'évaluation de l'écrit. En effet, la consigne permet d'activer chez l'apprenant les mécanismes d'interprétation et de compréhension d'une tâche à accomplir en participant à la construction des représentations mentales. La clarté de l'énoncé d'une tâche se veut ainsi primordiale pour favoriser l'engagement de l'apprenant dans le travail à accomplir.

La consigne « *implique l'échange puisqu'elle est un contrat didactique entre l'enseignant qui s'engage à établir clairement ce qu'il attend et les apprenants qui s'engagent à répondre aux exigences de ce dernier*¹⁰⁹ ». Veronique Rivière révèle que « *si la compréhension d'une consigne par l'apprenant dépend de ses compétences, elle dépend aussi de la compétence de l'enseignant à faciliter cette compréhension*¹¹⁰ ».

Pour Xavier Roegiers la consigne constitue « *l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite, à partir du support donné (contexte, information, fonction). Elle traduit l'intention pédagogique visée à travers l'exploitation de la situation* »¹¹¹.

Selon le dictionnaire de pédagogie (2000), donner une consigne c'est « *donner aux élèves les indicateurs qui leur permettront d'effectuer dans les*

¹⁰⁹ Rivière, V. (2008), «La consigne au cœur de l'enseignement/apprentissage », *prospective pédagogique*, p. 51.

¹¹⁰ *Ibid*, p. 52.

¹¹¹ Roegiers, X. (2007), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 78.

meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation etc. Les critères d'évaluation doivent être clarifiés dès le départ »¹¹².

9.4 La consigne et l'évaluation de l'écrit

Le respect de la consigne est l'un des critères majeurs dont se soucient à la fois les enseignants et les apprenants au niveau de toute production écrite. Evaluer efficacement nécessite que l'élève ait, à travers cette consigne, une parfaite connaissance des attentes de l'enseignant et des pistes de réussite de cette tâche. Par ailleurs, de ces différentes définitions présentées préalablement, nous pouvons déduire que la consigne exige des conditions diverses pour que l'apprenant exécute la tâche demandée, à savoir :

- Qu'il comprenne ce qu'on lui demande (pertinence).
- Qu'il conçoive clairement ce qu'on attend de lui (objectifs).
- Qu'il soit capable de l'exécuter avec les moyens et les outils que l'on met à sa disposition (adaptation).
- Qu'il s'approprie les critères de réussite de sa tâche (évaluation).
- Qu'il soit capable de l'évaluer (autoévaluation).

10. La correction des copies

L'évaluation de l'écrit est une tâche complexe puisqu'elle englobe la vérification simultanée de plusieurs aspects d'apprentissage : apprentissage de la langue, maîtrise d'une certaine compétence textuelle, articulation de la pensée, cohérence etc. En effet, d'autres aspects, plus difficilement évaluables, peuvent aussi influencer l'évaluation : la construction de la

¹¹² Arénilla, L. *et al.* (2000), Dictionnaire de pédagogie, Paris, Bordas, p. 105.

personnalité, le développement de l'imaginaire ou le développement du raisonnement logique ; (Garcia, 1984)

Étant donné que « l'acte évaluatif est [...] un acte intuitif à bien des titres »¹¹³ beaucoup d'enseignants corrigent « instinctivement », c'est-à-dire en se fiant à leur expérience d'anciens élèves. La correction des productions écrites est un processus complexe qui procède à la vérification de plusieurs compétences : la compétence pragmatique, lexicale et syntaxique.

10.1 La correction des copies : feedback formatif

Cette question de correction sur laquelle nous allons nous focaliser est lourde de sens, tant pour les enseignants que pour les apprenants, étant donné l'importance du feedback pédagogique dans l'apprentissage, dans l'autoévaluation, voire dans la formation de ceux qui apprennent. À la question «qu'est-ce que corriger?», plusieurs réponses sont possibles, parmi lesquelles nous pouvons citer une qui a figuré en réponse au questionnaire administré:

« La correction des copies se fait souvent de manière systématique puisqu'elle consiste à lire et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'élève qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève. »

Or, corriger d'une manière efficace des copies, c'est aider l'élève à apprendre¹¹⁴. Dans le meilleur des cas, ce serait aussi faire comprendre à

¹¹³ De Ketele, J.-M. (1993), « L'évaluation conjuguée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 60.

¹¹⁴ Veslin, O. et Veslin, J. (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education, p.41.

l'élève l'utilité de la correction et des annotations faites par l'enseignant, de façon à faire progresser l'élève dans son apprentissage¹¹⁵. Que la correction soit faite de façon formative ou sommative a bien peu d'importance ici : c'est la valeur du dialogue et de l'interaction qui suivent la remise des copies corrigées qui définissent la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant, laquelle est essentielle à l'apprentissage (annotations ; autocorrection ; auto-évaluation ; remédiation).

10.2 Correction ou évaluation des productions ?

Comme nous l'avons pu présenter précédemment, la correction des copies revêt une valeur capitale. Nous remplaçons progressivement cette appellation par évaluation des copies (ou des productions), afin de marquer d'une part qu'il ne s'agit pas, justement, de corriger au sens de modifier ce qui ne convient pas et insister d'autre part sur le fait que la copie n'est pas un objet de papier, mais la matérialisation d'une œuvre, le témoin d'un ensemble d'activités coordonnées¹¹⁶.

Odile et Jean Veslin avancent qu'« *il ne s'agit pas d'un simple changement de vocabulaire : l'enseignant va modifier peu à peu sa stratégie de correcteur, passer de corriger une copie à évaluer une production. En même temps, il doit par son attitude pousser l'élève à modifier sa propre stratégie*

¹¹⁵ Veslin, O. et Veslin, J. (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education, p. 41.

¹¹⁶ *Ibid*, p. 70.

*d'élève, c'est-à-dire l'aider à passer de se faire corriger à attendre des renseignements sur les essais qu'il a consciemment fait*¹¹⁷».

En fait cette nouvelle stratégie mène vers une prise de conscience, par l'élève de ce que l'on fait.

11. L'annotation

Avant de se focaliser sur une telle pratique, quelques questions nous semblent nécessaires sur la mise en œuvre des annotations de la part de l'enseignant :

Les commentaires ou remarques sur la copie peuvent être exploitables par l'apprenant dans son propre apprentissage ? Ces commentaires sont-ils toujours appropriés pour les élèves ? Qu'est-ce que ça apporte à l'élève ? Et Comment l'enseignant peut-il réaliser efficacement ce travail ?

Une réponse partielle à ces interrogations consiste à dire, tout d'abord, que les enseignants doivent montrer clairement aux apprenants ce qu'est une annotation, quel est son intérêt et comment réinvestir les commentaires dans des productions écrites subséquentes pour des possibilités de remédiation.

11.1 L'annotation : essai de définition

Même si formuler des commentaires écrits sur les copies des élèves est la façon la plus fréquente de réagir à leurs textes, elle demeure la moins comprise, tant pour les enseignants que pour les apprenants (Sommers,

¹¹⁷ Veslin, O. et Veslin, J. (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education, p.41.

1982). En fait, un bon nombre d'enseignants ne saisissent pas la réelle portée pédagogique du feedback qu'ils donnent à l'élève (Dohrer, 1991).

L'annotation peut ainsi être 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.* » (Halté, 1984).

Ce que nous retenons de cette définition, c'est que toute marque laissée sur la copie d'un élève est une annotation, que ce soit des traits sur un paragraphe, des appréciations, des encadrements ou des commentaires rédigés dans la marge etc. Toutes ces marques témoignent d'un désir, par l'enseignant, de transmettre une information aux élèves. La présence du jugement dans les commentaires formulés par les enseignants a été beaucoup soulignée, mais bien peu de commentaires s'intéressent au «comment faire» (Halté, 1984; Reuter, 1996). Cela veut dire, que l'annotation relève d'une part de l'appréciation générale portée sur la copie, et de l'identification des erreurs d'autre part.

Ces commentaires peuvent aider l'élève à mettre l'accent sur différentes parties de son texte, et lui faire parfois un rappel des stratégies qui ont été enseignées: «*Tous les commentaires devraient enseigner les stratégies que les élèves devront transférer lors de leurs écrits subséquents, mais toutes les stratégies ne peuvent pas s'enseigner en même temps*»¹¹⁸.

¹¹⁸ Dobler, J.-M. et Amoriell, W.-J. (1988), Comments on Writing: Features that affect Student Performance, *Journal of Reading*, p. 215.

L'observation de Dobler et Amoriell montre donc qu'au-delà de la note et des commentaires ponctuels, il est possible d'enseigner des stratégies à travers les commentaires et les annotations formulés sur la copie de l'élève.

Les annotations des copies, prennent ici tout leur sens, parce qu'au-delà de la modalité de correction, le contenu même des commentaires formulés par le correcteur peut avoir des effets positifs ou négatifs sur le scripteur qui est en situation d'apprentissage. Ce sont ces commentaires écrits qui permettront à l'élève d'écrire une deuxième version améliorée, souhaitons-le, de son texte (Odile et Jean Veslin, 1992).

11.2 Annotations : pratique enseignante

Les pratiques enseignantes quant à la correction et à la mise en œuvre d'annotations sont peu variées (entre autres, Odile et Jean Veslin, 1992 ; Sommers, 1982 ; Halté, 1984, Delforce, 1986). La rédaction d'annotations est la façon courante de commenter une rédaction scolaire. Cependant, les difficultés sont multiples, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant qui reçoit sa copie. Certains correcteurs sont trop « vagues », d'autres retournent les copies aux élèves, les marges surchargées de commentaires détaillés (Veslin et Veslin, 1992 ; Delforce, 1986).

De plus, la correction de l'écrit présente, pour chaque enseignant, un métalangage particulier : ce qui est vague pour l'un est confus pour un autre ; ce qui est mal dit pour l'un est impropre pour l'autre¹¹⁹. Le moment de la production écrite pendant l'année scolaire peut justifier la présence ou l'absence de commentaires. Ainsi, des annotations en cours d'année ou en

¹¹⁹ Veslin, O. et Veslin, J. (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education, p. 37.

cours de production peuvent aider l'élève à mettre l'accent sur les différentes parties de son texte (Dobler et Amoriell, 1988), mais un commentaire à la fin du texte ou à la fin de l'année peut simplement justifier la note.¹²⁰

11.3 Typologie des annotations

Nous tenterons de présenter ici les différents types d'annotations, tels qu'ils étaient présentés par Julie Roberge. (Tableau 3)

¹²⁰ Veslin, O. et Veslin, J. (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education, p. 37.

Tableau 3 : types des annotations utilisées par les enseignants (Roberge, 2001)¹²¹

Types d'annotations	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 dans la marge. Ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrases.
3. Les soulignements / encerclements	Encadré, souligné, « vague » sous le ou les mots fautifs, encerclé, trait (ou toute autre forme géométrique) -Sur des lettres, des mots, des segments de phrases, des phrases ou des extraits de paragraphes
4. Commentaire codé	Code (chiffré ou lettré) sur la qualité de la langue compréhensible par une personne extérieure à la classe.

¹²¹ Roberge, J. (2001), *Etude de l'activité de copies par des enseignants de français du second cycle secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*, thèse de doctorat, Université Charles-De-Gaule Lille III, (thèse publiée), p. 19.

<p>5.Commentaire exclamatif - interrogatif</p>	<p>-Exclamatif aidant : «bon marqueur!»</p> <p>-Exclamatif peu aidant : «bof!» «ça ne sert à rien!»</p> <p>- Interrogatif aidant : «quoi?» «qui?» «que voulez-vous dire»? «de qui parles-tu?»</p> <p>- Interrogatif peu aidant : «ah oui?»</p> <p>- Suspensif (généralement peu aidant) : «mais encore...»</p>
<p>6. Constat (annotation globale)</p>	<p>- Aidant : «bon lien», «développement précis»</p> <p>- Peu aidant : «conclusion incomplète» «idées confuses»</p>
<p>7.L'annotation méliorative</p>	<p>- Aidant : «texte confus : reprends-le en regroupant tes idées par paragraphe» «ajoute une ouverture à ta conclusion»</p> <p>-Peu aidant : «texte à reprendre» ; «refais tes paragraphes» ; «vérifie la qualité de ta langue»</p>

11.4 Quel usage faire des annotations ?

La note est souvent le résultat d'un décompte de points. Au Maroc, on a tendance à faire ce décompte à partir de 20 points. Cette perception de la note est souvent vécue comme négative, car elle ne présente aucune valorisation des efforts accomplis.

Les annotations ou les commentaires peuvent pallier cette manifeste indifférence. Encore, faut-il qu'ils se représentent de façon valorisante¹²².

Pour assurer cette fonction d'utilité, « *la note devrait être accompagnée d'un rappel de ce qui s'est passé en classe, au moment où le point évalué a été abordé ; d'un renvoi à une page du manuel ; du numéro d'un exercice à faire... Le commentaire prolongerait dans ce cas le processus d'enseignement-apprentissage.* »¹²³

Il nous a semblé que celles-ci devaient être suffisamment précises et cibler non seulement les erreurs du travail, pour ne pas décourager l'élève, mais également, de manière claire, les points positifs . En effet, comme l'a montré Avanzini (1987 : 13), « *l'élève doit savoir par rapport à quoi on l'évalue et non lire une appréciation ou une note qui attribuent sottement sa prestation à sa nature et réduisent dangereusement sa nature à sa prestation, en présentant le jugement d'un acte scolaire pour une condamnation de sa personne.* »¹²⁴

11.5 Annoter en fonction de critères : une condition *sine qua non*

Plusieurs travaux ont montré l'importance de l'explicitation des critères dans l'acquisition de la compétence écrite. La capacité de correction suppose une connaissance des qualités à évaluer à tous les niveaux du texte (syntaxique, lexical et pragmatique). En effet, pour évaluer efficacement un texte, il faut être en mesure de l'examiner sous plusieurs angles et de vérifier

¹²² Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, p. 13.

¹²³ *Ibid*, p. 14.

¹²⁴ Avanzini, G. (1987), *L'évaluation en questions*, Paris, Ed. ESF, p.13.

chacune de ses différentes composantes¹²⁵. Schématiquement, nous pouvons répartir ces aspects à considérer en trois grandes catégories :

- a- La compétence pragmatique- sociolinguistique
- b- La compétence lexicale – orthographe
- c- La compétence grammaticale- orthographe grammaticale

En effet, La mise en place des annotations se base prioritairement sur la définition de critères explicites. Par ailleurs, il est important de renseigner le plus clairement possible l'apprenant sur les pistes de réussite de la tâche à exécuter. L'enseignant peut, à travers les annotations qu'il reporte sur la copie évaluée, s'appuyer sur les critères pour communiquer à l'élève quelque chose de précis. Le fait d'annoncer clairement ses intentions ouvre à l'élève les portes d'une autoévaluation. Toutefois, certains enseignants s'inquiètent parfois devant cette tâche « ingrate » supplémentaire qui viendrait s'ajouter à leur travail habituel de correction pour l'alourdir davantage.

Or, l'acte d'évaluation gagnerait à être vu et vécu autrement en le considérant comme une simple explicitation et verbalisation d'un savoir déjà établi. Pour peu que l'on corrige des copies depuis un certain temps, ou que l'on ait été formé à cette opération, l'évaluation devient naturellement un réflexe coextensif à toute notre action enseignante.

Il serait, dans cette optique, utile de prendre conscience des éléments qui entrent en jeu quant à l'explicitation des critères tels qu'ils étaient définis par Odile et Jean Veslin. Ils sont au nombre de quatre :

¹²⁵ Roberge, J. (2008), « Rendre plus efficace la correction des rédactions », *Rapport PAREA*, Cégep André-Laurendeau, p. 33.

- Les représentations que l'enseignant se fait de la tâche.
- Les objectifs visés ou escomptés.
- Les conditions de réalisation.
- Les valeurs personnelles de l'enseignant.

12. La grille d'évaluation

Une grille de correction peut être définie comme un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis. En termes stratégiques, elle répond à un souci de standardisation de la correction¹²⁶. Ainsi, la grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004).

En termes pédagogiques, elle se veut un outil d'aide à l'évaluation des productions des apprenants, employée souvent pour deux fonctions majeures :

- Assurer un grand degré d'objectivité dans la correction, permettre un accord intercorrecteurs le plus élevé possible, grâce aux indicateurs.
- Procurer un appui aux enseignants débutants, ou ceux qui veulent (ou doivent) changer leurs pratiques d'évaluation (outil de formation). Il ne s'agit pas de déresponsabiliser l'enseignant par rapport à la correction qu'il mène, mais de lui fournir des outils pour l'amener à changer son regard sur la production de l'élève¹²⁷.

¹²⁶ Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, p. 36.

¹²⁷ *Ibid*, p. 37.

12.1 Conception-élaboration d'une grille d'évaluation

A la lumière de toutes ces données, il nous a semblé pertinent, au terme de ce volet, de procéder à la conception/élaboration d'une première grille d'évaluation nous permettant ainsi de mettre en place un outil d'aide à l'évaluation des productions des apprenants. Un tel support didactique est susceptible de guider de plus en plus l'apprenti-scripteur dans ses rédactions en lui indiquant les pistes précises de la réussite des tâches à exécuter. Dès lors, cette première grille sera conçue pour les moments de l'évaluation formative et sommative, et utilisée à la fois par l'enseignant, en vue d'une standardisation de la correction, et par l'apprenant pour pouvoir identifier clairement les pistes de réussite de la tâche. (Tableau 4)

Tableau 4 : Grille d'évaluation de la production écrite

Compétence pragmatique- sociolinguistique	
CRITERES	INDICATEURS
Respect de la consigne	Adéquation de la production écrite avec les attentes de la consigne : <ul style="list-style-type: none"> - type de texte attendu - pertinence du contenu (contenu adapté à la situation de communication) - longueur minimale indiquée.
Cohérence – Cohésion	<ul style="list-style-type: none"> - Enchaînement logique des phrases sur le plan thématique et sémantique. - Organisation du texte en unité de sens. - Présence d'organisateur textuels : connecteurs logiques et rhétoriques
Mise en forme	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en page, - Ponctuation, - Ecriture lisible et sans ratures

Compétence lexicale – orthographe	
Richesse du vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Richesse du répertoire lexical. - Précision du vocabulaire.
Orthographe lexicale	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographe correcte du lexique usuel
Maîtrise du vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire thématique approprié. - Adéquation du registre de langue. - Justesse de l'expression.

Compétence grammaticale- orthographe grammaticale	
Structure des phrases	<ul style="list-style-type: none"> - Construction correcte des phrases simples et complexes. - Phrases correctement délimitées
Choix des temps et des modes	<ul style="list-style-type: none"> - Correction de la conjugaison des verbes aux modes et aux temps usuels. - Modes et temps appropriés au type de texte attendu.
Orthographe grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des règles d'accord en genre et en nombre. - Choix des pronoms et des marques verbales convenables correspondantes.

C. L'autoévaluation

1. L'autoévaluation : une réponse au besoin d'autonomie

Depuis des décennies, la volonté de développer l'autonomie des apprenants fait l'objet de plusieurs recherches en didactique des langues. Mais le plus souvent, dans la réalité des classes, les situations pédagogiques permettant de développer cette compétence sont peu mises en œuvre et on assiste même à de fréquentes dérives¹²⁸.

Toutefois, les pédagogies modernes nécessitent l'implication de l'apprenant dans son propre apprentissage et la mise en place d'une

¹²⁸ De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p. 127.

différentiation et d'une individualisation permettant par la suite son autonomie. L'autoévaluation est dans cette optique plus qu'une technique accessoire de l'évaluation. En effet, De Vecchi considère que l'autoévaluation « *consiste en un apprentissage impulsé par le maître mais qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin qu'il puisse poser un regard critique sur lui-même* »¹²⁹. Or, favoriser un processus d'implication active de celui qui apprend, c'est remettre en question des pédagogies classiques. C'est aussi limiter les stratégies d'évaluation-notation, assurées par l'enseignant, au profit de modalités d'autoévaluation assumées par l'apprenant¹³⁰.

En quelque sorte, ce vécu, comme le souligne De Vecchi, « *par certains maîtres comme [...] une perte de pouvoir au profit de l'élève ! Les adolescents en particulier, entrant dans des démarches qui tendent à les rendre plus autonomes, apprécient les choix de l'enseignant, lui en sont redevables et lui accordent encore plus de pouvoir, un vrai pouvoir, un pouvoir non imposé mais reconnu !* ».

Du côté de l'apprenant aussi, l'autoévaluation peut poser problème. Car « *elle oblige l'évalué à se regarder, à s'analyser, à fouiller dans ses propres difficultés, au risque entre autres d'altérer son image de soi et ainsi de devoir la reconstruire à nouveau ou sous d'autres angles.* »¹³¹

Pourtant, permettre à l'apprenant d'être, au moins en partie, autonome dans l'organisation de sa formation et de la construction de ses

¹²⁹ De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p. 127.

¹³⁰ *Ibid*, p. 128.

¹³¹ Belair, L. (1999), *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*, Paris, ESF. Cité par : De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p. 128.

apprentissages est « une révolution indispensable¹³² » qui passe obligatoirement par une pratique efficace de l'autoévaluation à travers ses différentes modalités de mise en œuvre. Dès lors, une évaluation qui a du sens et qui se veut efficace ne peut nullement négliger cette dimension.

2. Posture réflexive/autocorrective et métacognition

Littéralement, la métacognition c'est « la cognition sur la cognition », ou plus simplement la connaissance sur la connaissance. Dans ce sens, elle consiste à développer une analyse mentale de ses propres processus. Pratiquement, « elle désigne l'activité de l'apprenant qui s'exerce à partir du moment où il n'est plus dans l'action mais dans une réflexion sur cette action¹³³ ».

La mise en œuvre d'un certain type d'autoévaluation ou d'autocorrection peut constituer un moyen permettant à l'apprenant d'aller au-delà de ses actions, purement opératoires, non analysées, pour accéder à un savoir réfléchi grâce auquel il pourra agir consciemment et d'une manière adaptée au moment opportun¹³⁴.

Cette notion de métacognition n'est pas si récente. Nous la retrouvons déjà chez Aristote¹³⁵, de la même manière Confucius¹³⁶ affirmait : « *Veux-tu*

¹³² De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p. 128.

¹³³ *Ibid*, p. 135.

¹³⁴ *Idem*.

¹³⁵ Aristote, *De l'âme*, traduction inédite, présentation, notes et bibliographie par Richard Bodéus, Paris, Flammarion, cité par : De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p. 136.

¹³⁶ Confucius, *entretiens du Maître avec ses disciples*, Ed. Mille et une nuits, cité par : De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p. 136.

que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance ? Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement. »

Selon Dewey, la pratique réflexive est une activité intellectuelle qui découle de la raison et s'apparente à la pensée critique à des fins de prudence et de prévoyance dans le respect d'une conduite scientifique et professionnelle, notamment afin de pallier les effets de l'instinctivité et de l'impulsivité (Ruth-Sahd, 2003).

Une telle réflexion peut être structurée en trois catégories : la réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action (Ruth-Sahd, 2003). Dans le premier cas, l'apprenant réfléchit spontanément lorsque l'action se déroule, puisant intuitivement dans ses connaissances et sa pensée critique afin de contrôler ou de modifier ses actions en cours. Dans le deuxième, la réflexion a lieu une fois l'action achevée dans le but de prendre un recul pour mieux comprendre, évaluer, puis expliquer les activités accomplies et en retirer des apprentissages ou des nouveaux savoirs (réflexion rétrospective). Cela peut permettre à l'apprenant d'anticiper ainsi que se préparer à l'éventualité de situations et d'actions analogues (réflexion prospective). Pour Perrenoud (2004), elle recèle donc un caractère de continuité, car elle constitue une continuation de la réflexion amorcée dans l'action. Bien que la réflexion sur l'action se penche sur les actions accomplies, il ajoute qu'elle se réalise tantôt en cours d'action et tantôt dans l'après-coup.

En effet, De Vecchi avance que certains élèves gèrent leurs actions en mettant en œuvre une posture réflexive constante sans qu'on le leur demande. Ainsi, ils avancent en réfléchissant à ce qu'ils font et ce qu'ils ont fait. Ils tentent de

transposer leurs réussites et leurs acquis, d'un problème à un autre ou d'un domaine à un autre. Mais cette pratique correspond-elle à une véritable démarche métacognitive ? Il sollicite qu'initialement, la métacognition désigne une activité mentale, verbalisée ou non. Alors qu'en pédagogie, elle inclut la verbalisation des actions. C'est en les explicitant qu'elles deviennent réfléchies. Du coup, c'est cette prise de conscience qui permet à l'apprenant de devenir progressivement l'acteur conscient de ses actes et de ses acquis. Une telle attitude n'est pas spontanée chez tous ceux qui apprennent, elle demande l'aide d'un médiateur : l'enseignant¹³⁷.

En somme, la métacognition dans sa relation avec l'attitude autocorrective correspond à un discours réflexif sur sa pratique concernant le présent, le passé et le futur, en incitant, de manière générale, chaque apprenant à se focaliser sur les questions suivantes :

- Ce que j'ai appris.
- Comment je m'y suis pris, et quelles erreurs j'avais commises.
- Comment je peux réutiliser cela.

Conclusion

Globalement, pour parvenir à répondre à toutes les questions de base que nous avons posées au début de ce deuxième chapitre, il nous a semblé judicieux, en premier lieu, d'évoquer cette problématique de l'écrit, sa production et les modalités de son évaluation. Rappelons tout d'abord que l'hypothèse qui sous-tend ce chapitre est que la prise de conscience par

¹³⁷ De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p. 136.

l'apprenant de ce qu'il est en train de faire et de ce qu'on attend de lui est une condition favorable à l'apprentissage de la production écrite.

Nous nous sommes appuyés sur certaines recherches faites en la matière, notamment celles de Sophie Moirand et celles de Jean-François Halté, introduisant les processus rédactionnels, des modèles de production et des stratégies scripturales déployées par les apprenants lors de la tâche de rédaction. Par ailleurs, nous avons focalisé notre étude sur l'ensemble des instruments et outils pratiques permettant la mise en œuvre d'une évaluation formative des acquis, pouvant ainsi favoriser le développement des performances de l'apprenant en production écrite. Du coup, le travail a été essentiellement axé sur l'explicitation et l'appropriation des critères observables, étant donné qu'il ne suffit pas qu'ils soient explicités d'une manière claire, encore faut-il que l'apprenti-scripteur se les approprie.

Ce chapitre a abouti à la conception/élaboration d'une grille d'évaluation favorisant à la fois une standardisation de la correction en ce qui concerne le travail de l'enseignant, et une aide d'apprentissage de la production écrite pour l'apprenant.

CHAPITRE III
METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Introduction

Dans cette section du travail, nous présentons une description détaillée de la méthodologie adoptée dans la présente étude. Elle comprend une justification des choix méthodologiques, des modes d'investigation et leurs intérêts dans le processus dynamique de la recherche.

Nous y fournissons essentiellement un bref aperçu sur la conception de la recherche en relation avec la problématique principale et les questions de recherche, les outils et les instruments de collecte de données, tout comme les méthodes d'analyse et de traitement.

A. Les outils de collecte des données

L'adoption de deux questionnaires (celui à destination des enseignants et l'autre destiné aux apprenants) plus une analyse d'un corpus comme outils de recherche dans la présente étude est de plusieurs rôles. D'abord, ils favorisent la collecte des données et des informations nous permettant de répondre progressivement à deux grandes questions :

- (i) Quel est l'état des lieux de l'utilisation des critères et des annotations dans le cadre de l'évaluation de la production écrite au cycle secondaire qualifiant et quels sont les enjeux qui sous-tendent les annotations des copies des apprenants ? (Questionnaire à destination des enseignants)
- (ii) Jusqu'à quel point la mise en œuvre des critères et des annotations transmet-elle les renseignements essentiels à l'apprenant en

stimulant, chez lui, des réactions réflexives et autocorrectives favorables au développement de sa compétence rédactionnelle ?

La réponse à ces deux questions pourrait nous permettre d'esquisser les contours de la réalité d'usage des critères et des annotations dans les pratiques enseignantes et leur impact sur la performance de l'apprenant à l'écrit.

En fait, l'appréhension et l'étude des critères et des annotations en faisant appel à des approches différentes, et par la confrontation des données qualitatives et quantitatives nous a permis de palier à un certain nombre de difficultés de chacune des approches adoptées et par conséquent d'augmenter le degré de validité de l'approche méthodologique mise en œuvre dans notre recherche et de la crédibilité des résultats obtenus.

1. Trois phases de collecte de données : instruments de recherche

En se référant à Aktouf¹³⁸, l'outil de recherche doit répondre aux objectifs de la recherche. Le choix d'instruments techniques canalise le modèle d'analyse et définit en grande partie l'échantillon en fonction de la problématique et de la population d'étude. Dans cette perspective, le parcours de collecte de données est conçu à la base de trois outils de recherche à savoir :

- Le questionnaire à destination des enseignants ;
- Le questionnaire des apprenants ;

¹³⁸Aktouf, O. (1987), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, p. 27.

- L'observation-analyse des copies.

Le fait d'avoir recours à ces différents outils est en étroite adéquation avec l'affirmation ou l'infirmité des hypothèses avancées. Il nous permet la collecte des données de différentes catégories tout en nous donnant la possibilité de faire appel à différentes méthodes d'analyse. Par ailleurs, l'utilisation de sources de données variées dans la construction du corpus a le mérite d'examiner un ensemble de variables et de thèmes pour traiter le même phénomène objet d'étude. Il est aussi question du choix des échelles de mesure et de formule de validation des contenus. Le tableau ci-après récapitule les objectifs assignés, les approches adoptées et les outils de recherches qui s'imposent pour la collecte des données.

Tableau 5 : objectifs, approches et outils de recherche

Objectifs	Approches	Outils de recherche
1- Examiner l'état des lieux actuel de l'utilisation des critères et des annotations dans le cadre de l'évaluation de la production écrite.	Exploratrice Mixte	Questionnaire (exploratoire)
2-Evaluer les représentations des enseignants et des apprenants vis-à-vis de la fonction des critères et des annotations à l'évaluation de l'écrit, ainsi que les contraintes pouvant entraver sa mise en œuvre pertinente.	Comparative Explicative	Questionnaire (explicatif)
3-Etudier à quel point la mise en œuvre des critères et des annotations transmet-elle les renseignements essentiels à l'apprenant et peut donc stimuler chez lui des réactions réflexives et autocorrectives favorables au développement de la compétence écrite	Approche systémique	Analyse des copies

2. Perspective systémique

La perspective systémique (ou écologique *cf.* Van Lier, 1999) est une démarche d'analyse des situations pédagogiques caractérisées par leur complexité. Elle permet de considérer l'explicitation des critères et l'usage des annotations à l'évaluation formative de l'écrit comme un système constitué de plusieurs sous-systèmes ou composantes qui entrent en interaction (enseignant, apprenant, ressources matérielles et humaines, programmes, institution). Selon cette approche, l'apprenant se veut un élément actif dans son contexte d'apprentissage car il construit ses connaissances par un investissement actif (autoévaluation se basant sur une exploitation pertinente de l'annotation dans notre cas) ou les co-construit par un engagement social en interagissant avec les autres membres de son environnement (élèves, enseignants) ainsi que les outils utilisés lors de son apprentissage (revoir ou retravailler sa copie). Cette approche méthodologique correspond à notre étude parce qu'elle est considérée comme une démarche pertinente pour aborder les pratiques d'enseignement-apprentissage, en matière d'évaluation formative, dans leurs complexités pour les faire passer graduellement d'un paradigme de «contrôle» à un paradigme actif «d'apprentissage» (Tardif, 1998).

B. L'enquête par questionnaire¹³⁹

1. Pourquoi le questionnaire ?

Le questionnaire est ici de grande utilité dans la constitution de l'échantillon pour la phase de l'analyse des copies. En fait, nous avons administré deux questionnaires, à destination des enseignants et des apprenants, le premier comportant 34 questions et le second 16 afin d'atteindre les deux objectifs cités préalablement. Pour chaque objectif, nous avons tenté de formuler des questions en adéquation avec la problématique et touchant systématiquement les différentes variables recherchées. Toutefois, il y a des questions qui englobent les deux en même temps, mais les résultats relevés seront interprétés selon l'objectif recherché dans chaque section. En outre, les résultats des deux questions (i) (ii) seront traités dans un premier temps de manière séparée, avant d'essayer de les confronter en synthèse par la suite.

Ensuite, nous avons adopté le questionnaire comme première méthode d'investigation afin de favoriser le recueil des données, des représentations, et des pratiques enseignantes vis-à-vis des critères et des annotations en production écrite. Un tel choix, est justifié par le fait que le questionnaire écrit permet au répondant de se trouver seul pour réfléchir aux questions en lui donnant le temps suffisant pour la formulation des réponses que ce soit pour le cas des enseignants ou celui des apprenants. Le questionnaire permet aussi à l'informateur de choisir le moment de répondre sans pour autant être obligé d'y répondre rapidement. C'est pourquoi nous avons jugé utile de laisser largement de temps, pouvant aller parfois jusqu'à

¹³⁹ Cf. annexes 1 et 2.

trois semaines, pour les informateurs avant de récupérer le questionnaire renseigné.

2. Représentativité de l'échantillon

Notons tout d'abord que le risque que courent la mise en œuvre et l'administration d'un questionnaire, c'est souvent, la perte ou le manque d'engagement des répondants. Par ailleurs, pour atteindre l'objectif assigné à notre recherche, nous avons décidé de transmettre le questionnaire à un grand nombre d'enseignants de français de l'AREF Beni Mellal-Khénifra¹⁴⁰.

En fait, nous avons distribué des questionnaires aux enseignants de français au cycle secondaire qualifiant, puis nous avons demandé à certains d'entre eux de le transmettre à d'autres professeurs en adoptant la méthode « boule de neige¹⁴¹ ». Cette technique nous a été de grande utilité étant donné qu'il s'agit d'une population de taille. En effet, durant la période de la distribution, nous avons constamment ce souci d'élargir l'échantillon d'étude et atteindre la majorité des sujets formant la population des enseignants de langue française dans notre champ d'étude. Nous avons photocopié et distribué 250 questionnaires, et nous avons récupéré 208, parmi lesquels 18 ont été annulés (mal remplis, ou rendus vides).

¹⁴⁰ Cf. La note 1 page 15.

¹⁴¹ L'échantillonnage par boule de neige est fondé sur la méthode de proche en proche. Selon (Blanchet, A. et Gotman, A. 2010), elle consiste à demander à un premier interviewé potentiel de jouer le rôle d'intermédiaire vers un autre interviewé, pour constituer ainsi une chaîne. Cette méthode suppose la connaissance de la relation qui lie l'intermédiaire et l'interviewé pour éviter relations de dominance et effet de censure.

Le taux global de participation se situe à un niveau de 59% de l'ensemble de la population étudiée, un taux assez respectable d'un point de vue statistique et que nous qualifions de représentatif au regard de la méthode d'échantillonnage que nous considérons comme aléatoire. Du coup, sur le plan des statistiques, l'échantillon est représentatif comme le confirme le tableau (6) ci-après.

Tableau 6 : représentativité de l'échantillon de l'étude par rapport à la population étudiée

Nombre des répondants	Effectif total des enseignants de français au secondaire qualifiant	Pourcentage de l'échantillon
190	321	59,19%

3. Le prétest des questionnaires

Avant la distribution de chacun des deux questionnaires, nous avons effectué une expérimentation pour nous assurer qu'il ne connaît pas d'erreurs ou qu'il manquait de pertinence. Nous l'avons ainsi testé auprès de 15 professeurs exerçant dans la délégation de Beni Mellal dont 10 l'ont reçu en version papier et 5 en version électronique, et dix-neuf élèves. Par ailleurs, pour accentuer un certain degré d'objectivité dans l'identification des erreurs, nous avons demandé à un tiers de le soumettre à trois sujets en notre présence sans les avertir qu'il nous appartenait. Nous cherchions par-là de déclencher la spontanéité à évaluer les questionnaires en toute liberté. Le

test a révélé quelques ambiguïtés dans la formulation de certaines questions qui prêtent à confusion que nous avons dû retravailler.

4. Distribution des questionnaires et recueil des données

Nous devons ici signaler qu'au début, nous avons élaboré le questionnaire en format numérique via Google Drive¹⁴², après quoi nous avons envoyé le lien sur internet à nos contacts par e-mail en leur expliquant le contexte général du questionnaire. Nous y avons aussi sollicité à nos contacts de bien vouloir le transférer à d'autres enseignants de français exerçant dans la région de Beni Mellal-Khénifra.

En fait, nous avons opté pour la voie électronique pour sa gratuité et surtout pour son caractère facile et pratiques en termes de collecte et traitement des données statistiques. Le questionnaire a été remis en ligne par un lien raccourci, et les enseignants concernés avaient la possibilité de le remplir directement en ligne. Toutefois, sur les 50 mails envoyés, seulement 5 informateurs ont pu remplir et valider le questionnaire. Tenant en considération le nombre de retour très faible, nous avons privilégié la version papier en servant du réseau social réel à la place du réseau électronique.

5. Traitement des données

L'ensemble des informations et données collectées par l'intermédiaire des deux questionnaires ont fait l'objet d'une analyse statistique

¹⁴² Google Drive est un espace de stockage accessible depuis n'importe quel système informatique permettant la création des questionnaires et la collecte des données en ligne.

(pourcentages ; moyennes ; coefficients etc.) en usant du logiciel SPSS¹⁴³ (version 20). Nous avons privilégié ce logiciel en raison de sa gratuité, mais surtout qu'il permet la mise en œuvre des graphiques pour produire des résultats visuels de la recherche. En outre, il facilite la mesure de certains indicateurs en relation avec les hypothèses émises par des corrélations entre les différentes variables. Nous avons ainsi saisi les données de l'enquête directement sur le tableur du logiciel SPSS, puis nous avons exporté les résultats vers l'Excel.

Nous avons également procédé un travail de tri et de filtrage de l'ensemble des données en définissant des règles pour les données manquantes. Les réponses justificatives et/ou les commentaires ont été exclus de l'analyse statistique, mais ils vont être d'un grand intérêt afin d'appuyer l'interprétation des résultats.

Nous avons pu traiter chaque question en termes de variables, après quoi nous avons transformé les résultats numériques en pourcentages ou effectifs sous la forme de graphes, afin de rendre beaucoup plus claires la lecture et l'interprétation.

6. Pertinence et faisabilité des outils de recherche

Après avoir mis en place les différents outils de mesure et de traitement de données, il s'avère judicieux de procéder à une phase de vérification de la faisabilité et de la pertinence de l'instrument de recherche par le biais d'une série d'analyses. A ce titre, un questionnaire ne peut être

¹⁴³ SPSS : Statistical package for social sciences, en français (logiciel de statistiques pour les sciences sociales)

crédible et générer par conséquent des résultats fiables s'il ne répond pas à certains critères scientifiques. Du coup, deux tests s'imposent pour assurer la crédibilité des questionnaires adoptés : le test de fiabilité et le test de validité. L'objectif étant de vérifier la faisabilité de l'enquête, la pertinence et l'acceptabilité du bordereau de recueil (ou questionnaire). Si des problèmes sont identifiés à ce stade, des ajustements sont possibles.

6.1 Le test de fiabilité

Pour reprendre la question abordée ci-dessus, nous pouvons avancer que le test de fiabilité permet d'analyser les spécificités et les propriétés des échelles de mesure de chaque élément composant du questionnaire. Il peut mesurer le degré de corrélation et d'enchaînement logique des différents items afin d'estimer la cohérence et la consistance générales du questionnaire. Cette opération de fiabilité est assurée par le logiciel SPSS par la fonction du calcul du coefficient Alpha de Crombach. En effet, le calcul du coefficient Alpha suppose que les items de l'instrument visent la mesure d'un même construit et que le poids accordé à chaque item est résolument le même (Peterson, 1995). Ainsi, une variable ou une construction est dite fiable si le coefficient Alpha présente une valeur $> 0,60$.

