

## Comment les enseignants de français annotent-ils les productions écrites des élèves ?

AIT YALA Ouardia ep AOUCHICHE

Université Mohamed Ben Ahmed Oran 2

### Abstract:

*By correcting the written production of their students, teachers usually leave comments on their copies. These comments are a pedagogical tradition that is well anchored in the teacher evaluation process and takes a significant amount of time. In this article, we will attempt, first of all, to describe the evaluative methods of teachers and we will try, later, what type of commentary could contribute to the learning of writing.*

*keywords: evaluation- written production- annotation.*

### Introduction

Les objectifs généraux de l'enseignement du français en Algérie seraient au collège comme au lycée, la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthode de pensée et de travail. Le professeur se fonde sur ce que les élèves ont appris dans les années précédentes. Ces pré-requis permettraient à l'enseignant de les mener plus loin avec une ambition mesurée et une permanente exigence, d'un autre côté, pour commencer les activités d'écriture, il ne faudrait pas attendre que les élèves maîtrisent correctement la morphosyntaxe ; au contraire, pour les inciter à écrire, il faudrait les lancer dans une activité de communication. Ça serait en abordant l'écriture, que les élèves découvrirait la fonction des règles qui régissent la langue.

Les principales difficultés rencontrées par les élèves et signalées par les enseignants comme par les chercheurs : la révision en cours de production écrite et la réécriture. Selon bon nombre d'études, la difficulté de relecture de son propre texte tiendrait aussi à la nécessité de neutraliser des informations privilégiées que détient le scripteur. Certes, il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit, sans évaluation, Dans le cadre de notre travail de recherche, nous tenterons de voir comment les enseignants algériens de FLE évaluent-ils la production écrite des élèves de la quatrième année moyenne, et nous

porterons un intérêt particulier aux annotations portées sur les copies des apprenants.

Dans les recherches en didactique du français, beaucoup de chercheurs se sont penchés sur la correction des productions écrites, car tous les enseignants affirment que la tâche de l'évaluation des copies représente une partie très importante de leur travail d'enseignant, autant au niveau du temps qu'ils y investissent que des répercussions sur l'apprentissage des élèves. Ils se plaignent surtout de sa lourdeur et la difficulté de compréhension de leurs commentaires par les élèves au moment de la remise des copies lors du compte-rendu. Ils se plaignent aussi de ne pas constater une évolution dans les productions écrites des apprenants. Notre étude consiste à classer et examiner les types de commentaires que l'enseignant laisse sur la copie de l'élève, d'autre part, de voir si les appréciations permettent à celui-ci de comprendre ses erreurs et de les éviter dans les écrits ultérieurs.

Afin de cerner certains aspects de notre objet d'étude, voyons quelques définitions conceptuelles utiles à la compréhension globale de notre problématique. A la question "qu'est-ce que corriger?" Julie Roberge (2008) y répond:

*" La correction des copies se fait de la façon traditionnelle puisqu'elle consiste à lire la copie, et à formuler des commentaires écrit sur la copie de l'élève qui servent à noter les points faibles et parfois les points fort, ainsi qu'à justifier la note obtenu par l'élève".<sup>1</sup>*

Legendre (1993) quant à lui parle plus de but dans sa définition :

*" C'est formuler des commentaires qui notent les points faibles et le points fort sur une copie d'élève; ces commentaires peuvent donc avoir lieu, au milieu ou à la fin d'une séquence d'enseignement- apprentissage de l'écriture."<sup>2</sup>*

Nous avons essayé de faire une tentative de définition de la correction des copies, c'est quand l'enseignant lit la copie de l'élève et la

---

<sup>1</sup> Julie. Roberge. 2008." *Rendre plus efficace la correction des rédaction*". Rapport de recherche. Montréal. p 8

<sup>2</sup> Legendre. Rénaud. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition. Paris: Larousse. P 574.

rend conforme à la norme, soit en rectifiant lui-même les erreurs de l'élève (ce qui n'aide pas l'apprenant à progresser), ou en laissant des commentaires, des signes, des codes, etc. qui permettent à l'élève d'avoir des informations sur la localisation de l'erreur, le type et le moyen d'y remédier.

Tout le long de notre travail de recherche, nous allons prendre les deux termes de "corriger" et "évaluer" comme étant des synonymes, puisque tous les objectifs et buts de l'évaluation s'appliquent à la correction. Avant d'aller plus loin dans notre analyse, nous pensons qu'il est important d'annoncer et de définir brièvement les différents types d'évaluation.

