

Les annotations : entre le formatif et le sommatif

The date of receipt of the article: 25/02/2016

The date of acceptance for publication: 27/10/2016

Missoum Benziane Hassane, Doctorant

Université Mostaganem

ملخص:

أتينا إلى الاهتمام في إطار رسالة دكتوراه بموضوع تصحيح التعبير الكتابي وبالتحديد إلى الملاحظات المدونة على أوراق إجابة التلاميذ. و بهذا حاولنا أن نرى إذا كانت ممارسات التقييم المعتمدة من طرف أساتذة أقسام الثالثة ثانوي، شعبة لغات أجنبية، تتحني في اتجاه مساعدة و مرافقة المتعلمين في تعلمهم. لا ندعي بمقالنا هذا أن نقدم تقريرا عن ممارسات التقييم لجميع أساتذة العينة التي لدينا؛ و إنما يميل حصرا، في الواقع، على اثنين منهم. التحليل التقابلي لهاته الممارسات يجسد، وفقا لنا، الطريق الأنسب لتحديد إذا تم إجراؤها وفقا للمبادئ الأساسية لنهج المقاربة بالكفايات.

كلمات البحث: التصحيح، الملاحظة، التعليق، التقييم، التعديل، نهج بالكفايات.

Résumé

Nous sommes venu, dans le cadre d'une recherche doctorale, à nous intéresser aux annotations portées sur les copies des élèves. Nous tendions à voir, à travers cet intérêt, si celles-ci étaient formulées dans le sens de la nouvelle réforme, à savoir assister les élèves dans leurs apprentissages. Le présent article ne prétend pas rendre compte des pratiques évaluatives des enseignants de notre échantillon; celui-ci se penche sur celles de deux d'entre eux. Nous avons en conséquence privilégié une analyse contrastive.

Mots clés : correction, annotation, commentaire, évaluation, régulation, approche par les compétences.

Introduction :

Il ne fait, aujourd'hui, aucun doute que la correction des copies participe, et de façon très significative, dans la régulation des apprentissages des élèves. Cette participation est conditionnée toutefois par les orientations apportées, au moyen des annotations, par l'enseignant. Comme l'enseignant est censé se préoccuper prioritairement de la réussite des apprentissages, – la réussite de l'apprentissage représente l'essence même de l'enseignement –, il est somme toute logique de s'attendre à ce que les annotations qu'il porte sur les copies des élèves, viennent attester de cette préoccupation. Une attestation qui reste tributaire de la nature des annotations ; ces dernières devraient mettre à la disposition de l'élève des informations qui sont à même de l'aider à reprendre sa production écrite et, par là même, à surmonter ses difficultés. L'optimisation du processus de régulation des apprentissages se trouve de fait étroitement liée à la nature des annotations. Ainsi la rédaction des annotations ne saurait, eu égard à ses retombées tant positives que négatives sur la motivation de l'élève, se mener à la légère. Aussi revient-il à l'enseignant de s'appliquer et de faire en sorte, lors de la rédaction de ses commentaires, que tout mot ou toute codification, auxquels il recourt, soient compréhensibles de l'élève, qu'ils lui parlent personnellement, qu'ils lui proposent des voies d'amélioration spécifiques à son travail et qu'ils aboutissent, en définitive, à la mise en place d'un vrai dialogue pédagogique.

La correction des copies passe, dans les dires des enseignants, pour une activité chronophage. Ne conviendrait-il pas dès lors de rentabiliser ce temps mis dans la correction par des annotations qui interpellent l'élève, qui le poussent à réfléchir sur les raisons de ses réussites comme celles de ses échecs et qui devraient, à chaque fois, constituer pour lui un moment d'apprentissage? Il est question d'un moment d'apprentissage car le retour pédagogique étant de qualité – les erreurs ne sont pas seulement signalées, elles sont accompagnées de commentaires qui expliquent comment les corriger – l'élève est en mesure de rectifier, de lui-même, ses erreurs.

Avant de procéder à l'analyse des commentaires couchés sur les copies, il nous a paru indispensable d'apporter certains éclairages sur le champ notionnel au regard duquel cette analyse a été menée. Ainsi nous allons distinguer, dans notre cadre théorique, des concepts qui paraissent voisins, voire interchangeables, en l'occurrence ceux de notation, d'annotation et de commentaire. Ces éclairages vont être étendus à d'autres concepts lors du point que nous avons dédié à l'explication des différentes étapes de l'élaboration de la grille de classement des commentaires. Seront en effet abordés tour à tour, en nous référant à la typologie de J-F Halté (1984), les commentaires injonctifs, verdictifs et explicatifs. Soulignons que nous avons mobilisé des travaux de recherches autres que ceux de J-F Halté, entre autres ceux de Caroline Masseron

(1981), Claude Simard (1999) et Pascal Lebœuf (1999), en vue de la construction de la grille de classement des commentaires.

1. Cadre théorique

La correction des copies est un processus dont la réalisation implique une dimension physique et une dimension cognitive. La dimension cognitive, partie immergée de ce processus de correction, n'est pas directement observable ; celle-ci se manifeste au travers de cet écrit que l'enseignant couche sur la copie de l'élève. Cet écrit se révèle soit sous une forme verbale (inscriptions telles que « Redoublez d'efforts », « travail correct », « mal dit », etc.) soit sous une forme graphique (profète, !!!, ?, cammarade, etc.). Les écrits verbaux, objet auquel nous nous intéressons et sur lequel va porter notre analyse, relèvent de natures différentes : une distinction sémantique s'est établie entre une notation, une annotation et un commentaire.

