

Pour un accompagnement pédagogique : impact du portfolio d'évaluation sur l'amélioration des conduites correctives

d'enseignants algériens de FLE du secondaire

« For a pedagogical accompaniment: impact of the portfolio of evaluation on the improvement of the corrective behaviors of

Algerian teachers of FLE of secondary school »

Dor. Salima Guesmi ^{1*}

Pr. Youcef Atrouz²

1.Laboratoire LIPED, Université Badji Mokhtar, Annaba

guesmi.salima23@gmail.com

2.Laboratoire TRADIL, Université Badji Mokhtar, Annaba y.atrouz@yahoo.fr

Date de réception : 23/05/2023 Date d'acceptation : 10/01/2024

Résumé :

Cette contribution tend de mesurer, par le biais d'un accompagnement pédagogique, les effets du portfolio sur l'amélioration de la qualité de l'agir évaluatif de trois enseignantes du FLE du secondaire en prenant en considération la correction des copies de leurs apprenants. Cette activité qui demeure cantonnée dans un canevas "traditionnel" implique, inéluctablement, la formulation d'annotations que ces enseignantes apposent sur les copies intégrées aux portfolios. Dans cette perspective, et en vue de les amener à remettre en cause leur comportement évaluatif, le portfolio peut constituer un levier prônant une dynamique de transformation quant à leurs "habitus" correctifs.

Mots-clés : Accompagnement pédagogique—portfolio—pratique évaluative—correction—annotations.

المخلص:

نحاول من خلال هذا المقال أن نقيس، من خلال الدعم التربوي، آثار الحافطة على تحسين جودة العمل التقييمي لثلاثة من معلمي المدرسة الثانوية، مع الأخذ في الاعتبار النسخ التصحيحية

* Corresponding author : Dor. Salima Guesmi

متعلمهم. هذا النشاط، الذي يظل محصوراً في اللوحة التقليدية، ينطوي حتماً على صياغة التعليقات التوضيحية التي يلصقها هؤلاء المعلمون على النسخ المدمجة في الحافظات. في هذا المنظور، ويهدف دفعهم إلى التساؤل عن سلوكهم التقييمي، يمكن أن تشكل المحفظة رافعة تدعو إلى ديناميكية التحول فيما يتعلق بسماتهم التصحيحية.

الكلمات المفتاحية: دعم تربوي؛ ملف شخصي؛ ممارسة تقييمية؛ تصحيح، شروح

Introduction :

Il a été question ces dernières années de s'interroger sur les pratiques évaluatives au prisme de l'instrument d'évaluation qu'est le portfolio. Ce dernier s'avère un outil prônant l'évaluation formative, déployé dans une logique d'accompagnement intégrant les annotations. Dans le cas de cette contribution, l'accent est mis sur le rapport que peut entretenir ces deux entités particulièrement le portfolio dans son rapport le plus étroit à l'agir professionnel évaluatif en matière de conduite corrective entre autre les annotations scolaires. En ce sens, nous tenterons de mettre en lumière ces deux entités perçues dans une optique d'accompagnement pouvant, dans une certaine mesure, rendre compte de l'optimisation d'une telle pratique.

Ainsi, Notre étude vise, à l'aune de cet accompagnement, à questionner les pratiques évaluatives de trois enseignantes du secondaire en ce qui a trait à leurs conduites correctives portant sur les annotations scolaires intégrées au portfolio d'évaluation dans un continuum scriptural. Dans cette optique, nous cherchons de surcroît à interroger l'influence de cette démarche portfolio sur la qualité des commentaires que ces intervenants apposent sur les copies de leurs apprenants. Afin de mener ce travail, nous nous sommes appuyés sur le paradigme socioconstructiviste tout en inscrivant notre étude dans la lignée des travaux de recherche réalisés sur l'évaluation par Masseron, (1981), Halté(1984), De Lebeuf (1999), Simard (1999), Roberge (2001) et Atrouz (2015).

1. Contexte et cadre de la recherche :

Placé au cœur du débat éducatif, l'évaluation en formation ne cesse de susciter un intérêt grandissant. L'objectif majeur visé est de maximiser l'acte didactico-pédagogique et de contribuer à la rénovation des manières de faire enseignantes surtout de littératie. À cet effet, nombreux sont les enseignants qui se heurtent à d'innombrables écueils quant à la mise en œuvre de leur agir évaluatif qui demeure cantonné dans une trame traditionnelle basée *in facto sensu* sur le sommatif au détriment du formatif (Voir notamment Atrouz, 2013 et 2017).