### **1. Types d'évaluation :**

Vu l'importance de l'évaluation dans le processus d'apprentissage, bon nombre de chercheurs se sont penchés sur la question. Pour Allal (1991), "le terme évaluation formative est utilisé pour la première fois par Scriven en 1967, dans un article sur l'évaluation des moyens d'enseignement".<sup>1</sup> La correction est considérée, par ce dernier, comme un outil d'adaptation des savoirs ou des manuels conçus pour les apprentissages. Plus tard, les recherches de Bloom, Hasting et Madaus (1971) ont permis d'appliquer, concrètement, l'évaluation formative aux procédures pédagogiques et didactiques de l'enseignant en classe. Ils décrivent l'évaluation formative comme étant un mode d'évaluation qui permet la maîtrise et le réajustement des savoirs et apprentissages d'où le terme « pédagogie de maîtrise ». Talbot<sup>2</sup> (2009), par exemple, a établi un classement des types d'évaluation soit: l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation formatrice, l'évaluation normative, l'évaluation pronostique, l'évaluation réflexive ou auto-évaluation, l'évaluation secondaire et l'évaluation sommative. A propos de tous ces types d'évaluation Rogiers (2004) affirme qu'ils :

*«[...] ne s'opposent pas. Il ne s'agit pas là d'autant de formes d'évaluation. Une évaluation peut être à la fois*

---

<sup>1</sup>Allal, L. (1991). "Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants." Bruxelles, De Boeck Université. P 48.

<sup>2</sup>Talbot, L. (2009). "L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage." Paris : Armand Colin. P 85.

*sommative, certificative et normative. Tout comme elle peut être à la fois formative, intégrée et critériée.»<sup>1</sup>*

**1.1 L'évaluation sommative** est définie par Hadji<sup>2</sup> comme étant " « celle qui se propose de faire un bilan (une somme), après une ou plusieurs séquences ou, de façon plus générale, après un cycle de formation. » c'est à dire que c'est un processus d'évaluation qui donne une décision irréversible de réussite ou d'échec relative à une période d'apprentissage. Ce genre d'évaluation permet d'attribuer des certificats, des diplômes par le biais d'un examen final.

**1.2 L'évaluation diagnostique** se fait au début d'une séquence de cours, son utilité est de permettre à l'enseignant de tracer le profil de ses élèves en d'autres termes d'apprécier leurs aptitudes ou leurs connaissances de la matière afin de dresser une stratégie qui répondrait au profil réel de ses apprenants. Ce type d'évaluation ne devrait pas être quantifier en d'autre termes noté.

Selon Bordeleau, C et all (1999), « ... ce type d'évaluation aide l'enseignant à mieux adapter ses exercices au niveau de ses élèves, ils voient trois conséquences à l'évaluation diagnostique, l'enseignant pourra :

- placer les élèves dans un groupe approprié.
- déterminer les correctifs qui influenceront leur réussite.
- utiliser les modes adéquats de transmission des connaissances »<sup>3</sup>.

**1.3 L'évaluation formative** : elle est définie par Talbot (2009), comme tel:

*"L'évaluation formative est un ensemble de procédures, plus ou moins formalisées par le maître, qui a pour ambition d'adapter son action pédagogique et didactique en fonction des progrès ou au contraire, des difficultés*

<sup>1</sup>Roegiers, X. (2004). "L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves", 1re éd., Bruxelles, Éditions De Boeck Université, P56.

<sup>2</sup>Hadji, C. 1989, "L'évaluation, règles du jeu. Des intentions à l'action", Paris : ESF, P 60.

<sup>3</sup> Bordeleau, C et Morency,1999. « l'art d'enseigner, principes, conseils et pratiques pédagogiques », Morin édition Itée, P156.

*d'apprentissage. Dans cette approche, l'évaluation peut aider à mettre en place des remédiations, des régulations, des rétroactions, des aides diverses (pédagogie différenciée) qui visent à faire en sorte que les erreurs deviennent moins fréquentes et la nature des démarches clairement repérée.*<sup>1</sup>

Elle intervient, à la fin de chaque tâche d'apprentissage et elle a pour but d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint. Il peut, grâce à ce type d'évaluation, découvrir les difficultés de son élève et ainsi proposer des exercices pour y remédier.

Nous avons constaté lors de nos observations de classe que les jeunes enseignants interrogés utilisaient beaucoup l'évaluation sommative en production écrite en délaissant l'évaluation formative.

Par manque de recul et de clarté sur ce qui favorise l'apprentissage des élèves, ces enseignants trouvent des difficultés à organiser leur travail pour réussir à intégrer, à leurs séquences, des activités d'évaluation formative. Nous avons constaté également que l'un des seuls domaines où ils utilisaient l'évaluation formative, avec succès, est le domaine des exercices de grammaire et de vocabulaire en contexte.

Ces enseignants ont pour habitude de donner aux élèves au moins une semaine avant le contrôle de fin de séquence le détail des savoirs et savoir-faire sur lesquels ils seraient évalués la semaine suivante. Ils leur ont systématiquement donné une feuille d'exercices à faire correspondant à ce détail. Il fallait non seulement qu'ils fassent ces exercices en entraînement à la maison mais qu'ils préparent leurs questions sur les différents points abordés. Les élèves ont bien joué le jeu et ont ainsi pris l'habitude de poser des questions sur les points non maîtrisés. Cela a eu principalement deux effets positifs : le premier, celui de donner clairement au professeur les points à retravailler et les points bien acquis, le second, celui de bien préparer les élèves pour l'évaluation sommative de fin de séquence pédagogique.

