



**Documenter les pratiques évaluatives de trois enseignants du primaire au
Sénégal au regard de la rétroaction écrite en correction de textes d'élèves du
CM1**

**Par
Mamadou SOW**

**Département d'administration et fondements de l'Éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du
grade de Maîtrise en Mesure et évaluation en éducation**

Août 2015

© Mamadou Sow, 2015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

**Documenter les pratiques évaluatives de trois enseignants du primaire au
Sénégal au regard de la rétroaction écrite en correction de textes d'élèves du
CM1**

sera évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sébastien Béland

(Président de jury)

Micheline-Joanne Durand

(Directrice de recherche)

Christine Brabant

(Membre du jury)

RÉSUMÉ

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de l'adoption par le Sénégal de l'approche par compétences avec des pratiques évaluatives favorisant la réussite du plus grand nombre d'élèves. Parmi ces pratiques, figurent celles liées à l'évaluation formative et particulièrement aux rétroactions écrites, pouvant prolonger les activités d'apprentissage (Scallon, 2004; OCDE, 2005) et permettre la maîtrise des acquis.

De ce point de vue, nous avons examiné les façons de faire l'évaluation formative de trois enseignants sénégalais du primaire. Le but est de documenter leurs façons de pratiquer la rétroaction écrite avant et après une expérimentation des annotations selon les modèles de Rodet (2000) et de Leboeuf (1999).

Dans cette optique, notre recherche puise ses fondements dans les recherches qualitatives liées au paradigme naturaliste (Fortin, 2010; Deslauriers et Kérésit, 1997; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Plus précisément, nous avons opté pour une recherche-formation au travers de la double démarche que nous avons empruntée. D'une part, l'étude est parcourue par une démarche de recherche qualitative telle que Fortin (2010) la conçoit, et ce, à des fins de compréhension des pratiques de rétroaction écrite des enseignants ciblés. D'autre part, le chercheur suit une démarche de formation en s'appuyant sur les travaux de Galvani (1999) et de Lafortune (2006), avec comme visée l'expérimentation de la pratique des annotations.

Comme instruments de collecte, nous avons utilisé l'entrevue individuelle semi-structurée ainsi que deux guides d'entretien, en plus des deux grilles de recueil d'annotations.

L'analyse des données a permis de constater que, en amont de l'expérimentation, la rétroaction écrite est constituée essentiellement de signes divers, de notes chiffrées et de commentaires sous forme d'appréciations globales. En aval, elle se compose majoritairement d'annotations à formulations positive et constructive à contenu cognitif, et des commentaires injonctifs, verdictifs et explicatifs. Au final, les enseignants trouvent cette nouvelle façon de faire avantageuse en termes de réussite des élèves mais contraignante au vu de son caractère chronophage. Cette recherche ouvre, entre autres, sur une étude traitant des liens entre annotations et réussite des élèves.

Mots clés : approche par compétences, pratiques évaluatives, évaluation formative, rétroaction écrite, annotation, enseignants sénégalais du primaire.

ABSTRACT

Our research is part of the adoption by Senegal of the competency-based approach with evaluation practices promoting the success of the greatest number of students. These practices include those related to formative assessment through feedback, which can extend the learning activities (Scallon, 2004; OECD, 2005) and allow control experience.

With this in mind, we looked the ways of the formative evaluation of three Senegalese primary school teachers. The goal is to document their ways to practice written feedback before and after experiment annotations according to Rodet (2000) and Lebœuf (1999) models.

In this context, our research derives its foundations from qualitative research related to the naturalistic paradigm (Fortin, 2010; Deslauriers and Kérésit, 1997; Savoie-Zajc and Karsenti, 2011). Specifically, we opted for a research-training through the double approach we have taken. First, the study is covered by a qualitative research approach as Fortin (2010) conceives it and that, for purposes of understanding of targeted teachers' written feedback practices. Secondly, the researcher follows a training process based on the works of Galvani (1999) and Lafortune (2006), with the goal of the practice of annotations' experimentation.

As collection instruments , we used semi- structured individual interviews through two interview guides , in addition to two collection grids of annotations .

The data analysis revealed that, upstream of the experiment, the written feedback consists essentially of various signs, encrypted notes and comments in the form of global assessments. Downstream, it mainly consists of positive and constructive formulations cognitive content annotations, and injunctive, verdictive and explanatory comments. Finally,

teachers find this new way of doing worthwhile in terms of student success but compelling given its time-consuming nature. This research opens, among others, a study on the link between annotations and student success.

Keywords: competence-based approach, evaluation practices, formative assessment, written feedback, Senegalese primary school teachers, annotation.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES EXEMPLES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ANNEXES	x
Liste des sigles et acronymes	xi
Dédicaces	xii
Remerciements	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le contexte général	4
1.1.1. Un nouveau paradigme : l’approche par compétences	4
1.1.2 Changements dans les pratiques évaluatives	7
1.2 Le contexte spécifique	9
1.2.1 Les grandes réformes de 1960 à nos jours	9
1.2.2 La place des pratiques d’évaluation dans les différents programmes d’enseignement primaire au Sénégal	12
1.2.3 La baisse des taux de réussite des élèves au Sénégal depuis 2013	17
1.3 Situation problématique à examiner : l’évaluation formative centrée sur la rétroaction écrite	20
1.3.1 Problématique de la rétroaction écrite dans un contexte de production d’écrits	20
1.3.2 Pertinence sociale et scientifique et question de recherche	21
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET ÉTAT DE LA QUESTION	23
2.1 Les types d’évaluation	24
2.1.1 Les fonctions de l’évaluation	28
2.1.2 La régulation des apprentissages dans un contexte d’évaluation formative	29
2.1.3 Les types de régulation	30
2.2 La rétroaction (feedback)	33

2.2.1	Caractéristiques de la rétroaction	33
2.2.2	Types de rétroaction.....	35
2.3	L'annotation.....	39
2.4	La correction des textes d'élève	42
2.5	La situation d'apprentissage et d'évaluation en français.....	43
2.6.	Éléments de didactique du français et démarches adoptées en production d'écrits au Sénégal	45
2.6.1	Quelques éléments de didactique du français langue seconde au Sénégal.....	45
2.6.2	Types de textes et démarches en écriture	46
2.7	État de la question : recension d'écrits et questions de recherche	50
2.7.1	Recension d'écrits.....	51
2.7.2	Questions spécifiques de recherche	57
	CHAPITRE 3- CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	59
3.1.	Le type de recherche.....	59
3.1.1	La démarche de recherche	61
3.1.2	La démarche de formation	62
3.2.	Le terrain	65
3.3.	Les participants.....	66
3.4.	Procédure de collecte de données et instruments utilisés	67
3.4.1.	Étapes de la collecte et instruments de cueillette prévus	67
3.4.2	Description des instruments de collecte utilisés.....	71
3.4.3	Récapitulation de la procédure de cueillette de données	72
3.5.	Analyses des données	75
3.5.1	Pour analyser le verbatim issu des deux entrevues	75
3.5.2	Pour analyser les annotations.....	76
	CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS	78
4.1	Description des pratiques évaluatives des enseignants en contexte de correction des productions d'écrits avant l'expérimentation	78
4.1.1	Perceptions des enseignants sur leur façon de corriger.....	79
4.1.2	Les pratiques de correction observées dans les productions d'écrits.	90
4.2	L'expérimentation de la pratique de la rétroaction écrite	99
4.2.1.	Les annotations formulées selon le modèle de Rodet.....	101
4.2.2	Les annotations formulées selon le modèle de Lebœuf (1999).....	113

4.3. Les représentations des enseignants après l'expérimentation	121
4.3.1 Les représentations sur les avantages de la pratique des annotations.....	122
4.3.2. Le point de vue des enseignants sur les contraintes liées à la pratique des annotations.....	124
4.3.3 Les suggestions des enseignants susceptibles d'améliorer la pratique des annotations.	126
CHAPITRE 5 : DISCUSSION	128
5.1 Usage de la couleur distinctive et des signes dans la pratique de correction.....	130
5.2 Notation chiffrée	131
5.2.1 Le sens de la notation chiffrée	131
5.2.2. Notation chiffrée et type d'évaluation	131
5.3 L'utilisation de la grille de correction avec les critères	133
5.4 Les avantages liés à la pratique des annotations selon les deux modèles.....	134
5.5 La question de la faisabilité de la pratique des annotations au vu des effectifs pléthoriques	134
5.6. Limites de la recherche.....	136
CONCLUSION.....	138
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	143
ANNEXES	

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 : Évolution des résultats du CFEE de 2003 à 2013 au Sénégal (MENS, novembre 2013, p. 65)</i>	<i>18</i>
<i>Figure 2 : Réseau notionnel du concept annotation selon Lapointe (2011).....</i>	<i>40</i>
<i>Figure 3 : Démarche globale de production d'écrits au primaire (MENS, 2007, p. 43)</i>	<i>49</i>
<i>Figure 4 : Modèle de recherche-formation</i>	<i>65</i>
<i>Figure 5 : Propos des enseignants sur le soulignement</i>	<i>80</i>
<i>Figure 6 : Propos des enseignants sur les signes conventionnels</i>	<i>81</i>
<i>Figure 7 : Propos de l'enseignant 3 sur l'encerclement de l'erreur</i>	<i>82</i>
<i>Figure 8 : Propos des enseignants sur les critères</i>	<i>84</i>
<i>Figure 9 : Propos des enseignants sur la notation chiffrée.....</i>	<i>85</i>
<i>Figure 10 : Propos des enseignants sur la notation chiffrée (suite).....</i>	<i>86</i>
<i>Figure 11 : Propos des enseignants sur les commentaires.....</i>	<i>88</i>
<i>Figure 12 : Graphique de la Fréquence des types d'annotations formulées par l'enseignant 1 selon le modèle de Rodet (2000)</i>	<i>108</i>
<i>Figure 13 : Graphique de la fréquence des types d'annotations formulées par l'enseignant 2 selon le modèle de Rodet (2000)</i>	<i>109</i>
<i>Figure 14 : Graphique de la fréquence des types d'annotations formulées par l'enseignant 3 selon le modèle de Rodet (2000)</i>	<i>110</i>
<i>Figure 15 : Graphique de la fréquence des types d'annotations formulées par l'ensemble des trois enseignants selon le modèle de Rodet (2000).....</i>	<i>112</i>
<i>Figure 16 : Graphique de la fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 1 selon le modèle de Lebœuf (1999).....</i>	<i>117</i>
<i>Figure 17 : Graphique de la fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 2 selon le modèle de Lebœuf (1999).....</i>	<i>118</i>
<i>Figure 18 : Graphique de la fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 3</i>	<i>119</i>
<i>Figure 19 : Graphique de la fréquence des types de commentaires formulés par les trois enseignants selon le modèle de Lebœuf (1999).....</i>	<i>120</i>
<i>Figure 20 : Propos des enseignants sur le premier avantage des annotations</i>	<i>122</i>
<i>Figure 21 : Propos des enseignants sur le deuxième avantage des annotations.....</i>	<i>123</i>
<i>Figure 22 : Propos des enseignants sur le troisième avantage des annotations.....</i>	<i>124</i>
<i>Figure 23 : Propos des enseignants sur les contraintes liées aux annotations</i>	<i>125</i>
<i>Figure 24 : Propos des enseignants sur les contraintes liées aux effectifs pléthoriques</i>	<i>126</i>
<i>Figure 25 : Propos des enseignants en guise de suggestions</i>	<i>126</i>

LISTE DES EXEMPLES

<i>Exemple 1 : Production écrite corrigée par l'enseignant 1 illustrant la notation</i>	<i>93</i>
<i>Exemple 2 : Production corrigée par l'enseignant 2 illustrant la notation</i>	<i>94</i>
<i>Exemple 3 : Production corrigée par l'enseignant 1 illustrant l'usage du soulignement et de l'encerclement.....</i>	<i>96</i>
<i>Exemple 6 : Production d'écrit 2 de l'élève 1</i>	<i>102</i>
<i>Exemple 7 : Production d'écrit de l'élève 2</i>	<i>102</i>
<i>Exemple 8 : Production d'écrits de l'élève 3.....</i>	<i>103</i>
<i>Exemple 9 : Production d'écrit de l'élève 4</i>	<i>103</i>
<i>Exemple 10 : Production d'écrit de l'élève 5</i>	<i>104</i>
<i>Exemple 11 : Production d'écrit de l'élève 6</i>	<i>104</i>
<i>Exemple 12 : Production d'écrits de l'élève 7.....</i>	<i>105</i>
<i>Exemple 13 : Production d'écrits de l'élève 8.....</i>	<i>106</i>

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Comparaison entre nouvelles pratiques d'évaluation et pratiques traditionnelles selon Scallon (2004, pp. 24-26)</i>	7
<i>Tableau 2 : Dispositif d'évaluation proposé dans le guide pédagogique comprenant la SSI et le barème de notation.....</i>	16
<i>Tableau 3: Tableau récapitulatif des types d'évaluation selon Durand (2013).....</i>	26
<i>Tableau 4 : Types de rétroactions écrites selon Halté (1984) et Lebœuf (1999)</i>	36
<i>Tableau 5 : Classification résumée des formes de rétroactions selon Rodet (2000) (Durand et Chouinard (2012, p. 84).....</i>	38
<i>Tableau 6 : Caractéristiques d'une situation d'évaluation et d'apprentissage (adapté de MEQ, 2002)</i>	44
<i>Tableau 7 : Types de textes en production d'écrits au primaire au Sénégal.....</i>	46
<i>Tableau 8 : Informations sur les trois participants</i>	66
<i>Tableau 9 : Récapitulation de la procédure de cueillette de données.....</i>	73
<i>Tableau 10 : Mode de codage utilisé pour analyser le verbatim de la première entrevue</i>	75
<i>Tableau 11 : Mode de codage du verbatim issu de la deuxième entrevue</i>	76
<i>Tableau 12 : Mode de codage utilisé pour analyser les annotations selon les modèles de Rodet (2000) et Lebœuf (1999).....</i>	77
<i>Tableau 13 : Mode d'identification des erreurs retrouvé dans les productions corrigées</i>	91
<i>Tableau 14 : Traces de rétroaction écrite sous forme d'annotations.....</i>	95
<i>Tableau 15 : Tableau comparatif entre le dire et le faire sur l'identification des erreurs.....</i>	98
<i>Tableau 16 : Le recours aux critères et à la note chiffrée.....</i>	98
<i>Tableau 17 : La pratique des commentaires.....</i>	99
<i>Tableau 18 : Fréquence des annotations formulées par l'enseignant 1 selon le modèle de Rodet (2000).....</i>	107
<i>Tableau 19 : Fréquence des annotations formulées par l'enseignant 2 selon le modèle de Rodet (2000).....</i>	109
<i>Tableau 20 : Fréquence des annotations formulées par l'enseignant 3 selon le modèle de Rodet (2000).....</i>	110
<i>Tableau 21 : Fréquence des annotations formulées par l'ensemble des trois enseignants selon le modèle de Rodet (2000)</i>	111
<i>Tableau 22 : Fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 1</i>	116
<i>Tableau 23 : Fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 2</i>	118
<i>Tableau 24 : Fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 3</i>	119
<i>Tableau 25 : Fréquence des types de commentaires formulés par l'ensemble des trois enseignants.....</i>	120

LISTE DES ANNEXES

<i>Annexe 1: Guides d'entrevue individuelle</i>	<i>i</i>
<i>Annexe 2: Extrait de la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) avec le texte support</i>	<i>ii</i>
<i>Annexe 3 : Annotations recueillies et catégorisées après l'expérimentation de la pratique des annotations</i>	<i>iv</i>
<i>Annexe 4: Exemples de productions d'élèves corrigées</i>	<i>viii</i>
<i>Annexe 5 : Contenu de la formation</i>	<i>x</i>
<i>Annexe 6 : Formulaire de consentement</i>	<i>xv</i>

Liste des sigles et acronymes

- ACDI** : Agence Canadienne de Développement International
- APC** : Approche par Compétences
- CEB** : Curriculum de l'Éducation de Base
- CÉGEP** : Collège d'enseignement général et professionnel
- CFEE** : Certificat de fin d'études élémentaires
- CLAD** : Centre de linguistique Appliquée de Dakar
- CM1** : Cours Moyen 1^{ère} année
- CP** : Cours Préparatoire
- DPRE** : Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation
- EGEF** : États Généraux de l'Éducation et de la Formation
- FEEB/APC** : Formation des Enseignants de l'École de Base en Approche par Compétences
- IEF** : Inspection de l'Éducation et de la Formation
- MAÉCDC** : Ministère des Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada
- MENS** : Ministère de l'éducation nationale du Sénégal
- MÉQ** : Ministère de l'éducation du Québec
- OCDE** : Organisation pour le Commerce et le Développement Économique
- PAQUET** : Programme d'amélioration de la qualité de l'équité et de la transparence
- PAREA** : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
- PDRH** : Projet de Développement des Ressources Humaines
- PPO** : Pédagogie par objectifs
- SAÉ** : Situation d'apprentissage et d'évaluation
- SSI** : Situation significative d'intégration
- UNESCO** : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Dédicaces

*Au Professeur Modou Ndiaye de la Faculté des Lettres
de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à l'endroit de ma directrice de recherche, Micheline-Joanne Durand, qui, de par la rigueur et la qualité de son encadrement, a permis l'aboutissement de ce long, difficile mais exaltant parcours. Grâce à elle, j'ose me mouvoir aisément dans les eaux tumultueuses de l'évaluation des apprentissages.

Aux membres de ce jury, soit Sébastien Béland et Christine Brabant, j'adresse mes remerciements pour les éclairages très clairs et très utiles fournis dans le cadre du devis de recherche.

Je voudrais également remercier le programme canadien des bourses de la francophonie qui m'a offert l'occasion de vivre cette belle aventure. Je pense notamment à Mme Jeanne Gallagher, M. Tony Toufic, Mme Générose Bifunge, Mme Alexandra Savadogo et Mme Diane Cyr. Ces hommes et femmes n'ont ménagé aucun effort pour faciliter notre séjour au Canada. Qu'ils trouvent ici ma profonde reconnaissance.

Je remercie la professeure Nathalie Loye pour tous les efforts déployés au séminaire de recherche. Le passage de cette étape a balisé le chemin et dissipé une grande partie de nos angoisses grâce à la qualité de ses prestations.

Mes remerciements vont à l'endroit de tous les professeurs du département de l'administration et des fondements de l'éducation.

Je n'oublierai pas le personnel administratif notamment Mme Lucie Lefrançois, Mme Chantal Viau et Mme Sylvie Hrubá dont la disponibilité à notre égard fut sans failles.

Merci à Youen Cariou que j'ai connu dans les tout derniers instants mais qui m'a beaucoup assisté dans le traitement informatique des images insérées dans le document.

Au Sénégal, je pense aux inspecteurs Déthioukh Samba et Ababacar Sédikh Niang de Rufisque-Commune, ainsi qu'aux enseignants qui ont participé à cette recherche. Ils m'ont beaucoup facilité la collecte de données. Je les remercie sincèrement pour leur grande disponibilité.

Enfin, je terminerai par ceux-là du Laboratoire de recherche en évaluation des apprentissages et des compétences qui furent des compagnons dans les bons comme dans les moments plus difficiles. Leurs conseils et encouragements furent très réconfortants pour moi. Je veux nommer Ibrahima Sakho, Sékou Coulibaly, Amal Jouni, Ramatoulaye Wagne, Thanh Tu Nguyen, Xiang Liang, Jimmy Chao, Wislais Simervil, Praveena Ramoo et Ben Diédhiou.

INTRODUCTION

L'importance de l'évaluation dans le champ scolaire n'est plus à démontrer. Elle constitue même une « activité omniprésente dans la classe » (Louis, 1999, p. 1). Cependant, depuis quelques années, l'avènement de l'approche par compétences (APC) a induit un renouvellement des façons d'évaluer les apprentissages (Figari, 2001).

Le Ministère de l'éducation nationale du Sénégal (MENS), à travers l'adoption de l'APC comme « porte d'entrée caractérisant les programmes » (MENS, 2008, p. 8) dans l'enseignement primaire, a également préconisé des changements dans les façons d'évaluer dans les classes. L'accent est mis notamment sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage devant conduire à la maîtrise des acquis scolaires. Toutefois, informé par mon expérience professionnelle en tant qu'inspecteur à travers les nombreuses visites de classe que j'ai effectuées entre 2008 et 2013, j'ai perçu que les enseignants éprouvent souvent des difficultés à s'adapter aux nouvelles pratiques que leur impose ce changement d'approche. Une adaptation d'autant plus difficile qu'elle porte sur plusieurs aspects : la planification et la mise en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage ainsi que les manières d'évaluer. J'ai souvent questionné ces difficultés dans les façons d'évaluer pour en comprendre les causes. J'ai ainsi remis en question l'insuffisance de formation des enseignants dans le domaine spécifique de l'évaluation. En effet, le MENS, en collaboration avec l'Agence Canadienne de Développement Internationale (ACDI) se sont investis en finançant des formations sur l'APC au bénéfice de l'ensemble des enseignants du primaire du Sénégal. Chacun d'eux a pu bénéficier de 10 jours de formation sur l'APC avec un module sur l'évaluation (MENS, 2008). Ce que je juge insuffisant. De plus, les rapports ultérieurs réalisés par le MENS font état de la faiblesse du système d'évaluation des apprentissages dans les classes du primaire (MENS, juillet 2013; MENS, novembre 2013). Par ailleurs, la lecture des rapports de l'Organisation pour le Commerce et le Développement Économique (OCDE) (2005, 2006), révèle que l'évaluation formative, qui doit conduire à la réussite du plus grand nombre d'élèves en prolongeant les activités d'apprentissage grâce à la rétroaction (Scallon, 2004) est très peu visible dans les classes. Cet état de fait corrobore mes impressions lors de mes visites de classe et pourrait expliquer, entre autres, les faibles taux de réussite aux examens de fin d'année du primaire depuis quelques années au Sénégal (MENS, novembre 2013).

Ces constats m'ont inspiré et m'ont poussé à m'intéresser à la pratique de l'évaluation dans les classes du primaire, d'autant que ce milieu constitue mon domaine professionnel depuis 22 ans, en tant qu'instituteur d'abord pendant douze ans, puis inspecteur de l'enseignement primaire et préscolaire depuis octobre 2008. J'ai voulu ainsi, dans ce mémoire de maîtrise, aborder un des aspects de l'évaluation des apprentissages qui me semble particulièrement important, soit l'évaluation formative centrée sur la rétroaction écrite dans un contexte de correction des travaux d'élèves du CM1¹ en production écrite. Je m'intéresse, d'abord, aux manières de corriger les productions d'écrits des élèves dans une visée régulatrice et formative. Ensuite, je me suis approprié deux modèles de rétroaction écrite, soit ceux de Lebœuf (1999) et de Rodet (2000), que j'ai partagés avec trois enseignants du primaire qui ont accepté de collaborer à l'expérimentation de ces modèles dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Ce qui m'a permis d'effectuer une description des pratiques d'évaluation des productions d'écrits en analysant notamment les annotations formulées sur les travaux des élèves. En somme, à travers cette collaboration, je compte, documenter leurs pratiques évaluatives en amont et en aval de ladite expérimentation. Telles sont mes intentions de recherche que j'expliciterais dans ce présent mémoire dont l'articulation se fera autour des points suivants :

La problématique comme premier chapitre. À ce niveau, je ferai le point sur les cadres contextuels général et spécifique. L'approche par compétences comme changement de paradigme et les pratiques évaluatives qu'elle a générées serviront de contexte général. Nous aborderons ensuite le contexte spécifique en passant en revue l'enseignement primaire sénégalais au regard des différentes réformes entreprises de 1960 à nos jours pour mieux en saisir les enjeux liés notamment à l'évaluation des apprentissages. Et pour mieux spécifier la problématique, nous nous pencherons sur la question de l'évaluation formative centrée sur la régulation rétroactive à travers les annotations sur les productions d'élèves. La question de notre recherche sera précisée à la fin de ce chapitre.

Le cadre conceptuel et l'état de la question constitueront le deuxième chapitre. Nous définirons d'abord, les théories et les concepts-clés sous-jacents au sujet pour mieux en élucider la formulation. Ces concepts porteront sur l'évaluation formative, la régulation, la

¹ Cour moyen première année, équivalent à la cinquième année primaire au Québec.

correction des copies d'élèves, la rétroaction, les annotations ainsi que sur la situation d'apprentissage et d'évaluation. Nous revisiterons également les démarches en écriture. Nous ferons ensuite une recension d'écrits pour positionner notre recherche à travers, principalement, des études empiriques et théoriques réalisées sur ce sujet. Nous tenterons, ainsi, de brosser le portrait des recherches effectuées sur la rétroaction écrite dans un contexte de correction de travaux d'élèves. Notamment, nous examinerons sous quel angle ces études ont été abordées. Cette partie devrait logiquement nous permettre de situer notre recherche et d'en définir les questions spécifiques.

Le cadre méthodologique constituera notre troisième chapitre. Il nous donnera l'occasion, respectivement, de préciser le type de recherche que nous comptons emprunter, de définir le terrain ciblé pour effectuer la collecte de données, de décrire les participants, la procédure de la collecte de données, les instruments de collecte et les analyses anticipées.

Le quatrième chapitre portera sur les analyses et la présentation des résultats de notre recherche. Nous tenterons à ce niveau de dresser un portrait des pratiques évaluatives des trois enseignants afin de répondre aux questions spécifiques de notre recherche à travers les différentes analyses.

Puis, suivra le cinquième chapitre nous permettant de discuter de certains points saillants ayant émergé au cours de notre quatrième chapitre. Il nous offrira l'occasion de mener une réflexion appuyée sur le point de vue d'autres auteurs si besoin en est, et de nous positionner par rapport à ces questions.

La conclusion mettra fin à notre étude. Elle résumera les différents volets de la recherche et se terminera par des perspectives en termes d'apports profitables à la recherche en général, et au Sénégal en particulier.

Tels seront les points qui seront développés dans les pages qui suivent.

CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons le cadre contextuel en deux volets, soit le contexte général et le contexte spécifique. Ainsi, nous verrons d'abord comment l'approche par compétences, comme paradigme nouveau, a enjoint des changements dans les pratiques évaluatives en général. Ensuite, nous examinerons la question de l'évaluation dans le contexte spécifique du Sénégal, notamment la façon dont elle est traitée à travers les différents programmes qui ont accompagné les grandes réformes dans le secteur de l'éducation de 1960 à nos jours. Enfin, la problématique de l'évaluation formative en ses aspects liés à la régulation et plus particulièrement à la rétroaction écrite dans le cadre de la correction sera abordée. Au final de tout ce qui précède, la pertinence scientifique et sociale de cette recherche émergera aboutissant, ainsi, sur le but de la recherche.

1.1 Le contexte général

Notre recherche porte sur la problématique des pratiques d'évaluation centrées sur la rétroaction écrite et s'intègre dans la question plus vaste de l'approche par compétences dont l'avènement dans le milieu de l'éducation a généré des changements de pratiques enseignantes porteuses de difficultés et de controverses. En effet son introduction dans les curricula a créé un bouleversement dans les pratiques d'enseignement suscitant ainsi la controverse tant au sein des chercheurs que de celui des enseignants tenant des classes. Ceci au point que Scallon (2004) parlait de « changements suscitant chez les intervenants du monde scolaire des réactions qui vont de l'enthousiasme à la méfiance, de l'engouement à la réticence » (p. 10). Dans le même ordre d'idées, Paquay (2002), parle d' « objections » et de « difficultés » vécues par les enseignants face à l'évaluation selon l'approche par compétences. Nous allons donc revisiter ce paradigme en substance.

1.1.1. Un nouveau paradigme : l'approche par compétences

Il est nécessaire de faire une entrée en matière en évoquant l'approche par compétences sous l'angle des motivations qui ont présidé à son avènement dans les systèmes éducatifs et des changements qu'elle a induits. L'approche par compétences a été introduite dans les

programmes d'enseignement de bon nombre de pays du fait que « les systèmes éducatifs sont contraints de s'adapter aux exigences du monde moderne et des transformations rapides de la société » (Durand et Chouinard, 2012, p. 12). Selon Roegiers (2000), les systèmes éducatifs actuels se confrontent à un triple défi : la réponse nécessaire à apporter au regard de la hausse considérable du volume et de l'accessibilité à l'information, la nécessité d'accorder du sens aux apprentissages et l'urgence à créer l'efficacité, l'efficience et l'équité dans les systèmes éducatifs. Au seuil d'un troisième millénaire qui s'annonce sous le signe d'un foisonnement d'informations diverses de toutes sortes et accessibles presque à tous par le biais de l'Internet notamment, il urgeait de réformer l'enseignement et la formation afin de mieux répondre aux nouvelles exigences imposées par les changements rapides qui se produisent dans tous les domaines.

Selon Rey, Carrette, Defrance et Kahn (2006), l'APC revêt un intérêt pour l'école dans la mesure où elle prévient le découpage des tâches pouvant compromettre le sens des apprentissages, pousse l'apprentissage dans un contexte actif, « redonne de la finalité et du sens aux savoirs scolaires » (p. 33) et peut contribuer à réduire la sélectivité scolaire et la culture de l'échec.

L'adoption de l'APC comme nouveau paradigme dans les référentiels scolaires de nombreux pays résulte d'une évolution de théories de l'apprentissage et de courants pédagogiques. Sans nous étendre sur ces courants pédagogiques qui se sont succédé, nous allons tout de même en revisiter quelques-uns pour mieux cerner les origines de l'APC. Durand et Chouinard (2012) identifient six courants pédagogiques, soit l'encyclopédisme, l'humanisme, le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Selon Legendre (2005) l'encyclopédisme est défini comme une « visée éducationnelle qui focalise les programmes d'études et les pratiques pédagogiques sur l'acquisition d'une grande diversité de connaissances, couvrant plusieurs domaines du savoir. » (p. 562). Ce courant met en avant les « savoirs traditionnels de base « basic skills » ou apprentissages fondamentaux » (Dossier d'actualité de la VST, avril 2008, p. 1). Le savoir est découpé en contenus d'enseignement à s'approprier, voire à mémoriser, progressivement. Ce courant favorise la prédominance de l'enseignant et fait de l'élève un réceptacle passif.

Le deuxième courant, l'humanisme, centre l'apprentissage dans la recherche et l'expérience et favorise ainsi le « développement intégral de l'apprenant » (Legendre, 2005, p.

740). L'élève devient le centre de la relation pédagogique et l'enseignant un facilitateur. Les méthodes actives sont privilégiées permettant ainsi à l'élève de devenir le principal acteur dans la construction de ses connaissances.

Par la suite, le behaviorisme s'est intéressé à l'étude des comportements observables et mesurables. Selon les tenants de cette théorie, l'esprit doit être considéré comme une « boîte noire ». Le terme *behaviorisme*, apparu au début du vingtième siècle, vient du psychologue américain John Watson. Selon celui-ci, les états intérieurs doivent être mis entre parenthèses au profit du « stimulus-réponse ou conditionnement classique » (Kozanitis, 2005, p. 3). Les théories behavioristes ont donné naissance, dans le domaine de l'enseignement à la pédagogie par objectifs (PPO). C'est ainsi qu'on assiste au découpage des objectifs d'enseignement qui seront hiérarchisés et ordonnés de façon à ce que la maîtrise d'un élément d'apprentissage soit conditionné à l'acquisition de celui qui le précède (Ndiaye, 1997).

À l'opposé, les adeptes du cognitivisme, dont Jacques Tardif au Québec, favorisent la façon dont s'effectue la construction des savoirs chez le sujet apprenant. Ils définissent aussi le rôle de l'enseignant pour faciliter cette opération. Les connaissances antérieures de l'élève jouent ici un rôle important dans la mesure où elles servent de point d'appui pour en construire d'autres de type déclaratif, procédural et conditionnel. Le traitement de diverses informations relatives à ces types de connaissances par des stratégies cognitives et métacognitives permettant à l'élève de construire des savoirs pour pouvoir comprendre le monde et agir efficacement sur l'environnement (Tardif, 1992, cité par Durand et Chouinard, 2012).

Poursuivant ce courant, le constructivisme se fonde essentiellement sur les théories de Jean Piaget et celles de Jérôme Bruner qui préconisent que la connaissance est construite de manière active par l'apprenant et non passivement reçu de l'environnement. Ainsi, l'apprentissage serait une adaptation progressive se fondant sur les expériences dynamiques et évolutives que le sujet a du monde. (Kozanitis, 2005). Ajoutant à ce courant une dimension sociale à la construction des connaissances et à l'apprentissage individualiste du sujet prôné par les constructivistes, les socioconstructivistes proposent la participation essentielle des pairs et de l'enseignant créant ainsi une confrontation des perceptions et générant ce que Vygotsky (Garnier et al. 1991, cité par Durand et Chouinard, 2012, p. 17) appelle « conflit sociocognitif ».

Au total, les systèmes éducatifs ont pendant longtemps adopté d'abord l'entrée par les contenus avec comme soubassement théorique les courants encyclopédiques et humanistes, puis la pédagogie par objectifs fondée sur le behaviorisme. Ces approches favorisant le morcellement des apprentissages furent remplacées par l'APC qui privilégie l'intégration des acquis, la pédagogie de l'intégration, plus conforme donc aux courants constructivistes et socioconstructivistes. Les pratiques évaluatives ont, en même temps, subi des changements.

1.1.2 Changements dans les pratiques évaluatives

Dans le tableau 1 ci-dessous, nous reproduisons un extrait de la comparaison faite par Scallon (2004) pour mettre en exergue les différences entre pratiques traditionnelles, en vigueur dans un contexte de programmes par objectifs, et les pratiques évaluatives nouvelles dans un contexte d'APC.

Tableau 1 : Comparaison entre nouvelles pratiques d'évaluation et pratiques traditionnelles selon Scallon (2004, pp. 24-26)

L'artificialité ou l'authenticité des situations	
<i>Perspective traditionnelle</i>	<i>Perspective nouvelle</i>
Les questions ou les problèmes ont un caractère artificiel, abstrait ou scolaire.	Les problèmes sont réalistes (signifiants), c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante.
<ul style="list-style-type: none"> • Dans la perspective traditionnelle, beaucoup d'exercices correspondent à des situations artificielles, irréalistes ou peu probables; on les qualifie de « décrochés ». • Dans la perspective nouvelle, on préconise des problèmes qui ont une signification; l'individu peut dans certains cas avoir accès à diverses sources d'information. 	
<i>Perspective traditionnelle</i>	<i>Perspective nouvelle</i>
L'évaluation et l'apprentissage ont lieu à des moments distincts : on n'apprend pas en étant évalué.	L'évaluation est intégrée à l'apprentissage.
<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation sommative a longtemps entretenu la séparation de l'évaluation et de l'apprentissage. • Dans une pratique d'évaluation formative, des exercices de vérification, conçus pour fournir un feedback, peuvent prolonger des activités d'apprentissage. 	
<i>Perspective traditionnelle</i>	<i>Perspective nouvelle</i>
L'élève n'évalue pas ses productions	L'évaluation de tous les jours se démarque de l'évaluation sommative. L'élève peut, à divers degrés, participer à l'évaluation de ses apprentissages.
<ul style="list-style-type: none"> • Dans la perspective traditionnelle, l'évaluation incombe intégralement à l'enseignant. • Dans la perspective nouvelle, l'élève peut participer à l'évaluation, à des degrés divers : autocorrection (grâce au feedback donné à l'élève), autoévaluation (impliquant un plus haut degré d'autonomie de l'élève) et portfolio (engagement de l'élève dans le processus de régulation de ses apprentissages et dans le choix des moyens à adopter pour s'améliorer). 	

L'approche par compétences a donc induit des changements dans les façons d'enseigner de manière générale et dans les pratiques évaluatives particulièrement.

L'évaluation constituant un élément essentiel du processus d'enseignement-apprentissage (OCDE, 2005), les enseignants se doivent d'adapter leurs pratiques évaluatives aux nouvelles exigences de l'APC c'est-à-dire permettre de situer le niveau des apprenants mais aussi et surtout de remédier à leurs difficultés en vue d'assurer leur réussite. En effet, le constructivisme et le socioconstructivisme reconsidèrent le statut de l'erreur qui apparaît désormais comme un élément d'apprentissage pertinent et un appel à l'aide de l'élève (Veslin et Veslin, 1992). Il s'agit donc d'un message que l'élève adresse à l'enseignant pour lui signifier d'un besoin d'aide dans son apprentissage. C'est la raison pour laquelle, l'évaluation formative va être de mise dans une APC. Ce type d'évaluation permet de faire participer efficacement l'élève dans le processus d'installation de ses compétences. Il lui permet donc de s'investir pleinement dans ses apprentissages et, par le fait même dans son évaluation. Nous y reviendrons en détails plus loin.

Les pratiques d'évaluation adoptées dans une approche par compétences découlent donc de limites enregistrées dans les approches dites traditionnelles, de manière générale, et particulièrement de la pédagogie par objectifs. En réponse au découpage des objectifs d'apprentissage, où l'on n'évaluait que les connaissances, l'approche par compétences propose une évaluation des acquis par le biais de situations complexes permettant à l'apprenant de mobiliser plusieurs ressources. Il s'agit donc de mettre les apprenants dans des situations signifiantes et motivantes, stimulant leur engagement et leur persévérance (Scallon, 2004).

En clair, l'évaluation selon l'approche par compétences obéit à la nécessité de réajuster les failles notées dans les types d'évaluation antérieurs, mais aussi, au souci d'évaluer de façon authentique c'est-à-dire d'« évaluer des habiletés complexes dans des situations comparables à celles de la vie courante » (Durand et Chouinard, 2012, p. 71).

Le Sénégal n'a pas dérogé à la règle. En effet, dans les années 2000, la conjugaison de plusieurs facteurs entraîna des réformes dans les programmes d'enseignement à travers la mise sur pied d'un curriculum dans l'enseignement élémentaire appelé curriculum de l'éducation de base (CEB). Il convient, par conséquent, de revisiter le système éducatif sénégalais en dressant un bref historique des différentes réformes qui l'ont jalonné en mettant l'accent sur les changements intervenus dans les programmes d'enseignement, et par ricochet, dans les pratiques évaluatives des enseignants.

1.2 Le contexte spécifique

Le Sénégal est un pays francophone situé à l'extrémité ouest du continent africain. Ancienne colonie française, le Sénégal a du coup hérité, depuis son indépendance en 1960, d'un système éducatif fortement imprégné du modèle de la France. La langue française constitue, à la fois, le médium d'enseignement et un objet d'apprentissage. Dans un environnement où le français n'est pratiqué qu'à l'école et dans les milieux administratifs, et où l'écrasante majorité de la population communique en langue nationale wolof, poular, sérère ou diola entre autres, son enseignement demeure problématique. En effet, les enfants sont recrutés à l'école à l'âge de 6/7 ans et doivent « acquérir la maîtrise [...] des instruments de l'expression et de la communication » (Ministère de l'éducation nationale du Sénégal, 2004, art. 11) dans une langue qui leur est étrangère. Cet état de fait a incité les autorités à entreprendre de grandes réformes, à chaque fois que le besoin s'est manifesté, afin d'adapter le système éducatif aux réalités socioculturelles sénégalaises avec une ouverture au monde extérieur. Il est utile de passer en revue ces grandes réformes et, en arrière-plan, la manière dont les pratiques évaluatives sont traitées dans les différents programmes.

1.2.1 Les grandes réformes de 1960 à nos jours

Pour mieux adapter le système éducatif aux réalités socioculturelles sénégalaises et contourner la contrainte liée au statut du français, langue seconde, médium et objet d'enseignement, de grandes réformes furent entreprises avec, à la clé, des programmes d'enseignement qui les accompagnent.

Après l'indépendance intervenue en 1960, et jusqu'en 1970, l'enseignement fut plutôt marqué par le calque du modèle colonial (Diakhaté, 2007), malgré la volonté politique affichée des autorités à créer la rupture avec le passé colonial. Selon Fall (2002, p. 248),

« Cette période fut bien celle des contradictions, celle où s'est produit au Sénégal un décrochage entre l'attitude politique et l'attitude culturelle. Dans bien d'autres pays africains également, les grands mots d'ordre sont restés articulés à l'exigence d'africanisation du système d'enseignement alors que paradoxalement, presque un peu

partout, les structures et les méthodes, voire les contenus scolaires ne sont pas fondamentalement revus. »

Cette période de balbutiement se conformait, de toute évidence, aux premiers pas d'un jeune état indépendant qui, sans remettre fondamentalement en cause les méthodes et contenus d'enseignement de la langue française de l'époque coloniale, tentait tout de même de se forger un système d'enseignement original et conforme à ses réalités. C'est ainsi qu'au milieu des années 60, selon Fall (2012), dans le primaire, des innovations dans les manières d'enseigner le français sont expérimentées avec la méthode « pour parler français » du Centre de Linguistique appliquée de Dakar (CLAD). Cette méthode constitue « la première tentative d'adaptation de l'enseignement du français en tenant compte des réalités linguistiques et socioculturelles nationales » (p. 87). Selon Daff (cité par Fall 2003, p. 158) durant cette époque, « Tout en conservant un horaire et des programmes de langue première, on a tenté d'adapter l'enseignement aux réalités socioculturelles sénégalaises. ».

Ainsi, même si on note une volonté d'opérer la rupture d'avec l'enseignement colonial, le statut du français demeure, de même que les enjeux qui l'entourent. Les autorités cherchent alors à parfaire son enseignement tout en l'adossant aux réalités socioculturelles locales.