La notation consiste, tel que son nom l'indique, à noter. Elle est définie par Rénaud Legendre, dans son « *Dictionnaire actuel de l'éducation* » (1993), comme « *l'action d'attribuer une note (chiffre ou %) ou une cote (lettre ou symbole) ou encore de donner une appréciation ou un commentaire sur les apprentissages scolaires ou le développement général de l'élève*⁹³ ». Il s'agit dès lors, de par le caractère verdictif qui la distingue, d'un jugement définitif qui se prononce sur l'aire de la copie sous la forme d'une appréciation chiffrée ou sous la forme d'un simple mot par exemple : « très bien », « excellent ». Caroline Masseron (1981 citée par Pascal Lebœuf 1999) considère, quant à elle, que *la notation renvoie à des critères liés à l'évaluation en tant que jugement posé sur certains éléments de la copie de l'élève*.⁹⁴ L'annotation diffère, quant à elle, en bien des points de la notation. Annoter une production écrite vise à dispenser des indications à l'élève à la seule fin de voir ce dernier améliorer cette production écrite et, par voie de conséquence, progresser dans la construction de ses apprentissages. A volonté formative, les annotations permettent un retour pédagogique ; ce sont elles, explique Caroline Masseron (1981), qui amènent l'élève à une véritable « correction-réécriture ». Dans la même veine, Simard (1999), soutient que *le rôle de l'annotation de l'enseignant consiste essentiellement à*

⁹³ Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition), Montréal : Guérin Éditeur

⁹⁴ Lebœuf, Pascal (1999). « Très bien Pascal, continue comme ça ! » ou la lecture de l'explication dans le commentaire, Québec français, n°115, p.39-42.

*aider l'élève à réviser son texte et non pas à le faire pour lui*⁹⁵. Le commentaire est, lui, englobant ; il désigne à la fois la notation et l'annotation. Terme générique, il est la trace de correction (toute marque textuelle de type appréciatif ou amélioratif) que laisse l'enseignant correcteur sur la copie de l'élève après la correction.

2. Elaboration d'une grille de classification des commentaires

Les commentaires recueillis, avons-nous constaté, ne portaient pas tous, d'une part, sur le même aspect du texte et remplissaient, d'autre part, des objectifs pédagogiques différents. Pour rendre compte de ces différences dans le menu, il nous a été nécessaire de procéder à l'élaboration d'un tableau de classification de ces commentaires. Une élaboration qui nous a permis de mettre à profit toutes les lectures que nous avons engrangées en rapport avec la problématique de la correction. Ainsi nous avons mis, tour à tour, à contribution les travaux de C. Masseron (1981), de J-M. Halté (1984), de C. Simard (1999) et de P. Lebœuf (1999). Notre tableau de classification se compose de deux rubriques principales: la première concerne le code de la copie corrigée alors que la seconde se rapporte aux commentaires recueillis.

La première rubrique intitulée « code » se rapporte au codage des différentes copies de notre corpus. L'objectif que nous nous sommes assigné, à travers la rubrique « code », a été de préserver l'anonymat des sujets participant à notre recherche. En conséquence les élèves, producteurs des écrits analysés, ont été désignés par la lettre « E » et les noms des enseignants correcteurs remplacés par des pseudonymes. La seconde rubrique nommée « commentaires recueillis », tient lieu d'espace affecté au regroupement de tous les commentaires inscrits sur les copies de notre corpus. Les commentaires consignés dans la rubrique « commentaires recueillis » n'ont pas fait l'objet d'un tri en regard d'une quelconque catégorisation. Autrement dit il n'a été exclu du recensement, que nous avons effectué, aucun discours écrit couché sur la copie de l'élève : d'où le report de toutes les traces graphiques, quelle que soit leur taille longue ou courte, dans la rubrique « commentaires recueillis ».

Comme les commentaires portent, avons-nous auparavant expliqué, sur différents aspects du texte et tendent, de même, à des objectifs pédagogiques différents, nous avons procédé, et ce dans l'intention de faire ressortir ces différences d'aspects et d'objectifs, à la division de la rubrique « commentaires

⁹⁵ Simard, Claude (1999). « L'annotation des textes d'élèves », Québec français, n°115, p.32-38.

recueillis » en deux sous-rubriques respectivement désignées par « aspects du texte » et « types de commentaires ». La première sous-rubrique vise une identification plus au moins précise de l'aspect du texte ciblé par l'enseignant dans son commentaire. Tout texte, est communément admis, inclut un aspect formel et un aspect sens ; et de là il a été procédé à la division de la sous-rubrique « aspects du texte » en deux colonnes : l'une concernant la « forme » et l'autre portant sur le « fond » du texte. Soulignons toutefois que la classification de certains commentaires, dont voici un exemple « compte sur toi-même Mâamar ! », nous a posé un réel problème. Problème essentiellement lié à la teneur informationnelle de ces commentaires car celle-ci ne référerait ni à la forme ni au fond des textes produits. Aussi avons-nous été dans l'obligation, étant donné que notre recensement concernait toutes les traces verbales laissées par l'enseignant sur la copie de l'élève, d'adjoindre aux deux colonnes précédemment citées une troisième colonne afin d'accueillir ces commentaires qui ne ressortent ni de la forme ni du fond d'un texte. La seconde sous-rubrique « types de commentaires » concerne les objectifs pédagogiques que les enseignants s'attachent à atteindre par l'entremise des commentaires. Une distinction a été établie par des chercheurs, à l'instar de Jean et Odile Veslin et de Julie Roberge, entre les commentaires utiles/aidants et les commentaires inutiles/plus ou moins aidants au regard des contenus informationnels qu'ils apportent aux élèves. J-M Halté procède, lui, à une catégorisation des commentaires à partir de leur portée pédagogique. C'est cette catégorisation qui est à la base de notre classification relative aux types de commentaires. Aussi la rubrique « Types de commentaires » a-t-elle été scindée, conformément à la catégorisation de J-M Halté qui distingue trois types de commentaires soit les injonctifs, les verdictifs et les explicatifs, en trois colonnes.