Face à un tel état de fait, force est de constater qu'à travers cette nouvelle reconfiguration, l'enseignant acteur incontournable de toute action éducative, est amené à s'adapter et à adopter une posture professionnelle évaluative face à une telle situation problématique. Ce qui donne lieu à des tensions vécues et surtout à des défis à lever afin d'éviter un hiatus pédagogique pouvant entraver l'action éducative surtout en l'absence d'un accompagnement en matière d'évaluation. Cet accompagnement s'avère utile l'enseignant dans l'une des tâches des plus incontournables à l'instar de la correction des copies des apprenants.

Dans cette optique, s'intéresser au fait d'accompagner des enseignants du secondaire au prisme d'un tel instrument, nous semble pertinent vu qu'il permettrait dans une certaine mesure d'optimiser voire d'améliorer les pratiques évaluatives autrement dit l'activité de correction dont les retombées ne sont pas loin d'être perceptibles sur le rendement scriptural des lycéens.

Alors, l'objectif majeur est de déterminer dans quelle mesure le portfolio intégré aux annotations en tant qu'outil d'accompagnement peut-il contribuer à l'amélioration de l'activité d'annotation des trois enseignantes retenues ? *De facto*, la mise en œuvre de l'outil portfolio incorporant l'agir évaluatif autrement dit les annotations enseignantes via un accompagnement didactico-pédagogique semble être une voie prometteuse pour pouvoir l'atteindre. Dès lors, nous

cherchons à jauger l'efficacité de la mise en œuvre du portfolio à des fins de rétroaction corrective. Cette dernière vise à mesurer les incidences de cette démarche pédagogique d'évaluation sur les habitudes de correction ou ce que nous appellerons aussi l' "habitus évaluatif" de l'enseignant incarné d'une part, par la formulation de commentaires et d'autre part, par la compréhension du portfolio en tant qu'instrument. Ainsi, dans quelle mesure ce portfolio permettrait-il d'assurer l'amélioration de la qualité des annotations apposées sur l'aire scripturale de la copie de l'apprenant ?

Toutes ces considérations nous conduisent à soulever les interrogations suivantes : Qu'est-ce qu'un accompagnement ? Qu'entendons-nous par portfolio ? Quels types d'annotations les enseignants du secondaire ont-ils formulés sur l'aire scripturale de leurs apprenants ? Dans quelle mesure le portfolio en tant qu'outil d'accompagnement d'évaluation incorporant les annotations enseignantes favorise-t-il l'amélioration de la qualité du geste annotatif enseignant ? En quoi le portfolio d'évaluation suscite-t-il une prise de conscience chez l'enseignant de FLE quant à leur geste annotatif ?

Afin d'apporter des éléments de réponses aux interrogations précédemment établies, nous avons émis l'hypothèse qui consiste à supposer que l'accompagnement au prisme du portfolio d'évaluation intégrant les annotations scolaires permet de modifier les conduites correctives des enseignants du secondaire en matière d'annotations. Nous partons du postulat selon lequel, les annotations autrement dit les commentaires en matière de conduite corrective intégrées dans un continuum scriptural qu'est le portfolio d'évaluation, pourraient avoir des retombées du moins significatives quant à l'amélioration voire la modification de telles pratiques.

1.1. Qu'entendons-nous par accompagnement de la pratique évaluative?

Comme le fait remarquer Vial (2007:4), l'accompagnement est une dynamique pendant laquelle *"deux personnes, partenaires temporairement, deviennent compagnons. Elles ne sont pas compagnons d'emblée sinon on aurait le verbe "compagner". Le préfixe "ac" dit que c'est le fait d'être ensemble à ce moment-là qui fait qu'au bout du compte, ils seront compagnons. Autrement dit, on est compagnon quand on se quitte dans l'accompagnement, pas quand on démarre"*.

En ce sens, accompagner c'est accoster quelqu'un afin d'assurer le cheminement avec lui selon le rythme qui lui est propre. L'objectif serait alors, de prendre en ligne de compte la dimension identitaire, historique et aussi de l'ensemble de ses valeurs *«d'intention unique de l'aider à se construire, à se développer, à se complexifier»* comme le notent Beauvais et Boudjaoui (2005:165) qui insistent un peu plus loin (2005:172) sur le fait que cet accompagnement pédagogique doit être appréhendé dans une optique d'autonomie où *"c'est l'accompagné qui opère des choix, qui décide, qui agit, qui se construit. Ainsi, être accompagné par autrui ne soustrait en rien l'accompagné à ses responsabilités vis-à-vis de son propre processus d'apprentissage"*. Ainsi, cet accompagnement devient, selon Vial et Caparros-Mencacci (2007:23) une *«critique constructive et non de critique-jugement»*.