Nous avons soumis chaque composant des deux questionnaires administrés au calcul du coefficient Alfa, les tableaux (7a et 7b) ci-dessus font état des résultats obtenus :

Tableau 7a : Indicateurs de fiabilité des construits du questionnaire à destination des enseignants

Construits	Explicitation des critères EC	Usage des annotations UA	Critères et annotations CA
Coefficient Crombach	,733	,693	,824

Tableau 7b : indicateurs de fiabilité des construits du questionnaire à destination des apprenants

Construits	Explicitation et compréhension des critères EC	Exploitation des annotations UA
Coefficient Crombach	,853	,684

L'application du coefficient Alpha Crombach sur l'ensemble des items est supérieure à 0,6. Désormais, les items constituant des de chaque construit témoignent d'une cohérence assez élevée et permettent par là de souligner la fiabilité des deux questionnaires adoptés.

6.2 Le test de validité

Un questionnaire est jugé valide lorsque les questions qui le composent sont susceptibles de mesurer ce qu'on cherche pratiquement à mesurer. En effet, la validité des deux questionnaires adoptés dans la présente recherche sera effectuée par le calcul du coefficient ρ de Joreskog. En effet, la validité de l'outil de mesure d'un concept est appuyée si le coefficient ρ mesurant le degré de corrélation entre chaque indicateur et sa variable sous-jacente est supérieur en valeur absolue à 0,7. Cette valeur est calculée de la manière suivante :

- Si le coefficient est proche de 0, cela veut dire qu'il n'y a pas de relation linéaire entre les variables du questionnaire.
- Si le coefficient est proche de -1, il existe une forte relation linéaire négative entre les variables.
- Si le coefficient est proche de 1, il existe une forte relation linéaire positive entre les variables. (Tableau 8a et 8b ci-après)

Tableau 8a : indicateurs de validité des construits du questionnaire à destination des enseignants

Construits	Explicitation des critères EC	Usage des annotations UA	Critères et annotations CA
p de Joreskög	,822	,749	,831

Tableau 8b : indicateurs de validité des construits du questionnaire à destination des enseignants

Construits	Explicitation des critères EC	Usage des annotations UA
p de Joreskög	,903	,791

Le coefficient de validité des différents items présente des valeurs supérieures à 0,7 et garantie par-là la validité des deux questionnaires adoptés.

Eu égard à toutes ces données, la fiabilité et la validité des instruments de recherche suscités sont résolument confirmées.

C. Le corpus

1. Observation-analyse des copies comme instrument de recherche

L'objectif principal de l'analyse des copies est d'introduire tout d'abord dans notre étude une approche permettant de traduire la réalité du terrain et d'élucider de manière concrète l'agir professoral en matière d'usage des annotations afin de pouvoir les confronter par la suite avec les résultats des deux questionnaires administrés. Ensuite, cet instrument de recherche nous sera d'une grande utilité dans la mesure où il favorise l'observation et l'analyse des différentes informations pouvant être transmises par l'intermédiaire de l'annotation en se demandant si ces outils peuvent vraiment aider les apprenants en stimulant chez eux une posture réflexive et autocorrective de l'apprenant. Une telle démarche permettra enfin de mesurer le degré de corrélation entre les représentations des acteurs (données du questionnaire) et leurs véritables pratiques évaluatives portées sur les copies des apprenants (analyse des copies).

Signalons que nous nous focalisons particulièrement sur les écrits argumentatifs que ce soit dans l'analyse du corpus, ou pour la conception des grilles d'évaluation et de suivi des productions des apprenants. Cela s'explique par l'intérêt fondamental et la place stratégique qu'occupe ce discours au cœur des programmes et des projets pédagogiques abordés au cours des trois années d'enseignement-apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant au Maroc. Par conséquent, les apprenants ont une certaine familiarité avec ce type de discours. En outre, il nous apparaît que le discours argumentatif serait le discours susceptible mobiliser l'ensemble des aptitudes cognitives et capacités rédactionnelles des apprenants à ce niveau.

2. Les variables retenues

Une variable se définit comme étant « *un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et dont les fluctuations constituent l'objet de la recherche* »¹⁴⁴. Il existe différentes formes de variables dont il convient de connaître la nature et le rôle, afin d'identifier de façon correcte les modèles de causalité, de corrélations ou d'interdépendances mettant en évidence les enjeux du phénomène que nous soumettons à l'étude. En effet, Grawitz Madeleine distingue deux grands types de variables :

- La variable indépendante : C'est la variable qui influence la modification de la variable étudiée. Elle peut être manipulée par l'expérimentateur pour étudier son rôle dans les variations de la variable dépendante. En d'autres termes, la variable indépendante, objet de l'expérimentation, est une cause présumée de la variable dépendante, laquelle constitue la mesure de l'expérience.

Dans notre cas, nous retenons comme variables indépendantes :

- Usage des critères
- L'usage d'annotations
- Fréquence d'explicitation des critères
- Fréquence d'usage des annotations
- Typologies des annotations utilisées.

- La variable dépendante : C'est la variable désignée généralement par le symbole Y. Elle dépend, dans ses variations, d'autres phénomènes ou

¹⁴⁴ Grawitz, M. (2000), *Méthodes en sciences sociales*, Dalloz, Paris, p.525.

variables que l'on peut étudier ou manipuler. Dès lors, nous retenons dans la présente étude comme variables dépendantes :

- Transmission des renseignements essentiels à l'apprenant
- Réactions réflexives et autocorrectives
- La performance de l'apprenant à l'écrit

Un résumé de toutes les variables retenues en fonction des hypothèses avancées ainsi que les indicateurs de mesure est présenté dans les deux tableaux (9 et 10 ci-après).

Tableau 9 : Variables indépendantes et variables dépendantes retenues

Variable indépendante 1	
↓	
<ul style="list-style-type: none"> - Usage des critères - Fréquence d'explicitation des critères 	
Variable dépendante	
La performance de l'apprenant à l'écrit	

Variable indépendante 2	
↓	
<ul style="list-style-type: none"> - Usage et fréquence des annotations - Typologie des annotations mises en œuvre 	
Variables dépendantes	
Transmission des renseignements essentiels à l'apprenant	Réactions réflexives et autocorrectives

Tableau 10 : synthèse des hypothèses et des variables correspondantes

Hypothèses	Variables	Indicateurs
<p>Hypothèse 1 :</p> <p>l'explicitation des critères affecte positivement la performance de l'apprenant à l'écrit.</p>	<p>Variable indépendante :</p> <p>usage et explicitation des critères</p>	Effectivité
		Efficacité
	<p>Variable dépendante :</p> <p>la performance de l'apprenant à l'écrit</p>	Performance des apprenants
		Efficacité des pratiques enseignantes
<p>Hypothèse 2 :</p> <p>la pertinence de l'annotation portée sur la copie de l'apprenant stimule, chez lui, des postures réflexives et autocorrectives favorables à la maîtrise de la production écrite</p>	<p>Variable indépendante</p> <p>Usage et typologie des annotations</p>	Effectivité
		Efficacité de l'annotation
	<p>Variable dépendante :</p> <p>Réactions réflexives et autocorrectives</p>	Performance de l'enseignant
		Posture et performance de l'apprenant

Conclusion

La logique de ce chapitre était d'étaler et de justifier des modalités de recherche qui permettent de répondre aux questions de cette étude. La méthodologie adoptée est en relation directe avec la nature de la recherche et prend en compte les données de la revue de l'art présentée et les spécificités de notre champ d'investigation. Nous avons d'abord mis en évidence les différents instruments de collecte de données et leur importance stratégique dans la présente étude. Ensuite, nous avons présenté la population cible et le mode d'échantillonnage tout en justifiant les choix opérés dans le processus dynamique de la recherche.

Nous avons également abordé les éléments de fiabilité et de validité scientifiques de chaque outil de recherche et les méthodes d'analyse et de traitements des résultats. Enfin, nous avons identifié les différentes variables, dépendantes et indépendantes, retenues dans la présente étude. Du coup, nous nous focalisons dans les chapitres à venir sur la présentation et la discussion des résultats obtenus par l'application de ces outils de recherche.

CHAPITRE IV :

DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE A DESTINATION

DES ENSEIGNANTS ET DISCUSSION DES RESULTATS

Introduction

Dans ce chapitre nous nous focalisons sur les résultats issus du traitement et de l'analyse des données collectées auprès des enseignants. L'exploration des données est intrinsèquement liée à l'opérationnalisation de l'objectif général de la recherche. Rappelons que l'objectif général de cette thèse est d'étudier l'apport de l'évaluation reposant sur des critères et des annotations à la formation de l'apprenant à l'écrit. A ce titre, nous tenterons ici de décrire l'état des lieux actuel d'usage des critères et des annotations en évaluation de la production écrite dans un contexte de formation de l'apprenant, tout en élucidant les contraintes qui entravent la mise en œuvre pertinente et efficace de ces outils dans les pratiques des enseignants de français au cycle secondaire qualifiant au Maroc. Pour ce faire, nous avons jugé utile de mener une enquête auprès d'un échantillon de 190 enseignants exerçant au cycle secondaire qualifiant. L'enquête a permis d'interroger les représentations et les perceptions du corps enseignant quant à l'usage des annotations et des critères.

Pour reprendre la catégorisation de Cicurel (2011 : 149), nous précisons que les données recueillies dans le cadre des réponses au questionnaire écrit sont des « *données provoquées* » et non des « *données naturelles* » comme le sont par exemple les observations de classe. En effet, nous commençons par l'identification de la conception générale du questionnaire d'enquête à destination des enseignants, puis nous présentons les résultats de l'analyse quantitative de l'ensemble des rubriques visant l'exploration des enjeux de l'utilisation des critères et des annotations par les enseignants de français et en production écrite.

Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats des questions visant la mise en exergue du rôle des critères et des annotations dans la construction de la compétence scripturale de l'apprenant tout en examinant les enjeux qui sous-tendent annotations des textes des élèves. Les données issues du dépouillement de ces questions feront l'objet des analyses croisées pour préciser les principales structures de corrélations possibles.

Notons enfin que les résultats obtenus seront commentés et interprétés. Dès lors, il est pertinent d'abord de soumettre en revue les principales étapes de la préparation des données de ce chapitre. A cet égard, nous avons procédé, après le codage de toutes les variables, au nettoyage des données et au traitement des valeurs manquantes. Après quoi, nous avons soumis notre attirail technique à un ensemble de tests pour vérifier la validité des résultats dans un souci d'obéissance aux normes scientifiques en vigueur.

A. Le traitement des données

1- Choix des questions

En ce qui concerne le choix des questions, nous avons opté pour plusieurs formes à savoir, les questions fermées, les questions semi-ouvertes et les questions ouvertes. Ce choix est motivé par le fait que les questions fermées sont beaucoup plus pratiques à analyser par les logiciels statistiques en usage (logiciel SPSS dans notre cas), alors que celle dites ouvertes permettent de renseigner sur les pratiques enseignantes et leur impact sur le rendement des apprenant en la matière.

2- Conception générale du questionnaire

Le questionnaire remis aux enseignants comporte une première partie destinée à récolter des informations basiques sur chacun d'eux à partir de la taxonomie sociale habituelle : genre, âge, niveaux attribués, ancienneté dans le métier, lieu et année d'exercice. Une deuxième partie réservée essentiellement à l'usage des critères, la troisième aux annotations à l'écrit, et une dernière rubrique de synthèse où nous visons une corrélation entre les critères et les annotations. Cette investigation permet de caractériser et de catégoriser les 190 enseignants interrogés.

Du coup, nous avons divisé le questionnaire à destination des enseignants en quatre rubriques qui se répartissent comme suit :

(i) Informations générales

- Genre
- Age
- Année(s) d'exercice
- Niveaux pris en charge
- L'effectif des groupes-classes en moyenne
- Formation(s) sur les pratiques de l'évaluation par des grilles de critères et des annotations

(ii) Les critères en production écrite

- Fonction et rôle des critères
- Fréquence d'utilisation des grilles de critères
- Critères en vigueur
- Erreurs fréquentes dans les rédactions

- Impact d'une évaluation critériée sur les performances des apprenants. Relation entre l'explicitation des critères et le développement de la compétence scripturale.

(iii) Les annotations à l'écrit

- Pratiques enseignantes pendant la correction de la production écrite
- Typologie des annotations
- Temps consacré à la correction
- Annotations positives (réussites) ou annotations dépréciatives
- Apport des annotations
- Méthodes de correction-remédiation
- Quel usage peut-on faire des annotations au moment de la remédiation
- La nécessité de faire apparaître des annotations sur les copies des apprenants
- Impact des annotations sur la compétence scripturale de l'apprenant

(iv) Les critères et les annotations

- Intégration des critères et des annotations.
- Les facteurs déterminant l'utilisation (ou la non-utilisation) des critères et des annotations en classe de français.
- Impact des critères et des annotations sur les performances des apprenants à l'écrit.

Une telle division du questionnaire en quatre rubriques, imposée tout d'abord par la nature des questions de recherche a pour principale fonction de faciliter la lecture et la compréhension du questionnaire par les différents informateurs et structurer les items d'analyse selon des blocs bien définis.

3- Traitement des données

Nous avons utilisé le tableur Excel (version 2010) et le logiciel SPSS. Le tableur Excel est choisi pour ses fonctionnalités spécifiques facilitant un certain nombre d'opérations comme le calcul, le fusionnement et la représentation graphique sophistiquée. Dès lors, Excel a été utilisé pour représentation des données sous la forme de graphiques d'effectifs ou de pourcentages, alors que SPSS nous a été d'une grande utilité dans le traitement des variables et des corrélations.

B. Cadrage général du milieu de l'étude et de la population

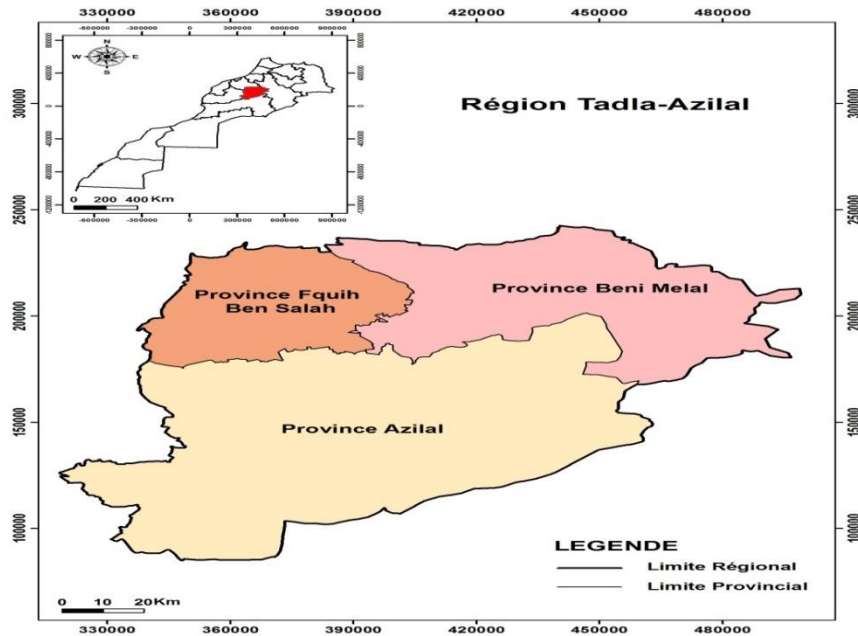
1- Délimitation du champ de l'étude

Nous avons limité le champ de notre étude à l'AREF de Beni Mellal-Khénifra. En fait, la région Beni Mellal-Khénifra se situe au centre du Maroc entre le Haut et le Moyen Atlas. Sa superficie était de 17 125 km² pour une population de 1 450 519 habitants en 2015. Elle était limitée à l'est par les provinces de d'Er-Rachidia et Khénifra, à l'ouest par les provinces de Kalaat Esraghna et Al Haouz, au nord par les provinces de Khouribga et Settat et au sud par la province d'Ourzazat. Elle compte trois provinces dont le chef-lieu est Beni Mellal. La carte ci-après présente l'étendu de chaque province.

L'AREF Beni Mellal-Khénifra en tant qu'organisme décentralisé du ministère de tutelle, se charge de trois délégations, en l'occurrence, Beni-Mellal, Fkih Ben Salah et Azilal. L'enseignement dans la région comprend les quatre cycles du système éducatif marocain à savoir l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, le secondaire et le supérieur.

Carte représentant l'étendu de chaque province de la région

Tadla-Azilal (ancien découpage territorial)



Comme notre recherche se focalise essentiellement sur l'enseignement secondaire qualifiant, nous nous limitons dans ce cadrage contextuel exclusivement aux données inhérentes à ce cycle¹⁴⁵, en ciblant dans notre échantillon les enseignants des trois délégations suscitées.

2- Effectif total des enseignants exerçant dans l'AREF Beni Mellal-Khénifra

L'AREF Beni Mellal-Khénifra comprend un effectif total de 2677 enseignants toutes les disciplines confondues, dont 678 de sexe féminin et

¹⁴⁵ Cf. la note 1, p. 15.

1999 de sexe masculin. Le tableau 11 ci-après met en place l'effectif total des enseignants et leurs répartitions selon le genre.

**Tableau 11 : effectif total des enseignants exerçant
à l'AREF Beni Mellal-Khénifra**

Enseignants	Effectifs
Hommes	1999
Femmes	678
Total	2677

3- Spécificités de l'échantillon

La population soumise à l'étude était celle des enseignants de français au cycle secondaire qualifiant dans L'AREF de Beni Mellal-Khénifra durant l'année scolaire 2013-2014. Selon les statistiques fournies par le service des ressources humaines de l'AREF de Beni Mellal-Khénifra, le nombre des enseignants de français exerçant pratiquement au cycle qualifiant atteint 321¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Le chiffre de 321 professeurs comprend aussi quelques enseignants de français du secondaire collégial, mais qui exercent pratiquement au cycle secondaire qualifiant en raison du manque du personnel dans ce cycle.

C. Traitement et discussion des résultats

1- Etat des lieux de l'usage pédagogique des critères et des annotations

Nous procédons dans cette section à l'analyse des données collectées auprès de 190 enseignants de français exerçant au cycle secondaire qualifiant dans la région Beni Mellal-Khénifra, afin d'étudier les enjeux de la mise en œuvre des critères et des annotations et leurs impacts sur le développement de la compétence scripturale. Pour obtenir des éléments de réponse relatifs aux questions de recherche, nous allons orienter notre réflexion vers les cinq axes suivants :

- Caractéristiques sociodémographiques de la population ;
- Les critères en production écrite (état des lieux, explicitation et utilisation) ;
- Les annotations à l'écrit (états des lieux, enjeux et apports) ;
- Les contraintes entravant la mise en œuvre efficace des critères et des annotations ;
- L'impact des critères sur la construction de la compétence scripturale ;
- Le rôle des annotations dans la transmission des renseignements essentiels à l'apprenant (postures réflexive et autocorrective).

Ces cinq axes viennent classer l'ensemble des dimensions étudiées. Dans un premier temps, nous mettons en place les caractéristiques sociodémographiques de la population soumise à l'étude. Dans un deuxième temps, l'explicitation et l'usage des critères en production écrite. Ensuite, nous nous intéresserons aux enjeux qui sous-tendent annotations des textes des élèves tout en sondant l'usage pédagogique de ces annotations dans les

pratiques de classes. En quatrième lieu, nous examinons l'impact de l'explicitation des critères sur la performance de l'apprenti scripteur au cycle secondaire qualifiant. Enfin, nous tenterons de voir dans quelle mesure ce mode d'intervention didactique pourrait contribuer (ou non) à l'appropriation de la compétence écrite.

Comme l'outil de recherche employé est le questionnement analytique, les résultats obtenus seront présentés sous la forme de tableaux et/ou de graphes commentés et interprétés pour en faciliter la lecture.

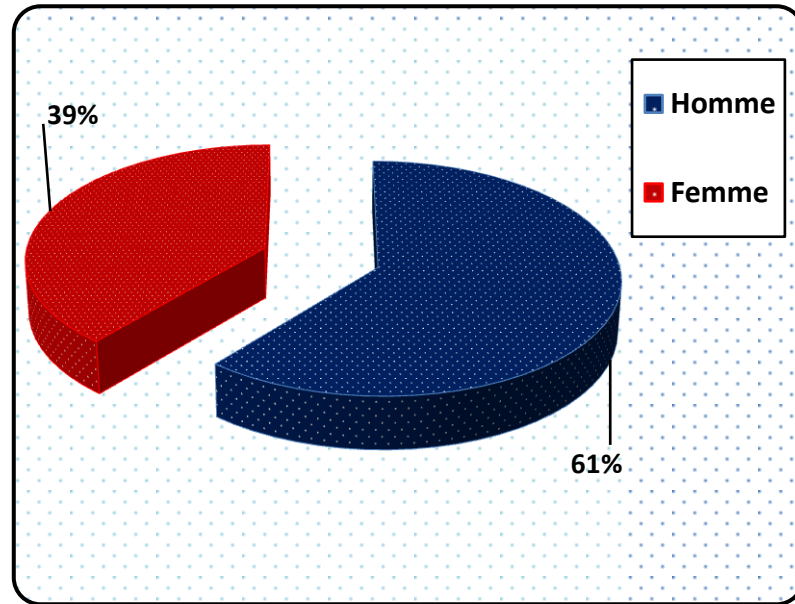
1.1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon

Cette rubrique relative aux spécificités sociodémographique de l'échantillon qui devrait représenter les enseignants de français au cycle secondaire qualifiant est l'un des points essentiels pour atteindre les objectifs de cette recherche.

1.1.1 Le genre

Notre échantillon qui compte 190 enseignants(tes) est composé majoritairement d'hommes (n=116) soit 61% des informateurs. Les nombre des femmes est de (n=74), soit 39% de la population (graphique 1).

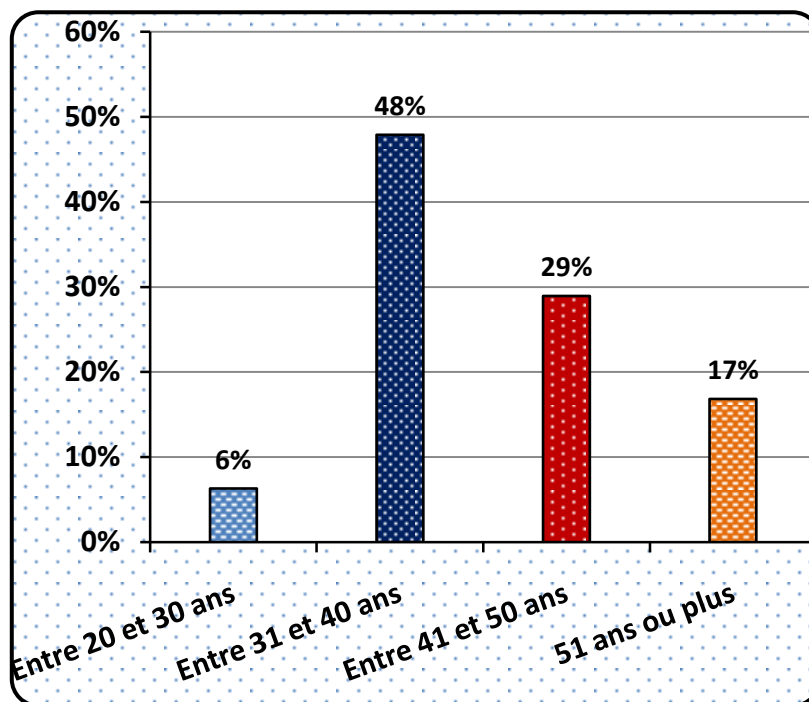
Graphique 1 : répartition de l'échantillon selon le genre



1.1.2. L'âge des participants

Presque la moitié des répondants au questionnaire sont âgés de 31 à 40 ans (48%, n=91), puis 29% ont entre 41 et 50 ans (n=55), et 17% ont plus de 50 ans (n=32). Enfin, 6% des enseignants de l'échantillon (n=12) sont âgés de 20 à 30 ans. (Graphique 2)

Graphique 2 : répartition de l'échantillon selon la catégorie d'âge

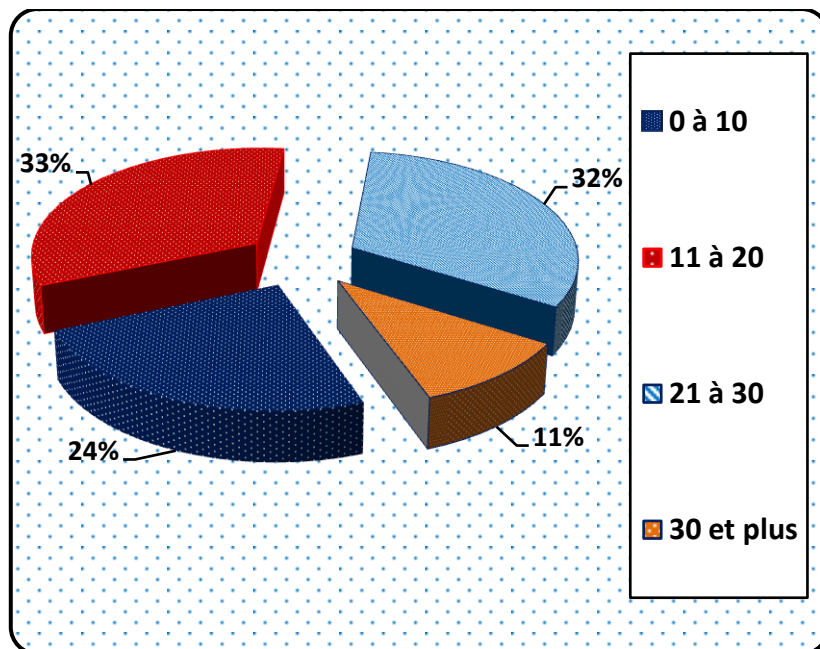


Malgré le nombre inférieur des femmes par rapport à celui des hommes, le croisement des données « âge et sexe » des informateurs montre que le nombre des femmes enseignantes est de plus en plus croissant. En effet, plus de 30% des enseignants sont des femmes âgées de 20 à 30 ans, alors que les hommes ne représentent que 7% de cette catégorie d'âge. En se focalisant particulièrement sur les tranches d'âge de 20 à 30 et celle de 31 à 40 ans, nous remarquons que 55% des enseignants de français à l'AREF de Beni Mellal-Khénifra sont des femmes âgées de 20 à 40 ans. Une telle situation serait le résultat de la politique d'encouragement de la scolarisation de la fille, adoptée depuis quelques décennies au Maroc. Les femmes ont profité de la démocratisation du système d'éducation en accédant à tous les postes de la fonction publique y compris l'enseignement du français.

1.1.3. Les années d'expérience

L'analyse statistique des données concernant l'expérience des informateurs dans l'enseignement a révélé que 33% des enseignants interrogés ont une expérience de 11 à 20 ans dans l'enseignement (n=63) ; presque 32% ont entre 21 et 30 ans d'expérience (n= 62 enseignants) ; 24% ont une expérience comprise entre 1 à 10 ans. Enfin, une minorité des enseignants (n= 20) soit 11% des enseignants ont plus de 30 ans d'expérience. (Graphique 3)

Grahiqe3 : Répartition de l'échantillon selon les années d'expérience dans l'enseignement



Ces données montrent également que le nombre des femmes enseignantes de français ne cesse d'augmenter, étant donné que les hommes

dominant dans la catégorie des expérimentés alors que les femmes se font de plus en plus rares dans cette tranche.

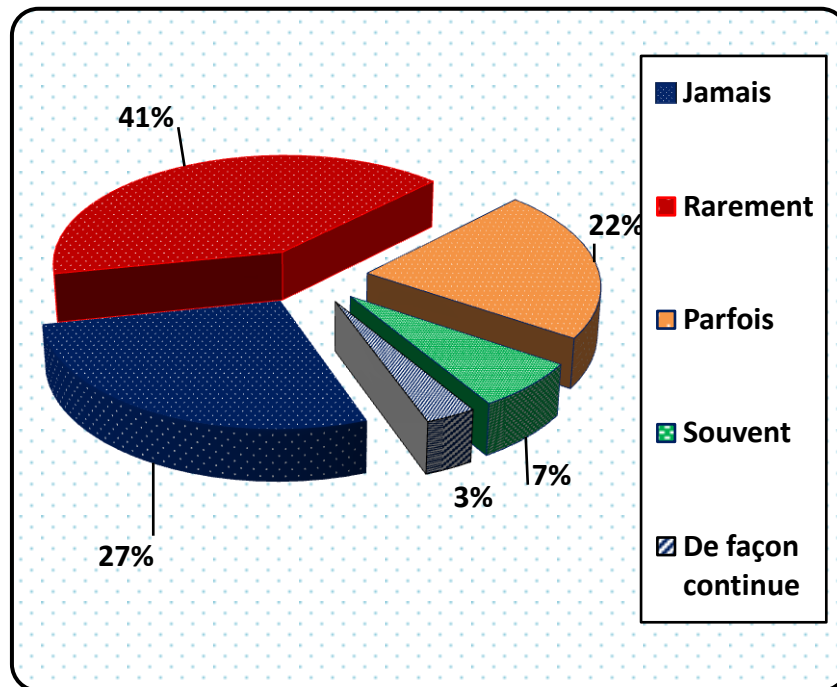
En somme, l'enseignement de français au cycle secondaire qualifiant est une profession massivement masculine mais qui se féminise de plus en plus. Dans ce sens, la majorité de cette population est âgée de 31 à 40 ans et a moins de 10 ans d'expérience dans l'enseignement.

1.2. Les critères en production écrite

1.2.1 Fréquence d'usage des critères par les enseignants

Nous avons demandé aux enseignants d'attribuer une valeur à la fréquence avec laquelle ils explicitent et/ou utilisent des grilles de critères pendant les activités de la production écrite selon une échelle de 1 à 5, dans laquelle la valeur inférieure correspond à « jamais » et la valeur 5 correspond à "de façon continue". L'analyse statistique a montré que la majorité des enseignants explicitent ou utilisent rarement des critères dans l'exercice de production écrite en classe de français (41% ; n=77), tandis que 33% ne les ont « jamais » explicités, et environ 22% les utilisent « parfois ». Face à cette majorité, un petit nombre de répondants (7% ; n= 13) ont « souvent » l'habitude de les utiliser dans des situations d'apprentissage de l'écrit, et uniquement 3% en font usage "de façon continue" comme le montre le graphique ci-après.

Graphique 4 : Fréquence d'usage des critères par les enseignants



Dès lors, le degré d'explicitation et/ou utilisation des grilles de critères par les enseignants de français au secondaire qualifiant à l'AREF de Beni Mellal-Khénifra reste encore faible.

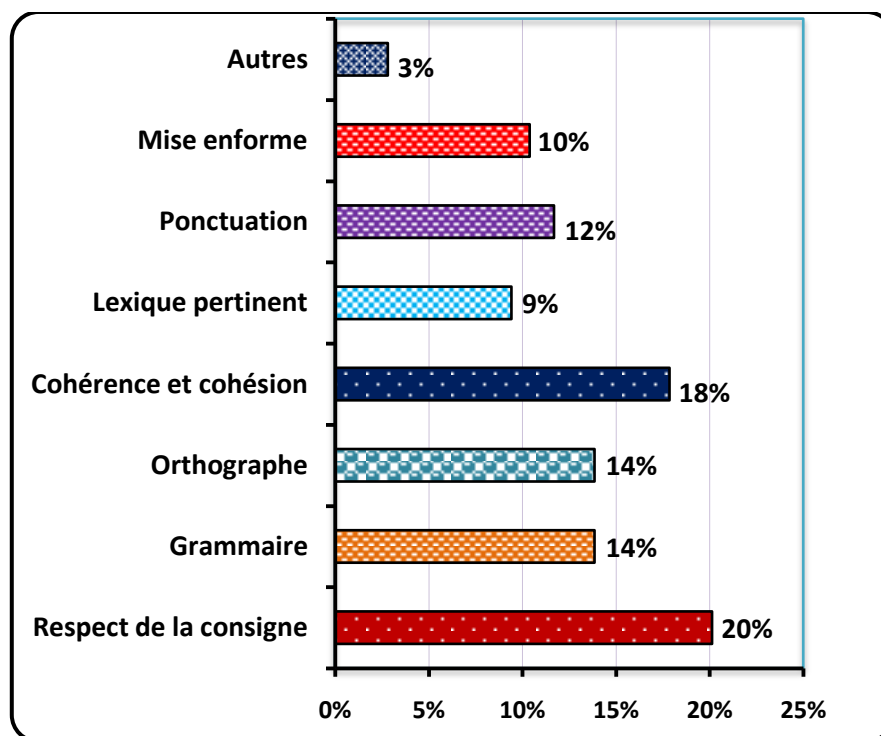
1.2.2 Typologie des erreurs fréquentes

A propos des erreurs récurrentes dans les rédactions des apprenants¹⁴⁷, l'enquête a révélé que la majorité des enseignants déclarent que « le respect de la consigne » fait très souvent défaut dans les rédactions des apprenants au cycle secondaire qualifiant (20%; n=186). Les erreurs

¹⁴⁷ Nous voulons voir par cette question sur quels critères faut-il insister plus en élaborant des grilles d'évaluation à partir des erreurs fréquentes chez l'apprenant. En fait, Nous avons accordé ici aux répondants la possibilité de cocher plusieurs réponses au même temps.

relatives à la cohérence-cohésion viennent au deuxième rang (n=165), suivies des erreurs grammaticales et orthographiques (n= 128), puis celles relatives à la ponctuation avec un effectif de (n= 108 enseignants), et la pertinence des choix lexicaux (n=87). Enfin les erreurs de mise en forme avec un pourcentage de 10%(n= 96). (Graphique 5 ci-après)

Graphique 5 : Erreurs fréquentes dans les rédactions des apprenants



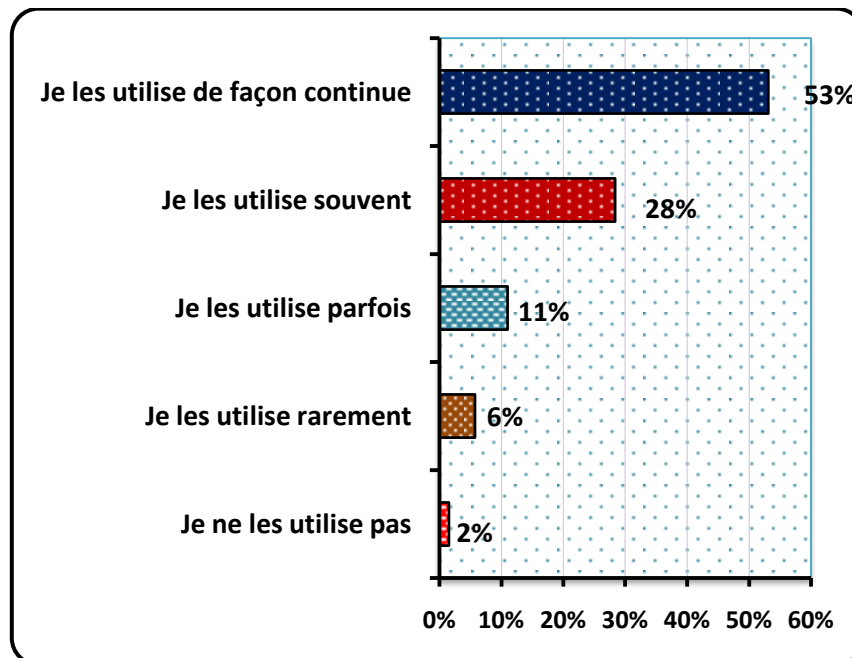
Il paraît que les erreurs relatives au respect de la consigne, de cohérence/cohésion textuelle, ainsi que celles dites grammaticales et orthographiques prédominent dans les rédactions des apprentis scripteurs au cycle secondaire qualifiant.

1.3 Les annotations en production écrite

1.3.1 Fréquence d'usage des annotations

Nous avons demandé aux enseignants d'attribuer une valeur à la fréquence avec laquelle ils utilisent des annotations en évaluant les productions écrites de leurs apprenants selon une échelle de 1 à 5, dans laquelle la valeur inférieure correspond à "jamais" et la valeur 5 correspond à "de façon continue". Les données recueillies montrent que la majorité des enseignants les utilisent de façon continue (53% ; n= 101). 31% soit 59 enseignants les utilisent "souvent" et 11% "parfois" (n=21). Face à cette majorité, un petit nombre de répondants (6% ; n= 11) ont déclaré qu'ils en font "rarement" usage, et enfin (2% ; n= 3) qui n'utilisent pas des annotations en corrigeant des rédactions des élèves. (Graphique 6 ci-après)

Graphique 6 : fréquence d'usage des annotations par les enseignants



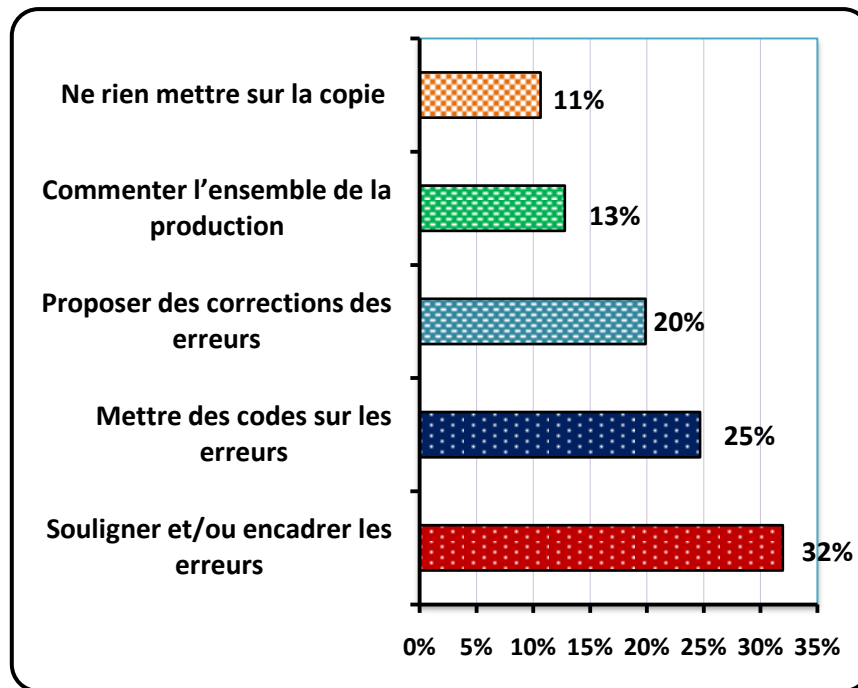
Ces résultats démontrent que la plupart, pour ne pas dire la quasi totalité des enseignants au cycle secondaire qualifiant utilisent fréquemment des annotations que ce soit pour des intentions formatives ou sommatives.