Le commentaire injonctif impose à l'élève l'effectuation de corrections. Celles-ci se mènent toujours à tâtons car il n'est pas fourni à l'élève, dans ce type de commentaire, des indications susceptibles de l'aider dans la correction des erreurs signalées. Ainsi il n'est laissé à l'élève d'autre alternative que celle de se conformer aux ordres de correction donnés par l'enseignant. Le commentaire verdictif se présente, quant à lui, de par le mode définitif et péremptoire de son énonciation, comme une sentence. Cette sentence lapidaire, car écrite dans un style télégraphique, porte sur l'écart séparant le texte de l'élève du texte modèle de l'enseignant. Des commentaires tels que « Passable! », « Excellent! », « Assez bonne analyse », « Introduction acceptable » et « Non, pas comme ça! » en sont des exemples. Le dernier type de commentaire, l'explicatif partage, lui, des points de similitude avec les deux précédents types dans la mesure où il les réunit. Mais il se différencie d'eux vu qu'il présente une caractéristique qui lui est propre:

l'explicatif apporte, à l'inverse du verdictif et de l'injonctif, des indications sur l'erreur commise et la manière de la corriger. Ainsi un enseignant, dès lors qu'il s'applique à apporter des explications à ses élèves, place la correction qu'il fait de leurs productions écrites dans une optique formative. Le commentaire explicatif est à volonté formative ; il assiste l'élève dans ses apprentissages.

Nous avons relevé lors de notre analyse que quelques commentaires ne cadraient pas avec la typologie de J-F Halté. Ces quelques commentaires n'entretenaient pas, avons-nous remarqué, de lien d'affinité avec le commentaire explicatif et encore moins avec les commentaires injonctif et verdictif. Il nous a été par contrecoup nécessaire de recourir à un quatrième type que Pascal Lebœuf, son initiateur, nomme « commentaire réflexif ». Une quatrième colonne est venue subséquemment s'ajouter à la rubrique « Types de commentaires ». Le commentaire réflexif, quoi qu'assez rare, vise à susciter, tel qu'il est indiqué par son nom, des interrogations chez l'élève à propos d'un sujet ou d'une idée. Des interrogations qui impliquent pour être résolues la mise en branle d'une réflexion. Il s'agit ainsi d'un commentaire par lequel l'enseignant amène l'élève à recourir à des compétences de haut niveau (comparer, analyser, abstraire...) et à provoquer par ricochet un réel dialogue pédagogique. Attendu ces deux qualités (réflexivité, dialogue pédagogique), nous pouvons déduire que le commentaire réflexif s'installe lui aussi, à l'instar du commentaire explicatif, dans une optique formative.

3. Analyse des commentaires rédigés par Mah

Il se dégage, dès les premières lectures des commentaires rédigés par Mah, une certaine similarité quant à leur composition. Nous avons, en effet, constaté que les commentaires portés sur les copies 2, 3, 4, 5, 6 et 9 étaient identiquement rédigés : leur composition était taillée sur le patron « *Beaucoup d'erreurs.....toutefois.....* ». Les commentaires de Mah ne dérogeant pas au modèle dans lequel, toutes les fois, ils se moulent, sont ainsi composés: ceux-ci s'ouvrent par un renvoi plus au moins exhaustif aux différents points qui n'ont pas été réussis puis suit une restriction qui, mitigeant quelque peu l'ampleur de ces échecs, vient annoncer certaines réussites. Cette remarque abonde dans le sens des conclusions tirées par Anne Jorro (2000) par suite d'une analyse menée sur des annotations portées sur des devoirs de français. Ecrites très souvent, explique cet auteur, à la seule fin de servir de justificatif à la note attribuée, les

annotations se présentent sous la forme d'un jugement global qui se trouve fréquemment tempérée par une restriction.

Un autre fait nous a interpellé, dans les commentaires de Mah et nous a même vivement troublé. Troublé parce que la similitude, que nous avons observée, ne concernait pas seulement le patron de la phrase mais touchait aussi les mots entrant dans la composition de ces phrases. Que des commentaires soient pareillement structurés n'est en rien déconcertant, il s'agit d'une pratique, en nous reportant aux analyses d'Anne Jorro (2000), très répandue parmi les enseignants. Mais que des commentaires, rédigés par un même enseignant, soient composés des mêmes mots — encore qu'il ne soit pas exigé de l'enseignant de faire œuvre de création — s'avère une pratique, à tout le moins, particulière. Le retour systématique des mêmes mots dans les commentaires de Mah a suscité en nous l'impression qu'il s'agissait de versions quelque peu différentes d'un seul et unique commentaire. Un parallèle entre le commentaire de la copie³ « *Beaucoup d'erreurs de conjugaison. Ménagez votre style d'écriture ! Toutefois il y a de bonnes idées. Vous respectez le plan du texte* » et celui de la copie⁴ « *Beaucoup d'erreurs d'orthographe/conjugaison. Ménagez les phrases de votre expression écrite. Toutefois il y a de bonnes idées à développer. Vous respectez le plan de travail* » — ce parallèle est susceptible d'être, d'ailleurs, étendu et établi entre les six copies précédemment cités — révèle que les mots utilisés dans l'un et dans l'autre sont, à peu de choses près, les mêmes. Aussi, comme les commentaires de Mah correspondaient presque parfaitement les uns aux autres, avons-nous été amené à déduire que les commentaires des copies 3, 4, 5, 9 et à un degré moindre les copies 6,7 et 8 ne sont qu'une duplication, avec quelques petites nuances toutefois, du commentaire de la copie².