Dans cette optique, et selon les remarques de Legendre (1993:1007), cette pratique est entendue comme étant un ensemble de connaissances à dimension rationnelle basée *in facto sensu* sur l'usage de technique de méthode, de procédé ou de pratique. Ainsi, une telle pratique doit être écartée de toute intuitivité ou spontanéité. Celles-ci impliquent, essentiellement, le recours à l'expérience. En ce sens, le concept de pratique fait référence aux manières de faire autrement dit,

d'agir habituel pouvant se matérialiser à la lumière d'expériences menées par un individu ou une collectivité, d'où l'importance de mise en œuvre du portfolio afin de pouvoir accéder aux pratiques observées.

1.2. Pourquoi le portfolio d'évaluation ?

Etant considéré comme démarche d'évaluation, le portfolio pour Jorro (2000:22) s'avère *"un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignant à des fins d'évaluation"*. En conséquence, l'apprenant pourrait contribuer à la constitution de ce dossier, ce qui lui permettrait de s'impliquer davantage dans son apprentissage tout en portant un regard critique sur son travail. Une telle posture l'amènera à se questionner sur les stratégies à mobiliser.

À cet effet, nous pouvons constater que l'apprenant joue un rôle déterminant par le déploiement d'un tel instrument, à travers sa participation à la confection de ce portfolio. L'apprenant aura à commenter l'ensemble des démarches à entreprendre pour son apprentissage, ce qui lui permettrait d'accéder à un certain degré d'autonomie au regard de la gestion de son apprentissage. Cette forme d'évaluation se veut constructiviste dans la mesure où celui-ci s'engage, effectivement, dans la construction et à l'appropriation des savoirs et des savoir-faire.

À ce niveau de la réflexion, il est important de souligner que l'utilisation du portfolio par l'enseignant confère à celui-ci le rôle non du détenteur du savoir mais d'un guide prêtant attention à l'individualité de chaque apprenant. Ceci le conduira à préconiser dans ses démarches d'enseignement de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans leurs activités *"d'apprendre à apprendre"* (Voir notamment Holec, 1990).

Dans le même ordre d'idées, Tierney ainsi que Center et Desai (cité par Bucheton, 2003) avancent que le portfolio peut être déployé dans le but *«d'examiner non seulement les réalisations réussies, mais aussi les efforts, l'amélioration, les processus, le rendement»* et ils ajoutent qu' *«à travers la réflexion sur les collections systématiques de travaux, les élèves et les enseignants peuvent travailler ensemble à comprendre les forces de l'élève, ses besoins et ses progrès»*. Dans cette optique, et comme le souligne Eurydice (2010:27), le portfolio est susceptible de nous offrir *«l'avantage supplémentaire d'associer l'apprenant au processus d'évaluation»*.

1.3. Annotation versus commentaires :

Tel qu'il est mentionné dans Le Petit Robert de 1996, le commentaire renvoie à *«une note critique ou explicative de lecture qu'on inscrit sur un livre»*. Transposé en situation de classe de langue, cette *"note critique"* évoquera, pour nous, l'idée de jugement que prononce l'enseignant vis-à-vis des tâches réalisées par ses apprenants. Quant à *"note explicative"*, elle sera utilisée afin d'exprimer l'action d'indiquer et d'orienter vers des pistes pouvant conduire l'apprenant à s'autocorriger.

À ce niveau de la réflexion, nous rappelons que beaucoup de recherches en didactique de l'écrit considèrent que les annotations des copies des apprenants sont la voie prometteuse afin d'entreprendre l'apprentissage en matière d'écriture-réécriture. En effet, plusieurs auteurs tels que Masseron (1981), Halté (1984), Simard (1999), Lebœuf (1999), Quellet (2003) et Roberge (2008) confirment l'importance accrue des commentaires dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. À la lumière de ces travaux de recherche, le commentaire apparaît comme le pivot de la pratique évaluative enseignante vu qu'il devient un *"méta-discours"* de l'enseignant (Pilorgé, 2010:85), un échange, un fragment de dialogue

pédagogique et un partage "expérientiel" entre l'enseignant et son apprenant. Il est important d'attirer l'attention que dans le cadre de cette contribution, les termes "annotations" et "commentaires" sont déployés en tant que synonymes.

Pour Simard (1999:32), les commentaires sont des variations formelles qui « *apparaissant en marge ou entre les lignes, elles sont de nature verbale (inscription de remarques comme "mal dit", "mot impropre", ajout d'une lettre, d'un mot, d'un groupe de mots) ou de nature purement graphique ("?", cercle autour d'une lettre ou d'un mot, soulignement, etc.)* ». En ce sens, tout signe scriptural qu'il soit mot, groupe de mots ou tout autre symbole que l'enseignant inscrit sur la copie de l'élève peut être appréhendé en tant qu'annotation.