1.3.2 Types des annotations en usage : postures des enseignants

En réponse à la question « comment procédez-vous en corrigeant une production écrite de vos apprenants ? », l'enquête a révélé que la majorité des enseignants (n=180) se contentent des soulèvements, encadrements ou encerclements des erreurs, 25% soit 139 informateurs font appel à des annotations codées (exemples : « *Orth* »; « *Gram* » etc.). La correction de l'erreur constitue ici le troisième type des annotations dominantes selon les réponses formulés par les informateurs (20% ; n=112). Alors que 13% se limitent à commenter l'ensemble de la production en laissant très souvent une appréciation globale (n= 72). Enfin, 60 enseignants décident, pour des raisons qui leur sont propres, de ne rien écrire ou signaler sur la copie. (Graphique 7 ci-après)

Graphique 7 : attitudes et postures des enseignants face

à l'évaluation des productions écrites



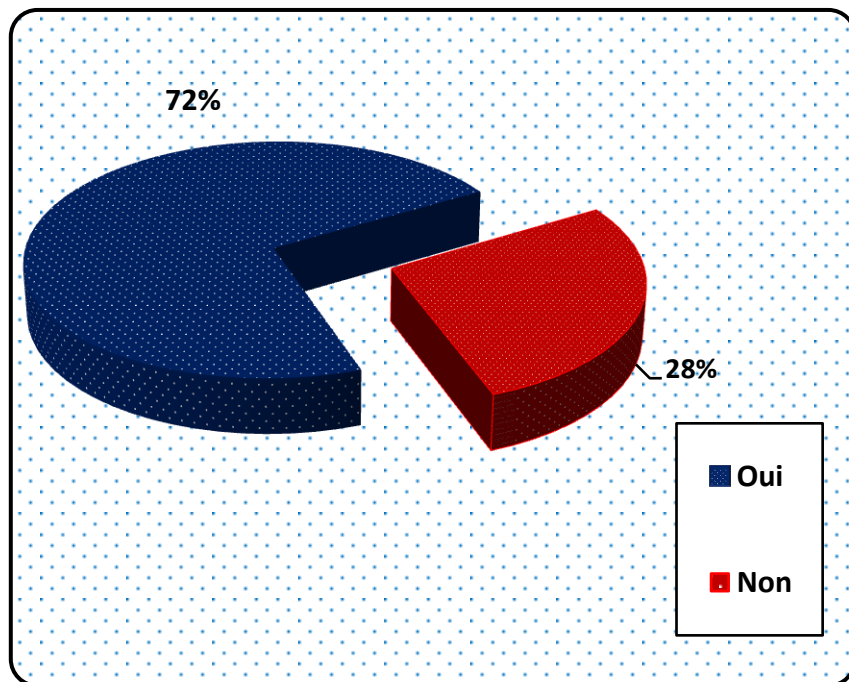
Notons également que nous avons laissé aux informateurs, en marge de cette question, la possibilité d'ajouter d'autres types d'annotations, pratiques ou attitudes qu'ils mettent en œuvre en évaluant des copies des apprenants. Une petite minorité de 2 enseignants ont déclaré qu'ils favorisent régulièrement des annotations du type mélioratif tout en fournissant des pistes de correction à l'élève, tant du point de vue de la langue que de la structure textuelle.

1.3.3 Soulignements : ce qu'en pensent les enseignants

Face à cette domination des soulignements et des encerclements, nous avons demandé aux enseignants, dans le cadre d'une question fermée, de

nous dire si ces marques peuvent vraiment aider l'apprenant dans la correction et la remédiation à ses propres erreurs. Du coup, les données ont montré que (72% ; n= 137) croient ces traces laissées sur la production de l'apprenant contribuent à aider l'apprenant dans la correction et la remédiation aux erreurs. 28% soit 53 enseignants estiment que les soulignements ne sont pas tellement suffisants pour déclencher cette posture autocorrective chez l'élève. (Graphique 8)

Graphique 8 : Représentations des enseignants à l'égard des soulignements



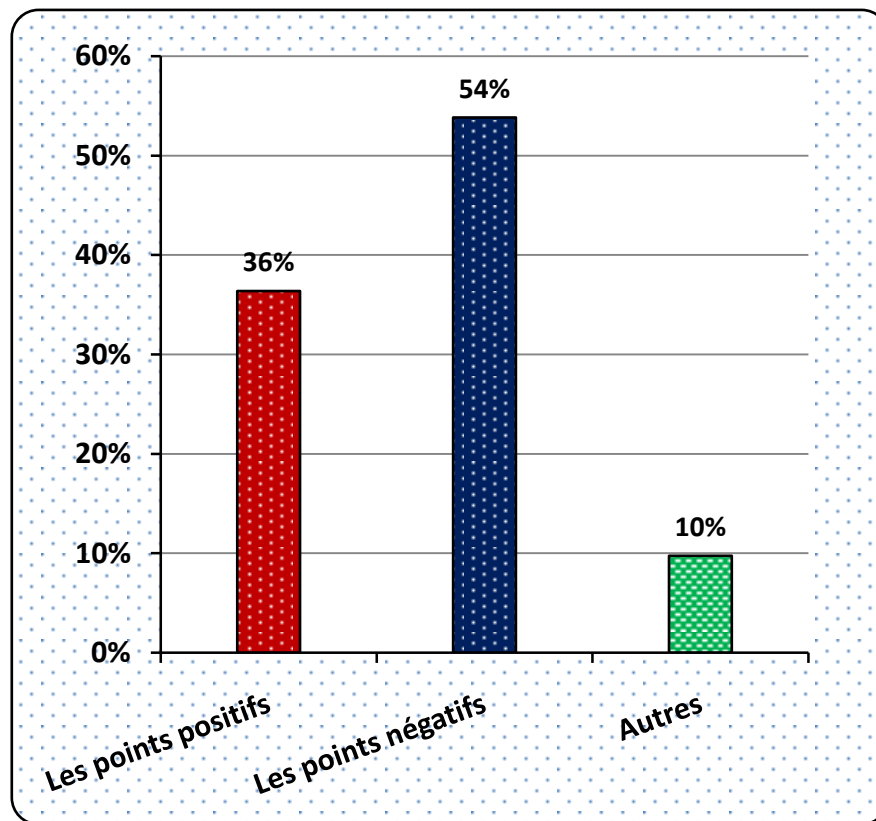
Pour essayer de décortiquer une telle situation nous avons invité les répondants à justifier leurs positions par rapport aux soulignements et/ou encerclements. Nous avons ainsi relevé quelques déclarations : *«ils limitent le champ linguistique de l'erreur et secouent l'inattention de certains élèves(...)*

par le soulignement, l'erreur est ciblée et donc toute l'attention et tous les efforts sont focalisés sur la correction ». Par contre, d'autres voient que « ces traits ne sont pas suffisants, ils ont besoin d'être accompagnés de remarques, d'orientations précises de la part de l'enseignant... Car on ne peut savoir de quelle erreur il s'agit exactement. »

1.3.4 Annotations des réussites ou annotations des échecs

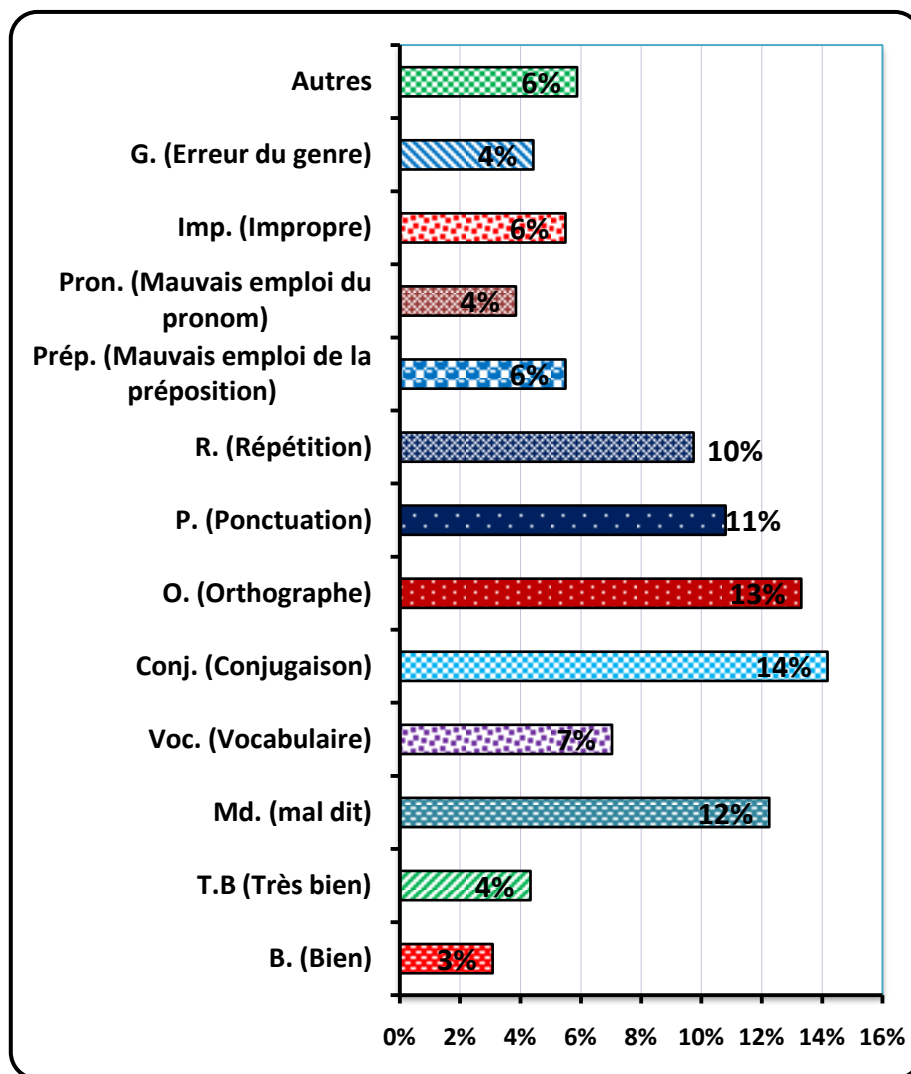
En demandant aux informateurs si les annotations qu'ils utilisent se focalisent principalement sur des points négatifs de la production ou ciblent, par contre, des réussites précises des apprenants, l'enquête a démontré que la majorité des enseignants soit (54% ; n=182) favorisent des annotations qui pointent particulièrement des erreurs ou des aspects négatifs de la rédaction, abstraction faite des réussites de l'apprenant. Par contre, 36% des répondants croient que l'annotation devrait cibler points positifs (n= 123). (Graphique 9)

Graphique 9 : Annotations des réussites ou annotations des échecs



Nous avons tenté de nous assurer de la validité de ce résultat en posant cette fois ci, dans une même perspective, une deuxième question aux enseignants leur permettant de préciser à partir de treize exemples d'annotations usuelles lesquelles ils utilisent le plus ou, du moins, ils favorisent. A ce propos, la plupart des répondants interrogés font appel à des annotations ciblant des points négatifs Seuls 4% utilisent, par exemple, l'annotation « très bien » et une minorité de 3% se sert du commentaire « bien » pour pointer des aspects positifs dans la production ou pour renforcer certains aspects chez l'apprenant. (Graphique 10)

Graphique 10 : typologie des annotations en usage



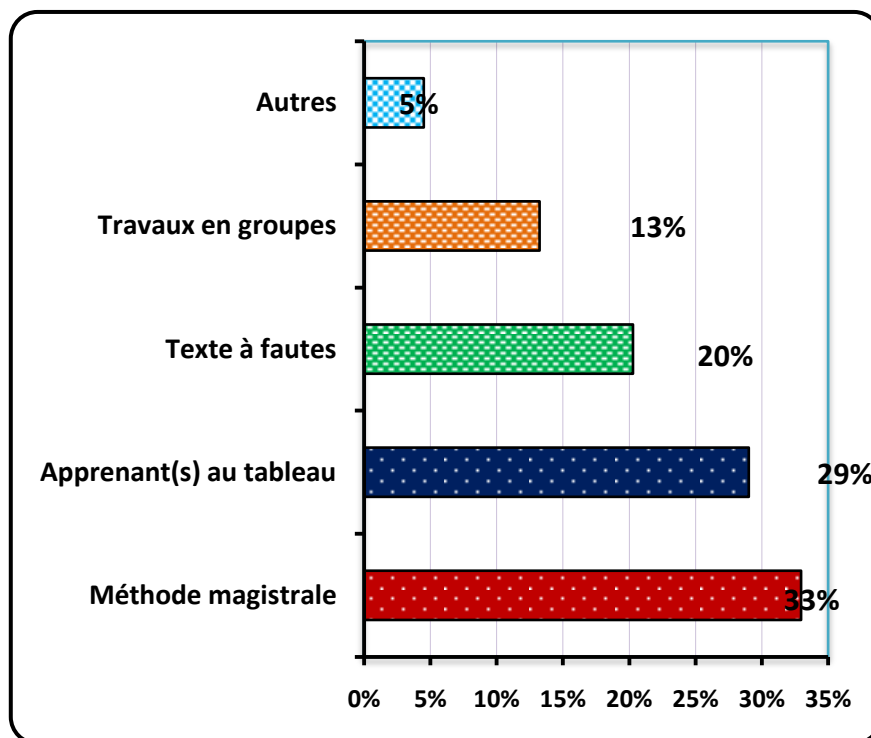
Globalement, l'enquête a révélé que l'évaluation des enseignants se focalise particulièrement sur la dimension négative des productions des apprenants au détriment des réussites précises et des encouragements.

1.3.5 Méthodes de corrections des productions

D'après la représentation graphique 11 ci-dessous, de nombreux enseignants (33% ; n= 117) font appel à la méthode magistrale pour la

correction des productions écrites en classe de français. 29% préfèrent faire passer des élèves au tableau, alors que 20% soit 72 enseignants préfèrent user du texte à fautes¹⁴⁸ comme stratégie de remédiation aux erreurs récurrentes. Seuls 13% de nos informateurs ont dit qu'ils mettent en œuvre des travaux en groupe dans ce genre d'exercices. Signalons qu'une minorité de 5% a répondu par « autres » sans pour autant suggérer d'autres alternatives à signaler. (Graphique 11)

Graphique 11 : méthodes de remédiation



¹⁴⁸ Méthode qui consiste à faire montrer, généralement au tableau, un texte contenant des erreurs, puis essayer d'inciter les apprenants eux même à corriger les différentes erreurs. La pertinence du choix du texte reste capitale dans ce genre d'exercices.

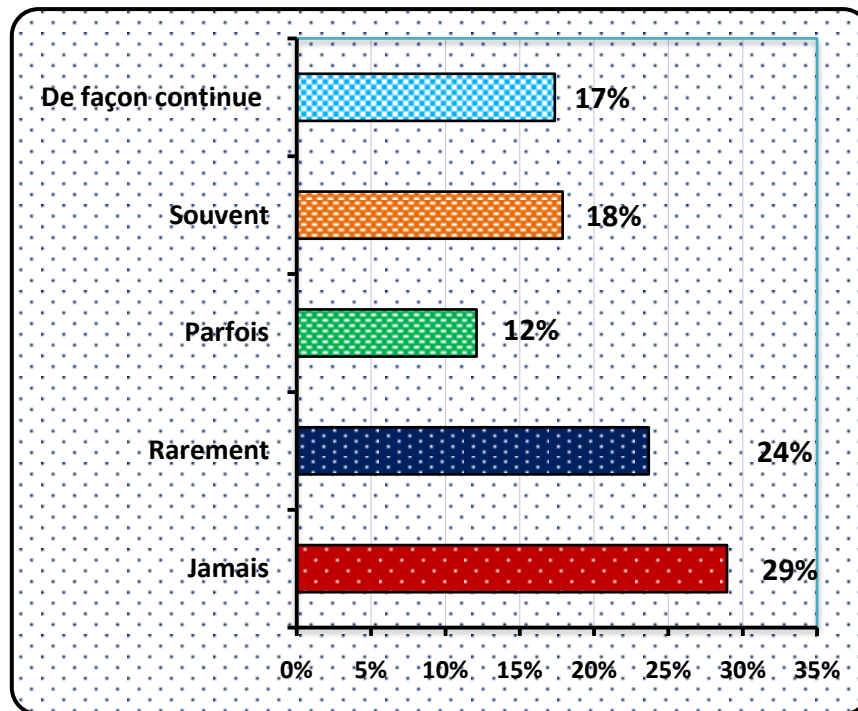
Un bon nombre d'informateurs ont justifié leurs choix par l'effectif souvent élevé des élèves dans une même classe pouvant ainsi entraver la mise en pratique de nouvelles stratégies beaucoup plus interactives. Une telle prise de position peut très bien justifier le nombre élevé des enseignants qui optent pour la méthode magistrale.

1.3.6 Réinvestissement des annotations : posture réflexive et/ou autocorrective

En réponse à la question « En rendant les copies aux élèves, vous assurez-vous qu'ils lisent les annotations et corrigent leurs copies ? », l'enquête a révélé que la majorité des enseignants ne se sont jamais assurés que les apprenants lisent les annotations afin de retravailler leurs textes (29% ; n= 55), alors que 24% le font « rarement », et environ 18% les utilisent « souvent ». Puis, 17% le font « de façon continue » et 12% « parfois » comme le montre la représentation graphique ci-après.

Graphique 12 : Réinvestissement des annotations

(posture réflexive et/ou autoévaluative)



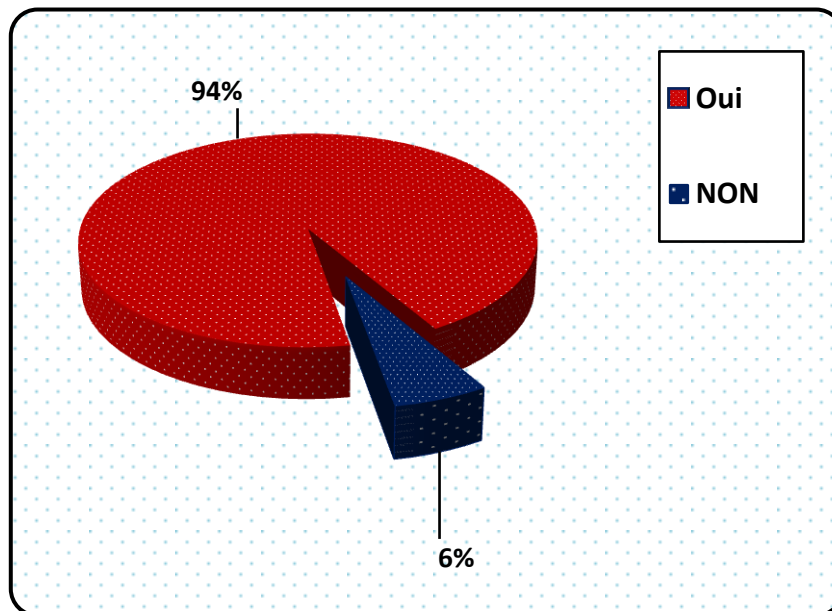
De ce qui précède, nous pouvons constater que l'exploitation didactique des annotations, comme moyen de médiation pouvant ainsi inciter l'apprenant à réfléchir sur ses propres erreurs, les localiser, les répertorier et s'autocorriger, reste encore faible.

1.4 Résultats concernant l'impact des critères sur la compétence de l'apprenant

Afin d'évaluer le degré d'efficacité des critères dans le cadre de la production écrite et sonder leur impact sur le développement des performances des apprentis scripteurs, nous avons demandé aux informateurs, dans le cadre d'une question fermée, de nous renseigner si cet

usage et/ou explicitation des critères peut permettre vraiment aux apprenants de développer leur compétence scripturale. La réponse est sans appel, 94% des enseignants ont répondu par « oui » (n=179), contre 11 professeurs uniquement soit 6% qui ont coché « non ». (Graphique13)

Graphique 13 : Efficacité de l'explicitation des critères aux apprenants



Le croisement des données « fréquence de l'utilisation des critères » et « leur efficacité » nous permet de déduire une nette contradiction entre les représentations positives des enseignants quant à l'usage des critères en production écrite et leurs réelles pratiques enseignantes.

Par ailleurs, de nombreuses déclarations des enseignants confirment que l'explicitation des critères peut avoir une influence positive sur la performance de l'élève à l'écrit :

- « *L'explicitation des critères permet à l'apprenant de se faire une idée claire de ce qu'on attend de lui [...] Cela permet également de souligner l'importance des aspects techniques de toute production et que l'on ignore souvent dans la consigne* ».

-« *La grille de critères oriente l'élève dans la réalisation des tâches proposées et lui permet de s'autoévaluer. Elle constitue davantage un moyen favorisant l'objectivité de l'évaluation/correction du professeur, et un outil de précision et de justesse concernant la correction/remédiation collective ou individuelle pour l'apprenant.*»

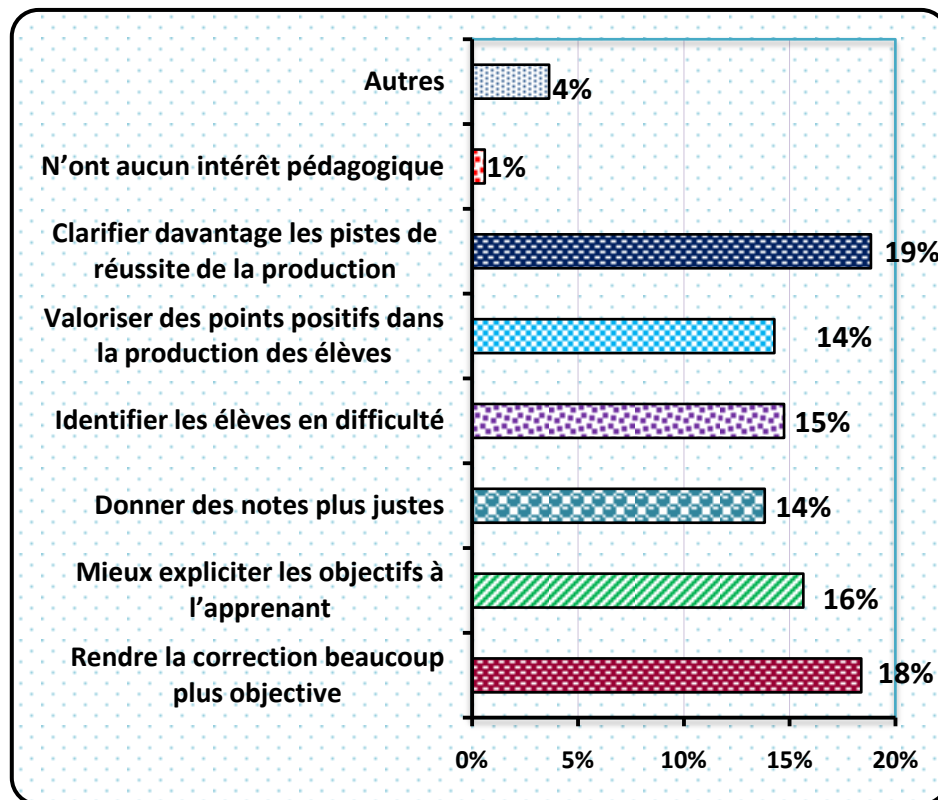
-« *En vue de plus de transparence, l'enseignant est censé expliquer à ses élèves sur quoi porte la production et sur quoi porte la correction et l'autocorrection notamment. En termes d'évaluation formative, les erreurs seront de plus en plus évitées, car elles sont mieux explicitées au sein des critères...* »

-« *En expliquant les critères d'évaluation aux élèves, la correction et l'autocorrection sont plus pertinentes, et la note l'est plus. Car on ne peut pas juger sans critères claires. De plus, demander aux élèves de s'améliorer ne peut pas se faire sans jalons claires et précis.* »

Toutefois, une minorité qui s'oppose à l'explicitation des critères et son impact positif sur le rendement de l'apprenant en condamnant surtout le niveau des apprenants « *tout dépend du niveau de l'élève [...] car les élèves qui arrivent avec des lacunes énormes ont beaucoup de difficultés à traduire leurs idées en phrases correctes même s'ils comprennent les critères et la consigne* ».

Globalement, il est clair, en se référant à toutes les justifications des répondants, que l'explicitation des critères peut avoir un impact positif sur le rendement de l'élève en production écrite en étant de plus en plus attentif aux enjeux de cet exercice. Elle reflète aussi un aspect technique de l'évaluation pouvant ainsi orienter la réflexion de l'apprenant. De plus, les informateurs soulignent que toute production écrite au cycle secondaire qualifiant est une production normée qui ne peut se concevoir que dans le cadre d'une situation de communication plus ou moins authentique et d'un ensemble de règles d'écriture qui en garantissent la pertinence. L'établissement des critères d'évaluation, qui tracent le contour du produit final attendu, est un contrat didactique qui devrait engager les parties prenantes (enseignant et apprenant) à le respecter. Ainsi, les apprenants, par le respect et la maîtrise des règles de production dans une situation de communication bien définie et identifiée, pourraient développer d'une manière assez efficace leur compétence écrite. (Graphique 14 ci-après)

Graphique 14 : impact(s) des critères

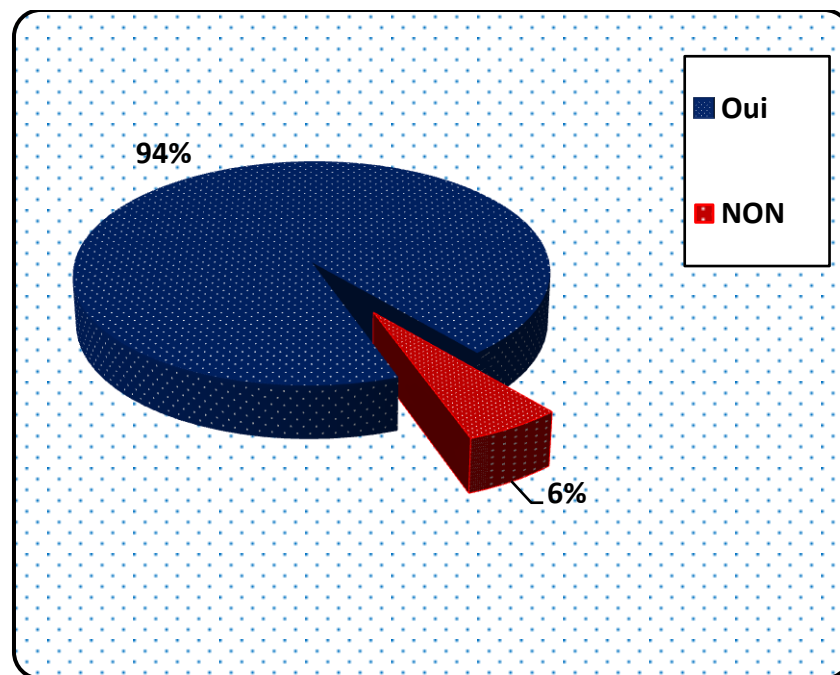


1.5 Résultats concernant l'impact des annotations sur la compétence scripturale

Nous avons demandé aux informateurs vers la fin de notre questionnaire d'exprimer et justifier leur point de vue quant à la relation entre l'usage des annotations et la performance de l'apprenant en production écrite. Le but étant de sonder dans quelle mesure la mise en place des annotations peut avoir une influence sur la compétence scripturale de l'apprenant. Par conséquent, notre enquête a révélé que la majorité répondants sont convaincus que l'usage des annotations peut influencer

positivement le rendement de l'apprenant en production écrite (94% ; n= 179), contre 6% soit (n= 11 enseignants) qui s'y opposent, malgré qu'ils manifestent peu d'intérêt pour la correction des productions et pour les activités de remédiation. (Graphique 15)

Graphique 15 : impact des annotations sur la compétence scripturale de l'apprenant



Il s'avère globalement que nos informateurs ont une conception relativement positive de la valeur de l'annotation dans sa relation avec la performance de l'apprenant-scripteur. Certaines déclarations se réfèrent à l'annotation comme outil d'implication de l'apprenant dans le processus de correction comme le confirme le segment suivant: « *pour améliorer l'implication des élèves dans la correction d'un devoir et l'adapter à chaque*

élève, il faut commencer par faire prendre conscience aux élèves qu'un devoir n'est pas juste l'attribution d'une note mais fait entièrement partie d'un processus d'apprentissage de l'écrit, pour ne pas dire une étape principale vers l'appropriation de cette compétence ».

D'autres se réfèrent à l'annotation comme moyen de dialogue entre l'enseignant et l'élève et s'impose donc comme pierre angulaire de toute formation de l'apprenant par l'intermédiaire de l'évaluation : *« sans annotations, l'évaluation perd toute sa valeur au sein du processus d'apprentissage. Sinon, à quoi pourrait servir une copie contenant uniquement la note ou une appréciation globale ? Ne vise-t-on l'amélioration de la compétence rédactionnelle en évaluant correctement ? Revoir son texte annoté peut inciter l'apprenant à réfléchir sur ses propres erreurs et progresser certainement en production écrite. Dans certains cas, cela est impossible surtout avec des élèves qui ne lisent pas... ».*

Dans cette optique, un enseignant révèle que *« Reconnaître la nature de l'erreur, inciter à la corriger tout en comprenant pourquoi elle a été commise. Une fois réglée, cette erreur n'est naturellement plus commise. Les performances rédactionnelles de l'apprenant ne peuvent être améliorées sans un suivi rigoureux qui demande des critères à suivre à long terme. Nous recommandons une double correction des productions écrites pour mieux évaluer l'atteinte des objectifs avant et après avoir retravaillé son texte. On ne peut remédier au problème qu'une fois qu'il a été diagnostiqué (première rédaction) et corrigé après le travail sur les annotations ».*

Des répondants ont mis en corrélation l'impact des annotations avec la motivation des apprenants et leur degré d'attention comme le souligne la

réponse ou la justification suivante : *« ça peut réussir à condition d'avoir dans sa classe des élèves motivés et attentifs à vos remarques, ensuite, ces derniers doivent avoir la volonté de changer leurs comportements rédactionnels ».*

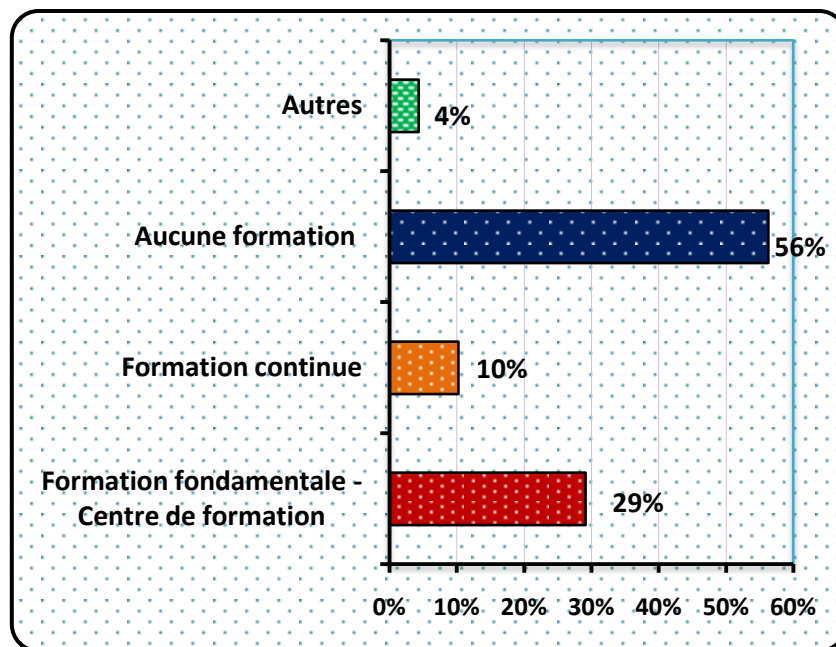
1.6 Les contraintes entravant la mise en œuvre efficace des critères et des annotations

L'analyse des données de l'enquête menée auprès des 190 enseignants permet de mieux comprendre les facteurs qui entravent la mise en œuvre pertinente et efficace des critères et des annotations dans un contexte de construction des compétences. En effet, nous avons pu relever des contraintes d'ordre personnel, institutionnel et organisationnel.

1.6.1 La formation des enseignants

29% des informateurs (n= 74 enseignants) ont été formés à l'usage des critères et des annotations dans des centres de formation qu'ils soient des écoles normales supérieures ou centres régionaux pédagogiques etc. Toutefois, une majorité d'environ 56% des enseignants de français au cycle secondaire qualifiant déclarent qu'ils n'ont reçu aucune formation aux pratiques de l'évaluation par des critères et des annotations (n= 143), ce qui constitue un chiffre non négligeable de notre population. 10% des répondants ont été formés dans le cadre des formations continues (n= 26). Enfin, un petit groupe d'enseignants (n= 11) ont bénéficié des formations autres que celles organisées par le MEN. (Graphique 16)

Graphique 16 : Regroupement des enseignants selon leur formation à l'usage des critères et aux annotations



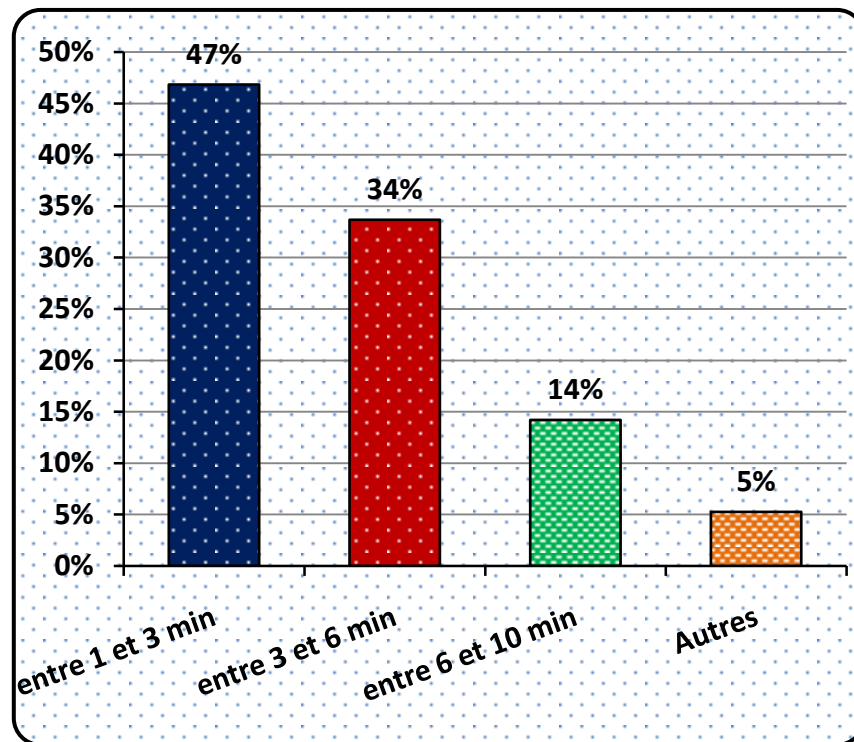
L'interprétation de ces données montre que la majorité de la population étudiée n'était pas suffisamment formée aux pratiques évaluatives par des grilles critériées et/ou des annotations.

Le croisement des données formation des enseignants et son degré d'utilité montre que 17% de la catégorie des enseignants formés à l'utilisation des critères et des annotations jugent que cette formation dont ils ont bénéficié n'a pas été tout à fait suffisante pour l'appropriation des techniques et des pratiques évaluatives permettant la formation de l'apprenant.

1.6.2 Facteur personnel : le temps consacré à la correction

Nous avons demandé aux enseignants de nous renseigner sur le temps qu'ils consacrent à la correction d'une production écrite en proposant une échelle de plages horaires (entre 1 et 3 minutes ; 3 et 6 min ; 6 et 10min et plus). Les données ont montré que la plupart de nos informateurs consacrent de 1 à 3 minutes, en moyenne, pour la correction d'une production écrite d'un élève au cycle secondaire qualifiant (47% ; n= 87), contre 34% soit (n=64) enseignants qui y réservent environ 3 à 6 minutes et 14% une marge pouvant aller jusqu'à 10 minutes (n= 27). Un pourcentage d'enseignants de 5% a choisi de ne pas répondre à cette question qui touche probablement au secret professionnel des enseignants (Graphique 17 ci-après).

Graphique 17 : le temps consacré à la correction



Ces habitudes de correction des enseignants montrent que ces derniers visent à minimiser le temps consacré à la correction des productions écrites. Il est aussi question « *du nombre des copies* » comme l'avait suggéré l'un de nos répondants en ajoutant qu'en général les enseignants espèrent remettre le plus rapidement possible les copies corrigées aux élèves afin de profiter beaucoup plus des moments d'autocorrection et de remédiation. Or, la lourdeur de cette tâche, combinée au reste de leur travail rend cette réalisation quasi-impossible. Un bon nombre d'enseignants ont déclaré que le temps consacré à la correction les empêche aussi de revoir leurs préparations de cours et d'y apporter des améliorations.

En somme, nous estimons que ce temps consacré à la correction reste, dans la plupart des cas, encore minime si l'on voudrait mettre en œuvre des annotations pertinentes pouvant ainsi aider l'élève à retravailler son texte afin de l'améliorer, et du coup, l'inciter à profiter de plus en plus du moment de la correction et de la remédiation.

1.6.3 Facteur institutionnel : L'effectif des élèves

L'effectif des élèves par classe dans nos établissements scolaires constitue un paramètre incontournable cité par de nombreux informateurs comme facteur entravant ainsi la mise en œuvre efficiente d'une évaluation formative de l'écrit basée sur des critères et des annotations comme le confirme d'ailleurs la citation suivante d'un enseignant « *on ne peut pas toujours utiliser convenablement des critères et des annotations avec des groupes 50 élèves, c'est quasi impossible...Cela mène à la démotivation de l'élève et de l'enseignant, la fraude pendant les évaluations, l'indiscipline, la crise de nerf de l'enseignant, la violence, et autres qui pointent forcément le nez* ». Dès lors, la réduction de la taille des classes est devenue aux yeux de plusieurs enseignants une condition nécessaire pour la mise en œuvre d'une évaluation de ce genre installant une dynamique de travail et suscitant par conséquent un enseignement de qualité répondant aux attentes des apprenants et de tous les acteurs pédagogiques.

1.6.4 Facteur organisationnel : programmes surchargés

Le manque de temps au cours de l'année scolaire est déclaré par les enseignants comme un frein au dispositif évaluatif pouvant aider les apprentis-scripteurs comme le confirme le propos suivant « *pour motiver les*

enseignants à l'utilisation raisonnée des critères/annotations, il faut leur donner le temps pour le faire ». De tels propos font écho aux programmes surchargés ne laissant pas forcément le temps aux différents acteurs afin repenser l'évaluation et la pratiquer de façon de plus en plus efficace.

Les interrogés se réfèrent, de surcroît, à la politique éducative au Maroc. La perception qu'ont les participants vis-à-vis de cette politique des autorités institutionnelles est donc assez négative « *les programmes sont trop chargés ne laissant pas la marge pour des périodes de remédiation et de soutien des acquis. Les gens sont obsédés par la note et non par l'appropriation d'une compétence écrite. Si par hasard, je rate un cours qui sera à l'examen, ce sera la catastrophe avec les élèves, les parents et l'institution. Dans ce cas personne ne comprendrait que nous étions en train de mettre en place un travail constructif en termes d'évaluation.* »

1.6.5 Le profil de l'apprenant

Les orientations générales pour l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant précisent que l'élève qui accède au cycle secondaire qualifiant est déjà capable de s'exprimer de manière correcte et efficace, dans des situations de communication complexes, il est appelé, durant ce cycle, à consolider ses acquis, à se perfectionner en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française¹⁴⁹. Cependant, un bon nombre d'enseignants condamnent le niveau ou le profil de l'élève accédant au secondaire qualifiant sans pour autant avoir acquis un minimum des compétences requises pour ce cycle

¹⁴⁹Les orientations générales pour l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, Maroc, p.5.

« l'élève ne comprend même pas la consigne [...] pire encore, il n'est pas capable de rédiger un tout petit paragraphe ! Que dire alors de la compréhension des critères et des annotations ! Cela peut présenter plus de problèmes que des solutions ». Dans ce sens, le niveau de certains apprenants est déclaré par les enseignants comme une entrave à la mise en œuvre pertinente des critères et des annotations « le niveau et la qualité des productions écrites qui reflètent dans la plupart des cas un écart flagrant entre ce qui est attendu et ce qui est produit par les élèves ». Du coup, l'inadéquation entre le profil de l'élève accédant au cycle secondaire qualifiant avec les contenus envisagés crée une sorte de frustration chez les professeurs en matière d'insertion de l'annotation comme outil de formation de l'apprenant.