C'est pourquoi, le Sénégal n'entreprend la première véritable réforme de son système éducatif qu'en 1971. Cette réforme intervint à la suite des événements de mai 1968 qui ont constitué un tournant décisif dans le processus d'un système éducatif sénégalais national. En effet, l'héritage colonial est remis en cause par les intellectuels qui prônent des idées nationalistes et africanistes. Face à cette effervescence, les autorités de l'époque élaborent la loi d'orientation 71-36 du 3 juin 1971 marquant ainsi la volonté de mettre en place une nouvelle politique éducative ancrée sur les réalités du Sénégal. Les programmes d'enseignement qui furent élaborés pour rendre concrète cette nouvelle politique, bien que renfermant des contenus en adéquation avec le vécu des sénégalais, ne sont qu'un catalogue de notions vagues à enseigner. Il s'agit du programme de 1972 modifié par la suite par le décret 79-1165 du 20 décembre 1979.

Après une décennie de mise à l'épreuve de ce programme, et plus précisément en 1981, les états généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) furent convoqués pour faire un diagnostic sans réserve du système éducatif et jeter les bases d'une nouvelle orientation. Les conclusions issues de ces assises aboutirent au programme des « écoles pilotes » de 1987 dont la vocation fut, entre autres, de réformer les approches pédagogiques en cours en adoptant la pédagogie par objectifs comme porte d'entrée. Ce programme, ne fut jamais généralisé, et ne concerna que 100 classes expérimentales appelées « classes pilotes » (Diakhaté, Fall & Ndiaye, 1999).

L'année 1990 annonce un tournant décisif dans le système éducatif sénégalais avec la tenue, à Jomtien en Thaïlande, de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Cette rencontre se termine par une déclaration dont la teneur essentielle est de promouvoir l'accès universel à l'éducation et à un enseignement de qualité (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1996). En son article 4, la déclaration se fixe comme objectif de « mettre l'accent sur la réussite des apprentissages » (p. 9). Les pays participants dont le Sénégal s'engagèrent à atteindre cet objectif.

Dix ans plus tard, une deuxième rencontre se tient à Dakar pour faire le bilan de « Jomtien », et dégager des perspectives. Le bilan fut mitigé en termes d'atteinte de la qualité des apprentissages. En effet, encore en 2000, « la qualité de l'apprentissage et l'acquisition de valeurs humaines et de compétences [sont] loin de répondre aux aspirations et aux besoins des individus et des sociétés. » (UNESCO, 2000, p. 8). Des engagements furent pris notamment dans le sens d'assurer une éducation de base de qualité pour tous et, plus particulièrement en faveur des filles. Le cadre d'action de Dakar place désormais la qualité de l'éducation au cœur de ses priorités.

« Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante. » (p.17).

C'est dans le sillage de ces deux rencontres internationales que le Sénégal s'est engagé dans une nouvelle réforme, à travers le curriculum de l'éducation de base dont le but principal

est de doter le pays de ressources humaines compétentes et aptes à répondre aux exigences du troisième millénaire. Le MENS adopta l'APC, permettant, ainsi, de donner corps aux buts visés dans le curriculum de l'éducation de base. Cette approche valorise la pédagogie de l'intégration, laquelle permet à l'élève de « mobiliser ses acquis, de façon pertinente et coordonnée pour résoudre une situation complexe à l'image de ce qui se fait dans la vie courante » (MENS, 2008, p.8). Ainsi, entre autres enjeux ayant motivé une réforme de ce genre dans l'enseignement, on peut retenir, au plan pédagogique, la volonté de permettre le transfert des acquis scolaires. En effet, dans le contexte de l' APC, les apprenants doivent être à même de donner du sens à leurs apprentissages, de mieux maîtriser les objets d'enseignement-apprentissage et de réinvestir les acquis dans la vie réelle (Roegiers, 2001).

Au total, de 1960 à nos jours, des changements d'orientation importants sont intervenus au regard des nombreuses réformes opérées, affectant du coup les programmes d'enseignement et les pratiques évaluatives. Dans la section qui suit, nous allons examiner ces programmes pour voir comment la question de l'évaluation des apprentissages y est traitée. Cette section offre l'occasion de mettre en exergue le manque de soutien institutionnel dont devraient bénéficier les enseignants en termes d'évaluation des apprentissages. La revue des programmes ayant précédé le CEB va montrer que les enseignants ne bénéficient pas d'appui de la part du MENS en termes d'outils et de démarches pour mener à bien l'évaluation en classe. Nous verrons également, à partir des rapports du MENS et en s'inspirant des écrits de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005, 2006) le lien possible entre les pratiques d'évaluation en vigueur et les performances des élèves. Cela nous permettra de mieux entrevoir la façon dont le problème à examiner se pose, à savoir la pertinence de documenter les pratiques évaluatives des enseignants, en amont et en aval d'une expérimentation de nouvelles façons d'évaluer en contexte de correction.

1.2.2 La place des pratiques d'évaluation dans les différents programmes d'enseignement primaire au Sénégal

Rappelons que, principalement, cinq programmes se sont succédé de 1960 à nos jours.

- le programme de 1962 à travers la circulaire 11. 450 du 8 octobre 1962, abrogeant et remplaçant l'arrêté 2576 du 22 Août 1945 qui régissait jusqu'à présent l'enseignement sénégalais (Fall, 2012);
- le programme de 1972 généré par la loi d'orientation 71-36 du 03 juin 1971.
- le programme de 1979 porté par le décret 79-1165 du 20 décembre 1979 portant sur l'organisation de l'enseignement élémentaire, les horaires et les programmes des disciplines;
- le programme des « classes pilotes » de 1987 qui fait suite aux conclusions des états généraux de l'éducation et de la formation;
- le curriculum de l'éducation de base dont la mise à l'essai a démarré en 2000-2001 (MENS, 2008). La version finale de ce curriculum est disponible à travers les guides pédagogiques de 2008 conçus par le MENS en partenariat avec l'ACDI.

Pour mieux cerner la question de l'évaluation à travers les différents programmes qui se sont succédé, nous allons effectuer une brève revue documentaire de ceux-ci afin d'y déceler des éléments relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages. Nous nous appuierons sur la discipline qui nous concerne ici, soit le français. N'ayant pas pu disposer des programmes de 1962 et de 1972, nous nous limitons aux programmes de 1979, 1987 et 2008.

Dans les programmes de 1979, des instructions sur la manière d'évaluer destinées aux enseignants sont visibles par endroits. Par exemple à la page 8 du décret 79-1165 (MENS, 2004), il est indiqué pour le Cours Préparatoire (CP):

« Exercices écrits : 5 séances de 15 minutes dont 3 d'écriture systématique et 2 de copie ou d'autodictée.

1°) Exercice d'écriture sur cahier: La leçon de la 1^{ère} journée sera consacrée au tracé de lettres ou copie de mots ou de phrases étudiées en lecture (une ou deux lignes).

2°) Exercices écrits de français : La leçon de la 2^o journée sera une autodictée ou réponse écrite à une question, expression d'une courte phrase d'après une image ou une situation donnée. » (p. 8)

Les indications portent sur le nombre de séances réservées à l'évaluation, les objets à évaluer, les outils (exercices) et les modalités (copie, dictée, réponse à une question).

Pour le CM1² : « 2 séances de 45 mn comprenant un devoir et son compte rendu, une fois par quinzaine » (p. 36). Les indications sont plus laconiques à ce niveau. Il n'est mentionné aucune modalité d'évaluation. Dans le programme des « classes pilotes » de 1987, il n'est fait cas de l'évaluation, et de manière implicite, qu'aux pages 16 et 17 et cela, en ces termes :

« L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement. Commencant avec l'apprentissage, elle en suit le déroulement, elle améliore l'organisation, elle permet à l'étudiant et au maître d'être informés des résultats, d'en apprécier les qualités ou les faiblesses et d'ajuster leur action. L'évaluation contribue à l'efficacité et au succès des apprentissages. » (MENS, 1987, pp. 16-17).

Il s'agit là d'un rappel sur les fonctions et la place de l'évaluation dans les activités d'enseignement-apprentissage de manière générale. En parcourant tout le document, hormis des allusions, aucune trace explicite relative aux pratiques évaluatives n'y figure. C'est dire que, comme le programme de 1979, l'évaluation n'est prise en compte que de manière implicite. Les contenus des disciplines à enseigner et les démarches des leçons occupent une place prépondérante dans ces documents. Nous constatons donc, que jusqu'à présent, les programmes scolaires n'ont pas suffisamment traité la question de l'évaluation pour permettre aux enseignants de la pratiquer correctement dans les classes. Seules quelques indications laconiques ou trop générales sont mentionnées dans ces programmes. Jusque-là, aucun soutien en faveur des enseignants, en termes d'instruments, de méthodologies ou mêmes d'orientations explicites relatives à l'évaluation des apprentissages n'est visible à travers les programmes scolaires du primaire.

À partir des années 2000, un nouveau programme, le CEB en l'occurrence fut introduit dans le système éducatif sénégalais avec des outils d'accompagnement de

² Cours moyen première année au Sénégal, équivalent à la cinquième année primaire au Québec

l'enseignement comme le guide pédagogique. Cet outil fut conçu dans le cadre de la mise en œuvre de la toute nouvelle APC. La fonction de ce guide est ainsi définie :

« Destiné principalement à l'enseignant (e), il est son outil de référence pour la mise en œuvre de la réforme. Il lui fournit des informations théoriques et pratiques sur : **i**) les options du CEB (approche par les compétences et pédagogie de l'intégration), **ii**) le développement des compétences jusqu'aux OS [objectifs spécifiques], **iii**) des outils et des indications méthodologiques sur la gestion globale des apprentissages et de la classe (conception, exécution, évaluation). En somme, le guide pédagogique éclaire l'enseignant (e), lui indique ce qu'il faut enseigner et lui montre comment il est possible de le faire. » (Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, 2009, module p. 8)

Dans ces guides, le mode d'évaluation de la compétence est clairement défini. Les critères d'évaluation sont formulés, les moments d'évaluation suggérés. Une grille de correction comportant les critères, les indicateurs et le barème de notation est proposée à la fin de chaque compétence. De plus, des situations servant d'évaluation d'une partie de la compétence ou de la compétence elle-même, nommées dans le guide *situation significative d'intégration (SSI)* sont proposées. Ainsi, de la page 27 à la page 29 du guide de la troisième étape³, un bref aperçu théorique sur l'évaluation des compétences, suivi des étapes à suivre pour la réaliser ainsi qu'un modèle d'instrument, soit la grille de correction, sont mentionnés. De même, quelques propos relatifs à la remédiation sont notés à la page 30.

Nous reproduisons ci-dessous, dans le tableau 2, le dispositif d'évaluation proposé dans le guide pédagogique comprenant la SSI et le barème de notation.

³ La troisième étape désigne le CM1 et le CM2 (cours moyen deuxième année), c'est-à-dire la cinquième et sixième année primaire.

Tableau 2 : Dispositif d'évaluation proposé dans le guide pédagogique comprenant la SSI et le barème de notation

Situation d'évaluation		
Contexte : Pour le journal scolaire, le maître vous demande de produire plusieurs textes. Chacun d'entre vous doit rédiger une narration dans laquelle on trouve une partie dialoguée, une description, un texte injonctif, un texte argumentatif, et un petit poème. Il faudra aussi écrire au responsable du journal pour lui proposer vos productions.		
Consigne : rédige tes textes.		
Production attendue : l'élève rédige six types de textes : lettre, poème, argumentation, narration, description et injonction.		
Indications pour la passation : cette activité sera évidemment étalée dans le temps. Travail individuel.		
Barème de correction		
Critères	Indicateurs	Notes
Pertinence	Les six textes attendus sont rédigés	3
	De 5 à 3 textes	2
	De 2 à 1 texte	1
Cohérence	Chacun des 6 textes attendus est cohérent (les phrases sont en lien.)	3
	De 5 à 3 textes	2
	De 2 à 1 texte	1
Correction	De 0 à 6 fautes sur l'ensemble des textes (syntaxe et orthographe).	2
	7 à 12 fautes	1
	Plus de 12 fautes	0
Présentation	De 0 à 6 défauts sur l'ensemble des textes (rature ou tache ou surcharge)	2
	7 à 12 défauts	1
	Plus de 12 défauts.	0

Ainsi, la question de l'évaluation en général de même que les pratiques évaluatives en particulier sont prises en compte explicitement dans le dernier curriculum de l'éducation de base. Les programmes qui l'ont précédé sont restés allusifs et vagues par rapport à la question de l'évaluation et des pratiques qui la sous-tendent.

Malgré la reprise en main par le CEB de la question de l'évaluation des apprentissages pour apporter l'aide et le soutien nécessaires aux enseignants dans leurs pratiques évaluatives, des faiblesses sont notées dans le cadre de divers bilans réalisés par le MENS. Par exemple, le diagnostic effectué dans le document intitulé *Programme d'amélioration de la qualité de*

l'équité et de la transparence (PAQUET) (MENS, juillet 2013), ainsi que le bilan réalisé par la DPRE (Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation) (MENS, 2014), révèlent que les manques au niveau des dispositifs d'évaluation des apprentissages constituent un facteur entravant la qualité des apprentissages. « La faiblesse du dispositif d'évaluation des apprentissages » (MENS, 2014, p. 106.) a été soulignée et « la nécessité de disposer d'une politique nationale d'évaluation des apprentissages scolaires » (p. 123) préconisée.

Ces différents constats faits au plus haut niveau révèlent que l'évaluation des apprentissages au Sénégal souffre d'un manque de prise en charge effective tant dans les politiques éducatives que dans les programmes scolaires, quand bien même le CEB a tenté de combler cette faille dans ses guides pédagogiques. Les enseignants ont tout de même adopté des pratiques évaluatives que nous voulons documenter ici en nous intéressant notamment à leurs activités d'évaluation de productions textuelles des élèves, lesquelles activités sont communément appelées *correction*. Nous reviendrons plus loin sur cette notion. Mais auparavant, pour mieux étayer notre contexte spécifique, nous allons nous intéresser à la situation des taux de réussite des élèves à l'examen de fin de cycle depuis 2013 et essayer d'établir un rapport entre ces performances et les pratiques évaluatives en vigueur.

1.2.3 La baisse des taux de réussite des élèves au Sénégal depuis 2013

Malgré l'absence de politique claire de l'évaluation des apprentissages, nous avons dit que le CEB, à travers les guides pédagogiques destinés aux enseignants, a tenté de combler cette faille en donnant des indications sur les manières d'évaluer dans une APC. Et pourtant, la qualité des apprentissages des élèves demeure insuffisante. L'insuffisance de formation des enseignants pourrait être un des facteurs explicatifs. En effet, de 2009 à 2013 chaque enseignant sénégalais du primaire et du préscolaire a bénéficié au total de dix jours de formation. Selon le Ministère des Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada (MAÉCDC (2014, p. 1), « l'objectif du FEED/APC [Formation des enseignants de l'éducation de base en approche par les compétences] est d'améliorer la qualité de l'éducation des enseignants de l'éducation de base de toutes les régions du Sénégal, en les formant de façon spécifique sur l'approche par les compétences ». Toujours selon la même source, 35 494 des enseignants étaient ciblés au départ et 53 000 ont été formés chacun pendant 10 jours à

l'arrivée. En termes de chiffres, l'objectif est largement dépassé. Au plan qualitatif, les résultats de suivi sur le terrain notent une

« amélioration de la qualité des formations offertes aux enseignants, entre 2009 et 2014, par la mise en place d'une évaluation certificative, l'intégration d'un plus grand nombre d'exercices pratiques, une meilleure préparation des enseignants et l'utilisation d'outils d'évaluation pour mesurer les acquis des enseignants participants; organisation de l'évaluation certificative par l'APC, pour la première fois au Sénégal, auprès de 212 000 élèves de sixième année du primaire. Le dispositif est dorénavant inscrit dans le quotidien des enseignants. » MAÉCDC (2014, p. 1)

Malgré ce bilan positif établi par le bailleur canadien, soit le MAÉCDC, le taux de réussite au CFEE en 2013 (33,69%) a connu une baisse importante (d'environ 20 points) par rapport à l'année précédente. Ce taux est le plus faible depuis 2000. « Cette contreperformance résulte du fait que cette année les évaluations ont été basées pour la première fois sur l'APC » selon MENS (novembre 2013, p. 65). La figure 1 ci-dessous montre l'évolution des résultats du CFEE de 2003 à 2013.

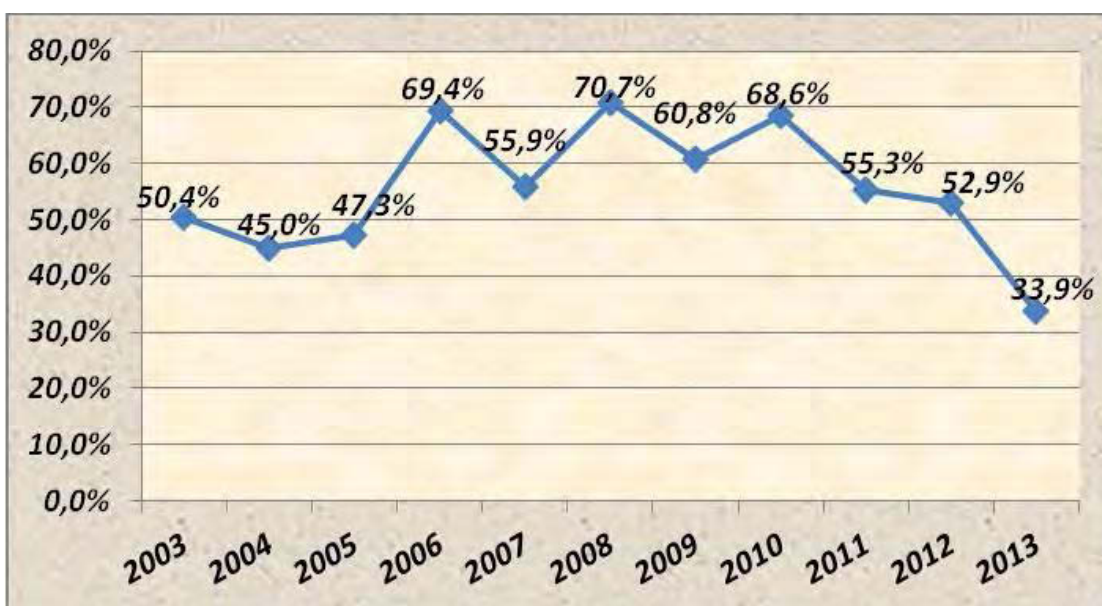


Figure 1 : Évolution des résultats du CFEE de 2003 à 2013 au Sénégal (MENS, novembre 2013, p. 65)

Après avoir subi une diminution (50,4% en 2003 à 45% en 2004), les taux de réussite ont augmenté atteignant les 69,4% en 2006. À partir de cette année 2006, les résultats se

présentent en dents de scie jusqu'en 2010 sans jamais descendre à moins de 50%. De 2010 à 2013, les résultats ont baissé avec une pente très prononcée entre 2012 et 2013.

Le rapport du MENS (novembre 2013) explique cette contreperformance par le changement brutal intervenu dans le mode d'évaluation. Les élèves n'ayant pas été suffisamment préparés au nouveau format des épreuves version APC ont été pris au dépourvu. En effet, désormais, il est proposé dans toutes les épreuves écrites en mathématiques, français et découverte du monde (histoire et géographie) une évaluation des ressources (connaissances) et une évaluation de la compétence avec une situation complexe. Les élèves ayant l'habitude, en classe comme au cours des examens précédents, de se confronter à des situations où les connaissances étaient évaluées, sont ainsi déroutés par cette nouvelle donne. Et pourtant, les pratiques liées à l'approche par compétences sont en vigueur dans toutes les classes primaires du Sénégal depuis 2011. Cela dénote donc une insuffisance du côté des enseignants qui ont préféré conserver leurs « vieilles pratiques » pour reprendre l'expression de Scallon (2004) au lieu de se conformer aux nouvelles formes d'évaluation préconisées par l'APC.

Ainsi, les enseignants sénégalais du primaire, pour diverses raisons (peur de l'inconnu, tendance au conservatisme, insuffisance de formation, etc.), se limitent aux pratiques évaluatives dites traditionnelles au détriment des nouvelles pratiques telles que Scallon (2004) les conçoit. Nous retenons notamment la place et l'importance accordées à l'évaluation formative par cet auteur en parlant de la perspective nouvelle dans les pratiques évaluatives.

En somme, hormis le CEB, les programmes de l'enseignement élémentaire ont laissé en rade la question cruciale de l'évaluation des apprentissages. Cependant, les dispositifs d'évaluation sont jugés inefficaces et les pratiques évaluatives non conformes à celles édictées dans le CEB à savoir celles-là privilégiant l'évaluation formative et favorisant la réussite du plus grand nombre d'élèves. L'évaluation de manière générale et celle formative en particulier demeurent problématiques dans les classes et pourraient même expliquer entre autres la baisse drastique des taux de réussite au CFEE depuis 2013. Et comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, notre expérience à travers les visites de classe nous conforte dans cette thèse.

C'est la raison qui nous a conduit à examiner un aspect des pratiques évaluatives des enseignants, soit leurs façons d'évaluer les productions écrites des élèves et de pratiquer la rétroaction écrite dans une visée formative et régulatrice. La section suivante porte sur cette problématique.

1.3 Situation problématique à examiner : l'évaluation formative centrée sur la rétroaction écrite

Les nouvelles pratiques accordent une importance capitale à l'évaluation formative. Or, l'OCDE (2005) a constaté le manque de visibilité de l'évaluation formative par rapport à l'évaluation sommative. Selon cet organisme, l'évaluation sommative intéresse beaucoup plus les autorités (ministère) qui organisent les compositions et les examens scolaires. Cela incite les enseignants à « enseigner pour l'examen et les élèves sont encouragés à atteindre des objectifs de performance (réussir aux examens) aux dépens des objectifs d'apprentissage (appréhender et maîtriser de nouveaux savoirs). » (OCDE, 2005, p.4). Et pourtant, l'évaluation formative est fréquente en classe lors des interactions entre enseignant et élèves, mais aussi à travers les rétroactions fréquentes dans le cadre de l'évaluation des productions d'élèves. Dans le même ordre d'idées, Scallon (2004) souligne que dans une évaluation formative, « l'évaluation est intégrée à l'apprentissage » (p. 25). L'élève participe à l'évaluation de ses apprentissages par le biais d'une rétroaction que lui fait l'enseignant. Cette rétroaction peut être orale comme nous le verrons plus loin, mais elle peut aussi être écrite lorsqu'il s'agit d'évaluer des productions de textes d'élèves par exemple.

La rétroaction écrite tient donc une place primordiale dans le processus d'évaluation formative en ce sens qu'elle favorise la prolongation des activités d'apprentissage permettant ainsi à l'élève de mieux maîtriser les objets d'enseignement.

1.3.1 Problématique de la rétroaction écrite dans un contexte de production d'écrits

L'évaluation des productions d'écrits est souvent caractérisée par une forme de rétroaction écrite appelée annotation (Durand et Chouinard, 2012). Et comme Rodet (2000) le considère, il s'agit d'un support à l'apprentissage qui, par conséquent a pour but d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages. En tant que tel, l'annotation revêt donc une

importance capitale quand on sait qu'elle a une vocation communicative (Laveault, 2000). Et comme le souligne Roberge (1999, p. 2), « dans le meilleur des mondes, ce serait aussi faire comprendre à l'élève l'utilité [...] des annotations faites par l'enseignant, de façon à faire progresser l'élève dans son apprentissage. ». De plus, Simard (1999) avait émis une remarque dans ce sens en ces termes : « les enseignants annotent surtout dans un but de correction, car ils signalent presque exclusivement les expressions fautives ou les passages mal formés, mais commentent rarement les réussites des élèves. » (p. 32). Le même constat est fait par Rodet (2000) qui, faisant allusion à l'annotation qui accompagne la correction d'une copie, souligne que « L'appréciation, souvent lapidaire et définitive, ne vient qu'en second pour « illustrer » la note. » (pp. 49-50). C'est donc dire que divers auteurs se sont intéressés à ce sujet, et que cette dernière est considérée comme un volet important de l'évaluation intégrée à l'apprentissage parce que susceptible de favoriser la réussite des élèves. D'où l'importance d'étudier les pratiques évaluatives des enseignants sous cet angle.

1.3.2 Pertinence sociale et scientifique et question de recherche

La pertinence sociale de notre étude se situe au niveau de la recherche de la qualité dans les enseignements-apprentissages au Sénégal. Nous estimons que l'amélioration de la qualité des apprentissages passe, entre autres par des études qui permettraient de cerner les réalités dans les classes, les façons de faire des enseignants, et, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation. Or, l'évaluation formative à travers la pratique de la rétroaction écrite pourrait permettre une meilleure maîtrise des acquis et assurer la réussite de la majorité des élèves. Dans un contexte marqué par l'APC, l'installation de la compétence passe nécessairement par une assimilation maximale des objets d'apprentissage.

En somme, revisiter les pratiques évaluatives des enseignants dans un contexte d'évaluation formative centrée sur la rétroaction écrite pourrait contribuer sensiblement à garantir la réussite des élèves en ce sens qu'elle met les enseignants dans une posture à la fois réflexive et régulatrice de leurs façons d'évaluer au bénéfice de leurs apprenants. Nous espérons ainsi que cette recherche aura des retombées permettant aux enseignants d'adopter de nouvelles pratiques jugées efficaces afin de faire progresser leurs élèves. Certes le nombre réduit des participants n'augure pas un large partage de cette expérience. Cependant, le mérite

aura été d'explicitier et d'expérimenter des pratiques de rétroaction au bénéfice des enseignants et au-delà des élèves.

En ce qui concerne la pertinence scientifique, cette question a été peu traitée au Sénégal. En effet, à notre connaissance, seules les études de Mboup (2003) et de Diédhiou (2013), se sont penchées sur ce sujet. Mboup (2003) a étudié les changements d'enseignement et d'évaluation chez les enseignants du secondaire après la nouvelle définition des épreuves de sciences de la vie et de la terre, à l'aune des exigences didactico-pédagogiques issues des théories et recherches récentes. Diédhiou (2013) quant à lui s'est intéressé aux manières de faire l'évaluation formative d'enseignants du secondaire dans un contexte de classe pléthorique. Cependant, ces études, comme nous le constatons, concernent généralement l'enseignement secondaire. Au niveau de l'enseignement primaire nous n'avons retrouvé aucune étude ou écrit allant dans ce sens. La pertinence scientifique de cette étude sera alors de contribuer à la recherche dans le domaine de l'évaluation des apprentissages dans le contexte spécifique de l'école primaire au Sénégal. Il s'agit là d'une opportunité qui nous est offerte pour se pencher sur un aspect de l'évaluation formative dans les classes primaires. Ce mémoire, nous l'espérons, enrichira la documentation dans le domaine de l'évaluation des productions de textes d'élèves communément appelée « correction de copies ».

Au vu de tout ce qui a été évoqué dans cette problématique, nous formulons la question de recherche comme suit :

De quelles façons des enseignants sénégalais du primaire évaluent-ils les travaux d'élèves de CMI en production d'écrits dans une visée formative, avant et après une expérimentation de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite?

Cette question sera explicitée à l'issue du chapitre suivant où il sera question d'abord d'élucider les concepts et théories relatifs au sujet, ensuite de faire la recension d'écrits pour revisiter les études empiriques et théoriques qui se sont penchées sur cet objet d'étude.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET ÉTAT DE LA QUESTION.

Dans l'optique d'une mise en place de pratiques d'évaluation centrées sur la rétroaction écrite en production d'écrits, avec des enseignants du primaire au Sénégal, nous avons situé, dans le chapitre précédent, le contexte de notre étude et avons dégagé la problématique d'un tel sujet. Dans le présent chapitre, nous aborderons, dans un premier temps, le cadre conceptuel en définissant les termes que ce sujet recouvre. Nous définirons respectivement les concepts d'évaluation formative, de régulation, de rétroaction, d'annotation, de correction, de situations d'apprentissage et d'évaluation. Nous tenterons également de dégager la démarche en production d'écrits en vigueur dans les classes primaires au Sénégal. Dans un deuxième temps, nous situerons notre recherche par rapport aux études menées dans ce sens, à travers une recension d'écrits. Au final, nous déclinerons les questions spécifiques de la recherche.

Nous clarifierons, dans un premier temps, les fondements qui sous-tendent les pratiques régulatrices dans le contexte d'une évaluation formative, une « évaluation pour l'apprentissage » pour reprendre l'expression de Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis (2006). Une des fonctions de l'évaluation pour l'apprentissage est la « régulation ». Ce terme sera défini en mettant l'accent sur une de ses modalités soit « la rétroaction ». Cette rétroaction peut prendre différentes formes. « L'annotation », terme-clé de notre recherche, est la forme de rétroaction écrite qui sera élucidée. L'annotation se réalise principalement par la « correction de copies d'élèves » puisque cette activité permet la production d'annotations. Les copies d'élèves sont quant à elles, issues d'une production textuelle suggérée par une « situation d'apprentissage et d'évaluation ». Ce concept sera traité de façon plus spécifiques dans le domaine des langues, soit le français puisque nous travaillons sur des productions d'écrits. Il sera utile aussi d'examiner attentivement cette discipline en mettant en évidence les démarches et stratégies qui sous-tendent son enseignement.

2.1 Les types d'évaluation

Selon 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 ». (p. 48). L'évaluation était considérée par ce dernier comme un outil de réajustement des curricula ou des manuels conçus pour les apprentissages. Plus tard, les recherches de Bloom, Hasting et Madaus (1971, citées par Guskey, 2010) ont permis d'appliquer l'évaluation formative aux procédures pédagogiques et didactiques de l'enseignant en classe. Guskey (2010) rend compte de cette recherche de Bloom et collaborateurs en décrivant la « pédagogie de maîtrise » (*Master Learning*) dont l'évaluation formative constitue une composante essentielle.

Dans le sillage des travaux de Bloom et *al.* (1971), d'autres écrits ont été réalisés dans lesquels l'évaluation formative se situe dans une typologie de l'évaluation des apprentissages par la fonction pédagogique qu'elle peut jouer. Talbot (2009), par exemple, a établi une typologie en inscrivant l'évaluation certificative, l'évaluation critériée, 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.

Plusieurs auteurs ont donné des définitions à ces types d'évaluation. Nous en retenons quelques-unes.

L'évaluation certificative est un processus d'évaluation dont l'issue est une décision dichotomique de réussite ou d'échec relative à une période d'apprentissage, d'acceptation ou de rejet d'une promotion de poursuite d'une action ou de l'arrêt de celle-ci. (De Ketele, 1996; Roegiers, 2001, cités par Durand, 2013). Selon Legendre (2005), ce type d'évaluation permet d'attribuer des certificats, des diplômes par le biais d'examens, de contrôle continu ou de système mixte.

L'évaluation critériée est fondée sur des critères renseignant sur la réalisation de la tâche de l'élève et sur son évaluation (Talbot, 2009), c'est une évaluation dont l'interprétation se fait à l'aide de critères (Durand et Chouinard, 2012).

L'évaluation diagnostique se présente comme un « mode d'évaluation qui a pour but d'apprécier les caractéristiques individuelles d'un sujet lesquelles devraient avoir des influences positives ou négatives sur son cheminement d'apprentissage » (Legendre, 1993, p.582). L'évaluation diagnostique se place en début d'apprentissage et, à ce titre, joue un rôle proactif.

Quant à **l'évaluation sommative**, elle intervient au terme d'un ensemble d'apprentissages constituant un bloc significatif. « L'expression renvoie, en réalité, au mode de collecte de données c'est-à-dire à la sommation d'un ensemble d'observations parfois très disparates [...]. » (Durand et Chouinard, 2012, p. 69).

Selon De Landsheere (1992, cité par Durand, 2013), **l'évaluation formative** intervient, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et a pour but d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement de découvrir où et en quoi l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. Talbot (2009) abonde dans le même sens en définissant l'évaluation formative en ces termes :

« 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 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 soit clairement repérée. » (p. 87).

Nous allons, en guise de récapitulation, et pour mieux voir la fonction de chaque type d'évaluation, dresser le tableau 3 suivant inspiré de Durand (2013):

Tableau 3: Tableau récapitulatif des types d'évaluation selon Durand (2013)

Type d'évaluation	Définition	But	Avantages	Limites
Évaluation diagnostique	Désigne le processus qui vise à identifier les relations éventuelles entre facteurs (quelle qu'en soit la nature) susceptibles d'avoir une incidence privilégiée sur l'apprentissage (individuel ou collectif). Se place en début d'apprentissage.	Apprécier les caractéristiques individuelles d'un sujet (style cognitif, style d'apprentissage, intérêt, motivation, maîtrise de préalables, etc.) et de l'environnement pédagogique, lesquels devraient avoir des influences positives ou négatives sur son cheminement d'apprentissage (Legendre, 2005).	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise l'élaboration d'un plan d'intervention adapté. • Généralement basé sur une collecte de données assez diversifiées, ce qui assure une certaine validité. 	L'élève doit être évalué régulièrement par d'autres types d'évaluation (ex. évaluation continue) par la suite pour tenir compte de ses progrès et de l'évolution de son environnement.
Évaluation formative	Selon De Landsheere (1992 cité par Durand, 2013), ce type d'évaluation intervient, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et a pour but d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement de découvrir où et en quoi l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser	Évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'autoévaluation (Legendre, 2005).	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de détecter les forces et les difficultés des élèves afin d'adapter les interventions pour favoriser les apprentissages. • Les erreurs sont considérées comme des moments dans l'apprentissage et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques. • Ce type d'évaluation revêt un caractère privé, sorte de dialogue particulier entre l'éducateur et l'élève dont l'objet porte moins sur le contenu particulier de la réponse ou de la performance accomplie que sur les attitudes à adopter pour faciliter l'apprentissage ou sur les dispositions à prendre pour prévenir les difficultés rencontrées. 	Exige plus de temps et d'efforts de la part de l'enseignant.

Évaluation certificative	C'est un processus d'évaluation dont l'issue est une décision dichotomique de réussite ou d'échec relative à une période d'apprentissage, d'acceptation ou de rejet d'une promotion de poursuite d'une action ou de l'arrêt de celle-ci. (De Ketele, 1996; Roegiers, 2001, cités par Durand, 2013).	Selon Legendre (2005), ce type d'évaluation permet d'attribuer des certificats, des diplômes par le biais d'examens, de contrôle continu ou de système mixte.	Fournit un bilan qui rend possible le classement ou la sélection d'élèves pour l'admission au niveau supérieur ou à un programme particulier, ou encore l'attribution de diplômes ou autre certificat.	Elle peut résulter, et provient souvent, d'un traitement «sommatif» de données mais peut également provenir d'une démarche diagnostique...
Évaluation sommative	Ce type d'évaluation intervient au terme d'un ensemble d'apprentissages constituant un bloc significatif. « L'expression renvoie, en réalité, au mode de collecte de données c'est-à-dire à la sommation d'un ensemble d'observations parfois très disparates [...] ». (Durand et Chouinard, 2012, p. 69).	Sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection. [...] (Legendre, 2005, cité par Durand, 2013)	Permet de reconnaître l'acquisition de connaissances ou l'atteinte de compétences. C'est à partir de ce type d'évaluation que se dresse le plus souvent un classement des élèves entre eux.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise la compétition, la comparaison sociale, l'anxiété et l'autoévaluation négative chez les élèves. • On peut y obtenir de bons résultats sans toutefois être capable de transférer ses acquis; peu représentative des apprentissages (réalisée dans un contexte peu authentique ou complexe).
Évaluation authentique	Pour Wiggins et Hart (1993 cités par Durand, 2013), une évaluation de ce type présente à l'élève des tâches qui expriment des situations tirées de la vie normale, qui sont signifiantes et motivantes pour l'élève et qui permettent de comprendre ou de résoudre un problème fréquemment rencontré dans la vie extrascolaire.	Demande à l'élève de démontrer sa capacité à mettre en œuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires (Linn, 1994; Millman, 1991; Quellmaz, 1991; Stiggins, 1994, cités par Durand, 2013).	<ul style="list-style-type: none"> • Permet une participation active de l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. • Implique la mobilisation simultanée de ressources nombreuses et variées. • Adéquate pour l'évaluation ou le recours à plusieurs disciplines à la fois. 	Devrait être suivie d'une rétroaction, au fur et à mesure des apprentissages, la rétroaction faisant en quelque sorte partie intégrante de la démarche d'apprentissage et d'évaluation.

2.1.1 Les fonctions de l'évaluation

Par ailleurs, les récentes recherches de Stiggins (2007) font état de deux fonctions de l'évaluation : une évaluation **pour** l'apprentissage (*Assessment for Learning*) dans laquelle s'intègre l'évaluation formative et une évaluation **de** l'apprentissage (*Assessment to Learning*) qui renvoie à l'évaluation sommative et certificative. Selon lui, l'évaluation pour l'apprentissage permet de déterminer les forces et les faiblesses de l'élève. Elle favorise l'aide à l'apprentissage par la régulation, terme que nous définirons dans la section suivante. L'évaluation de l'apprentissage, quant à elle, permet de faire le bilan des apprentissages aboutissant, en principe, sur une sélection ou une certification.

La place et l'importance de l'évaluation formative intéressent de plus en plus les chercheurs. À la suite des travaux de Bloom et al. (1971), des auteurs comme Black et Wiliam (1998) ont montré que cette évaluation favorise l'amélioration des apprentissages. Dans la même veine, Allal et Mottier Lopez (2005) considèrent l'évaluation formative comme se situant dans le cadre d'interactions entre élève et enseignant et dont la visée est de réajuster les actions pédagogiques pour répondre efficacement aux difficultés d'apprentissage identifiées. L'OCDE (2005) ajoute que l'évaluation formative favorise la compétence d'apprendre. Black et Wiliam (2009) confirment ce propos en concevant ce type d'évaluation comme une voie permettant de changer qualitativement les apprentissages par le biais de rétroactions interactives. Par ailleurs, Wiliam (2011), souligne les effets négatifs de la prééminence de l'évaluation sommative en classe au détriment de l'évaluation formative. Citant Crooks (1988), l'auteur affirme que les évaluations formelles en salle de classe telles que les tests mènent à des classements entre élèves créant ainsi la réduction de la motivation des plus faibles, l'anxiété et la peur de l'échec qui sapent leurs efforts pour réussir. Il considère d'ailleurs que le temps passé en classe à mener ces évaluations formelles de classement aurait pu être consacré à l'évaluation formative, à la rétroaction en particulier, plus efficace en termes d'aide à l'apprentissage. Et Guskey (2010) de conclure que les pratiques régulières d'évaluations formatives aident les élèves à identifier leurs différentes erreurs d'apprentissage de sorte que des mesures spécifiques puissent être prises pour y remédier avant qu'elles ne s'accumulent et deviennent des problèmes d'apprentissage majeurs.

Au total, ces différents auteurs considèrent l'évaluation formative comme un type d'évaluation dont la fonction principale est d'être au service des apprentissages en permettant de guider l'aide et le soutien à apporter aux élèves en difficultés.

La régulation constitue la modalité permettant cette aide et ce soutien aux élèves concernés, notamment dans un contexte d'approche par compétences qui prône la maîtrise des acquis comme préalable au développement des compétences. En effet, comme Rey et *al.* (2003, cités par Durand et Chouinard, 2012), le soulignent, « l'évaluation n'a de sens que si elle apporte des informations pertinentes à l'apprenant, lui permettant de réguler ses apprentissages. » (p. 73).

Il est utile, alors, d'élucider ce terme en revisitant d'abord ses diverses conceptions (biologique, psychologique et pédagogique), puis ses différentes formes (interactive, proactive et rétroactive). Cette prochaine section se terminera par le rôle de l'enseignant dans la régulation des apprentissages.

2.1.2 La régulation des apprentissages dans un contexte d'évaluation formative

Nous aborderons cette section en deux volets. D'abord nous définirons le concept, ensuite nous l'examinerons sous l'angle du rôle que l'enseignant doit jouer en tant que régulateur.

Pour aborder ce point, nous partirons d'une intéressante image de la régulation faite par Laveault (2000) à travers une scène de cirque. Il s'agit de l'exemple d'acrobates formant une pyramide, et qui dans un mouvement d'ensemble, maintiennent un équilibre quasi parfait. Cependant, à y voir de près, il y a des gestes de quelques parties du corps (jambes, épaules, cou, ...) des frémissements de muscles qui rétablissent l'équilibre à chaque fois qu'il est en voie de s'effondrer. Ces gestes et autres mouvements pour le maintien de l'équilibre sont « en fait un ensemble de régulations faites par chacun des membres de la pyramide pour assurer l'équilibre de l'ensemble. » (p. 1).

Cette image traduit bien la régulation des apprentissages. En effet, ces efforts de redressement de l'équilibre peuvent être assimilés aux multiples hésitations, erreurs, questions, ratures que vit l'élève dans sa recherche de réajustement de ses apprentissages

(Laveault, 2000). Pour cerner davantage ce concept, il importe de remonter aux travaux de Piaget (1975, cité par Allal, 2007). Selon l'auteur suisse, la régulation a pour but principal d'établir « l'*adaptation* du fonctionnement d'un système en interaction avec son environnement. ». (p.8). Les processus de régulation permettent de comprendre comment prendre en compte les perturbations et comment les traiter à partir de l'accommodation et de l'assimilation. Dans la même logique, Reed (1996, cité par Allal, 2007), travaillant sur des organismes unicellulaires découvre les capacités et les mécanismes de régulation que ceux-ci effectuent avec leur environnement.

À partir de ces travaux, Allal (2007, p. 277) définit la régulation des apprentissages en termes de succession d'opérations visant à : « fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but. ». Durand et Chouinard (2012) considèrent pour leur part, « la régulation des apprentissages comme un procédé lié à l'évaluation formative qui consiste en un ajustement des actions de l'élève ou de l'enseignant. » (p. 76).