Dans le même ordre d'idées, Masseron (1981:47-68) appréhende le commentaire en évoquant son rôle primordial dans le sens où les annotations incitent à une "correction-réécriture". Une telle activité d'annotation suppose alors la détection ainsi que l'identification des dysfonctionnements que l'apprenant a commis pour lui suggérer par la suite des pistes d'orientations afin d'édifier une attitude corrective subséquente à l'activité de réécriture de la production écrite.

2. Méthodologie et type de recherche :

Conduite dans une visée descriptive et adoptant une approche essentiellement mixte alliant le quantitatif au qualitatif, notre présente étude se veut être surtout exploratoire. Elle se base essentiellement sur la recherche-action. Cette orientation correspond à notre principal objectif, celui d'aborder les pratiques évaluatives enseignantes en contexte algérien. Cette recherche tend à s'inscrire dans la dynamique du changement appréhendée en contexte naturel sous-tendue par une approche préconisant le portfolio dans sa version papier. Cette approche évaluative s'appuie essentiellement sur la collaboration de trois

enseignantes du secondaire"choisis sur une base volontaire". Les trois enseignantes de français qui ont accepté de participer à notre enquête sont respectivement âgées de 46 ans, 47 ans et 38 ans. Nous lui avons attribués les noms de code Sofi, Han et Zahi. Ces trois enseignantes ont manifesté leurs intentions d'entreprendre cette formation au vu d'un certain nombre de rencontres ayant porté particulièrement sur la négociation du contrat de recherche visant ainsi l'amélioration de leurs pratiques professionnelles. Une pareille attitude impliquerait inéluctablement, selon J. Maurisette (2013:4-5), *«un engagement important des acteurs concernés par le changement de pratique [...]»*.

Dès lors, les instruments que nous avons déployés s'appuient, essentiellement, sur l'observation et l'examen des portfolios à travers les traces écrites en termes de commentaires laissés par les enseignantes sur les copies des élèves. La méthode retenue pour l'analyse de nos données s'appuie sur l'analyse du contenu.

A ce sujet, il est à préciser que la structure organisationnelle d'un tel outil est construite selon quatre rubriques dont la première est appréhendée en tant que carte identitaire renvoyant à des données informationnelles sur le sujet-apprenant, et ce, pour lui octroyer une dimension personnalisée pouvant susciter la motivation et la responsabilisation de celui-ci face aux annotations formulées. Quant à la deuxième, celle-ci permet de fournir quelques indications sur le sommaire. Celui-ci comporte respectivement la synopsis du projet, de la séquence ainsi que l'intégration du code de correction suivi de l'attribution de la consigne inhérente au texte explicatif que les élèves sont amenés à réécrire. En ce qui concerne dernière rubrique, celle-ci est dédiée à l'incorporation des trois productions réécrites puis corrigées et annotées par leur enseignante respective.

2.1.Mise en œuvre d'une expérimentation didactique :

Comme nous l'avons déjà fait remarquer *in supra*, l'expérimentation que nous avons menée s'intéresse à l'impact du portfolio d'évaluation sur l'activité d'annotation formulée par des enseignants du palier du secondaire de français. Cette expérimentation a pour objet de jauger de l'efficacité de cet outil conduit dans une visée d'accompagnement et de vérifier si cet outil didactique pourrait rendre compte d'un certain degré d'amélioration des pratiques évaluatives en matière de commentaires inscrits.

Ainsi, nous avons envisagé de mener une étude longitudinale de terrain en "*milieu naturel*". À tendance exploratoire, elle a été conduite durant le premier trimestre de l'année scolaire 2020-2021 auprès de trois enseignantes du secondaire. Celles-ci ont adhéré volontairement à la participation à notre recherche. Elles ont accepté de mettre en pratique le portfolio et cela après de nombreuses rencontres afin de leur expliquer notre projet.

À cet effet, les trois phases qui ayant jalonné notre expérimentation à savoir un pré-test et deux posttests, ont été traversées par des moments dédiés à la rétroaction corrective. Tout au long de cette phase, un corpus de travail a été constitué comportant 33 productions écrites dont nous avons retenu que 26 incorporées aux portfolios. Ces derniers intègrent chacun trois productions réécrites à l'issue de l'administration d'une consigne d'écriture suggérée aux apprenants. L'ensemble de ces portfolios ont été corrigées et annotées par les trois participantes puis récupérés par nos soins en vue d'une évaluation diagnostique via la grille de Lebœuf (Voir *infra*). L'intégralité des annotations ont fait l'objet d'une classification afin de faire émerger le type de commentaire le plus déployé par chacune des enseignantes. Cette opération vise surtout à mettre en exergue le "profil annotatif" en amont et en aval de l'expérimentation.