Puisque les commentaires produits par Mah découlent presque tous d'un seule et même commentaire, il est loisible d'affirmer que cet enseignant néglige la différenciation pédagogique. Or il est aujourd'hui unanimement admis, à la lumière des travaux de Louis Legrand, Philippe Meirieu et André de Peretti (1994,1987, 1987), que la classe homogène est un mythe et conséquemment servir à tous les élèves les mêmes commentaires n'est pas pour les aider —, et surtout ceux en situation de difficulté scolaire —, à surmonter leurs problèmes.

Code	Commentaires recueillis	Aspect du texte				Type de commentaires			
		forme	fond	ni forme ni fond	injonctif	verdictif	Explicatif	réflexif	
EMah	- Beaucoup d’erreurs d’orthographe	+				+			
	- Ménagez la structure de vos phrases	+			+				
E2	- Beaucoup d’erreurs de conjugaison/d’orthographe	+				+			
	- Vous ne faites pas l’accord des adjectifs	+				+			
	- Toutefois, il y a de bonnes idées		+			+			
	- Vous avez respecté le plan du texte	+				+			
EMah3	- Beaucoup d’erreurs de conjugaison	+				+			
	- Ménagez votre style d’écriture !	+			+				
	- Toutefois, il y a de bonnes idées		+			+			
	- Vous avez respecté le plan de travail	+				+			
EMah4	- Beaucoup d’erreurs d’orthographe/conjugaison	+				+			
	- Ménagez les phrases de votre expression écrite	+			+				
	- Toutefois, il y a de bonnes idées à développer		+			+			
	- Vous avez respecté le plan de travail	+				+			
EMah5	- Beaucoup de répétition		+			+			
	- Evitez les phrases complexes	+			+				
	- Toutefois vous avez respecté le plan de travail	+				+			

EMah6	- Ménagez la structure de vos phrases !	+			+			
	- Des erreurs de conjugaison !	+				+		
	- Toutefois, il y a de bonnes idées		+			+		
	- Vous avez respecté le plan de travail	+				+		
EMah7	- De bonnes idées.	+				+		
	- Des phrases incomplètes .		+			+		
	- Vous ne faites pas l'accord des adjectifs	+				+		
EMah8	- Une bonne introduction		+				+	
	- De bonnes idées		+				+	
	- Une rédaction pleine d'erreurs d'orthographe	+					+	
EMah9	- Des phrases incomplètes		+					
	- Beauoup d'erreurs d'orthographe/con-jugaison	+						
	- Toutefois il y a de bonnes idées		+					
	- Vous avez respecté le plan du texte	+						

Grille de classement des commentaires de Mah

3.1 Aspects du texte

Les erreurs les plus signalées dans les commentaires de Mah concernent la qualité de la langue. L'orthographe grammaticale et lexicale qui, totalisant 7 commentaires, occupe la première place, puis suit à la seconde place, avec 5 commentaires, la syntaxe de la phrase. Il appert clairement de ces résultats que les préoccupations de Mah, en matière d'évaluation des écrits, penchent davantage vers la forme que vers le fond du texte. La lecture du tableau 1 montre que pour les 24 commentaires portés par Mah sur les copies de ses élèves, 18 concernent la forme, soit 75% alors que les 6 restants, soit 25%, se rapportent au fond. Ainsi le lieu d'intervention didactique de prédilection demeure incontestablement pour cet enseignant, en nous référant à la grille dite CLID (Classement des Lieux d'Intervention Didactique), la phrase et plus précisément, en reprenant les propos de Gilbert Turco (1987), le *morphosyntaxique-phrastique*.

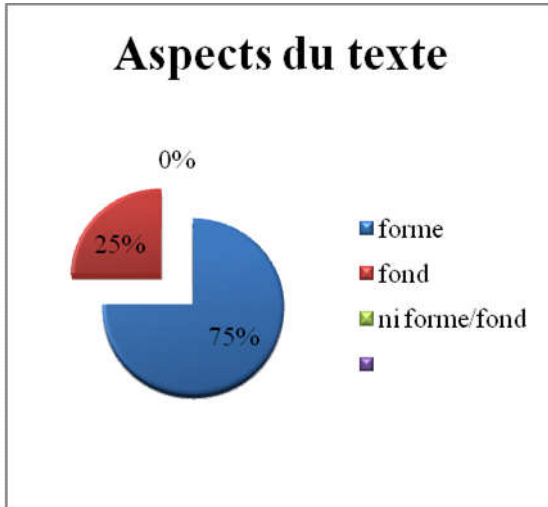


Figure 1 : Pourcentage des commentaires par aspect (EMah)

Aspect du texte					
Forme		Fond		Ni forme ni fond	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
18	75%	6	25%	0	0%

Tableau 1: Répartition des commentaires par aspect (EMah)

L’accent n’est pas mis, dans les commentaires de Mah, exclusivement sur les erreurs des élèves. Leurs réussites sont, elles aussi, à maintes reprises relevées. Il est en effet concédé, dans chaque copie corrigée, des points positifs aux élèves : ils sont annoncés, dans les copies 2, 3, 4, 5, 6 et 9, par l’adverbe coordonnant « toutefois ». Reconnaître des réussites — même s’il n’est question que de quelques réussites partielles — est en soi un élément positif dans les commentaires rédigés par Mah à l’intention de ses élèves. Car les élèves n’apprennent pas que de leurs erreurs mais de leurs réussites aussi. Ainsi, comme il est expressément recommandé de fournir aux élèves des indications claires sur leurs erreurs afin qu’ils puissent les corriger et de la sorte progresser dans leurs apprentissages, il est tout autant nécessaire d’expliquer les réussites. La compréhension des réussites par les élèves constitue un préalable nécessaire, sinon une condition *sine qua non*, pour que celles-ci soient reconduites dans des situations nouvelles. Cette reconduction signifie, dans le cas où elle se révélerait concluante, que les réussites en question ne sont pas le fruit d’un heureux hasard mais celui d’un transfert réussi.