Pour résumer, nous pouvons concevoir la régulation des apprentissages comme un ensemble d'actions, menées par l'enseignant ou l'élève, s'inscrivant dans un processus d'atteinte d'objectifs préalablement fixés, et qui consistent en des réajustements, des réaménagements, des redressements, des correctifs, voire des confirmations au profit de l'élève. Dès lors, la question du rôle joué par l'enseignant dans la régulation des apprentissages semble pertinente au regard de notre étude puisque l'enseignant est au cœur de la démarche de mise en place des pratiques régulatrices que nous voulons effectuer. En effet c'est lui qui corrige les copies des élèves pour y effectuer la rétroaction nécessaire. Nous allons donc tenter de cerner cette place qu'occupe l'enseignant dans les différents types de régulation.

2.1.3 Les types de régulation

On peut ainsi distinguer trois types de régulation chez l'enseignant : la régulation proactive, la régulation interactive et la régulation rétroactive. Nous empruntons, les

définitions d'Allal (1991, 2007) ainsi que celles de Durand et Chouinard (2012) pour les décrire.

La régulation proactive est liée à l'anticipation sur les objets d'apprentissage et permet de planifier de « nouvelles démarches » (Allal, 2007, p. 14). Elle s'effectue en amont des situations d'apprentissage. L'activité de régulation proactive a pour visée la planification des situations d'apprentissage. (Durand et Chouinard, 2012). En somme, la régulation proactive consiste à anticiper sur les objets d'enseignement-apprentissage découlant des difficultés notées chez les apprenants à la suite d'une évaluation diagnostique, mais également, à les planifier en termes de dispositifs de différenciation dans des situations d'apprentissage et des démarches.

La régulation interactive se définit comme provenant des interactions entre l'apprenant et les éléments de son environnement que sont l'enseignant, les autres élèves, les objets et autres outils intervenant dans le processus d'apprentissage (Allal, 1991). Pour Durand et Chouinard (2012), « la régulation interactive consiste généralement en des échanges informels se déroulant au fur et à mesure de la réalisation d'activités. » (p. 80). Nous retiendrons donc que la régulation interactive désigne un ensemble d'actions sous-tendues par des interactions, des échanges entre les différents acteurs ou objets d'un cadre d'enseignement-apprentissage (enseignant, apprenant, outils, ...) et dont l'objectif est de réajuster les éléments du processus de réalisation des apprentissages de façon spontanée.

La régulation rétroactive correspond, selon Allal (2007), à « un retour d'information (rétroaction), provenant d'un retour de contrôle, qui permet la reprise et la modification éventuelle d'une action en cours (régulation *on-line*) ou d'une action déjà accomplie (régulation différée). » (p. 14). Durand et Chouinard (2012) la conçoivent comme une invite à l'enseignant à rétroagir en vue de fournir à l'apprenant les aspects non réussis de ses apprentissages mais également de lui faire prendre conscience de ses difficultés et de ses réussites. Nous pouvons retenir que la régulation rétroactive est un ensemble d'actions communicatives dont le but est de fournir à l'apprenant des informations sur les forces et faiblesses liées à ses apprentissages en vue de lui en faire prendre conscience, et éventuellement, d'entreprendre des actions idoines de modification, de maintien ou d'amélioration.

La régulation est conçue également selon les rôles joués par l'élève d'une part et le maître d'autre part. Ainsi Bloom et al. (1971) cités par Guskey (2010), considèrent que dans l'évaluation formative visant la maîtrise des apprentissages, le maître joue un rôle central dans la mesure où c'est lui qui planifie l'évaluation, procède à la rétroaction, puis dégage des pistes de différenciation et de remédiation. Durand et Chouinard (2012) considèrent que ce rôle « consiste à la création de conditions propices à la participation active de l'élève à ses apprentissages » (page 80). Mottier Lopez (2012) conçoit ces conditions comme un ensemble de situations d'enseignement et d'apprentissage dont les interventions de l'enseignant font partie et susceptibles d'orienter l'autorégulation de l'élève. L'auteure parle alors de régulation interne.

Ainsi, lorsqu'il s'agit de l'élève lui-même qui définit ses propres stratégies pour parvenir à la performance visée, nous sommes en présence d'une situation d'**autorégulation** ou régulation interne. Perrenoud (1998) abonde dans le même sens mais en parlant de « régulation des processus d'apprentissage ». Selon lui, globalement, la régulation des processus d'apprentissages désigne « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un *objectif* défini de maîtrise. ». (p. 4). Perrenoud place ainsi l'élève comme acteur principal dans le processus de régulation des apprentissages.

En somme, nous pouvons considérer l'élève comme le bénéficiaire de l'action pédagogique en dernier ressort tout en sachant que l'enseignant est à la base des interventions qui conduisent à ces états métacognitifs. C'est pourquoi Allal (2007) - et nous l'avons mentionné à la section précédente- envisage un rôle plus prépondérant à l'enseignant celui de « fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but. » (p. 227).

Au total, la régulation relève de l'enseignant qui joue un rôle dans les interventions pédagogiques conduisant l'élève à pouvoir opérer des réajustements et autres redressements

de ses apprentissages, et de lui faire prendre conscience du déséquilibre qui a eu lieu. Autrement dit, le rôle de l'enseignant régulateur est de conduire l'apprenant à la métacognition c'est-à-dire à posséder la connaissance de « ses propres processus de pensée [...] ainsi que le contrôle qu'il exerce sur ses propres processus cognitifs.» (Louis, 1999, p. 109).

C'est dans cette optique que s'inscrit notre recherche, c'est-à-dire un contexte où l'enseignant jouera ce rôle de régulateur au travers une situation d'apprentissage et d'évaluation permettant aux élèves de produire des textes, de la correction des productions et de la rétroaction convoquant les stratégies métacognitives des apprenants dans une visée régulatrice. Nous allons donc examiner le terme *rétroaction* dans les lignes qui suivent en le définissant et en dégagant ses principales caractéristiques.

2.2 La rétroaction (feedback)

Pour mieux cerner le terme « rétroaction » dans un contexte de régulation des apprentissages, il convient de l'aborder selon ses caractéristiques et selon les typologies que plusieurs auteurs ont effectuées à son endroit.

2.2.1 Caractéristiques de la rétroaction

Il faudrait remonter aux études de Thorndike (1913) sur le behaviorisme où, la rétroaction, qu'elle soit orale ou écrite, était considérée comme un « renforcement positif », ou négatif si elle est perçue comme une punition. Plus tard, Laveault (2000) relèvera trois éléments conditionnels de la régulation : premièrement, la fixation d'un objectif ; deuxièmement, la rétroaction consistant à renseigner sur l'écart que l'élève doit combler pour satisfaire l'objectif fixé et, troisièmement, l'action que doit entreprendre l'élève visant à réduire l'écart entre la situation présente et la situation attendue. La rétroaction est donc une action communicative. En ce sens, Lafon (2010) la définit comme « une réponse en retour au récepteur [enseignant] vers l'émetteur [élève] pour le renseigner sur les résultats de son message ou de son action. ». (p. 466).

Appliquée à l'enseignement, la rétroaction devient un ensemble d'actions communicatives de l'enseignant vers l'élève en vue d'améliorer ses performances scolaires. Hattie et Timperley (2007) la considèrent comme un des principaux facteurs dans l'apprentissage et la réussite de l'élève. Pour ces auteurs, la rétroaction relève d'informations correctives fournies par l'enseignant à l'élève. Ces informations se rapportent généralement à la tâche ou au processus d'apprentissage et établit un écart entre ce qui est compris et ce qui devait être compris (Sadler, 1989, cité par Hattie et Timperley, 2007).

La recherche de Rodet (2000) sur la rétroaction écrite appliquée à la formation à distance, peut être valable pour l'enseignement primaire. L'auteur considère que, sur le plan pédagogique, la rétroaction:

« i) vient en réponse à un travail de l'apprenant ; ii) propose une correction commentée ; iii) exprime un jugement de valeur qui se doit être raisonné et argumenté ; iv) a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir. » (p. 49).

Brookhart (2010), Rodet (2000) et Leboeuf (1999) ont dégagé les caractéristiques d'une rétroaction écrite. Selon eux, les mots et le ton choisi sont importants. Ces éléments peuvent jouer sur la réaction de l'élève en le plaçant au cœur de ses apprentissages ou, à l'inverse, en le rendant passif. Les commentaires dans une rétroaction écrite doivent être formulés clairement par l'enseignant de façon à ce qu'ils soient bien compris de l'élève (Brookhart, 2010). L'auteure préconise également d'éviter d'être vague dans la formulation du commentaire. Par exemple, des commentaires du genre « élabore davantage » ou « c'est formidable » manquent de précision. Le premier n'indique pas l'objet à élaborer, et, dans le second, la raison pour laquelle le travail est jugé formidable n'a pas été dite. Enfin, elle indique l'endroit possible où il faut mentionner la rétroaction sur une copie. À son avis, la rétroaction peut se formuler :

- « en écrivant directement dans le texte, habituellement à côté de l'objet du commentaire;
- En utilisant une grille de performance;

- En utilisant une combinaison des points précédents [écrire directement dans le texte et utiliser la grille de performance] » (p. 31).

Le second point est utilisé uniquement dans le cadre d'une production orale. Dans notre recherche, nous traiterons uniquement le premier point c'est-à-dire le cas où le commentaire est écrit dans le texte.

Rodet (2000), quant à lui, souligne une caractéristique fondamentale de la rétroaction écrite à savoir le fait qu'elle se déroule en « mode asynchrone » (p. 51) c'est-à-dire en l'absence de l'élève. Cela permet à l'enseignant régulateur de disposer d'assez de temps pour formuler la meilleure rétroaction possible au bénéfice de l'élève. Dans cette même veine, Lebœuf (1999) et Simard (1999) reprenant Halté (1984) parlent d'un véritable dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'élève dans le cadre de la rétroaction écrite.

Au total, l'on peut retenir que la rétroaction écrite revêt avant tout une fonction communicative et se joue dans les contours d'une correction commentée. Les mots et le ton utilisés par l'enseignant, dans son adresse à l'élève, doivent être choisis de manière claire et non agressive de façon à inciter la motivation et l'engagement de celui-ci dans le processus de remédiation. Cela d'autant qu'il dispose de suffisamment de temps, la rétroaction écrite se déroulant en différé.

Nous allons à présent voir les différentes typologies de la rétroaction réalisées par certains auteurs. Ces typologies nous permettront de revisiter des modèles de rétroaction avec des différences et des similitudes qui nous permettront d'adopter une position utile pour notre recherche.

2.2.2 Types de rétroaction

Plusieurs auteurs ont tenté de catégoriser les formes de rétroaction écrite. Parmi ceux-ci, nous retenons, Lebœuf (1999) qui a repris la classification de Halté (1984) en l'améliorant, Rodet (2000) et Hattie & Timperley (2007). Notons que les termes « commentaire » et « annotation » sont utilisés ici indifféremment pour désigner la rétroaction écrite.

Selon Halté (1984) cité par Lebœuf (1999), on peut distinguer trois types de commentaires dans la rétroaction écrite, soit les commentaires verdictifs, les commentaires injonctifs et les commentaires explicatifs. **Les commentaires verdictifs** sont formulés en un style télégraphique en un seul mot ou groupe de mots. Par exemple, des formules comme « bien », « excellent! » « non, pas comme ça! » (p. 41) sont verdictifs. Ici l'enseignant établit un verdict en émettant un jugement fondé sur l'écart entre le texte de l'élève et le texte modèle. **Les commentaires de type injonctif** sont formulés de la même façon que les verdictifs mais enjoignent à l'élève une correction obligatoire. C'est le cas par exemple de commentaires du genre « par rapport à quoi? » « où? », « explique! ». **Les commentaires de type explicatif** englobent les deux catégories précédentes en les complétant par des explications adressées à l'élève sur l'erreur commise et la manière de la rectifier. Halté (1984) cité par Lebœuf(1999) note que ce type de commentaire met l'enseignant dans une posture formative alors que les deux premiers relèvent d'une évaluation sommative. Lebœuf (1999) ajoute un quatrième type de commentaire à cette catégorisation de Halté : **le commentaire réflexif**. Ce type incite l'élève à réfléchir sur un thème, ou une idée du travail demandé, sur la remise en question d'un aspect de la production corrigée. Le tableau 4 récapitule les types de rétroactions écrites selon Halté (1984) et Lebœuf (1999).

Tableau 4 : Types de rétroactions écrites selon Halté (1984) et Lebœuf (1999)

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	Incite à la réflexion	Quels mots pourrais-tu utiliser pour éviter la répétition?

Une classification similaire sur certains aspects a été également réalisée par Rodet (2000). Celui-ci rend compte des caractéristiques de la rétroaction écrite rapportées aux contenus, aux formulations et aux effets suscités chez les élèves dans le sens de favoriser ou

non son efficacité. Au plan des contenus, la rétroaction revêt quatre contenus : les rétroactions d'ordre cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif. Les formulations associées sont au nombre de trois : rétroactions à connotations positive, négative et constructive. Il convient d'expliciter ce que renferment ces termes au plan des contenus et des formulations.

Selon Rodet (2000), le contenu cognitif se caractérise par la correction des concepts erronés permettant d'approfondir les connaissances des élèves. À ce niveau, il soutient que l'évaluateur « se fait une idée plus précise de la situation cognitive de l'apprenant. » (p. 50) ce qui lui permet de repérer les erreurs conceptuelles, de préciser, d'argumenter, de mentionner la justesse d'un passage et de faire des nuances. Dans le même ordre d'idées, Durand et Chouinard (2012) considèrent que la rétroaction d'ordre cognitif permet de rectifier les erreurs, de mentionner les manquements et de souligner la justesse des réponses. Ces considérations font ressortir que la rétroaction à contenu cognitif permet la rectification des concepts mal utilisés et la confirmation de la justesse des réponses. Rodet (2000) considère que le contenu de type métacognitif suscite de la part de l'apprenant une réflexion sur ses activités et fait de lui son propre évaluateur. Il ajoute que le contenu méthodologique se rapporte à l'utilisation de stratégies dans l'intégration des connaissances et amène l'élève à mieux percevoir la pertinence de ces stratégies. Quant au type affectif, selon toujours le même auteur, il renvoie au choix des termes utilisés pour communiquer avec l'élève, mais aussi au ton. Il doit conduire ce dernier à trouver, dans les appréciations, des motifs d'encouragement et de motivation.

Les rétroactions peuvent revêtir des formulations à connotation positive, négative et constructive. Durand et Chouinard (2012, p. 81) nous proposent les clarifications suivantes :

- Les rétroactions positives mettent en évidence généralement « ce qui est bien » par le biais d'une question. Il peut s'agir aussi d'un message à relents positifs mais n'allant pas au-delà c'est-à-dire ne fournissant pas de « piste d'enrichissement ou de réinvestissement ». Exemple : « Faites attention aux règles grammaticales ».
- « Les rétroactions négatives se présentent comme une négation grammaticale ou un message à connotation négative ou péjorative. ». Par exemple « tu commets beaucoup d'erreurs de calcul. ».

- Les rétroactions constructives vont dans le sens d’approfondir les connaissances et de favoriser le dialogue. Elles sont souvent formulées en suggestions. Par exemple: « tu peux mieux faire au prochain devoir si tu maîtrises l’utilisation des instruments de mesure. »

Nous reprenons, dans le tableau 5, la grille réalisée par Durand et Chouinard (2012, p. 84) et qui fait la synthèse de la classification de Rodet avec quelques exemples à l’appui.

Tableau 5 : Classification résumée des formes de rétroactions selon Rodet (2000) (Durand et Chouinard (2012, p. 84))

	Positive	Négative	Constructive
Cognitive	« Attention à l’accord du verbe avec le sujet! »	« tu as fait beaucoup trop de fautes! Tu n’as donc rien compris? »	« relis-toi la prochaine fois en te servant de tes lunettes (stratégie) pour vérifier les accords. »
Métacognitive	« comment pourrais-tu vérifier ta réponse? »	« Tu ne réfléchis pas assez pour trouver une solution! »	« il serait intéressant d’illustrer tes idées avec des exemples... »
Méthodologique	« Tu utilises bien ta règle pour tracer des figures. »	« Tu n’as pas respecté les étapes de la démarche pour réaliser ton expérience! »	« Si tu ne te souviens plus des consignes de la routine, regarde l’affiche! ».
Affective	« Bravo, tu as bien réussi ton travail! »	« Tu es paresseux! »	« Tu es super! La prochaine fois, tu pourrais choisir un roman pour varier tes lectures! ».

Enfin, Hattie et Timperley (2007) ont établi une catégorisation de la rétroaction selon quatre niveaux :

- le niveau de la tâche : « ta réponse est fausse car il y a 15 personnes au lieu de 16 ».
- le niveau des processus et des stratégies : « fais la preuve pour éviter les erreurs de calcul ».

- le niveau impliquant l'autorégulation : « Est-ce un oubli ou un choix, tu n'as pas laissé de traces de tes preuves de calculs? As-tu réfléchi à ce que ces preuves peuvent apporter à ton propre cheminement scolaire? »
- le niveau impliquant davantage l'élève lui-même: « Bravo, tu as persévéré et tu as remis un travail de qualité! » (p. 87).

Toutes ces catégorisations admettent des similitudes. En les observant de près nous considérons qu'elles relèvent du cognitif, du méthodologique, du métacognitif et de l'affectif. Au plan de la formulation, on retrouve également des rétroactions positives, négatives et constructives. Elles peuvent se présenter sous forme de mots, de groupes de mots, de phrases voire de courts textes ou encore de simples signes ou symboles. Ainsi, dans cette recherche, nous considérerons comme rétroaction écrite tout commentaire ou signe quelconque mentionné sur la copie de l'élève dans un but communicatif revêtant une des formes, formulations ou contenus que nous venons de souligner.

En définitive, la rétroaction est une réponse que l'élève reçoit de la part de l'enseignant dont les caractéristiques, au plan du contenu et de la formulation, lui permettent de prendre conscience de ses difficultés en termes de connaissances et de stratégies, mais également d'être motivé dans ses activités.

Voyons à présent ce que recouvre le terme annotation puisque, comme nous l'avons vu plus haut, elle constitue une forme de rétroaction écrite.

2.3 L'annotation

Pour mieux appréhender le concept, nous empruntons à Lapointe (2011, p. 34) la figure 1 traduisant le schéma conceptuel suivant :

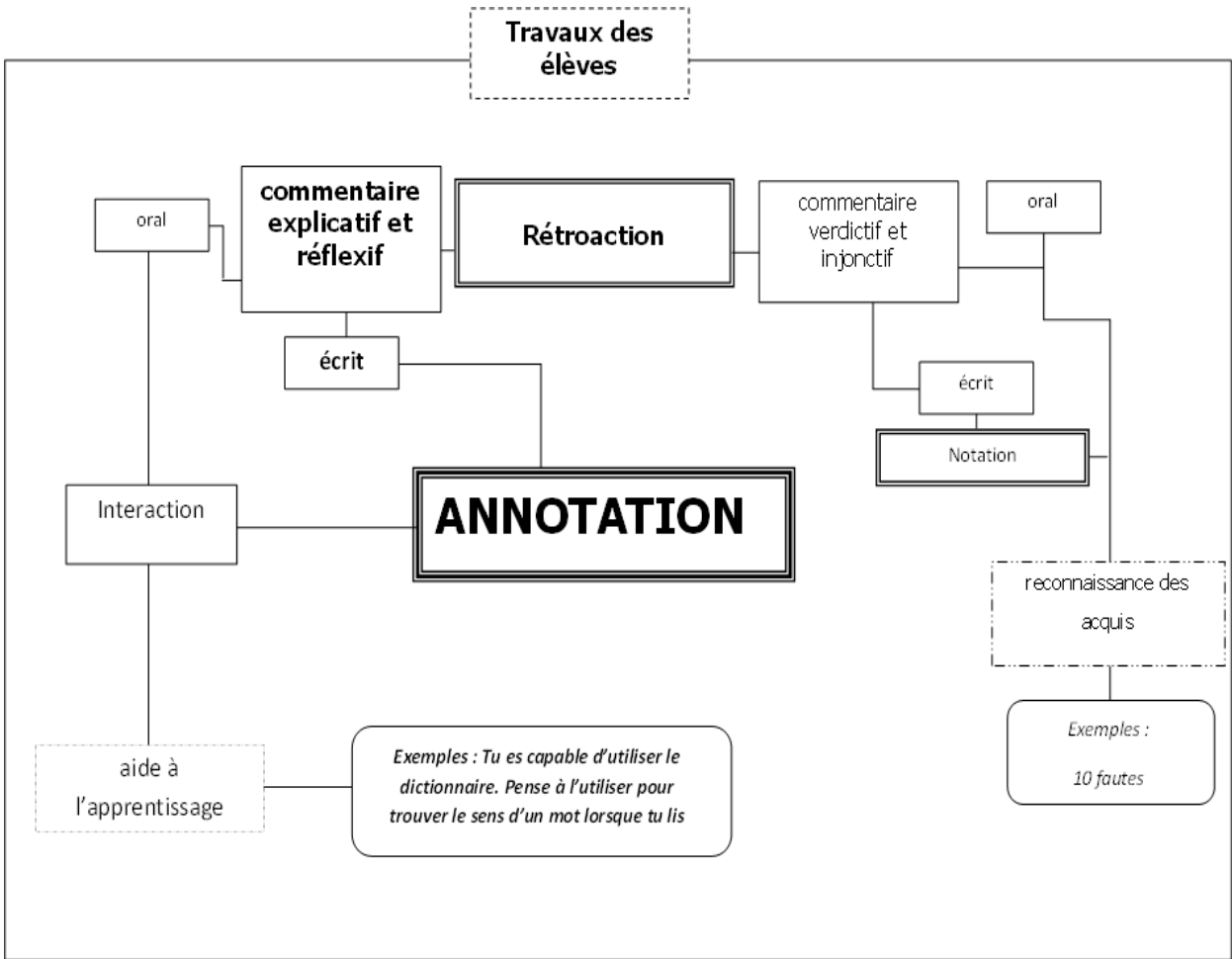


Figure 2 : Réseau notionnel du concept annotation selon Lapointe (2011)

Ce schéma nous fait voir que l’annotation est un commentaire explicatif et réflexif consigné sur une production réalisée par un élève, dont le but est de permettre l’aide à l’apprentissage. L’annotation est définie par Durand et Chouinard (2012) comme une forme de rétroaction écrite adressée à l’élève en vue de l’aider à réussir. Roberge (2008) quant à elle, citant Roberge (2001) et Halté (1984) définit l’annotation 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). Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la forme, la structure textuelle et le contenu. ». (p. 2).

Par ailleurs, Simard (1999) décrit les annotations 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.). » (p. 32).

Cette auteure considère donc comme annotation tout signe scriptural significatif, en groupe ou isolé, ou tout symbole mentionné sur la copie de l'élève. Delcambre (1992) avait déjà considéré 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 point pour l'enseignant-correcteur de poser une question à l'apprenant. Il s'agit 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 Roberge (2008) le conçoit c'est-à-dire un commentaire à visée communicative.

Nous pouvons même remonter jusqu'à Masseron (1981) qui définissait déjà le terme à travers son utilité : « les annotations incitent à une correction-réécriture » (p. 50) car elles sont supposées déceler les erreurs que l'apprenant doit rectifier. 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.

Nous conviendrons et retiendrons pour notre étude que l'annotation peut être un commentaire formulé en un ou plusieurs mots, ou un signe évocateur que le correcteur consigne sur quelque partie de la copie de l'élève. Le travail de correction effectué par l'enseignant permet la construction de ces annotations. Il est utile donc de définir le terme *correction* en l'adaptant spécifiquement à la production de texte qui concerne notre étude.

2.4 La correction des textes d'élève

Le terme « correction » est polysémique. Pour Chardenet (2003), la correction peut renvoyer à des domaines aussi divers que la justice et à ses suites (*démarche correctionnelle, politique correctionnelle, centre correctionnel*), à l'enseignement dans le cadre d'épreuves volontaires, imposées ou subies (texte, article, concours, test, etc.) ou de la rectification d'erreurs dans les productions d'élèves (erreurs phonétiques, syntaxiques, fautes d'orthographe, etc.). Nous retenons le sens que ce terme revêt dans le domaine de l'enseignement puisque constituant le domaine qui nous concerne ici.

Veslin et Veslin (1992), dans leur ouvrage intitulé *corriger des copies : évaluer pour former* soulignent le caractère banal et routinier que semble revêtir l'activité de correction de copies d'élèves par l'enseignant. Et pourtant, notent-ils, sa pratique est souvent lourde de conséquences puisqu'il s'agit d'effectuer une prise d'informations à interpréter en vue de prendre une décision pour parler comme Roegiers (2004). Corriger les copies d'élèves est donc considéré a priori comme une activité fastidieuse, lassante, exaspérante. Mais la correction est une obligation rappelle Roberge (2008). En effet, en dehors de ces considérations que Veslin et Veslin (1992) lient aux appréhensions et à l'imagerie ambiante, Chardenet (2003) envisage la correction notamment comme une « intervention pragmatique cherchant à modifier une situation » (p. 11). La correction vient résoudre des difficultés. Il s'agit là de sa vocation. Qu'est-ce que donc corriger un texte?

Déjà Masseron (1981), considérait que corriger un texte produit par un élève revient à le lire, l'évaluer par rapport à la consigne donnée, rédiger, en marge du texte, des annotations, noter et procéder à la correction des déficiences en classe. Il s'agit en clair de différentes étapes où l'enseignant mais aussi l'élève jouent un rôle de premier plan. C'est dans le même ordre d'idées que Durand et Chouinard (2012) notent la visibilité plus accrue de la correction de l'enseignant au détriment de celle de l'élève qui pourtant joue aussi un rôle important. En effet, dans une correction, l'enseignant se charge des tâches de traitement de la production par la lecture à travers la collecte d'informations, la formulation d'annotations et la notation et, à l'élève, revient celle de rectifier ses erreurs.

Roberge (2008) est plus limitative. Pour elle, la correction des copies s'effectue de manière « traditionnelle » c'est-à-dire qu'elle consiste à lire le texte produit par l'élève, commenter quelque part sur la copie pour souligner les difficultés ou parfois réussites des élèves et également à justifier la note donnée à l'élève. Ici, le rôle de l'élève est occulté confirmant ainsi les considérations de Durand et Chouinard (2012).

La correction des textes d'élèves est donc conçue comme une activité qui consiste de la part de l'enseignant-correcteur à s'appropriier au préalable le texte produit par l'élève, l'annoter en guise de rétroaction et le noter. La correction des textes produits par les élèves est donc une activité d'évaluation englobant une série d'actions où l'annotation prend une place centrale.

Le cadre permettant la correction et, par-delà, la formulation d'annotations, est une situation d'apprentissage et d'évaluation soumise aux élèves. Définir ce concept est donc essentiel pour mieux cerner le contexte de production de textes à corriger.

2.5 La situation d'apprentissage et d'évaluation en français

Il convient, au préalable, d'élucider la notion de « situation » en contexte d'apprentissage avant d'en venir à la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Scallon (2004, citant Roegiers, 2000), précise que la situation dans le cadre des apprentissages scolaires est un « ensemble d'informations contextualisées à articuler en vue d'une tâche déterminée. » (p. 112). Ainsi, toute production réalisée par un élève découle d'une situation dans laquelle une tâche lui est demandée. Dans un cadre d'apprentissage, plusieurs types de situations selon leur fonction peuvent être soumis aux élèves. Toutefois, le contexte du développement des compétences chez les élèves nécessite qu'ils soient soumis à des situations d'apprentissage et d'évaluation. Durand et Chouinard (2012) donnent la définition suivante de la situation d'apprentissage et d'évaluation :

« Ensemble d'activités reliées à une intention éducative permettant le développement d'une ou de plusieurs compétences. Situation complexe (proposant un défi cognitif) intégrant l'instrumentation pour l'évaluation. Elle favorise la régulation des apprentissages et peut proposer des pistes de de différenciation pédagogique. » (p. 133).

Scallon (2004) les appelle situation de compétences. Au Sénégal, ce type de situation est considéré comme un projet pédagogique nécessitant plusieurs activités devant générer une production. En guise d'illustration, nous donnerons, un peu plus loin, un exemple de situation tirée du guide pédagogique et portant sur un projet d'écriture.

Le cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire du Québec (2002) propose quelques caractéristiques de la situation d'apprentissage et d'évaluation à travers le tableau 6 ci-dessous. Nous adaptons ces caractéristiques à la démarche en écriture que nous détaillerons plus loin.

Tableau 6 : Caractéristiques d'une situation d'évaluation et d'apprentissage (adapté de MEQ, 2002)

Réaliste	<ul style="list-style-type: none"> • Demande à l'élève de résoudre des problèmes liés à la vie courante, [rédiger un texte informatif (lettre), un texte narratif (conte) par exemple]. au domaine public ou aux réalités scientifiques. • Comporte une production destinée à un public et dont l'utilisation est précisée à l'élève. • Favorise l'utilisation d'un matériel diversifié pour exécuter la tâche. • Tient compte du temps et des ressources disponibles.
Significative et stimulante	<ul style="list-style-type: none"> • Propose des défis stimulants, adaptés aux besoins et aux centres d'intérêt des élèves. • Favorise la coopération. • Favorise une réflexion sur les processus utilisés. • Demande à l'élève de construire une réponse. • Tient compte des caractéristiques des élèves (rythme et style d'apprentissage, etc.).
Souple et adaptable	<ul style="list-style-type: none"> • Permet l'observation de la démarche et du résultat de la production. • Permet l'accompagnement par l'adulte. • Évolue selon les réactions des élèves et les résultats. • Permet d'approfondir une problématique. • Comporte une possibilité d'ajustement aux contraintes de temps.
Cohérente	<ul style="list-style-type: none"> • Est liée au Programme de formation (compétences transversales et disciplinaires, domaines généraux de formation). • Permet d'évaluer les compétences selon les critères et les attentes du Programme de formation.
Rigoureuse	<ul style="list-style-type: none"> • Exige un travail de qualité de la part des élèves. • Présente clairement les attentes et les consignes aux élèves. • Communique les critères d'évaluation aux élèves et les incite à en tenir compte (autoévaluation).

Le concept de la SAÉ défini, nous allons à présent nous pencher sur la didactique du français en ses aspects liés au processus d'écriture notamment. Nous verrons aussi la démarche en production d'écrits en vigueur actuellement dans les classes de CM1 au Sénégal.

2.6. Éléments de didactique du français et démarches adoptées en production d'écrits au Sénégal

Nous avons dit dans la problématique que le français au Sénégal, malgré son statut de langue officielle (Gouvernement du Sénégal, 2001, art. 1) utilisée dans l'administration publique et les média officiels, demeure faiblement pratiquée par la grande majorité de la population. À l'école, le français est en même temps objet et médium d'enseignement. C'est la raison pour laquelle il est considéré comme langue seconde dans le décret 79-1165 (MENS, 2004). Son enseignement obéit ainsi à des normes didactiques de français langue seconde. Autrement dit, les élèves sont tout d'abord dotés d'outils linguistiques oraux dans le cadre de dialogues ou de petites conversations en première et deuxième année. De la troisième à la sixième année ils sont initiés aux techniques de production d'écrits. Nous allons examiner d'abord quelques éléments de la didactique du français à l'écrit puis présenter une démarche de production d'écrits en vigueur dans les classes primaires du Sénégal.

2.6.1 Quelques éléments de didactique du français langue seconde au Sénégal

La production d'écrits appelée naguère « rédaction » constitue l'instrument privilégié de l'enseignement du français. Dans un contexte de français langue seconde, son enseignement en cinquième année primaire se fera selon une synthèse des apprentissages de la langue que sont la lecture, la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe. (MENS, 2007). Ainsi les disciplines-outils viennent s'imbriquer dans un projet global d'écriture. Cette disposition prend son sens dans la nouvelle approche par compétences qui préconise de donner du sens aux apprentissages. L'élève sera donc initié à la production de types de textes qu'il pratique fréquemment dans la vie courante par la lecture ou par l'écriture. L'enseignement de la production d'écrits s'articule ainsi autour de l'étude et de l'écriture de textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, poétiques, injonctifs et informatifs à partir d'un

projet ou encore d'une situation de compétence. En ce sens, Bain et Schneuwly (1987) définissent un principe didactique essentiel dans la production textuelle en classe, celui de :

« ... situer tout acte d'écriture dans une pratique textuelle. L'élève est placé (réellement ou par simulation) dans une situation de communication, avec un but et des destinataires, obligé de réfléchir au départ à la perspective d'énonciation et d'adapter en perspective la construction de son texte. » (p. 14).

Dans notre étude, nous travaillerons sur un texte narratif, le conte plus précisément parce que nous estimons que ce type d'écrit, en plus de favoriser la créativité littéraire de l'élève, le plonge dans l'imaginaire, le merveilleux et lui permet aussi d'en tirer des leçons de morale indispensables à son savoir-être (MENS, 1998, fascicules du PDRH).

2.6.2 Types de textes et démarches en écriture

Nous allons maintenant présenter la démarche globale de production d'écrits puisée dans les documents de la formation continuée des maîtres de l'élémentaires (MENS, 2007) et qui est conforme à celle préconisée dans le curriculum de l'éducation de base. Mais auparavant, il convient de décrire les types de textes étudiés dans les classes primaires au Sénégal dans le tableau 7 suivant :

Tableau 7 : Types de textes en production d'écrits au primaire au Sénégal

Types de textes	Genres	Intention de communication
Texte narratif	<i>Le récit</i>	Raconter quelque chose
	<i>Le conte</i>	
	<i>Le reportage</i>	
	<i>Le fait divers, une histoire drôle</i>	
	<i>Le compte rendu</i>	
	<i>Le roman, la nouvelle</i>	
Texte informatif	<i>La lettre, la note, le carton d'invitation</i>	Informer, inciter, inviter, demander, remercier...un destinataire
	<i>L'affiche</i>	
	<i>L'article</i>	
Texte injonctif (ou programmatif)	<i>Recette</i>	Faire agir, donner des instructions, des ordres sur comment faire ou réaliser,
	<i>Règles de jeu</i>	
	<i>Notices</i>	
	<i>Textes de fabrication</i>	
Texte poétique	<i>Poème</i>	Créer un effet esthétique, une émotion
	<i>Comptine</i>	
	<i>Chanson</i>	
Texte descriptif	<i>Descriptifs</i>	Décrire, montrer, donner à voir
	<i>Portraits</i>	

La production de texte, quel qu'en soit le type, peut emprunter le canevas suivant :

1^{er} volet : Étude du texte support

1. Lecture du texte choisi en fonction du projet d'écriture. Au préalable, l'enseignant et les élèves choisissent un texte support.
2. Analyse des caractéristiques de ce texte pour découvrir les éléments de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe à étudier.

2^{ème} volet : Étude des disciplines–outils

Il s'agit de travailler les caractéristiques indispensables à la rédaction d'un texte du même type. Ceci permet de donner du sens aux notions de grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire. Ces notions sont abordées parce qu'elles permettent de réussir le projet d'écriture. Elles feront l'objet d'une planification spécifique (Durand et Chouinard, 2012).

L'étude du texte support doit aboutir à l'élaboration par l'enseignant et les élèves de deux outils leur permettant de s'engager dans la production d'un texte du même type : une fiche de critères de réussite et un référentiel.

- la fiche de critères de réussite est une liste de vérification ou un outil d'autoévaluation dans lequel on mentionne les consignes ? pour réussir ce type de texte (ai-je respecté la forme ? Ai-je respecté les temps adéquats ? Ai-je utilisé la ponctuation qui convient ? Etc.). il s'agit d'un outil permettant le retour réflexif de l'élève.
- le référentiel est un inventaire de ressources utiles à la production du texte (formules d'appel possibles : mon cher ami, très cher frère, monsieur le directeur... Mots liens possibles : d'abord, ensuite, en outre, enfin...Mots pour décrire : des adjectifs qualificatifs, des adverbes...), une banque de mots et d'expressions en quelques sortes.

3^{ème} volet : Rédaction du texte prévu dans le Projet d'écriture

- Rédaction de la première partie du conte, l'élément déclencheur par exemple: travail individuel (les élèves ont à leur disposition la fiche de critères et le référentiel)
- Évaluation formative : les élèves relisent leur copie, la font lire par des camarades et le maître, enregistrent les remarques. Adaptée à notre recherche, l'enseignant collecte les copies, identifie les erreurs et annote sur le texte ou à la marge.
- L'enseignant organise les remédiations sur les erreurs récurrentes. Il fera lire chaque élève ses annotations puis invitera les élèves à corriger ses erreurs. Il peut aussi organiser une correction collective des erreurs les plus récurrentes.
- Rédaction de la deuxième partie du conte, le déroulement : même démarche.
- Rédaction de la troisième partie, le dénouement : il examine les progrès accomplis en comparant les trois productions de chaque élève. Le nombre d'erreurs servira de critère pour mesurer ces progrès. Les annotations en conséquence devraient également diminuer.
- Rédaction finale : évaluation finale par l'enseignant qui pourra attribuer une note à l'élève.

On peut remarquer que les trois jets de la démarche ne sont qu'à titre indicatif. Il est loisible à l'enseignant d'en faire autant que nécessaire jusqu'à maîtrise de l'écriture du type de texte. Enfin nous terminons cette section sur la didactique et les démarches en production d'écrits en présentant le schéma résumant la démarche globale en production d'écrits proposée par MENS (2007).

Travail à partir d'un texte : démarche générale

La figure 3 ci-dessous représente le schéma de la démarche globale en production d'écrits.

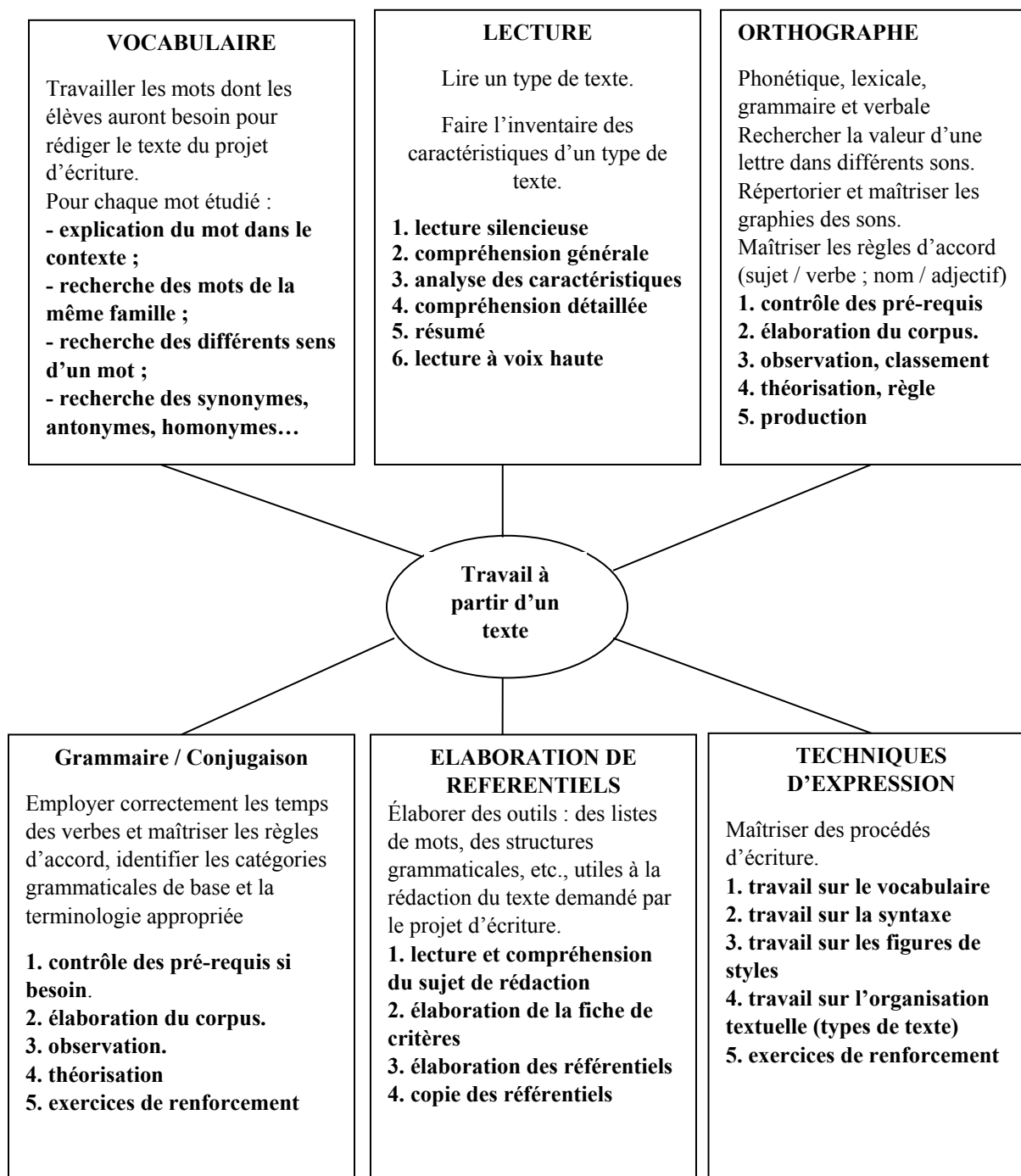


Figure 3 : Démarche globale de production d'écrits au primaire (MENS, 2007, p. 43)

Ce schéma résume l'ensemble des activités concourant à la production de texte. Ces activités sont réparties à travers les disciplines-outils. Selon les contenus à enseigner, ce processus, en plus des activités d'écriture des jets, peut s'étaler sur plusieurs semaines.