Il est important de préciser que tout au long du prétest, les commentaires inscrits par les enseignantes n'ont pas fait l'objet d'aucune documentation quant à la nouvelle modalité évaluative à entreprendre de notre part. Ces commentaires ont été analysés avant la présentation de la procédure appuyée par la démarche évaluative préconisant l'usage du portfolio. L'objectif étant alors, de mettre en valeur leurs "*habitus correctifs*" (selon la terminologie de Atrouz, 2017) en amont de l'expérimentation.

2.2. Descriptif de la grille de Lebœuf (1999) :

La grille de Lebœuf conçue en 1999 nous a permis de répertorier les différentes annotations recueillies selon leurs types respectifs soit les commentaires à formulation verdictive, injonctive, explicative ou réflexive que nous présenterons très sommairement ci-après. Les commentaires verdictifs sont généralement établis sous l'aspect télégraphique de par sa brièveté vu qu'il est constitué à base de quelques mots.

Débutant souvent par un verbe à l'impératif, les commentaires injonctifs sont également formulés selon le type télégraphique mais avec la particularité d'imposer voire d'enjoindre l'apprenant à une correction revêtant une certaine obligation. Il est à noter que, dans certains cas, l'enseignant peut éventuellement fournir des pistes du moins claires orientant l'apprenant comme «revois la conjugaison du verbe».

Quant aux commentaires explicatifs, comme l'indique son nom, prônent l'explication plus ou moins longue destinée à expliquer la nature de l'erreur à l'apprenant. Ces explications portent sur plusieurs aspects affectant les dysfonctionnements commis et la manière de les corriger. C'est en cela que le commentaire explicatif sous-tend une bi-dimensionnalité alliant l'aspect informationnel au formatif dans la mesure où il tend à l'identification et à la mise

en relief du dysfonctionnement constaté sans toutefois écarter le fait de suggérer des pistes de remédiation.

Tout en incitant l'élève à la réflexion ainsi qu'à l'effectuation d'une remise en cause de l'un des aspects pouvant toucher sa production écrite, les commentaires réflexifs formulés à la forme interrogative, à partir d'un style direct interpellatif, permettent d'activer chez l'apprenant un mécanisme de réflexion quant aux segments déviants.

Tableau 1 : Types de commentaire, caractéristiques et exemples.

Type de Commentaire	Caractéristiques	Exemple
Commentaires verdictifs	Formulation en style télégraphique ; établissement d'un verdict	«Très bien!» «Bravo!»
Commentaires injonctifs	Formulation style télégraphique. injonction de correction.	«par rapport à quoi?» «où?» « explique!»
Commentaires explicatifs	Formulation plus longue Explications pour réparer l'erreur.	«Tu devrais accorder ici le verbe avec le sujet. Lorsque le sujet est à la troisième personne du pluriel généralement le verbe prend "ent"».
Commentaires réflexifs	Incitation à la réflexion.	«Quels mots pourrais-tu utiliser pour éviter la répétition?»

3. Analyse et traitement des données :

Dans le but d'entreprendre la classification et l'interprétation des données recueillies, nous avons recouru à l'analyse de contenu. Celle-ci renvoie à des démarches systématiques voire objectives affichant comme but principal la description des messages en termes de contenu (Voir surtout Bardin, 2003). À cet effet, et en ce qui concerne l'expérimentation menée, les codes auxquels nous avons eu recours se rapportent à la codification des copies des apprenants au regard de désignation par « copie » associé à un numéro respectif selon l'ordre de leur apparition. Les noms des enseignants correcteurs-évaluateurs sont supplantés par des pseudonymes à savoir Sofi, Zah et Han. Cette codification est la première rubrique.

annotatif". Il est à préciser que pour chacune des enseignantes, les taux de pourcentage auxquels nous avons abouti ont été calculés en fonction du nombre total des commentaires enregistrés.

En ce sens, et comme l'illustre le tableau récapitulatif, il en ressort que les commentaires auxquels les participantes ont recouru sont les commentaires verdictifs et injonctifs affichant respectivement des taux similaires à un certain degré près pour l'ensemble des trois enseignantes retenues dans le cadre de notre expérimentation. À cet effet, nous avons noté un taux de 49 % des commentaires verdictifs et de 50,9 % des commentaires injonctifs chez Zahi, et 42,8 % des commentaires verdictifs suivi de 60,9 % des commentaires injonctifs chez Han. Quant à Sofi, elle accuse un taux de commentaires égal à 60 % relatif aux commentaires verdictifs suivi d'un pourcentage égal à 26,6 % des commentaires injonctifs. Ce qui revient à dire que le déploiement des commentaires injonctifs s'explique par le fait d'exhorter les apprenants à entreprendre impérativement la rectification de leurs erreurs. Quant à l'usage prédominant des commentaires verdictifs, ce dernier décèle chez nos trois participantes, une certaine appréciation d'ordre global quant au produit textuel réalisé par l'apprenant.