En effet, les exercices proposés lors du contrôle sont basés sur le même modèle que celui de l'évaluation formative et cela permet de préparer les élèves à l'évaluation sommative. Nous avons remarqué

---

<sup>1</sup> Talbot, L. (2009).Op cit. P87.

que les élèves les plus faibles ont fait de gros progrès en travaillant de cette façon. En sachant exactement ce que le professeur attendait d'eux, ils se concentrent sur un type d'exercice en particulier et savent mieux le refaire par la suite. Il convient bien sûr de donner suffisamment de sens à l'activité pour que les points acquis le restent et ne soient pas oubliés une fois la séquence suivante mise en place.

Les jeunes enseignants ont conscience de l'importance de la généralisation de l'évaluation formative sur de nombreuses tâches, surtout la production écrite qu'ils proposent à leurs élèves.

## **2. Prédominance de l'évaluation sommative sur l'évaluation formative en évaluation des apprentissages à l'écrit:**

La pédagogie du projet accorde une grande importance à l'évaluation formative. D'ailleurs, l'activité de la production de l'écrit dans le manuel scolaire de français de la quatrième année moyenne se nomme " Evaluation formative". Ce type d'évaluation, en plus de pouvoir donner une mesure (une note), permet de situer l'élève dans les objectifs d'apprentissage et de remédier à ses lacunes. En outre, l'évaluation formative ne se contentera pas de mesurer, juger et décider, mais aussi d'apporter de l'information utile à l'enseignant et l'élève pour faciliter l'apprentissage. L'évaluation est, dans ces conditions, descriptive, elle est seule compatible avec une relation d'aide préconisée par l'approche pédagogique centrée sur l'apprenant. Comme le dit Somé<sup>1</sup> "c'est une activité qui vise à analyser ou à interpréter des résultats ou des indices provenant de la mesure devant permettre de prendre de meilleures décisions. »

Mais la réalité est toute autre. Ainsi, les enseignants algériens, pour diverses raisons, tendance au conservatisme, à l'insuffisance de formation, au manque de temps etc., se limitent à l'évaluation sommative pour corriger la production écrite des élèves. Durant notre enquête, nous avons constaté que les enseignants corrigeaient, commentaient et notaient le premier jet produit par l'élève. Ils rendaient les copies de manière rapide, sans prendre le temps de s'adresser personnellement à chaque élève. Comment auraient-ils pu le faire, puisque leurs commentaires n'indiquaient pas de manière claire ce qui était assimilé, ni ce qui était à revoir ? Non seulement cette absence d'annotations constructives n'aidait pas les élèves à se corriger, mais elle les pénalisait car ils n'avaient pas de repères pour faire le point sur

<sup>1</sup> Somé, J.B.,1990, "Mesure et évaluation", institut des sciences de l'éducation, U.O. P31.

l'acquis. Selon le questionnaire distribué aux enseignants 90% d'entre eux notent le premier jet de la production écrite des élèves. Et c'est ainsi que beaucoup d'élèves se retrouvent avec une note très faible. A ce propos Diabougba dit:

*" Les notes, plus qu'elles n'encouragent, déstabilisent le bénéficiaire, pouvant conduire au redoublement ou à l'abandon, créant du même coup une insatisfaction au niveau des parents et par la même occasion compromettent aussi les possibilités pour notre pays d'atteindre les objectifs de la scolarisation universelle."*<sup>1</sup>

Une fois le verdict de la note tombé, aucun élève ne s'intéresse au compte-rendu de la production écrite et encore moins à l'amélioration et la réécriture de son texte, puisque cela ne changera pas sa note. Cette pratique évaluative est plus "sommative" que "formative". Il est à noter que le deuxième jet " la réécriture", n'est ni noté, ni vérifié par l'enseignant, c'est ce qui explique pourquoi les élèves ne manifestent pas d'intérêt pour les commentaires laissés sur leurs copies. L'un des seuls domaines où il nous semble que les enseignants utilisent l'évaluation formative, avec succès, est le domaine des exercices de grammaire et vocabulaire en contexte.

Nous pensons que l'institution scolaire, les parents et les élèves s'intéressent beaucoup plus aux notes des compositions trimestrielles et de passage (ce qui est l'évaluation sommative) et relativement très peu à la note de la production écrite (qui est une évaluation formative). Un grand pourcentage d'élèves (81%) donnent une grande importance à la note qu'au commentaire. Si l'on souhaite que nos élèves atteignent les objectifs d'apprentissage, il faudra que l'évaluation formative retrouve sa place dans l'enseignement puisqu'elle, comme le dit Hadji " contribue à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés»<sup>2</sup>.

Comme nous l'avons dit un peu plus haut, l'activité de la production de l'écrit est nommée dans le manuel scolaire de français de la quatrième année moyenne "Evaluation formative", parce que l'élève

---

<sup>1</sup> Diabougba, Y. J. 2006, " Les représentations sociales du système d'évaluation actuel des apprentissages scolaires chez les élèves du primaire" au Burkina Faso : cas de la Direction, 2006, ENS/UK. P98.

<sup>2</sup>Op.cit. p59-60.

participe à son apprentissage par le biais d'un commentaire que lui laisse l'enseignant sur sa copie. L'annotation<sup>1</sup> tient donc une place importante dans le processus de l'évaluation formative de la production de l'écrit.