En somme, les éclairages théoriques nous ont permis d'élucider d'abord le concept d'évaluation formative, puis les termes de régulation, de rétroaction, d'annotation, de correction, de situation d'apprentissage et d'évaluation. Nous avons pu également proposer des éléments théoriques concernant la didactique en production d'écrits ainsi que la démarche qui lui est assignée. Nous retenons ainsi que la régulation a toujours une visée formative. Mais au-delà, c'est la rétroaction qui permet une communication efficace grâce, notamment, aux annotations formulées par le biais des activités de correction. Nous avons aussi abordé la situation d'évaluation et d'apprentissage parce que constituant le prétexte qui permet la production de textes, lesquels textes feront l'objet de correction.

Nous allons à présent revisiter quelques études empiriques et théoriques, proches de notre sujet et qui pourraient nous aider à mieux le camper et à lui donner une orientation à la lumière de cette littérature.

Notre recherche se concentrera sur les activités de correction et de rétroaction écrite fournie dans le cadre de ces séances d'écriture. C'est pourquoi, il convient de faire une recension d'écrits sur ces aspects pour constater ce que la recherche en a dit à travers des études théoriques ou empiriques, et pouvoir fixer les objectifs assignés à la nôtre. Ce sera l'objet de la prochaine section.

2.7 État de la question : recension d'écrits et questions de recherche

La question de la rétroaction écrite dans le cadre de la correction de copies d'élèves par les enseignants, a été traitée par des auteurs comme Masseron (1981), Delcambre (1992) Simard (1999), Leboeuf (1999), Rodet (2000), Hattie et Timperley (2007), Roberge (2008) et Lapointe (2011). Nous nous limiterons à ces auteurs tout en sachant que le vaste thème de la régulation a été abordé par d'autres comme Scallon (2004), Louis (1999) et Allal (1991, 2007). Nous avons retenu des écrits anciens comme ceux de Masseron (1981) et de

Delcambre (1992) du fait que nous les avons trouvés originaux en termes d'apports scientifiques. En effet, comme nous le verrons plus loin, Masseron a donné une définition assez complète du terme. Delcambre a détaillé l'usage du point d'interrogation et celui de « non » comme élément de rétroaction évocateur au même titre que les commentaires libellés en plusieurs mots.

Nous avons retenu le mémoire de maîtrise non publié de Lapointe (2011) dans cette recension d'écrits parce que nous y avons trouvé des éléments très proches de notre recherche comme la pratique des annotations selon Rodet (2000).

2.7.1 Recension d'écrits

Comme nous l'avons souligné, la correction des travaux d'élèves et les annotations qu'elle produit, a suscité de nombreux écrits. La plupart des auteurs soulignent le manque de visée formative des annotations mais trouvent tout de même une ou plusieurs alternatives pour des pratiques rétroactives efficaces.

Dans une réflexion théorique vieille de 34 ans certes mais toujours d'actualité parmi les thèmes sur la correction des textes d'élèves, Masseron (1981) se propose de montrer que les annotations que les enseignants mentionnent à la marge des travaux de rédaction doivent être efficaces. Pour cela, il répond d'abord à une question, soit *qu'est-ce-que corriger un texte d'élève?* La correction d'un texte d'élève passe selon lui, par les étapes que nous avons mentionnées à la section 2.1.4, soit lire le texte, l'évaluer par rapport à la consigne donnée, rédiger, en marge du texte, des annotations, noter et procéder à la correction des erreurs en classe. Sa réflexion met l'accent sur le fait que les annotations rédigées doivent amener les élèves à une correction-réécriture. Au préalable, il faudrait établir un code d'annotations entre enseignant et élèves, de sorte que ceux-ci pourraient réutiliser ces commentaires réflexifs et explicatifs à des fins de correction. C'est ce qui rendrait, selon lui, la correction de la rédaction efficace.

Delcambre (1992), quant à elle, soutient le même point de vue en se limitant aux annotations aussi laconiques que « non » et « ? [point d'interrogation] ». Elle s'interroge alors sur les enjeux de ces types d'annotations dans le cadre de la correction de dissertations

produites par des instituteurs en formation. Pour répondre à sa question elle analyse la forme de discours que revêt ce type d'annotation qu'elle considère avant tout comme un acte de communication. Comme instrument utilisé, l'auteure procède par une analyse documentaire de huit dissertations corrigées et annotées. Les annotations analysées sont soit des traces linguistiques significatives, soit des éléments paratextuels tels que les signes de ponctuation (point d'interrogation ou d'exclamation en l'occurrence). Les résultats de cette étude révèlent que les annotations quelle que soit leur forme, sont éloquentes et revêtent en général une fonction d'alerte. Elle a montré également que ces annotations se retrouvent le plus souvent dans les passages textuels où l'élève a manqué d'attention et de concentration. Son étude est assez ancienne mais reste toujours pertinente ?dans une recherche comme la nôtre.

L'étude de Rodet (2000), avait comme but l'identification des principales caractéristiques de la rétroaction et les plans sur lesquels elle intervient pour accompagner efficacement l'apprentissage de l'élève. La méthode utilisée consiste à analyser des annotations formulées par des enseignants selon leur portée cognitive, méthodologique, métacognitive et affective. L'auteur s'est fondé sur des rétroactions formulées par deux tuteurs à des enseignants en formation à distance. L'analyse des rétroactions est précédée par leurs lectures assorties d'annotations sur la portée de chaque commentaire. Au plan des résultats, l'étude aboutit à la catégorisation des différents types de rétroactions en termes de contenus et de formulation (voir tableau 5). Rodet montre également que l'élève s'approprie les annotations et les intègre dans son processus d'apprentissage par le biais de différentes stratégies (« non prise en compte, mémorisation, réalisation d'activités d'apprentissage, poursuite du dialogue » (p. 71). De plus, les résultats font apparaître les changements possibles chez l'élève dus à la rétroaction dans le sens où celui-ci (l'élève) connaît soit une progression, soit une régression, soit ni l'un ni l'autre c'est à dire la neutralité. L'auteur n'a pas manqué de formuler des propositions pour une rétroaction « de qualité » c'est-à-dire celle-là susceptible de rendre efficaces les apprentissages. Selon lui, il faut privilégier le style constructif autant que possible. En outre, la rétroaction doit être effectuée avec rapidité pour permettre à l'apprenant de poursuivre ses apprentissages d'autant que ceux-ci reposent sur les précédents. Au plan administratif, des mesures d'accompagnement, comme la conservation du même tuteur pour

une durée de six mois et l'officialisation de la poursuite du dialogue/encadrement au-delà du terme académique, sont nécessaires.

Roberge (2008), dans le cadre d'une recherche dont l'article est publié dans le rapport PAREA⁴ 2008, abonde dans le même sens que Rodet. Son but a été de contribuer à l'amélioration de l'efficacité de la correction des textes de français par l'usage d'une pratique pédagogique permettant la compréhension et la prise en compte des commentaires et annotations formulés sur leurs travaux. Au plan de la méthodologie, Roberge a travaillé avec quatre enseignants de CÉGEP différents. Le choix s'est porté sur quatre élèves de chaque enseignant portant à seize le nombre total d'apprenants impliqués dans cette étude. La démarche a consisté à proposer un sujet de rédaction soumis par deux fois aux mêmes élèves. Ensuite, il s'est agi de recueillir les perceptions des enseignants après la correction de la deuxième version pour apprécier l'influence des commentaires formulés sur les progrès des élèves à l'aune des annotations formulées à la première correction. Pour récolter les données, la chercheuse a procédé par une analyse qualitative en utilisant l'observation et l'entrevue semi-dirigée comme instruments de collecte. La transcription des protocoles et l'analyse de contenu lui ont permis de dégager d'abord les limites des annotations que les enseignants formulent souvent dans les travaux de rédaction des élèves. Ensuite, elle a dressé une liste d'annotations susceptibles de pouvoir permettre l'aide aux apprenants. Comme conclusions, elle trouve que la plupart des élèves souhaitent recevoir sur leur copie des commentaires susceptibles de les aider. Le tutoiement est le mode de communication la mieux appréciée des élèves. De même, ils préfèrent des commentaires sous forme de suggestions sur les manières de faire ou sur les rectifications à apporter aux erreurs. Les commentaires mélioratifs, c'est-à-dire favorables à l'apprentissage, s'ils sont formulés de façon précise, sont, sans doute, les meilleures pour orienter les élèves dans la rectification de leurs erreurs. Par ailleurs, les élèves ont des difficultés à modifier la structure ou le fond de leur texte si le commentaire les y invite. C'est le cas par exemple de l'annotation « enrichir l'introduction ». Par contre, les

⁴ Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Ce programme est mis en place par le Ministère de l'enseignement supérieur, recherche et science (MESRS) du Québec afin de financer la recherche en pédagogie dans les établissements d'enseignement collégial (MESRS, 2014).

commentaires relatifs aux erreurs liées à la forme (grammaire, orthographe) sont les plus efficaces.

Simard (1999) cherche à savoir, à travers une étude théorique, si les annotations formulées par les enseignants produisent les effets escomptés à savoir la réussite des élèves en écriture. Il préconise le respect de principes qui s'articulent autour de la formulation d'annotations comprises de part et d'autre. La rédaction de ces annotations doit obéir à l'établissement préalable de critères précis partagés entre les deux parties. Ces critères relèvent de quatre grandes catégories, soit la pertinence ou cadre d'énonciation, la cohérence, la correction linguistique et la présentation matérielle. Une fois ces critères bien appréhendés par les élèves, il reste juste à s'entendre avec eux sur les codes qui les désignent et à les utiliser dans la formulation des annotations. L'auteur propose d'organiser en hiérarchisant les annotations afin de n'en retenir que les plus essentielles et d'éviter à ne pas trop surcharger la copie. À ce niveau, l'auteur rejoint Masseron dans son code d'annotations co-construites par l'enseignant et les apprenants.

Notons que d'autres écrits comme ceux de Lapointe (2011), Lebœuf (1999), Durand et Poirier (2012), Hattie et Timperley (2007) ont aussi abordé la question des commentaires ou des annotations sur les copies d'élèves dans un contexte de correction.

Ainsi, Lapointe (2011) a traité ce thème dans son mémoire de maîtrise mais en l'appliquant au contexte spécifique de la résolution de problèmes mathématiques. L'auteure s'est penchée dans cette étude aux types d'annotations qui favorisent la réussite de l'élève. Pour cela, elle a impliqué un enseignant et six de ses élèves. Ceux-ci sont de la classe de quatrième année primaire et sont issus d'un milieu socio-économique moyen. Notons également que ces six élèves ont été choisis selon leurs différents niveaux de compétences. Comme instruments de collecte, Lapointe a utilisé l'entrevue semi-structurée avec l'enseignant et des mini-entrevues avec les élèves. Au plan des résultats obtenus, son étude a révélé que les annotations de type méthodologique sont celles qui sont les plus formulées par l'enseignante. Cependant, il ressort également qu'elle utilisait déjà l'annotation dans l'évaluation des productions en français écrit. Au niveau des élèves, ceux-ci se sentent plus compétents à la fin de l'étude, dans l'application des stratégies en résolution de problèmes

mathématiques. Enfin, l'enseignante a déclaré explicitement être plus à l'aise dans l'enseignement de stratégies à la suite de cette recherche collaborative.

Lebœuf (1999) dans son étude, s'intéresse également à la typologie des annotations formulées par les enseignants. Cette réflexion, comme il l'a affirmé lui-même, n'est pas scientifique. Cependant, nous la citons dans ce mémoire parce qu'il a repris la classification des commentaires formulés sur les travaux des élèves, proposée par Halté (1984) en l'enrichissant. Il a ainsi réalisé une typologie des annotations différente de celle de Rodet (2000) certes, mais dont l'objectif est d'améliorer les apprentissages des élèves. Selon lui, tout commentaire sur une copie ne constitue pas une annotation. Le commentaire « appréciatif » relève de la notation tandis que le commentaire « amélioratif » renvoie à l'annotation. Il cite notamment Halté (1984) qui va plus loin dans cette classification en considérant trois types de commentaires, soit le commentaire « verdictif », le commentaire « injonctif » et le commentaire « explicatif ». Pour rappel (cf. tableau 4), le commentaire « verdictif » est généralement présenté en style télégraphique et n'est pas informatif. Le commentaire « injonctif » est coercitif car invitant sans ambages, l'élève à corriger ses erreurs. Le dernier type, soit le commentaire « explicatif » correspond à l'annotation car étant plus formateur selon Lebœuf (1999). Son étude a révélé que les commentaires verdictifs sont les plus utilisés suivis respectivement des commentaires injonctifs, puis explicatifs et enfin ceux réflexifs.

Durand et Poirier (2012), quant à elles, ont mené une étude dont le but est d'expérimenter des rétroactions orales fondées sur le modèle de Rodet (2000) c'est-à-dire portant sur les aspects affectifs, cognitifs, métacognitifs et méthodologiques avec des formulations positive, négative ou constructive. Notre recherche s'inscrit dans le même sens mais avec des rétroactions écrites. La méthodologie empruntée est fondée sur un dispositif de collecte composé de discussion de groupe pour recueillir des données sur les pratiques, d'observations avec des enregistrements sur des bandes vidéo en salle de classe pour alimenter la documentation de la mise en œuvre des rétroactions efficaces, ainsi que des entretiens complétant les données sur les formes de rétroaction. Trois enseignantes du primaire ont été ciblées pour leurs interventions verbales avec les élèves et ceux-ci sont au nombre de vingt-et-huit par classe. Les prestations enregistrées sur vidéos et une grille de codage ont été utilisés comme instruments. Les résultats de cette étude montrent que les profils des enseignants

diffèrent selon l'activité pédagogique choisie et les types de rétroaction (formulation, types et effet) et ce, au niveau de chaque phase de la situation d'apprentissage (préparation, réalisation et intégration). Enfin de compte, les vidéos enregistrées ont été mises en ligne pour permettre la formation d'autres acteurs.

Enfin nous ne terminerons pas cette revue de littérature sans parler de Hattie et Timperley (2007), qui, à l'image de Rodet et Lebœuf ont effectué une classification en quatre niveaux de rétroactions que nous avons précisés précédemment. Cette recherche, intitulée « The power of feedback » a pour but d'effectuer une analyse conceptuelle de la rétroaction d'une part et, d'autre part, de mener un examen des éléments de preuve relatifs à son influence sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Au final, les auteurs fixent comme objectif la proposition d'un modèle de rétroaction et l'identification des circonstances dans lesquelles ce modèle a la plus grande influence sur les apprentissages. Au terme de l'analyse conceptuelle, les deux chercheurs considèrent que la rétroaction est conçue comme des informations fournies par un agent tel que le parent d'élève, l'enseignant, le pair, le livre, etc. pour répondre à la question de savoir *quelle est l'efficacité des commentaires?* Les auteurs ont procédé par des méta-analyses (cinq cent au total) impliquant 180 000 études représentant 20 à 30 millions d'élèves. Ces méta-analyses concernent diverses influences sur le rendement des élèves. Les résultats de cette étude révèlent que certains types de rétroaction sont plus efficaces que d'autres. Au terme de leur recherche, un modèle de rétroaction est mis au point avec quatre niveaux de rétroaction (cf. section 2.2.2).

Au total, cette recension d'écrits nous amène à considérer que les écrits sur la correction, les annotations et la rétroaction de manière générale, mettent en exergue un souci de remettre en question les pratiques régulatrices des enseignants et de proposer à la place des façons de faire plus efficaces et donc, susceptibles d'améliorer la performance des élèves. Notre recherche, rejoint cette logique, en ce sens, non pas de remettre en cause ces pratiques, mais de les questionner, d'expérimenter des modèles et, enfin de compte, de documenter les façons de faire des enseignants dans le contexte sénégalais.

Pour toutes ces considérations et, à la lumière de ce que nous offrent les études empiriques et théoriques passées en revue, nous pouvons situer notre étude à travers les questions déclinées dans la section suivante.

2.7.2 Questions spécifiques de recherche

Dans le premier chapitre, nous avons formulé la question générale de recherche de la façon suivante: *De quelles façons des enseignants sénégalais du primaire évaluent-ils les travaux d'élèves de CMI en production d'écrits dans une visée formative, avant et après une expérimentation de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite?*

Au regard des écrits revisités, nous avons vu que la plupart des auteurs se placent dans une optique de remise en question des pratiques d'annotation du fait que les enseignants qui en sont les auteurs ne mesurent pas leur portée formative. Nous avons vu également qu'ils s'orientent presque tous dans une optique d'amélioration de ces annotations pour leur redonner leur dimension formative. Notre recherche quant à elle s'inscrit dans la même thématique. Plus précisément, nous nous fixons comme but de documenter les pratiques évaluatives de trois enseignants du Sénégal en contexte de correction de travaux d'élèves en amont et en aval d'une expérimentation sur la pratique de la rétroaction écrite selon une combinaison des modèles de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999).

Ainsi, nous déclinons les questions spécifiques de notre recherche comme suit :

1. *Quel est le point de vue des trois enseignants sur leurs façons d'évaluer les productions d'écrits des élèves avant l'expérimentation de pratiques évaluatives explicites centrées sur la rétroaction écrite?*
2. *Comment procédaient-ils dans la pratique au travers de l'examen des productions d'écrits corrigées par eux-mêmes?*
3. *Quels types d'annotations les enseignants formulent-ils après la formation et l'expérimentation de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite et en se fondant sur les modèle de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999)?*

4. À la lumière de l'expérimentation de la pratique de la rétroaction écrite effectuée avec les enseignants, quelles sont leurs représentations sur ces nouvelles façons de faire?

Les réponses à ces questions passent par des stratégies, des moyens et une démarche qui s'inscrivent dans un cadre méthodologique qui constituera l'objet du chapitre suivant. Ce cadre mettra en évidence, dans les détails, ces stratégies, voies et moyens pour y parvenir.

CHAPITRE 3- CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté respectivement la problématique et l'état de la question générale de notre recherche. La problématique nous avait permis de formuler la question de recherche et le cadre conceptuel a abouti sur les quatre questions spécifiques. Le chapitre suivant présente le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit cette recherche et s'articule, respectivement, autour des points suivants : le type de recherche, le terrain, les participants, la procédure de collecte de données, les outils d'analyses et les limites liées à ces choix méthodologiques.

3.1. Le type de recherche

Notre recherche s'ancre dans les recherches qualitatives que Fortin (2010) lie au paradigme naturaliste qui attribue un rôle prépondérant du point de vue des participants. « Elle [la recherche qualitative] s'intéresse à la complexité d'un phénomène et à la façon dont les personnes perçoivent leur propre expérience à l'intérieur d'un contexte social donné » (p. 268).

Dans le même ordre d'idées, Deslauriers et Kérésit (1997) font de la compréhension des phénomènes sociaux, tels qu'ils se déroulent dans leur milieu naturel, une des principales caractéristiques de la recherche qualitative. Savoie-Zajc et Karsenti (2011) abondent dans le même sens en considérant que « le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit. » (p. 115).

Nous avons pensé au départ à deux types de recherche bien connus pour nous rendre compte finalement que le type de recherche ici ne peut-être ni une recherche-action, ni une recherche collaborative. Selon Astolfi (1993),

« La recherche-action [...] permet l'atteinte d'un [...] objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en œuvre une méthode spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. » (p. 7).

Par ailleurs, la recherche action tout comme la recherche collaborative, implique fortement les participants de la phase de conceptualisation à la phase de diffusion. À ce propos, Flynn et collaborateurs (1994) cités par Dallaire (2002) soulignent que dans la recherche-action, les participants « [...] sont invités à participer à toutes les étapes de la recherche, c'est-à-dire à identifier le besoin, l'objet de la recherche, les modes de collecte des données et à décider de l'utilisation des résultats » (p. 4). Morrissette (2013) considère pour sa part, que la recherche collaborative comme « une méthodologie d'intervention qui suppose que des praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte de cet aspect. » (p. 31). Desgagné *et al.* (2001) ajoutent à ce propos :

En effet, placer des enseignants en situation de réfléchir sur leur pratique, vu d'un certain point de vue, c'est les faire entrer dans une démarche de recherche sur leur pratique, au sens de la questionner, de l'analyser, de la comprendre, voire de la transformer. (p. 7).

Cette perspective ne rejoint pas parfaitement nos préoccupations puisque, pour ce qui nous concerne, c'est le chercheur qui mène le jeu dans toutes ces étapes. En effet, notre démarche nous conduit à expérimenter des pratiques de rétroaction avec les à des fins d'expérimentation et de collecte de données à analyser par le chercheur. Il s'agit juste d'utiliser leurs potentialités pour mettre en pratique des modèles dans un cadre strictement expérimental. Cette mise au point ainsi effectuée, nous pouvons définir le type de recherche qui convient à notre étude. Notre option s'est portée sur la recherche qualitative de type recherche-formation.

En effet, la démarche que nous avons empruntée est double. D'une part, notre approche s'inspire des démarches de recherche qualitative telle que Fortin (2010) la définit, à savoir celles-là suivant les étapes ci-après : la conceptualisation, la planification, la collecte et l'analyse, la validation et la diffusion. Ce parcours est mené de bout en bout par le chercheur mais implique les participants par endroits, au niveau de la collecte et de l'analyse notamment.

D'autre part, la démarche de formation a consisté en une mise à niveau des participants. Cette partie se déroule dans la phase *collecte et analyse*. Le chercheur se place alors dans une posture d'expert, de formateur puisque c'est lui qui définit les objets de formation, détient les

informations relatives aux contenus de ceux-ci et les livre au participants. Dans les prochaines lignes, nous verrons en quoi consistent ces deux démarches.

3.1.1 La démarche de recherche

Rappelons que la méthodologie empruntée est celle déterminée par Fortin (2010) et suit cinq étapes que sont la conceptualisation, la planification, la collecte et l'analyse, la validation, la diffusion. Le chercheur a été le maître du jeu dans cette démarche puisque c'est lui qui définit les objets d'étude, les objectifs, ainsi que les stratégies à adopter pour les atteindre.

La conceptualisation

Nous avons choisi, en tant que chercheur, un sujet qui porte sur la documentation des pratiques évaluatives de trois enseignants du primaire au Sénégal en ciblant spécifiquement la rétroaction écrite en contexte de correction des productions d'écrits. c'est le chercheur qui a également définit la question de recherche en ces termes : *De quelles façons des enseignants sénégalais du primaire évaluent-ils les travaux d'élèves de CMI en production d'écrits dans une visée formative, avant et après une expérimentation de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite?*

Toujours dans le cadre de la conceptualisation, nous avons effectué une recension d'écrits autour de la question de l'évaluation de textes d'élèves, de la rétroaction écrite notamment. Nous avons enfin adopté la recherche-formation comme type de recherche. Cette phase de conceptualisation est suivie par celle de planification.

La planification

À ce niveau, il s'est agi de procéder au choix du milieu, des participants, des instruments de cueillette de données et de la conduite de collecte appropriée. Ces informations se retrouvent aux sections suivantes.

La collecte et l'analyse

Cette phase est caractérisée par la présence effective du chercheur sur le terrain, en contact direct avec les participants. Les données ont été collectées grâce à des entrevues individuelles

et à des grilles de recueil de traces de rétroaction. Les instruments de collecte sont détaillés à la section 3.4.

La validation

Elle porte sur l'interprétation des résultats suivant les questions de recherche retenues par le chercheur. Elle renvoie à la description et à l'explication des pratiques d'évaluation retrouvées dans les propos des enseignants et dans les traces de correction. Ces informations se retrouveront au chapitre 4 de ce présent projet.

La diffusion

La diffusion constitue la dernière étape de la recherche. Il s'agit ici de consigner les résultats sous la forme d'un rapport narratif correspondant ici à notre mémoire. La communauté scientifique, les institutions scolaires du Sénégal entre autres, pourraient ainsi bénéficier des résultats de la recherche.

En résumé, la démarche de recherche incombe exclusivement au chercheur qui pilote les opérations de la première à la dernière étape. Néanmoins, il convient de préciser que ce modèle de recherche englobe une démarche de formation impliquant fortement les participants.

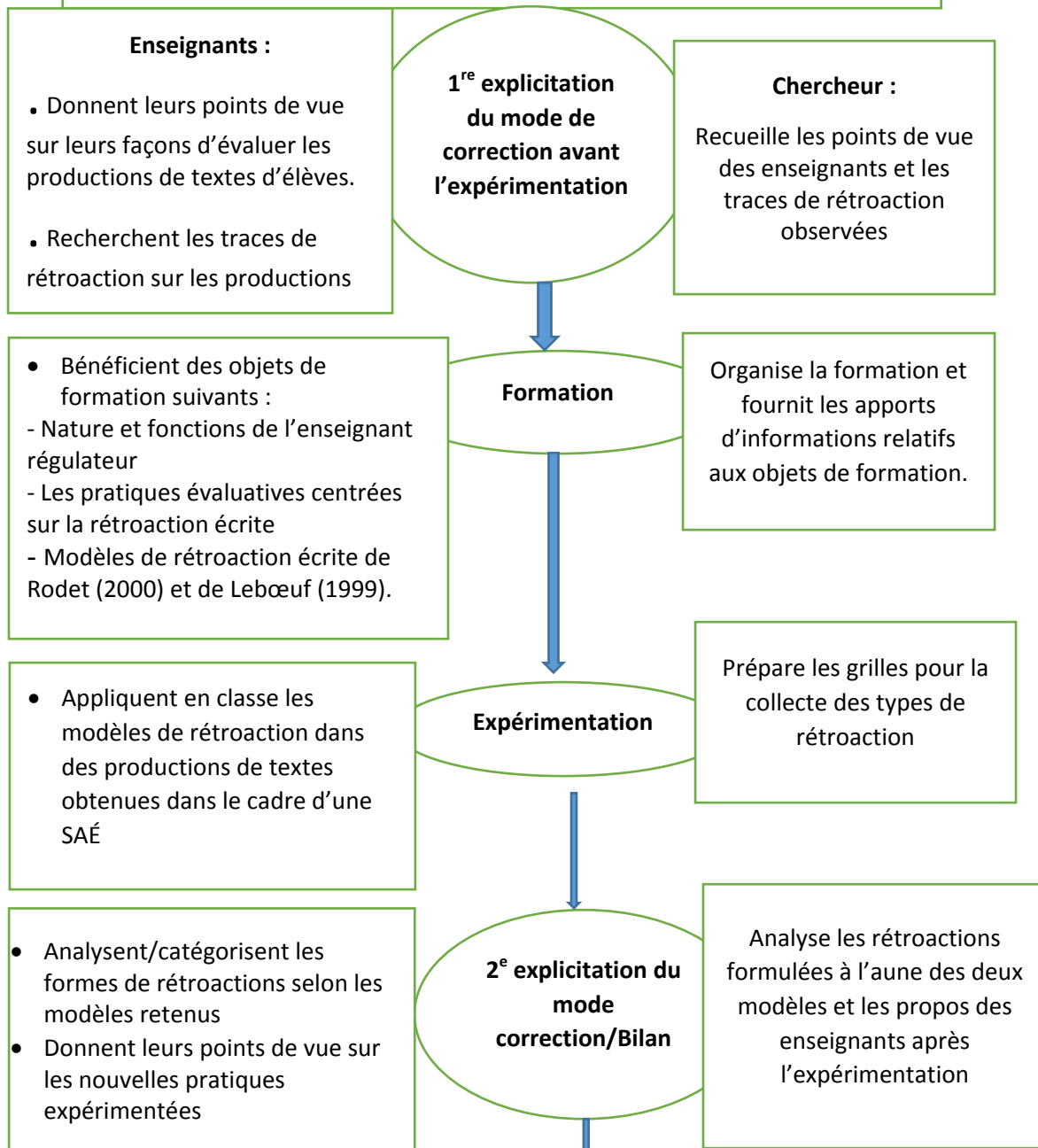
3.1.2 La démarche de formation

Le volet *formation* se dévoile à partir du moment où le chercheur implique les participants en mettant à leur disposition des informations relatives à l'expérimentation qu'il veut opérer avec eux. Le chercheur se positionne ainsi en « expert » dans la mesure où c'est lui qui détient les informations sur les pratiques évaluatives qu'il désire expérimenter. La formation des participants pour cette étude est un passage obligé puisque les contenus de celle-ci doivent être connus des participants pour leur permettre de pratiquer l'expérimentation. Il s'agit, comme Lafortune (2006) le mentionne, de procéder à un renouvellement des pratiques à travers le volet *formation* « en créant un lieu de réflexion associant théorie et pratique » (p. 193).

La formation est définie par Galvani (1999) comme « une alternance entre l'action de la personne sur l'environnement physique et social et l'action de l'environnement sur la personne » (p. 25). Il s'agit alors, dans une certaine mesure, d'interactions entre le formateur et les formés ou, comme Lafortune (2006) le formule en substance, de générer une dynamique interactive en vue d'accompagner et d'outiller les participants. Notre perception s'accommode de cette vision en ce sens que nous voulons outiller les enseignants à la pratique des annotations selon les modèles de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999). L'approche pédagogique adoptée dans cette formation laisse entrevoir des interactions constructives entre formateurs et formés ainsi qu'un accompagnement des participants de la part du chercheur. Les détails du déroulement de cette formation figurent à la section 3.4.

Le type de recherche campé, la démarche est illustrée à la figure 4 explicitant chacune de ces étapes.

Thème : Documenter les pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite



Retombées pour la communauté de pratique : Acquisition et adoption de pratiques de rétroaction écrite visant à soutenir les apprentissages des élèves en production d'écrits.

Retombées pour la recherche : Données sur les pratiques de rétroaction et sur les représentations des enseignants

Figure 4 : Modèle de recherche-formation

Nous allons dans la section suivante nous pencher sur le milieu où se déroule la recherche. Le milieu que nous appelons ici *terrain* occupe une place importante dans le processus puisqu'il permet de rapprocher le monde de la recherche au monde des praticiens.

3.2. Le terrain

Le terrain est d'une grande importance pour la recherche en général. Même si nous ne sommes pas dans une recherche de type ethnographique, nous pouvons lui emprunter la place qu'elle accorde au terrain. La recherche-formation, telle que nous l'avons envisagée ici, exige en effet qu'un contact assez prolongé soit établi avec les participants sur le terrain c'est-à-dire dans leur milieu d'évolution professionnelle. Laplantine (2010) s'adressant aux ethnologues, souligne à cet effet que le terrain est la seule voie d'accès au mode de connaissances poursuivies par les chercheurs. Nous accordons au terrain cette importance capitale à l'image des ethnologues qui en font une nécessité.

La recherche s'est déroulée au Sénégal et plus précisément dans une des circonscriptions éducatives de Dakar, soit celle de Rufisque-Commune. L'inspection de l'éducation et de la formation (IEF) de Rufisque-Commune compte 56 écoles primaires dont 35 privées et 21 publiques, 24 écoles préscolaires dont 3 publiques et 21 privées. Située à une trentaine de kilomètres de Dakar, la ville de Rufisque est caractérisée par le développement de nouveaux quartiers jouxtant les anciens datant de l'époque coloniale. Cette situation fait de cette zone urbaine l'une des plus peuplées de la région de Dakar. La situation socio-économique se caractérise par la présence de fabriques de filatures, une cimenterie, une usine de pastilles et, l'industrie de la chaussure en plastique.

On note aussi la présence de services administratifs et privés. Le tourisme ainsi que la pêche maritime s'y développent petit à petit. Le niveau de vie de la population, malgré ces

activités économiques, n'est pas du tout élevé. La démographie galopante a comme corollaire la prolifération d'écoles à effectifs pléthoriques. Cette situation génère des écoles de grande dimension abritant 12 à 24 cours avec le plus souvent le système de double flux.⁵ Autrement dit, on peut retrouver dans une même école deux voire trois ou quatre cours de même niveau.

Les deux écoles que nous avons ciblées se situent dans cette circonscription et comptent chacune deux cours de CM1. Les rencontres se sont déroulées dans la salle de conférence de l'IEF de Rufisque-Commune. La familiarité avec le terrain, avec les autorités et certains enseignants m'ont conduit à porter mon choix sur ces écoles. Dans les lignes qui suivent, nous décrirons les participants de cette recherche.

3.3. Les participants

Cette étude a amené le chercheur à travailler avec trois enseignants de CM1 des deux écoles, soit Matar Seck et Marième Diop. L'échantillonnage a été homogène permettant ainsi de « choisir un échantillon de cas similaires » (Fortin, 2010, p. 240), soit trois enseignants du CM1. Des informations complémentaires sur leur statut, grade, ancienneté dans l'enseignement, dans le cours, entre autres, seront fournies et précisées dans le tableau 8. Un formulaire lié aux aspects éthiques, au consentement des participants notamment leur a été soumis après le dépôt du devis de recherche. Notons tout de même que nous avons fait le recrutement entre les mois de juillet et août 2014 puis débuté le travail de collecte de données entre janvier et mars 2015. Durant ces mois, les enseignants étaient plus disponibles car les cours étaient suspendus, comme à l'accoutumée, pour les vacances d'été. Il a alors été possible de prendre contact avec les autorités administratives et les enseignants avec qui la recherche a été réalisée. Nous présentons dans le tableau 8 suivant les informations sur les trois participants.

Tableau 8 : Informations sur les trois participants

Participants	Sexe	Âge	Nombre d'années de service	Classe tenue	Effectif
Enseignant 1	Féminin	37 ans	15 ans	CM1	51
Enseignant 2	Féminin	29 ans	3 ans	CM1	48

⁵ « Dans l'enseignement primaire, classe divisée en deux cohortes, dont l'une suit les cours le matin et l'autre l'après-midi. » (Ndiaye-Correard, 2005, p. 126).

Enseignant 3	Masculin	35 ans	9 ans	CM1	45
--------------	----------	--------	-------	-----	----

Le choix des participants fait, il faut se pencher à la procédure de collecte de données ainsi qu'aux instruments qui ont été utilisés.

3.4. Procédure de collecte de données et instruments utilisés

Pour récolter des données sur le terrain, nous avons procédé ainsi qu'il suit en respectant les étapes suivantes. Nous présenterons, pour chaque étape, les rencontres effectuées, les instruments de collecte utilisés en les décrivant le plus précisément possible et les données qui ont été recueillies. Nous insisterons sur le déroulement de la formation qui a fait l'objet d'une rencontre. Un tableau résumera les différentes rencontres tenues avec les dispositifs qui les ont accompagnées.

3.4.1. Étapes de la collecte et instruments de cueillette prévus

Nous avons réalisé huit rencontres au total pour la collecte des données. Nous les présentons une à une en mentionnant pour chacune le contenu.

3.4.1.1 Les rencontres préparatoires

Ces rencontres constituent les deux premières rencontres du processus. La première rencontre a consisté en une prise de contact avec les trois enseignants dans le but de partager sur les tenants et aboutissants de la recherche. Ce fut l'occasion pour le chercheur de présenter son sujet de recherche, les objectifs de celle-ci et ses attentes liées à la collecte de données. Cette rencontre s'est déroulée en présence de l'inspecteur de l'éducation et de la formation de Rufisque-Commune.

La deuxième rencontre a permis d'effectuer la planification des activités de production de données. Une grille de planification, remplie et traduite en plan d'action, a été ainsi élaborée par le chercheur et les participants. Ces deux rencontres même si elles ont été fécondes, n'ont pas généré de données se rapportant aux objets d'analyses par le chercheur.

3.4.1.2 Les rencontres de première explicitation des pratiques de correction en vigueur

Les troisième et quatrième rencontres furent consacrées à l'explicitation des pratiques de correction encore en vigueur. Ainsi, la troisième rencontre nous a permis d'effectuer des entrevues individuelles afin de recueillir les perceptions des participants sur leurs manières de faire la correction des copies d'élèves en production d'écrits. Un guide d'entretien a été utilisé comme instrument de collecte. Nous l'avons mis en annexe 1.

La rencontre suivante, la quatrième du processus, a été réservée à une analyse documentaire de 30 cahiers de devoirs (cahiers d'activités ou d'intégration)⁶ avec des productions de textes corrigées par les trois enseignants eux-mêmes. Ceci, pour recueillir des formes de rétroactions liées aux pratiques en vigueur. Cette activité a été effectuée par le chercheur et les participants ensemble. Van der Maren (1996) appelle ces types de données « données invoquées ». En effet, les cahiers de devoirs comme les

« [...] journaux de classe des élèves ou des professeurs, cahiers d'examen des élèves, production pour des concours, etc. [...] contiennent des traces de l'activité des membres de ces institutions et fournissent donc un matériel, ou des inscriptions, que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier. » (p. 302).

Ces formes ont été analysées à la lumière des éléments du cadre théorique. Une grille de recueil de ces marques a été nécessaire.

3.4.1.3 La rencontre de formation des participants sur la rétroaction écrite

La cinquième rencontre du processus a consisté en une formation menée par le chercheur au bénéfice des participants. Cette formation a porté sur la nature et les fonctions de l'enseignant régulateur, les pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite et les modèles de rétroaction écrite de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999). Les acquis de la formation, notamment les types de commentaires et d'annotations selon les deux modèles, ont permis aux enseignants-participants de les mettre en pratique dans le cadre de l'expérimentation. Nous détaillons ci-dessous le déroulement de la formation.

⁶ Cahiers utilisés quotidiennement par les élèves pour réaliser les exercices des différentes disciplines. Les *cahiers d'activités* et les *cahiers d'intégration* sont aussi utilisés par l'élève depuis l'avènement de l'approche par compétences.

➤ Contexte et justification

Cette formation est effectuée dans le cadre d'une recherche que je mène sur les pratiques d'évaluation de trois enseignants du primaire au Sénégal. Elle se déroule à la suite d'une analyse de leurs pratiques de correction en vigueur. Nous avons voulu expérimenter de nouvelles façons d'évaluer les productions écrites des élèves en centrant ces pratiques sur la formulation d'annotations. Une formation était donc nécessaire pour mener à bien cette expérimentation. Nous avons choisi la circonscription éducative de Rufisque-commune. Nous avons travaillé avec trois enseignants de la classe de CM1.

➤ Objectifs et résultats escomptés

- Objectif général de la formation : au terme de la formation les participants doivent être capables de réinvestir les pratiques d'évaluation axées sur la formulation des annotations dans le cadre d'une expérimentation.
- Objectifs spécifiques : 1. Se familiariser avec les concepts liés avec la rétroaction écrite; 2. Découvrir les modèles de Rodet (2000) et celui de Lebœuf (1999); 3. Formuler quelques exemples de chaque type d'annotation.

➤ Agenda de la formation

Date	Horaire	Modules	Responsable	Modalités
14-02-2015	9h-10h	La régulation en évaluation des apprentissages	Chercheur	Exposé interactif
	10h-11h	La rétroaction	Chercheur et participants	Exposé suivi de discussion
	11h-11h 15	Pause santé		
	11h 15- 12h	Exercices de formulation d'annotations selon les deux modèles	Chercheur et participants	Recherche et formulation en commun d'annotations

➤ Contenu de la formation

- Exposé 1- La régulation en évaluation des apprentissages

Introduction

1.1. Définition

1.2. Les types d'évaluation

1.3- L'évaluation formative

1.4- La régulation

- II- Exposé 2- La rétroaction

2.1- Généralités

2.2-La rétroaction selon Rodet (2000) et Lebœuf (1999)

- III- Exercices sur la rétroaction écrite selon les deux modèles

Le détail des contenus de cette formation se retrouve à l'Annexe 5 :

3.1.1.4 La rencontre d'élaboration de la situation de compétence

Lors de la sixième rencontre, une situation de compétence a été co-construite à partir d'un texte-support de type narratif portant sur un conte sénégalais permettant de mettre en branle un projet d'écriture. Le texte a été annexé au mémoire (cf. annexe 2). Les enseignants, après avoir déroulé en classe le projet d'écriture, ont fait produire un texte qu'ils ont ensuite évalué et annoté. Toutes les productions des élèves ont été collectées aux fins d'exploitation par le chercheur et les praticiens.

3.1.1.5 Les rencontres d'explicitation des pratiques de rétroaction

Les septième et huitième rencontres sont intervenues après l'expérimentation par les enseignants des pratiques de rétroaction selon les modèles de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999). La septième a permis au chercheur et aux enseignants de procéder ensemble au recueil et à l'exploitation d'annotations en les catégorisant selon les types de rétroaction écrite des modèles retenus. Les annotations recueillies ont constitué des données à analyser par le chercheur. La huitième rencontre entre dans le cadre de l'explicitation de ces pratiques à la lumière du point de vue des enseignants. Il s'est agi de faire le bilan de l'expérimentation en insistant sur les avantages de telles pratiques, les contraintes et des propositions d'amélioration émises par les participants. À ce niveau, Nous avons utilisé l'entrevue individuelle semi structurée comme instrument de collecte. Le guide d'entretien y afférant est mis en annexe 1. Le verbatim issu de cet entretien est constitué de données suscitées (Van der Maren, 1996) permettant au chercheur de s'en aider pour les dernières conclusions.

Au total, la procédure de collecte de données dans cette recherche obéit à une dynamique à la fois linéaire et cyclique du fait que les rencontres se succèdent et admettent, par endroit, des points communs au niveau, notamment, de la démarche et des instruments qui ont été utilisés. Nous allons justement examiner ces instruments de collecte dans la section suivante.

3.4.2 Description des instruments de collecte utilisés

Comme mentionné dans la section précédente, nous avons utilisé deux types d'instruments de collecte de données, soit l'entrevue semi-dirigée ou semi structurée individuelle et les grilles de recueil d'annotations. Nous les décrirons tout en précisant que ces dernières sont les mêmes que celles présentées dans le cadre conceptuel au chapitre 2. Néanmoins, nous ferons un bref rappel les concernant.