Notons de surcroît, que pour ce qui est des commentaires explicatifs et réflexifs, ces derniers sont totalement inexistants. Cette absence laisse à croire que ces trois enseignantes estiment que ces types de commentaires sont loin d'être pertinents quant à l'instauration du processus de régulation chez l'élève. Toutefois, nous remarquons chez Sofi que ce type de commentaire affiche une intervention du moins timide présentant un taux n'excédant pas 13,3 %. Ce qui présuppose que malgré la faiblesse

de ce taux, Sofi tend à manifester une préoccupation de venir en aide à ses apprenants face aux erreurs commises.

En ce qui a trait à l'examen des données recueillies pendant le premier posttest, celles-ci laissent à constater que les participantes manifestent un changement statistiquement significatif notamment en ce qui concerne l'appréhension de leur agir évaluatif inhérent aux quatre catégories de commentaires susmentionnées. À cet effet, les résultats auxquels nous avons aboutis dénotent une nette augmentation au regard des commentaires explicatifs affichant ainsi un taux et une supériorité du moins légère par rapport aux commentaires réflexifs.

En effet, il est à remarquer que Sofi a inscrit un pourcentage de 50,09 % pour le commentaire explicatif et 15,15 % des commentaires réflexifs. C'est aussi le cas de Han qui a manifesté une hausse légèrement supérieure à celle de Sofi renvoyant à 57,47 % des commentaires explicatifs suivi d'un pourcentage de 14,94 % pour le commentaire réflexif. Quant à Zahi, celle-ci a formulé un taux de commentaire explicatif quasi proche des pourcentages de type de commentaires enregistrés à savoir l'explicatif avec un taux atteignant 53,93 % accompagné des commentaires réflexifs enregistrant à un certain degré moindre la valeur de 12,12 %. Ceci nous amène à penser que nos participantes se préoccupent davantage d'outiller leur apprenants, en leurs fournissant un certain nombre de données informationnelles vis-à-vis de la nature des erreurs mais également en les orientant vers de nouvelles pistes afin qu'ils puissent entamer la phase dédiée à la remédiation.

Par ailleurs, il est à remarquer un fait marquant affectant la régression des commentaires verdictifs et injonctifs. À cet effet, il a été relevé 7,57 % des commentaires verdictifs et 18,18 % des commentaires injonctifs chez Sofi.

Advienne ensuite Zahi avec les pourcentages respectifs de 8,48 % des commentaires verdictifs et 25,45 % des commentaires injonctifs. Concernant les commentaires verdictifs inscrits par Han, ce type de commentaires manifeste un taux proche de 6,89 % des commentaires verdictifs et 20,68 % pour les commentaires injonctifs. Cette nette régression traduit au regard des taux des commentaires injonctifs la volonté de nos participantes à enclencher le mécanisme d'autoévaluation chez leurs apprenants. Advienne ensuite, la faible présence des commentaires verdictifs qui renvoient à des appréciations correctives d'ordre global affectant soit l'ensemble de la production textuelle de l'élève ou seulement une partie de celle-ci.

5. Discussion :

Au vu des résultats générés par l'expérimentation didactique, l'analyse des données recueillies à partir de l'examen des portfolios que nous avons mis à la disposition des trois enseignantes, les taux enregistrés sont majoritairement verdictifs et injonctifs au détriment des commentaires explicatifs et réflexifs qui sont inexistantes dans les habitudes de correction de celles-ci. Ce qui revient à dire qu'au regard de telles appréciations qualifiées de «*non implicatives*», selon la terminologie de Reuter (1996), l'enseignant a réagi non en tant que lecteur mais comme enseignant-évaluateur incarnant l'institution éducative. Ceci prête à croire que le comportement annotatif déployé par celles-ci, lors du pré-test, est appréhendé dans sa dimension corrective linéaire mettant en avant des annotations globales limitées aux "expressions fautives" ou "les passages mal formés". Autrement dit, ces trois enseignantes ont été cantonnées de par leurs interventions à la microstructure au détriment de la macrostructure des produits textuels de leurs apprenants. Ces commentaires demeurent donc herméneutiques, non implicatifs écarté de toutes formes de personnalisation pouvant susciter

l'autocorrection voire l'auto-évaluation de l'apprenant quant à sa production écrite. Vu sous cet angle, ces annotations n'orientent pas et n'offrent pas à l'apprenant des pistes pouvant l'amener à l'autocorrection mieux encore à la réécriture de son produit textuel étant donné que le correcteur s'est cantonné dans une posture de "gardien du code" voire de "chasseur de fautes" vu qu'il a réduit son action évaluative au repérage des erreurs de surface comme le fait remarquer (Pilorgé, 2010). Ceci dit que de telles annotations sont loin d'être formatives étant donné qu'elles peuvent accentuer "le malentendu communicationnel" entre l'enseignant-évaluateur et l'apprenant-évalué. En ce sens, nos résultats d'analyse corroborent avec beaucoup d'autres comme ceux de Halté (1984), de Reuter (1996), de Simard (1999) et de Roberge (2001).