Il est fait référence, autre fait troublant, dans toutes les copies de la classel, à l’exception de la première, aux mêmes réussites. Nous avons relevé, en effet, respectivement les commentaires « *Toutefois, il y a de bonnes idées. Vous avez respecté le plan du texte* » sur les copies 2, 3, 4, 6 et 9, « *De bonnes idées* » sur les copies 7 et 8 et « *Toutefois vous avez de bonnes idées* » sur la copie 6. En intersectant toutes les copies, mis à part la première, il ressort que celles-ci se partagent le même commentaire positif, en l’occurrence « *bonnes idées* ». Apprendre à ses élèves qu’ils ont de bonnes idées participe à coup sûr à

rehausser cette estime de soi, fréquemment mise à mal par des commentaires négatifs, et à donner dans le prolongement un coup de fouet à la motivation.

Estime de soi et motivation peuvent être maintenues pour peu que l'enseignant explique les bons coups de l'élève (ici les bonnes idées) et comment les réinvestir pour aboutir à une production écrite de qualité. La compréhension de ses erreurs et même de ses réussites constitue pour l'élève l'unique garant d'un apprentissage pérenne. Or les points positifs, dans les commentaires de Mah, sont seulement annoncés ; ils ne sont accompagnés d'aucune explication. Dépourvues de toutes explications, ces réussites sont susceptibles d'être assimilées par les élèves, vu qu'il est servi à tous le même commentaire positif, à de la simple flatterie. Annoncer des réussites à seule fin de préserver le moral du groupe classe, alors que les élèves ne les voient pas en tant que telles et arrivent même, certaines fois, à jeter hors de créance le jugement de l'enseignant, — l'enseignant signale des réussites sans pour autant faire la preuve de leur existence effective — s'avère une pratique contre-productive. Elle compromet gravement le contrat didactique qui lie l'enseignant à l'élève : le premier a pour rôle de soutenir, il est vrai, le second dans ses apprentissages mais l'efficacité de ce soutien, est-il aussi vrai, dépend grandement de la justesse du jugement de l'enseignant. Conséquemment reconnaître aux élèves des réussites— même si cette pratique émane de bonnes intentions (entretenir la motivation et ménager l'estime de soi des élèves) — sans que celles-ci ne le soient en réalité, n'est pas pour aider ces derniers dans leurs apprentissages.

3.2 Types de commentaires

Nous avons constaté, concernant les types de commentaires les plus récurrents, que Mah recourt davantage aux commentaires appréciatifs qu'aux commentaires amélioratifs. Le décompte relatif aux types de commentaires est venu recouper ce premier constat. Aussi est-il permis d'avancer, à la lumière de ce décompte, que la tendance de Mah en rapport avec la formulation des commentaires penche exclusivement vers les commentaires appréciatifs dont la portée pédagogique est restreinte voire nulle. La proportion que se taille chacun des types, sur le nombre total des commentaires, révèle effectivement une totale domination des commentaires injonctifs et verdictifs sur les commentaires explicatifs et réflexifs. Les nombres tout autant que leurs pourcentages respectifs sont, concernant cette domination, on ne peut plus explicites : il est en effet révélé, par la figure et le tableau 2, que les types verdictifs et injonctifs s'accaparent, eux deux réunis, la totalité des commentaires rédigés par Mah. Aux 19 et 5 occurrences que comptabilisent respectivement le type verdictif et le type injonctif, soit tour à tour 79% et 21% du total des commentaires

recensés, fait face 0 occurrence qu'enregistrent conjointement le types explicatif et réflexif.

Types de commentaries							
Injonctif		Verdictif		Explicatif		Réflexif	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
5	20,83%	19	79,17%	0	0%	0	0%

Figure 2 : Répartition des commentaires par type (EMah)

Les pratiques évaluatives de Mah se situent dans le paradigme de l'enseignement et, conformément au cadre épistémologique sous-jacent à ce paradigme, elles se préoccupent exclusivement de la vérification des savoirs transmis. Ainsi les commentaires de Mah, inscrits dans une logique de contrôle, portent sur les résultats de l'enseignement ; il est, en effet, supposé que la connaissance des sous-systèmes de la langue (orthographe, vocabulaire, conjugaison...) prédispose à la maîtrise de cette langue. Les commentaires de Mah ne sont pas formulés dans l'intention d'assister l'élève dans son apprentissage ; elle ne lui apporte pas, en effet, les informations nécessaires à la reprise de sa production. Cette intention de vérification des acquis se ressent dans la profusion des commentaires à résonance dépréciatifs ; effectivement Mah a une propension à s'attarder davantage sur les échecs que sur les réussites.

4 Analyse des commentaires portées sur les copies de Lah.

Les notes tout comme les commentaires figurant sur les copies de cette classe particularisent la correction de l'enseignant Lah ; ils participent tous les deux à lui imprimer un cachet propre. Ainsi les notes ne sont pas inscrites, comme de coutume, sur vingt mais sur six, alors que les commentaires sont concisément rédigés. Les pratiques de correction de Lah contrastent sensiblement avec celles de Mah. Ce contraste saillit dans la formulation des commentaires. Aussi par comparaison avec les commentaires rédigés par Mah, ceux portés par Lah sur les copies de ses élèves se particularisent-ils par leur

concision, d'une part, et par un constant souci d'interpeller personnellement chacun des élèves, d'autre part.