3.4.2.1 L'entrevue semi-dirigée individuelle

Selon Van der Maren (1996) « l'entrevue vise à donner des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence [...] » (p. 312). Nous avons ainsi opté pour ce type d'instrument pour pouvoir recueillir les opinions et les représentations des enseignants participants sur leurs façons de pratiquer l'évaluation des productions de textes de leurs élèves. Nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée individuelle pour deux raisons. La première : les données que nous avons cueillies concernent des pratiques évaluatives partagées par les enseignants en ce sens qu'ils s'activent dans un milieu quasi identique, soit l'école primaire et la classe de CM1. Pour éviter que les interviewés ne se confrontent à des biais tels que l'effet de halo, la timidité ou la tendance à reprendre les mêmes propos que leur collègue, nous avons effectué les entrevues individuellement. La deuxième raison est liée au fait que nous avons arrêté des thèmes et des sous-thèmes (Cf. guides d'entrevue en annexe 1) et attendions des réponses par rapport à ceux-ci. À ce propos, Fortin (2010) affirme que « dans l'entrevue semi-dirigée l'intervieweur arrête une liste de sujets à aborder, formule des questions s'y rapportant et les pose au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos en vue d'atteindre le but fixé. » (p. 429).

Ces thèmes et sous-thèmes sont consignés dans des guides d’entrevue, sous forme de questions. Le guide d’entretien permet la communication sur des aspects divers des sujets traités grâce au déroulement logique des questions. (Fortin, 2010). Nous avons ainsi, utilisé ces guides pour recueillir d’abord le point de vue des enseignants sur leurs pratiques évaluatives en correction de textes d’élèves. Ensuite, à la fin de l’expérimentation et après analyse des rétroactions écrites formulées par eux-mêmes, nous avons usé du même outil pour cette fois-ci obtenir des données sur leurs impressions sur cette façon de faire.

3.4.2.2 Les grilles de recueil des annotations

Nous avons utilisé d’abord la grille conforme au modèle de Rodet (2000) puis celle de Lebœuf (1999). Ces grilles nous ont permis de catégoriser les annotations recueillies selon leurs types respectifs. Pour rappel, la grille de Rodet récapitule les types de rétroaction, soit les annotations à formulations positive, négative et constructive, et aux contenus cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif. La grille de Lebœuf renferme des formes de rétroactions qu’il nomme *commentaires verdictifs, injonctifs, explicatifs et réflexifs*. Nous vous référons aux annexes 3.1 et 3.2 et aux tableaux 4 et 5 pour plus de précisions concernant ces deux outils. Nous allons à présent procéder à la récapitulation de cette procédure que nous avons adoptée.

3.4.3 Récapitulation de la procédure de cueillette de données

La procédure adoptée est résumée dans le tableau 9 à la page suivante.. Nous y retrouvons les principales étapes, les données récoltées et à exploiter, le matériel et les instruments de collecte utilisés et, enfin, les opérations effectuées par le chercheur et les participants.

La procédure présentée, il convient, à présent, de décrire l’analyse des données récoltées.

Tableau 9 : Récapitulation de la procédure de cueillette de données

Étapes	Rencontre/objet	Données à récolter	instrument de cueillette	Opérations
Préparation et planification	Rencontre 1 : prise de contact.		4 blocs-notes (cahiers de bord), écritoires individuels, écritoires collectifs (marker), papier padex	<ul style="list-style-type: none"> Le chercheur expose les tenants et aboutissants de la recherche. Discussions et négociation sur les stratégies.
	Rencontre 2 : planification des activités.		Même matériel qu'en 1 (ce matériel sera le même pour toutes les rencontres)	Chercheur et participants élaborent un plan d'actions négocié, tenant compte de la disponibilité des uns et des autres.
1 ^{ère} explicitation des pratiques de correction	Rencontre 3 : Analyse des pratiques de correction encore en vigueur.	Verbatim issu de l'entrevue individuelle	Entrevue semi-dirigée individuelle (Guide d'entrevue)	1- Le chercheur conduit les entrevues et note les propos de chaque participant. 2- Chaque enseignant narre sa façon de corriger à partir des questions posées
	Rencontre 4 : co-analyse documentaire de 30 cahiers en ciblant les travaux des élèves en production d'écrits.	Traces de rétroactions telles que les signes, soulignements, commentaires, etc.	Grille de recueil	Chercheur et praticiens catégorisent les éléments/traces de rétroaction trouvés dans les travaux de production d'écrits corrigés.
Formation	Rencontre 5 : Formation sur le rôle de l'enseignant régulateur, les rétroactions écrites avec les 2 modèles	-	Documents sur la régulation des apprentissages et sur la rétroaction écrite	Le chercheur apporte des informations relatives aux thèmes, les enseignants participent à travers des discussions et des exercices.
Élaboration d'une SAÉ	Rencontre 6 : co-élaboration d'une (SAÉ) (projet d'écriture) avec un texte support portant sur un conte.	Le conte (annexé au mémoire).	Texte support.	Ébauche d'un projet d'écriture par chercheur et enseignants. Ceux-ci compléteront en fonction des réalités de leur classe.
2 ^{ème} explicitation	Rencontre 7 : analyse et catégorisation des rétroactions trouvées sur les copies.	Annotations observées sur les travaux corrigés	Grille de recueil des annotations selon les modèles retenus.	Chercheur et praticiens co-analysent et catégorisent les annotations recueillies conformément aux modèles retenus.

<p>Rencontre 8 : Entrevue individuelle structurée pour recueillir les impressions des enseignants sur ces nouvelles façons de faire.</p>	<p>Verbatim des participants analysé par le chercheur.</p>	<p>Guide d'entretien 2 (annexé au mémoire).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chercheur conduit les entretiens et note les propos de chaque participant. 2. Enseignant narre son expérience en mentionnant les avantages, les contraintes, et les propositions d'amélioration
---	--	---	---

3.5. Analyses des données

Nos données sont qualitatives. Elles sont constituées essentiellement d'annotations et de propos des participants transcrits. Nous avons utilisé le logiciel QDAMiner pour effectuer la plupart des analyses de données, notamment celles issues des propos des enseignants. Nous avons emprunté à Paillé et Mucchielli (2005) leur démarche d'analyse inductive de données qualitatives.

3.5.1 Pour analyser le verbatim issu des deux entretiens

Nous avons condensé les données en attribuant des catégories et des codes aux éléments du verbatim. Nous avons eu pour le premier verbatim quatre catégories que sont : *identification des erreurs, critères, notation et annotations*. À ce niveau, nous avons effectué un codage avec les termes suivants : SOULIGNEMENT, SIGNE, CRITÈRES, NOTE, EFFETNOTE, COMMENTAIRES, APPRÉCIATIONS. Le tableau 10 suivant établit plus clairement ce dispositif.

Tableau 10 : Mode de codage utilisé pour analyser le verbatim de la première entrevue

catégories	Identification des erreurs	Critères	Note	Annotations
codes	soulignement	critères	note	commentaires
	signes		Effetnote	appréciations

En ce qui concerne l'analyse du verbatim issu de la deuxième entrevue, nous avons procédé de la même façon avec toutefois des catégories et des codes différents. Ainsi, nous avons utilisé les catégories suivantes : *avantages, contraintes, propositions*. Nous avons codé avec les termes suivants : *Annotmoycomm* signifiant : les annotations comme moyens de communication entre l'enseignant et l'élève. *Annotautoéval* : les annotations permettent l'autoévaluation. *Annotperform* : les annotations améliorent les performances des élèves. *Gestemps* : contrainte liée à la gestion du temps. *Effpléthor* : contraintes liées aux effectifs pléthoriques. *Outils* : outils d'évaluation appropriés comme alternative pour la pratique des annotations et pour contourner la contrainte de temps. *Travailgroup* : travail de groupe comme alternative de contournement de la contrainte liée aux effectifs pléthoriques.

Un contre-codage a été effectué avec l'aide d'un doctorant en mesure et évaluation. Nous avons pu valider le codage précédent après avoir obtenu un résultat de 80, 5% d'accord. Le tableau 11 ci-dessous récapitule ce mode de codage.

Tableau 11 : Mode de codage du verbatim issu de la deuxième entrevue

Catégories	Avantages	Contraintes	Propositions
Codes	Annotmoycomm	Gestemps	Outils
	Annotautoéval	Effpléthor	Travailgroup
	Annotperform		

3.5.2 Pour analyser les annotations

Avec les enseignants participants, nous avons procédé manuellement à la condensation des données pour parler comme Blais et Martineau (2006) en classant les annotations recueillies par thèmes. Ces thèmes correspondent aux colonnes et lignes des deux modèles à savoir celui de Rodet (2000) et celui de Lebœuf (1999). Par exemple les annotations à formulations positives et à contenu cognitif sont mises dans la colonne correspondante et ainsi de suite. Cependant, pour avoir les fréquences des annotations, nous avons utilisé le logiciel QDAMINER avec les catégories et codes suivants :

- Pour le premier modèle (Rodet) les catégories retenues sont : POSITIVE, NÉGATIVE, CONSTRUCTIVE. Les codes : cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif.
- Le second modèle : catégorie : COMMENTAIRE. Codes : verdictif, injonctif, explicatif et réflexif.

Le contre-codage effectué avec la même personne qu'avec les verbatim a permis d'obtenir un accord inter-juge de 85% permettant ainsi de valider le premier codage. Le tableau 12 ci-après rend plus visible ce mode de codage.

Tableau 12 : Mode de codage utilisé pour analyser les annotations selon les modèles de Rodet (2000) et Lebœuf (1999)

Catégories	POSITIVE	NÉGATIVE	CONSTRUCTIVE	COMMENTAIRE
Codes	Cognitif1	Cognitif2	Cognitif3	Verdictif
	Métacognitif1	Métacognitif2	Métacognitif3	Injonctif
	Méthodologique1	Méthodologique2	Méthodologique3	Explicatif
	Affectif1	Affectif2	Affectif3	Réflexif

Au terme de ces trois premiers chapitres, nous avons pu déterminer la problématique, le cadre théorique et conceptuel, l'état de la question et la méthodologie que nous avons empruntée. Ainsi nous avons tenté de justifier la pertinence de notre recherche par les pratiques évaluatives en vigueur qui semblent connaître des manquements. Nous avons vu que l'évaluation de manière générale était peu présente dans les programmes mis à part le dernier curriculum. Malgré cela, les rapports élaborés par le MENS ont montré que les pratiques évaluatives dans les classe ne se conformaient toujours pas aux normes du curriculum de l'éducation de base, c'est à dire selon l'APC. Nous avons senti alors l'opportunité de documenter les pratiques d'évaluation centrées sur la rétroaction écrite en amont et en aval de l'expérimentation de pratiques axées sur les annotations. Plusieurs auteurs se sont penchés sur le sujet et leurs démarches et procédures ont inspiré notre étude. Enfin nous avons opté pour la recherche-formation car, comme nous l'avons dit, notre démarche est double. Elle est parcourue par une approche de recherche qualitative telle que Fortin (2010) l'envisage, et d'une démarche de formation pour outiller et accompagner les participants sur les éléments de rétroaction. Les savoirs pratiques issues de cette recherche sont susceptibles d'être utiles aux praticiens mais aussi au chercheur qui trouvera là des données dont l'exploitation aboutira à une documentation des pratiques évaluatives. Les parties suivantes, soit l'analyse de données et la discussion viendront par la suite achever cette étude à travers des conclusions, qui, nous l'espérons bien, seront utiles tant au monde de la recherche qu'au milieu scolaire.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

Nous allons à présent entamer le quatrième chapitre, soit la présentation et l'interprétation des résultats de la recherche. Rappelons que nos données sont de deux ordres : celles recueillies par des entrevues individuelles semi-dirigées et celles constituées par des annotations recueillies sur les travaux d'élèves évalués par les trois enseignants. Ainsi, nous procéderons pour chaque aspect, à la présentation des données, puis nous les analyserons et dégagerons les résultats en les interprétant à la lumière de notre cadre conceptuel et respectivement, à nos questions spécifiques de recherche. Plus précisément, il s'agira d'abord, de faire une description des pratiques évaluatives en vigueur, c'est-à-dire celles des enseignants avant cette présente recherche. Nous nous pencherons sur leurs représentations de ces pratiques restituées par le biais des entrevues individuelles réalisées avec eux. Nous tenterons, ensuite, de confronter ces données avec celles recueillies dans les travaux des élèves, c'est-à-dire celles constituées des marques de correction effectuées par les enseignants. Ces marques sont les signes, symboles et autres commentaires consignés sur les supports des travaux (feuilles de copie, cahiers, etc.). Par la suite, nous aborderons l'analyse des données issues de l'expérimentation des modèles de rétroaction, ceux de Rodet(2000) et de Lebœuf (1999) notamment. Ainsi, nous verrons en premier lieu les annotations consignées sur les travaux corrigés par les enseignants. Plus précisément, nous allons catégoriser les annotations selon Rodet (2000) d'abord, puis selon Lebœuf (1999). Et pour chaque modèle, nous tirerons des conclusions sur les types d'annotations les plus utilisées. Nous verrons finalement à partir des propos des enseignants, les difficultés rencontrées et leurs appréciations de manière générale.

4.1 Description des pratiques évaluatives des enseignants en contexte de correction des productions d'écrits avant l'expérimentation

Cette première partie de l'analyse permettra de répondre à nos deux premières questions de recherche, soit *quel est le point de vue des enseignants sur leurs façons d'évaluer les productions d'écrits des élèves avant l'expérimentation de nouvelles pratiques?* Et,

comment procédaient-ils dans la pratique au travers de l'examen des productions d'écrits corrigées par eux-mêmes? Cette section consistera à décrire les façons d'évaluer les productions d'écrits des élèves par les enseignants à partir de leur propre point de vue d'une part, et d'autre part, à partir des traces qu'ils laissent sur les productions corrigées. Nous présenterons ainsi les outils et analyserons les données recueillies à travers les propos des enseignants mais aussi au regard des traces de leurs corrections laissées sur les travaux des élèves. Les divers aspects qui seront abordés ici sont donc articulés autour des perceptions des enseignants sur leurs manières de corriger et les pratiques de correction observées dans les travaux d'élèves. Ces aspects porteront chacun sur l'identification des erreurs, le recours aux critères, l'attribution de la note chiffrée et les traces de rétroaction écrite utilisées.

4.1.1 Perceptions des enseignants sur leur façon de corriger

Nous avons recueilli les perceptions des enseignants à partir des entrevues individuelles semi-dirigées. L'entrevue comme mode de recueil d'information a été défini précédemment. Nous avons utilisé un guide d'entrevue constitué d'une question principale et de questions secondaires afin d'aborder avec eux divers sujets sur leurs manières de corriger. (Pour le contenu du guide d'entrevue, se reporter à l'annexe 1.)

L'administration du guide d'entrevue s'est faite individuellement et de manière isolée. En effet, une première rencontre a permis de déceler des biais comme la tendance à tenir le même discours que le premier intervenant. Or l'entretien individuel et isolé met l'enseignant plus à l'aise et lui donne plus de liberté dans ses propos.

La question principale du guide d'entretien est ainsi formulée : *comment procédez-vous pour corriger les travaux de vos élèves en production d'écrits?* Cette question ouverte a donné l'occasion à chacun des participants de faire un tour de la question, souvent sans suivre une logique. Beaucoup d'aspects sont évoqués pêle-mêle. Les questions secondaires ont permis de traiter en détail des thèmes divers. Grâce à l'analyse des données à l'aide du logiciel QDA Miner, nous avons retenu quatre points essentiels, soit l'identification des erreurs, le recours aux critères, l'usage de la note chiffrée et les signes puis les commentaires et autres appréciations utilisés. Le codage utilisé a été décrit précédemment, à la section 3.5.1.

Notons que les critères dont il est question ici sont contenus dans la grille (cf. tableau 2) qui permet une évaluation critériée des productions avec des indicateurs et un barème de notation. Quatre critères sont généralement retenus pour la correction en production d'écrits : la présentation, la pertinence, la correction de la langue et la cohérence

4.1.1.1. Sur l'identification des erreurs

Les enseignants utilisent diverses stratégies pour identifier les erreurs commises. Nous présentons ici pour chacun, le point de vue sur sa manière de faire.

- ***L'usage du soulignement***

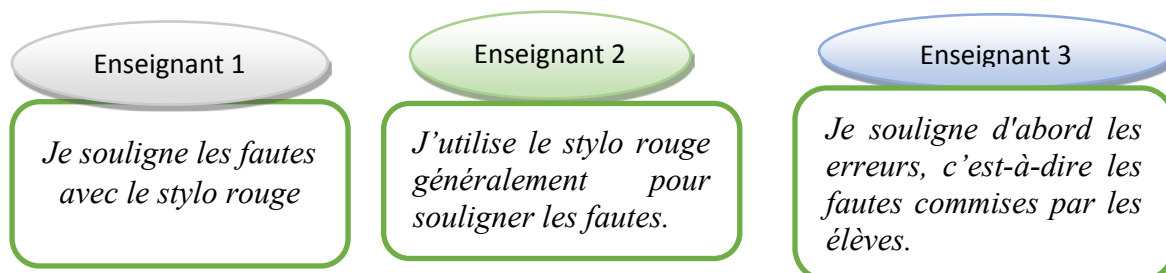


Figure 5 : Propos des enseignants sur le soulignement

Les enseignants 1 et 2 procèdent par soulignement en utilisant le stylo de couleur rouge pour mettre en exergue l'erreur commise. L'enseignant 3 n'a pas précisé la couleur utilisée pour identifier les erreurs mais mentionne quand même qu'il souligne également les erreurs. Souligner signifie ici mettre un trait en dessous de l'erreur commise. L'enseignant qui souligne une erreur a l'intention de la mettre en exergue, de la distinguer du reste du texte pour attirer l'attention de l'élève sur sa difficulté.

- ***L'usage de divers signes pour identifier l'erreur***

Les enseignants 1 et 2 utilisent des signes conventionnels c'est-à-dire un code de communication partagé entre enseignant et élèves. Ces signes sont facilement identifiables dans la mesure où ils sont mis en format abrégé avec la ou les deux premières lettres de la matière (grammaire par exemple) à laquelle est renvoyée l'erreur. C'est ainsi que nous avons « C » pour une erreur relative à la conjugaison, « GR » pour la grammaire et « OR » pour

l'orthographe. Et pour mieux les rendre visibles, l'enseignant dit utiliser le stylo de couleur vert.

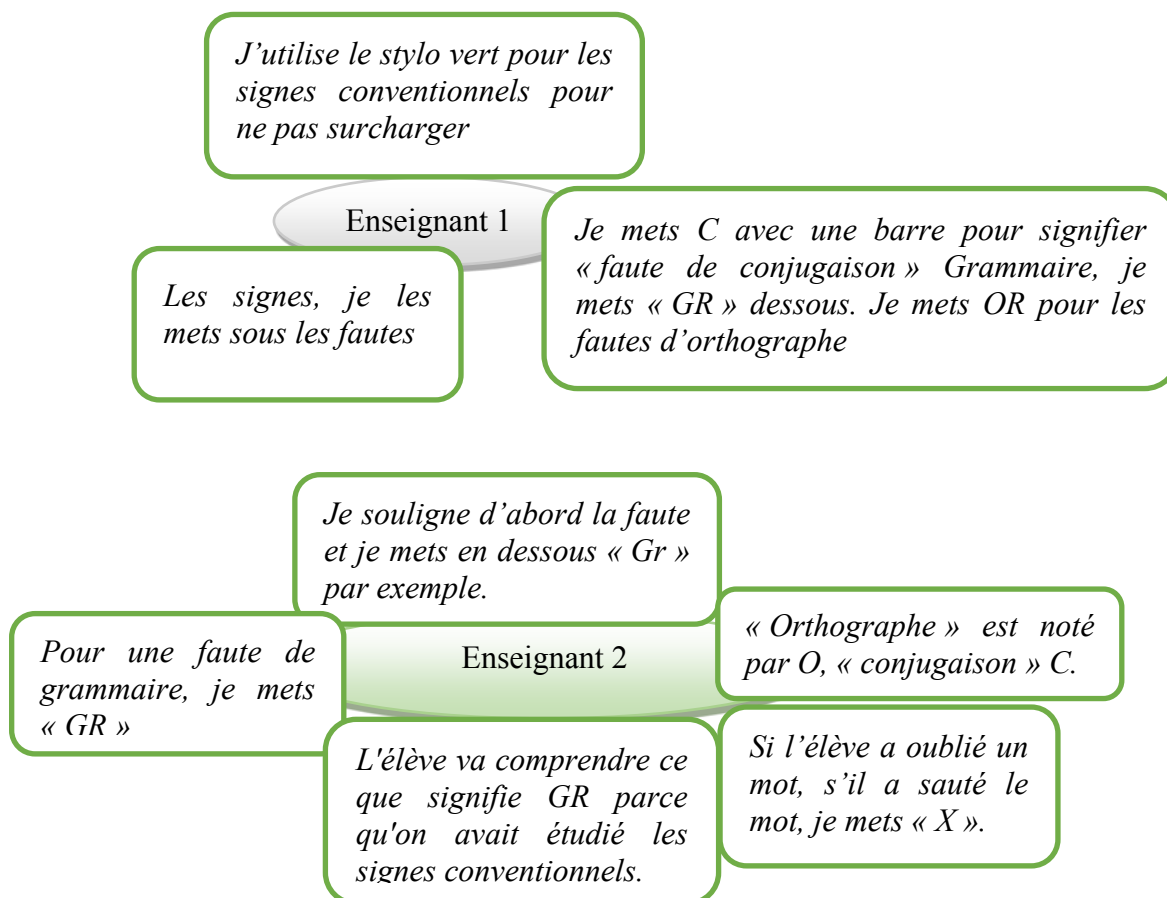


Figure 6 : Propos des enseignants sur les signes conventionnels

Le signe « X » utilisé par l'enseignant 2 désigne l'omission d'un mot ou d'un groupe de mots rendant la phrase défectueuse au plan syntaxique et sémantique. Il s'agit là également d'un appel à l'élève, à constater qu'il y a omission d'un élément indispensable du texte, et au-delà, à rectifier en l'insérant. Au fond, l'enseignant invite l'élève à se rendre compte de l'erreur commise qui porte sur la grammaire.

L'enseignant 3, quant à lui déclare recourir à une double stratégie pour identifier une erreur relative à l'emploi d'un élément lexical inapproprié, soit l'encerclement et l'usage du

point d'interrogation. Les deux signes combinés informent donc l'élève de l'emploi de sa part, d'un terme lexical erroné ou inconnu du français d'usage.

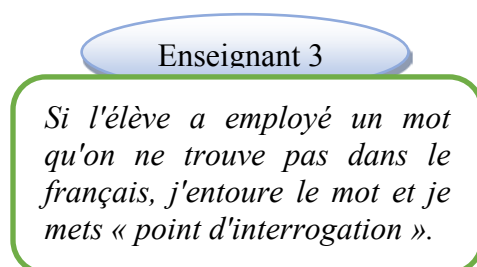


Figure 7 : Propos de l'enseignant 3 sur l'encerclement de l'erreur

En somme, selon leurs points de vue, les trois enseignants usent de deux principales stratégies pour identifier les erreurs commises par les élèves : le soulignement et l'usage des signes dits conventionnels. Ces deux stratégies sont souvent combinées pour rendre plus visibles les erreurs mais surtout dans une perspective de correction, de rectification.

4.1.1.2. Sur le recours aux critères

Les propos des trois enseignants révèlent qu'ils utilisent la grille de correction c'est-à-dire celle proposée dans le guide pédagogique et dont nous avons reproduit un modèle au tableau 2.

En somme, le recours aux critères, d'après le point de vue des enseignants, est bien ancré dans leurs pratiques évaluatives. La formation en évaluation selon l'approche par compétences renforcée par la mise à disposition d'outils tels que le guide pédagogique du curriculum de l'éducation de base (CEB) sont les facteurs ayant contribué à l'adoption de l'évaluation critériée.

Avec la section suivante, nous verrons que l'usage des critères induit une pratique évaluative courante, soit la notation chiffrée des productions. L'évaluation critériée aboutit à l'octroi d'une note chiffrée que les enseignants considèrent comme indispensable dans le processus.

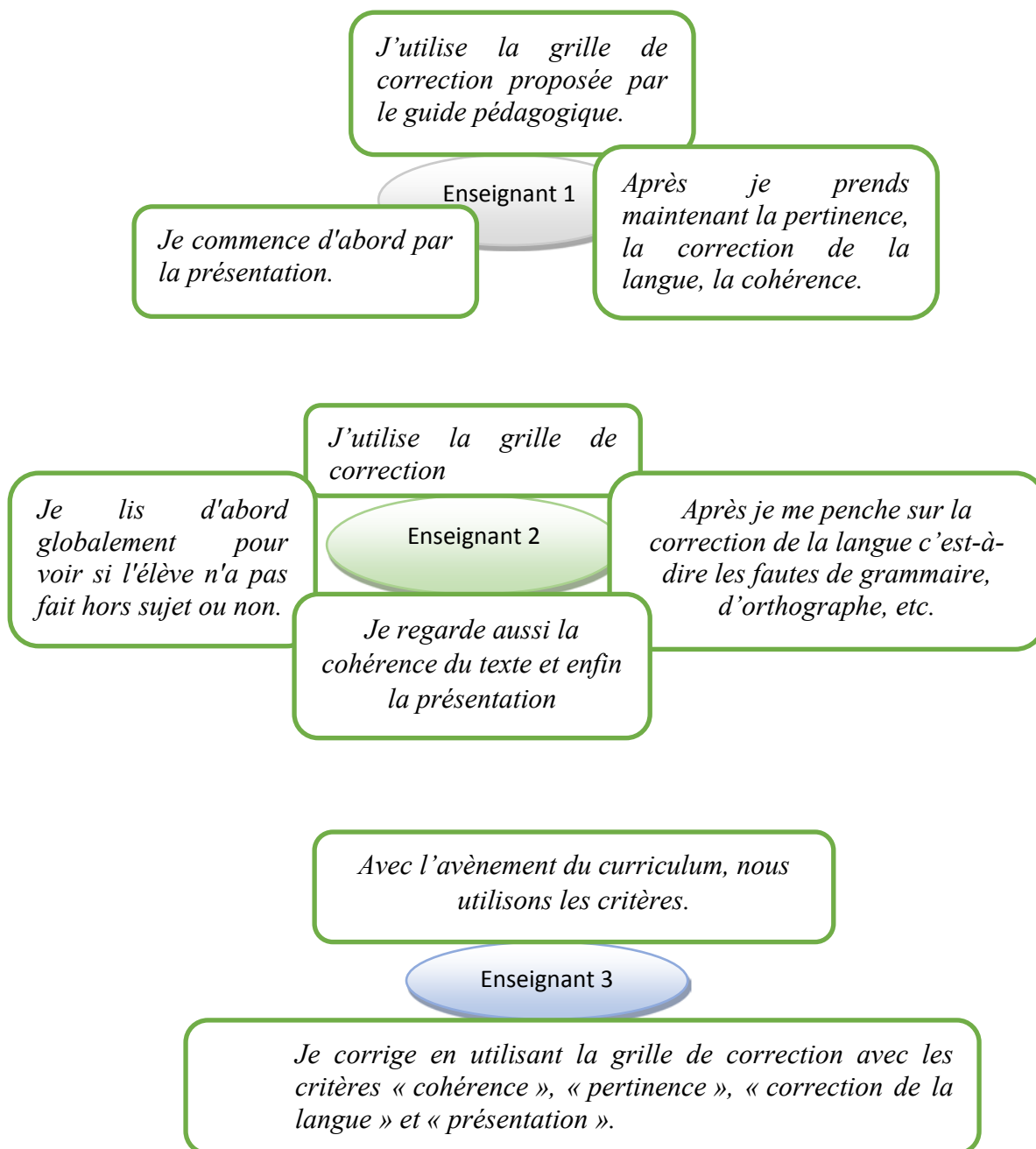


Figure 8 : Propos des enseignants sur les critères

4.1.1.3 Sur la notation chiffrée

Il ressort de ces propos que les enseignants sanctionnent les travaux des élèves par une note chiffrée et par le biais de l'évaluation critériée. La description des critères par l'entremise des indicateurs permet la pondération de la note globale. Autrement dit, à chaque critère correspond un nombre de points qui lui est attribué.

- **La notation : un jugement critérié**

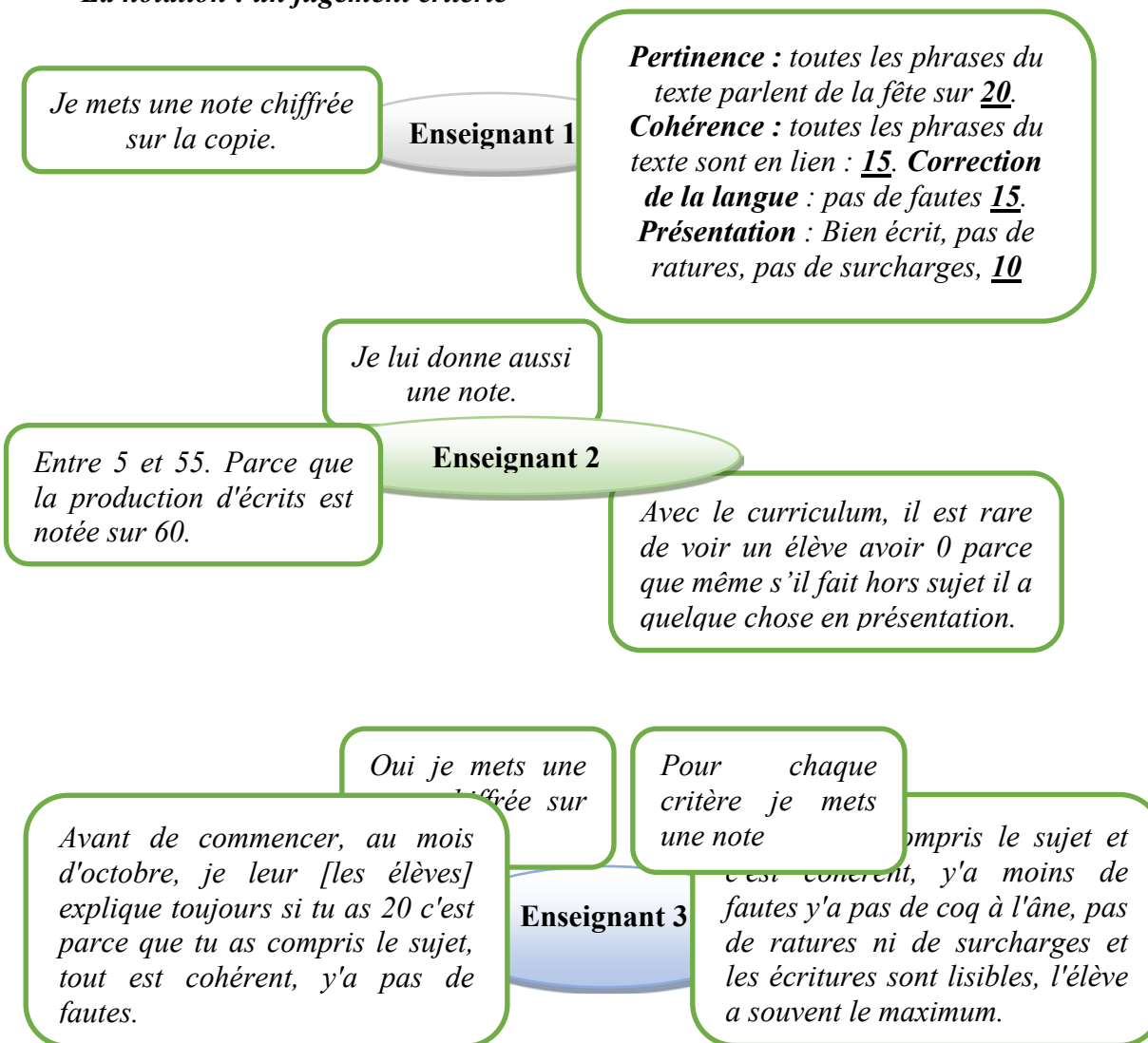


Figure 9 : Propos des enseignants sur la notation chiffrée

Ainsi pour ce qui concerne la présentation, les indicateurs portent sur les ratures, les surcharges et le caractère lisible des écritures. Le critère pertinence est décliné en indicateurs relatifs à l'adéquation du contenu du texte produit à la situation proposée. Les indicateurs du

critère cohérence renvoient au sens global du texte à travers des phrases comportant des liens logiques entre elles. Enfin, la correction de la langue s'intéresse généralement à toutes les erreurs d'ordre morphosyntaxique et lexical (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). Cette forme d'évaluation génère un jugement critérié c'est-à-dire l'attribution de notes selon chaque critère et sur la base d'indicateurs.

- ***La visée communicative et les effets régulateurs et métacognitifs de la note chiffrée selon les enseignants***

Les enseignants attachent une importance capitale à la visée communicative de la note et à ses effets régulateurs sur l'élève. À travers la figure 10 ci-après, ils donnent leur point de vue sur les effets de la note sur l'élève.

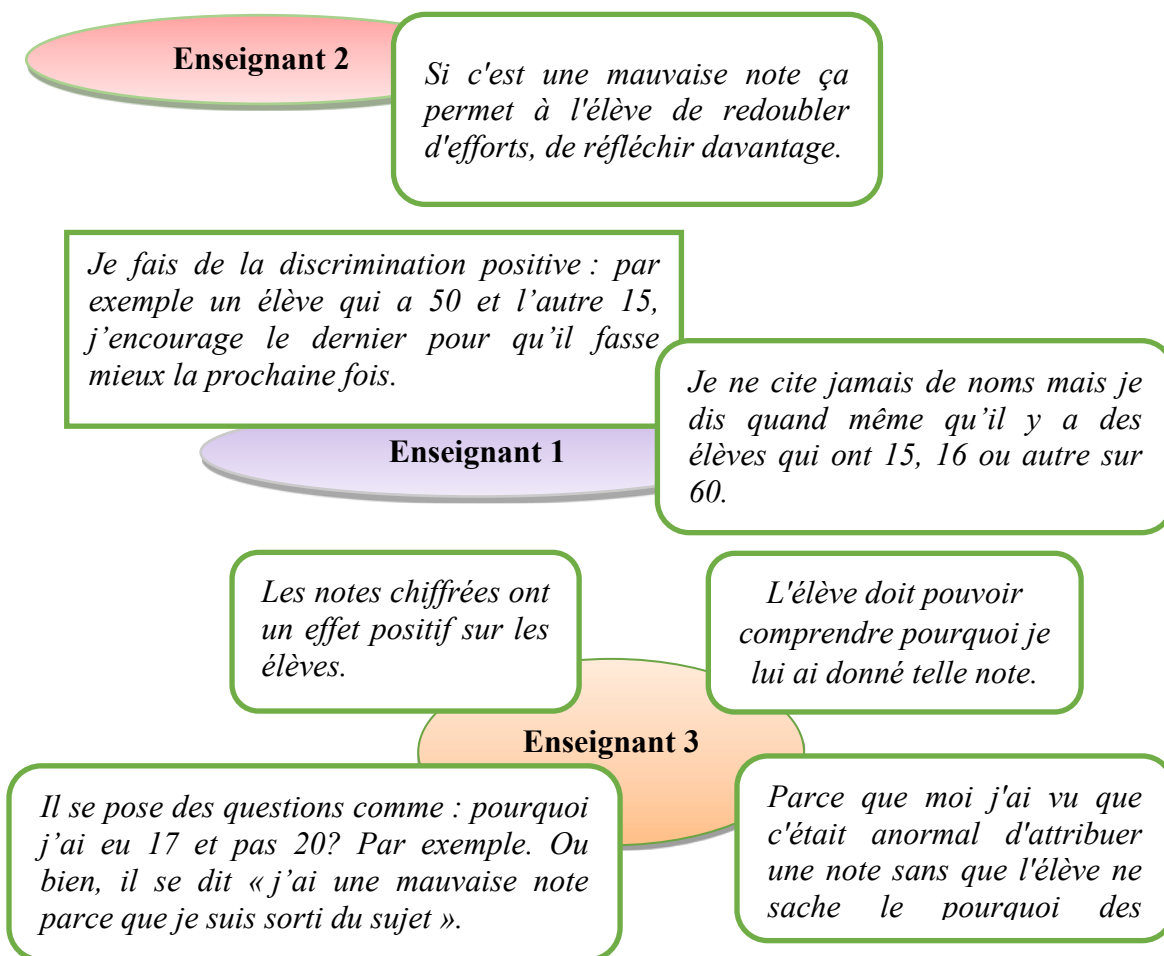


Figure 10 : Propos des enseignants sur la notation chiffrée (suite)

Le point de vue des enseignants révèle que la note chiffrée produit diverses réactions sur l'élève dans le sens de le motiver davantage. Pour l'enseignant 2 par exemple, l'élève étant informé de sa faible note, réagit de façon à mieux faire au prochain devoir. La note prend ainsi une dimension émulative. La note a également un effet métacognitif. En effet, comme le souligne l'enseignant 3, elle suscite un questionnement de l'élève sur ses performances, une remise en question. Il émet même des hypothèses liées aux causes de sa note. Pour l'enseignant 3, l'élève doit pouvoir interpréter la note en vue de tirer des conclusions portant sur les causes de son échec ou de sa réussite, et au-delà, sur les mesures à prendre en vue de d'améliorer ses performances.

Et, pour mieux apporter l'aide et le soutien nécessaire aux élèves dans le but de leur remonter le moral ou de les mettre à l'abri d'éventuelles moqueries de la part de leurs camarades, les enseignants procèdent par comparaison entre les notes assortie d'une discrimination positive. Il s'agit d'encourager les élèves dont les notes sont les plus faibles au lieu de le faire pour ceux ayant obtenu de meilleures notes. Remettre les travaux de manière anonyme permet également de ne pas exposer les élèves à faibles notes aux railleries de leurs camarades pouvant jouer sur leurs performances. Les enseignants ont ainsi le souci, à travers la notation, d'améliorer la réussite des élèves. Ils trouvent en la note un moyen de motiver l'élève, de lui permettre de mieux faire. Cependant, un soutien et un appui sont nécessaires pour éviter qu'elle ne se transforme en railleries et autres moqueries risquant de décourager l'élève.

4.1.1.4. Sur les signes, commentaires et appréciations comme forme de rétroaction écrite

Comme nous l'avions précisé au chapitre 2, nous considérerons comme forme de rétroaction écrite les commentaires, les annotations, les signes et autres appréciations mentionnés sur la copie corrigée de l'élève. En outre, et toujours en guise de rappel, nous considérons comme annotation un commentaire formulé en un ou plusieurs mots, ou un signe évocateur que l'enseignant-correcteur consigne sur quelque partie de la copie de l'élève (section 2.3). La figure 11 suivante donne quelques propos sur cet aspect.

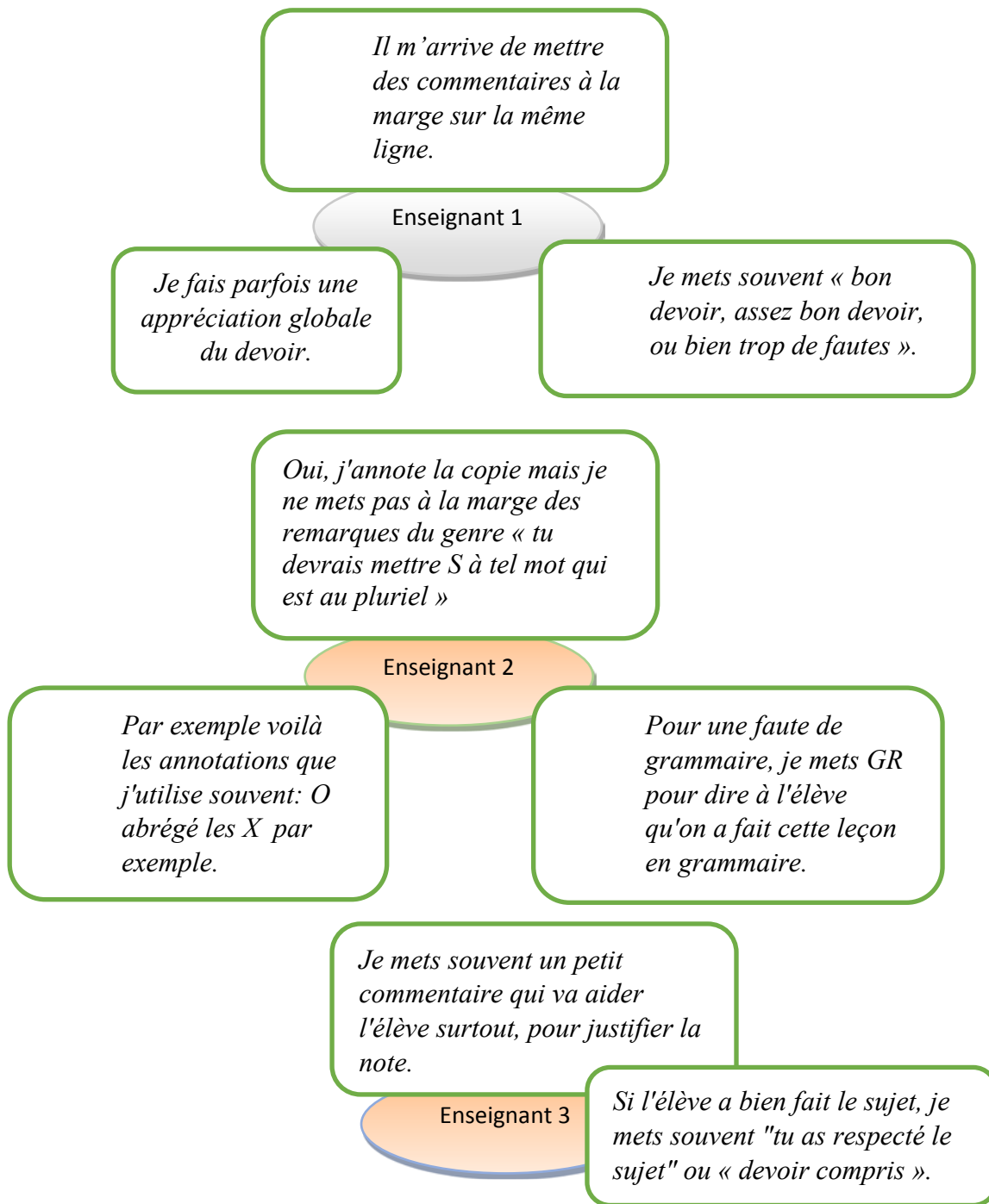


Figure 11 : Propos des enseignants sur les commentaires

Les propos de l'enseignant 1 révèlent qu'il fait usage des commentaires concernant une erreur bien précise ou pour apprécier globalement le travail de l'élève. L'enseignant 2

conçoit l'annotation comme se limitant aux signes conventionnels évoqués plus haut : GR par exemple signifiant « grammaire ». Comme code de communication, ce signe, selon l'enseignant, indique à l'élève que l'erreur commise porte sur un objet déjà étudié en grammaire. L'enseignant 3 utilise le commentaire à des fins de justification de la note attribuée. Il s'agit d'appréciations positives (ou négatives) qui accompagnent adéquatement la note donnée. L'enseignant estime peut-être que la note seule ne suffit pas à éclairer l'élève sur la valeur de sa performance.