1.6.6 Le manque de ressources pédagogiques

Le manque de ressources pédagogiques adéquates à la réalité de la classe marocaine est aussi cité comme une entrave à l'utilisation des critères et des annotations : « nous avons essayé à maintes reprises de trouver des ressources relatives à l'évaluation formative de l'écrit et applicables à la réalité de nos classes en vain. On ne tombe que sur des scénarios d'évaluation et de remédiation compatibles avec des écoles en France, avec des groupes réduits et des conditions favorables, mais pas pour nous ».

Par ailleurs, la conception d'un manque de modèles transposables reflète d'une manière particulière le désarroi des enseignants vis-à-vis de l'utilisation efficace des critères et des annotations. Un bon nombre d'entre eux déclarent chercher des scénarios pédagogiques sur internet, mais ils ne trouvent pas d'exemples transposables dans ce sens. Il apparaît donc que les

ressources disponibles sur certains sites ne soient pas convenables à leurs attentes. Cela peut être dû éventuellement à la capacité des enseignants à effectuer des recherches et par la suite les adapter pour peu qu'elles soient utilisables dans leurs propres classes de français.

1.6.7 Le degré d'implication de l'apprenant et de l'enseignant

L'enquête a révélé que l'atteinte des objectifs assignés à l'utilisation des annotations reste tributaire du degré d'implication de l'enseignant et de l'apprenant. En effet, plusieurs professeurs ont pointé le manque de motivation des élèves comme un frein à tout exercice d'autoévaluation de l'écrit se basant sur des annotations *« les élèves sont de plus en plus démotivés [...] A mon avis il y a un seul facteur c'est leur motivation, leur envie de travailler et leurs principes : sont-ils convaincus (ou non) que la seule façon d'avancer à l'écrit est de reconnaître ses erreurs et les autocorriger si possible ? Un élève qui copie une production écrite le jour de l'évaluation s'en fout carrément des annotations qui se trouvent sur sa copie qui exigent beaucoup d'efforts perdus pour rien ».*

En revanche, la personnalité, les degrés de motivation et d'implication de l'enseignant ont été aussi cités comme des facteurs déterminant l'utilisation pertinente des annotations à l'évaluation de l'écrit. Le temps consacré à la correction, la pertinence des annotations reposant sur des critères explicites et la vision que l'on a de l'importance de cette évaluation influencent particulièrement la pratique du professeur et par conséquent le rendement de l'élève. Du coup, la capacité de l'enseignant à identifier l'origine des erreurs, les répertorier et inciter l'apprenant à les corriger en faisant référence à des critères explicités préalablement peut être

déterminante « *pour que l'élève sache de manière ciblée ce qu'il doit corriger ou ce qu'il a bien fait* ».

1.7 Revoir et/ou réécrire son texte : exercice constructif

Nous avons demandé aux informateurs de nous renseigner dans quelle mesure les annotations peuvent aider les apprenants à progresser dans leurs rédactions. Le dépouillement des réponses montre qu'un bon nombre d'enseignants envisagent le réinvestissement de ce que proposent les annotations dans le cadre d'un éventuel exercice de réécriture qui peut être fructueux en matière de construction progressive de la compétence écrite tout en valorisant régulièrement les aspects positifs de la production : « *favoriser et encourager la réécriture en exploitant les annotations peuvent stimuler non seulement des comportements d'autocorrection chez l'apprenant mais aussi une auto-perception de sa propre progression* ».

Conclusion

Le traitement des résultats du questionnaire à destination des enseignants nous a permis d'appréhender le discours de ces acteurs sur les pratiques et les postures évaluatives en vigueur. Par ailleurs, l'enquête menée auprès d'un échantillon représentatif des enseignants en exercice à l'AREF de Beni Mellal-Khénifra a permis d'interroger leurs représentations par rapport à l'impact des annotations et des critères sur la construction de la compétence scripturale au lycée marocain. Les postures évaluatives des enseignants, à la lumière des résultats de l'enquête sont diversifiées, des plus traditionnelles au plus innovantes et formatives. Cependant, nous avons constaté des

décalages entre les conceptions positives des professeurs et leurs pratiques concrètes en matière d'usage des critères et des annotations.

Les réponses aux questions concernant l'utilité des annotations et des critères révèlent que les enseignants sont dans une perspective progressive de changement pour l'amélioration de leurs pratiques évaluatives. Par conséquent, ils expriment la volonté d'acquérir de nouvelles stratégies pratiques leur permettant de minimiser le syndrome de notation et d'attribuer à l'évaluation son vrai rôle d'apprentissage, surtout que les apprenants manifestent aujourd'hui un manque d'intérêt par rapport au réinvestissement des annotations portées sur leurs copies.

CHAPITRE V :
DU RECUEIL DES DONNEES A L'ANALYSE DU
CORPUS ET DISCUSSION DES RESULTATS

Introduction

La façon la plus traditionnelle d'évaluer les productions des apprenants et de leur transmettre des informations demeure encore la mise en place des annotations sur la copie. Ces annotations, qui constituent la base d'un dialogue pédagogique, servent de lien entre la rédaction de l'apprenant, et ce que l'enseignant désire témoigner ou exprimer quant à sa compréhension. De surcroît, cette pratique enseignante peut contribuer d'une part, au renforcement et à la consolidation des apprentissages et d'autre part, au développement d'une posture réflexive et autocorrective chez l'apprenant pouvant contribuer à sa maîtrise de la production écrite. Comment donc ces annotations sont-elles choisies ? Transmettent-elles des informations essentielles à l'élève ?

Rappelons que les instructions officielles de l'enseignement du français précisent, en effet, que « *la classe de compte rendu (d'essai aussi bien que de résumé) vise à mettre en pratique une pédagogie constructive de la faute et de la réussite* »¹⁵⁰, et que « *les copies doivent recevoir les annotations explicites dont les élèves puissent tirer profit* »¹⁵¹.

Compte tenu de toutes ces informations, le présent chapitre explore la mise en œuvre des annotations sur la copie de l'élève et fournit une description de l'état des lieux de cette pratique, à partir d'une observation et analyse de 700 copies corrigées par des enseignants de français dans le cadre d'une évaluation formative de la production écrite, tout en en s'interrogeant

¹⁵⁰ Ministère de l'éducation nationale, *L'enseignement du français* (1987), Rabat, Al Maârif, p. 70.

¹⁵¹ *Ibid*, p. 68.

sur l'apport des différentes typologies d'annotations en matière de transmission des informations nécessaires à l'apprenant. L'enjeu étant ici d'examiner le degré de corrélation entre les typologies d'annotations utilisées par les enseignants et leur rôle dans le déclenchement d'une posture réflexive et autocorrective nécessaires à la maîtrise de la production écrite.

A. Recueil des données

1. Méthode d'analyse du corpus

Ce premier volet de la deuxième partie présente la description et l'analyse des données que nous avons pu repérer à partir de l'étude de 700 copies corrigées par quinze enseignants de français exerçant au cycle secondaire qualifiant dans des lycées différents de l'AREF de Beni Mellal-Khénifra. En ce qui concerne le commentaire du corpus, nous nous sommes référés quelquefois aux les déclarations et aux réponses présentées par les enseignants au cours du questionnaire administré. Signalons qu'au début, nous étions confrontés à une contrainte administrative : le dépôt des copies des apprenants à l'administration des établissements, ce qui nous a empêchés d'avoir des copies corrigées par d'autres professeurs. Du coup, nous étions parfois obligés de passer par le réseau de certains inspecteurs à l'AREF de Beni Mellal-Khénifra pour l'obtention des copies corrigées. Ainsi, les copies faisant l'objet de notre corpus se répartissent comme suit :

- 320 copies de la première année du baccalauréat, option sciences expérimentales.
- 280 copies de la première année du baccalauréat, option lettres modernes.

La nature même de notre recherche nous a ici orientés vers l'analyse qualitative : analyser les annotations faites par les enseignants ne relève pas de la statistique, mais plutôt de la description, de l'analyse et de l'observation. Bien entendu, la sélection d'un corpus homogène et représentatif reflétant concrètement la réalité des pratiques enseignantes était bien sûr cruciale pour assurer la validité des résultats tirés de nos observations.

A cet égard, nous avons jugé judicieux que les textes analysés aient été produits en classe de français, afin de pouvoir savoir, par l'intermédiaire de la copie, quels étaient les ouvrages de référence permis lors de la rédaction, ainsi que les conditions de production (durée de l'exercice, consignes, type d'évaluation, etc.).

Notons que l'intérêt principal de cette démarche étant d'étaler, à travers un échantillon réduit de pratiques enseignantes en matière d'évaluation des productions écrites, les enjeux qui sous-tendent les annotations des productions des élèves afin de mettre en exergue la manière dont les enseignants de français annotent les copies des élèves et d'appréhender la réalité du travail des enseignants au niveau de l'évaluation de l'écrit.

Nous tenterons également de voir dans quelle mesure ce mode d'intervention didactique, de l'annotation en l'occurrence, pourrait effectivement contribuer à la construction et au développement de la compétence scripturale. Et comment une utilisation raisonnée, positive, voire efficace des annotations, au niveau de la correction des copies, peut aider les apprenants à améliorer leurs performances dans ce genre d'exercices ?

Pour pouvoir comprendre tout cela, le présent chapitre met en œuvre une exploration de la rédaction des annotations sur la copie de l'élève. Quelles sont donc leurs différentes formes ? De quelle(s) manière(s) sont-elles écrites ? Transmettent-elles vraiment des renseignements à l'élève ?

2. Types des annotations repérées

L'observation des copies corrigées nous a permis de répertorier les annotations en plusieurs catégories qu'elles soient courtes ou longues, positives ou négatives en adoptant la démarche de Julie Roberge (2006). A cet égard, nous avons veillé à ce que l'ensemble des copies, faisant l'objet de notre corpus émanent d'une évaluation formative pour voir si ce dispositif évaluatif mis en œuvre remplit résolument sa fonction de formation de ceux qui apprennent.

Types des annotations (ou de corrections) repérées

- a. L'absence de l'annotation
- b. Les soulignements/encerclements
- c. La correction de l'erreur
- d. L'annotation codée
- e. L'annotation exclamative ou interrogative
- f. L'annotation globale

Bien entendu, après l'observation, l'analyse et la classification de toutes ces données transcrites sur les copies, nous avons constaté que les

annotations en usage se focalisent essentiellement sur trois aspects de la production écrite à savoir :

- La langue ;
- la structure du texte ;
- et le contenu disciplinaire.

B. Analyse du corpus

1. Repérage des annotations

Dans cette section nous tenterons de présenter une investigation des résultats tout en les mettant en confrontation avec les données issues de l'analyse des deux questionnaires administrés. En effet, le tableau 12 ci-après illustre les sept catégories des annotations que privilégient les enseignants telles que nous les avons repérées à partir du dépouillement, de l'observation et l'analyse de notre corpus et quelques éléments de réponse aux questions que nous avons posées préalablement.

Notons aussi que certaines annotations ne font pas d'emblée partie des catégories énumérées ci-dessus puisqu'elles ne sont pas porteuses de sens et nous étaient difficiles à spécifier en conséquence. (Tableau 12)

Tableau 12 : Dépouillement des données portées sur les copies

Répartition des copies selon le type d'annotation	Nombre des copies
Copies ne comportant aucune annotation	31
Contenant des soulignements /encerclements	160
Ciblant la correction de l'erreur	100
Contenant L'annotation codée	110
Contenant l'annotation exclamative ou interrogative	115
Contenant l'annotation globale	145
L'annotation méliorative	39
Total	700

2. Dépouillement des données portées sur les copies

2.1. L'absence de l'annotation

En dépit de son caractère rare, l'absence de l'annotation constitue le premier aspect d'analyse saillant de notre corpus. En effet, pour une raison personnelle quelconque, l'enseignant décide de ne pas laisser de traces sur la copie de l'élève. Ce dernier ne saurait pas identifier ses propres erreurs, ni pouvoir les corriger. Dans ce genre de copies, nous avons pu relever plusieurs erreurs que l'enseignant fait passer sous silence.

Notons également que l'absence de l'annotation ne relève pas uniquement de la qualité de la production écrite. Car il est aussi possible que des erreurs du contenu amènent l'enseignant à ne pas mettre d'annotations parce que l'élève ne la comprendrait pas ou que l'explication serait trop longue à transcrire.

Le tableau 13 ci-dessous présente, à titre indicatif, les avantages et les inconvénients de l'absence des annotations pour les deux acteurs de l'acte pédagogique¹⁵².

¹⁵² En référence à une corrélation entre l'observation des copies corrigées par différents enseignants, et leurs réponses au questionnaire administré.

Tableau 13 : Les avantages et les inconvénients de l'absence de l'annotation

	Points positifs	Points négatifs
Pour l'apprenant	-Une production sans annotations ni ratures n'est pas du moins décourageante pour l'apprenant.	-L'apprenant n'aurait pas conscience des erreurs qu'il avait commises. -Il a peu de chances pour l'autocorrection.
Pour l'enseignant	-Eviterait de perdre beaucoup plus de temps en rédigeant une logue annotation pour expliquer des choses que l'élève n'a pas pu maîtriser.	- On a parfois cette impression de ne pas avoir accompli son travail de correction comme il faut.

2.2. Les soulignements/encerclements

L'évaluation à travers des soulignements et/ou encadrements, très fréquente dans le corpus analysé, consiste à lire les textes à y mettre des soulignements ou des encadrements sur le mot ou le fragment erroné portant sur tous les aspects de la rédaction : langue, structure textuelle et contenu. Ces traces se trouvent fréquemment dans le texte de l'élève, au-dessus des mots et dans les interlignes. (Copie 1 ci-après)

A Mon avis je suis contre cette idée car
 il a des hommes qui font des crimes mais
 a cause de sont situation dans la
 société.

Dans notre société on trouve
 beaucoup de phénomènes si quelqu'un fait
 une crime on le batte avec des
 qui sont grave par exemple: "la guéotie"
 J'ai savant pas l'idée d'être un condamné
 à mort qui mourir avec la guéotie

Par contre il a des situations dans
 le quelle la société justice a quelqu'un
 qui il n'aurait fait. Vous pouvez savoir
 leur sentiment? Vous s'avant l'état qui
 ils doivent à sa famille?

Copie 1 : soulignements – encerclements

En fait, pour certains enseignants ces soulignements n'ont aucun sens précis, c'est tout simplement « *le coup du stylo rouge déclare un professeur* » qui laisse une ligne ou un mot encadré sur la copie de l'apprenant. Pour d'autres, les traces véhiculent une information particulière à l'apprenant. Par exemple, un mot encadré peut indiquer souvent que le terme est mal écrit (voir copie 1). Dans ce cas, le sens de la trace n'est pas expliqué à l'apprenant, car aucune logique ne permet de distinguer un mot souligné d'un mot encadré ou encadré. Comment donc l'élève peut-il constater, d'une manière logique, qu'un cercle autour d'un adjectif indique que celui-ci est mal

accordé ? Globalement, la signification de la trace est claire pour l'enseignant, mais elle reste ambiguë pour celui qui est en apprentissage¹⁵³.

Ces traces relèvent, selon un bon nombre des enseignants interrogés, d'une bonne intention : signaler à l'élève ses erreurs relatives au contenu, à la structure textuelle ou à la forme de son texte. Or, d'un point de vue formatif, elles se montrent peu aidantes étant donné qu'elles demeurent obscures pour l'élève. (Tableau 14 ci-après)

¹⁵³ En référence au questionnaire administré auprès des apprenants au cours de la présente recherche.

**Tableau 14 : Les avantages et les inconvénients des
soulignement/encerclements**

	Points positifs	Points négatifs
Pour l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - Il a une connaissance de la fréquence des erreurs commises. - Ces traces permettent d'indiquer toutes les erreurs du texte. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève ne peut pas toujours avoir accès au sens de cette trace, si elle a notamment un sens. - Il ignore la nature de son erreur.
Pour l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Donnent l'occasion de repérer avec plus de précision ce qui ne va pas dans le texte de l'élève. - possibilité d'évaluer plusieurs aspects de la production en même temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne présentent pas la possibilité d'encourager l'apprenant. -Ne fournissent pas des pistes pour la correction. -une sorte de déception lorsque l'élève a mal corrigé son texte, n'ayant pas su décoder la nature de l'erreur commise.

2.3 La correction de l'erreur

La correction de l'erreur se veut la troisième catégorie des annotations repérées. Elle dépend dans la plus part des cas des erreurs de langue, car il est souvent « facile » d'apporter une correction ou rectification à un élément linguistique. Ici l'enseignant, ajoute un « s », un « t » ou réécrit correctement le mot dans sa totalité. En effet, la correction de l'erreur apparaît au cœur du texte, au-dessus des lettres, des mots ou des fragments erronés. (Copie 2)

de phénomène ^{du} de la crime est
considéré parmi les problèmes existants
dans ^{notre} votre société.
→ Quel sont donc les raisons, et les
solutions possibles ?
→ Quel sont les causes et les
conséquences, y-a-t-il de solution ?
En effet, Ce phénomène est devenu ^{de}
plus en plus propagé. A mon avis perso-
nelle, je vois que ^{c'est} manque de savoir et
de conscience de certaines ^{personnes} gent sont les
principales raisons, derrière ce
problème et aussi le manque de sensi-
bilisation.
Je propose ^{que} les intellectuelles et les

Copies 2 : correction de l'erreur

Certains enseignants affirment que corriger l'erreur se veut une tâche facile du fait qu'ils ne se posent pas de questions sur l'origine de l'erreur ni sur les modalités de l'autocorrection¹⁵⁴. Du coup, la bonne réponse leur vient de manière systématique.

Toutefois, un bon nombre de chercheurs (Bucheton, 2014 ; Tagliante, 2005 ; Albert, 1998) ont remis en question cette stratégie de présenter « le prêt à porter » à l'apprenant, car cela ne participera nullement à éveiller sa curiosité et à stimuler sa posture réflexive par rapport aux erreurs commises afin de les «auto»corriger.

Selon Albert (1998) ce type d'attitude est le propre des enseignants « *Consciencieux, peut-être, mais efficace(s), c'est moins sûr car le corrigé proposé permettra-t-il, à l'élève de comprendre pourquoi son énoncé ne convient pas ? Rien n'est moins sûr dans la mesure où le problème générateur du dysfonctionnement n'aura pas été véritablement identifié par le correcteur* »¹⁵⁵. Nous irons plus loin, en disant que l'élève ne cherchera même pas à comprendre les raisons de son erreur puisque la solution lui est d'emblée proposée voire imposée.

A cet égard, Gey (1987 : 151) stipule qu'il faut éviter de signaler directement l'erreur à l'élève car dit-il « *le fait de simplement signaler une erreur supprime une étape de recherche et de relecture fructueuse* ». Il préconise donc de faire en sorte que « *la correction de la copie offre*

¹⁵⁴ En référence aux résultats du questionnaire administré au cours de la présente recherche. Cf. Annexe 1.

¹⁵⁵ Albert, M.-C. (1998), « Evaluer les productions écrites des apprenants », *Le français dans le monde* n° 299, Paris, coll. Hachette, p. 58.

dans sa présentation une série d'indices permettant à l'élève de dépister son erreur et de revenir sur sa graphie erronée »¹⁵⁶.

Eventuellement, cette correction de l'erreur serait plus ou moins utile lorsque les deux parties prenantes de l'acte pédagogique, à savoir l'enseignant(e) et l'apprenant, n'ont pas cette possibilité de se rencontrer. Cela peut être dans un contexte de cours en ligne à titre d'exemple. Car le fait de corriger l'erreur évite systématiquement de laisser l'apprenant dans un état d'ignorance.

Le tableau 15 ci-après présente les avantages et les inconvénients de la correction de l'erreur.

¹⁵⁶ Gey, M. (1987), *Didactique de l'orthographe française*, Paris, Nathan, p.151.

**Tableau 15 : Les avantages et les inconvénients de la correction
de l'erreur**

	Points positifs	Points négatifs
Pour l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant a une connaissance immédiate des erreurs commises. -Cette correction peut présenter un modèle à suivre. 	<ul style="list-style-type: none"> -L'élève ne réfléchit pas sur ses erreurs et il n'est pas impliqué dans le processus de correction. - Il n'apprend pas de ses propres erreurs, ce qui exclut une étape cruciale de la pédagogie de l'erreur.
Pour l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> -Il est plus facile de corriger systématiquement le texte. -Eviter de chercher l'origine de l'erreur et d'y apporter une explication. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il est possible que l'enseignant(e) ait l'impression que l'élève ne progresse pas car il lui présente un « prêt à porter ». -Favoriser une passivité de l'apprenant.

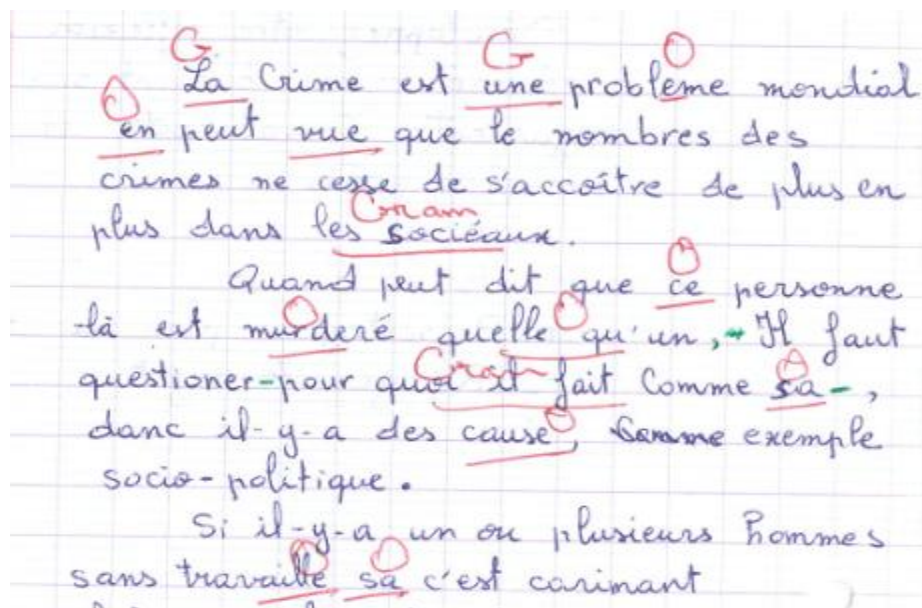
2.4 L'annotation codée

L'annotation codée, comme l'indique son nom, met en place un ensemble de codes communiqués préalablement à l'élève, de telle sorte que

chaque type d'erreur qui figure sur la copie de l'apprenant correspond à un code précis. De ce fait, l'apprenant peut, à partir de ce diagnostic, chercher la solution ou la correction lui-même.

En effet, nous avons pu constater que les enseignants de français au cycle secondaire qualifiant privilégient les codes suivants selon notamment leurs récurrences dans les copies analysées : (copies 3)

- « G » pour marquer une erreur de grammaire ;
- « O » une erreur d'orthographe ;
- « C » une erreur de conjugaison ;
- « P » une erreur de ponctuation ;
- « R » une erreur de répétition ;
- « IMP » pour dire impropre ;
- « PREP » pour un mauvais emploi de la préposition ;
- « PRON » erreur de mauvais emploi du pronom ;
- « MD » pour dire mal dit.



Copies 3 : abréviations transcrites sur les copies

Cet inventaire nous a permis de déduire que ces annotations codées servent surtout à mettre le point sur des erreurs de langue, et très rarement à mettre en relief des réussites précises ou des encouragements. Cependant, nous avons pu relever qu'un enseignant a codé «A + » ; « O + » pour traduire respectivement un argument favorable à la thèse soutenue et/ou renforcer une bonne orthographe d'un fragment quelconque. (Annexe 3)

Ces annotations codées sont présentées sur les copies des élèves de façons différentes selon les habitudes des enseignants. Les codes sont écrits en haut de l'élément erroné, et parfois dans la marge en face de l'erreur. Dans le premier cas, l'apprenant identifierait de façon systématique le mot dont il est question. Dans le second, il devrait fournir un effort pour trouver le mot fautif, ce qui peut lui créer une difficulté davantage. Or ce processus de repérage peut permettre à l'apprenant de développer des techniques de détection de repérage de ses propres erreurs (Roberge, 2006)

Par ailleurs ces annotations codées devraient être en permanente adéquation avec des critères explicités préalablement au cours des séances d'apprentissages tel que nous les avons présentés préalablement (concordance entre les critères et les annotations). Le tableau ci-après fait état des avantages et des inconvénients de l'annotation codée. (Tableau 16)

Tableau 16 : avantages et inconvénients de l'annotation codée

	Points positifs	Points négatifs
Pour l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - L'annotation codée permet à l'apprenant de détecter d'une manière beaucoup plus précise la nature de l'erreur. - Quand elle se trouve au-dessus du mot erroné, elle permet à l'élève d'identifier rapidement l'erreur. - Lorsqu'elle apparaît en marge, elle lui permet d'entrer dans un processus actif de recherche de l'erreur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le code ne peut pas être facilitateur de correction si l'apprenant ne le comprend pas, ou ne peut pas le décoder. - L'annotation codée peut présenter plus de difficultés pour lui. - L'annotation codée ne présente pas des informations sur le contenu de la production.
Pour l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - L'annotation codée permet à l'enseignant(e) de mettre le point d'une manière précise sur les erreurs de langue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un sentiment de déception de la part de l'enseignant lorsque l'élève ne sait pas déchiffrer l'annotation ce qui rend l'exercice de correction bâclé.

2.5 L'annotation exclamative ou interrogative

Elle permet de mettre en place des questions ou des exclamations adressées directement à l'élève. Il s'agit notamment de commentaires plus ou moins longs et parfois émotifs, comme le souligne les exemples:

- « Que veux-tu dire ? » ;
- « sens ? » ;
- « ??? » ;
- « non ! »
- « Alinéa ! » ;
- « Bravo ! » ;
- « Où est la conclusion ? »¹⁵⁷ ;

Au premier coup d'œil, nous pouvons constater que cette annotation exclamative et/ou interrogative met le point à la fois sur des erreurs de langue, de structure textuelle ou de contenus disciplinaires, permettant ainsi à l'apprenant de revoir certains aspects linguistiques et/ou formels de son texte. Dès lors, en posant une question (et même en formulant une exclamation) l'enseignant(e) envisage, dans les meilleurs cas, que l'apprenant en question réfléchit sur l'éventuelle réponse afin de pouvoir retravailler son texte dans le cadre d'un processus réflexif d'autocorrection si possible. (Copie 4 ci-après)

¹⁵⁷ Cf. annexe 14.

^{Non!}
 Selon moi, le fait de répondre à la violence par la violence n'a aucun sens, on ne va pas éviter des crimes comme ça ; c'est un grand phénomène.

Tel le roman "le dernier jour d'un condamné"; un condamné a commis un crime même on ne sait c'est quoi ce crime ^{que veux-tu dire?} est puni par la peine de mort même cette punition de mort ^{appartient à} c'est de dieu mais pas pour le peuple et ils n'ont pas le questionne pourquoi?! c'est

On a beaucoup de conséquences pour ^{Non!} sur il a des cours peut être la pauvreté ou bien le terrorisme, l'élimination du société... Mais la loi n'a pas du pitié et c'est son destin.

Par ^{Attention!} conséquences, la justice n'a pas pitié à sa famille, à sa petite fille qui va rester

Copie 4 : annotation exclamative ou interrogative

Aux yeux de l'apprenant, l'annotation « non ! » peut relever du commentaire plutôt direct, voire dévalorisant. Car elle fait preuve d'un refus total ou de l'incompréhension de l'enseignant lors de la correction. Cependant, l'interjection « Bravo », comme annotation direct, témoigne d'un effet tout à fait positif et encourageant.

Nous avons repéré également des commentaires directs insérés surtout dans les textes des élèves sous la forme de points d'interrogation ou d'exclamation.

En somme, ces différentes annotations ou commentaires exclamatifs, qu'ils soient longs ou courts, incitent l'apprenant à trouver une réponse ou

apporter une correction (autocorrection dans les meilleurs cas). Il est appelé ainsi à revoir son texte, à le retravailler dans sa totalité ou en une seule partie qui fait défaut. Une telle démarche, favorisant la prise de conscience, est souhaitable dans le processus de construction des compétences.

Du coup, un travail pertinent de l'enseignant dans cette perspective ne peut qu'avoir des résultats fructueux et motivants. Par contre, la dimension extrêmement négative, voire violente de certaines annotations « *écriture de chat !* »¹⁵⁸ peut être à l'origine des effets dévastateurs chez celui qui apprend, qui croit -à tort ou à raison- avoir écrit un texte qui répondait à la consigne. Le tableau ci-dessous présente, à titre indicatif, les avantages et les inconvénients du commentaire exclamatif. (Tableau 17)

¹⁵⁸ Cf. annexe 5.

**Tableau 17 : Les avantages et les inconvénients de l’annotation
exclamative ou interrogative**

	Avantages	Inconvénients
Pour l'apprenant	<p>- Le questionnement incite l'apprenant à réfléchir sur la correction sans pour autant lui présenter systématiquement la réponse.</p>	<p>- L'exclamation ne permet pas à l'apprenant d'identifier exactement l'erreur.</p>
Pour l'enseignant	<p>- Ce type d'annotations permet à l'enseignant de mettre le point à la fois sur la langue, le contenu et la structure du texte.</p> <p>- Elle peut permettre de véhiculer plus facilement des encouragements ou des renforcements en faisant insérer « Bien » après un paragraphe quelconque.</p>	<p>- Peut laisser transparaître l'agacement du correcteur par rapport aux erreurs qui se reproduisent régulièrement.</p>

2.6 L'annotation globale

L'annotation globale permet à l'enseignant de présenter un commentaire général sur la production sans pour autant préciser des pistes de correction à l'élève. Cette catégorie d'annotations n'aide pas l'élève à apporter des corrections à son travail car elle ne fait que constater des aspects négatifs, ou parfois positifs, dans son texte. A l'instar du commentaire exclamatif, l'annotation globale est assez longue et émotive, en voici quelques exemples relevés à partir des copies des apprenants:

- Mauvais emploi du connecteur logique ;
- Manque d'arguments pertinents ;
- Paragraphe incomplet ;
- Bons exemples ;
- Mal développé ¹⁵⁹.

Dans les différentes copies analysées, ces annotations globales, qu'elles soient positives ou négatives, ont été employées pour commenter des erreurs de langue, de structure et de contenus disciplinaires. Rares sont les cas dans lesquels elles mettent en évidence des réussites précises (copie 5 ci-après).

¹⁵⁹ Cf. annexe 6.

laisse sa femme malade, sa fille innocente du
3 ans et sa mère veille. Puis, on ne donne pas une
chance au criminel pour corriger ses fautes ou
demander la ^{grâce} supplie, peut-être il connaît le
vraie chemin.
- Bref je suis contre la peine de mort à cause
des arguments au dessus
~~Non~~ / Mal développé!

Copie 5 : exemple de l'annotation globale

Le tableau ci- dessous présente les avantages et les inconvénients de
l'annotation globale. (Tableau 18)

Tableau 18 : Les avantages et les inconvénients de l'annotation globale

	Avantages	Inconvénients
Pour l'apprenant	- Possibilité d'encourager l'apprenant à partir d'une annotation globale positive (renforcement).	- L'annotation globale ne lui présente pas des pistes de réécriture. - L'apprenant peut être déçu ou démotivé par cette dominance des annotations globales à caractère négatif.
Pour l'enseignant	- L'annotation globale permet de commenter rapidement l'ensemble d'un paragraphe ou d'un texte.	- L'enseignant n'incite pas efficacement l'apprenant à corriger son travail.

2.7 L'annotation méliorative

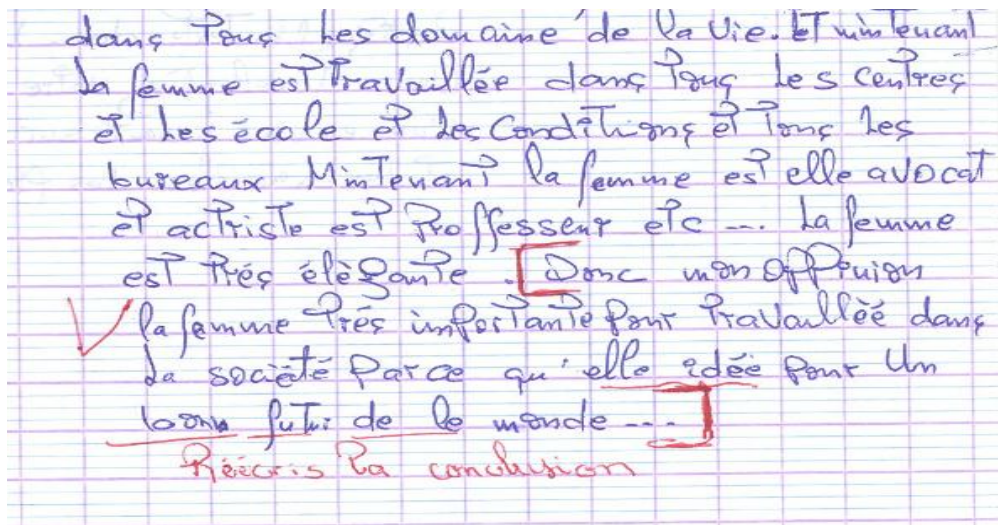
L'observation des copies corrigées nous livre des annotations à caractère mélioratif. Il s'agit notamment d'expressions, de mots ou des phrases sollicitant des pistes de correction précises à l'apprenant. Bien entendu, elle diffère de l'annotation globale sur le plan de sa précision par rapport au travail à effectuer pour la correction du texte. A ce propos, l'annotation globale :

«*Mauvais emploi du connecteur logique* », peut devenir :

« Change le connecteur logique par un autre exprimant la conséquence » en termes de commentaire mélioratif (Roberge, 2006).

A noter que l'annotation méliorative suggère des rectifications précises à l'apprenant en utilisant dans la plus part des cas l'impératif comme le montre les cas suivants :

- « Réécris la conclusion » ; (Copie 6 ci-après)
- Ou parfois l'infinitif : « réécrire la conclusion ».



Copie 6 : exemple de l'annotation méliorative

Dans les deux cas, elle semble indiquer, d'une manière plus ou moins précise, à l'élève les transformations et/ou corrections qu'il doit apporter à son texte.

Etant donnée sa longueur, l'annotation méliorative est souvent insérée dans les marges, les interlignes, au début ou à la fin du texte. Toutefois, dans les copies étudiées, très rares sont les cas qui font partie de l'annotation méliorative et présentent, du coup, des orientations précises de réécriture pour l'apprenant, en l'incitant du moins à réfléchir de nouveau sur sa production afin de pouvoir l'améliorer.

Le tableau ci-dessous présente les avantages et les inconvénients de l'annotation méliorative à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant. (Tableau 19)

Tableau 19 : Les avantages et les inconvénients de l'annotation méliorative

	Avantages	Inconvénients
Pour l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - L'annotation méliorative l'incite à réfléchir sur la correction de sa production. -Elle lui indique des pistes précises pour l'amélioration de son texte. 	<ul style="list-style-type: none"> -Elle peut être dans certains cas difficile à comprendre surtout quand elle est trop courte. -elle présente plus de difficultés pour l'apprenant quand elle utilise un métalangage.
Pour l'enseignant(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Elle identifie avec plus de précision l'origine ou la nature de l'erreur. -Elle permet de mettre en relief les réussites des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle demande une implication de plus de la part de l'enseignant. -Il doit consacrer plus de temps pour la correction des productions écrites, en mettant des pistes précises à exploiter par l'apprenant.

C. Discussion des résultats

1. Apport(s) des annotations

A partir de l'analyse des données portées sur les copies des apprenants du cycle secondaire qualifiant dans les limites du corpus étudié, la recherche a révélé que :

- a. Dans plus la plupart des cas l'apprenant ne peut tirer profit de la lecture de sa copie évaluée du moment qu'elle ne lui transmet pas de façon approprié les renseignements nécessaires à une « auto » correction possible. En effet, soit il n'y a aucune appréciation générale permettant d'orienter son attention vers des difficultés spécifiques, soit, cette annotation ne peut ni le guider dans un processus de réflexion et de correction des erreurs qui subsistent dans ses productions, ni l'encourager en lui permettant de prendre conscience des progrès accomplis dans des zones bien précises.
- b. Lorsque l'appréciation ne porte que sur un aspect de la production, c'est dans la plupart des cas le niveau linguistique qui est ciblé par les enseignants en évaluant des productions écrites de leurs élèves. Toutefois, les annotations qui sont faites à ce niveau restent souvent trop imprécises pour aider l'apprenant à progresser.

Exemple 1 : « *attention à vos verbes* »¹⁶⁰ peut signifier aussi bien que l'élève rencontre des problèmes au niveau du choix des

¹⁶⁰ Cf. annexe 7.

modalités verbales (syntaxe) qu'au niveau du choix des signifiants des modalités verbales ou du lexème verbal (morphologie).

- Exemple 2 : « *Faible ! Attention aux fautes* »¹⁶¹. Dans cet exemple, nous ignorons si c'est l'orthographe qui est visée (niveau local) ou la construction des phrases (niveau phrastique).

c. Certaines annotations ciblent en même temps plusieurs niveaux :

- Le niveau textuel et pragmatique.
- Exemple 1 : « arguments pertinents à développer et à présenter de manière cohérente » (niveau textuel).¹⁶²
- Exemple 2 : « N'oubliez pas qu'on vous demande de rédiger un texte argumentatif » (niveau pragmatique)¹⁶³.

d. Rares sont les annotations qui ciblent de manière claire et précise les réussites des apprenants (nous y reviendrons de manière détaillée dans le chapitre VI). Toutefois, M. Gey a montré qu'« *il faut éviter de culpabiliser l'élève et de dramatiser ses erreurs. Il est préférable de lui faire prendre conscience de ses acquisitions* ».¹⁶⁴

Du coup, l'élève dont le travail aura été valorisé ne se sentira plus pris dans une spirale de l'échec et aura donc envie de revenir sur son premier jet pour le rectifier ou l'améliorer.

¹⁶¹ Cf. annexe 8.

¹⁶² Cf. annexe 9.

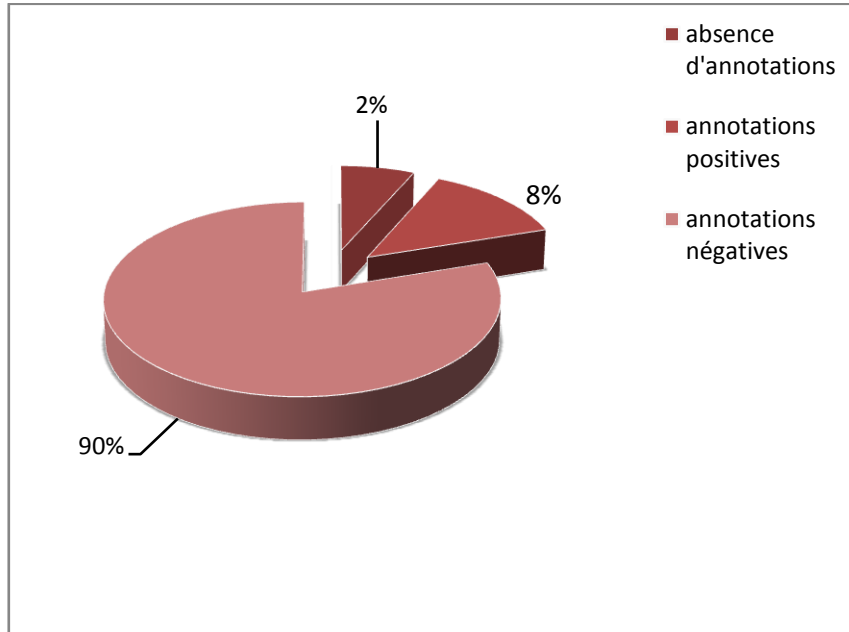
¹⁶³ Cf. annexe 10.