### **3. Commentaire/annotation:**

Le « Petit Robert » (1996) donne au commentaire, la définition suivante :

« note critique ou explicative qui accompagne un texte, note de lecture qu'on inscrit sur un livre ». Nous constatons que cette définition utilise un discours très proche de celui des enseignants tels que : « note critique » pour parler du jugement de l'enseignant, ou encore « explicative » pour traduire l'action de porter des indications, ou des explications sur la production écrite d'un élève afin de le situer dans son apprentissage et de lui faire comprendre ses erreurs et surtout lui indiquer les voies et moyens pour les surmonter.

Toutes les études qui concernent la didactique de l'écrit affirment que l'annotation<sup>2</sup>des copies des élèves serait la clé de l'apprentissage de l'écrit. Plusieurs auteurs (Masseron, 1981; Halté,1984; Simard ,1999; Leboeuf, 1999, Ouellet, 2003; Roberge, 2008) ont abordé l'importance des commentaires dans l'enseignement/apprentissage de la production de l'écrit en français. Selon ces travaux, le commentaire est la base de la pratique pédagogique.

Selon Roberge (2008) l'annotation est:

*" L'annotation peut également 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 (Halté, 1984).*

---

1 Dans ce travail de recherche, nous utilisons les termes « annotations » et « commentaires » comme des synonymes. Ces termes réfèrent au « feedback pédagogique » employé par certains chercheurs. Toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire, nous le verrons plus loin.

2 Comme nous l'avons dit précédemment, nous considérons les termes "annotation" et "commentaire" comme des synonyme.

*Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la forme, la structure textuelle et le contenu*<sup>1</sup>.

Roberge entend par "dialogue" dans sa définition le " dialogue pédagogique", l'enseignant s'exprime clairement à travers ses annotations et l'élève les reçoit comme une aide utile à la réécriture de son texte. C'est donc, un échange entre l'enseignant et l'élève. Ce qu'il faut comprendre de cette définition, c'est que toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire. Que ce soit, une note, un trait, une phrase, un mot souligné ou un commentaire rédigé dans la marge, toutes ces marques témoignent d'un désir, par l'enseignant, de transmettre une information aux élèves.

Simard (1999) ,de son côté, décrit les commentaires à travers les formes variées qu'elles prennent en:

*" 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.)."*<sup>2</sup>

Simard considère donc comme annotation tout signe scriptural laissé par l'enseignant sur la copie de l'élève, mot ou groupe de mots, ou tout symbole. En 1992 Isabelle Delcambre avait déjà considéré, dans son article " Écrire « non » dans la marge d'une dissertation : quels enjeux de formation ?"le point d'interrogation"?" ou le simple "non" comme forme d'annotation. Elle parle de dialogue annotatif utilisant l'interrogation sous la forme de son signe représentatif de ponctuation mais qui se révèle évocateur. Il ne s'agit pas pour l'enseignant-correcteur de poser une question à l'élève mais plutôt d'amener celui-ci à se questionner sur son erreur. Il y a donc, en arrière-plan toute une signification à attribuer au point d'interrogation. Vu sous cet angle, ce signe devient dialogique au même titre que les commentaires libellés en plusieurs mots. Masseron (1981) définit le commentaire en parlant de son utilité ainsi : « les annotations incitent à une correction-réécriture »<sup>3</sup>car elles sont supposées détecter les erreurs que l'élève a faites puis lui donner sous forme de commentaires les changements à faire lors de

---

<sup>1</sup>Roberge, J. (2008). Op cit. P05.

<sup>2</sup>Simard, C. (1999). « L'annotation des textes d'élèves » dans Revue Québec Française, n° 115, pp. 32-38. [En ligne] repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/56149ac>.

<sup>3</sup>Masseron, C. 1981. « La correction de rédaction. » Dans Pratiques, 29,p 50. [En ligne] dans [http://pratiques-cresef.fr/p029\\_ma1.pdf](http://pratiques-cresef.fr/p029_ma1.pdf)

la correction /réécriture de son texte. En d'autres termes, les annotations ont une visée formative en ce sens qu'elles guident l'élève dans la rectification des éléments de sa production.

Suite aux enquêtes menées auprès des apprenants, nous avons essayé de faire une tentative de définition du commentaire écrit. Le commentaire est selon nos observations une trace ( signe, code, mot ou groupe de mots) que l'enseignant laisse sur la copie de l'élève dans le but d' aider l'élève à identifier et corriger les erreurs de fond et de forme, à améliorer son texte en rectifiant, ajoutant ou supprimant des segments. Il permet à l'enseignant de fonder un jugement positif ou négatif, global ou détaillé sur le texte de l'élève.

Nous ne sommes pas tout à fait d'accord avec Roberge quand elle définit le commentaire comme étant un "fragment de dialogue". Nous pensons que le degré de communication et d'explicitation d'une annotation ne peut se mesurer dans l'absolu, dans le vécu quotidien d'une classe. Comme nous l'avons vu dans notre enquête, les enseignants ne prennent pas toujours le temps nécessaire d'établir ce "dialogue pédagogique", même s'il y a bel et bien un commentaire sur les travaux de leurs élèves. Il ne s'agit pas d'un échange entre l'enseignant et son élève, puisque les annotations n'offrent pas de pistes claires d'interventions qui aident l'apprenant à se corriger et s'améliorer. Plus loin, cette annotation ne permet même pas de l'encourager à réécrire. Selon notre enquête, en moyenne 58,2% des commentaires sont didactiquement inefficaces (le commentaire agressif, le commentaire illisible, le commentaire vague, absence de commentaire et quelques commentaires injonctifs). Ce sont des remarques que nous jugeons stériles puisqu'elles n'indiquent pas à l'élève ce qu'il doit rectifier.