A *contrario* du prétest, on peut constater une différence majeure au niveau du post-test1 et du posttest 2 où nous avons remarqué un accroissement statistiquement assez significatif au regard des occurrences inscrites quant aux taux de commentaires relevés notamment en ce qui relève des commentaires explicatifs et des commentaires réflexifs. De tels types d'annotation se sont traduits par une hausse assez considérable. En effet, une certaine évolution attestant d'une amélioration du geste évaluatif laissant ainsi entrevoir au prisme du portfolio une nouvelle manière de faire sous-tendue d'une part, par la qualité du moins meilleure des commentaires inscrits en aval de l'expérimentation menée et d'autre part, par la prise de conscience qui témoigne de l'édification d'un dialogue à résonance pédagogique instauré entre l'évaluateur et l'évalué.

Ainsi, l'analyse des résultats laisse présager d'éventuels liens entre le fait de recourir au portfolio d'évaluation prôné à la lumière de l'accompagnement et l'augmentation fréquentiel des commentaires notamment ceux à résonance explicative et à un certain degré moindre les commentaires réflexifs. Ce qui atteste

d'une nette évolution voire amélioration quant aux conduites correctives en termes d'annotations intégrées à cet instrument pédagogique d'évaluation suivi du commentaire réflexif qui demeure insuffisant à un certain degré moindre.

Ces résultats s'expliquent par le fait qu'un tel artefact atteste d'un impact du moins significatif sur les manières singulières de faire enseignantes en matière de correction entre autre les annotations reposant *in facto sensu* sur la formulation de commentaires à dimension constructive à travers lequel l'évaluateur a pris conscience de son habitus correctif suite aux régulations réalisées. Face à ces modifications constatées, nous pouvons souligner que la singularité de ce comportement évaluatif, nous amène à mettre en valeur le rôle déterminant du portfolio dans un continuum évolutif et surtout régulateur dans le sens où il a permis à l'enseignant-lecteur d'effectuer un retour du moins critique voire réflexif sur son comportement évaluatif qui demeure toutefois confronté à une certaine résistance en ce qui concerne son habitus annotatif.

Suite aux résultats issus du posttest 2, nous relevons en ce qui concerne l'ensemble des taux corollaires aux annotations que nos participantes ont inscrit via le portfolio enregistrent une augmentation plus ou moins légère notamment en ce qui a trait aux commentaires explicatifs et réflexifs. Ceci pourrait révéler un changement dans les comportements évaluatifs adoptés par les trois enseignantes qui s'est concrétisé au prisme du portfolio d'évaluation. Il est à constater que les différents taux inscrits décèlent une hausse maintenue constante chez l'ensemble des participantes.

En effet, nous avons mentionné quant à l'usage fréquentiel des commentaires dit explicatifs déployés par Sofi une augmentation de 60.29 %, Zahi affiche un taux égal à 61.36 % suivi d'un pourcentage relativement élevé de 62.50 % chez Han. Notons bien que les commentaires réflexifs varient d'une participante à

l'autre, couvrant ainsi chez l'enseignante Zahi un pourcentage égal à 17.61 %, autrement dit, un taux moins élevé mais non négligeable comparativement au prétest. C'est aussi le cas de Han qui mentionne un taux de 22.22 %. En revanche nous relevons chez Sofi un taux plus avancé représentant 32,03 %. En ce sens, les commentaires que Sophie a inscrit sont du moins meilleurs que ceux des deux autres enseignantes. Par ailleurs, il est important de souligner qu'en ce qui relève des commentaires verdictifs et injonctifs recensés, ils sont nettement réduits manifestant par rapport au pré-test des taux inférieurs allant de 3,78 % chez Sofi, 9,65 % chez Zahi et 4,16 % chez Han.

Conclusion :

En égard de données obtenues auprès de notre échantillon expérimental, nous pouvons avancer qu'après avoir établi une comparaison effectuée entre le pré-test et les deux posttests, qu'une progression significative des commentaires plus ou moins élaborés via l'usage d'un tel outil a été enregistrée. Ceci dit, l'hypothèse retenue est dans l'ensemble validée et les résultats obtenus sont satisfaisants. En ce sens, les commentaires relatifs aux deux posttests sont nettement meilleures que ceux du pré-test.