¹⁶⁴ Gey, M. (1987), *Didactique de l'orthographe française*, Paris, Nathan, p.46.

2. Annotations appréciatives /annotations dépréciatives

Après l'observation, l'analyse et la classification de toutes ces données portées sur les copies, nous soulignons que 90% des annotations étudiées relèvent de la catégorie des «annotations dépréciatives» se focalisant essentiellement sur les différentes catégories des erreurs au détriment des commentaires encourageants, ou des réussites précises comme le montre le graphique 18 ci-après.

**Graphique 18 : résultats des annotations portées
sur les copies**



En fait, les notes, s'il y en a, sont les résultats d'un décompte de points. Dans les différentes copies observées, on décompte à partir de 20 points. La perception de cette note sera tout à fait négative si elle ne présente aucune valorisation des efforts accomplis. Les annotations peuvent palier cette conception négative de l'évaluation. Encore faut-il qu'elles se traduisent de manière valorisante ou positive (Odile et Jean Veslin, 1992).

3. Discussion des résultats

Notons que les annotations portées sur les copies sont le plus souvent redondantes avec la note sanction 7/20 :

« *faible ; mauvais travail ; mal dit* »¹⁶⁵, ou encore donnent des instructions sans préciser les moyens qui permettent de réfléchir et s'autocorriger. Les annotations n'ont, dans ces cas, aucune utilité pour celui qui apprend. Pire encore, elles deviennent agressives dans certains cas « *imbécile* »¹⁶⁶, portant un jugement défavorable sur la personne et non sur son travail.

Signalons que les aspects linguistiques annotés relèvent essentiellement des erreurs de grammaire, de vocabulaire, de ponctuation, d'orthographe grammaticale ou d'orthographe d'usage.

Les aspects qui touchent la structure du texte concernent particulièrement l'introduction, le développement et la conclusion, l'utilisation connecteurs logiques qui permettent la cohérence-cohésion textuelle, et la mise en page.

Pour ce qui est du contenu disciplinaire, les éléments relevés mettent en exergue tout ce qui est en relation avec les cours traités et le niveau d'adéquation de la production avec les attentes de la consigne : romans étudiés, les pensées de tel ou tel écrivain etc.

Pour honorer sa fonction formative, la note devrait être accompagnée des annotations mettant en place un rappel de ce qui s'est déroulé en classe,

¹⁶⁵ Cf. annexes 8-11- 12.

¹⁶⁶ Cf. annexe 13.

au moment où la partie évaluée a été travaillée. Pourquoi pas un renvoi à une page du manuel, du cahier ou du numéro d'un exercice à faire. Et surtout veiller à ce que les apprenants corrigent leurs propres erreurs en se référant aux annotations de l'enseignant. Dès lors, les annotations peuvent présenter un prolongement du processus d'enseignement-apprentissage de la production écrite.

3.1 Sur le plan global

La recherche a souligné que :

- La majorité des enseignants mettent des annotations en évaluant des copies de leurs apprenants en production écrite.
- Une fréquence assez élevée des annotations se focalisant sur le côté négatif des productions au détriment des réussites précises ou des encouragements.
- L'annotation à caractère mélioratif, incitant l'apprenant par des consignes précises à s'autocorriger, est très rare dans le corpus analysé.
- Le vocabulaire employé au niveau de ces annotations est majoritairement injonctif, trop général, voire vague, plutôt qu'explicatif incitant l'apprenant à réfléchir sur son texte en lui indiquant des pistes de correction précises.

Notons à ce titre que le commentaire mélioratif est celui qui aide le plus les élèves à l'écrit comme à l'oral (Roberge, 2006), à condition qu'il cerne une partie précise du texte et qu'il donne une piste de réécriture réalisable à l'élève.

Du coup, un décalage saillant semble exister entre les résultats des études didactiques effectuées en matière d'exploitation de l'annotations en

évaluation, et les pratiques évaluatives des enseignants en classe de français au cycle secondaire qualifiant.

3.2 Sur le plan phrastique

L'analyse des copies a souligné des différences au niveau de la localisation de l'erreur selon qu'elle ressort du niveau local de la phrase ou du niveau global du texte. En effet, les erreurs correspondant au niveau phrastique sont situées avec plus de précision, les mieux délimitées restant celles qui relèvent de l'orthographe, des temps et ou des modes, ou de la ponctuation, utilisant ainsi des termes techniques renvoyant à telle ou telle composante de la langue (conjugaison ; ponctuation ; orthographe etc.).

3.3 Sur le plan textuel

L'étude a montré que les erreurs émanant de l'aspect textuel ou celles qui nuisent par exemple à la cohérence ou la cohésion du texte, sont souvent vaguement situées et sont désignées par un vocabulaire parfois subjectif :

Exemples :

- « *incompréhensible* »¹⁶⁷ ;
- « *gauche* »¹⁶⁸ ;
- « *coq-à-l'âne* »¹⁶⁹ ;
- « *mal structuré* »¹⁷⁰.

¹⁶⁷ Cf. annexe 16.

¹⁶⁸ Cf. annexe 17.

¹⁶⁹ Cf. annexe 18.

¹⁷⁰ Cf. annexe 19.

Du coup, le flou de ces annotations les rend didactiquement inefficaces puisqu'elles restent hermétiques pour les élèves et ne leur indiquent pas régulièrement ce qu'ils doivent rectifier.

4. Examen critique des annotations

Il ressort de cette interprétation des résultats que certaines annotations sont moins aidantes par rapport à d'autres qui apportent à l'apprenant beaucoup plus de pistes de réflexion, de correction, ou d'autocorrection. Du coup, les annotations qui semblent être aidantes sont au nombre de quatre à savoir, la correction de l'erreur, l'annotation codée, l'annotation exclamative et/ou interrogative et l'annotation méliorative.

4.1 Les annotations aidantes

4.1.1 La correction de l'erreur

La correction de l'erreur, comme nous l'avons pu développer, peut être utile pour l'apprenant surtout quand il s'agit de certaines erreurs de langue. En écrivant correctement certains éléments d'orthographe ou de structure grammaticale, l'enseignant peut montrer à l'élève la graphie ou la structure d'une phrase bien construite. Or, la correction d'un long paragraphe, ou du moins d'une longue phrase dans un paragraphe ne peut pas être toujours utile à l'élève car elle ne met pas le doigt de façon précise sur l'erreur commise. De plus, dans ce cas de figure, la correction dénature l'originalité de l'idée apportée par l'élève, et pourrait donc dans ce sens bloquer sa posture réflexive qui peut mener à la correction ou l'autocorrection de l'erreur.

4.1.2 L'annotation codée

Ce type d'annotation peut aussi être aidant, surtout quand les codes sont maîtrisés et bien compris par les élèves (Roberge, 2006). Dans certains cas, plusieurs erreurs sont mises sous le chapeau d'un seul code (G : peut

désigner aussi bien « grammaire » qu'une erreur du genre) ce qui peut les rendre ambiguës aux yeux de l'apprenant.

L'emplacement du code est d'une importance non négligeable. Quand il est placé au-dessus ou au-dessous du mot, il semble indiquer précisément à l'apprenant la nature de son erreur et l'emplacement où elle se trouve dans la phrase. Lorsqu'il est dans la marge, l'élève doit fournir beaucoup plus d'efforts en effectuant deux opérations : chercher l'erreur, puis proposer sa correction.

4.1.3 L'annotation exclamative et interrogative

L'annotation exclamative et/ou interrogative peut aussi apporter de l'aide à l'apprenant dans la mesure où elle lui pose une question précise sur un aspect déterminé de son texte. Lorsque l'enseignant pose une question telle que « *où est le verbe ?* »¹⁷¹ au-dessus d'une phrase ou d'un mot, cela veut dire qu'il recommande l'utilisation ou l'ajout d'un verbe pour rendre la phrase compréhensible ou du moins grammaticale. Ce type d'annotation semble orienter la réflexion et par conséquent la correction de l'élève.

Par ailleurs, plusieurs recherches ont souligné que l'annotation exclamative peut avoir un aspect aidant quand elle est positive. Par ailleurs, des annotations tels que « *bravo !* », « *très bien !* », « *argument pertinent !* », « *excellente prestation* »¹⁷² s'avèrent très valorisantes dans la mesure où elles favorisent le renforcement de certains aspects de la rédaction et deviennent par-là une source de motivation de l'apprenant pour ses rédactions à venir.

¹⁷¹ Cf. annexe 20.

¹⁷² Cf. annexe 21.

4.1.4 L'annotation méliorative

L'annotation méliorative est aidante pour l'élève, dans la mesure où l'enseignant, dans la plus part des cas relevés, prend la peine de cerner le propos du commentaire comme le montre les deux exemples suivants :

- « réécris l'introduction »¹⁷³ ;
- Ou encore « change les temps des verbes du premier paragraphe ».

Ces recommandations précisent à l'élève des pistes pour réfléchir éventuellement sur son action et retravailler sa production. Or, la mise en place de telles annotations demande plus d'efforts et de temps de la part de l'enseignant.

4.2 Les annotations plus ou moins aidantes

4.2.1 Les soulignements et / ou encerclement

Les soulignements et / ou encerclement s'avèrent peu aidant pour l'apprenant bien qu'ils constituent la catégorie la plus fréquente sur les copies étudiées. L'enseignant se contente d'encercler ou de souligner le segment erroné, sans pour autant indiquer la nature de l'erreur ou inciter à sa correction. Dans ce cas de figure, ces traces se révèlent peu utiles à celui qui apprend. Certes, elles localisent une erreur quelconque, mais la langue française est tellement vaste que souligner une erreur équivaut à peu d'aide pour en déterminer la nature (Roberge, 2006).

4.2.2 L'annotation globale

Ce type d'annotations semble moins aidant en matière d'exercice de réécriture, étant donné qu'elles ne guident pas la réflexion de l'élève à un

¹⁷³ Cf. annexe 22.

point précis de sa production. En effet, à travers l'annotation « *paragraphe incomplet* », l'apprenant comprend bien que son paragraphe est incomplet, mais aucune piste de correction ou d'autocorrection n'est ici présentée à l'apprenant qui doit retravailler son texte.

Cependant l'annotation globale se veut efficace pour l'enseignant car elle lui facilite l'évaluation de la copie de l'élève. De telles indications « *hors sujet* » permettent à l'enseignant de donner et justifier une note. Dès lors, la formulation des annotations dépend étroitement de la fonction de l'évaluation : est-ce pour aider l'apprenant ? Dans ce cas il va falloir améliorer son intervention en matière de pertinence des annotations ; ou pour attribuer une note où une annotation globale peut suffire.

5. La notation ou l'annotation en formatif

Le traitement de la note doit être pertinent à la fonction de l'évaluation formative, qui consiste à réguler le dispositif pédagogique et les démarches déployées par l'apprenant dans cette optique. Un bon nombre de didacticiens et de spécialistes en la matière (Odile et Jean Veslin, 1993 ; Bucheton, 2014) stipulent que la notation n'est pas constitutive du formatif. Mais va-t-on penser (du moins nous l'espérons), pourquoi serait-il nécessaire de noter ? Les critères suffisent aux deux partenaires de restituer la relation pédagogique, puisqu'eux seuls orientent la régulation du dispositif et de l'apprentissage. Ces outils sont qualitatifs, se traduisant en annotations sur les copies des apprenants, leur conviennent beaucoup plus qu'une évaluation quantitative¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Veslin, O. et Veslin, J. (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education, p. 145.

6. Posture corrective de l'enseignant

Au terme de cette analyse des copies, nous constatons que la correction de la langue se veut l'une des préoccupations majeures des enseignants. L'attitude corrective dominante de l'enseignant est celle de l'évaluateur contrôleur qui corrige des copies de façon stéréotypée et donne une note. Désormais, il va falloir réfléchir à repenser l'évaluation et la correction des copies pour peu qu'elles répondent constamment à un souci de formation de celui qui apprend.

Conclusion

Notre modèle de recherche nous a permis ici d'examiner la pertinence des annotations portées sur les copies des apprenants du cycle secondaire qualifiant dans les limites de l'échantillon étudié, tout en s'interrogeant sur l'apport de ces outils dans la transmission des renseignements essentiels à l'élève.

A ce titre, l'analyse des données portées sur les copies a montré que corriger des copies pour former n'est pas une tâche facile. Pour la réaliser efficacement, l'enseignant mobilise plusieurs de ces connaissances et compétences. En effet, la complexité de cette tâche combinée à la complexité des compétences mobilisées rend ce travail lourd de conséquences. Par ailleurs, L'observation de l'échantillon nous a permis de constater que les enseignants de français recourent généralement à différentes catégories d'annotations qu'ils modulent en fonction de leurs propres situations et conceptions (soulignements/encerclements ; corrections de l'erreur ; annotations codées ; annotation exclamatives ou interrogatives ; annotations globales ; absence de l'annotation).

Globalement, la majorité des annotations relevées semblent transmettre peu d'informations à l'élève, étant donné qu'elles n'orientent pas sa réflexion à un point précis de sa production lui permettant de s'autocorriger. Dès lors, le réinvestissement des annotations dans l'exercice de réécriture ne peut pas atteindre les objectifs assignés à ce genre d'exercices. Désormais, il va falloir arriver, comme enseignant, à prendre conscience de la façon dont on met des annotations, pour qu'elle soit de plus en plus efficace, que ce soit au moment de la correction ou au cours de la remise des copies corrigées. Il reste à préciser ce qu'en pensent les apprenants.

CHAPITRE VI :
DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE A DESTINATION
DES APPRENANTS ET SYNTHÈSE DES RESULTATS

Introduction

Le présent chapitre met en avant les résultats issus du traitement des données collectées auprès des 200 apprenants interrogés au cycle secondaire qualifiant. D'ailleurs, le choix du questionnaire à destination des apprenants est motivé par le fait que les résultats obtenus devraient être issus d'une corrélation des conceptions, des visions et des représentations des deux acteurs de l'acte pédagogiques (enseignants et apprenants). Le recours au questionnaire à destination des apprenants, comme instrument de collecte de données, est en interdépendance avec l'affirmation ou l'infirmité des hypothèses avancées de la présente recherche. Rappelons que cet outil de recherche nous permet sonder les conceptions et les représentations des apprenants quant à l'explicitation des critères et l'usage des annotations et leurs rôles dans le développement de la compétence scripturale.

En effet, nous commençons par une présentation de la conception générale du questionnaire d'enquête à destination des apprenants, puis nous présentons les résultats de l'analyse quantitative d'un certain nombre d'aspects bien déterminés visant à tester le degré d'usage des critères et des annotations dans un contexte de formation de l'apprenant.

Dans un deuxième temps, nous nous focalisons de plus en plus sur les résultats des questions visant la mise en exergue de l'impact des critères et des annotations sur les performances des apprenants en production écrite. Nous rappelons que les données relevant du dépouillement de ces questions feront l'objet des analyses croisées pour préciser les principales structures de croisements et des corrélations possibles.

Signalons aussi que les résultats obtenus seront commentés et interprétés. Nous avons procédé, après le codage de toutes les variables, au nettoyage des données et au traitement des valeurs manquantes. Après quoi, nous avons soumis notre attirail technique à un ensemble de tests pour vérifier la validité des résultats dans un souci d'obéissance au protocole de la recherche scientifique.

A- Conception du questionnaire et cadrage du champ de l'étude

1- Le prétest du questionnaire

Il s'agissait pour nous d'une phase fondamentale qui consiste à mettre à l'épreuve le questionnaire établi par rapport à quelques apprenants pris au hasard, autrement dit à le tester. Cette étape est donc focalisée sur l'évaluation de la pertinence et de la clarté du questionnaire lui-même. Le souci est ici plus qualitatif que quantitatif. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer la précision des termes utilisés et des questions posées et leur adéquation avec le niveau de la population en question, la forme des questions, leur ordre, et l'efficacité de la mise en page surtout qu'il s'agit d'une population d'apprenants âgés de 15 à 18 ans. Désormais, nous l'avons soumis à cinq élèves du secondaire qualifiant en leur demandant s'ils ont bien compris chacune des questions en nous fournissant oralement les réponses. Du coup, nous avons éliminé toutes les questions ambiguës et supprimé les questions qui ne sont pas en rapport direct avec l'étude, même celles que nous avons jugées auparavant intéressantes. Nous avons dû retravailler l'ensemble des questions pour éliminer ou fusionner quelques unes car le questionnaire a été jugé trop long par deux informateurs. À partir des

données du prétest, nous avons pu élaborer la version qui sera soumise aux enquêtés.

2- Choix des questions

Pour ce qui est du choix des questions, nous avons veillé d'une part à ce que les questions soient moins nombreuses et de plus en plus concises pour en faciliter la compréhension par les apprenants. D'autre part, nous avons favorisé le recours aux questions fermées où les élèves devaient choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance avec la possibilité parfois de cocher plusieurs cases (plusieurs réponses possibles). Les items prennent la forme de questions à choix multiples où une liste de réponses préétablies est suggérée, ce qui donne à l'apprenant la possibilité de choisir parmi les réponses alternatives celle qui lui paraît la plus conforme à sa situation. Cette démarche du questionnaire est susceptible de fournir des réponses directes sur des aspects particuliers de la recherche nous permettant ainsi d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses émises. De surcroît, ce choix est motivé par le fait que les questions fermées sont beaucoup plus pratiques à analyser par les logiciels statistiques en usage (logiciel SPSS dans notre cas) et permettent de renseigner sur le vécu des apprenants quant aux annotations en classe de français. Nous avons proposé aussi des questions fermées de type échelle de Likert 175 avec des fréquences graduées, allant de « jamais » à « toujours », en passant par « rarement », « parfois » et « souvent ». Nous avons également conçu une question permettant de qualifier le niveau de compétence des

¹⁷⁵ Une échelle de Likert (du nom du psychologue américain Rensis Likert 1) est une échelle de jugement répandue dans les questionnaires psychométriques par laquelle la personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation (l'énoncé).

informateurs sur une échelle composée de 5 degrés « Faible », « Moyen », « Assez bon », « Bon », « Très bon ».

Par ailleurs, pour ne pas orienter ou restreindre la réflexion des informateurs lors des questions à choix multiples, nous avons décidé de leur laisser la marge ouvertes (autres...) pour toute réponse possible ne figurant pas sur la liste des choix proposés.

3- Ordre du questionnaire

En ce qui concerne la structuration de notre questionnaire, nous avons jugé utile de débiter par des questions simples qui mettent l'enquêté en confiance. Les premières questions sont des questions de prise de contact destinées à motiver et gagner par-là la confiance des informateur en leur donnant plus ou moins envie de continuer à remplir le questionnaire. Le caractère concis de ce questionnaire dépend tout d'abord des spécificités de la population cible et de la précision des résultats que nous cherchons obtenir.

4- Structuration du questionnaire

Le questionnaire remis aux apprenants comporte une première partie destinée à récolter des informations basiques sur chacun d'eux à partir de la taxonomie sociale habituelle : genre, niveau d'études, option. Une deuxième partie a été consacrée à l'explicitation des critères, leur compréhension et leur influence sur la performance des interrogés à l'écrit. La troisième consacrée particulièrement aux annotations et leur impact sur la compétence rédactionnelle. Ce regroupement par thèmes a été adopté afin de canaliser l'attention de l'enquêté, et rendre le questionnaire de plus en plus cohérent.

Du coup, nous avons divisé le questionnaire à destination des apprenants en trois axes qui se répartissent comme suit¹⁷⁶ :

- (i). Informations générales
- (ii). Les critères : état des lieux, fonctions et apports
- (iii). Usage et impact des annotations : représentations des apprenants

5- Cadrage du champ de l'étude

Notons que l'enquête a été effectuée dans trois lycées de l'académie régionale de l'éducation et de la formation Beni Mellal-Khénifra à savoir, le lycée Hassan II à la direction provincial de Béni Mellal, le lycée Bir Anzaran qui se situe au centre de la ville de Fkih Ben Salah et enfin le lycée Ouzoud à la

¹⁷⁶ Cf. annexe 2.

délégation d'Azilal¹⁷⁷. Un tel choix est motivé par le souci de couvrir les trois provinces de la région.

5.1 Spécificités de l'échantillon

La population soumise cette fois ci à l'étude était celle des apprenants de la première et la deuxième année du baccalauréat dans trois établissements publics, comprenant cinq classes des branches scientifiques, littéraires et économiques. (Tableau 20)

¹⁷⁷ Cf. la carte représentant l'étendu de chaque province de la région Tadla-Azilal (ChapitreIII, p. 145).

Tableau 20 : spécificités de l'échantillon selon leurs nombres, établissements, et niveaux

Niveaux	Nombre de Classes	Nombre des élèves	Etablissements
1^{ère} année du baccalauréat (sciences expérimentales)	2	43 44	Lycée Hassan II (Beni Mellal) ; Lycée Bir Anzaran (Fkih Ben Salah)
1^{ère} année du baccalauréat lettres modernes)	1	46	Lycée Bir Anzaran (Fkih Ben Salah)
Deuxième année du baccalauréat (sciences économiques)	1	29	Lycée Hassan II (Beni Mellal)
Deuxième année du baccalauréat (lettres modernes)	1	38	Lycée Ouzoud- (Azilal)
Total	5 Classes	200 Elèves	3 établissements

En fait, le choix de la population n'était pas arbitraire. Bien au contraire, nous avons eu tout au long de notre enquête le souci de toucher par notre questionnaire toutes les options littéraires, scientifiques et économiques. Une telle diversité nous permettra de sonder les

représentations des apprenants dans des classes et des niveaux variés (bons élèves, moyens, ceux en difficulté) et bien entendu avec cinq professeurs différents afin que les données obtenues soient de plus en plus représentatives.

B- Traitement et discussion des résultats

1- Collecte des données préalables à l'enquête

Nous procédons dans cette section à l'analyse des données collectées auprès des 200 élèves secondaire qualifiant évoluant dans cinq classes différentes de la région Beni Mellal-Khénifra, afin d'étudier les enjeux de la mise en œuvre des critères et des annotations et leur impact sur le déclenchement d'une posture autocorrective favorable au développement de la compétence scripturale. Pour canaliser les éléments de réponse en fonction des questions de recherche, nous allons orienter notre réflexion vers les trois axes suivants :

- Etat des lieux concernant l'usage des critères et des annotations en évaluation de la production écrite (vécu et ressenti des apprenants).
- Impact de l'explicitation des critères sur la performance de l'apprenant à l'écrit.
- Impact des annotations sur la compétence scripturale des apprenants du cycle secondaire qualifiant.

Ces axes volets qui dépendent particulièrement des questions de recherche viennent orienter la réflexion sur l'ensemble des volets étudiés. Dans un premier temps, nous mettons en place les caractéristiques sociodémographiques de la population soumise à l'étude. Puis, nous nous

penchons sur les questions qui mettent en exergue l'impact des critères et des annotations sur la performance de l'apprenant en production écrite. En d'autres termes, nous essaierons d'examiner dans quelle mesure ce mode d'intervention didactique pourrait contribuer (ou non) à l'appropriation de la compétence écrite (postures réflexive et autocorrective). Rappelons que les résultats obtenus seront présentés sous la forme de tableaux et/ou de graphes commentés et interprétés pour en faciliter la lecture.

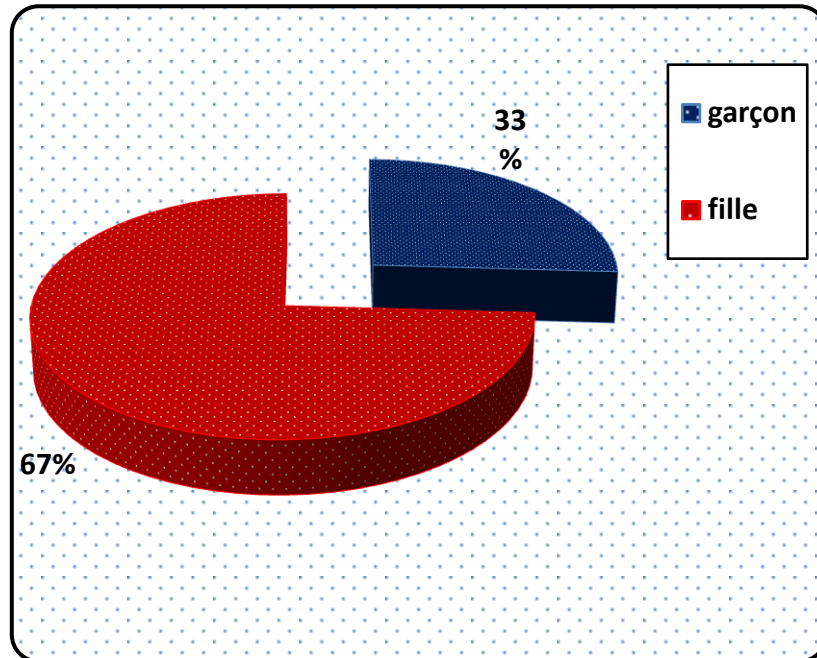
2- Spécificités sociodémographiques de l'échantillon

Cette catégorisation sociodémographique de l'échantillon devrait représenter les élèves du cycle secondaire qualifiant se veut importante pour pouvoir atteindre les objectifs de cette recherche.

2.1. Genre

Notre échantillon qui compte 200 apprenants du cycle secondaire qualifiant est composé majoritairement de filles (n= 133) soit 67% des répondants. Le nombre des garçons est de (n= 67), soit 33% de la population étudiée (graphique 19).

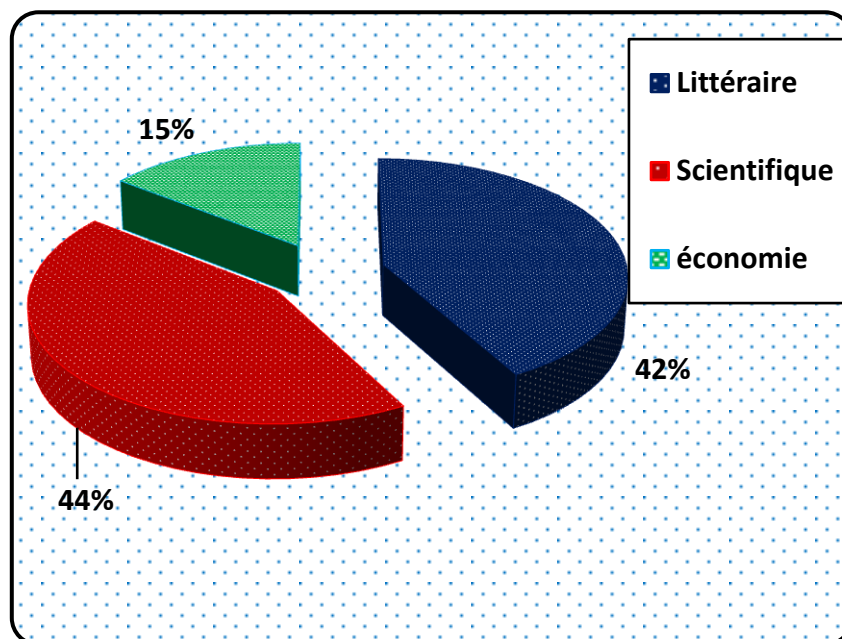
Graphique 19 : Catégorisation de l'échantillon selon le genre



2.2 Spécialité

Environ 44% des élèves (n= 87) évoluent dans des branches scientifiques, contre 42% (n= 84) littéraires. Enfin 29 élèves de l'échantillon soit (29%) ont comme spécialité celle des sciences de l'économie et de la gestion. (Graphique 20 ci-après)

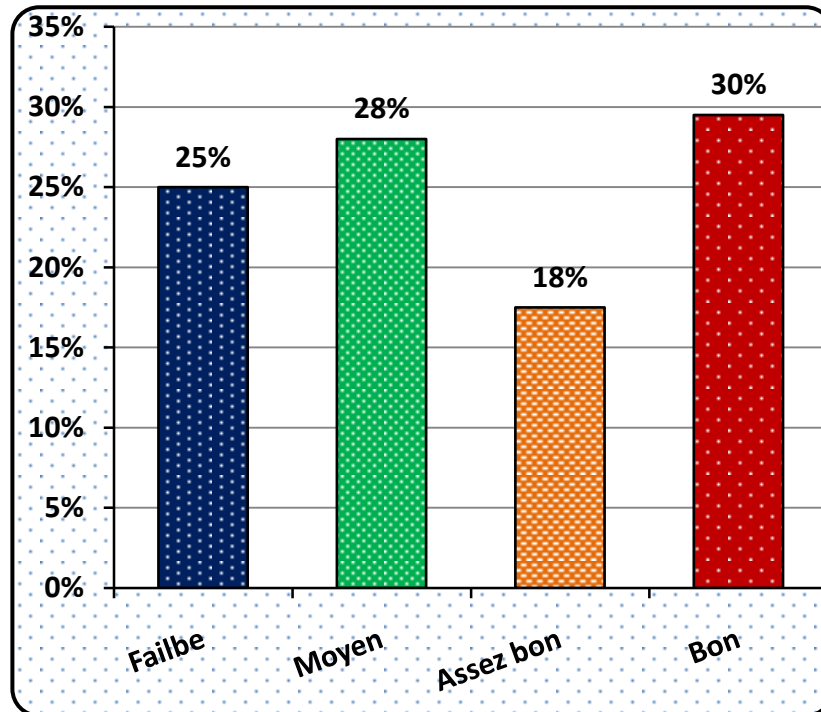
Graphique 20 : Catégorisation de l'échantillon selon la spécialité



2.3 Niveau

Le fait d'interroger les élèves sur leur niveau en français n'est dû au hasard, bien au contraire, c'est le fruit d'une profonde réflexion sur une éventuelle corrélation entre le niveau de l'apprenant et ses représentations ou ses attitudes vis-à-vis des critères et des annotations. Dans cette optique, nous avons demandé aux informateurs d'attribuer une valeur de 1 à 4 à leur niveau en français, dans laquelle la valeur inférieure correspond à "faible" et la valeur 4 correspond à "bon". Le traitement des données a montré que (30% ; n= 59) ont jugé avoir un bon niveau en français, tandis que 28% soit (n= 50 élèves) sont en difficulté, et les moyens qui représentent environ 28% de la population. Enfin, un petit nombre de répondants (18% ; n= 35) pensent que leur niveau est assez bon comme le montre le graphique ci-après.

Graphique 21 : Répartition de l'échantillon selon leur niveau de français



3- Les critères à l'écrit

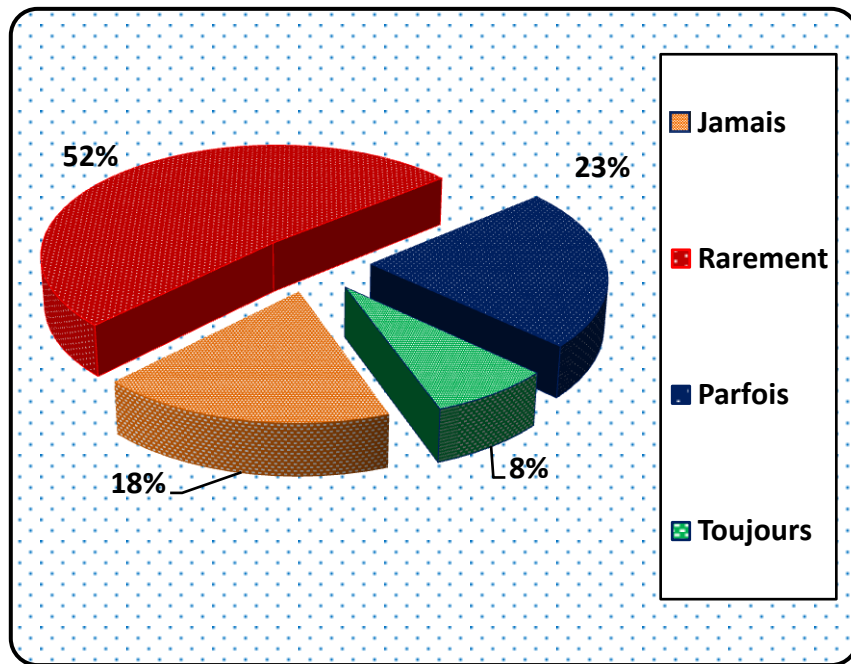
3.1 Fréquence d'usage des critères

Afin de nous assurer de la fréquence ou du degré d'explicitation des critères par les enseignants dans leurs pratiques enseignantes en évaluant les rédactions de leurs apprenants, nous avons demandé aux élèves de nous renseigner si les professeurs leur présentent et/ou explicitent les critères de réussite avant de rédiger des productions écrites en attribuant une valeur selon une échelle de 1 à 5 dans laquelle la valeur inférieure correspond à " jamais " et la valeur 5 correspond à " de façon continue ".

Les données recueillies montrent que la majorité des élèves (52% ; n= 103) déclarent que rares sont les enseignants qui explicitent les critères de façon continue. 18% soit (n= 36 informateurs) disent que leurs professeurs

n'ont jamais présenté des grilles de critères avant de passer à la rédaction de leurs productions, contre 23% des enseignants qui les utilisent " parfois " et juste 8% qui s'en servent " toujours " comme le montre le graphique 22 ci-après.

Graphique 22 : Fréquence d'explicitation des critères

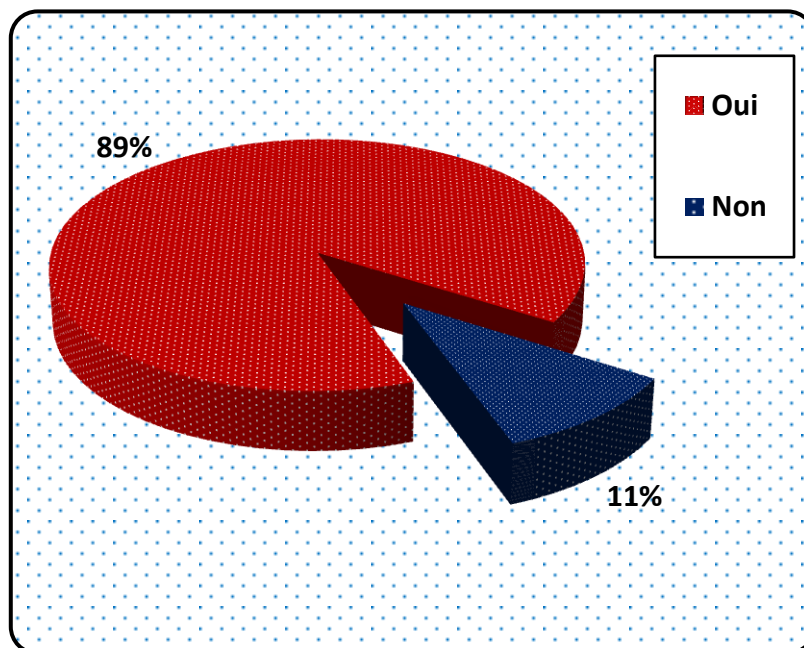


Rappelons que cette même question a été insérée et analysée lors du premier questionnaire administré auprès des enseignants. En fait, la corrélation des données ne vient pas contredire la première version de données présentée par les professeurs du cycle secondaire qualifiant. Ce qui veut dire que l'explicitation des critères au niveau de la rédaction et l'évaluation des productions écrites reste encore faible malgré son impact positif sur le développement de la compétence de l'apprenant au cycle secondaire qualifiant.

3.2 Impact des critères

Nous avons interrogé les apprenants sondés par notre questionnaire sur l'impact des critères sur leur compétence rédactionnelle. Par conséquent, les réponses ont mis en évidence que (n= 189) soit 89% de la population exprimant que la compréhension des critères se veut à leurs yeux vraiment aidante en matière de construction de la compétence scripturale, contre 21 qui pensent que cette explicitation n'a pas d'impact déterminant en matière d'amélioration de leur performance comme le montre le graphique ci-après.

Graphique 23 : impact des critères sur la compétence scripturale



Une fois convaincus de l'utilité d'explicitier les critères d'évaluation des tâches que l'on propose, certains apprenants ont exprimé leur inquiétude devant cette tâche supplémentaire selon eux, qui viendrait s'ajouter à leur exercice habituel de rédaction pour le rendre de plus en plus difficile.

Toutefois, la majorité des informateurs estiment que le critère peut les pousser à repérer une décision rédactionnelle pertinente que doit prendre tout scripteur d'un texte. Désormais, il ne s'agit pas perturber l'apprenant dans sa réflexion mais de clarifier davantage les pistes de réussite de son texte.

L'interprétation des données met en évidence une corrélation entre les représentations des enseignants et celles des apprenants à propos de l'impact des critères, car les résultats du questionnaire à destination des apprenants viennent confirmer celles des enseignants.

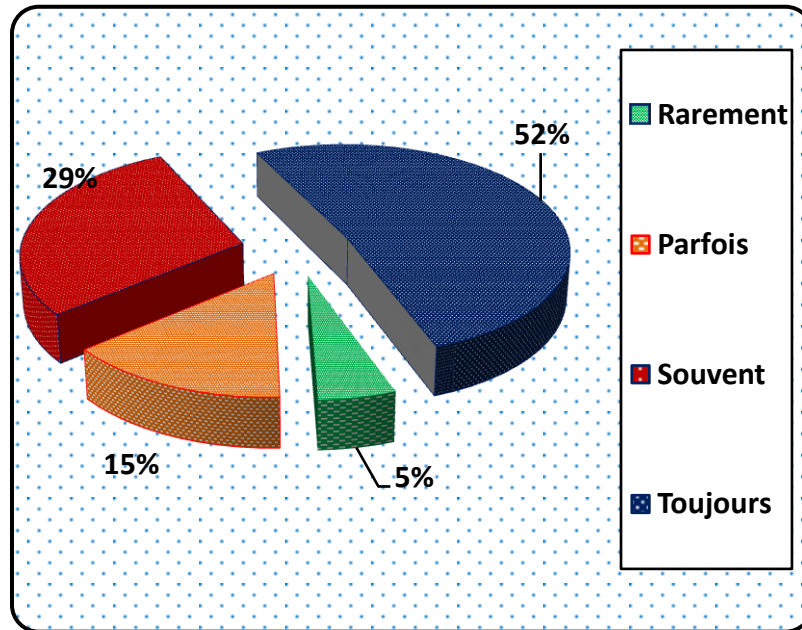
En somme, l'interprétation des construits partiels utilisés pour identifier l'impact des critères sur la compétence écrite des apprenants, montre que l'explicitation des critères affecte significativement et positivement (89% élèves ; 94% enseignants) la compétence et la performance scripturales de l'apprenant du secondaire qualifiant.

4- Les annotations

4.1 Utilisation des annotations : représentations des apprenants

Eu égard à la fréquence d'utilisations des annotations sur les copies des productions de l'apprenant, la grande majorité des interrogés (75% ; n= 152 élèves) déclarent que leurs enseignants mettent « toujours » ou « souvent » des annotations sur leurs productions. Seulement 5% des interrogés déclarent que leurs professeurs ne s'en servent que « rarement » (n= 10 apprenants). De même, un petit nombre (n= 29) disent que leurs enseignants ont « parfois » recours à la mise en place des annotations sur leurs copies. (Graphique 24)

Graphique 24 : Fréquence d'utilisation des annotations : perceptions des apprenants



Ces résultats démontrent bel et bien que la plupart des enseignants mettent des annotations sur les copies de leurs apprenants. Reste à savoir les enjeux qui sous-tendent les annotations des copies des apprenants, et comment ces derniers se représentent cette pratique enseignante dans son rapport avec leur compétence rédactionnelle.