Code	Commentaires recueillis	Aspect du texte			Type de commentaires			
		forme	fond	ni forme ni fond	injonctif	verdictif	explicatif	réflexif
ELah1	Veille surtout à votre expression Youcef		+	+				
ELah2	Compte sur toi-même Mâamar							
ELah3	Où est la 3 ^{ème} partie de l'appel Karima ?		+	+				
ELah4	Où est la 3 ^{ème} partie Younès ?							
ELah5	La 3 ^{ème} partie de l'appel n'est pas claire Bochra ! Emploie le verbe <u>appeler</u> ou l'un de ses synonymes		+	+				
ELah6	Il n'y a pas de raison dans la dernière partie de l'appel Ilhem !		+					
ELah7	Evite les petites erreurs pour que ton travail soit parfait Soumia		+					

Grille de classement des commentaires de Lah

La concision qui caractérise les commentaires de Lah ne diminue pas leur valeur informationnelle. Une analyse critique du contenu de ces commentaires montre que le laconisme que ces derniers donnent à voir, de prime abord, ne coïncide pas, comme nous serions tenté de le croire, avec une « indigence » informationnelle. Il en est, en fait, tout autrement : la concision est compensée ou plutôt accompagnée d'une teneur informationnelle riche.

4.1 Aspects du texte

Les commentaires de Lah ne s’attardent certes pas sur les écarts de surface — il n’est pas fait référence aux erreurs d’orthographe, de conjugaison ou de ponctuation — mais s’investissent, en contrepartie, dans la structure profonde du texte, c’est-à-dire dans les éléments qui déterminent son organisation d’ensemble. Nous avons effectivement relevé que, dans les commentaires de Lah, la préférence était donnée aux erreurs touchant le niveau global du texte. Cette préférence se trouve confirmée par les commentaires « *La 3^{ème} partie de l’appel n’est pas claire Bochra ! Emploie le verbe appeler ou l’un de ses synonymes !* » et « *Où est la 3^{ème} partie de l’appel Karima ?* » dont les contenus sont tous tournés vers des problèmes affectant spécialement la macrostructure. Notons d’emblée que la préférence donnée, dans les commentaires de Lah, à la structure globale du texte est récurrente : celle-ci est tantôt explicitement exprimée comme en témoigne la reprise par quatre fois de la lexie « *étape* », tantôt implicitement suggérée par des lexies qui, comme « *expression* » ou « *travail* », laissent deviner qu’il est fait allusion au texte dans sa globalité. Le décompte des commentaires, en rapport avec l’aspect du texte, est venu attester de l’intérêt porté par Lah à la structure globale du texte. Une comparaison des proportions enregistrées, par chacun des aspects du texte, montre clairement que le fond l’emporte et de loin sur les autres aspect

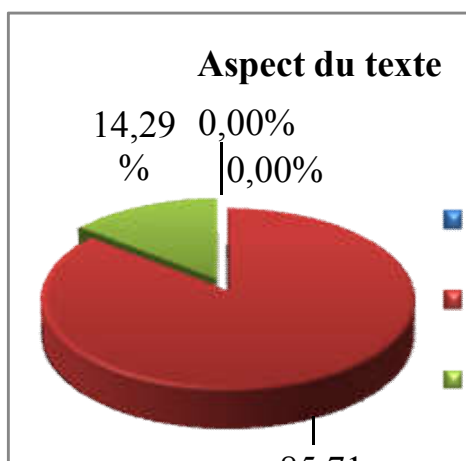


Figure 3 : Pourcentage des commentaires par aspect (Elah)

Aspect du texte					
Forme		Fond		Ni forme ni fond	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
00	0%	06	85,71%	01	14,29%

Tableau 3 : Répartition des commentaires par aspect (Elah)

Il se trouve que des 07 commentaires produits par Lah, 6 portent sur des erreurs qui ont trait à la macrostructure autrement dit au contenu sémantique

global du texte. Quant au commentaire restant, en l'occurrence celui de la copie² « *compte sur toi Mâamar* », il est clair, de par son contenu, que ce ne sont ni le fond ni la forme du texte qui sont ciblés. Il s'agit davantage d'une réprimande ou plutôt d'une invite que l'enseignant adresse à l'élève, et ce dans l'intention de l'amener à se départir d'une pratique qui s'oppose aux valeurs défendues et promues par l'école. Avec six commentaires portant sur le fond soit 85,71% et un septième ne concernant ni la forme ni le fond, il n'y a par conséquent, comme l'indique le tableau 3, aucun commentaire se rattachant à la forme. La restriction du champ d'action des commentaires de Lah aux composantes fondamentales du texte garde ainsi cet enseignant de tout éparpillement ou autrement dit d'une application à trop d'objets différents du texte à la fois — les lieux d'intervention dans un texte sont nombreux (orthographe, syntaxe, lexicque, cohésion, cohérence, ponctuation) —, fait dont les retombées se répercutent indubitablement d'une manière positive sur leur portée pédagogique.

La première portée pédagogique de la concision dans la rédaction des commentaires, et de notre point de vue la plus importante, réside dans le refrènement de cette propension qui incline les élèves à ne pas lire les commentaires que les enseignants ont mis temps et effort dans leur rédaction. Alors que la seconde est d'éviter à l'élève l'éparpillement de ses efforts lors de la correction de son écrit. Reprendre un écrit, pour un scripteur expert, est difficile. Cette difficulté est assurément, pour un scripteur novice, encore plus grande. Aussi obliger un élève à mener de front plusieurs corrections et ressortant, de surcroît, de différents aspects du texte ne reviendrait-il pas à le mettre en situation d'échec. Ainsi des commentaires concis et ciblant de façon précise des erreurs de macrostructure, à l'exemple de ceux développés par Lah, ne sont pas à dissuader l'élève de leur lecture, d'une part et de leur utilisation dans l'amélioration de leurs écrits, d'autre part.