Le point de vue des trois enseignants nous indique que l'usage de la rétroaction écrite sous forme d'annotation (commentaires ou signes conventionnels) est bien présent dans leurs pratiques de correction. Cependant chaque enseignant a sa propre manière de faire et sa propre conception de l'annotation. Les manières de faire peuvent consister à apprécier globalement le travail de l'élève en vue de créer l'émulation chez celui-ci.

En somme, et pour répondre à la première question de recherche soit *quel est le point de vue des enseignants sur leurs façons d'évaluer les productions d'écrits des élèves avant l'expérimentation de nouvelles pratiques?* Les propos des trois enseignants nous renseignent qu'ils usent de diverses stratégies pour identifier les erreurs commises par les élèves en production d'écrits. Parmi celles-ci, le soulignement et l'usage de signes abrégatifs dits conventionnels sont les plus fréquentes. Le recours aux couleurs distinctives telles que le rouge et le vert contrastant avec celle utilisée par l'élève (le bleu ou le noir) permet de mettre en exergue davantage l'erreur commise. Au-delà, il s'agit d'établir un dialogue implicite avec l'élève en attirant son attention sur ses erreurs et en l'invitant à les rectifier. On entrevoit donc, en arrière-plan, une visée régulatrice et formative dans cette démarche.

De plus, selon leur point de vue, la grille de correction proposée dans le guide pédagogique du curriculum de l'éducation de base fournie par le ministère de l'éducation du Sénégal constitue un instrument privilégié dans la correction des productions d'écrits. Les enseignants ont ainsi l'occasion de procéder par une évaluation critériée. Chaque critère permet une lecture de la production avec les indicateurs associés et aboutissant à une note. Le barème de notation mentionné dans la grille de correction (tableau 2), présente la pondération de la note selon chaque critère. La note devient ainsi un élément incontournable dans la correction. Autrement dit, en utilisant la grille de correction, la note couronne le processus

d'évaluation de la production de l'élève. Rappelons que, comme nous l'avons indiqué dans le cadre conceptuel, et s'appuyant sur Roberge (2008) et sur Durand et Chouinard(2012), la correction des textes d'élèves est un processus consistant, pour l'enseignant, à lire le texte, l'annoter et le noter. Donc la note est partie intégrante de la correction.

Nous avons vu également que les enseignants considèrent la note comme un élément de régulation dans la mesure où elle peut susciter chez l'élève une réaction de motivation lui permettant de mieux faire une prochaine fois. Les élèves mettent souvent en branle leurs capacités métacognitives par un questionnement sur les causes possibles de la faiblesse de leurs notes.

Enfin, nous avons découvert que les enseignants, d'après leurs dires, usent de commentaires qu'ils formulent sur les productions des élèves. Ces commentaires portent soit sur les erreurs commises en guise de rétroaction, soit sur la note attribuée en vue de la justifier. Ils permettent aussi d'apprécier globalement le devoir.

Au total, nous pouvons retenir que, selon les enseignants, la rétroaction écrite est bien présente dans leurs pratiques évaluatives, avant l'expérimentation, à travers notamment les signes pour identifier les erreurs, les signes dits conventionnels abrégatifs pour communiquer sur les actions de régulation à entreprendre, les notes pour susciter des réactions métacognitives et régulatrices, et les commentaires pour renseigner davantage l'élève sur ses performances. Nous allons à présent nous pencher sur les pratiques évaluatives des enseignants à travers les productions qu'ils ont eux-mêmes corrigées avant notre expérimentation. Nous avons ciblé les mêmes éléments soit l'identification des erreurs, le recours aux critères, la notation et l'usage des commentaires afin de pouvoir faire une confrontation entre le dire et le faire des participants.

4.1.2 Les pratiques de correction observées dans les productions d'écrits.

Cette section concerne notre deuxième question de recherche intitulée *Comment procédaient-ils dans la pratique au travers de l'examen des productions d'écrits corrigées par eux-mêmes?* Pour obtenir les éléments d'analyse nécessaires sur ce point, nous avons consulté les productions d'écrits de trente élèves du même niveau, soit le CM1, corrigées par les mêmes enseignants. Pour chaque production, nous avons examiné ensemble les pratiques

de correction portant sur les façons ou stratégies d'identifier les erreurs commises, l'usage des critères, la pratique de la notation et les signes ou commentaires. La description de ces aspects nous permettra d'effectuer un croisement entre le point de vue des enseignants et leurs manières effectives de faire.

4.1.2.1 L'identification des erreurs

L'analyse des 30 productions corrigées sous l'angle des stratégies d'identification des erreurs nous a permis d'établir le tableau 13 ci-dessous. Notons que chaque enseignant a corrigé 10 copies.

Tableau 13 : Mode d'identification des erreurs retrouvé dans les productions corrigées

Modes	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
Soulignement et couleur utilisée	Trait simple en rouge, Double-trait en rouge	Trait simple en rouge, Double-trait en rouge, Trait ondulé	Trait simple au rouge
Signes conventionnels	Aucun	Signes « Or » et « C » avec le stylo rouge	Aucun
Autres signes	Encerclement, « X », point d'interrogation	« X », points d'interrogation, ajout de « s »	Aucun

Ainsi, nous constatons que sur l'ensemble des 10 productions corrigées par l'enseignant 1, celui-ci a utilisé le trait simple et le double-trait pour souligner les erreurs commises avec le stylo rouge. Il n'a pas fait usage des signes conventionnels. Il a identifié une erreur par encerclement. Toutefois il a utilisé le signe « X » pour signaler des omissions. Enfin, il a usé du point d'interrogation.

Sur les travaux corrigés par l'enseignant 2, nous retrouvons également l'usage du trait simple, du double-trait avec le stylo rouge, et des signes conventionnels soit « OR » et « C ». De plus, il a utilisé le signe « X » désignant l'omission et le point d'interrogation. Un « s » comme ajout fait au stylo rouge est également visible.

L'enseignant 3 n'a utilisé que le trait simple. On ne retrouve aucun signe conventionnel ni aucun autre signe.

En somme, en se fondant sur les traces de correction laissées par les enseignants sur les productions des élèves, nous retenons que ceux-ci recourent à trois stratégies pour

identifier les erreurs. Une première qui consiste à les souligner par un trait simple ou un double-trait en s'aidant du stylo rouge, une deuxième où l'enseignant met sous l'erreur un signe abrégé (« OR » par exemple), et une troisième consistant à utiliser divers signes comme le point d'interrogation, le « X » de l'omission ou le cercle. Cependant, il faut noter que ces pratiques évaluatives varient d'un enseignant à un autre. L'enseignant 3, par exemple, n'utilise que le soulignement pour identifier les erreurs.

Nous allons nous intéresser dans la section suivante aux traces de correction relatives au recours aux critères et à la notation. De manière générale, nous verrons comment les enseignants pratiquent l'évaluation critériée en nous fondant toujours sur les travaux qu'ils ont corrigés. Nous avons mis ensemble ces deux aspects soit les critères et la notation parce que, dans la pratique, ils sont souvent combinés comme les exemples suivants le montrent.

4.1.2.2 Le recours aux critères et à la notation chiffrée

Nous allons illustrer cet aspect par deux travaux corrigés, soit les exemples 1 et 2 suivants.

50/60

Consigne Raconte lui l'évènement en une dizaine de lignes.

vaccination.

Et huit heures

Les élèves arrivés avec des balais, des poubelles, des pelles et des sacs.

Les filles mettaient la cour, les tables, et les classes.

Les garçons emportent les poubelles et les ordures et les emmènent au dépôt.

Après les élèves de la classe du 1^{er} rangent les chaises et les tables. Les docteurs arrivent et les vaccins commencent. Mais avant ça les élèves ont fait la queue pour prendre leur vaccin. Quand on a le vaccin maman - maman c'était la petite aide toute ça la mère la fait calme.

Tout le monde était content pour la vaccination des enfants.

Après avoir fini les parents d'élèves remercient les maîtres et le directeur de l'école.

De jour la 1^{re} classe étaient très contents car les vaccins sont très bons et ils soignent.

P = 18/20
C = 13/15
CL = 12/15
P = 7/10

Exemple 1 : Production écrite corrigée par l'enseignant 1 illustrant la notation

T = 49/60

Bien

Contexte : notre école organise une fête de fin d'année. Tu fais partie des organisateurs.

Consigne : écris l'organisation et les préparatifs.

P = 17/20
C = 13/15
C.L. = 11/15
P = 08/10

E'était au mois de juin 2014. Notre école organise une fête de fin d'année.

Je me réveille à matin vers 7h. Je vais à l'école pour les préparatifs de la fête. On loue des tables, des chaises et une chaîne musicale. Les élèves organisent. Vers midi on fini d'attacher les tables. Les chaises aussi. Mais les filles aussi préparent les beignets et les gâteaux.

OR

Exemple 2 : Production corrigée par l'enseignant 2 illustrant la notation

Ces deux travaux corrigés illustrent l'utilisation des critères par les enseignants. En effet, les quatre critères que sont la présentation, la correction de la langue, la cohérence et la pertinence sont visibles ici en abrégé. Et pour chaque critère, une note est attribuée conformément à la pondération prévue. Ainsi l'élève 1 de l'enseignant 1 a obtenu en pertinence 18 sur 20, en cohérence 13 sur 15, en correction de la langue 12 sur 15 et en présentation 7 sur 10. Ce qui lui fait un total de 50 points sur 60. L'élève 2 quant à lui obtenu en pertinence 17 sur 20, cohérence 13 sur 15, correction de la langue 11 sur 15 et présentation 8 sur 10 pour un total de 49 sur 60. Des contraintes liées à la lourdeur du fichier créée par les images nous incitent à nous limiter à ces deux exemples.

4.1.2.3 Les traces de rétroaction écrite sous forme d'annotations.

Dans les travaux d'élèves corrigés les formes d'annotations suivantes y sont observées telles que des appréciations comme *bon devoir, sujet compris, hors sujet, etc.* Le tableau 14 résume les formes d'annotations utilisées.

Tableau 14 : Traces de rétroaction écrite sous forme d'annotations

Formes d'annotations	enseignant 1	enseignant 2	enseignant 3
Appréciations globales	<i>Bien, bon devoir, sujet compris, trop de fautes.</i>	<i>Assez bon devoir, sujet compris, Hors sujet</i>	<i>Assez bon devoir, devoir réussi, Sujet compris, Mauvaise présentation, trop de fautes.</i>
Commentaires portant sur des erreurs ciblées	Aucun	Aucun	Aucun
Signes	encerclement, point d'interrogation	signes (« Or » et « C ») (avec le stylo rouge) signe « X », points d'interrogation, un ajout (« s »)	Encerclement

Sur les 30 travaux d'élèves corrigés par les trois enseignants, nous avons retrouvé des annotations sous forme d'appréciations globales et des signes divers. Par ailleurs, nous n'avons noté aucun commentaire ciblant des erreurs commises. Comme nous l'avons mentionné dans la section 4.1.2.1 nous retrouvons des signes dits conventionnels (« GR », « C », etc.) et d'autres signes comme le point d'interrogation et le signe « X » désignant l'omission. Le signe de l'encerclement est aussi visible pour soit signaler une rature ou surcharge, soit pour mettre en exergue une erreur. Enfin, un ajout concernant un « s » oublié a été relevé. Ces trois productions illustrent les façons de corriger des enseignants avant notre expérimentation. Nous retrouvons ainsi des traces de rétroaction écrite sous forme de traits simples, de double-trait, de signes conventionnels, d'appréciations globales et d'autres signes comme les encerclements et les points d'interrogation.

En résumé, nous pouvons retenir que la rétroaction écrite faisait partie des pratiques évaluatives des enseignants-participants mais sous une forme excluant les commentaires ciblant les erreurs commises.

Les exemples 3, 4 et 5 suivants montrent quelques types de rétroaction utilisée.

Trop de fautes

Contexte: Au cours d'un match de navé-
tanes, une bagarre éclate entre les
supporters. Tu es assisté à la scène.

Consigne: Raconte est dis tes sentimen-
ments à la fin.

$T = \frac{32}{60}$

P: 10/20
C: 11/15
C.L: 06/15
P: 05/10

Pendant les vacances, notre quar-
tier joué avec l'équipe de Santhie
tout à coup, les supporters se
bagarre. Il y avait des têtes casés
et on voyé du sang. Les policiers
sont veni et les pompiers ~~est~~.
A la fin, je suis fâché car les per-
sonne été blessé. Le match n'été
pas intéressant.

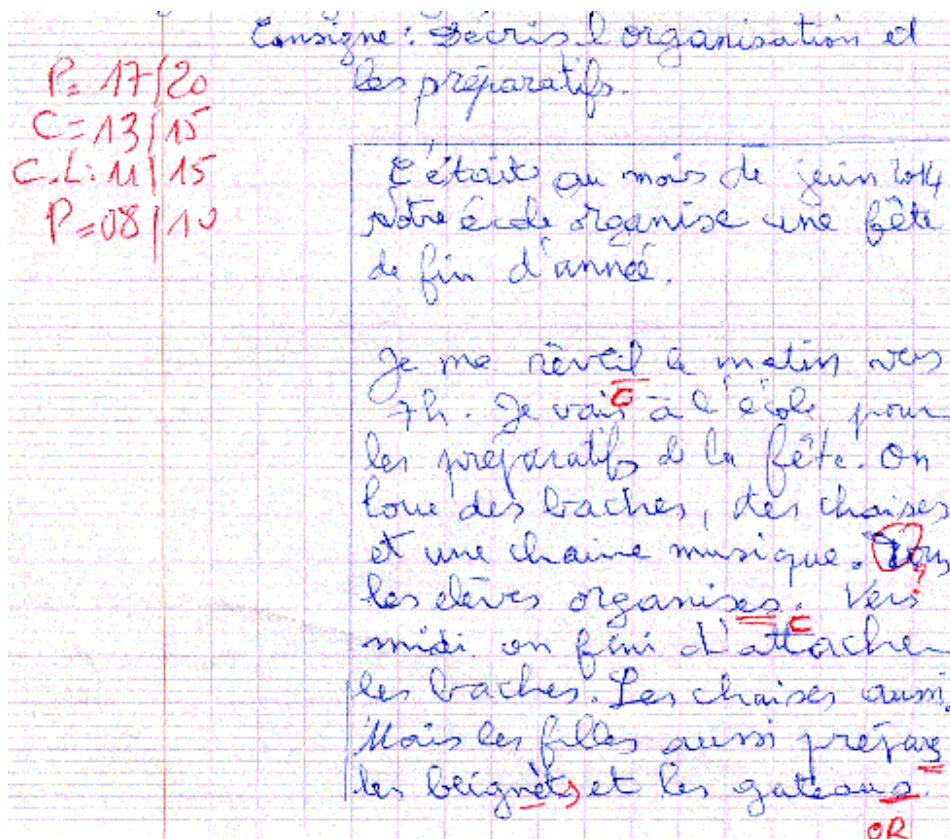
Exemple 3 : Production corrigée par l'enseignant 1 illustrant l'usage du soulignement et de l'encerclement

La solidarité

Introduction: titre: le moulin et le lapin.
Un jour, le moulin et le lapin
une rencontre. Soudain, le lapin dit qu'il
a faim.
Un jour, le moulin et le lapin font
une rencontre.

Très bon dessin

Exemple 4 : Production corrigée par l'enseignant 3 illustrant l'appréciation globale



Exemple 5 : Production corrigée par l'enseignant 2 illustrant l'usage des signes conventionnels

Ainsi, en ce qui concerne notre deuxième question de recherche à savoir *Comment procédaient-ils dans la pratique au travers de l'examen des productions d'écrits corrigées par eux-mêmes?* Nous pouvons retenir que les trois enseignants usent du soulignement et des signes pour identifier les erreurs, pratiquent la notation chiffrée par le biais des critères et annotent les travaux sous forme de courts commentaires en guise d'appréciations globales. La section suivante établit le contraste entre le dire et le faire des enseignants pour mieux saisir les pratiques des enseignants.

4.1.3 Synthèse des constats qui ressortent du croisement entre le dire et le faire

Dans cette section, nous avons l'intention de mener une synthèse contrastive au sens d'une confrontation entre le point de vue des enseignants et leurs pratiques décelées au travers des productions qu'eux-mêmes ont corrigées. L'objectif est de renforcer la description des pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite des enseignants-participants en dégagant les convergences et les divergences entre le dire (leurs propos) et le faire (leurs

pratiques effectives retrouvées sur les travaux corrigés). Nous avons ainsi ciblé les points abordés à savoir les stratégies d'identification des erreurs, le recours aux critères d'évaluation, l'usage de la note chiffrée et la façon d'annoter les travaux des élèves.

4.1.3.1 Comparaison entre le dire et le faire sur les stratégies d'identification des erreurs

Le tableau 15 suivant fait la synthèse de ces stratégies. Les déclarations des enseignants rejoignent parfaitement leurs façons de faire. L'examen des travaux corrigés a permis de constater que les enseignants identifient les erreurs en les soulignant et en utilisant des signes divers.

Tableau 15 : Tableau comparatif entre le dire et le faire sur l'identification des erreurs

Ce que les enseignants disent faire	Ce qu'ils ont fait
Soulignement des erreurs avec le stylo rouge	Trait simple et trait double en rouge
Usage des signes conventionnels	Signes conventionnels en formulation abrégée (« C » pour conjugaison, »OR » pour orthographe, etc.)
Usage d'autres types de signes	« X » pour omission, encerclement, « ? »

4.1.3.2 Comparaison entre le dire et le faire sur l'usage des critères et de la note chiffrée

Le tableau 16 ci-dessous porte sur le rapport entre le dire et le faire des enseignants en ce qui concerne l'usage des critères d'évaluation et de la note chiffrée. À ce niveau également, les traces relevées sur les travaux d'élèves corrigés confirment les propos des enseignants. Ainsi, comme ils l'affirment, ils pratiquent l'évaluation critériée assortie de la notation.

Tableau 16 : Le recours aux critères et à la note chiffrée

Ce que les enseignants disent faire	Ce qu'ils ont fait
Utilisent la grille de correction	Aucune trace de grille de correction n'est visible sur les productions corrigées
Évaluent avec quatre critères : pertinence, cohérence, correction de la langue et présentation.	Critères sous une forme abrégée : P pour pertinence, CL pour correction de la langue, C pour cohérence et P pour présentation.
Notent les travaux des élèves	Notation chiffrée selon chaque critère avec la mention du total des points obtenus.

Bien que la grille de correction ne soit pas visible telle quelle parmi les traces de correction, la présence des critères et des notes chiffrées qui leur sont associées laissent entrevoir que les enseignants l'utilisent pour évaluer les productions des élèves.

4.1.3.3 Comparaison entre le dire et le faire sur les pratiques des commentaires

Le tableau 17 suivant présente la comparaison entre ce que les enseignants ont déclaré faire et ce qu'ils ont fait en termes de pratiques de commentaires. Concernant la pratique des annotations en termes de commentaire ou de signes abrégatifs ou symboliques, il existe une convergence entre le dire et le faire des enseignants.

Tableau 17 : La pratique des commentaires

Ce que les enseignants disent faire	Ce qu'ils ont fait
Usent de commentaires pour justifier la note	Commentaires en guise d'appréciations globales (<i>assez bon travail, trop de fautes, etc.</i>)
Usent de signes conventionnels ou d'autres types de signes pour communiquer avec l'élève sur ses difficultés	Présence de signes dits « conventionnels » (« OR », « C », etc.) autres signes visibles : « X » (omission), encerclement et point d'interrogation.

Nous pouvons noter que les annotations sous forme de commentaires ne portent jamais sur une erreur ciblée. Il s'agit pour la plupart du temps d'appréciations globales du travail de l'élève. En définitive, sur tous ces aspects, nous pouvons conclure que les trois enseignants, au vu de leurs propos et de leurs façons d'évaluer les productions, usent de diverses stratégies pour identifier les erreurs, recourent aux critères aux fins de notation chiffrée et apprécient globalement les travaux par des formules variées.

La section qui suit nous permet d'aborder le deuxième volet de notre recherche, à savoir l'expérimentation de nouvelles pratiques de rétroaction selon les modèles de Rodet et Lebœuf.

4.2 L'expérimentation de la pratique de la rétroaction écrite

Dans la section précédente, nous avons mené une description des pratiques évaluatives des enseignants, en amont de cette expérimentation, sous l'angle de la rétroaction écrite et dans un contexte de correction des productions de leurs élèves. Pour cela, nous nous sommes

fondé sur leurs propos réflexifs et sur les traces de correction. Nous avons pu ainsi établir leurs façons d'évaluer à travers leurs manières d'identifier les erreurs, d'annoter les copies et l'usage des critères pour noter les productions.

Dans la présente section, nous présentons et analysons les pratiques de rétroaction expérimentées par les trois enseignants. Cette expérimentation fait suite à une formation qu'ils ont bénéficiée de la part du chercheur et portant sur les pratiques régulatrices. Plus précisément, il s'agissait de les outiller aux façons de formuler des annotations pouvant être plus efficaces sur la réussite de l'élève. Rappelons que nous avons choisi les modèles de Rodet (2000) et Lebœuf (1999).

L'expérimentation a consisté à proposer aux élèves une situation d'apprentissage et d'évaluation portant sur le conte. Les enseignants ont suivi pendant trois semaines les étapes de la démarche en écriture telle que nous l'avons proposée dans le cadre conceptuel. Au final, les élèves ont produit des contes par étapes soit l'introduction d'abord, le développement ensuite et la conclusion enfin. Les productions ont été recueillies et corrigées. Cette correction des travaux des élèves a permis aux enseignants de les annoter. Nous avons recueilli ensemble (enseignants et chercheur) les annotations formulées en les catégorisant d'abord selon le modèle de Rodet (2000), puis selon celui de Lebœuf (1999).

Dans cette section, nous présentons dans un premier temps les annotations recueillies et catégorisées selon les deux modèles. Dans un deuxième temps, nous verrons comment les enseignants perçoivent cette nouvelle façon de faire l'évaluation centrée sur la rétroaction écrite. En somme, nous aurons deux aspects à analyser. Le premier aspect s'intéresse à l'expérimentation de la pratique de la rétroaction écrite à travers l'analyse des productions d'élèves corrigées par les enseignants-participants. Il offre l'opportunité de traiter notre troisième question spécifique de recherche à savoir *Quels types d'annotations les enseignants formulent-ils après la formation et l'expérimentation de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite et en se fondant sur les modèles de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999)?*

Le second aspect permettra de répondre à notre quatrième question de recherche soit *À la lumière de l'expérimentation de la pratique de la rétroaction écrite effectuée avec les enseignants, quelles sont leurs représentations sur ces nouvelles façons de faire?* Ce sera l'occasion de faire la description du point de vue des enseignants sur les avantages et les

contraintes liées à de telles pratiques évaluatives, et sur les propositions d'amélioration qu'ils ont émises.

4.2.1. Les annotations formulées selon le modèle de Rodet

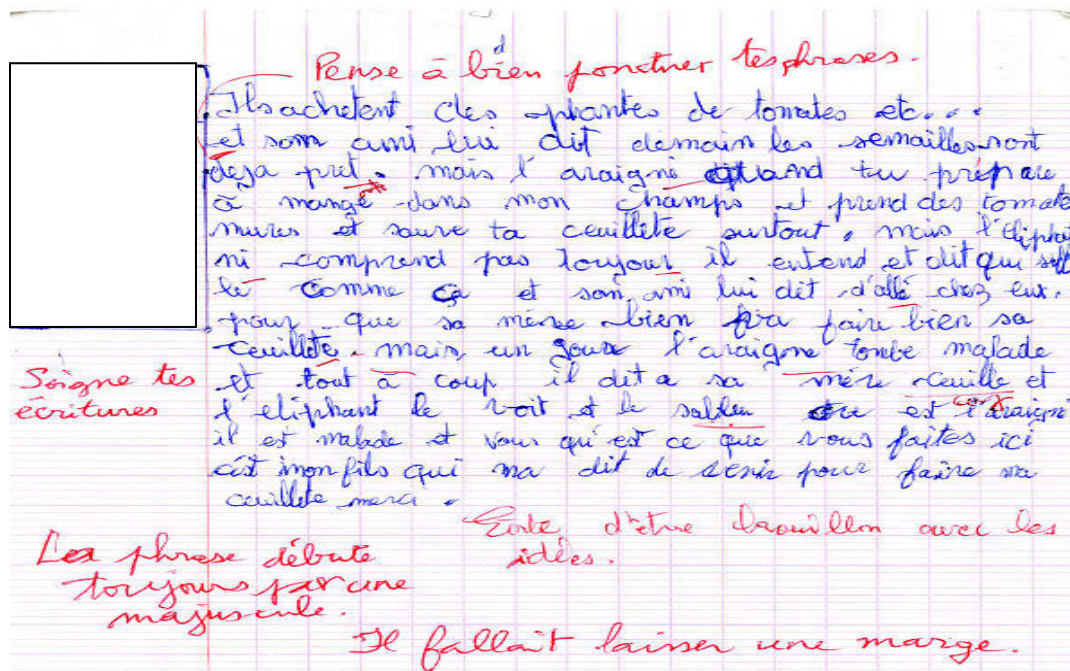
La grille complète des annotations formulées se trouve à l'annexe 3.1. Rappelons que la catégorisation selon le modèle de Rodet (2000) comporte des annotations à formulations positive, négative et constructive et, comme contenus, elles sont d'ordre cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif. Nous présenterons et analyserons d'abord les annotations recueillies dans les différentes productions corrigées, ensuite nous nous pencherons sur les fréquences des types d'annotations formulées par chaque enseignant puis par l'ensemble des trois.

4.2.1.1 Les annotations à formulation positive :

Pour rappel, les annotations à formulation positive sont définies selon Rodet (2000) et Durand et Chouinard (2012) comme des messages à relents positifs mais n'allant pas au-delà c'est-à-dire ne fournissant pas de pistes claires sur la rectification de l'erreur. Nous en avons retrouvées pour les quatre types de contenus à savoir le cognitif, le métacognitif, le méthodologique et l'affectif.

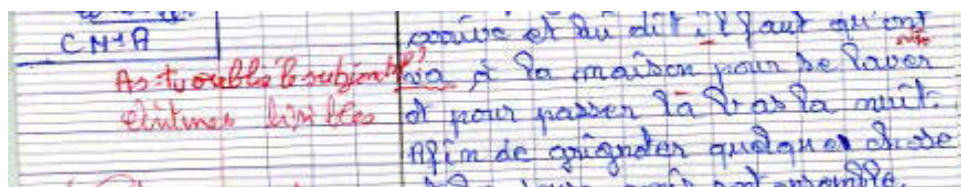
Les annotations à contenu cognitif sont conçues par Rodet (2000) comme une forme de rétroaction écrite où les concepts erronés sont ciblés avec mention des manquements les concernant. Voici quelques exemples d'annotations à formulation positive et à contenu cognitif suivis d'une illustration : *Soigne tes écritures!*, *Pense à bien ponctuer tes phrases*, *Soigne ton français*, *Attention à la conjugaison du verbe venir*, *Attention à l'accord du participe passé*, *Attention aux fautes d'orthographe*, *Ponctuation*, *Majuscule*, *Genre des noms*, *Accord du participe passé*, *Accord du verbe (2)*, *Accord de l'adjectif (3)*, *Homophones « mais »/mes*. L'exemple 6, à la page suivante, mentionne quelques-unes des annotations.

Les annotations à contenu métacognitif selon le même auteur, suscite chez l'élève une attitude réflexive sur ses activités et font de lui son propre évaluateur.



Exemple 4 : Production d'écrit 2 de l'élève 1

Deux annotations à formulation positive et à contenu métacognitif ont été formulées :
Combien de personnes étaient présentes? As-tu oublié le subjonctif? Cette dernière annotation figure dans l'exemple 7 ci-dessous.

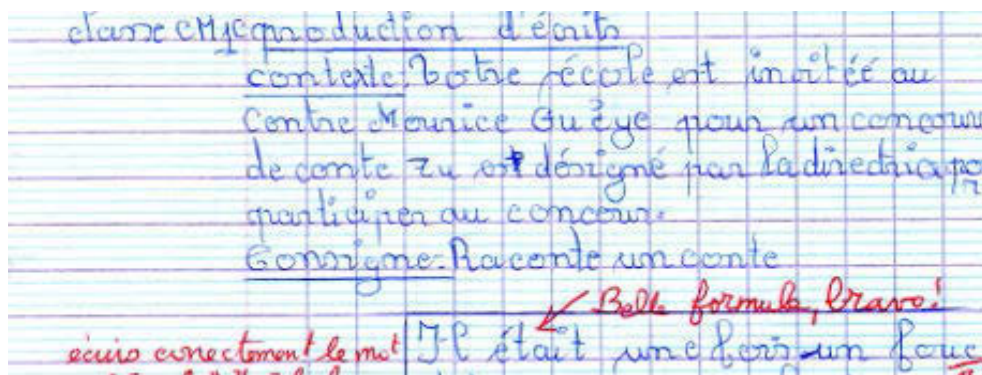


Exemple 5 : Production d'écrit de l'élève 2

Les annotations à contenu méthodologique permettent à l'élève d'utiliser ses propres stratégies, ses propres outils dans un processus de régulation. Par ailleurs, les annotations positives à contenu méthodologique sont rares et nous en avons trouvé qu'une seule :
« Attention à la présentation ».

Les annotations à contenu affectif selon Rodet (2000) se caractérisent par le ton et le choix des termes utilisés. Elles conduisent l'enfant à trouver des motifs d'encouragement et de motivation dans les apprentissages. Les annotations positives à contenu affectif ont été

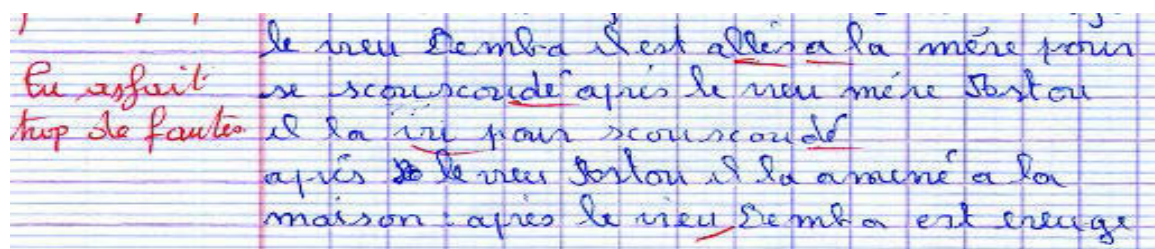
utilisées à plusieurs reprises par les enseignants-participants. En voici quelques exemples dont un illustré à travers l'exemple 8 ci-dessous. « *Jusque-là c'est bien, «Assez bon devoir», «Belle formule ! Bravo !», «Bon devoir. Bonne continuation » «Bonne présentation », « Bonne présentation du devoir », « Bonne leçon de morale » (5)⁷.*



Exemple 6 : Production d'écrits de l'élève 3

4.2.1.2 Les annotations à formulation négative

Nous allons à présent nous pencher sur les annotations à formulation négative en suivant la même logique de description que précédemment. Rappelons que celles-ci sont définies par Rodet (2000) et Durand et Chouinard (2012) comme des formes de rétroactions écrites se présentant comme une négation grammaticale ou sous forme de message à connotation péjorative. Voici quelques exemples d'annotations à formulation négative et à contenu cognitif : *Tu as fait trop de fautes, Le verbe ne s'écrit pas comme ça*. L'exemple 9 suivant illustre ces types d'annotations.



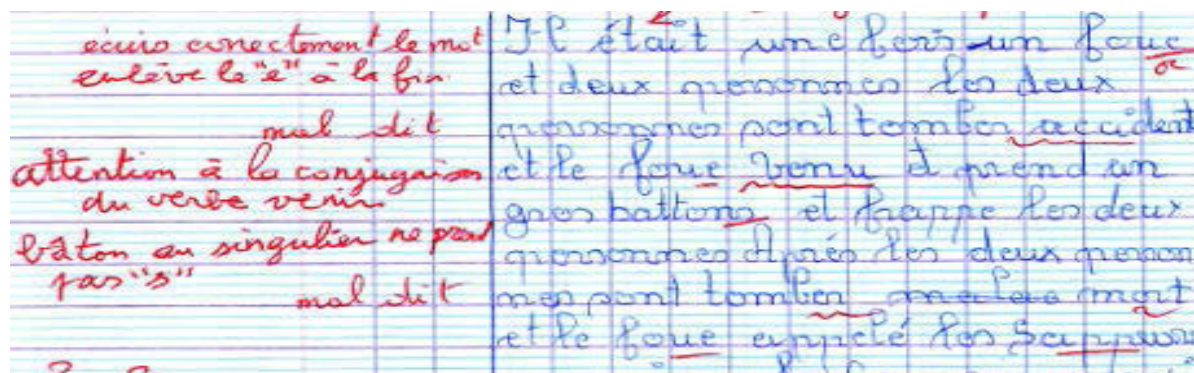
Exemple 7 : Production d'écrit de l'élève 4

⁷ Cette formule a été relevée cinq fois.

4.2.1.3 Les annotations à formulation constructive

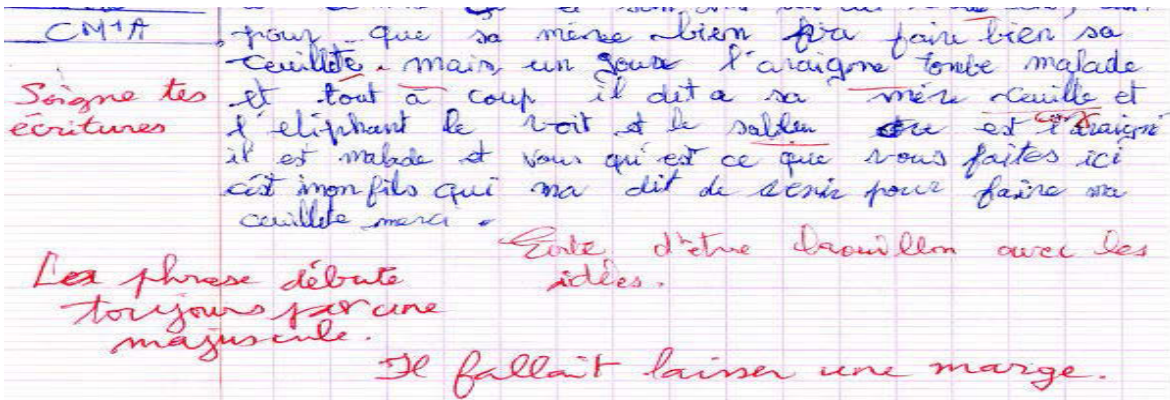
Ce type d'annotations est formulé dans le sens d'approfondir les connaissances ou de favoriser le dialogue entre l'enseignant et l'élève. Par exemple, voici des annotations à formulation constructive et à contenu cognitif qui se limitent toutefois à donner une indication: *Attention à l'écriture du verbe demander à la troisième personne du singulier au présent. Mets le « e » à la fin, Bâton au singulier ne prend pas « s », Écris correctement le mot, Enlève le « e » à la fin, Mets le verbe à l'infinitif.*

Ces formes de rétroaction écrite renseignent l'élève sur l'erreur commise et l'invite à la rectifier. Elles fournissent à l'apprenant l'action exacte à entreprendre. Certaines de ces annotations sont souvent accompagnées de rappels sur certaines notions mal assimilées (*Bâton au singulier ne prend pas « s »*). L'élève dispose de plus de ressources pour s'autocorriger. L'exemple 12 ci-après illustre ce type d'annotation.



Exemple 10 : Production d'écrits de l'élève 7

Aucune annotation constructive à contenu métacognitif n'a été observée sur les travaux corrigés. Nous avons recueilli, par contre, plusieurs annotations constructives à contenu méthodologique dont les quelques exemples suivants : *Il fallait laisser une marge, La phrase débute toujours par une majuscule, Revois la conjugaison du verbe construire, Écris correctement le mot fois. Vérifie dans le dictionnaire pour distinguer les deux mots (fois et foi), Attention à la confusion dans l'écriture de pagne et panier. Utilise ton dictionnaire pour bien vérifier leur écriture, Utilise le dictionnaire pour voir le sens de ces mots (tout à coup et gardiennage) et comment ils s'écrivent, Utilise le dictionnaire pour voir comment s'écrit ce mot, Consulte la table de conjugaison pour voir comment on écrit ce verbe (vouloir) au présent.* L'exemple 13 suivant en donne un aperçu.



Exemple 11 : Production d'écrits de l'élève 8

Ces annotations renvoient à des règles et procédures formulées sous forme d'invite (*utilise ton dictionnaire ...*), de suggestions (*il fallait ...*) ou avec un ton quelque peu injonctif (*évite ...*). Dans tous les cas, elles sont susceptibles d'amener l'élève à réagir en vue de s'améliorer.

Nous avons également noté une annotation constructive à contenu affectif comme *Bravo! Mais évite certaines fautes!* Cette annotation est la seule que nous avons repérée dans les travaux corrigés. Elle comporte un contenu affectif à travers la formule *bravo*. La seconde partie constitue l'aspect constructif avec un ton suggestif (*mais évite ...*). Cependant, il s'agit là d'une appréciation globale de la production, constituant ainsi un biais à sa vocation purement constructive. Autrement dit, cette annotation, ne ciblant pas une erreur précise, ne permet pas à l'élève de s'autocorriger efficacement.

En résumé, les enseignants ont formulé tous les types d'annotations selon le modèle de Rodet (2000) avec des disparités dans les fréquences. Pour mieux expliciter cela nous présentons dans la section suivante la fréquence de ces formulations sous forme de tableaux et de graphiques.

4.2.1.4 Fréquence des annotations selon le modèle de Rodet (2000)

Les tableaux et les graphiques qui suivent montrent la fréquence des types d'annotations formulées par chacun des trois enseignants. Nous avons réalisé une synthèse sous la même forme pour mieux mettre en évidence globalement cette fréquence. Notons que nous avons utilisé le logiciel QDAMiner pour l'analyse des annotations recueillies. Les détails

sur le codage effectué se retrouvent au chapitre 3 à la section 3.5.2. Voici les résultats obtenus pour l'enseignant 1 et présentés dans le tableau 18 ci-dessous :

Tableau 18 : Fréquence des annotations formulées par l'enseignant 1 selon le modèle de Rodet (2000)

Catégorie	Code	Description	Fréquence	% Codes
POSITIVE	Cognitif1	Annotation à contenu cognitif et à formulation positive	7	28,00%
POSITIVE	métacognitif1	Annotation à contenu métacognitif et à formulation positive	0	0,00%
POSITIVE	Méthodologique1	annotations à contenu méthodologique et à formulation positive	0	0,00%
POSITIVE	affectif1	Annotations à contenu affectif et à formulation positive	3	12,00%
NEGATIVE	Cognitif2	Annotations à contenu cognitif et à formulation négative	4	16,00%
NEGATIVE	métacognitif2	Annotations à contenu métacognitif et à formulation négative	0	0,00%
NEGATIVE	Méthodologique2	Annotations à contenu méthodologique et à formulation négative	4	16,00%
NEGATIVE	Affectif2	Annotations à contenu affectif et à formulation négative	1	4,00%
Constructive	Cognitif3	Annotations à contenu cognitif et à formulation constructive	2	8,00%
Constructive	métacognitif3	Annotations à contenu métacognitif et à formulation constructive	0	0,00%
Constructive	Méthodologique3	Annotations à contenu méthodologique et à formulation constructive	3	12,00%
Constructive	Affectif3	Annotations à contenu affectif et à formulation constructive	1	4,00%

L'enseignant 1 a formulé 15 annotations en tout soit 10 annotations positives, 9 négatives et 6 constructives. De plus, 13 formulations sont d'ordre cognitif, 7 d'ordre méthodologique, 5 d'ordre affectif et 0 d'ordre métacognitif. En majorité, les annotations à formulation positive et à contenu cognitif représentent 28% de toutes les annotations. En deuxième position, nous notons des types négatifs/cognitifs et des négatifs/méthodologiques (16%). Puis suivent les positifs/affectifs et les constructifs/méthodologiques. Les constructifs/cognitifs ne sont pas négligeables (8%). Ces résultats sont représentés dans la figure 12 ci-après.