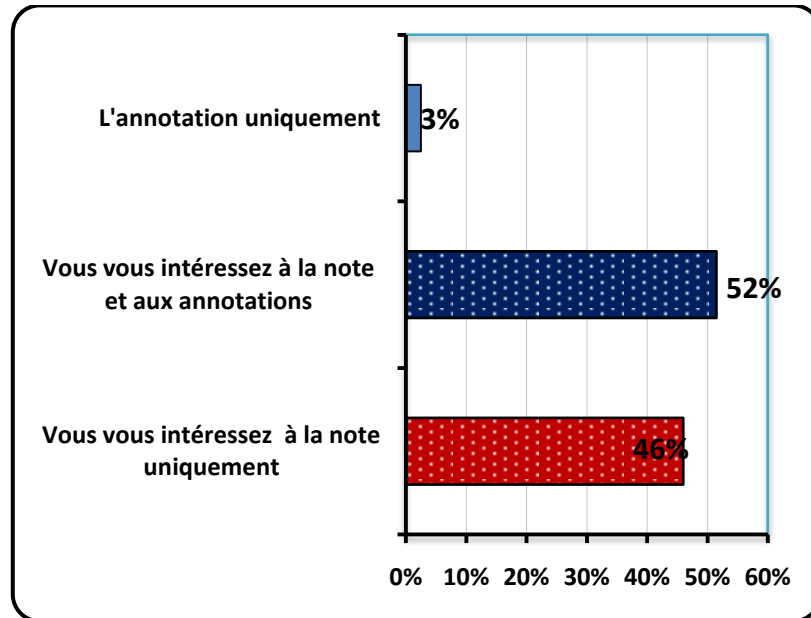
4.2 De la note à l'annotation

Le but de la présente section étant de mesurer l'impact des annotations sur la performance rédactionnelle des apprenants. Cela veut dire que nous nous intéressons beaucoup plus à l'évaluation dans sa fonction formative, abstraction faite du paradigme de la note ou la notation. Toutefois, nous avons demandé aux informateurs de renseigner sur leur principal intérêt

(note et /ou annotations) au moment de la correction. Le résultat ne surprendra personne en relevant que la majorité des apprenants s'intéressent prioritairement à leurs notes. Le mot figure (n= 195) fois en réponse à la question : « *Lorsque l'enseignant vous rend une copie corrigée, qu'est-ce qui vous paraît le plus important ?* ». Or, cela fait tout de même 52% des élèves pour lesquels l'annotation se veut autant importante, c'est un pourcentage qui n'est pas du tout négligeable. Peut-être est-sur cette moitié là qu'un travail de type formatif, tel que nous l'avons décrit, a le plus de chance d'aboutir. Il se peut aussi qu'il s'agisse d'élèves déjà habitués à une correction ou remédiation formatives à partir d'un exercice de réécriture se basant sur l'exploitation de l'annotation.

Du coup, Il parait que les représentations et les attentes ne sont pas posées, intangibles une fois pour toutes, qu'elles peuvent se travailler, être modifiées, infléchies, par un partenaire qui se comporte différemment. (Graphique 25)

Graphique 25 : De la note à L'annotation: vers une correction formative



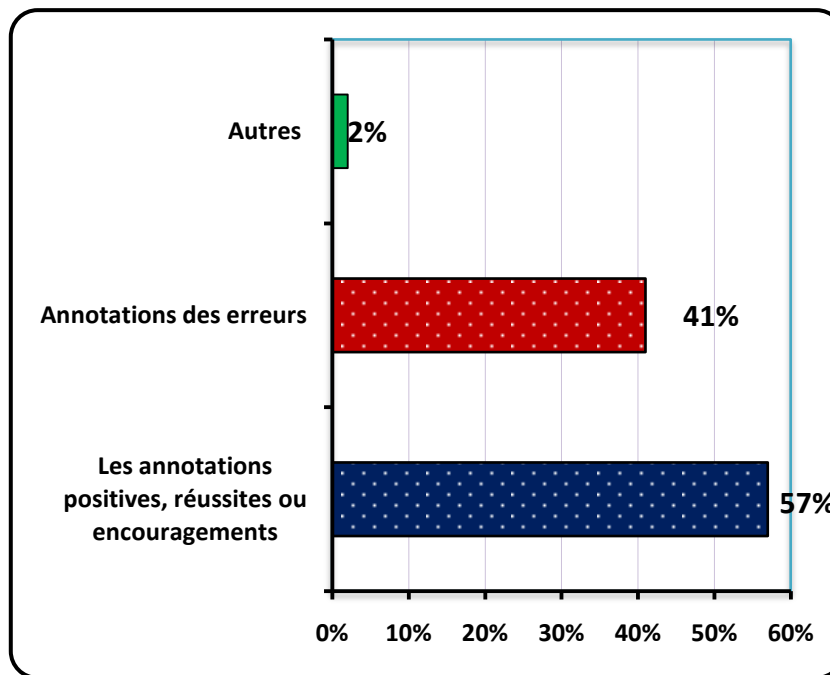
Nous signalons que l'un des élèves interrogés a déclaré en justifiant sa position que « *je m'intéresse souvent aux annotations pour rectifier mon texte s'il y en a pas beaucoup sur ma copie [...] sinon je laisse tomber. Une copie toute annotée ne signifie plus rien pour moi* ». Une telle déclaration nous a semblé pertinente dans la mesure où les annotations devraient être moins nombreuses, mais de plus en plus ciblées (Roberge, 2006) permettant à l'apprenant d'orienter sa réflexion à un point déterminant dans sa production afin de le retravailler.

4.3 Le ressenti des apprenants

En réponse à la question à double choix : « *Quand vous recevez une copie corrigée, qu'est-ce qui vous intéresse le plus ?* », l'enquête a révélé

que pour La majorité des élèves interrogés (57% ; n= 114) la priorité va au aux annotations ciblant des réussites, des encouragements ou des renforcements, contre 41% soit (n= 82) de la population dont l'intérêt principal va directement aux erreurs comme le montre le graphique ci-après (graphique 26) .

**Graphique 26 : annotations positives et annotations dépréciatives
(ressenti des apprenants)**

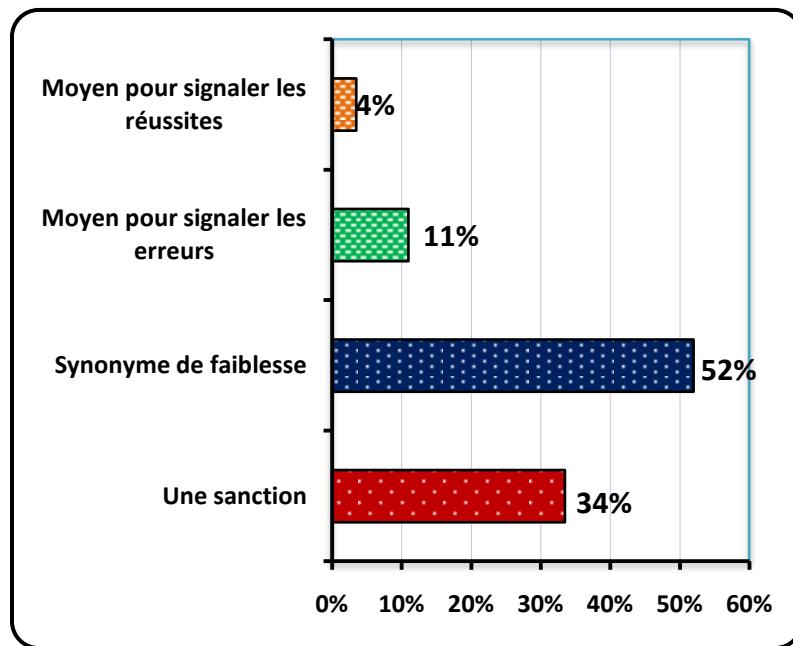


En revanche, cette version de faits vient contredire l'état des lieux étalé lors de l'analyse du corpus constitué de copies corrigées par des enseignants mettant en place une dominance quasi-totale 90% des annotations dites « dépréciatives » se focalisant sur différentes catégories

d'erreurs au détriment des commentaires encourageants, ou des réussites précises.

De ce qui précède, nous allons pouvoir affirmer qu'il existe une contradiction entre les représentations positives des élèves vis-à-vis des annotations encourageantes ciblant des réussites et les véritables pratiques enseignantes à ce niveau. Cette affirmation se concrétise de plus en plus dans les représentations, les conceptions et dans l'habitus de la majorité des apprenants (52% ; 34%) qui considèrent en réponse à la question : «*Que représente pour vous le style rouge sur votre copie ?*» que ce dernier est synonyme de faiblesse ou de sanction et non un moyen de signaler les erreurs ou les réussites et pouvant revêtir, par-là, une fonction formative. Toutefois, un pourcentage faible 11% des interrogés le considèrent à sa juste valeur de moyen pour signaler les erreurs. Enfin, une minorité de 4% soit (n= 7) en ont une représentation positive. Le graphique ci-dessous fait état de toutes ces données ces données.

Graphique 27 : le ressenti des apprenants



L'enquête a mis en avant des ressentis scolaires diversifiés et contrastés lors de la séance de correction. 21 % des élèves interrogés ont des sentiments de joie et de satisfaction en recevant les copies annotées. Une catégorie de 71% ressent la peur, la honte et la déception face aux appréciations dépréciatives de l'enseignant. Certains, soit 8% se montrent indifférents à l'égard des observations du professeur.

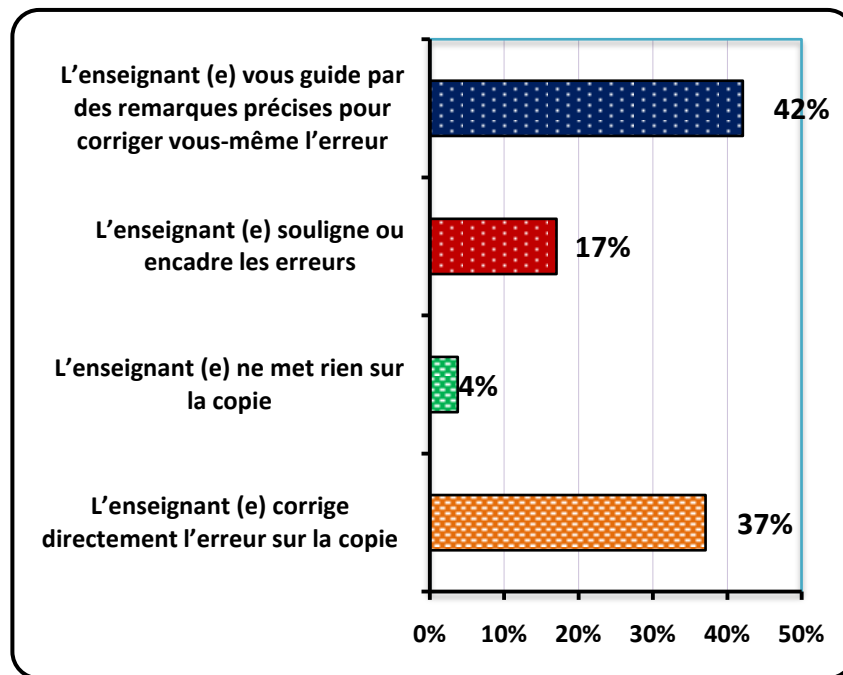
Globalement, la majorité des apprenants éprouvent des sentiments négatifs (peur, honte, déception) face à l'évaluation et particulièrement l'annotation de l'enseignant.

4.4 Annotations et remédiation

Avant de mesurer l'impact des annotations sur la performance rédactionnelles de l'élève, nous avons tenté de mettre à l'épreuve un certain

nombre d'annotations, auprès des élèves, afin de nous assurer du degré de pertinence de chaque catégorie. A ce propos, nous avons demandé aux informateurs, de façon implicite, de choisir la méthode qui les aide plus au moment des corrections tout en proposant un ensemble de choix. Par ailleurs, la plupart des répondants (42% ; n= 84) préfèrent que l'enseignant les guide par des annotations précises pour qu'ils puissent corriger eux-mêmes leurs propres textes (annotation méliorative). Un pourcentage qui n'est pas du tout négligeable (37% ; n= 74) des interrogés optent pour les corrections directes qui apparaissent dans leur textes au-dessus des lettres erronées d'un mot donné ou d'un segment fautif, alors que 17% préfèrent que l'enseignant se contente de souligner ou encadrer l'erreur. Face à cette majorité, une minorité des répondants (4%) sont pour l'absence de l'annotation. (Graphique28)

Graphique 28 : Typologie des annotations en usage

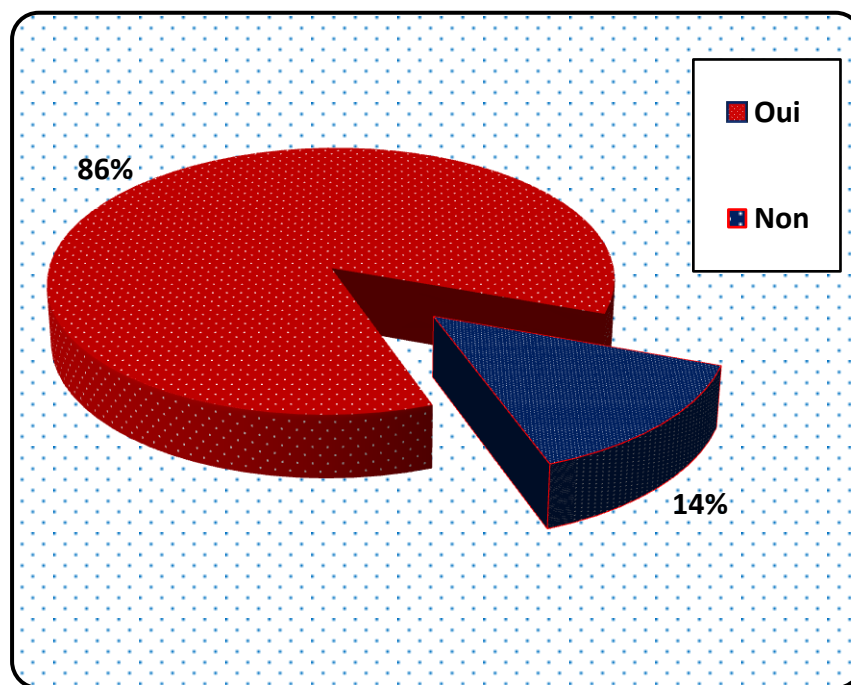


L'interprétation des résultats montre que certaines annotations sont plus aidantes que d'autres pour les élèves. Dès lors, être conscient du type du commentaire et de son impact sur posture autocorrective de l'apprenant peut éventuellement amener l'enseignant à améliorer la rédaction de ce genre d'intervention ou modifier ses pratiques de correction.

4.5 L'exercice de réécriture

Notre enquête a révélé que 86% des élèves interrogés déclarent que l'exercice de réécriture de leur propre texte en le corrigeant, le rectifiant ou encore le retravaillant se veut utile en matière d'appropriation de la compétence écrite. Face à cette majorité, un petit nombre des répondants (14% ; n= 28) considèrent que cet exercice n'est pas aidant. (Graphique 29 ci-après)

Graphique 29 : répartition des apprenants selon leurs représentations quant à l'exercice de réécriture



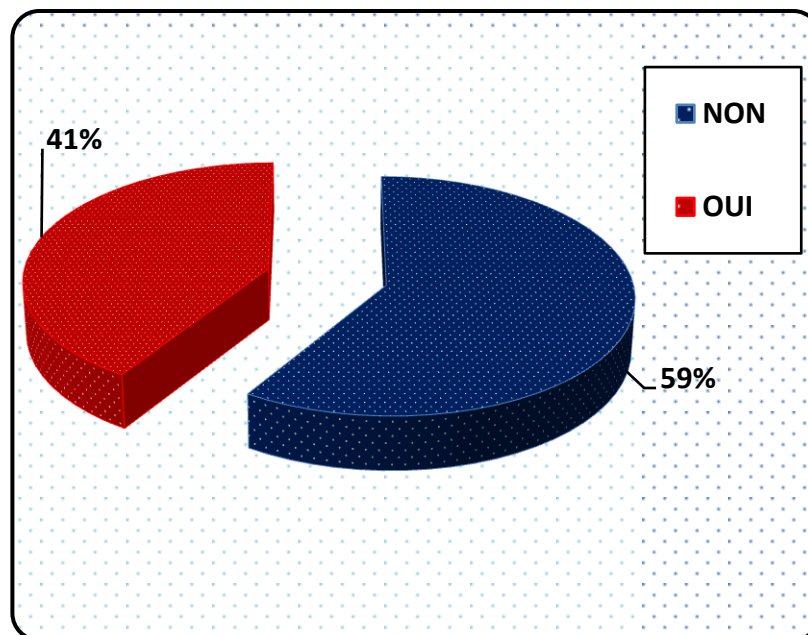
Ce discours des apprenants vis-à-vis du rôle de l'exercice de réécriture va à l'encontre des pratiques enseignantes. A ce titre, la majorité des apprenants expriment qu'ils n'ont pas souvent cette opportunité de corriger

ou de réécrire leurs productions vu que cette séance de réécriture ou de remédiation est négligée pour ne pas dire omise.

4.6 Impact des annotations

En demandant aux apprenants de dire lors d'une question fermée si les annotations portées sur leurs copies les aident à corriger leurs erreurs et développer par là leur compétence scripturale, un grand nombre d'entre eux (59%, n=118) estiment que ce dialogue établi par l'intermédiaire de la copie annotée ne l'aide pas vraiment à (s'auto)corriger et développer sa performance à l'écrit. Cependant, (41%, n=82) voient que ce discours correctif des enseignants sur la copie l'aide dans le processus autocorrectif en l'incitant à réfléchir régulièrement sur ses erreurs commises lors de la production écrite comme le montre le graphique ci-après.

Graphique 30 : rôle des annotations



L'interprétation de ces résultats souligne qu'une grande partie des élèves interrogés pensent qu'ils ne profitent pas régulièrement des annotations portées sur leurs copies, dans la mesure où elles ne véhiculent pas les renseignements essentiels leur permettant de s'autocorriger. Peut-être que l'enseignant devrait améliorer de plus en plus ce mode d'intervention tout en s'assurant régulièrement que l'annotation utilisée sera comprise par l'élève en question.

Il convient de signaler en conclusion, qu'inonder la copie de commentaires et d'annotations est peu utile selon les déclarations des apprenants, car l'élève n'arrivera pas à hiérarchiser les commentaires ni à se rappeler des plus importants et canaliser par conséquent la réflexion.

4.7 Corrélation entre le niveau de l'apprenant et l'impact de l'annotation

La corrélation entre le niveau et l'impact positif de l'annotation sur la compétence scripturale de l'apprenant se veut significative. En effet, l'analyse des données a montré que 92% des élèves en difficulté « ou faibles » et 55% ayant un niveau de français moyen estiment qu'ils ne tirent souvent pas profit des annotations portées sur leurs copies. Cependant, 59% des « bons » élèves considèrent que le discours correctif des enseignants sur leurs copies les aident à corriger leurs erreurs et peut dans ce sens les aider à développer leur compétence rédactionnelle comme le montre le tableau 21 ci-après.

Tableau 21 : Corrélation entre le niveau de l'apprenant et l'impact de l'annotation

Niveau des apprenants	Effectifs	Pourcentage	annotations aidantes ?	Effectifs	Pourcentage
Faible	50	25%	Oui	4	8%
			Non	46	92%
Moyen	56	28%	Oui	25	45%
			Non	31	55%
Assez bon	35	18%	Oui	18	51%
			Non	17	49%
Bon	59	30%	Oui	35	59%
			Non	24	41%
Total	200	100%		200	100%

Somme des élèves qui ont dit « Oui »	82
Somme des élèves qui ont dit « Non »	118
Somme	200

L'interprétation des données met en évidence que l'annotation influence positivement sur la compétence scripturale des bons élèves beaucoup plus que ceux qui sont en difficulté. En d'autres termes, plus le

niveau de français de l'apprenant est bon, plus l'annotation peut l'aider à vivre l'aventure réflexive et autocorrective par l'intermédiaire de la copie corrigée. Il va falloir réfléchir désormais sur des modalités pratiques permettant aux apprenants en difficultés de développer progressivement leurs compétences scripturales.

C. Synthèse des résultats

Dans cette section, nous essaierons de synthétiser les réponses aux questions de recherche qui orientent cette étude, en confrontant les différents résultats issus de l'analyse des données recueillies et validées. Par conséquent, nous revenons sur la confirmation ou l'infirmité des hypothèses émises au départ. Rappelons que l'objectif de cette recherche est de décrire tout d'abord l'état actuel d'usage des critères et des annotations dans l'évaluation formative de la production écrite auprès des enseignants de français dans la région Beni Mellal-Khénifra, tout en examinant dans quelle mesure ce mode d'intervention didactique, basé sur des critères et des annotations, transmet les informations essentielles à l'élève et pourrait donc contribuer à la construction de la compétence scripturale.

En effet, la confrontation des résultats issus des trois instruments de recherche adoptés nous a permis de constater que l'explicitation des critères et l'utilisation pertinente des annotations peuvent contribuer à la maîtrise de l'écriture. Or, il s'est avéré que l'état d'usage de ces outils d'évaluation met en évidence un champ parsemé de contradictions et de contraintes. Dès lors, de telles conclusions confirment nos hypothèses de recherche.

1. Explicitation des critères : décalage entre les représentations personnelles et l'utilisation pédagogique

Répondant à la première question de recherche relative à l'état actuel de l'utilisation ou l'explicitation des critères en production écrite, l'enquête a révélé que la fréquence d'explicitation et/ou d'utilisation des grilles de critères par les enseignants de français au cycle secondaire qualifiant à l'AREF de Beni Mellal-Khénifra reste encore faible malgré leurs représentations positives par rapport à ce mode d'intervention et son impact sur la construction et/ou le développement de la compétence écrite. Du coup, la majorité des enseignants sollicités sont conscients que l'explicitation des critères se veut efficace pour l'amélioration des performances de l'apprenant en production écrite. Or, une telle représentation de la part des enseignants de français impliqués dans l'enquête contredit de manière significative leurs pratiques personnelles en matière d'évaluation formative de la production écrite.

2. Usage des annotations : situation paradoxale

La recherche a révélé que les enseignants de français au cycle secondaire qualifiant font appel à différentes catégories des annotations en évaluant les copies de leurs élèves (soulignements, annotation codée, correction de l'erreur, annotation exclamative ou interrogative, annotation globale, annotation méliorative ou encore absence de l'annotation). En effet, ces annotations portées sur les copies sont de plusieurs natures comme nous l'avons détaillé au cours du cinquième chapitre et peuvent être longues ou courtes assurant relativement une sorte de médiation entre la rédaction de l'apprenant et l'évaluation de l'enseignant.

L'annotation à caractère mélioratif, incitant l'apprenant par des consignes précises à s'autocorriger, est très rare dans le corpus analysé. De surcroît, le vocabulaire employé au niveau de ces annotations est majoritairement injonctif, trop général, voire vague, plutôt qu'explicatif invitant l'apprenant à réfléchir sur son texte en lui indiquant des pistes de correction précises.

Toutefois, la corrélation des données issues de l'observation du corpus avec les résultats du questionnaire a démontré que les enseignants font fréquemment appel à des annotations «dépréciatives » soulignant les erreurs et les dysfonctionnements des textes de leurs élèves au détriment des réussites précises et des encouragements pouvant renforcer certaines attitudes réflexives et autocorrectives favorables à la maîtrise de l'écrit. Une telle posture des enseignants peut éventuellement justifier le manque d'intérêt exprimé par les apprenants à l'égard des annotations portées sur leurs copies.

Ensuite, nous avons pu constater un faible réinvestissement des annotations dans des exercices de remédiation, de correction ou de réécriture du texte initial. Dès lors, l'usage permanent des annotations à l'évaluation de la production écrite s'oppose systématiquement à cette faible exploitation de ces commentaires dans des remédiations-régulations pertinentes contribuant à la maîtrise de la production écrite.

3. Le ressenti des apprenants

Peu d'apprenants expriment un ressenti positif en recevant les annotations de leurs enseignants, tout en disant que les annotations sont motivantes et leur procurent un sentiment de satisfaction et d'estime de soi surtout quand elles sont positives et encourageantes. Pour la majorité des élèves, le moment de correction est dominé par des sentiments de peur, de déception et de découragement. Ils croient souvent qu'ils « ont bien travaillé » et se retrouvent face à des annotations négatives qu'ils ont du mal à accepter. Une telle situation peut engendrer le découragement de l'apprenti-scripteur face à l'exercice d'écriture et de réécriture. Une question s'impose : comment revoir la posture de l'enseignant-évaluateur censé instaurer un climat de confiance en évitant de susciter chez certains la déception et le découragement ?

4. Représentations des apprenants face à l'évaluation

L'enquête a souligné que les apprenants n'ont pas conscience de l'impact de l'évaluation sur leurs apprentissages et sur le développement de leur compétence scripturale. A ce titre, il semble que les pratiques et les postures évaluatives des enseignants ne le montrent pas de façon concrète. Par conséquent, elles n'instaurent pas un climat de confiance et de stimulation des comportements réflexifs et autocorrectifs favorables à la construction des compétences. Dès lors, il semble judicieux de repenser la pratique de l'évaluation pour qu'elle soit de plus en plus formative.

5. Les annotations : transmission des renseignements essentiels

S'agissant de la question sur les annotations et leur fonction dans la transmission des renseignements essentiels à l'apprenant et la contribution au développement de la compétence écrite, la recherche a souligné qu'environ la moitié des élèves ne peuvent pas profiter régulièrement des annotations portées sur leurs copies, dans la mesure où elles ne leur transmettent pas, de manière claire et efficace, les informations essentielles stimulant des attitudes réflexives et autoévaluatives à exploiter dans un éventuel exercice de réécriture. Du coup, le discours évaluatif mis en œuvre par un nombre d'enseignants ne semble pas formateur dans son ensemble.

Dans certains cas, les écrits des enseignants sur la copie ne peuvent même pas susciter l'envie d'écrire (ou de réécrire) chez l'apprenant. Peut-être que l'enseignant devrait améliorer de plus en plus son mode d'intervention à ce niveau, tout en s'assurant que l'annotation utilisée sera comprise par l'élève afin d'installer les bases d'un dialogue pédagogique fructueux entre les deux actants de l'acte pédagogique par l'intermédiaire de l'annotation.

Pour ce faire, nous avons sondé les conceptions des enseignants à propos des caractéristiques d'une annotation utile à l'apprentissage. La réflexion sur cet aspect de la recherche a mis en évidence un certain nombre de critères d'une annotation pouvant être utile et se donnant pour fonction la formation de l'apprenant. En effet, il s'agit d'une annotation :

- lisible et compréhensible par l'élève ;
- cohérente avec les objectifs assignés lors des apprentissages ;

- désigne des points positifs, des réussites précises, et des encouragements (Odile et Jean Veslin, 1992 ; Bucheton, 2014) ;
- fait référence à des critères précis explicités préalablement ;
- annotation bien placée indiquant clairement où il y a l'erreur, et en précise l'origine ;
- fait référence si possible à un document en possession de l'élève (manuel ; photocopies ; œuvres...) ;
- sélectionne parmi les erreurs celles qui sont prioritaires ou récurrentes ;
- renvoie au cours, à des consignes de travail, à des exercices, à des indications des moyens de la correction ;
- donne des conseils établissant une ouverture sur une remédiation ;
- incite l'élève par des questions précises à identifier ses erreurs, à les répertorier, et à s'autocorriger ;
- annotation portant un jugement sur la production et non sur la personne.

6. La remédiation ou l'exercice de réécriture

L'enquête a révélé que la majorité des apprenants ne réécrivent pas leurs productions dans une intention de remédiation. Le travail de réécriture est souvent sacrifié pour des contraintes de temps ou de programmes trop chargés d'après les déclarations des enseignants. Toutefois, l'exercice de réécriture occupe une place si importante dans le processus dynamique de

construction de la compétence scripturale, surtout après que l'enseignant a mis en place des annotations sur la copie. Dans ce cas, l'apprenant peut y revenir pour retravailler son texte ou l'améliorer. L'apprenant est tributaire de l'habitus de l'enseignant lors de la correction. Nous le savons, si les élèves n'ont pas cette occasion de corriger leurs erreurs, ils peuvent avoir les mêmes difficultés et commettre les mêmes erreurs.

7. Récapitulation des résultats

S'inspirant largement de toutes ces données susmentionnées, la figure2 ci-après présente une synthèse des résultats issus des trois instruments de recherche adoptés dans la présente étude :

I- QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ENSEIGNANTS

CRITERES

Représentation et perception positives quant à l'explicitation des critères et son impact fructueux sur la compétence scripturale de l'apprenant.

Faible explicitation des critères à l'évaluation de l'écrit, malgré quelques différences entre les professeurs ; contraintes diverses.

ANNOTATIONS

- Conception positive par rapport à ce mode d'intervention didactique.
- La séance de remédiation ou de réécriture est globalement négligée

- Utilisation très fréquente.
- L'exploitation des annotations dans l'exercice de réécriture reste faible.

- Un décalage entre les perceptions personnelles et l'utilisation ou l'opérationnalisation concrète.
- Le temps consacré à la correction d'une copie est généralement insuffisant pour mettre en place une évaluation formative.
- La séance de correction, de remédiation ou de réécriture est souvent négligée ou omise.

II-OBSERVATION - ANALYSE DES COPIES

La majorité des copies observées contiennent des annotations de différentes sortes (dominance des encerclements et soulignements)

Plus que 90% des annotations portées sur les copies se focalisent sur des aspects négatifs au détriment des réussites précises

La plupart des enseignants ont tendance à privilégier le côté linguistique des productions touchant surtout l'orthographe, la grammaire et la conjugaison.

La plupart des annotations observées véhiculent peu de renseignements aux apprenants

- L'analyse des copies met en évidence une évaluation qui a pour fonction le contrôle

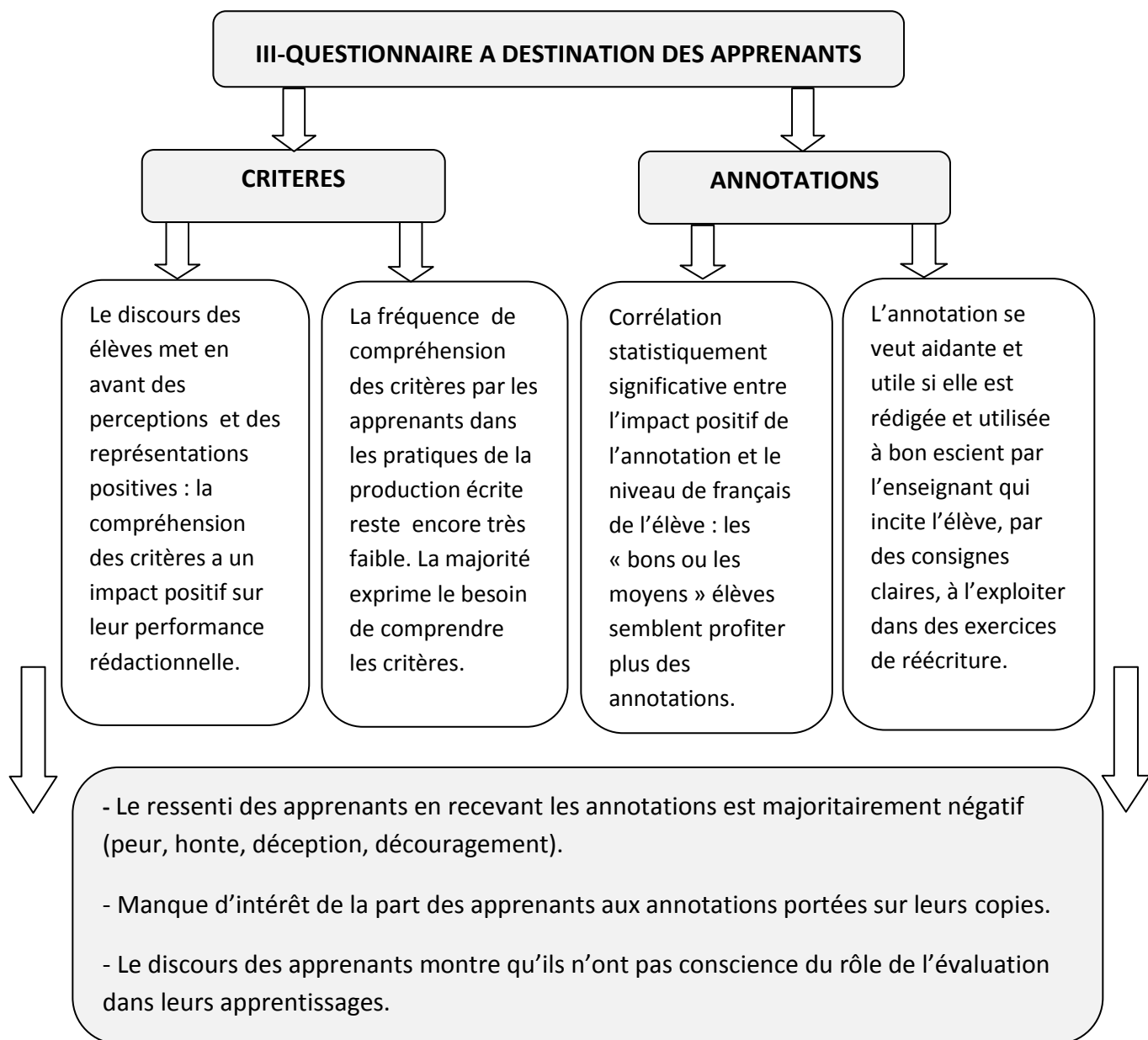


Figure 2 : Synthèse des résultats

D. Suggestions, perspectives et limites de la recherche

1. Pistes d'action pour promouvoir l'utilisation des critères et des annotations

A partir de l'interprétation des résultats des deux questionnaires administrés et de l'analyse des copies, la recherche a mis au devant de la scène certains dysfonctionnements, contraintes et défaillances quant à l'utilisation des critères et des annotations dans une perspective formative de l'apprenant en classe de français. Certains enseignants croient que les annotations sont incomprises par les apprenants, parce que ces derniers, qui ignorent quoi en faire, continuent à commettre les mêmes erreurs. Mais, les écrits des enseignants sur la copie jouent-ils le rôle que l'apprenant en attend ?

L'étude a révélé qu'une grande partie des annotations qu'ils rédigent n'aident pas vraiment les élèves à s'améliorer. Par ailleurs, nous proposons en vue d'accroître l'efficacité de l'intervention didactique de l'enseignant en matière d'évaluation formative de l'écrit, des pistes d'action qui nous semblent pertinentes pour promouvoir l'utilisation des critères et des annotations stimulant des réactions réflexives et autocorrectives favorables à la construction de la compétence écrite.

1.1 Evaluation valorisante

L'enquête a révélé que la majorité des annotations des enseignants se focalisent particulièrement sur la dimension négative (erreurs commises ; appréciations dépréciatives) des productions des apprenants au détriment des réussites précises et des encouragements pouvant motiver l'apprenant.

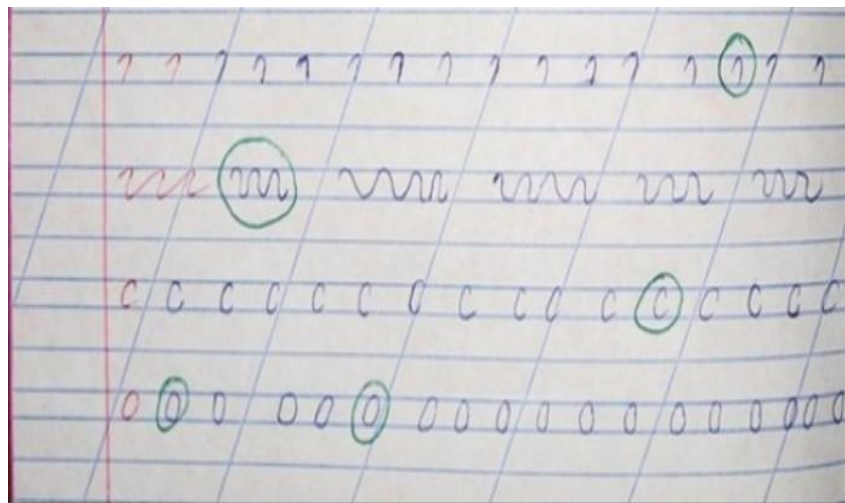
Toutefois, les apprenants (même ceux qui sont en difficultés) ont exprimé clairement l'influence positive que peut exercer une annotation de ce genre sur leurs productions à venir : *« je m'intéresse particulièrement au commentaire positif de mon professeur, car cela m'encourage à fournir plus d'efforts pour reproduire la même chose dans la prochaine production et faire de plus en plus attention à des choses qui me font gagner des points. Mais il m'arrive parfois que sur 20 réponses, si j'en réussis 18, aucune trace ne me dira que j'ai réussi 18 fois sur 20 ».*

Dès lors, une évaluation positive qui cible autant les réussites des apprenants que les erreurs semble pertinente et beaucoup plus fructueuse en matière de développement des compétences à l'écrit.

A ce propos, une expérience faite par une maman et enseignante russe, qui révolutionne l'apprentissage grâce à la méthode du « stylo vert », vient confirmer ces propos avancés précédemment. Cette maman-institutrice se demandait régulièrement si c'était normal et fructueux de ne montrer à un petit enfant ou encore un apprenant que ses erreurs, et de ne jamais lui montrer tout ce qu'il fait de bien. Quand il reçoit son devoir, ses yeux sont attirés par les annotations ou les commentaires de l'enseignant au stylo rouge, qui lui expliquent tout ce qui est défectueux à tel point que ce stylo rouge devient, aux yeux des apprenants, comme synonyme d'insuffisance ou de faiblesse.

Elle déclare : *« Ma fille n'est jamais allée en maternelle. C'est moi qui me suis chargée de son éducation jusqu'à ses 6 ans. Lorsque je lui faisais des*

petits exercices pour lui apprendre à bien se servir d'un stylo, voilà à quoi ressemblait son cahier »¹⁷⁸ :



La différence est énorme étant donné qu'au lieu d'entourer au stylo rouge toutes ses erreurs (lettres mal écrites dans ce cas), elle signalait au stylo vert ses formes et ses lettres les plus correctes. Elle disait que sa petite fille adorait cette méthode et qu'elle était encore plus satisfaite quand, à côté du cercle vert, elle mettait « *Très bien* » ou « *excellent* ».

Les résultats de cette expérience ont été étonnants car la différence de l'évaluation ou de l'annotation peut modifier totalement la confiance et la motivation de l'apprenant. A cet égard, avec la première technique du stylo rouge ciblant tout ce qui n'est pas correct ou inadéquat à la situation demandée, on se concentre sur les erreurs et on canalise toute l'attention de l'apprenant sur ce qui est défectueux. Du coup, qu'est-ce qui reste dans l'esprit des apprenants ? Les lettres tordues, ou les segments défectueux,

¹⁷⁸ Ivanko, T. (2015), « La méthode du stylo vert », Publié par La Presse Galactique.org le 13 Octobre 2015 dans *Initiatives* : <http://www.conscience-et-veil-spirituel.com/stylo-vert.html>

c'est-à-dire ceux qui sont erronés. Avons-nous déjà vu des réponses correctes entourées en rouge ? Rarement (résultats du corpus observé), pourtant, le subconscient se rappelle de ce qui est mis en valeur.