Nonobstant, un travail rigoureux sur le plan des annotations à caractère réflexif méritent d'être mis en œuvre pour assurer un certain degré l'optimisation de l'agir évaluatif des enseignant du secondaire en ce qui affecte au plus profond le geste évaluatif enseignant considéré comme le reflet d'une compétence professionnelle. Celle-ci peut être tributaire d'une modalité qui peut s'avérer exigeante non seulement en temps mais également en termes d'investissement voire d'engagement de la part des acteurs pédagogiques. Toutefois, une telle approche évaluative conduite dans une logique d'accompagnement demeure une pratique pédagogique suscitant tout notre intérêt étant donné qu'elle permet le

développement des compétences professionnelle et identitaire de l'enseignant de FLE en contexte algérien.

In fine, le portfolio préconisé à des fins d'évaluation a été pour nos participantes l'occasion du déclenchement d'un processus de conscientisation attestant d'une autorégulation sous-jacente à une augmentation fréquentiel quant à leurs gestes évaluatif tout en rendant compte des "liens organiques "qui puissent se matérialiser entre la triadique alliant l'enseignement-apprentissage-évaluation.

Bibliographie :

1. Ait Yala, O., et Berkoun, Zoubida. (2019). L'enseignant-lecteur dans le processus de correction de la production de l'écrit. *Aleph*, 6(2), 213-224.
2. Atrouz, Youcef (2013). Évaluation des compétences langagières en acte et contextualisation didactique. *Synergies Algérie* 20, pp. 109-124.
3. Atrouz, Youcef (2017). L'enseignant de FLE entre le Charybde de l'"imaginaire évaluatif" et la Scylla du "pouvoir évaluatif". , *El Tawassol* 49, pp. 282-290.
4. Bardin, Laurence (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. *Les méthodes des sciences humaines*, 1(1), 243-269.
5. Bucheton, Dominique. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Tréma*, (20-21), 43-53.
6. Beauvais, Martine. et Boudjaoui, Mehdi. (2005). Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle. Le cas du tutorat universitaire dans l'enseignement supérieur professionnalisé français.
7. Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Paris: L'Harmattan.
8. De Leboeuf, Pascal (1999). « Très bien Pascal, continue comme ça ! » ou la lecture de l'explication dans le commentaire » dans *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 39-42.
9. Dufour, C. et Larivière, V. (2012). Principales techniques d'échantillonnage probabilistes et non-probabilistes. *SCI6060—Cours* 4.

10. Eurydice (2010). De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois : Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation : bref aperçu de la situation en Europe. Bruxelles : Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture ».
11. Gonnin-Bolo. (2010). *Recherche et formation* - N° 62 - L'accompagnement dans la formation. pp. 17. Collectif.
12. Halté, Jean.-François. (1984). L'Annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44. 61-69.
13. Holec, Henri. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, p.75-87.
14. Jorro, Anne. (2000). L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck.
15. Landry, Carole. et Pilon, Jean.-Marc. (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs : quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* (p.163-178). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
16. Liu, Michel. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
17. Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel d'éducation. Montréal, Québec : Guérin.
18. Masseron Caroline. (1981). La correction de rédaction. In : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°29. La rédaction? pp. 47-68.
19. Morrisette, Joëlle. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49.
20. Pilorgé Jean.-Luc. (2010) « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques*.
21. Ouellet, André. (2003). Pour une évaluation des apprentissages en lien avec la compétence. In Michel D. Laurier, Évaluation et communication (p. 59-99). Montréal: Québécois.
22. Reuter, Yves. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : E.S.F.
23. Roberge, Julie. (2001). *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*. Thèse de doctorat inédite. Université-Charles-de-Gaulle Lille III.
24. Roberge, Julie. (2008). Rendre plus efficace la correction des rédactions rapport PAREA : [article de vulgarisation].
25. Robert, Petit. (1996). *Le Petit Robert : dictionnaire de la langue française*. Paris.
26. Robert, André.Désiré. et Bouillaguet, Anick. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, collection «Que sais-je?».

27. Simard, Claudine. (1999). « L'annotation des textes d'élèves » dans *Revue Québec Français*, n° 115, pp. 32-38.
28. Tawil, Sobhi., (2005), « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie ». In, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif.
29. Veslin, Odile. et Veslin, Jean. (1992). *Corriger des copies : évaluer pour former* Paris : Hachette Éducation.
30. Vial, Michel. (2007). L'accompagnement professionnel : une pratique spécifique. Conférence pour *Ariane Sud entreprendre*, Marseille.
31. Vial, Michel. et Caparros-Mencacci, Nicole. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.