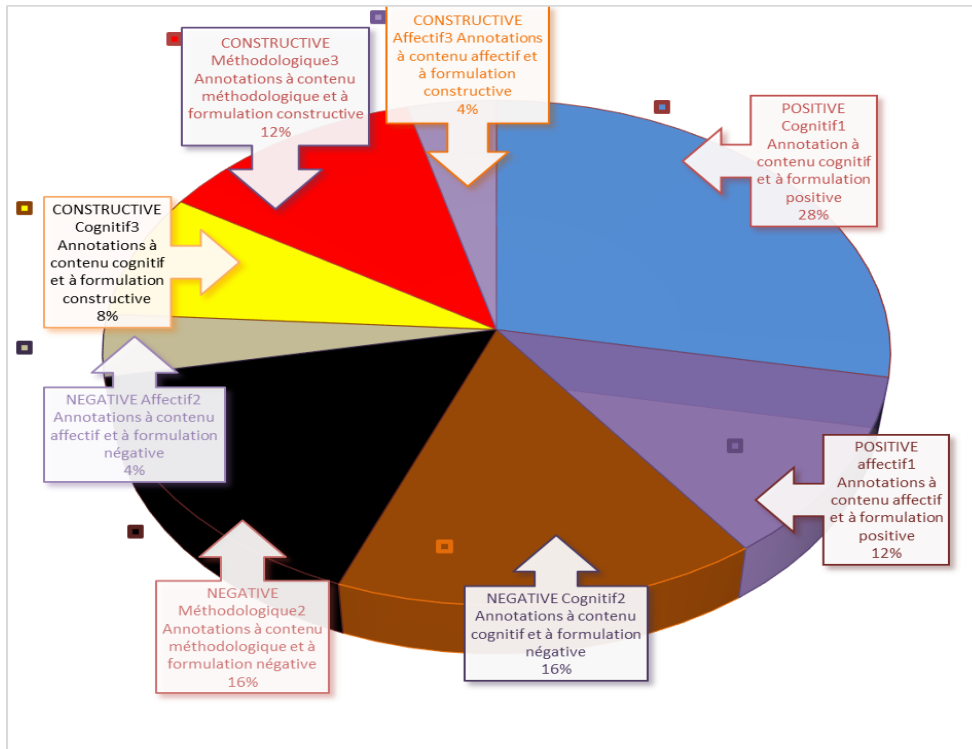


Figure 12 : Graphique de la Fréquence des types d'annotations formulées par l'enseignant 1 selon le modèle de Rodet (2000)

En ce qui concerne l'enseignant 2, les résultats suivants ont été trouvés et consignés dans le tableau 19 ci-dessous. L'enseignant 2 a utilisé 59 annotations en tout soit 30 annotations positives, 17 négatives et 12 constructives. De plus, 36 formulations sont d'ordre cognitif, 13 d'ordre méthodologique, 8 d'ordre affectif et 2 d'ordre métacognitif. Il a majoritairement utilisé des annotations à formulation positive et à contenu cognitif (39%). Respectivement, suivent les annotations de type constructif/cognitif (12%), négatif/cognitif (10%), négatif/méthodologique (10%), constructif/méthodologique (9%) et négatif/affectif (9%). La figure 13 qui suit traduit ces résultats sous forme de graphique.

Tableau 19 : Fréquence des annotations formulées par l'enseignant 2 selon le modèle de Rodet (2000)

Catégorie	Code	Description	Fréquence	% Codes
POSITIVE	Cognitif1	Annotations à formulation positive et à contenu cognitif	23	39,00%
POSITIVE	Métacognitif1	Annotations à formulation positive et à contenu métacognitif	2	3,40%
POSITIVE	Méthodologique1	Annotations à formulation positive et à contenu méthodologique	2	3,40%
POSITIVE	Affectif1	Annotations à formulation positive et à contenu affectif	3	5,10%
NEGATIVE	Cognitif 2	Annotations à formulation négative et à contenu cognitif	6	10,20%
NEGATIVE	Métacognitif2	Annotations à formulation négative et à contenu métacognitif	0	0,00%
NEGATIVE	Méthodologique2	Annotations à formulation négative et à contenu méthodologique	6	10,20%
NEGATIVE	Affectif2	Annotations à formulation négative et à contenu affectif	5	8,50%
CONSTRUCTIVE	Cognitif3	Annotations à formulation constructive et à contenu cognitif	7	11,90%
CONSTRUCTIVE	Métacognitif3	Annotations à formulation constructive et à contenu métacognitif	0	0,00%
CONSTRUCTIVE	Méthodologique3	Annotations à formulation constructive et à contenu méthodologique	5	8,50%
CONSTRUCTIVE	Affectif3	Annotations à formulation constructive et à contenu affectif	0	0,00%

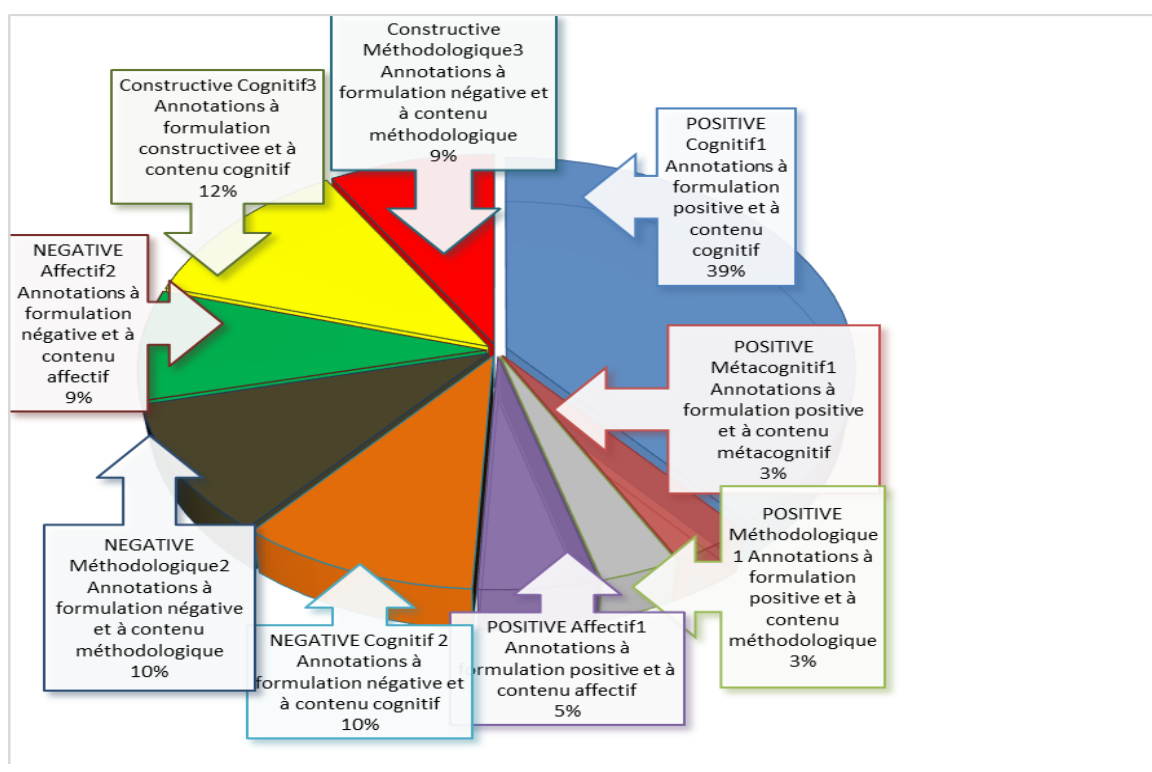


Figure 13 : Graphique de la fréquence des types d'annotations formulées par l'enseignant 2 selon le modèle de Rodet (2000)

L'analyse des annotations formulées par l'enseignant 3 a fourni les résultats suivants présentés dans le tableau 20 ci-après. Ces résultats sont traduits en graphique dans la figure 14 suivante.

Tableau 20 : Fréquence des annotations formulées par l'enseignant 3 selon le modèle de Rodet (2000)

Catégorie	Code	Description	Fréquence	% Codes
POSITIVE	Cognitif1	Annotations à formulation positive et à contenu cognitif	8	21,50%
POSITIVE	Métacognitif1	Annotations à formulation positive et à contenu métacognitif	0	0,00%
POSITIVE	Méthodologique1	Annotations à formulation positive et à contenu méthodologique	0	0,00%
POSITIVE	Affectif1	Annotations à formulation positive et à contenu affectif	6	15,40%
NEGATIVE	Cognitif 2	Annotations à formulation négative et à contenu cognitif	0	0,00%
NEGATIVE	Métacognitif2	Annotations à formulation négative et à contenu métacognitif	0	0,00%
NEGATIVE	Méthodologique2	Annotations à formulation négative et à contenu méthodologique	5	12,80%
NEGATIVE	Affectif2	Annotations à formulation négative et à contenu affectif	0	0,00%
CONSTRUCTIVE	Cognitif3	Annotations à formulation constructive et à contenu cognitif	16	43,00%
CONSTRUCTIVE	Métacognitif3	Annotations à formulation constructive et à contenu métacognitif	0	0,00%
CONSTRUCTIVE	Méthodologique3	Annotations à formulation constructive et à contenu méthodologique	2	5,10%
CONSTRUCTIVE	Affectif3	Annotations à formulation constructive et à contenu affectif	0	0,00%

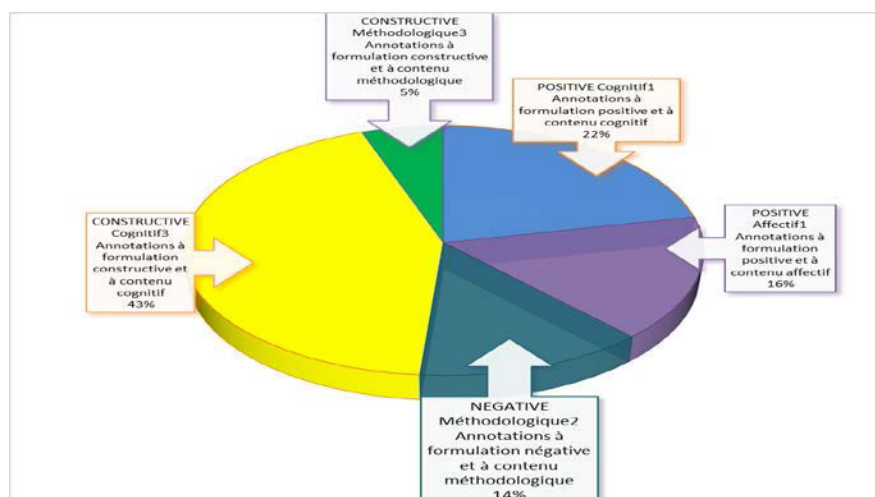


Figure 14 : Graphique de la fréquence des types d'annotations formulées par l'enseignant 3 selon le modèle de Rodet (2000)

Il a utilisé 37 annotations en tout soit 14 annotations positives, 5 négatives et 18 constructives. De plus, 24 formulations sont d'ordre cognitif, 7 d'ordre méthodologique, 6 d'ordre affectif et aucune d'ordre métacognitif. En outre, le graphique fait observer que l'enseignant 3 a formulé 43% d'annotations à formulation constructive et à contenu méthodologique. Les types positifs/cognitifs suivent avec 22%, puis les positifs/affectifs (16%), les négatifs/méthodologiques (14%) et enfin, les constructifs/méthodologiques (5%).

Nous avons par la suite fait la synthèse des formulations effectuées par les trois enseignants. Les résultats sont consignés dans le tableau 21 et la figure 15 qui suivent. Les trois enseignants ont utilisé 98 annotations en tout soit 43 annotations positives, 24 négatives et 29 constructives. De plus, 62 formulations sont d'ordre cognitif, 19 d'ordre méthodologique, 13 d'ordre affectif et 2 d'ordre métacognitif.

Tableau 21 : Fréquence des annotations formulées par l'ensemble des trois enseignants selon le modèle de Rodet (2000)

Catégorie	Code	Description	Fréquence	% Codes
POSITIVE	Cognitif1	Annotations à formulation positive et à contenu cognitif	31	32,30%
POSITIVE	Métacognitif1	Annotations à formulation positive et à contenu métacognitif	2	2,10%
POSITIVE	Méthodologique1	Annotations à formulation positive et à contenu méthodologique	2	2,10%
POSITIVE	Affectif1	Annotations à formulation positive et à contenu affectif	8	8,30%
NEGATIVE	Cognitif2	Annotations à formulation négative et à contenu cognitif	10	10,40%
NEGATIVE	Métacognitif2	Annotations à formulation négative et à contenu métacognitif	0	0,00%
NEGATIVE	Méthodologique2	Annotations à formulation négative et à contenu méthodologique	9	9,40%
NEGATIVE	Affectif2	Annotations à formulation négative et à contenu affectif	5	5,20%
CONSTRUCTIVE	Cognitif3	Annotations à formulation constructive et à contenu cognitif	21	21,90%
CONSTRUCTIVE	Métacognitif3	Annotations à formulation constructive et à contenu métacognitif	0	0,00%
CONSTRUCTIVE	Méthodologique3	Annotations à formulation constructive et à contenu méthodologique	8	8,30%
CONSTRUCTIVE	Affectif3	Annotations à formulation constructive et à contenu affectif	0	0,00%

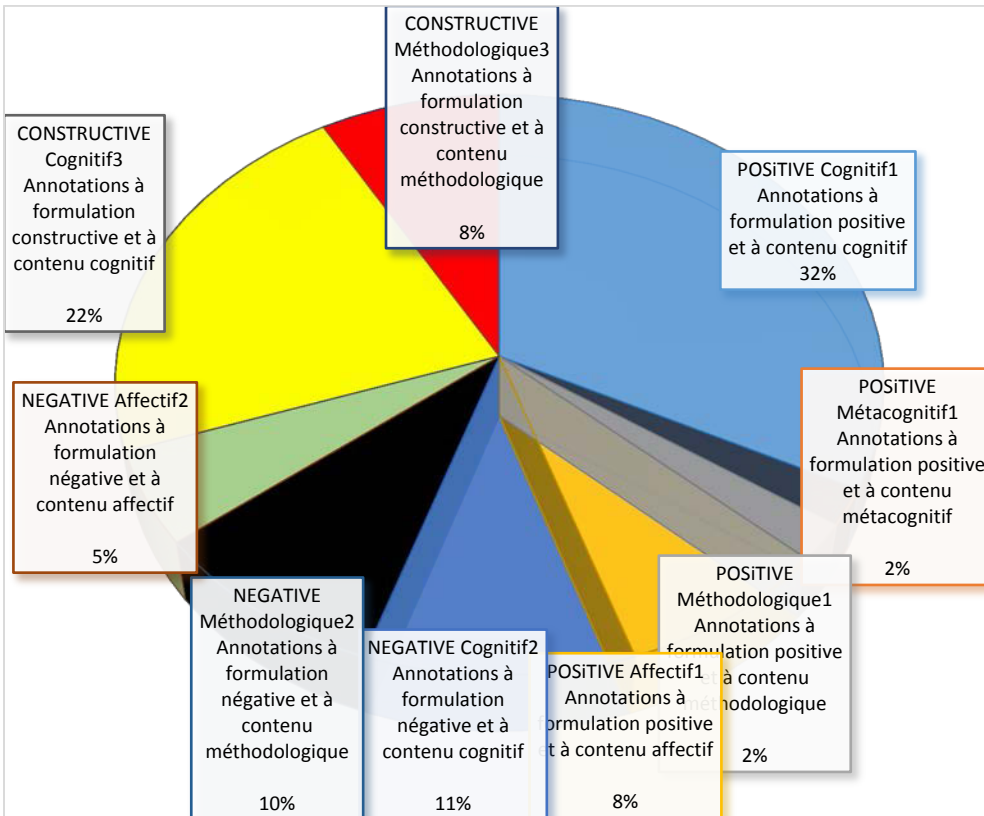


Figure 15 : Graphique de la fréquence des types d'annotations formulées par l'ensemble des trois enseignants selon le modèle de Rodet (2000)

De ce graphique, il ressort que les annotations à formulation positive et à contenu cognitif représentent 32% de l'ensemble contre 22% pour les types constructifs/cognitifs, 11% pour les négatifs/cognitifs, 10% pour les négatifs/méthodologiques et 8% pour les positifs/affectifs. Au final, les annotations à formulation positive et à contenu cognitif sont largement majoritaires, suivies des types constructifs/cognitifs.

Au terme de cette analyse relative aux types d'annotations formulées et catégorisées selon le modèle de Rodet (2000), nous pouvons tirer quelques conclusions en rapport avec notre troisième question de recherche. En nous focalisant sur le volume des annotations recueillies par type, nous constatons que les annotations à contenu cognitif et notamment celles à formulations positive et constructive sont plus formulées par les enseignants. Ceux-ci semblent être plus à l'aise dans ces types d'annotations. Peut-être que les enseignants les jugent plus utiles en ce sens qu'elles portent sur les erreurs relatives aux concepts et aident plus les élèves dans leurs apprentissages?

Les annotations à contenu métacognitif sont très peu utilisées. Deux seulement ont été recueillies et ce, par l'enseignant 2 uniquement. Les trois enseignants, de manière générale, semblent porter peu d'intérêt à ce type d'annotations. Les négatifs/cognitifs, les négatifs/méthodologiques et les positifs/affectifs sont également notables dans les travaux corrigés des élèves. Cependant, la fréquence de ces types d'annotations varie d'un enseignant à l'autre.

En résumé, en comparant la fréquence des annotations observées sur les productions corrigées, on constate que, selon le modèle de Rodet, les enseignants utilisent plus les formulations constructives et positives à contenu cognitif, méthodologique et affectif. Les autres types d'annotations sont rarement présents.

Après avoir passé en revue les annotations recueillies et catégorisées selon le modèle de Rodet (2000), nous allons nous intéresser, dans la prochaine section, à celles concernant le modèle de Lebœuf (1999). Ce deuxième modèle nous permet d'entrevoir sous un autre angle la façon de formuler des annotations, mais qui, en définitive, admet des similitudes avec le premier.

4.2.2 Les annotations formulées selon le modèle de Lebœuf (1999)

Rappelons que le modèle de Lebœuf (1999) résulte d'une combinaison de catégorisations des annotations réalisées par Halté (1984) et repris par Lebœuf en 1999. Ce dernier établit quatre types de commentaires : le commentaire verdictif, le commentaire injonctif, le commentaire explicatif et le commentaire réflexif. (Cf. tableau 4) Nous avons catégorisé les annotations recueillies suivant cette typologie. Notons qu'il s'agit bien des mêmes annotations analysées avec le modèle de Rodet (2000), la seule différence se situe au niveau de la dénomination. Le terme *commentaire* est employé ici à la place de celui d'*annotation* pour se conformer à l'appellation de Lebœuf. Le tableau complet des commentaires suivant ce modèle est mis à l'annexe 4. Nous avons également établi, pour chaque enseignant, la fréquence des types de commentaires formulés.

4.2.2.1. Les commentaires verdictifs

En guise de rappel, le commentaire verdictif est généralement formulé en style télégraphique (Lebœuf, 1999). Il est donc bref car n'étant généralement composé que de quelques mots. Dans les productions corrigées, les commentaires verdictifs suivants ont été relevés entre autres : *Bon devoir, Bonne continuation, Bonne présentation, Jusque-là c'est bien, Belle formule ! Bravo !*

Ces commentaires sont généralement des appréciations globales du travail de l'élève. Ils peuvent aussi constituer une appréciation d'une partie de la production (*jusque-là c'est bien*). Le commentaire verdictif peut aussi cibler un élément textuel plus restreint comme un mot, une expression, ou un bout de phrase (*belle formule! Bravo!*).

Pour éviter d'alourdir le document, nous n'avons pas illustré cette section par des exemples de productions corrigées. Certains commentaires avaient fait l'objet d'exemples dans la section précédente.

4.2.2.2 Les commentaires de type injonctif

Ils sont également de type télégraphique mais a la caractéristique d'enjoindre l'élève à une correction obligatoire. Ils sont formulés brièvement et débutent souvent par un verbe à l'impératif. Voici quelques commentaires de ce type que nous avons recueillis sur les productions corrigées des élèves: *Dégage une leçon de morale (3)⁸, Mets le verbe à l'infinitif, Mettre l'adjectif au pluriel, Majuscule, Écris correctement le verbe (2), Mets le verbe au passé composé, Phrase commence par une majuscule, Soigne bien tes écritures!, Écris correctement le mot (hyène), Soigne ton expression, Soignez votre présentation, Soigne ton écriture. Appliques-toi, Raconte ton propre conte (2), Revois l'écriture des mots, Revois la conjugaison du verbe construire, Conjugue le verbe (2)*

L'impératif employé à la deuxième personne du singulier ou du pluriel crée un style direct et donne à ces commentaires un caractère injonctif. L'enseignant s'adresse directement à l'élève avec un ton catégorique pour obliger l'élève à agir dans le sens de réajuster un aspect de sa production. Il faut noter que, par endroits, l'enseignant fournit des pistes claires à l'apprenant (*revois la conjugaison du verbe construire*).

⁸ Nombre de fois que ce commentaire est rencontré dans les copies.

4.2.2.3 Les commentaires explicatifs

Le commentaire de type explicatif est plus complet. Il se caractérise par des explications plus longues adressées à l'élève. Ces explications portent le plus souvent sur l'erreur commise et la façon de la corriger. En voici-quelques exemples formulés par les trois enseignants : *Attention à la confusion dans l'écriture de « pagne » et « panier ». Utilise ton dictionnaire pour bien vérifier leur écriture, Attention à l'écriture du verbe demander à la troisième personne du singulier au présent. Mets le « e » à la fin, Écris correctement le mot « fois ». Vérifie dans le dictionnaire pour distinguer les deux mots (fois et foi).*

En ce qui concerne ces types de commentaires, les explications sont plus longues parce que comportant plusieurs éléments sur les aspects de l'erreur. L'enseignant attire l'attention de l'élève sur la nature de son erreur. Par exemple, dans le premier commentaire ci-dessus, il s'agit d'alerter l'élève sur une confusion d'ordre morphologique dont il est victime et concernant la graphie des mots « pagne » et panier. L'enseignant ajoute une piste de remédiation en indiquant à l'élève l'outil approprié, soit le dictionnaire, pour lever la confusion. Il en est de même pour le troisième commentaire. Le deuxième quant à lui comporte une première partie injonctive (*écris correctement ...*) et une seconde où l'élève est invité à rectifier l'erreur de manière précise (*mets le « e » à la fin*).

4.2.2.4 Les commentaires réflexifs

Comme défini dans le cadre conceptuel, le commentaire réflexif incite l'élève à réfléchir et à opérer une remise en question sur un aspect de sa production. Les deux commentaires suivants, recueillis sur les travaux corrigés, sont de ce genre : *Combien de personnes étaient présentes? As-tu oublié le subjonctif?* Ces commentaires sont formulés ici à la forme interrogative. Ils sont interpellatifs avec un style direct pour le second notamment. Le premier commentaire interpelle l'élève sur le nombre de personnes présentes dans son conte. Il s'agit d'engager l'élève dans un processus de réflexion lui permettant d'intégrer dans le contexte, pour plus de précision, un élément essentiel à savoir le nombre d'acteurs. Au-delà, l'enseignant pousse l'apprenant, à chaque fois qu'il est confronté à une situation de ce type, à prendre en compte tous les éléments essentiels du contexte afin d'enrichir davantage sa

production. Le deuxième commentaire conduit l'élève à adopter une posture réflexive par rapport à l'emploi du subjonctif qu'il ne maîtrise pas. L'apprenant est interrogé sur cette notion qu'il semble avoir oubliée, mais aussi, en arrière-plan, il est invité à s'informer davantage sur son emploi et sur l'écriture de ses formes verbales.

En somme ces commentaires réflexifs, si courts soient-ils, fournissent à l'élève des éléments de réflexion sur une notion donnée. Les processus mentaux métacognitifs de l'apprenant, pour parler comme Louis (2004), sont ainsi mis en branle permettant à l'élève de découvrir et de cerner la plupart des mobiles de son erreur et de la réparer éventuellement.

Nous allons à présent présenter et analyser les fréquences des types de commentaires formulés selon le modèle de Lebœuf (2000).

4.2.2.5 Fréquence des types de commentaires formulés

Nous avons généré des tableaux assortis de graphiques pour observer les fréquences des quatre types de commentaires et ce, pour chaque enseignant. Une synthèse termine cette section pour observer globalement la répartition des types de commentaires Nous avons analysé chaque cas et tiré des conclusions.

L'analyse des fréquences des types de commentaires formulés par l'enseignant 1 a produit les résultats mentionnés dans le tableau 22 ci-dessous.

Tableau 22 : Fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 1

Catégorie	Code	Description	Fréquence	% Codes
COMMENTAIRE	Verdictif	Commentaires verdictifs	9	40,90%
COMMENTAIRE	injonctif	Commentaires injonctifs	9	40,90%
COMMENTAIRE	Explicatif	Commentaires explicatifs	4	18,20%
COMMENTAIRE	Réflexif	Commentaires réflexifs	0	0,00%

La figure 16 ci-après représente ces résultats sous forme de graphique.

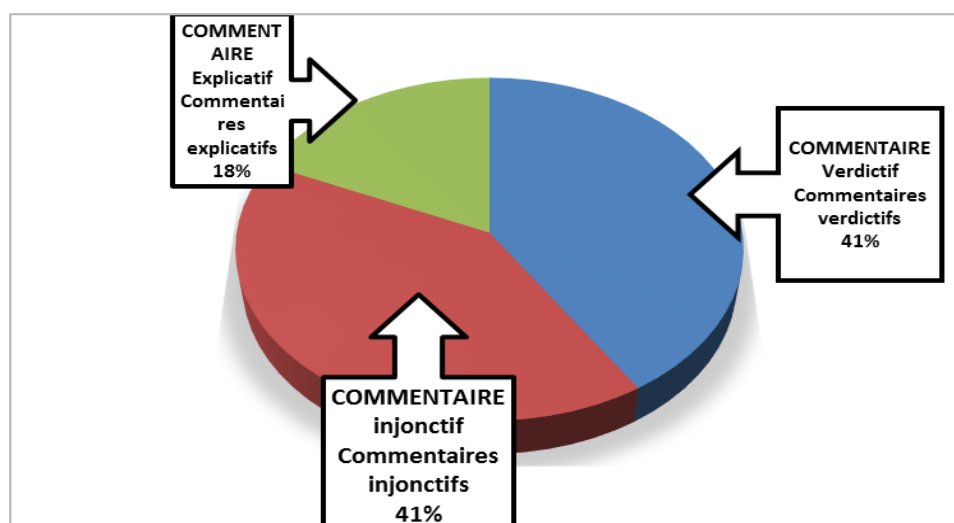


Figure 16 : Graphique de la fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 1 selon le modèle de Lebœuf (1999)

Le graphique montre que l'enseignant 1 a formulé en majorité des commentaires de type verdictif (41%) et injonctif (41%). Les commentaires explicatifs suivent avec 18%. Aucun commentaire réflexif n'a été formulé. En se fondant sur ces résultats, nous pouvons conclure que l'enseignant 1 s'occupe plus à inciter ses élèves à la correction de leurs erreurs à travers les commentaires injonctifs. Les commentaires verdictifs sont également très présents dénotant ainsi sa tendance à apprécier globalement le travail de l'élève. L'enseignant 1 a formulé 18% de commentaires explicatifs. Ce qui n'est pas négligeable et montre qu'il se soucie de bien éclairer ses élèves sur certaines de leurs erreurs. 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 régulation. Il se contente ainsi des trois autres types de commentaires.

En analysant les commentaires formulés par l'enseignant 2 nous avons obtenu les résultats suivants présentés au tableau 23 et un graphique représenté dans la figure 17.

Tableau 23 : Fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 2

Catégorie	Code	Description	Fréquence	% Codes
COMMENTAIRE	Verdictif	Commentaires verdictifs	17	36,00%
COMMENTAIRE	injonctif	Commentaires injonctifs	14	29,00%
COMMENTAIRE	Explicatif	Commentaires explicatifs	15	31,00%
COMMENTAIRE	Réflexif	Commentaires réflexifs	2	4,00%

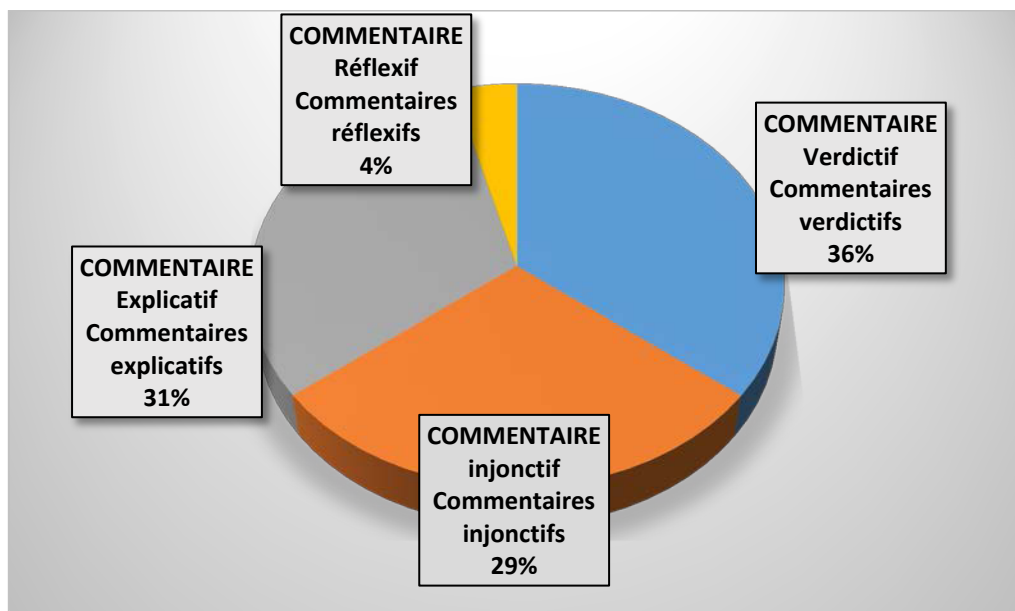


Figure 17 : Graphique de la fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 2 selon le modèle de Lebœuf (1999)

Le graphique ci-dessus fait observer que l'enseignant 2 a utilisé les quatre types de commentaires avec des proportions quelque peu différentes. Les commentaires verdictifs ont été plus formulés avec 36%, suivis des explicatifs (31%), puis des injonctifs (29%). Les commentaires réflexifs se détachent derrière avec 4%.

L'enseignant 2 a beaucoup plus apprécié les productions de ses élèves en se basant sur les commentaires verdictifs. Également, au travers des commentaires explicatifs qui viennent en deuxième position, il a le souci de leur fournir suffisamment d'informations sur les origines de leurs erreurs et sur les pistes de remédiation possible. Le pourcentage important de commentaires injonctifs (29%) permet d'affirmer que l'enseignant 2 s'inscrit dans une logique d'enjoindre ses élèves à la correction. La présence, certes moindre, des commentaires

réflexifs (4%) dénote un enseignant soucieux de doter ses élèves d'une attitude métacognitive face à leurs difficultés d'apprentissage.

L'analyse des fréquences des types de commentaires formulés par l'enseignant 3 a généré les résultats du tableau 24 et traduits en graphique dans la figure 18 suivante :

Tableau 24 : Fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 3

Catégorie	Code	Description	Fréquence	% Codes
COMMENTAIRE	Verdictif	Commentaires verdictifs	12	35,30%
COMMENTAIRE	injonctif	Commentaires injonctifs	18	52,90%
COMMENTAIRE	Explicatif	Commentaires explicatifs	4	11,80%
COMMENTAIRE	Réflexif	Commentaires réflexifs	0	0,00%

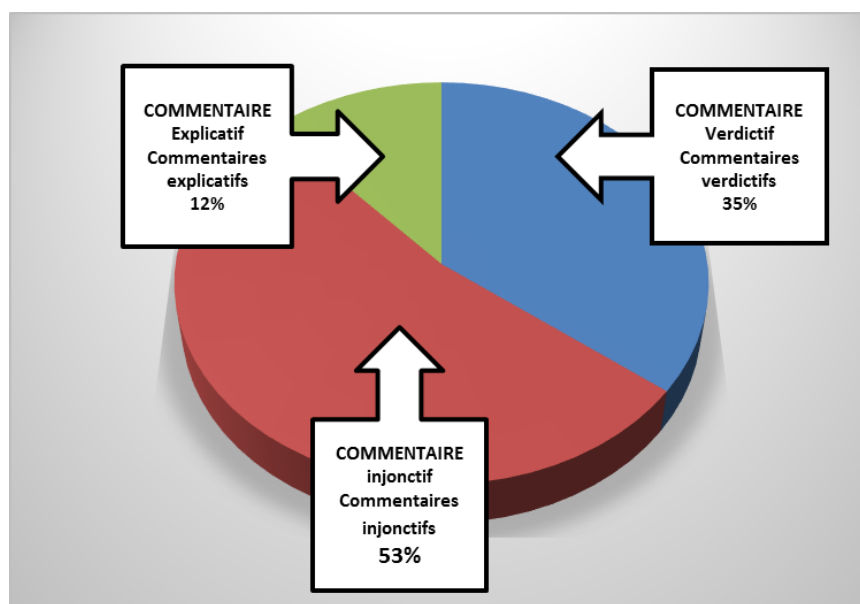


Figure 18 : Graphique de la fréquence des commentaires formulés par l'enseignant 3

Concernant l'enseignant 3, il a formulé en majorité des commentaires injonctifs (53%) et des commentaires verdictifs (35%). Les commentaires explicatifs sont peu présents avec 12%. En revanche, aucun commentaire réflexif n'est noté. L'enseignant 3 semble privilégier les commentaires injonctifs pour sans doute favoriser l'autoévaluation chez ses élèves. En même temps, il formule des commentaires verdictifs dans une grande proportion en guise d'appréciations de l'ensemble de la production de l'élève ou d'une partie de celle-ci. La faible présence de commentaires explicatifs reflète que l'enseignant 3 ne fournit des éclairages que

pour quelques erreurs. L'absence de commentaires réflexifs peut être expliquée par le fait qu'il ne les trouve pas pertinents dans le processus de régulation.

Nous avons fait une synthèse globale des fréquences des types de commentaires et nous avons obtenu les résultats suivants consignés dans le tableau 25 ci-dessous et sont traduits en graphique dans la figure 19 suivante :

Tableau 25 : Fréquence des types de commentaires formulés par l'ensemble des trois enseignants

Catégorie	Code	Description	Fréquence	% Codes
COMMENTAIRE	Verdictif	Commentaires verdictifs	32	34,00%
COMMENTAIRE	injonctif	Commentaires injonctifs	40	42,60%
COMMENTAIRE	Explicatif	Commentaires explicatifs	17	18,10%
COMMENTAIRE	Réflexif	Commentaires réflexifs	5	5,30%

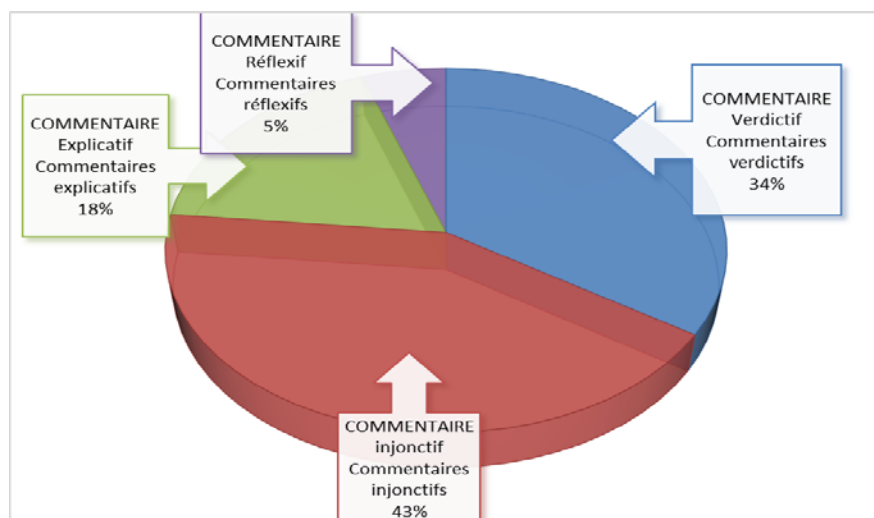


Figure 19 : Graphique de la fréquence des types de commentaires formulés par les trois enseignants selon le modèle de Lebœuf (1999)

En procédant comme dans la section précédente, à savoir, effectuer un classement des types de commentaires formulés par les trois enseignants en termes de fréquence, nous constatons que les commentaires injonctifs occupent la première place (43 %), suivie des verdictifs (34%), puis des explicatifs (18%) et enfin, loin derrière, les réflexifs (5%). En somme, les trois enseignants semblent donc être plus portés à adopter les styles injonctif, verdictif et explicatif qu'ils jugent peut-être plus efficaces en termes de régulation.

Au total, il convient de noter que cette classification de Lebœuf(1999) explicite sous un autre angle les types d'annotations/commentaires pouvant être formulées sur une production d'élève. Avec les trois enseignants, nous avons expérimenté ce modèle pour simplement montrer que la typologie des annotations n'est pas univoque. Il ne s'agit pas pour nous de comparer les deux modèles pour en voir lequel est plus pertinent que l'autre.

D'emblée, et pour fournir des conclusions relatives à notre troisième question de recherche, *Quels types d'annotations les enseignants formulent-ils après la formation et l'expérimentation de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite et en se fondant sur les modèle de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999)?* Nous pouvons retenir les éléments suivants : le modèle de Rodet (2000) a permis une catégorisation explicite et claire des annotations. Celles que nous avons recueillies dans le cadre de cette expérimentation sont majoritairement de formulations positive et constructive avec un contenu cognitif. La classification des commentaires sous l'angle de Lebœuf (1999) est également explicite et, appliquée aux productions corrigées des trois enseignants, elle révèle une tendance chez ceux-là à utiliser davantage, dans l'ordre, les formes injonctive, verdictive et explicative.

Dans la section suivante, nous allons aborder l'expérimentation des pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite sous l'angle de l'analyse des propos des enseignants. Autrement dit nous voulons répondre à notre question de recherche portant sur les représentations des enseignants à la suite de la pratique des annotations selon les deux modèles, soit celui de Rodet (2000) et celui de Lebœuf (1999).

4.3. Les représentations des enseignants après l'expérimentation

Nous avons dans ce qui précède, procédé d'abord à une analyse des annotations/commentaires recueillis selon les deux modèles, soit celui de Rodet (2000) et celui de Lebœuf (1999). Nous avons pu ainsi apporter des éléments de réponse à notre question spécifique de recherche à savoir *quels types d'annotations les enseignants formulent-ils après la formation et l'expérimentation des pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite et en se fondant sur les modèle de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999)?* À présent, nous allons examiner, au travers de l'analyse de leurs propos, les représentations des trois enseignants sur les nouvelles pratiques évaluatives expérimentées. Cette analyse,

rappelons-le, s'est inspirée du modèle de thématisation de Paillé et Mucchielli (2005) et s'est effectuée grâce au logiciel QDAMiner avec le codage explicité au chapitre 4 à la section 3.5.1. Ces représentations seront abordées sous trois angles recoupant les thèmes de codage retenus : l'angle des avantages, celui des contraintes et celui des suggestions (propositions d'améliorations) émises par les participants. Au final, nous aurons formulé des conclusions concernant notre quatrième et dernière question de recherche que nous avons formulée comme suit : *À la lumière de l'expérimentation de la pratique de la rétroaction écrite effectuée avec les enseignants, quelles sont leurs représentations sur ces nouvelles façons de faire?*

4.3.1 Les représentations sur les avantages de la pratique des annotations

Les trois enseignants ont émis des points de vue sur les avantages de la pratique des annotations comme forme de rétroaction écrite. Ces avantages s'articulent autour de quatre aspects à savoir la conception de l'annotation en tant que moyen de communication, en tant qu'outil facilitant l'autoévaluation, et comme stratégie d'amélioration des performances des élèves.

4.3.1.1 Les annotations comme moyen de communication avec l'élève

Les enseignants perçoivent les annotations comme un moyen de communication entre l'enseignant et l'élève. La correction se faisant *in absentia* c'est-à-dire en l'absence des élèves, l'enseignant s'adresse à ceux-ci par le biais des commentaires qu'il mentionne sur une partie de la production (marge, entête, entre les lignes, etc.). Voici quelques propos illustratifs schématisé dans la figure 20 ci-dessous:

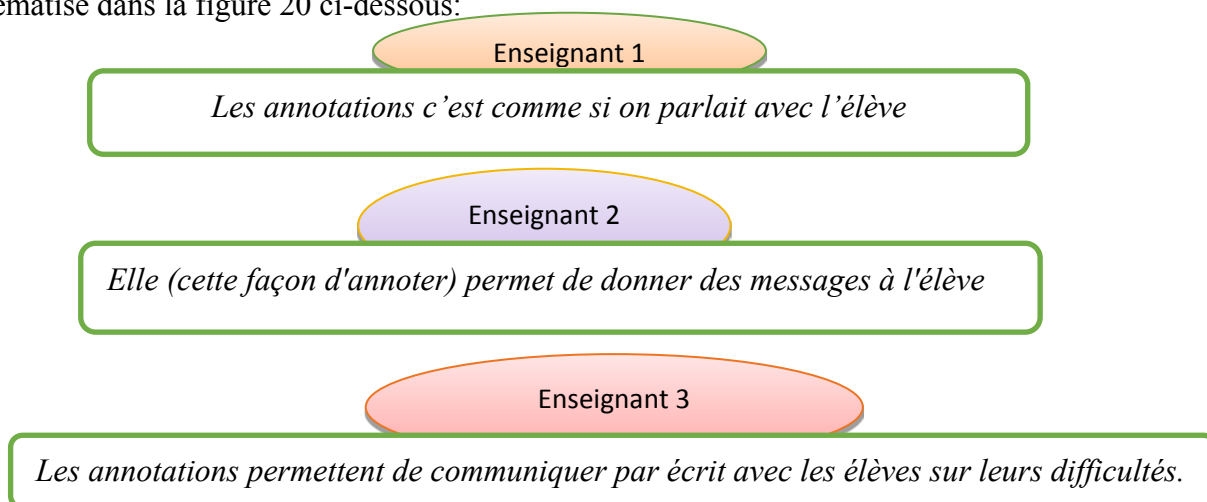


Figure 20 : Propos des enseignants sur le premier avantage des annotations

Une fois le travail de correction terminé, l'enseignant restitue les productions corrigées aux élèves qui, à leur tour reçoivent les messages qui leur ont été adressés, les lisent, leur donnent du sens puis réagissent dans le sens de remédier aux difficultés

4.3.1.2 Les annotations comme moyens facilitant l'autoévaluation

Selon les enseignants, les annotations permettent à l'élève un repérage aisé de son erreur mais aussi de la corriger sans l'aide du maître. L'élève peut ainsi mettre en place des stratégies de remédiation sans assistance. Les extraits suivants contenus dans la figure 21 ci-dessous illustrent cette description.