Le processus de l'enseignement/apprentissage de la production de l'écrit en Algérie considère le premier jet de l'apprenant comme étant le jet final en le notant, sanctionne le peu de commentaires formatifs que laisse l'enseignant sur la copie de l'apprenant. Ce dernier ne voit plus l'intérêt d'utiliser les annotations pour retravailler son texte. Nous pensons que le texte de l'élève (le premier jet) doit avoir un avenir dans le sens où la version que l'enseignant lit et commente n'est que provisoire et peut être améliorée. A notre avis, on ne peut parler d'un véritable "dialogue" que lorsque l'enseignant formule des commentaires de qualités et que l'élève les reçoit clairement et, surtout, les utilise pour la réécriture de son texte. Il faut une implication tant du côté des enseignants que celui de l'élève. Or, nous avons vu à travers l'enquête que seul le professeur s'exprimait dans ce dialogue, l'élève ne fait que se plier aux commentaires verdictifs et injonctifs que

l'enseignant lui laisse sur sa copie. Où est le dialogue? De ce fait, nous pensons que le commentaire n'agit pas toujours comme un dialogue.

### **3.1 Types de commentaires:**

Quelques recherches, sur ce domaine, définissent les types d'annotations que l'enseignant utilise pour corriger la rédaction des élèves. Halté (1984) cité par Leboeuf (1999) classe les annotations selon les objectifs pédagogiques visés par les enseignants au moment de la formulation de celles-ci. Il classe les commentaires en trois types: les commentaires verdictifs, les commentaires injonctifs et les commentaires explicatifs. Les commentaires verdictifs, sont les plus utilisés sans doute pour leur facilité rédactionnelle, ils ne se composent que de quelques mots ou d'une note. Ce sont des remarques globales et très générales que l'enseignant émet pour juger le travail de l'élève ou expliquer la note donnée. Nous ne considérons pas ce genre d'observation comme étant formatif, car il n'apporte pas une aide efficace. Les commentaires verdictifs suivants ont été relevés dans les copies de notre enquête : Très bien, Hors sujet, Bonne présentation, peut mieux faire, Nulle! Bravo ! ... Dans notre travail de recherche nous avons subdivisé ce genre de commentaire en positif et négatif. Le commentaire verdictif positif, même s'il n'apporte pas d'aide à la réécriture, a le mérite de motiver l'élève, contrairement aux commentaires verdictifs négatifs qui peuvent bloquer l'élève.

Le commentaire injonctif est également un commentaire plus ou moins court, il a le caractère d'imposer une correction à l'élève car il commence le plus souvent par un verbe à l'impératif. Ainsi, l'enseignant s'adresse directement à l'élève pour l'obliger à réagir. Voici quelques commentaires injonctifs que les trois enseignants de notre enquête ont laissés sur la copie de leurs élèves: Enumère tes arguments, change le temps de tes verbes, commence tes phrases par une majuscule.

Le dernier type, l'explicatif, comme son nom l'indique est représenté par des phrases explicatives qui sont longues. Elles sont adressées à l'élève pour lui apporter une vraie aide. Ces annotations identifient l'erreur et expliquent à l'apprenant ce qu'il doit faire. Dans l'exemple que nous avons pris de notre enquête, l'enseignant 2 écrit sur la copie de l'élève: Tu dois écrire une introduction, un développement et une conclusion, révise la leçon que nous avons faite ensemble qui s'intitule " caractéristique du texte argumentatif". Dans cette annotation,

l'enseignant corrige la structure du texte et oriente l'élève vers le cours qui pourrait l'aider, ce qui le met dans une posture de formateur. Nous remarquons que ce type de commentaire est le moins utilisé, car il ne faut pas oublier que le nombre considérable de copies à corriger limite le temps disponible pour la rédaction des commentaires explicatifs. Voici quelques annotations explicatives des trois enseignants correcteurs de notre enquête: ton verbe doit être à l'infinitif, Deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif, pense à utiliser le dictionnaire cela t'aidera à connaître l'orthographe des mots, utilise les verbes d'opinion qu'on a faits dans le cours de vocabulaire pour ton argumentation. Comme nous le voyons, les remarques sont vraiment explicatives et claires, il s'agit là d'un vrai "dialogue" où l'enseignant explique ce que son élève doit faire.

Leboeuf (1999) ajoute un quatrième type de commentaire à la typologie de Halté : le commentaire réflexif. Ce genre d'annotation incite l'élève à réfléchir sur une erreur, un thème ou une idée du travail demandé, sur la remise en question d'un aspect de la production corrigée. Ce genre de commentaire pourrait constituer une aide à la réécriture puisqu'il pousse l'élève à se poser des questions sur tout ce qui concerne sa rédaction. Voici quelques commentaires réflexifs : tu es sur que le tigre est un animal domestique? , ta phrase ne veut rien dire! Comme nous le voyons l'annotation réflexive peut être une phrase interrogative ou exclamative. Même s'il peut constituer une aide de réécriture, ce genre de commentaire est très rare. D'ailleurs, l'enseignant1 de notre enquête n'en a utilisé aucun (0%). L'absence de commentaires réflexifs révèle peut-être que pour l'enseignant 1, ce type de commentaire n'est pas nécessaire dans le processus de correction, Il se contente ainsi des trois autres types de commentaires.