Cependant, dans le second cas, on se focalise sur ce que l'apprenant réussit en tentant de le renforcer par des annotations positives ou des encouragements. L'apprenant expérimente des émotions différentes et développe une attitude bien plus positive. Son subconscient aura une tendance naturelle à se rappeler de ce qui aura été correct, puisque c'est ce qui aura été mis en évidence avec encouragement. La motivation de l'enfant sera donc meilleure, et sa confiance en lui également¹⁷⁹. Alors pourquoi nous passerions-nous pas à une évaluation positive et non une dévaluation?

1.2 Annotations ciblées et moins nombreuses

Plus l'annotation est ciblée, plus la réflexion de l'apprenant est canalisée sur un ou deux points précis de sa production. Par ailleurs, un texte où tout est annoté, souligné ou encerclé ne signifie plus rien comme l'ont confirmé plusieurs élèves interrogés. Cependant, des annotations moins nombreuses et surtout individualisées peuvent promouvoir cette posture réflexive et autocorrective chez l'apprenant en faisant de la correction d'une production un moment d'apprentissage individualisé par l'intermédiaire de l'annotation. Il est donc judicieux que les annotations soient moins nombreuses, mais de plus en plus individualisées pour pouvoir orienter la réflexion de l'apprenant à un point déterminant dans sa production. Nous nous référons ainsi à la proposition de M. Gey (1987: 151) qui stipule qu'«

¹⁷⁹ Ivanko, T. (2015), « La méthode du stylo vert », Publié par La Presse Galactique.org le 13 Octobre 2015 dans *Initiatives* : <http://www.conscience-et-eveil-spirituel.com/stylo-vert.html>

il faut s'arranger pour que la correction de la copie offre dans sa présentation une série d'indices permettant à l'élève de dépister son erreur et de revenir sur sa graphie erronée». Dans ce sens, De Vecchi stipule qu' « il ne faut pas rectifier à la place des élèves : cela les empêche d'apprendre ! Ce serait ne considérer que l'aspect superficiel du problème (éliminer les fautes) et non son origine [...] Ce serait aussi prendre le risque de retrouver, à la prochaine occasion, la même erreur pouvant réapparaître sous une autre forme »¹⁸⁰. Dès lors, nous suggérons de mettre des annotations pertinentes illustrant parfois des consignes de réécriture susceptibles de susciter chez celui apprend l'envie d'amorcer une nouvelle tentative d'écriture.

1.3 La remise des copies corrigées

L'enquête a révélé que 56% des enseignants de français interrogés n'accordent pas une grande importance à la correction des productions en se plaignant que les élèves n'ont pas d'autre intérêt envers leur copie corrigée que la note obtenue, comme cette dernière était le seul reflet de leur échec ou leur réussite. Une chose qui semble pertinente, c'est de donner le temps suffisant aux apprenants pour qu'ils revoient leurs copies, puis, les habituer à la retravailler, car leur manque d'intérêt à ce niveau revient aussi au fait que les enseignants ne donnent pas assez d'importance à cette étape primordiale de l'apprentissage de l'écriture. Pour maintenir l'intérêt de chaque apprenant et favoriser progressivement son autonomie, il convient donc de varier les façons de remettre les copies.

¹⁸⁰ De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette, p.117.

1.3.1 La remise des copies au début des cours

Pour donner aux élèves le temps nécessaire afin qu'ils s'approprient les annotations et corrigent leurs textes, il convient de remettre les copies dès le début des cours en évitant surtout de faire cette correction à la fin d'un cours ou d'un module sous prétexte de garder le calme ou travailler le programme. Ce cas de figure permet à l'enseignant de prendre le temps nécessaire pour expliquer les annotations formulées (surtout auprès des élèves en difficultés), et aux apprenants de poser les questions nécessaires quand ils ne comprennent pas certains commentaires. Par ailleurs, quand les annotations sont faites de façon à aider l'élève, ce dernier prendra progressivement l'habitude de les exploiter à bon escient.

1.3.2 La coévaluation et/ ou le travail de groupe

Le travail de groupe paraît tellement utile au moment de la correction ou la remise des copies annotées surtout pour les élèves en difficultés. En fait 30% des enseignants interrogés favorisent cette méthode pendant les périodes de remédiation ou de correction. Un tel travail permet aux apprenants de chercher à comprendre les annotations en équipes. Pour y parvenir, ils discutent, s'échangent leurs copies, comparent et rectifient. A ce titre, il convient de faire travailler les élèves par petits groupes en leur demandant de repérer les obstacles de chacun. Ils doivent s'aider mutuellement et tenter de corriger les erreurs en comprenant pourquoi elles étaient commises (De Vecchi, 2011). En cas de problème, ils relèvent les difficultés qu'ils n'arrivent pas à dépasser, celles-ci feront l'objet d'une discussion argumentée en classe. Bien entendu, ce genre d'exercices exige une gestion de classe un peu plus serrée, lorsque les apprenants s'échangent copies et commentaires. Or, il en résulte que l'enseignant n'est pas le seul

responsable de la compréhension de la correction, bien que ce soit lui qui en est l'auteur.

1.3.3 Le temps imparti à la correction-remédiation

La recherche a révélé que la plupart des enseignants interrogés ne font pas régulièrement appel aux moments de correction des productions écrites, et de remédiation aux erreurs sous prétexte de terminer leurs programmes jugés « *trop chargés* ». Une telle contrainte peut entraver l'opérationnalisation des objectifs assignés à l'exploitation pertinente de l'annotation stimulant des attitudes réflexives et autocorrectives de l'apprenant. Du coup, réserver à l'évaluation et surtout à la remédiation un temps suffisant selon un calendrier adéquat au sein des projets pédagogiques semble désormais judicieux pour faire en sorte que les apprentissages soient de plus en plus centrés sur l'apprenant, en l'occurrence celui en difficulté, en lui donnant l'occasion de réfléchir sur son propre action afin de la réajuster ou l'améliorer.

Du coup, la mise en place d'un environnement propice au réinvestissement pertinent des critères et des annotations dans l'apprentissage autonome de l'écrit nécessite l'engagement de tous les acteurs pédagogiques à savoir:

- Les apprenants : orientés par l'enseignant, adoptent une attitude réflexive et autocorrective à l'égard de leurs propres textes au moment de la correction. Cela peut optimiser une prise de conscience de la valeur de cet exercice dans le processus d'apprentissage autonome de l'écrit.

- Les enseignants : s'engagent à faire de l'annotation un outil de dialogue individualisé avec l'apprenant en l'incitant de plus en plus à l'exploiter régulièrement dans des exercices de réécriture contribuant à sa maîtrise de l'écriture.
- Les autorités pédagogiques : s'engagent à mettre à la disposition des enseignants des ressources nécessaires et leur fournir l'accompagnement en matière des formations selon un calendrier approprié ; L'élaboration des référentiels de formation qui définissent clairement l'apport des critères et des annotations dans l'enseignement et l'évaluation de la production écrite selon une démarche pertinente.

1.4 L'exercice de réécriture (retravailler son texte)

La recherche a montré que l'apprentissage de l'écriture se fait par la pratique (Moirand, 1979). Par ailleurs, quand le texte est corrigé, il devient plus facile pour l'apprenant de le retravailler, le peaufiner ou le reprendre, si l'on considère que les corrections ou les annotations de l'enseignant sont souvent effectuées dans le but de promouvoir la correction. Corriger donc des copies comme nous le décrivons fait passer cette activité du monologue au dialogue (Odile et Jean Veslin, 1992). En effet, même les annotations globales sont prévues pour être suivies d'une réaction des élèves (essais d'amélioration, encouragements pour la suite). Du coup, le travail de l'enseignant est de plus en plus personnalisé en matière de mise en œuvre de l'annotation.

L'exercice de réécriture se focalise sur un ou plusieurs aspects de la production, qu'il porte sur un paragraphe ou un élément moins bien réussi

selon la grille d'évaluation et selon le niveau de l'apprenant-récepteur (Bucheton, 2014). En fait, en donnant à l'apprenant le temps pour effectuer ce travail et produire une deuxième version de son texte, tout en exploitant les quelques annotations ciblées (ne serait-ce qu'une ou deux qui sont adéquates au niveau de chaque apprenant), il peut développer son sens critique face à ses productions écrites, car l'élève voit son texte d'un œil différent grâce aux annotations de l'enseignant. Toutefois, cet exercice de réécriture peut parfois présenter quelques points négatifs. Le tableau 21 résume les avantages et les inconvénients de cet exercice de réécriture.

Tableau 22 : les avantages et les inconvénients de l'exercice de réécriture

	Points positifs	Points négatifs
Pour l'apprenant	<p>-L'apprenant fait un examen critique de son texte grâce aux annotations de l'enseignant et détermine les point forts et les point faibles.</p> <p>-Les annotations ciblées lui permettent de réécrire des segments précis de son texte</p>	<p>-Quelques élèves n'ont pas cette volonté de retravailler leurs textes après l'avoir rédigé.</p> <p>- Un texte qui comporte trop d'annotations s'avère difficile à corriger.</p>
Pour l'enseignant	<p>-Il peut habituer ses élèves à revoir, à peaufiner ou à réécrire leurs textes afin d'éviter et/ou reprendre certains mécanismes dans les productions à venir.</p>	<p>-Cela fait perdre une masse horaire non négligeable du programme.</p> <p>- Cela supposerait une relecture du texte, ce qui n'est pas nécessairement acceptable.</p>

1.5 La postcorrection

La postcorrection telle qu'elle est définie par Julie Roberge (2006, p : 102) « *consiste en la réécriture du texte, en tout en en partie* ». Elle stipule que La principale différence entre la postcorrection et la réécriture simple « se

*traduit par l'attribution de quelques points supplémentaires pour la seconde version du texte »*¹⁸¹. C'est une façon qui peut motiver la majorité des apprenants à l'exploitation consciente des annotations.

Cet exercice exige une deuxième lecture du texte par l'enseignant, sinon l'apprenant pourrait faire ce travail de correction de manière machinale et sans utilité précise. Par ailleurs, ce dialogue pédagogique s'avère très fructueux étant donné que l'apprenant constate tout d'abord à quel point son professeur souhaite sa réussite. L'enseignant, quant à lui, profite de l'occasion pour éclaircir quelques aspects qui étaient demeurés obscurs lors de sa correction. Pour qu'un tel travail soit utile, l'apprenant devra avoir fait, au préalable, le travail demandé (Roberge, 2006).

¹⁸¹ Roberge, J. (2006), *Corriger les textes de vos élèves précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière éducation, p. 102.

1.6 Des critères d'évaluation explicites

La recherche a souligné une très faible utilisation et/ou explicitation des critères de la part des enseignants du cycle secondaire qualifiant en production écrite malgré leurs représentations positives vis-à-vis de ce mode d'intervention pédagogique. Toutefois, les apprenants ont exprimé d'une manière significative au cours des réponses au questionnaire l'intérêt principal de la compréhension des critères sur leurs performances dans ce genre d'exercice. En conséquence, nous suggérons d'élaborer, avec les élèves si possible, une grille de critères d'évaluation de l'écriture ciblant tous les niveaux de compétence (cf. chapitre II, grille d'évaluation élaborée). Elèves et enseignants peuvent faire référence à ce guide susceptible d'être utilisé à différents moments :

- Avant l'évaluation de la production écrite en vue d'une appropriation des différents critères et indicateurs qui entrent en jeu dans cet exercice.
- Pendant la production écrite, comme aide mémoire des différents points à prendre en considération (critère éclairant les pistes de réussite de la tâche).
- Le moment se situant après la production écrite sera consacré à l'utilisation d'une grille de suivi et/ou d'autoévaluation comme outil pour les aider à repérer leurs erreurs et leur offrir les moyens de réécriture de façon satisfaisante.

1.7 Grille de suivi et/ou d'autoévaluation

La grille de suivi ou d'autoévaluation repose sur le fait que l'élève lui-même note les éléments bien réussis et non réussis ou moins bien réussis en

examinant son texte corrigé au fil des productions, et peut éventuellement signaler ce qu'il désire améliorer (Roberge, 2006 : 94). Grâce au dialogue établi par l'intermédiaire des annotations, la grille d'évaluation permet de conscientiser pratiquement l'apprenant vis-à-vis de ses forces et de ses difficultés. Une fois ses faiblesses identifiées, il peut s'y attaquer dans les productions écrites à venir. S'inspirant largement de toutes ces données, nous avons tenté à l'issue de ce travail de confectionner une grille de suivi et/ou d'autoévaluation de l'apprenant. Rappelons que les critères et les indicateurs pris en considération concernent particulièrement la rédaction du texte argumentatif vu la place stratégique de cette typologie textuelle au cours des programmes et projets pédagogiques au cycle secondaire qualifiant. (Tableau23)

Tableau 23 : grille d'autoévaluation ou de suivi de la production écrite :

(De l'apprenant évalué à l'apprenant évaluateur)

CRITERES	INDICATEURS	OUI	NON	Ce que je veux améliorer
Respect de la consigne	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai un texte de 10/15 lignes - J'ai rédigé texte argumentatif - J'ai respecté la longueur minimale indiquée. 			
Cohérence – Cohésion	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai Enchaînement logique des phrases sur le plan thématique et sémantique. - J'ai organisé mon texte selon unités de sens. - J'ai utilisé convenablement des connecteurs logiques et rhétoriques. 	-	-	-
Mise en forme	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai respecté la mise en page. - J'ai utilisé correctement les signes de ponctuation. - J'ai écrit mon texte d'une manière lisible et sans ratures. 	-	-	-

		OUI	NON	Ce que je veux améliorer
Richesse du vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai employé, d'une manière précise un répertoire lexical riche. 	-	-	-
Orthographe lexicale	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai écrit correctement les mots usuels. 	-	-	-

Maîtrise du vocabulaire	-J'ai adopté un Vocabulaire convenable à la thématique abordée. -J'ai utilisé un lexique courant ou soutenu.	-	-	-
--------------------------------	---	---	---	---

		OUI	NON	Ce que je veux améliorer
Structure des phrases	- J'ai construit mes phrases simples et complexes d'une manière correcte.	-	-	-
Choix des temps et des modes	- J'ai conjugué Correctement les verbes aux modes et aux temps usuels. - J'ai utilisé les Modes et temps appropriés à ce type de texte.	-	-	-
Orthographe grammaticale	- J'ai respecté des règles d'accord en genre et en nombre. - J'ai choisi les pronoms et des marques verbales convenables correspondantes.	-	-	-

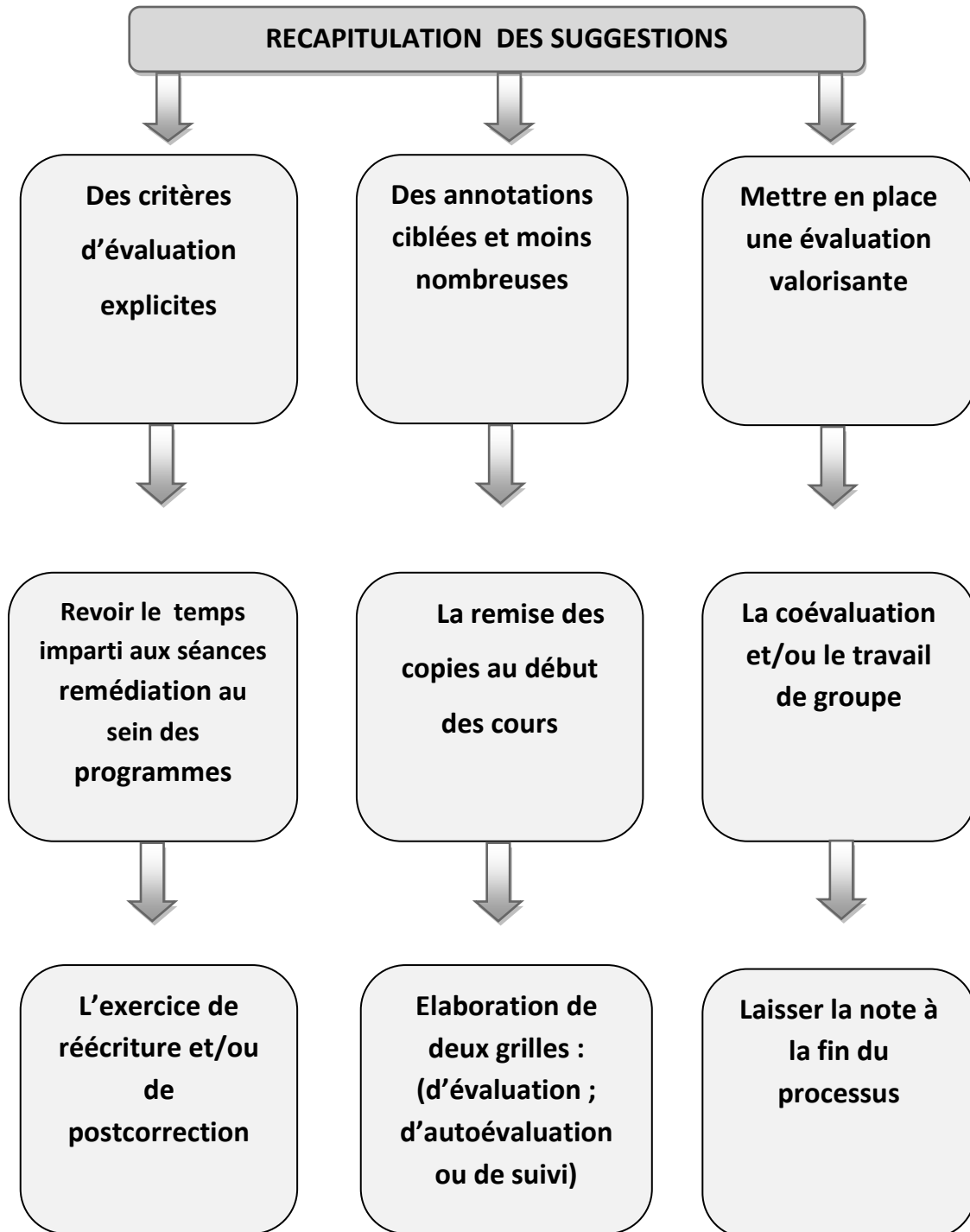
1.8 La note à la fin du processus

Presque tous les élèves s'intéressent à la note au cours de toute évaluation ou exercice écrit. Cet intérêt principal peut entraver le processus de formation de l'apprenti-scripteur se focalisant de plus en plus sur la note chiffrée et non sur le développement de sa performance et sa compétence rédactionnelles. Du coup, l'enseignant peut attribuer une note lors de l'évaluation sommative, après avoir donné à l'apprenant l'opportunité de d'écrire et surtout de réécrire afin d'améliorer son texte. Dans ce cas, l'apprenant n'aura plus cette peur de la note chiffrée et n'y accordera pas la même attention qu'autrefois. Bien au contraire, il se penchera de plus en plus sur l'amélioration de la qualité de ses productions.

1.9 Synthèse des suggestions

Nous tenterons de synthétiser l'ensemble des pistes d'actions suggérées préalablement pour optimiser l'usage des critères et des annotations dans une intention de construction de la compétence scripturale de l'apprenant. (Figure 2 ci-après)

Figure 3 : récapitulation des suggestions



2. Limites de la recherche

Par ses résultats, la présente recherche trouve sa place parmi les études de description, d'exploration et de résolution des problèmes pédagogiques en général et ceux inhérents à la mise en œuvre d'un dispositif relatif à l'évaluation formative de l'écrit dans un contexte d'enseignement-apprentissage des langues en particulier. A ce titre, sa contribution dans l'exploration et la compréhension du phénomène étudié est tangible, tenant en considération les aspects multiples de la situation pédagogique actuelle et les différentes contraintes qu'implique l'utilisation des critères et des annotations dans le contexte d'apprentissage de la production écrite en classe de français. Par ailleurs, elle est susceptible, à travers une méthodologie flexible, de faire ressortir des renseignements fiables et des instruments pouvant être utiles dans le domaine. Toutefois, notre travail possède un certain nombre de limites relatives au contexte de la recherche et se situant à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les données collectées par l'intermédiaire des deux questionnaires, malgré leur fiabilité et validité scientifiques, sont déclarées et non observées. En d'autres termes, nous avons appréhendé, par ces deux premiers instruments de recherche, des renseignements déclarés des acteurs et non des pratiques de classe observées. Cependant, les déclarations des enseignants et des apprenants n'étaient pas le fruit du hasard. Bien au contraire, elles émanent d'une expérience et d'une réflexion sur les différents items proposés. C'est pourquoi l'intégration d'une analyse d'un corpus composé des copies corrigées par des enseignants était judicieuse pour la confrontation, la vérification et la validation des résultats issus des questionnaires.

Une autre limite porte essentiellement sur la nature et la durée de la recherche. En fait, il s'agit d'une étude qui peut produire un changement sur l'organisation et la planification des activités d'évaluation, de remédiation et de soutien ainsi que sur les acteurs de l'acte pédagogique (enseignants, apprenants et décideurs). Ce changement d'attitudes et de conceptions fait l'objet d'un processus à opérationnaliser à long terme, et ne peut s'opérer que dans le temps et par l'action de l'ensemble des acteurs avant de pouvoir constater une appropriation effective de nouvelles méthodes de travail et l'évolution des schémas cognitifs favorables à la maîtrise de l'écrit.

3. Perspectives

En dépit des différentes limites présentées ci-dessus, la présente recherche peut fournir aux enseignants, aux formateurs, aux chercheurs et aux décideurs des pistes de réflexion susceptibles d'optimiser les pratiques des acteurs pédagogiques en matière d'usage des critères et des annotations dans une perspective de formation de l'apprenant à l'écrit. En effet, ce travail pourrait servir comme point de départ d'autres recherches pouvant expérimenter concrètement l'impact de ces outils sur l'apprentissage de la production écrite et de repenser l'évaluation pour qu'elle soit de plus en plus formative. Du coup, il peut favoriser l'amélioration du paysage de recherche et de formation en didactique des langues, et surtout dans le cadre de la formation des enseignants. A cet égard, cette étude peut présenter des pistes d'action pour l'élaboration d'ateliers de formation pour les enseignants en exercice afin de consolider leurs actions pédagogiques, et surtout leurs postures évaluatives des écrits de leurs apprenants.

Par ailleurs, Plusieurs pistes de recherche s'ouvrent dans le cadre de la présente étude. Plus précisément, nous avons en vue l'analyse des situations

d'évaluation, de remédiation et de régulation inhérentes au développement de la compétence orale en classe de français. Par ses résultats présentés au sixième chapitre, cette étude gagnerait encore à être poursuivie par une analyse plus approfondie de la question des modalités de faire des enseignants pouvant permettre aux élèves « en difficulté » de pouvoir comprendre le travail de correction, de s'approprier les annotations et, ultimement, de réinvestir ces outils dans les productions écrites qui suivront. Nous projetons également une réflexion approfondie sur les mécanismes d'une écriture autonome en situation d'apprentissage.

Rappelons enfin, que notre étude (par sa littérature, ses outils de recherche, ses échantillons et ses résultats) est circonscrite et délimitée dans le temps et dans le lieu. Les recherches en évaluation et en didactique de l'écrit évoluent de façon continue, d'autres parcours de réflexion peuvent être donc exploités.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette recherche, nous concluons que l'évaluation des apprentissages, et particulièrement l'usage des critères et des annotations lors de la correction des copies, reflète une situation éminemment complexe, aux ramifications nombreuses. La réflexion que nous avons menée nous a permis de jeter un regard global sur les postures évaluatives des acteurs dans un contexte de construction des compétences. Ce regard se veut explorateur tout d'abord, évaluateur ensuite et prospectif à la fin.

Nous avons mis en évidence que les recherches en didactique des langues avancent que la prise en compte des critères d'évaluation et la pertinence de l'annotation portée sur la copie incitent l'apprenti-scripteur à s'autocorriger et à prendre conscience de ses réussites et de ses échecs. Cette posture réflexive permet à l'apprenant de revoir certains aspects de son texte et fait de la correction un moment d'apprentissage individualisé et adapté à chaque élève par l'intermédiaire de la copie corrigée. Du coup, c'est cette prise de conscience qui permet à l'apprenant de devenir progressivement l'acteur conscient et autonome de ses actes et de ses acquis en production écrite. Or une telle attitude n'est pas spontanée chez tous ceux qui apprennent, elle demande l'accompagnement d'un médiateur : l'enseignant.

Pour explorer l'état des lieux actuel concernant l'explicitation des critères et celui des annotations portées sur les copies des apprenants au lycée marocain, nous avons fait appel à trois outils de recherche, à savoir un questionnaire administré auprès de 190 enseignants, un deuxième à destination de 200 apprenants et une observation-analyse d'un corpus composé de 700 copies corrigées. L'objectif était de circonscrire, à partir des

réponses présentées et des données collectées dans le corpus analysé, les différentes conceptions, représentations et pratiques des enseignants et des apprenants.

En effet, le croisement des résultats des deux questionnaires a révélé que le degré d'explicitation des critères par les enseignants reste encore très faible malgré les perceptions positives des deux acteurs vis-à-vis de cet outil d'évaluation et son rôle principal dans le processus de construction de la compétence scripturale. Par ailleurs, nous avons constaté un véritable décalage entre le discours positif des enseignants quant à l'explicitation des critères et l'opérationnalisation concrète de leurs représentations. En d'autres termes, la majorité des enseignants expriment l'importance de l'explicitation des critères dans le processus d'acquisition de la compétence rédactionnelle, mais leurs pratiques de classes contredisent toutes ces déclarations.

L'analyse des données issues des enquêtes effectuées a mis en évidence que la posture évaluative dominante, même en étant au cours du processus d'apprentissage, est celle de l'enseignant contrôleur pratiquant cette activité comme un acte terminal ou sommatif qui se manifeste par une prise de décision et par une note au détriment de la dimension formative assignée à la pratique de l'évaluation.

L'observation du corpus nous a permis, en outre, de constater que les annotations portées sur les copies ne véhiculent pas majoritairement les renseignements nécessaires qui peuvent permettre à l'apprenant de s'autocorriger. Dès lors, les différentes formes d'annotations en application ne semblent pas aider pratiquement l'apprenti-scripteur et déclencher chez lui une posture réflexive et autocorrective favorable à la maîtrise de l'écriture. L'activité évaluative, dans ce cas, s'avère sans impact positif sur la compétence

scripturale de l'apprenant tant qu'elle ne lui permet pas de comprendre l'origine de ses difficultés, de les retravailler ou de les réécrire afin d'améliorer la première version de son texte. De surcroît, l'enquête a montré que la séance de correction-remédiation est une activité négligée, pour ne pas dire omise, par la plupart des enseignants pour des contraintes de temps ou de programmes surchargés.

L'observation-analyse des copies a mis en avant que dans les habitus des évaluations, la majorité des enseignants ont tendance à mettre en place des annotations dépréciatives soulignant souvent les aspects négatifs des productions au détriment des réussites et des encouragements pouvant susciter chez l'apprenant la motivation et l'envie d'écrire. Ainsi, au lieu d'encourager celui-ci et de valoriser ses progrès, sans pour autant le flatter, les annotations mises en œuvre étalent à 90% ses défaillances et dysfonctionnements. A ce propos, l'enquête a souligné que le ressenti des apprenants, en recevant les annotations, est majoritairement négatif mettant en jeu des impressions de peur, de déception et de découragement.

Eu égard aux avancées des recherches dans ce domaine (Bucheton, 2014 ; De Vecchi, 2011 ; Roberge, 2008), le discours évaluatif mis en œuvre par un bon nombre d'enseignants ne semble pas formateur car il n'est pas résolument lié à une pédagogie de réussite impliquant que l'on remédie régulièrement aux lacunes constatées. Toutefois, le discours des enseignants nous a permis d'identifier différentes contraintes qui pèsent sur l'opérationnalisation pertinente des grilles d'évaluation et des annotations contribuant à la construction de la compétence scripturale. Dans ce sens, nous avons noté le manque de formation et d'accompagnement pédagogique des

enseignants, les programmes surchargés ne laissant pas le temps suffisant pour des séances de correction et de remédiation au sein des différents projets pédagogiques.

Le croisement des résultats des trois outils de recherche a favorisé une meilleure compréhension des caractéristiques pratiques qui entrent en jeu pour l'utilisation efficace des critères et des annotations permettant de repenser la pratique de l'évaluation et d'inciter de plus en plus l'apprenant à porter un regard réflexif et critique sur ses productions.

Par ailleurs, même si l'étude s'est focalisée pour une grande part sur l'appréhension du rôle des critères et des annotations dans la transmission des renseignements essentiels à l'apprenant pour le développement de sa compétence écrite, il n'en demeure pas moins qu'une réflexion sur les propositions soit envisageable. A ce titre, la nature des résultats de la recherche nous a orientés vers la suggestion des pistes d'action permettant d'optimiser l'usage des critères et des annotations dans un contexte de formation de l'apprenant et l'élaboration de deux grilles conçues, l'une pour l'évaluation et l'autre pour l'autoévaluation des acquis. Tout d'abord, nous avons souligné la nécessité d'une formation appropriée des enseignants aux pratiques de l'évaluation formative et surtout à l'usage des critères et des annotations dans une intention de formation de l'apprenant à l'écrit. Puis, nous avons mis en exergue l'importance d'une évaluation valorisante ciblant autant les réussites que les échecs pouvant ainsi optimiser la motivation de l'apprenant. Ensuite, nous avons mis l'accent sur la valorisation de l'exercice de réécriture basé essentiellement sur des annotations ciblées indiquant à l'apprenant ce qu'il doit réécrire, corriger ou peaufiner pour l'impliquer

progressivement dans le processus d'apprentissage de l'écriture. Une telle approche nécessite l'engagement des autorités pédagogiques afin de mettre à la disposition des enseignants les conditions favorables et les ressources nécessaires permettant d'optimiser les travaux de remédiation. Enfin, nous avons évoqué la nécessité d'une refonte de l'évaluation au sein des programmes pour l'installation d'une nouvelle posture de l'évaluateur-formateur favorisant des attitudes réflexives et autocorrectives par l'intermédiaire des annotations. Dans ce sens, l'enseignant devrait accorder un intérêt autant aux échecs qu'aux réussites pour développer progressivement des changements équilibrés chez l'apprenti-scripteur.

Toutefois, malgré les difficultés et les dysfonctionnements soulignés, les réponses des enseignants aux questions concernant l'utilité des annotations et des critères ont révélé que ces derniers sont dans une perspective progressive de changement pour l'amélioration de leurs pratiques évaluatives pouvant développer la compétence scripturale de l'apprenant. Par conséquent, ils expriment la volonté d'acquérir de nouvelles stratégies et pratiques leur permettant de minimiser le syndrome de notation et d'attribuer à l'évaluation son vrai rôle de formation et d'apprentissage.

Au terme de notre réflexion, nous croyons pouvoir affirmer, dans les limites de l'échantillon que nous avons pu étudier, que l'évaluation au lycée marocain, et particulièrement l'annotation quand elle se veut formative, permet aux acteurs de l'enseignement-apprentissage de vivre l'aventure réflexive du dialogue établi par l'intermédiaire de la copie corrigée. Dès lors, annoter une copie d'élève est conçu non pas comme un acte déclencheur de dénonciation et de commentaire froid de l'erreur, mais plutôt comme un

catalyseur d'autocorrection, d'auto-formation et d'autonomie de l'apprenant. Ce sont des prolongements possibles à cette recherche que nous considérons comme un début de questionnement sur l'apport de l'évaluation formative au développement des compétences de l'apprenant plutôt qu'un aboutissement.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (2005), *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.

Agence Universitaire de la Francophonie (2011-2012), *L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM)*, 2^{ème} édition.

Aktouf, O. (1987), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.

Albero, B. (2000), *L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan.

Albert, M.-C. (1998), « Evaluer les productions écrites des apprenants », *Le français dans le monde*, n° 299, Paris, coll. Hachette, pp. 58-64.

Allal, L. (1988), « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », in Huberman, M. (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.

Allal, L. (1991), *Vers une pratique de l'évaluation formative, Matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Allal, L. (1999), « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », in C. Depover & B. Noel, B. (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck, pp. 35-56.

Allal, L., *et al.* (1993), *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel / Paris, Delachaux et Niestlé.

Ameur-Amokrane, S. (2006), *L'orthographe française : sa pratique et son enseignement en Algérie*, Thèse de doctorat, Université d'Alger.

Arénilla, L. *et al.* (2000), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas.

Aslim-Yetiş, V. (2008), *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Lumière Lyon 2, France.

Astolfi, J.-P. (1997), *Mots-clés de la didactique des sciences, repères et définitions bibliographies*, Paris, De Boeck université.

Auger, R. (2000), *Formation de base en évaluation des apprentissages : Bref historique de l'évaluation des apprentissages*, Montréal, Logiques.

Avanzini, G. (1987), *L'évaluation en questions*, Paris, Ed. ESF.

Bachelard, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Bibliothèque des textes philosophiques.

Bakhtine, M. (1979), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Barré-de Miniac, C. (2000), *Le rapport à l'écriture – aspects théoriques et didactiques*, collection « Les Savoirs mieux », Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

Barrère, A. (2003), « Les élèves face à l'évaluation : de l'imprévisibilité à l'opacité », *Recherches*, n° 38, Lille, Université de Lille 3, pp. 43-59.

Barthélémy-Descamps, A. (1990), « Évaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage », *Spirale*, 4, pp. 5-11.

Bautier, E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.

Bautier, E. (1998), « Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques », *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*. Hommage à Michel Dabène, Grenoble, Univ, Stendhal-Grenoble 3, pp. 145-156.

Bautier, E. et Bucheton, D. (1995), « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le Français aujourd'hui*, 111, Paris, AFEF.

Bayard, P. (2000), *Comment améliorer les œuvres ratées ?*, Paris, Éditions de Minuit.

Bélaïr, L. (1999), *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*, Paris, ESF.

Bishop, M.-F. (2005), « Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique », *Repères*, n° 31, INRP, pp. 9-27.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2007), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, Armand Colin.

Bonnet, C., Corbin, C. et Elalouf, L. (1998), *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, Paris, LEP France.

Bonniol, J.-J. (1986), « A la Recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation », *Journal des Infirmières de neurochirurgie*, n° 51-52, pp. 1101-1109.

Borillo, M. et Goulette J.-P. (2002), *Cognition et création : explorations cognitives des processus de conception*, Liège, Mardaga.

Bourguignon, C. (2006), *De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, Paris, Synergie Europe, 1.

Boyer, H. et al. (1990), *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. le français sans frontières.

Brassart D.-G. (1989), Les Processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite, *Recherches*, n° 11, pp. 79-114.

Bucheton, D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris-Retz, Education culture.

Bucheton, D. (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Editions.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009), *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Paris, Delagrave.

Bucheton, D. et al. (2004), « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », *Repères*, 30, Paris, INRP, pp. 33-53.

Cahiers de l'éducation et de la formation (Février 2011), Dossier : Evaluation et apprentissage, n° 4.

Cardinet, J. (1988), *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck.

Carter-Thomas, S. (2000), *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan.

Catach, N. (1998), *L'orthographe, Que sais-je ?*, 8ème édition, Paris, PUF.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002a), *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Delagrave édition.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002b), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF.

Chambers, A. (2010), L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé, *Revue française de linguistique appliquée*, 15, pp. 9-20.

Chardenet, P. (2003), « La correction : notion et pratiques », *Le Français aujourd'hui*, Gestes et enjeux de la correction, n° 140, pp. 9-19.

Charlot, B. et al. (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Charolles, M. (1989), *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Presses universitaires.

Chartier, A.-M. et al. (1998), *Lire, écrire : 2. Produire des textes*, Paris, Hatier.

Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1992), *Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique*, Vol 12/1, Paris, La Pensée sauvage.

Combettes, B. (1992), *L'organisation du texte*, Metz, Collection Didactique des textes.

Dabène, M. (1987), *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles/Paris, De Boeck.

Daunay, B. et al. (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Collection recherches en didactique du français, Namur, AIRDF- Presse universitaire de Namur.

De Ketele, J.-M. (1996), « L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi? », *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, pp. 17-36.

De Ketele, J.-M. (1993), « L'évaluation conjugquée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 59-80.

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Bruxelles, Éditions De Boeck (2^{ème} édition).

De Ketele, J.-M. (1989), *L'évaluation et la productivité des institutions d'éducation*, *Cahiers de la fondation universitaire*, Université et société, Paris, le rendement de l'enseignement universitaire.

De Landsheere, G. (1976), *Evaluation continue et examens: précis de docimologie*, Bruxelles, Nathan.

De Vecchi, G. (2011), *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette.

De Vecchi, G. (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette éducation.

Delforce, B. (1986a) : « Évaluer les écrits : correction de copies production de textes démarches d'apprentissage », *Bulletin du CERTEIC*, Lille, n° 7, pp. 35-52.

Delforce, B. (1986b), « les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages », *Bulletin du CERTEIC*, n° 7, pp. 21-53.

Delforce, B. (1986c), « Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur? », *Bulletin du CERTEIC*, 7, pp. 91-116.

Demirtas, L., et Gumus, H. (2009), « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE ». *Synergies Turque*, 2, pp. 125-138.

Dobler, J.-M. et Amoriell, W.-J. (1988), Comments on Writing: Features that affect Student Performance, *Journal of Reading*, pp. 215-226.

Dohrer, G. (1991), Do teachers' comments on students' papers help ?, *College teaching*, 39, 2, pp. 48-54.

Doquet-Lacoste, C. (2003), *Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96*, Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III, sous la direction de Jacqueline Authier-Revuz.

Fabre-Cols, C. (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck.

Fabre-Cols, C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, Edition ESF.

Favart, M., et Olive, T. (2005), « Modèles et méthodes d'étude de la production écrite », *Psychologie française*, 50, pp. 273-285.

Fayol, M. (1997), *Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses Universitaires de France, Paris, Le psychologue.

Fendler, L. (2003), « Teacher reflection in a hall of mirrors : Historical influences and political reverberation », *Educational Researcher*, 32, 16–25.

Figari, G. et Achouche, M. (2001), « L'activité évaluative réinterrogée », *Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp. 351-360.

Gaonac'h, D. (1991), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll. langues et apprentissage des langues.

Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002), « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Pratiques*, 115/116, pp. 37-50.

Garcia-Debanc, C. (1995), « Le lire dans l'écrire », *Pratiques*, n° 86, pp. 71-92.

Garcia-Debanc, C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Metz, centre d'analyse syntaxique de Metz.

Gey, M. (1987), *Didactique de l'orthographe française*, Paris, Nathan.

Gey, M. (1979), « Que fais-tu en orthographe ? », *Pratiques*, n°25, pp. 43- 49.

Grawitz, M. (2000), *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dalloz.

Gruca, I. (1995), « Pour une pédagogie de l'écriture créative », *Didactique au quotidien*, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Paris, Hachette/EDICEF, pp. 183-198.

Guibert, R. (2001), « Identité énonciative et système représentationnel de l'écrit : une notion pour construire sa relation de soi à l'autre », *Questions de recherches en éducation*, t. 2 « Action et identité », Paris, INRP-CNAM, pp. 177-193.

Hadji, C. (1997), *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*, Paris, ESF éditeur.

Halté, J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? ».

Halté J.-F. (1984a), « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, 44, pp. 61-69.

Halté, J.-F. (1984b), « Evaluer les écrits : correction des copies, production de textes », *Démarches d'apprentissage*, Lille, Université Charles-de-Gaulle Lille3, CERTEIC.

Institut national de recherche pédagogique, (1973), « Recherches pédagogiques, activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire : éléments d'évaluation. »

Jorro, A. (2002), *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, E.S.F.

Jorro, A. (2000), *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions*, Bruxelles, De Boeck Université.

Jorro, A. (1999), « L'instance évaluative dans les pratiques professionnelles des enseignants », *Questions de Recherche en Education*, 1, pp. 251-257.