La deuxième caractéristique distinguant les commentaires de Lah, avons-nous précédemment remarqué, réside dans l'insistance que cet enseignant met à interpellier ses élèves. S'adressant, à chaque fois, à un élève en particulier, les commentaires de Lah se particularisent par leur personnalisation : les élèves sont, respectivement, tous destinataires d'un commentaire proprement dédié à chacun d'eux. Nous avons en effet relevé que les sept commentaires rédigés par Lah désignaient nommément chaque élève, comme le montrent ces exemples « *Veille surtout à votre expression Youcef* », « *Il n'y a pas de raison dans la dernière partie de l'appel Ithem !* » « *Evitez les petites erreurs pour que ton travail soit parfait Soumia* », concerné par le commentaire en question. La formulation des commentaires participe, dans le cas de Lah, d'une pédagogie différenciée et contribue de là à rendre la correction le lieu privilégié d'un dialogue pédagogique. Chaque production écrite n'est dès lors pas considérée

comme une simple copie dans une pile mais est plutôt vue comme une œuvre particulière d'un élève qui, en tant que telle, appelle une correction particulière. Ces commentaires personnalisés impriment aux relations pédagogiques, à l'inverse de ceux formulés anonymement, une certaine convivialité. Une convivialité qui est à même, nous semble-t-il, de transformer profondément les relations enseignant/élève. Les élèves ne se donnent pas la peine de lire les commentaires anonymes, expliquent Odile et Jean Veslin (1992), en réaction contre les enseignants qui, au lieu de s'adresser à eux personnellement, rédigent des remarques impersonnelles, sans destinataires précis. Il s'agit, dans le cas des commentaires anonymes, d'un vrai dialogue de sourds : enseignant et élèves ne se parlent pas, ils s'ignorent mutuellement. Alors que dans les commentaires personnalisés, à l'instar de ceux produits par Lah, il est témoigné un respect non seulement au travail réalisé mais aussi à son producteur. Le message que livre le commentaire personnel à l'élève peut être ainsi décrypté : « Moi enseignant j'ai fait un sort à ton travail ; je l'ai lu en tant qu'œuvre personnelle et je l'ai, en conséquence, assortie d'annotations toutes aussi personnelles. A toi élève de faire de même pour mon texte que j'ai produit à ton intention ». Il appert de ce que nous venons d'énoncer que les commentaires de Lah favorisent l'installation d'un dialogue pédagogique. L'effort consenti par Lah dans la réunion des conditions favorables à l'instauration d'un dialogue pédagogique, entre lui et ses élèves, se trouve corroboré par les types de commentaires.

4.2 Types de commentaires

Les types de commentaires manifestent, de par leur formulation, le souci de Lah à maintenir constant ce dialogue pédagogique. Il n'est en somme point étonnant que les commentaires amélioratifs prennent le pas, dans le cas de Lah, sur les commentaires appréciatifs. La figure et le tableau 4 montrent, en effet, que les commentaires de types explicatif et réflexif s'adjugent une bonne partie (57%) du nombre total des commentaires rédigés.

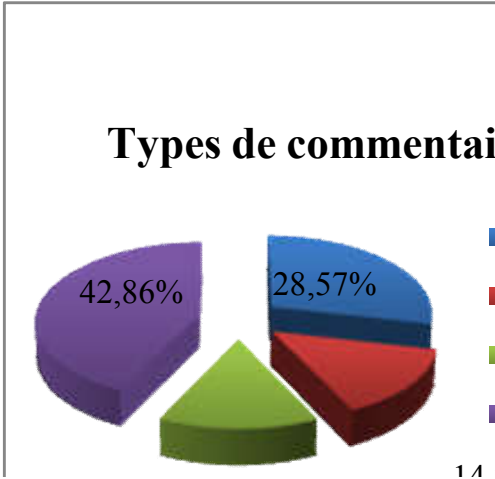


Figure 4 : Pourcentage des commentaires par type (Elah)

Types de commentaires							
Injonctif		Verdictif		Explicatif		Réflexif	
Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
02	28,57%	01	14,29%	01	14,29%	03	42,86%

Tableau 4 : Répartition des commentaires par type (Elah)

Nous avons relevé, — même si ce type de commentaire n’est pas, aux dires de Pascal Leboeuf (1999), très fréquent —, 3 commentaires de type réflexif : deux sont exprimés sur le mode de l’interrogation « Où est la 3^{ème} partie de l’appel Karima ? », « Où est la 3^{ème} partie Younes ? » alors que le troisième est annoncé sur le mode de l’exclamation « Il n’y a pas de raison dans la dernière partie de l’appel Ilhem ! ». Nous constatons qu’il est fait référence, dans les deux questions, à des connaissances qui ont été antérieurement données (un appel est composé de trois parties) mais que les deux élèves, en l’occurrence Karima et Younes, n’ont pas correctement réinvesties. L’enseignant recourt à son escient au questionnement afin d’ouvrir un dialogue pédagogique, un dialogue qui a pour finalité d’amener les deux élèves à revenir sur ce qui a été fait ou à solliciter, pour de plus amples explicitations, l’aide de l’enseignant. Le commentaire réflexif tient lieu d’aide à la réécriture ; il est par conséquent sous-tendu par une évaluation à volonté formative. Le troisième commentaire, en l’occurrence celui annoncé sur le mode de l’exclamation, nous a posé, pour sa classification, beaucoup de problèmes. Nous l’avons inséré, dans un premier temps, dans la colonne du type verdictif. Insertion qui nous a que quelque peu satisfaite et pour cause la présence du point d’exclamation. Nous avons été amené du fait de cette intonation exclamative à douter de la justesse de notre classement et à nous interroger par ailleurs sur le fait qu’un commentaire verdictif puisse être prononcé sur un ton interjectif. Comme notre réponse a été négative, nous avons estimé qu’il était plus approprié de mettre ce troisième commentaire dans la colonne des commentaires de type réflexif.