Le tableau suivant récapitule les types de commentaires écrites selon Halté (1984) et Leboeuf (1999).

### Annotations selon le modèle de Leboeuf (1999).

Type de commentaire	Caractéristiques	Exemples
Commentaire verdictif	Formulation en style télégraphique; établissement d'un verdict	« Très bien! », « Bravo! »
Commentaire injonctif	Formulation style télégraphique; injonction de correction	« par rapport à quoi? », « où? », « explique! »
Commentaire explicatif	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 ».
Commentaire réflexif	Incite à la réflexion	Quels mots pourrais-tu utiliser pour éviter la répétition?

Nous avons essayé, dans le tableau ci-dessous, d'analyser la fréquence des commentaires formulés par les trois enseignants de notre enquête. Nous les avons dissociés de notre classement (neuf types de commentaires) pour les appliquer au classement de Leboeuf (1999).

Type de commentaire	Pourcentage
Commentaire verdictif	34%
Commentaire injonctif	33,27%
Commentaire explicatif	1,9%
Commentaire réflexif	0,5%

La figure ci-après représente ces résultats sous forme de graphique.

## Fréquences des commentaires formulés

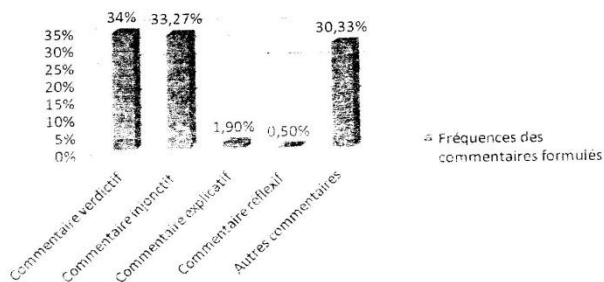


Figure 1 : fréquence des commentaires formulés par les enseignants.

Le graphique nous montre que les trois enseignants ont utilisé les quatre types de commentaires avec des fréquences très différentes. Le plus grand pourcentage est l'utilisation des commentaires de type verdictif (34%) et injonctif (33%). Les commentaires explicatifs suivent avec (1.9%) et finalement le commentaire réflexif (0.5%) . En se fondant sur ces résultats, nous pouvons conclure que les enseignants se contentent d'émettre des remarques globales pour apprécier la production écrite de leurs élèves en formulant beaucoup plus des commentaires verdictifs. Ils les jugent peut-être plus efficaces. Le pourcentage imposant de commentaires injonctifs, permet d'affirmer que les trois enseignants qui ont participé à l'enquête, s'inscrivent dans une logique d'inciter et d'obliger leurs élèves à la correction.

La faible présence de commentaires explicatifs et réflexifs prouve que les enseignants ne fournissent pas suffisamment d'éclairages et de pistes à l'élève pour réécrire son texte.

Au début de notre travail de recherche, nous voulions utiliser le tableau proposé par Leboeuf pour classer les commentaires formulés par les trois enseignants participants à notre enquête. Au cours de l'analyse des données recueillies, nous avons été confrontées à d'autres types de commentaires que Leboeuf ne citait pas dans sa classification. Ainsi et pour les besoins de l'enquête, nous avons établi notre propre tableau de

commentaires pour réaliser une classification plus poussée. Nous avons utilisé le tableau de Halté (1984) et repris par Lebocuf en 1999. Ce dernier établit, comme nous l'avons expliqué un peu plus haut, quatre types de commentaires qu'il classe selon les objectifs visés par les enseignants : le commentaire verdictif, le commentaire injonctif, le commentaire explicatif et le commentaire réflexif. Nous avons ajouté à tous ces commentaires, le commentaire agressif, le commentaire illisible, le commentaire vague ( ambigu), le commentaire codé et pour finir l'absence de commentaire .

Nous avons catégorisé les annotations recueillies suivant cette typologie comme le résume le tableau ci-dessous:

Type de commentaire	Exemples d'annotations recueillies
Commentaire verdictif	Positif: Très bien, tu as bien suivi la consigne Négatif: Aucun effort, mal.
Commentaire injonctif	Majuscule. Reviens à la ligne.
Commentaire explicatif	Tu as utilisé un argument qui ne figure pas dans la consigne d'écriture, relis ta consigne. Tu dois mettre tes arguments dans le développement et non dans l'introduction.
Commentaire réflexif	Tu es sûr que le tigre est un animal domestique? Ou est ton verbe? Ta phrase n'a aucun sens!!!
Commentaire agressif	Qu'as- tu dans la tête? Aucun effort copie à jeter. Tu écris avec tes pieds
Commentaire illisible	L'élève n'arrive pas à lire le commentaire laissé par l'enseignant: la graphie du professeur est illisible
Commentaire vague	Faux code (? , ligne, cercle...) suivi d'aucun commentaire. Réécris ton introduction (sans explication)
Commentaire codé	Code (chiffré ou lettré) sur la qualité de la langue compréhensible par l'élève et les parents
Absence de commentaire	L'enseignant ne laisse aucun commentaire sur la copie de l'élève.