Kahn, G. (1993), « Des pratiques de l'écrit », *Le Français dans le monde*, Paris, Hachette.

Kervyn, B. et Dufays, J.-L. (2003), « Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? Observations et propositions », *Pratiques*, n° 117-118, pp. 208-218.

Laffont-Terranova, J. et Colin, D. (2005), « Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain », Presses Universitaires de Namur, pp. 44-62.

Lafont Terranova, J. et Colin, D. (2002), « Les enseignants de collège et l'écriture, des déclarations aux représentations », *Pratiques*, n 115/116, pp. 167-180.

Lasnier, F. (2000), *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.

Le Boterf, G. (1996), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Editions d'Organisation.

Le petit Larousse illustré (1972).

Le petit Robert de la langue française (1985).

Le Robert de la langue française, (1998).

Lumbroso, O. (2007), « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève "auteur-dessinateur" », *Revue Française de Pédagogie*, n° 159, pp. 119-137.

Marquillo Larury, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE international.

Maulini, O. (2003), « L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement », *Educateur*, numéro spécial « Un siècle d'enseignement en Suisse Romande », pp. 33-37.

Mialaret, G. (2004), *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

Ministère de l'éducation nationale (1987), *L'enseignement du français*, Rabat, Al Maârif.

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur (Novembre 2007), *Curriculum et orientations pédagogiques de l'enseignement de la traduction au cycle du baccalauréat*.

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur (2007), *Les orientations générales pour l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant*.

Moirand, S. (1979), *Situation d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères ».

Noël, B. (2001), « L'autoévaluation comme composante de la métacognition: essai d'opérationnalisation », Figari, G., Achouche, M. (2001), *L'activité*

évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 109-117.

Nunziati, G. (1990), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64.

Perrenoud, P. (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Education Permanente*, n° 160, 35-60.

Perrenoud, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

Perrenoud, P. (1998), *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, de Boeck.

Perrenoud, P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Pery-Woodly, M.-P. (2005), « Discours, corpus, traitements automatiques », *Sémantique et corpus*, pp. 177-210.

Pieron, H. (1979), *Vocabulaire de la psychologie*, 6ème édition revue et augmentée, Paris, PUF.

Plane, S. (2000), « Éléments pour un usage didactique du traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur », *Pratiques*, n° 105/106, pp. 159-181.

Plane, S. (1994), *Didactique et pratiques de l'écriture. Ecrire au collège*. Paris, Nathan.

Postic, M. (1979), *La relation éducative*, Paris, PUF.

Préfontaine, C. (1998), *Ecrire et enseigner à écrire*, Montréal, Logiques.

Raynal, F. et Rieunier, A. (2009), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur.

Reuter, Y. (1994), « A propos des relations dysfonctionnement-causes-remédiations dans l'évaluation », *Recherches*, 21, pp. 147-159.

Reuter, Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

Rey, A. (1998), *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Le Robert.

Rivière, V. (2008), « La consigne au cœur de l'enseignement/apprentissage », *prospective pédagogique*, pp. 51-62.

Roberge, J. (2008), « Rendre plus efficace la correction des rédactions », Rapport PAREA, Cégep André-Laurendeau.

Roberge, J. (2006), *Corriger les textes de vos élèves : précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière éducation.

Roberge, J. (2001a), *Etude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*, Thèse de doctorat, Université Charles-De-Gaule Lille III.

Roberge, J. (2001b), « Remettre des rédactions corrigées aux étudiants : comment rendre l'exercice profitable ? », *Correspondance*, 6 (4), pp. 10-11.

Roberge, J. (1999), « Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites », *Spirale*, 23. pp. 25-51.

Roegiers, X. (2010), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De boeck supérieur.

Roegiers, X. (2007), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck université.

Roegiers, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, De boeck supérieur.

Roegiers, X. (2003a), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.

Roegiers, X. (2003b), *L'évaluation des compétences : enjeux et démarches*, Yaoundé, De Boeck Université.

Saussez, F. et al. (2001), « Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? » *Recherche et Formation*, n° 36, pp. 69-87

Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, ERPI.

Scallon, G. (2003), « De l'évaluation formative à l'évaluation informative », in Michel D. Laurier, *Evaluation et communication*, Montréal, pp. 16-57.

Scallon, G. (2000), *L'évaluation formative*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (1988), *L'évaluation des apprentissages*, Québec, les presses de l'université Laval.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Logiques.

Sommers, N. (1982), « Responding to Student Writing », *College Composition and Communication*, 33, pp. 148-156.

- Strauss-Raffy, C. (2004), *Le saisissement de l'écriture*, Paris, L'Harmattan.
- Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international.
- Tagliante, C. (1991), *L'évaluation*, Paris, CLE international.
- Tardieu, C. (2008), *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses.
- Tardif, J. (1997), *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Editions Logiques.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris, Hatier.
- Tochon, F. (1996), « Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, n° 3, pp. 467-502.
- Tochon, F.-V. (1993), *L'Enseignant-expert*, Paris, Nathan Pédagogie.
- Veslin, O. et Veslin, J. (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education.
- Viau, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.
- Vygotski, L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor, éd. sociales.

WEBOGRAPHIE

Agence Universitaire de la Francophonie, L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), 2^{ème} édition 2011-2012.

https://www.auf.org/media/uploads/7_juin_2012_cp_ifadem.pdf. Consulté le 21 avril 2014.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), (2008), Évaluer l'apprentissage – L'évaluation formative, OCDE,

<http://www.oecd.org/dataoecd/7/35/40604126.pdf>. Consulté le 28 mai 2015.

Forestier, A., Martel, M. 2012 Evaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756724/document>. Consulté le 12 mars 2016.

Giordan, A. *et al.* (2013), L'erreur en pédagogie.

<http://id.erudit.org/iderudit/55464ac>. Consulté le 12 avril 2013,

<http://www.conscience-et-eveil-spirituel.com/stylo-vert.html>. Consulté le 18 janvier 2016.

http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf. Consulté le 23 septembre 2015.

<http://www.oecd.org/dataoecd/7/35/40604126.pdf>, Consulté le 28 juin 2013.

<http://www.oecd.org/dataoecd/7/35/40604126.pdf>. Consulté le : 28 avril 2014.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756724/document>. Consulté le 17 septembre 2015.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00361408/document>, Consulté le 14 février 2016.

<https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1181461/55462ac.pdf>.

Consulté le 11 avril 2016.

Ivanko, T. (2015), « La méthode du stylo vert », Publié par la Presse Galactique.org le 13 Octobre 2015 dans *Initiatives*.

<http://www.conscience-et-veil-spirituel.com/stylo-vert.html>. Consulté le 9 décembre 2016.

Regnier, J-C. (2009), Autoévaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique Entre praxéologie et épistémologie scolaire.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00361408/document>. Consulté le 29 janvier 2016.

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire sur l'évaluation par des critères et des annotations*

(A destination des enseignants)

Ce questionnaire porte sur l'étude de l'impact des critères et des annotations, au niveau de l'évaluation, sur la compétence scripturale des apprenants. Merci pour le temps que vous y consacrez. Toutes vos informations resteront confidentielles et leur traitement sera strictement anonyme.

(***Annotations** : désignent tous les commentaires, appréciations, codes ou remarques laissés par l'enseignant sur la copie de l'apprenant qu'ils soient négatifs ou positifs.)

*** Obligatoire**

I – Informations générales

1. Vous êtes :

- Homme
 Femme

2. Age :

- Entre 20 et 30 ans
 Entre 31 et 40 ans
 Entre 41 et 50 ans
 51 ans ou plus

3. Cycle d'enseignement

.....

4. Année(s)d'exercice

- 0 à 10
 11 à 20
 21 à 30
 30 et plus

5. Niveaux de vos classes cette année :

- Tronc commun
- Première année
- Deuxième année
- Autres.....

6. L'effectif de chaque groupe-classe en moyenne :

.....

7. Avez-vous suivi une formation sur les pratiques évaluatives centrées sur les grilles d'évaluation et sur des annotations ? *

Plusieurs réponses possibles

- Formation fondamentale -Centre de formation
- Formation continue
- Aucune formation
- Autres.....

8. Comment jugez-vous l'utilité de cette formation ?

Une seule réponse possible



II - Les critères en production de l'écrit

9. Comment jugez- vous l'importance de la pratique de la production écrite dans votre classe en comparaison avec les autres activités ? *

Une seule réponse possible

- Pas du tout importante
- Un peu importante
- Importante
- Assez importante
- Extrêmement importante

10. A votre avis, le recours aux critères sert à : *

Plusieurs réponses possibles

- Rendre la correction beaucoup plus objective
 - Mieux expliciter les objectifs à l'apprenant
 - Donner des notes plus justes
 - Identifier les élèves en difficulté
 - Valoriser des points positifs dans la production des élèves
 - Clarifier davantage les pistes de réussite de la production
 - N'ont aucun intérêt pédagogique
 - Autres (**Précisez SVP**)
-
-
-

11. Avez-vous l'habitude de donner aux apprenants des grilles de critères avant de les évaluer en production écrite ? *

Une seule réponse possible

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- De façon continue

12. Sur quel(s) critère(s) insistez- vous plus en corrigeant des productions écrites de vos élèves ? *

Plusieurs réponses possibles

- Respect de la consigne
- Grammaire
- Orthographe
- Cohérence et cohésion
- Lexique pertinent
- Ponctuation
- Mise en forme
- Autres (Précisez SVP)

.....
.....
.....

13. Quelles sont les typologies d'erreurs les plus fréquentes dans les rédactions de vos élèves? *

Plusieurs réponses possibles

- Grammaire
- Interférences
- ponctuation
- Lexique - vocabulaire
- Modes et temps verbaux
- Adéquation des idées avec la situation demandée (Pertinence)
- Autres (**Précisez SVP**)

.....
.....
.....
.....

14. Pensez- vous que l'explicitation des critères est efficace pour développer la compétence scripturale de l'apprenant ? *

Une seule réponse possible

- Oui
- Non

15. Pourquoi à votre avis ? (Précisez SVP) *

.....
.....
.....
.....
.....
.....

III - Les annotations à l'écrit

16. Comment procédez-vous en corrigeant une copie de production écrite ? *

Plusieurs réponses possibles

- Souligner et/ou encadrer les erreurs
- Mettre des codes sur les erreurs
- Proposer des corrections des erreurs
- Commenter l'ensemble de la production
- Orienter en donnant des pistes précises pour la correction
- Ne rien mettre
- Autres.....

.....

.....

.....

17. Que signifient pour vous les soulignements ou les encerclements sur les copies des apprenants?*

.....

.....

.....

.....

18. Pensez- vous que ces soulignements ou encerclements aident vraiment l'apprenant dans la correction et la remédiation à ses propres erreurs ? *

Une seule réponse possible

- Oui
- Non

19. Pourquoi ? (Précisez SVP) *

.....

.....

.....

.....

20. Combien de temps passez-vous, en moyenne, dans la correction d'une copie ?

Une seule réponse possible

- entre 1 et 3min
- entre 3 et 6 min
- entre 6 et 10 min
- Autres

21. A votre avis, les annotations doivent se focaliser sur : *

Plusieurs réponses possibles

- Les points positifs
 - Les points négatifs (erreurs)
 - Autres.....
-
-

22. Justifiez votre réponse *

.....

.....

.....

.....

23. Utilisez-vous un code de correction ou des annotations ? *

Une seule réponse possible

- Je ne les utilise pas
- Je les utilise rarement
- Je les utilise parfois
- Je les utilise souvent
- Je les utilise de façon continue

24. Si oui, précisez de quelles annotations il s'agit : *

Plusieurs réponses possibles

- B. (Bien)
- T.B (Très bien)
- Md. (mal dit)
- Voc. (Vocabulaire)
- Conj. (Conjugaison)
- O. (Orthographe)
- P. (Ponctuation)
- R. (Répétition)
- Prép. (Mauvais emploi de la préposition)
- Pron. (Mauvais emploi du pronom)
- Imp. (Impropre)
- G. (Erreur du genre)
- Autres (**Précisez SVP**)

.....

.....

.....

.....

25. A votre avis, quelle est la valeur de ces annotations pour l'apprenant ? *

Plusieurs réponses possibles

- Elles désignent des points positifs, des réussites précises
- Elles sélectionnent, parmi les erreurs, les plus importantes
- Elles localisent clairement l'erreur
- Elles font référence à des critères précis, donnés préalablement
- Elles excluent toute critique subjective
- Elles créent plus de problèmes pour l'apprenant
- Elles incitent l'apprenant à identifier ses erreurs, à les répertorier et à s'auto-corriger
- Elles n'ont aucun intérêt pédagogique
- Autres

.....

.....

.....

.....

26. Lors de la correction des devoirs écrits en classe, quelle méthode favorisez-vous ?

Plusieurs réponses possibles

- Méthode magistrale
- Apprenant(s) au tableau
- Texte à fautes
- Travaux en groupes
- Autres (**Précisez SVP**)

.....
.....
.....
.....

27. En rendant les copies aux élèves, vous assurez-vous qu'ils lisent les remarques ou annotations et corrigent leurs copies ? *

Une seule réponse possible

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- De façon continue

28. Laissez-vous des traces écrites sur les cahiers des apprenants à l'issue de la correction?*

Une seule réponse possible

- Oui
- Non
- Autres.....
.....

29. Si oui, comment procédez-vous pour remédier aux erreurs récurrentes ?

.....
.....
.....
.....

30. Êtes- vous convaincu(e)s que l'usage des annotations peut influencer positivement la performance de l'apprenant à l'écrit ? *

Une seule réponse possible

- Oui
- Non

31. Si oui, dans quelle mesure ces annotations peuvent- elles aider les apprenants à progresser dans leurs rédactions ? (Précisez SVP) *

.....

.....

.....

.....

IV - Les critères et les annotations

32. Souhaiteriez- vous, si vous ne le faites pas déjà, intégrer des grilles de critères et des annotations dans vos pratiques évaluatives?

Une seule réponse possible

- Oui
- Non
- Autres

.....

.....

33. A votre avis, quels sont les facteurs déterminant l'utilisation (ou la non- utilisation) des critères et des annotations en classe de français ? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

34. Selon votre expérience, comment l'usage des critères et des annotations peut-il développer (ou non) les performances des apprenants à l'écrit? *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 2

Questionnaire sur l'évaluation par des critères et des annotations

(A destination des apprenants)

Ce questionnaire porte sur l'étude de l'impact des critères et des annotations, au niveau de l'évaluation, sur la compétence de l'apprenant à l'écrit. Merci pour le temps que vous lui consacrez. Toutes vos informations resteront confidentielles et leur traitement sera strictement anonyme.

(***Les Annotations** : désignent tous les commentaires, appréciations, codes ou remarques laissés par l'enseignant sur la copie de l'apprenant qu'ils soient négatifs ou positifs.)

1. Vous êtes : garçon fille

Option Littéraire Scientifique Autres.....

2. Comment jugez-vous votre niveau de français ?

Faible Moyen Assez bon Bon Très bon

3. Vos enseignants vous présentent-ils des grilles de critères de réussite avant de rédiger vos productions écrites ?

Jamais Rarement Parfois Souvent Toujours

4. Pensez-vous que la compréhension de ces critères peut vous aider dans votre rédaction ?

Oui Non

5. Vos enseignants(es) mettent-ils des remarques, annotations ou traces sur la copie corrigée ?

Jamais Rarement Parfois Souvent Toujours

6. Lorsque l'enseignant(e) vous rend votre copie corrigée, qu'est-ce qui vous paraît le plus important ?

Vous vous intéressez uniquement à la note ou à l'appréciation générale

Vous vous intéressez à la note et aux remarques de l'enseignant (e)

Autres

7. Quand vous recevez une copie corrigée, qu'est-ce qui vous intéresse le plus ?

Les appréciations positives, réussites ou encouragements *Plusieurs réponses possibles*

Les remarques ou annotations des erreurs

Autres

8. Comprenez-vous les remarques de votre enseignant?

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

Justifiez SVP

9. Que représente pour vous le style rouge sur votre copie ?

Une sanction

Synonyme de faiblesse

Moyen pour signaler les erreurs

Moyen pour signaler les réussites

Autres (précisez SVP).....

.....

10. Que ressentez-vous généralement en recevant les annotations de vos enseignants ?

La joie

La satisfaction

La déception

L'indifférence

La peur

La honte

11. A quoi sert, pour vous, le fait de corriger vos erreurs en production écrite: (Plusieurs réponses possibles)

Revenir sur tes erreurs commises

Identifier tes réussites

Profiter des erreurs et des réussites des autres élèves

Retravailler ton texte pour l'améliorer

Identifier ton niveau au sein du groupe-classe

Autres.....

12. Quelle est pour vous la méthode qui vous aide le plus ?

- L'enseignant (e) corrige directement l'erreur sur la copie
- L'enseignant (e) ne met rien sur la copie
- L'enseignant (e) souligne ou encadre les erreurs
- L'enseignant (e) vous guide par des remarques précises pour corriger vous-même l'erreur
- Autres (précisez SVP).....
.....

13. Avez-vous en classe l'occasion de corriger(ou de retravailler) votre production en vue de l'améliorer ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Toujours

14. Pensez-vous que ce moment de correction de la production vous est utile ?

- Oui
- Non

Dites pourquoi ?.....
.....

15. Dites ce que vous faites lorsque l'enseignant(e) met des remarques sur votre copie :

- Corriger les erreurs commises individuellement (*Plusieurs réponses possibles*)
- Corriger les erreurs commises en groupe
- Réécrire tout le texte
- Ne rien faire
- Autres.....

16. Pensez-vous que ces annotations faites par l'enseignant(e) sur votre copie vous aident vraiment à corriger vos erreurs et développer votre compétence en production écrite ?

- Oui
- Non

Justifiez votre réponse
.....

Annexe 3

genres et leurs complexités. ↗

Donc le fait de réfléchir, sera-t-il la bonne option avant de prendre ses décisions?

Réfléchir en son terme général est penser longuement et mûrement afin de résoudre les difficultés que l'on peut affronter dans nos vies, et qui nécessitent des raisonnements logiques pour les résoudre.

En premier lieu, il faut mentionner que Dieu nous a béni par une multitude de dons divins, parmi lesquels on cite la raison et le pouvoir de réfléchir. Cette capacité humaine doit être bien employée afin d'accomplir ses buts sacrés.

En deuxième lieu, il faut souligner que le fait de négliger certains sujets poussera l'homme à payer physiquement ou moralement ses irréparables ^{E+} fautes. Prenons comme exemple le projet du mariage. Il est clairement connu que chacun des deux partenaires est responsable de sa décision. Donc

Annexe 4

La violence est une phénomène!
très dangereux qui s'est propagé
d'une manière très vite? dans
notre société et dans le monde,
alors qu' ils sont les causes
de la violence et ses conséquences?
qu' ils sont les solutions de cette
phénomène?!

Les causes de la violence sont
beaucoup? Parmi ses causes le
non communication entre les êtres
humains et l'analphabète! du

Annexe 5

Sujet:

L'argent fait-il le bonheur?

Rédigez un texte un texte dans lequel vous présentez votre point de vue en vous basant sur des arguments et des exemples précis.

Écriture
de
Chat !

~~La~~ l'argent est un moyen de bonheur car il y'a des gens qui a beaucoup d'argent ont une grand maison une belle voiture et beaucoup des vêtements mais les pauvre il n'a pas des voitures et ~~de~~ les maison parce qu'il il n'a pas d'argent
pour moi l'argent fait il le bonheur

Annexe 6

laisse sa femme malade, sa fille innocente du
3 ans et sa mère veille. Puis, on ne donne pas une
chance au criminel pour corriger ses fautes ou
demander la ^{grâce} supplie, peut-être il connaît le
vraie chemin.

Bref, je suis contre la peine de mort à cause
des arguments au dessus

~~Non / Mal développé!~~

Annexe 7

• Dans les sociétés actuelles, le nombre des crimes ne cesse de s'accroître de plus en plus. Alors, quelles est les causes de cette phénomène, quelle est ces conséquences dans la société, y'a t'elle des solutions ?

Attention

à vos verbes

• Dans ce temps là, la criminalité serent une mots comme toute les mots, surtout dans les quartier populaire, à mon avis, parmi les cause de la crime c'est la mal éducation des

Annexe 8

Faible

- Mettez les gens qui ont fait la crime en Prison et appliquez à ce dernier des punitions pour qu'il soit un exemple pour les autres.

J'espère que ce phénomène v'a complètement disparus dans les sociétés et généralisez la sécurité et les droit d'humain entre ses membres.

Annexe 9

En deuxième lieu ils réclament que cette sanction si
cruelle et si impitoyable soit-elle demeure le gage d'une
justice forte. D'ailleurs Pascal a dit « la justice sans la
force est faiblesse ». Donc cette sanction donne de l'aura
à l'institution de la justice.

Ensuite, la peine capitale est une justice pour les
familles des victimes. Imaginons un cas d'impunité, on ouvre
la voie aux représailles, et par conséquent la loi de la
jungle servira.

✓ Ajoutons à cela, cette peine au vu et au su permettra
aux citoyens de vivre en paix et aisément.

*Arguments pertinents
à développer de manière cohérente*

Annexe 10

Il ne faut pas oublier qu'en vous demandant de rédiger un texte argumentatif

ma grand père avec ma famille. pour moi la montagne et parmi les meilleurs places parce que j'y trouvais mon liberté et naturelle et c'était pleine des arbres et des fleurs sans oublier les animaux. vraiment les montagne est une culture a ne pas rater. lors que j'avais arrivée a la maison de mon grand père je courais comme un fou pour regarder mes cousin et mes tantes qui habitaient a la montagne. J'y trouvais mon grand père et tout la famille qui étaient très content pour mon visite. j'entrais a la maison je restais quelque minute et je sortais pour voir les choses qui étaient très proche a mon cœur. j'avais un souvenir a chaque place vraiment je sentais la joie. j'étais

Annexe 11

le vilence est un l'usage de la force physique. lui fait des résultats négatifs de l'homme qui est le vilence.

Mauvais

- * le malade moral et physique
- la tâche de l'œuvre et le malade principal de la traditionnelle.

travail

de voir le moyen qui se trouve le vilence et le crime par exemple "le condamné à mort" mais la vie avant le vilence Il ne se trouve pas.

Annexe 12

La peine capitale c'est un juge qui à finit
la vie d'un criminel, Mal dit

Mal dit [Se suis peur que la peine capitale il va présente
une grande tristesse pour la famille de criminel
et présente des yeux négative des personnes pour
cette famille et que cette famille énocent sur-tout
les enfant.

Annexe 13

Imbécile

Évaluation surveillée

Sujet:

Fait-il nécessairement répondre à la violence par la violence.

Développez votre réflexion de manière ordonnée en vous basant sur des arguments convaincants et des exemples précis.

N.B.:

- 1 - Présentez un plan du sujet.
- 2 - Rédigez le sujet.

Réponse:

- 1 - Le plan qui présente dans ce sujet le plan logique parce que présente un problème

Annexe 14

à mort. Par exemple, l'écrivain Victor Hugo parle dans son roman à un condamné à mort qui vivait les derniers jours dans la prison pour exécution ~~et~~ avec des souffrances et violence physiques et psychique et de peur... et qui laissaient une famille pauvre sans homme qui la sécurise sécurise. Mais, quelle était la famille du victime est laissé, elle perdait un trou d'une grande arbre ??

Dixie, → Où est la conclusion ?

Annexe 15

Troisièmement la peine capitale est par ailleurs une justice pour les familles des victimes. Imaginons un cas d'impunité, on ouvre la voie aux représailles. Et par conséquent la loi de la jungle sévira.

Bons exemples - Ajoutons à cela, cette peine au roi et au roi permettra au citoyen de vivre en paix & personne les lois ni toucher au bien de l'autre de peur d'être condamné à cette peine inflexible.

Personnellement et moi par mes propres convictions, ^{civiques} celles des droits de l'homme en résonance, j'estime que c'est une ~~injustice~~ réelle et palpable injustice contre le genre humain.

D'entre de jeu exécuter un être humain en plein public sous prétexte de donner l'exemple est à mon sens une horreur, une abomination digne de l'esprit bestial.

Annexe 16

l'argent est un moyen d'échange de
plaisance basain 502 car économique
avec le bonk tous le monde et le moyen
identique de me l'argent de commerce et
voyage

Alors l'argent est un bien et un mal
et bien avec de classe le bourgeoisie.
et est un mal avec le mal classe blabe
blabe.

mais l'argent est un outil de vie.

1-5 caractéristique

Annexe 17

Source

Cause est la cause de la peine de mort
dans ces pays ; il y a une morbosité par
ce que ce sentiment de la peine
de mort est un gros sentiment et
un concombre ~~pour~~ grave pour
le condamné, est malheureux pour
la famille de cette condamnés par ce
que le condamné a l'air, les
père et les munité pour ~~de~~ de brèche
la tête et a tendu les juges pour cette
condamnation.

Annexe 18

pour moi la femme doit travailler
parce que la société il ne donne
pas une valeur à une femme qui
ne connaît rien, se parait il rêvent
pour voir leur fille il a un beau
travail et un bon poste et elle même
il a étudié pour voir un meilleur
futur. Quand la femme et l'homme
peut divorcer la seule chose qui peut
la sauver c'est son travail.
mais je voit que la femme doit
occuper à sa famille, pour moi
mon mari il va revenir fatigué
il doit retrouver sa femme a préparer
quelque chose pour la manger
et quand l'homme revient a la
maison il doit traverser sa famille
s'il attend avec un grand amour.

Ces
à
l'âme

Annexe 19

mal structuré

En effet, un certain nombre de personnes se voient incapables de réaliser leurs désirs ou quand ils arrivent pas à résoudre leurs problèmes, où ils utilisent la violence comme un moyen de régler les problèmes.

Mais la violence est un acte de sauvagerie et d'ignorance. Elle est non seulement gestuelle mais aussi elle est verbale, et outre cela elle est interdite par la loi tels que la violence contre les femmes, les enfants et quelque fois contre les hommes. En même temps la loi dans plusieurs fois ^{repris} préfère cette manière contre les criminels par exemple: la punition des insultes, et... des gendarmes et des juges à les prisonniers.

Annexe 20

Qui est le lecteur?

Paradoxes

D'une part, l'écriture est un support de confession et être sincère avec soi-même, celle-ci est dialectique l'être humain, et ça aide généralement à être plus homogène avec son entourage ^à ~~éviter~~.

D'autre part, elle sert à extérioriser les angoisses, les terreurs, les tortures et les supplices ainsi que l'écriture reste toujours un moyen de capter et d'immortaliser les images défilantes.

C'est d'ailleurs une manière de s'échapper des ~~lourds~~ restrictions sociales. Alors pour quoi pas ^{Ne} écrire?

En définitive, l'écriture est l'un des meilleurs moyens de se soulager et assurer une actualité. C'est le soutien de l'être humain.

Annexe 21

Personnellement, et loin de me soucier à cette thèse de détracteur, thèse trop sécuritaire et trop rigide, j'estime que c'est une réelle et palpable injustice contre le genre humain.

En entrée de jeu, il faut mentionner qu'exécuter un être humain en plein public sous prétexte de donner l'exemple est à mon sens une horreur, une abomination digne de l'esprit bestial. Excellente prestation

De plus cette vie que l'on a est un don naturel divin que personne n'a le droit de confisquer car personne n'est parfait pour juger sur le comportement d'un autre ou plutôt décider de sa mort ou sa vie.

Annexe 22

Dans certains pays, la peine de mort est en ~~sure~~ ~~pratique~~, la peine de mort est ~~pratique~~ dans ~~les cas de~~ ~~quelqu'un~~ des personnes qui ~~est~~ ~~mort~~, ~~est~~ ~~tristement~~ que ~~à~~ ~~un~~ ~~peu~~ de violence.

Dans certains pays, la peine de mort est en ~~sure~~ ~~pratique~~. Cette ~~de~~ peine de mort est ~~pratique~~ dans le cas des personnes tuées avec de violence. ✓

~~De nos jours~~, la peine de mort a des avantages que des inconvénients. ~~Après~~ ~~concerner~~ ~~des~~ ~~avantages~~ cette façon de mort est un peu efficace pour réduire le crime, car elle lance la peur dans notre environnement. ~~car~~ après que quelqu'un fait un crime il rappelle ~~notre~~ la mort d'un condamné parce qu'il tuev peut donner de l'exemple à ~~leurs~~ ~~proches~~ personnes qui mènent à faire un crime. Pour les inconvénients on trouve des enfants risés sans parents, sans amour, des enfants incestés qui n'ont rien fait pour ~~seuffrir~~, cette peine

Table des matières

Remerciements et reconnaissances	2
SOMMAIRE	3
Résumé	5
Abstract	6
Liste des tableaux utilisés	7
Liste des graphiques utilisés	9
Liste des figures utilisées	10
Liste des abréviations utilisées	11
INTRODUCTION GENERALE	12
Motivations	16
Problématique et questions de recherche	18
Hypothèses	20
Objectif de la recherche	20
Cadre théorique.....	21
Intérêt de la recherche.....	22
L'architecture de la recherche	23
CHAPITRE I : L'ÉVALUATION EN CONTEXTE D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES	25
Introduction.....	26
A. Cadrage conceptuel de la recherche	26
1. Docimologie.....	26
1.1 Problématiques des recherches docimologiques.....	28
2. Evaluation : signification et utilisation	30
2.1 Evaluation : science de mesure	33
2.2 Quelques synonymes du mot évaluation	34
2.3 Evaluation et notation	35
B. L'évaluation des compétences.....	36
1. Zoom sur la compétence.....	36

2.	La compétence en didactique des langues.....	38
3.	La situation - problème	39
3.1	Caractéristiques d'une situation-problème	40
4.	La notion de contrôle.....	41
4.1	Le contrôle	41
4.2	La notion d'information.....	43
5.	La pertinence, la validité et la fiabilité de l'évaluation	45
5.1	La pertinence.....	46
5.2	La validité	46
5.3	La fiabilité.....	47
6.	Les modes d'évaluation	47
6.1	L'évaluation diagnostique	48
6.2	L'évaluation formative	48
6.3	L'évaluation sommative ou certificative.....	53
6.4	Evaluation normative et évaluation critériée	56
6.5	Evaluation formative et évaluation formatrice	57
7.	Les fonctions de l'évaluation.....	57
7.1	Le pronostic.....	58
7.2	Le diagnostic	59
7.3	L'inventaire	60
C.	L'erreur en évaluation des compétences.....	61
1.	L'erreur et la faute	61
2.	Statut de l'erreur dans l'évaluation formative des apprentissages.....	62
3.	L'erreur en didactique des langues.....	64
	Conclusion	65
	CHAPITRE II : VERS LA MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ÉCRIT : OUTILS ET INSTRUMENTS.....	66
	Introduction.....	67
A.	Didactique de l'écrit	68

1.	Problématique de l'écrit en didactique	68
2.	L'enseignement - apprentissage de l'écrit	70
3.	Production de l'écrit : représentations des enseignants et des apprenants	71
4.	Passage de l'oral à l'écrit.....	72
5.	L'articulation lecture/écriture	74
B.	Quelques instruments de l'évaluation formative de l'écrit.....	76
1.	Quels outils pour évaluer les compétences ?.....	76
2.	Les critères	79
2.1	Le critère : un médiateur	79
2.2	Le critère, pierre angulaire de l'évaluation des compétences.....	80
3.	Les indicateurs	81
4.	L'explicitation des critères	82
4.1	A partir de quand un critère est-il maîtrisé ?.....	82
4.2	Critères minimaux et de perfectionnement	83
4.3	Quels poids accorder aux critères de perfectionnement ?	84
4.4	L'indépendance des critères entre eux	85
4.5	L'intérêt d'une correction critériée	85
4.6	Le nombre optimal de critères	86
5.	Faut-il expliciter les critères aux apprenants ?	88
6.	Des critères explicites : quels apports ?	90
7.	Les critères parasites	90
7.1	L'effet de fatigue.....	90
7.2	L'effet de contraste.....	90
7.3	L'effet du favoritisme	91
7.4	L'effet de stéréotypie	91
7.5	L'effet de contamination	91
7.6	L'effet halo	91
7.7	L'effet « choc ».....	92
7.8	L'effet « goutte d'eau »	92
7.9	L'écart type	92

7.10	L'évaluation externe.....	92
8.	Les qualités d'une épreuve d'évaluation.....	93
8.1	Les étapes de l'élaboration de l'épreuve d'évaluation	95
9.	La production écrite : essai de définition.....	95
9.1	La production écrite en classe de français	95
9.2	Types de productions écrites.....	96
9.3	La consigne en production de l'écrit	97
9.4	La consigne et l'évaluation de l'écrit.....	98
10.	La correction des copies	98
10.1	La correction des copies : feedback formatif.....	99
10.2	Correction ou évaluation des productions ?	100
11.	L'annotation	101
11.1	L'annotation : essai de définition	101
11.2	Annotations : pratique enseignante	103
11.3	Typologie des annotations	104
11.4	Quel usage faire des annotations ?	106
11.5	Annoter en fonction de critères : une condition <i>sine qua non</i>	107
12.	La grille d'évaluation	109
12.1	Conception-élaboration d'une grille d'évaluation	110
C.	L'autoévaluation.....	112
1.	L'autoévaluation : une réponse au besoin d'autonomie	112
2.	Posture réflexive/autocorrective et métacognition.....	114
	Conclusion	116
 CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE		118
	Introduction.....	119
A.	Les outils de collecte des données.....	119
1.	Trois phases de collecte de données : instruments de recherche.....	120
2.	Perspective systémique	123
B.	L'enquête par questionnaire.....	124

1.	Pourquoi le questionnaire ?.....	124
2.	Représentativité de l'échantillon	125
3.	Le prétest des questionnaires.....	126
4.	Distribution des questionnaires et recueil des données	127
5.	Traitement des données	127
6.	Pertinence et faisabilité des outils de recherche	128
6.1	Le test de fiabilité	129
6.2	Le test de validité.....	131
C.	Le corpus	133
1.	Observation-analyse des copies comme instrument de recherche	133
2.	Les variables retenues.....	134
	Conclusion	138
CHAPITRE IV : DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ENSEIGNANTS		
ET DISCUSSION DES RESULTATS.....		
	Introduction.....	140
A.	Le traitement des données	141
1.	Choix des questions.....	141
2.	Conception générale du questionnaire	142
3.	Traitement des données	144
B.	Cadrage général du milieu de l'étude et de la population	144
1.	Délimitation du champ de l'étude	144
2.	Effectif total des enseignants exerçant dans l'AREF Beni Mellal-Khénifra	145
3-	Spécificités de l'échantillon	146
C.	Traitement et discussion des résultats	147
1.	Etat des lieux de l'usage pédagogique des critères et des annotations.....	147
1.1.	Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon	148
1.2.	Les critères en production écrite	152
1.3	Les annotations en production écrite.....	155
1.3.1	Fréquence d'usage des annotations.....	155

1.3.2	Types des annotations en usage : postures des enseignants	156
1.3.3	Soulignements : ce qu'en pensent les enseignants.....	157
1.3.4	Annotations des réussites ou annotations des échecs.....	159
1.3.5	Méthodes de corrections des productions	161
1.3.6	Réinvestissement des annotations : posture réflexive et/ou autocorrective.....	163
1.4	Résultats concernant l'impact des critères sur la compétence de l'apprenant.....	164
1.5	Résultats concernant l'impact des annotations sur la compétence scripturale.....	168
1.6	Les contraintes entravant la mise en œuvre efficace des critères et des annotations.....	171
1.7	Revoir et/ou réécrire son texte : exercice constructif.....	179
	Conclusion	179

CHAPITRE V : DU RECUEIL DES DONNEES A L'ANALYSE DU CORPUS ET DISCUSSION DES RESULTATS.....		181
	Introduction.....	182
A.	Recueil des données.....	183
1.	Méthode d'analyse du corpus	183
2.	Types des annotations repérées	185
B.	Analyse du corpus	186
1.	Repérage des annotations	186
2.	Dépouillement des données portées sur les copies.....	187
2.1	L'absence de l'annotation	187
2.2	Les soulignements/encerclements	189
2.3	La correction de l'erreur	193
2.4	L'annotation codée.....	196
2.5	L'annotation exclamative ou interrogative	200
2.6	L'annotation globale	204
2.7	L'annotation méliorative.....	207
C.	Discussion des résultats	210
1.	Apport(s) des annotations.....	210

2.	Annotations appréciatives /annotations dépréciatives.....	212
3.	Discussion des résultats	214
3.1	Sur le plan global.....	215
3.2	Sur le plan phrastique.....	216
3.3	Sur le plan textuel.....	216
4.	Examen critique des annotations	217
4.1	Les annotations aidantes.....	217
4.2	Les annotations plus ou moins aidantes.....	219
5.	La notation ou l'annotation en formatif.....	220
6.	Posture corrective de l'enseignant	221
	Conclusion	221

CHAPITRE VI : DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES APPRENANTS ET SYNTHÈSE DES RESULTATS..... 223

A.	Conception du questionnaire et cadrage du champ de l'étude	225
1.	Le prétest du questionnaire	225
2.	Choix des questions.....	226
3.	Ordre du questionnaire.....	227
4.	Structuration du questionnaire	228
B.	Traitement et discussion des résultats.....	231
1.	Collecte des données préalables à l'enquête.....	231
2.	Spécificités sociodémographiques de l'échantillon	232
2.1	Genre	232
2.2	Spécialité	233
2.3	Niveau	234
3.	Les critères à l'écrit.....	235
3.1	Fréquence d'usage des critères	235
3.2	Impact des critères.....	237
4.	Les annotations.....	238
4.1	Utilisation des annotations : représentations des apprenants.....	238

4.2	De la note à l'annotation	239
4.3	Le ressenti des apprenants	241
4.4	Annotations et remédiation	244
4.5	L'exercice de réécriture	247
4.6	Impact des annotations	248
4.7	Corrélation entre le niveau de l'apprenant et l'impact de l'annotation	249
C.	Synthèse des résultats.....	251
1.	Explicitation des critères : décalage entre les représentations personnelles et l'utilisation pédagogique	252
2.	Usage des annotations : situation paradoxale	252
3.	Le ressenti des apprenants	254
4.	Représentations des apprenants face à l'évaluation	254
5.	Les annotations : transmission des renseignements essentiels	255
6.	La remédiation ou l'exercice de réécriture	256
7.	Récapitulation des résultats.....	257
D.	Suggestions, perspectives et limites de la recherche.....	260
1.	Pistes d'action pour promouvoir l'utilisation des critères et des annotations	260
1.1	Evaluation valorisante.....	260
<u>1.2</u>	Annotations ciblées et moins nombreuses.....	263
1.3	La remise des copies corrigées.....	264
1.4	L'exercice de réécriture (retravailler son texte)	267
1.5	La postcorrection	269
1.6	Des critères d'évaluation explicites	271
1.7	Grille de suivi et/ou d'autoévaluation	271
1.8	La note à la fin du processus	275
1.9	Synthèse des suggestions	275
2.	Limites de la recherche	277
3.	Perspectives.....	278
	CONCLUSION GENERALE	280

BIBLIOGRAPHIE	286
WEBOGRAPHIE	301
ANNEXES	303
Annexe 1	304
Annexe 2	314
Annexe 3	317
Annexe 4	318
Annexe 5	319
Annexe 6	320
Annexe 7	321
Annexe 8	322
Annexe 9	323
Annexe 10	324
Annexe 11	325
Annexe 12	326
Annexe 13	327
Annexe 14	328
Annexe 15	329
Annexe 16	330
Annexe 17	331
Annexe 18	332
Annexe 19	333
Annexe 20	334
Annexe 21	335
Annexe 22	336
Table des matières	337