Le type explicatif n'est pas absent des pratiques de correction de Lah ; celui-ci fait lui aussi partie de la gamme de commentaires que cet enseignant propose à ses élèves. Ainsi l'éventail des types de commentaires, que cet enseignant met à la disposition des ses élèves, paraît en comparaison avec celui de Mah plus large. Dans les commentaires de Mah, seuls les types injonctifs et verdictifs paraissent. Alors que pour Lah, sont présents, en sus des types injonctifs et verdictifs, les types explicatifs et réflexifs. Dans son mode de fonctionnement, le type explicatif diffère et de beaucoup des types injonctifs et verdictifs. Cette différence trouve son origine dans l'intentionnalité qui lui est sous-jacente : assister l'élève dans son apprentissage. Ainsi le commentaire explicatif, agissant conformément à cette intentionnalité, pointe les défaillances dans les productions des élèves et propose dans le prolongement des pistes d'amélioration. Aussi est-il loisible de caractériser ce type de commentaire d'informateur vu qu'il ne se limite pas d'apporter des informations — il ne se suffit pas de tenir le rôle d'informateur — mais il assume aussi celui de formateur par cet appoint en explications qu'il apporte à l'élève sur l'erreur commise et sur la façon de la corriger. L'informativité, qui constitue le fer de lance du commentaire explicatif, transparait dans le commentaire qui suit « *La 3^{ème} partie de l'appel n'est pas claire Bouchra ! Emploie le verbe appeler ou l'un de ses synonymes !* ». L'enseignant attire l'attention de l'élève sur la partie qu'il estime défaillante (ici la 3^{ème} partie de l'appel), nomme le type de défaillance (non clarté) et propose le moyen d'améliorer cette défaillance par l'utilisation du verbe appeler ou de l'un de ses synonymes.

Le commentaire explicatif conjugue information et formation, une conjugaison dont le déroulement passe par deux temps. La détection et la nomination de l'erreur participent de l'information (temps 1) alors que la suggestion de pistes de remédiation se rapporte à la formation (temps 2). Ces deux temps sont, l'un comme l'autre, importants dans l'élaboration d'un commentaire explicatif. Ainsi le commentaire, « *La 3^{ème} partie de l'appel n'est pas claire Bouchra ! Emploie le verbe appeler ou l'un de ses synonymes !* », ne doit sa place, dans la classe du commentaire explicatif, qu'à ce retour d'information pédagogique de qualité que la deuxième partie du commentaire « *Emploie le verbe appeler ou l'un de ses synonymes !* » apporte. Amputer de sa deuxième partie, ce commentaire tournerait au monologue : l'élève est confronté à ses erreurs sans autre aide que celle de se conformer aux verdicts rendus et aux injonctions prescrites par l'enseignant.

Il apparaît au terme de cette analyse que les commentaires de Lah travaillent à améliorer les apprentissages des élèves. Il est dès lors loisible de parler, dans ce cas, d'un apprentissage assisté par l'évaluation. Le souci quasi insistant d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages donne en effet toute la mesure de cette assistance. Il est ainsi porté, pour que cette implication

advienne, une attention particulière à l'affect des élèves, un affect qui détermine, selon les thèses de Stephen Krashen (1981) et notamment celle du « filtre affectif », son rapport à l'écrit, en particulier, et à la langue, en général. Les commentaires ne versent ni dans l'agressivité, ni dans l'impersonnel : il est témoigné un respect envers les productions écrites et leurs producteurs.

Conclusion

Les pratiques évaluatives des deux enseignants contrastent vivement. Or un tel contraste n'a pas, en bonne logique, lieu d'être car l'un et l'autre sont tenus d'inscrire leurs pratiques évaluatives, compte tenu du virage des compétences pris par le système éducatif algérien, dans le paradigme de l'apprentissage. Il appert de notre recherche doctorale que les changements escomptés par la nouvelle réforme en matière d'évaluation des acquis, en général, et de la production écrite, en particulier, peinent à entrer dans les mœurs des enseignants. Les pratiques évaluatives de notre échantillon, en l'occurrence cinq enseignants du cycle secondaire, sont restées en l'état ; elles se situent dans leur quasi majorité dans la logique du contrôle et par ricochet dans le paradigme de l'enseignement. Aussi enseignement, apprentissage et évaluation continuent à être assimilés, conformément à l'épistémologie sous-tendant le paradigme de l'enseignement, à trois moments distincts. Inscrire les pratiques évaluatives dans le paradigme d'enseignement (logique de contrôle) alors que celles-ci devraient s'installer dans le paradigme d'apprentissage (logique d'évaluation) ne présage rien de bon pour la nouvelle réforme ; celle-ci se trouve, en effet, compromise voire viciée. Cet écart entre les pratiques enseignantes et les principes théoriques sous-tendant à la nouvelle réforme interpelle la formation et pose avec acuité la nécessité de l'accompagnement des enseignants dans la réforme.

Bibliographie

Delforce, Bernard (1986). « Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages », *Études de communication*, n°7, p. 21-52.

Delforce, Bernard (1986). « Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux systèmes de référence ? », *Études de communication*, n°7 p.7-20.

Garcia Debanc, Claudine (1990). *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de Metz.

Garcia Debanc, Claudine, LEBRUN Bernard et MAS Maurice (1984). « Une autre évaluation des écrits pour une pédagogie de l'écriture », *Repère*, n° 63, p. 5-12.

Halte, Jean-François (1984). « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *pratique*, n° 44, p. 61-69.

Lebœuf, Pascal (1999). « Très bien Pascal, continue comme ça ! » ou la lecture de l'explication dans le commentaire, *Québec français*, n°115, p.39-42.

Legendre, Rénaud. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition), Montréal : Guérin Éditeur

Roberge, Julie (1999). « Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n°23, p. 25-51.

Roberge, Julie (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions, rapport PAREA*, Québec, Clarendeau.

Simard, Claude (1999). « L'annotation des textes d'élèves », *Québec français*, n°115, p.32-38.

Veslin, Jean et Odile (1992). *Corriger des copies, évaluer pour former*, Paris, Hachette éducation.