Figure 2: Types d'annotations recueillies dans notre enquête.

Nous ne reviendrons pas sur les types de commentaires que nous avons déjà vus chez Leboeuf, mais nous aborderons les commentaires vagues, illisibles et agressifs qui, hélas, font partie du processus de correction des enseignants. Le commentaire vague est une annotation ambiguë qui ne permet pas à l'élève de revenir sur sa production et d'y apporter les rectifications nécessaires que l'enseignant demande. Par exemple, dans les commentaires soulevés, il y avait le point d'interrogation "?" ( faux code) . Nous pensons que cette annotation manque de précision :que signifie le point d'interrogation sur un mot? Le segment doit-il être supprimé, modifié ou réécrit correctement? L'élève, face à ce genre de commentaire, est confus et ne sait plus que faire. Dans certaines copies, l'enseignant souligne en vague et encercle tout le texte de l'élève jusqu'à le saturer : que veulent dire tous ces codes et ratures ? Que doit faire l'élève? Est-il hors sujet? Doit-il réécrire son texte ou tout simplement corriger ses erreurs?

Un autre exemple soulevé d'une copie d'un élève : le commentaire " Peut mieux faire" : nous trouvons que ce genre d'annotation est "polysémique". Est-ce que la rédaction est mauvaise ? L'enseignant souligne que l'élève a les compétences requises pour l'améliorer, ou la rédaction est bonne et l'élève peut la rendre meilleure. Le commentaire dans ce cas vise -t-il la rédaction ou le niveau de l'apprenant?

Certains enseignants formulent des commentaires illisibles que l'élève n'arrive pas à lire, ce genre d'annotation est pédagogiquement inefficace. En effet, le premier critère d'une annotation efficace est d'abord sa lisibilité. Tout comme l'absence de commentaire, le commentaire illisible rend le processus de correction inachevé.

La lourdeur et la difficulté de l'évaluation de l'écrit, les échecs répétés des élèves, l'incapacité à réinvestir ce que l'enseignant s'est donné tant de mal à expliquer, tout cela engendre de l'agressivité dans la formulation des commentaires que l'enseignant laisse sur les productions écrites. Durant notre enquête et lors de l'analyse des données recueillies, nous avons remarqué des annotations stigmatisantes, écrites dans un moment de fatigue, de colère et d'incompréhension. Par ailleurs, nous avons trouvé des commentaires vraiment blessants : par exemple, l'enseignant-correcteur de l'enquête a rédigé sur la copie d'un élève : "qu'as-tu dans la tête?". A propos de cette annotation, l'enseignant émet un jugement de valeur, cette remarque est intentionnellement cassante et humiliante. Un autre

enseignant écrit " je t'offre deux beaux zéros". Quand on sait que la qualité de la production écrite ne reflète en aucun cas l'effort fourni par l'apprenant pour effectuer cette tâche, ce genre de remarques peut être destructeur.

## **Conclusion**

Si nous avons à résumer les observations faites sur les commentaires formulés par les enseignants, nous constatons qu'il y a prédominance des remarques sur la langue : qualité de l'orthographe, accords grammaticaux, vocabulaire par rapport aux remarques sur le contenu

(Typologie du texte argumentatif).

Les enseignants ne s'impliquent pas dans leurs commentaires, ils commentent non comme enseignants-lecteurs soucieux d'améliorer un texte, mais comme enseignant-correcteur pressés de juger.

Il y a également une prédominance des commentaires négatifs par rapport aux commentaires positifs, les annotations sont formulées sans souci de leur portée émotionnelle, les élèves sont avant tout des enfants en pleine construction, les remarques agressives et dévalorisantes engendrent une mésestime de soi. Ainsi, l'élève aura une image négative de ses capacités à apprendre une langue étrangère ou toute autre matière.

Hélas, les commentaires explicatifs et réflexifs qui sont les plus formateurs sont rares par rapport aux commentaires verdictifs et injonctifs qui se contentent de porter un jugement sur la production, sans nécessairement en expliquer les causes.

Nous avons également remarqué que parfois les enseignants veulent tout corriger. Ainsi, ils surchargent la copie de l'élève de remarques détaillées et cela déstabilise l'élève dans son processus de correction. Par où commencer? Que corriger? Nous pensons que trop de commentaires peuvent rompre le dialogue enseignant/ élève.

Un grand nombre de commentaires portent sur l'aspect global du texte : phénomènes grammaticaux et lexicaux de surface, orthographe d'usage, orthographe grammaticale, choix du vocabulaire, problèmes légers de syntaxe, etc. Très peu portent sur la structure même du texte : introduction, conclusion, choix des idées, développement, etc. Une correction centrée sur la forme pousse les

apprenants à rédiger des écrits plutôt courts afin d'éviter de commettre trop d'erreurs.

Nous avons constaté une prédominance de commentaires négatifs. Hélas, très peu de commentaires ciblent les "réussites" des élèves, alors que les appréciations positives permettent davantage de stimuler la motivation, ce qui n'est pas négligeable pour un apprentissage aussi laborieux que l'écrit. Certaines appréciations peuvent influencer négativement l'élève qui peut mal recevoir les commentaires rédigés par son enseignant. Comme nous l'avons vu, l'agressivité contenue dans les commentaires peut se manifester de diverses façons: ironie, commentaires désobligeants, et peut avoir un effet aussi dévastateur sur le scripteur qui croit avoir développé correctement son idée, son paragraphe ou sa production.

Sur toutes les copies, les enseignants utilisaient les mêmes commentaires ( verdictifs et codés) parce qu'ils ont très peu de connaissances quant à "la rédaction des commentaires". Il faut le signaler, aucune formation n'est proposée aux enseignants algériens de FLE dans le cadre de l'évaluation de l'écrit. Ainsi, ils ne savent pas planifier leur commentaire en fonction de ce qu'ils attendent de l'élève. Ils n'ont pas une "banque de commentaires pertinents" qui leur permet d'intervenir efficacement sur la copie de l'élève. C'est, sans doute, pour cela que leurs commentaires sont trop brefs, *très bien, mal, peut mieux faire, hors-sujet, etc.*, interprétés plus comme une justification de la note attribuée, limitant ainsi son effet formateur. Le couplage de l'évaluation formative et sommative semble intensifier ce problème.

Cerner le commentaire à la justification de la note a également renforcé la place de l'évaluation chiffrée aux yeux des apprenants, avec de telles méthodes d'évaluation, le commentaire n'a aucune possibilité de trouver sa place auprès des élèves

Halté (1984) <sup>1</sup>, considère que le commentaire, s'il est bien fait, peut être à la base d'un véritable dialogue entre l'enseignant et l'élève. Cependant, il prend bien soin de noter que, actuellement, seul l'un des deux interlocuteurs s'exprime dans ce dialogue, l'enseignant. Ainsi, s'agirait-il alors d'un monologue pédagogique?

---

<sup>1</sup> Halté, Jean-François. "L'annotation des copies. Variété ou base du dialogue pédagogique". *Pratiques*, 44 (Décembre 1984). P.61-69;

Une appréciation efficace et pertinente est aussi un gain de temps pour le corps enseignant. Si elle est claire et ciblée, le dialogue écrit suffit à aider l'élève à se corriger. Dans le cas contraire, l'élève aurait recours au dialogue verbal pour, d'abord comprendre le commentaire qui lui est destiné, puis par la suite, se corriger.

Formuler des commentaires écrits sur la copie des élèves prend un temps considérable aux enseignants. C'est pour cela qu'il faut que ces derniers s'assurent que ce temps investi est utile aux élèves.

Pour conclure, nous pouvons dire que les commentaires que les enseignants algériens de FLE utilisent pour corriger la production écrite des élèves, ne permettent pas à ces derniers de progresser. Malgré son impact central sur l'apprentissage, l'évaluation en utilisant des commentaires est encore relativement sous-exploitée et est un processus qui fait face à des défis de tailles, tels que le temps, la mauvaise communication entre enseignant/élève, la démotivation des apprenants, le manque de formation des enseignants et des classes à effectifs pléthoriques élevés .

### **Bibliographie**

- Allal, L. (1991). "Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants." Bruxelles, De Boeck Université.
- Bordeleau. C et Morency,1999. « l'art d'enseigner, principes, conseils et pratiques pédagogiques », Morin édition Itée.
- Diabouga, Y. J. 2006," Les représentations sociales du système d'évaluation actuel des apprentissages scolaires chez les élèves du primaire" au Burkina Faso : cas de la Direction, 2006, ENS/UK.
- Hadji, C. 1989, "L'évaluation, règles du jeu. Des intentions à l'action", Paris : ESF.
- Halté.Jean-François. "L'annotation des copies. Variété ou base du dialogue pédagogique". Pratiques,44 (Décembre 1984).
- Legendre. Rénaud. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition. Paris: Larousse.
- Roberge.J. (2008)." Rendre plus efficace la correction des rédaction".Rapport de recherche.Montréal.

-Roegiers, X. (2004). "L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves", 1re éd., Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

-Somé, J.B.,1990, "Mesure et évaluation", institut des sciences de l'éducation, U.O .

-Talbot, L. (2009)." L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage.»Paris : Armand Colin.

### **Sitographie**

-Masseron, C. 1981. « La correction de rédaction. » Dans Pratiques, 29,p 50. [En ligne] dans [http://pratiques-cresef.fr/p029\\_ma1.pdf](http://pratiques-cresef.fr/p029_ma1.pdf).

-Simard, C. (1999). « L'annotation des textes d'élèves » dans Revue Québec Français, n° 115, pp. 32-38. [En ligne] repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/56149ac>.

***OUARDIA AIT YALA ep AOUCHICHE***

***Université Docteur Moulay Tahar -Saida***

***Maitre assistante A***

***Didactique des langues.***

***Email : ait-yala@yahoo.fr***

***Université de rattachement: université d'Oran 2***

***Mohamed Ben Ahmed.***