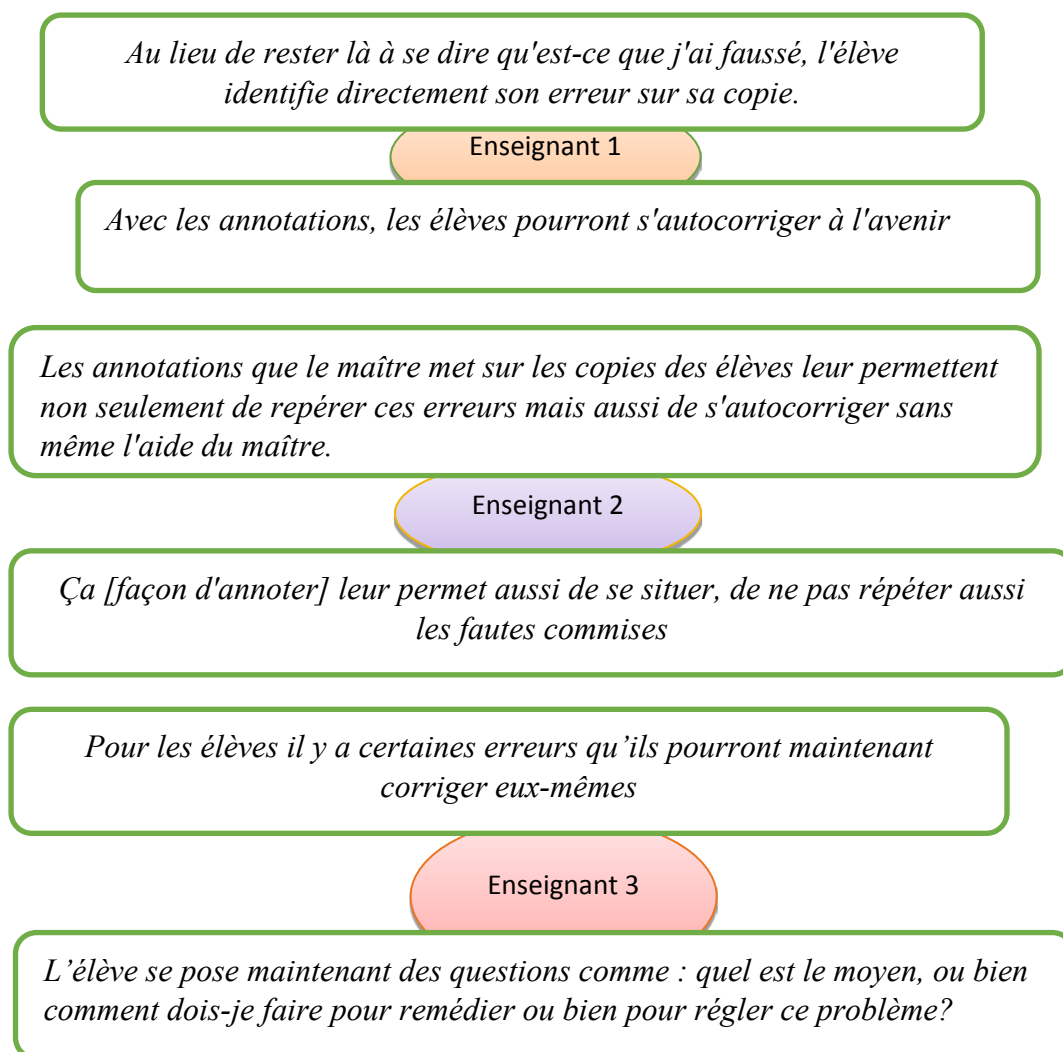


Figure 21 : Propos des enseignants sur le deuxième avantage des annotations

4.3.1.3 Les annotations comme moyen d'amélioration des performances des élèves.

Les trois enseignants trouvent que cette façon de procéder, soit celle consistant à annoter les travaux des élèves, permet d'améliorer les performances de ceux-ci. Selon eux, la pratique des annotations engage l'élève dans un processus de maîtrise des acquis, générant ainsi leur réussite. La figure 22 ci-dessous donne quelques exemples de propos relatifs à cela.

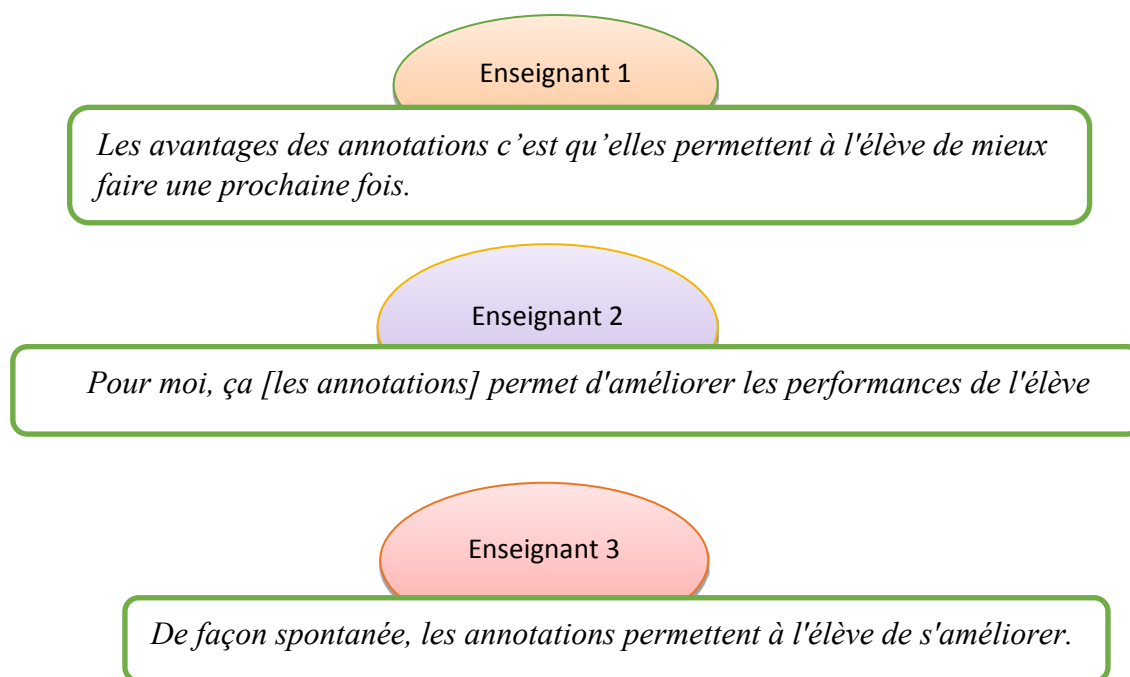


Figure 22 : Propos des enseignants sur le troisième avantage des annotations

4.3.2. Le point de vue des enseignants sur les contraintes liées à la pratique des annotations

Les annotations ne comportent pas que des avantages. Leur pratique bute souvent à des contraintes que les enseignants ont liées à deux facteurs : la gestion du temps et les effectifs pléthoriques.

4.3.2.1 Contraintes liées à la gestion du temps

Les enseignants considèrent que la pratique des annotations prend beaucoup de temps pour l'enseignant. Ce point de vue peut-être lié à une autre contrainte, soit celle des effectifs pléthoriques. Nous reviendrons sur cet aspect dans la section suivante. D'emblée, cette

représentation dénote en filigrane le caractère fastidieux et chronophage de l'activité de correction par les annotations. Ainsi, non seulement il faut examiner chaque production, mais aussi, sur chacune, il faut mettre un ou plusieurs commentaires. La figure 23 ci-après donne des exemples de propos sur le caractère chronophage des annotations.

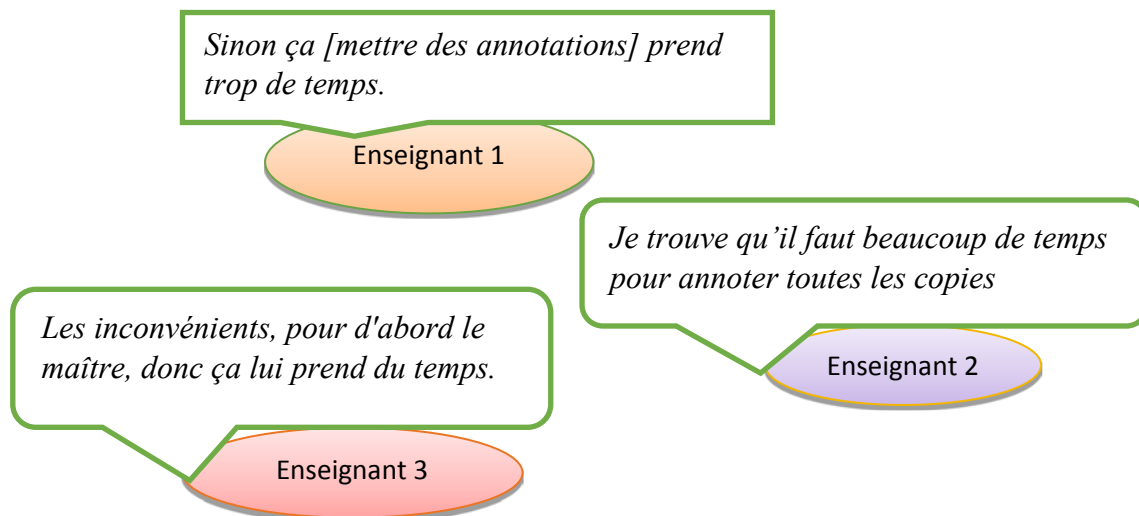


Figure 23 : Propos des enseignants sur les contraintes liées aux annotations

4.3.2.2 Contraintes liées aux effectifs pléthoriques

Les enseignants trouvent que la pratique des annotations dans un contexte de classe pléthorique peut se révéler contraignante. Comme nous l'avons signalé à la section précédente, l'activité de correction dans ce cas exige beaucoup de temps et d'énergie dans la mesure où, sur chaque production, l'enseignant mettra au moins une annotation. Cette contrainte est d'ordre institutionnel puisque les effectifs sont régis par la direction de l'école. Elle est également d'ordre social d'autant que c'est l'environnement qui détermine les effectifs dans les classes. Rappelons à ce propos que, dans le chapitre sur la méthodologie, parlant de la démographie de la ville de Rufisque, nous avons mentionné que cette ville est l'une des plus peuplées de la région de Dakar. Cette situation se retrouve dans les écoles qui peinent à accueillir toute la population d'élèves scolarisables.

Les propos suivants, contenus dans la figure 24 ci-dessous, mettent l'accent sur la contrainte créée par le phénomène d'effectifs pléthoriques dans les classes rendant la pratique des annotations difficilement réalisable.

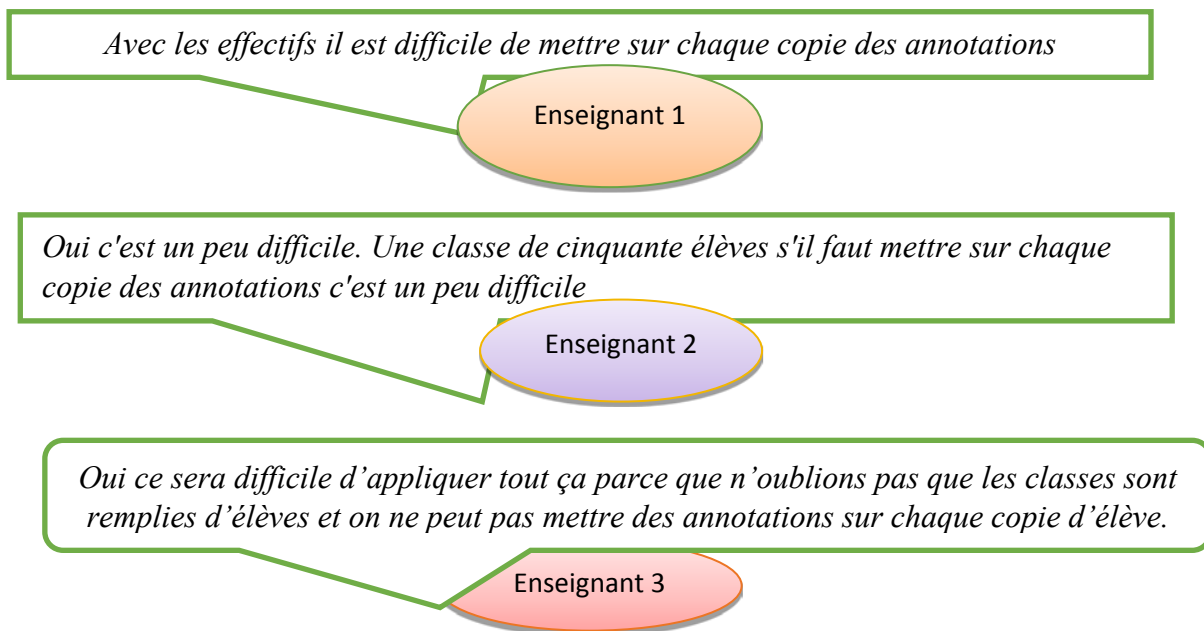


Figure 24 : Propos des enseignants sur les contraintes liées aux effectifs pléthoriques

4.3.3 Les suggestions des enseignants susceptibles d'améliorer la pratique des annotations

Les enseignants ont émis des suggestions sous forme de propositions d'amélioration pour que les pratiques évaluatives centrées sur les annotations soient faisables. Ces suggestions renvoient en fait à des stratégies de contournement des contraintes évoquées à la section précédente. Les propos des enseignants sur ces éléments se retrouvent dans la figure 25 ci-après :

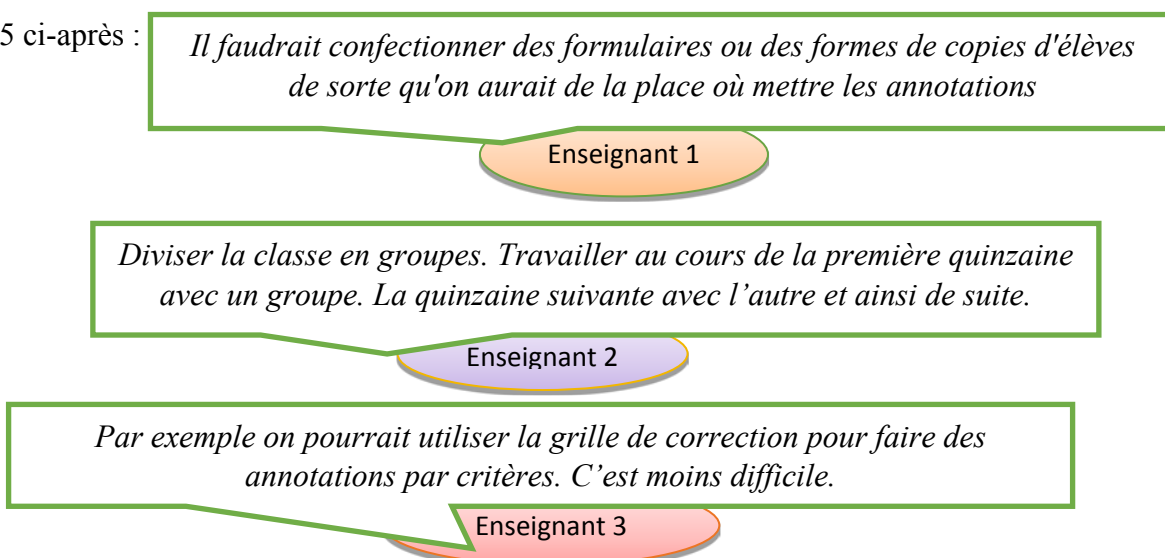


Figure 25 : Propos des enseignants en guise de suggestions

Ces stratégies concernent la modification de l'espace du support de production (feuille de copie) permettant ainsi d'accueillir aisément les annotations. Le recours à des outils appropriés, comme la grille de correction, avec une rubrique réservée à la consignation des annotations, est aussi une piste à explorer pour plus d'efficacité. Enfin, il faudrait agir sur les effectifs en procédant par un travail de groupe alterné.

En somme, les représentations des enseignants sur les nouvelles pratiques évaluatives centrées sur les annotations ont porté essentiellement sur trois points. Le premier point, soit les retombées positives de cette pratique, indique que les annotations donnent l'occasion à l'enseignant de communiquer avec les apprenants sur leurs difficultés, permettent l'autoévaluation chez l'élève et améliorent ses performances. Le deuxième point porte sur les contraintes liées au caractère chronophage de cette activité, vu les effectifs pléthoriques des classes qui génèrent une lourdeur dans la tâche de correction avec les annotations. Enfin, le troisième point est constitué des suggestions que les enseignants ont émises et qu'ils jugent susceptibles de permettre une meilleure pratique des annotations.

En définitive, en ce qui concerne notre quatrième question de recherche soit *À la lumière de l'expérimentation de la pratique de la rétroaction écrite effectuée avec les enseignants, quelles sont leurs représentations sur ces nouvelles façons de faire?* Nous pouvons conclure que les enseignants se représentent la pratique des annotations dans un contexte de correction comme une activité comportant des avantages certains pour les élèves et des contraintes pour l'enseignant. Nous les avons mentionnés précédemment. Comme propositions d'amélioration, il faudrait réviser certaines dispositions en agissant sur le support de production de textes, l'organisation de la classe et l'élaboration d'outils adéquats.

Nous voici au terme du chapitre 4 portant sur l'analyse des données et la présentation des résultats de notre recherche. À la suite de l'analyse des données nous ayant permis de passer en revue nos quatre questions de recherche et d'établir les résultats, nous allons aborder, dans le chapitre 5 suivant, la discussion des points ayant retenu notre attention, et qui, à nos yeux, méritent d'être davantage débattus.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Le quatrième chapitre nous a permis d'analyser les données et de présenter les résultats de cette recherche à la lumière des quatre questions de recherche. En ce qui concerne la première question soit *quel est le point de vue des enseignants sur leurs façons d'évaluer les productions d'écrits des élèves avant l'expérimentation de nouvelles pratiques?* nous avons vu que les enseignants essentiellement déclarent procéder par identification des erreurs en usant du soulignement adjoint souvent à divers signes. Selon eux, ils formulent parfois des commentaires en guise d'appréciations globales accompagnant la note. Leurs propos révèlent également qu'ils font usage de la grille de correction du guide pédagogique du curriculum de l'éducation de base avec les quatre critères en production d'écrits. La notation chiffrée et critériée selon eux une pratique bien courante dans leur travail d'évaluation des productions d'élèves.

La deuxième question, *comment procédaient-ils dans la pratique au travers de l'examen des productions d'écrits corrigées par eux-mêmes?* nous a conduit à examiner les productions de trente élèves que les trois enseignants ont corrigées. Nous avons obtenu le résultat suivant : les enseignants procèdent par soulignement des erreurs, la mention des signes, les notes chiffrées avec les critères et les appréciations globales. Ces résultats confirment ceux obtenus à partir des propos des enseignants.

Par conséquent, en nous fondant sur le point de vue des trois enseignants et sur leurs pratiques évaluatives observées au travers des traces de correction qu'ils ont laissées sur les productions, nous pouvons retenir ce résultat comme étant celui qui répond aux façons de procéder les enseignants-participants avant l'expérimentation.

Ce résultat montre également que les enseignants ne pratiquaient l'annotation que sous cet angle à savoir, le soulignement, les signes, les notes et les appréciations globales. La pertinence d'expérimenter avec eux de nouvelles pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite, avec une explicitation du sens des annotations à travers leur formulation selon les deux modèles, soit celui de Rodet (2000) et celui de Lebœuf (1999), est bien perceptible. La question de recherche suivante a porté sur cet aspect, soit les annotations formulées à la suite de l'évaluation des travaux d'élèves en production d'écrits.

La troisième question, à savoir, *quels types d'annotations les enseignants formulent-ils après la formation et l'expérimentation de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite et en se fondant sur les modèles de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999)?* nous a donné l'occasion d'effectuer une revue documentaire en relevant les annotations que les enseignants ont formulées sur les travaux d'élèves en guise d'expérimentation de cette nouvelle pratique. Comme résultat, nous avons trouvé que, avec la catégorisation faite selon le modèle de Rodet (2000), les enseignants ont plus formulé des annotations à styles positif et constructif avec, par ordre décroissant, les contenus cognitif, méthodologique et affectif. Ces résultats sont semblables à ceux de Durand et Poirier (2012), à certains égards, en ce qui concerne la deuxième enseignante de leur étude. En effet, celle-ci a utilisé en majorité des rétroactions de type cognitif (40%). De plus, la formulation positive a le plus fort pourcentage pour les trois enseignantes dans leur étude.

Selon le modèle de Lebœuf (1999), les commentaires verdictifs sont les plus formulés. Suivent ensuite les commentaires injonctifs puis explicatifs et, loin derrière, les commentaires réflexifs.

Enfin la quatrième question de recherche ainsi formulée à *la lumière de l'expérimentation de la pratique de la rétroaction écrite effectuée avec les enseignants, quelles sont leurs perceptions nouvelles?* a permis d'analyser les perceptions des enseignants relatives à cette nouvelle façon d'évaluer les productions des élèves à travers l'usage des annotations. Comme résultat, cette analyse a révélé que les enseignants perçoivent à travers cette pratique des points positifs notamment en faveur de l'élève qui reçoit des informations de la part de l'enseignant sur ses difficultés d'apprentissage lui permettant de remédier à celles-ci pour améliorer ses performances. L'analyse montre également que les enseignants perçoivent des contraintes d'ordre institutionnel et social comme les effectifs pléthoriques qui peuvent rendre la pratique des annotations fastidieuse selon eux. Et comme suggestions de stratégies de contournement de ces contraintes, les enseignants proposent l'élaboration d'outils adéquats à cette pratique comme des feuilles de copie adaptées aux annotations, une grille de correction pouvant accueillir des annotations critériées, et, enfin, l'organisation des effectifs sous forme de groupes de travail alternés lors des séances d'évaluation en production d'écrits.

Dans le présent chapitre, nous mènerons une discussion des principaux points ayant retenu notre attention dans le cadre de la présentation des résultats. Nous irons plus en

profondeur sur les explications déjà fournies. Ainsi, dans un premier temps, la discussion portera sur l'usage de la couleur distinctive dans le mode de correction. En deuxièmement, nous nous pencherons sur la notation chiffrée associée aux annotations. Nous verrons en troisième point, l'utilisation de la grille de correction avec ses critères comme reflet d'un souci de se conformer aux formes de pratiques évaluatives acquises par les enseignants dans le cadre des formations du FEEB/APC⁹ au Sénégal. Quatrièmement, nous discuterons le point de vue des enseignants portant sur les avantages de la pratique des annotations selon les modèles de Rodet (2000) et Lebœuf (1999). Puis comme cinquième élément de discussion, nous aborderons sous un angle critique la question de la faisabilité d'une telle façon d'évaluer les productions d'écrits eu égard aux contraintes relevées par les enseignants soit les effectifs pléthoriques des classes au Sénégal. Enfin, le dernier point de discussion portera sur les perspectives de recherche possibles pour aller plus loin dans sur la pratique des annotations. La section *limites de la recherche* viendra clore ce chapitre.

5.1 Usage de la couleur distinctive et des signes dans la pratique de correction

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les enseignants utilisent les couleurs vert et rouge pour identifier les erreurs. La couleur utilisée (rouge ou vert) est sans doute plus efficace pour une meilleure visibilité de l'erreur, l'élève rédigeant sa production presque toujours avec le stylo bleu ou noir. L'objectif est sans doute d'attirer l'attention de l'élève sur l'erreur commise. Il s'agit là donc d'une situation dialogique pour parler comme Roberge (2008), d'une action communicative entre l'enseignant et l'élève (Lafon, 2010).

L'identification des erreurs se fait le plus souvent par soulignement (trait, double-trait, trait ondulé) et par encerclement. Si nous nous référons au point de vue de Simard (1999), le trait utilisé pour signaler l'erreur à l'élève est une forme d'annotation. Les enseignants y associent souvent des signes dits « conventionnels » avec comme visée la correction-réécriture pour parler comme Masseron (1981). Les enseignants ont ainsi le souci d'établir un

⁹FEEB/APC : formation des enseignants de l'école de base en approche par les compétences. Ces formations se sont déroulées au Sénégal de 2009 à 2013 et ont abouti à la généralisation du curriculum de l'éducation de base dans les écoles primaires du Sénégal.

dialogue avec les élèves à travers ces signes et autres traits mentionnés sur la production de l'élève, d'où le caractère rétroactif et la visée régulatrice de cette façon de corriger.

5.2 Notation chiffrée

L'analyse des modes de correction des trois enseignants a fait ressortir que la pratique de la notation chiffrée est récurrente. Il convient d'en examiner le sens ainsi que le rapport qu'elle entretient avec les types d'évaluation, soit l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

5.2.1 Le sens de la notation chiffrée

Les pratiques évaluatives des enseignants dans un contexte de correction de productions d'élèves ont révélé que la note chiffrée est omniprésente, en amont comme en aval de l'expérimentation. Certaines productions corrigées ne comportent d'ailleurs que la note et aucune trace d'annotations. Le sens à donner à cette pratique peut rejoindre celui de Laurier et al. (2005, p. 151) qui considèrent que, « la notation consiste à traduire sous la forme d'une note ou d'un autre symbole le jugement de l'évaluateur ». Louis (2004) ajoute que le choix fait par l'enseignant de porter un jugement sur les apprentissages d'un élève par une note chiffrée est pertinent dans la mesure où il facilite la communication entre l'enseignant et l'élève d'une part, entre l'enseignant et l'institution mais aussi entre l'enseignant et le parent d'élève, d'autre part. En clair, selon les enseignants, la notation est un jugement porté sur les apprentissages de l'élève et rendant compte de la performance de celui-ci pour parler comme Louis (2004).

Nous pouvons donc, à l'image de Veslin et Veslin (1992, p. 226), invoquer « les dures réalités de l'institution » qui font que parents d'élèves et hiérarchie scolaire supérieure réclament des notes chiffrées et des moyennes. Cette pression externe des autorités scolaires et des parents engendre chez les enseignants un comportement consistant à sanctionner tout travail écrit de l'élève par une note chiffrée quel que soit le type d'évaluation effectué.

5.2.2. Notation chiffrée et type d'évaluation

Dans notre présente étude, les enseignants ne font pas la distinction entre un processus d'évaluation sommative qui requiert une note chiffrée et une évaluation formative qui n'en n'exige pas. Rappelons les définitions des deux types d'évaluation vues dans le cadre

conceptuel au tableau 3. Nous avons vu que l'évaluation sommative s'effectue à l'issue d'un ensemble d'apprentissages constituant un bloc significatif. Ce type d'évaluation se caractérise par une sanction positive ou négative d'une activité d'apprentissage afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection. [...] (Legendre, 2005, cité par Durand, 2013). De ce point de vue, l'évaluation sommative constitue le cadre approprié pour la notation chiffrée puisque destinée à effectuer un classement ou une sélection qui se réalisent plus facilement grâce aux moyennes ou aux notes chiffrées. L'évaluation formative, en principe, n'a pas la même visée. En effet, (toujours au tableau 3) nous avons défini avec Durand (2013) l'évaluation formative comme intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage. Son but est d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et, éventuellement de découvrir où et en quoi l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. Il ne s'agit point, pour ce qui concerne ce type d'évaluation, d'octroyer des notes aux élèves mais de les amener à identifier leurs erreurs et de l'aider à les rectifier pour progresser par des stratégies diverses et appropriées. Or, les trois enseignants comme nous l'avons remarqué ne font pas cette distinction. D'ailleurs, un des enseignants, l'enseignant 2 en l'occurrence, a soulevé la question en ces termes : *est-ce-qu' on peut se limiter seulement aux annotations sans donner une note?* Autrement dit est-ce que les annotations suffisent pour couronner l'évaluation d'une copie d'élève? Le fait de ne pas noter une production constitue-t-il ainsi un manque ?

De notre point de vue, les enseignants semblent privilégier la note même dans le cadre d'une évaluation formative parce qu'ils jugent que la notation chiffrée est indispensable dans tout processus d'évaluation. Masseron (1981) avait considéré que la notation faisait partie intégrante de la correction des travaux d'élèves. Mais bien plus tard, Roberge (2008) considérait que « la correction des copies se fait de façon « traditionnelle » puisqu'elle consiste à lire la copie et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'élève qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève » (p. 2). Ainsi, cette auteure signale que dans une évaluation de productions d'élèves, se trouvent réunis les commentaires servant à mentionner les aspects négatifs et les

aspects positifs, en plus de ceux servant à justifier la note, et la note chiffrée elle-même. Cette pratique de correction est la même que celle retrouvée chez les trois enseignants.

En définitive, une étude dans le sens d'examiner cette tendance à utiliser la note chiffrée dans le cadre de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative serait pertinente pour mieux en cerner les tenants et aboutissants.

5.3 L'utilisation de la grille de correction avec les critères

Rappelons que la grille de correction est un outil proposé dans le guide pédagogique du curriculum de l'éducation de base (Ministère de l'éducation nationale du Sénégal, 2008). Nous avons reproduit cet outil dans le tableau 2 de ce mémoire.

Autant dans leur propos que dans les traces de corrections, nous avons pu établir que les enseignants évaluaient les productions de leurs élèves en utilisant la grille de correction qui renferme les critères de notation. Ces critères sont au nombre de quatre, soit la pertinence, la cohérence, la correction de la langue et la présentation. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les enseignants se servent de ces critères pour noter en chiffre le travail de l'élève. Seulement, il faut souligner que, dans le guide, cette grille de correction est en principe destinée à l'évaluation de la compétence c'est-à-dire au terme des apprentissages de celle-ci. Il s'agit donc d'un outil destiné à une évaluation sommative. Or, l'analyse de leurs propos et de leurs pratiques a révélé que les enseignants l'utilisent indifféremment pour les deux types d'évaluation, sommative et formative. L'un d'eux a même précisé que c'est « *Avec l'avènement du curriculum, [que] nous utilisons les critères.* » c'est-à-dire à la suite des formations subies en approche par compétences.

L'usage de la grille de correction avec les critères, autrement dit la pratique de l'évaluation selon une interprétation critériée de manière systématique n'a été effective qu'avec la réforme communément appelée au Sénégal *curriculum de l'éducation de base*. Les enseignants se conforment aux règles d'évaluation édictées dans le guide pédagogique en utilisant les outils qui y sont proposés. Cependant, les outils comme la grille de correction gagneraient à être spécifiés dans le sens de les adapter aux types d'évaluation à mener. Chaque critère pourrait

être formulé conformément avec une dimension et un objet à évaluer puis décrit en suivant une progression tel qu'on le retrouve dans la grille descriptive analytique. Cette dernière, en plus de d'aider l'enseignant à porter son jugement, pourrait aussi être distribuée aux élèves afin qu'ils constatent leurs forces et travaillent leurs faiblesses d'autant que cette grille est également un outil de rétroaction.

5.4 Les avantages liés à la pratique des annotations selon les deux modèles

Les enseignants, faisant le bilan de cette expérimentation, ont tous déclaré que la pratique de la rétroaction écrite était bénéfique pour les élèves dans le sens qu'elle favorise la réussite de ceux-ci. Ce point de vue rejoint la conception que Laveault (2000) et Lafon, (2010) donnent de la rétroaction écrite à savoir un ensemble d'actions communicatives dont le but est d'améliorer les performances de l'élève. Cette considération des enseignants est également en phase avec celle de Hattie et Timperley (2007) qui conçoivent la rétroaction écrite comme un des principaux facteurs dans l'apprentissage et la réussite de l'élève grâce aux possibilités qui sont mises à sa disposition par le biais des annotations.

De plus, la pratique des annotations favorisent l'autoévaluation en permettant à l'élève d'effectuer un repérage aisé de son erreur et de la corriger sans l'aide du maître. Ce point de vue rejoint celui de Laurier et *al.* (2005) qui parlent d'engagement de l'élève à son apprentissage. Elles favorisent donc l'autoévaluation correspondant « à la prise de conscience de ce que l'élève est en train de faire, [comme] entre autres, ses stratégies de régulation » (Durand et Chouinard, 2012, p. 233).

5.5 La question de la faisabilité de la pratique des annotations au vu des effectifs pléthoriques

Les enseignants ont déploré dans leur propos les effectifs pléthoriques de leurs classes qui peuvent constituer une entrave de taille à l'activité d'évaluation des productions centrée sur les annotations. En effet, les effectifs des trois classes des enseignants, comme le montre le tableau 8, tournent autour de cinquante en moyenne.

Les enseignants se posent notamment la question de savoir s'il est possible d'annoter chacune de la cinquantaine de productions de textes d'élèves à corriger. Et ce, quand on sait que, pour chaque production, le travail de correction exige comme Masseron (1981) l'avait noté, entre autres tâches, la lecture du texte produit par l'élève, son évaluation conformément à une consigne donnée, et la rédaction d'annotations sur la copie.

Le travail de correction à l'aide des annotations appliqué à une cinquantaine de productions peut se révéler fastidieux. En tout cas, comme les enseignants l'ont dit, cette activité sera très chronophage (« *Sinon mettre des annotations prend trop de temps*»). C'est dans ce sens que Veslin et Veslin (1992) parlait d'imagerie ambiante qui confirmait la représentation négative que les enseignants ont de l'activité de correction. Ils ajoutent pour illustrer, une scène de théâtre où le personnage qui incarnait le rôle du professeur, craque en jetant son paquet de copies dans la poubelle. Un geste symbolisant la lassitude de l'enseignant.

Dessus et Lemaire (2004) avaient déclaré dans le même ordre d'idées que « corriger des copies est pour l'enseignant une des tâches les plus coûteuses en temps et en charge cognitive » (p. 1). Les deux auteurs proposent, pour atténuer cette charge, une assistance informatique en correction. Les correcticiels par exemple sont des instruments d'assistance informatique comportant plusieurs avantages selon Mireault (2009). En plus d'économiser du temps, ils permettent une plus grande fiabilité de la correction que le correcteur humain qui peut être soumis à la fatigue et à l'effet de halo.

De ces points de vue, les trois enseignants avec lesquels nous avons effectué cette recherche, s'interrogent à juste raison sur la faisabilité de la correction par les annotations, sachant, qu'avec des effectifs aussi élevés, le travail de correction sera lassant, entraînant fatigue et effet de halo. C'est la raison pour laquelle, ils proposent des alternatives dont la réorganisation des séances d'évaluation assortie d'une restructuration des effectifs qui permettrait de travailler alternativement avec un groupe.

Ces points de discussion ainsi que les résultats de notre étude de manière générale nous amènent à présent à examiner les limites de notre recherche dans la section qui suit.

5.6. Limites de la recherche

Comme toute œuvre humaine, notre recherche a comporté des limites tant au plan du contenu que de la méthodologie utilisée. Nous allons présenter tour à tour ces deux formes de limites

Au plan du contenu, notre recherche ne nous a pas permis de prendre en charge une question cruciale que nous avons envisagée de traiter dès le départ, soit celle liée à l'influence des annotations sur la progression des élèves. En effet, nous voulions montrer le caractère important de l'évaluation formative à travers l'usage des annotations en ce qu'elles contribuent à aider l'élève à mieux prendre en charge ses difficultés et à mieux réussir. Cependant, nous nous sommes rendu compte que cet aspect ne pouvait figurer dans ce mémoire faute d'espace et de temps. Néanmoins, comme nous l'avons signalé dans la section précédente, il serait intéressant d'envisager une étude dans ce sens ultérieurement dans le cadre d'une thèse de doctorat par exemple. Examinons maintenant les limites relatives à la méthodologie.

Comme nous le constatons dans le chapitre 4 portant sur les analyses, les propos des enseignants utilisés en guise d'illustration ont été très brefs. Ils ne permettent pas d'approfondir les aspects qui leur sont liés. Nous établissons cet état de fait au caractère incomplet de notre guide d'entretien ou du moins de son mode d'administration. En effet, le guide d'entretien que nous avons utilisé est composé d'une question principale et de questions secondaires. Lors de son administration, nous nous sommes limités strictement aux questions prévues et aux réponses fournies par les enseignants. Puisqu'il s'agit d'entrevues semi structurées, nous avons la possibilité d'affiner les questions afin de recueillir des réponses exhaustives sur les thèmes abordés. Mais sur le vif du sujet, nous n'avons pas eu l'idée que des éléments importants seraient laissés en rade comme par exemple les facteurs qui poussent les enseignants à formuler tel ou tel autre type d'annotations.

Par ailleurs, la formation a été certes bénéfique pour les enseignants parce que leur ayant permis de formuler des annotations qui répondent à celles des deux modèles utilisés. Cependant, elle s'est révélée incomplète puisque les enseignants ont très peu eu recours aux annotations métacognitives et réflexives qui sont pour autant très importantes dans l'aide à apporter à l'élève. Ces types d'annotations placent l'élève dans une posture de questionnement qui peut aboutir à une réflexion et à la résolution des difficultés. Nous avons donc senti que l'accent n'a pas été mis sur cet aspect lors de la formation et que les exemples que nous avons utilisés relèvent davantage des autres types d'annotations. Et au final, le résultat a montré que les enseignants avaient moins de penchant sur les annotations métacognitives et réflexives.

CONCLUSION

Nous voici au terme de ce mémoire dont l'objectif était de documenter les pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite avec trois enseignants du primaire au Sénégal. Pour ce faire, nous avons campé la problématique de la recherche au chapitre 1 en dégagant le contexte général marqué par un nouveau paradigme soit l'adoption de l'approche par compétences, à l'instar de plusieurs pays du monde. Nous avons vu que ce changement de paradigme dans les curricula a généré de nouvelles formes de pratiques évaluatives des apprentissages dont l'évaluation formative occupe une importante place. Dans le contexte spécifique, nous avons revisitées les grandes réformes du système éducatif qui se sont produites au Sénégal, de son accession à l'indépendance jusqu'à nos jours, avec les programmes que celles-ci ont engendrés. Nous avons, à travers une revue documentaire, relevé la place de l'évaluation des apprentissages dans ces différents programmes. Nous avons vu que, hormis le nouveau curriculum de l'éducation de base en vigueur depuis 2009, tous les programmes précédents ne prennent pas en charge suffisamment l'évaluation des apprentissages. Et, de nos jours encore, aucune politique d'évaluation n'a été conçue. Le curriculum de l'éducation de base, à travers le guide pédagogique a tout de même proposé une grille d'évaluation que les enseignants utilisent comme nous l'avons vu plus loin. Cependant, en ce qui concerne l'évaluation formative, les enseignants sont désarmés car aucun instrument n'a été élaboré dans ce sens. De plus, les résultats des dernières années au CFEE¹⁰ ont révélé que la manière de pratiquer l'évaluation des apprentissages est en déphasage avec celles préconisées par le curriculum, ce qui pourrait expliquer la baisse drastique des taux de réussite à cet examen.

Ces éléments nous ont conduit à mener une recherche sur un aspect de l'évaluation formative, soit la manière d'évaluer les productions d'écrits des élèves dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en écriture. Nous nous sommes intéressé en particulier à la rétroaction écrite pratiquée par trois enseignants en contexte de correction des copies d'élèves au primaire, avant et après une formation que nous avons menée au bénéfice des enseignants-participants. Ainsi, nous avons pu fixer le but de notre recherche, soit

¹⁰Certificat de fin d'études élémentaires

documenter les pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite avant et après une expérimentation de l'usage des annotations selon les modèles de Rodet (2000) et celui de Lebœuf (1999).

Dans le deuxième chapitre, à savoir le cadre conceptuel, nous avons dégagé et défini les concepts-clés de notre recherche, soit l'évaluation formative, la régulation, la rétroaction, l'annotation, la correction des textes d'élèves, la situation d'apprentissage et d'évaluation et la didactique du français. Ce cadrage conceptuel nous a permis d'aboutir à une revue des écrits portant sur le thème. Plusieurs études scientifiques comme théoriques ont été revisitées dont celles de Rodet (2000), de Lebœuf (1999), de Simard (1999), de Veslin et Veslin (1992), de Roberge (2008), etc. Nous avons pu ainsi établir l'état de la question. Nous avons constaté que plusieurs aspects de la question ont été abordés par ces différents auteurs. Nous retenons que les annotations constituent un élément essentiel dans l'activité d'évaluation des productions. Les auteurs utilisent tantôt le terme *commentaire* tantôt le terme *annotation* et nous avons retenu d'utiliser indifféremment les deux tout en y incluant les signes divers mentionnés sur la copie, comme Roberge (2008) le conçoit. Au terme de ce chapitre, nous avons pu poser nos questions de recherche qui sont au nombre de quatre.

Pour traiter ces questions nous avons suivi la méthodologie suivante que nous avons explicitée au chapitre 3. Nous avons opté pour une recherche qualitative de type recherche-formation. Notre souci est d'outiller les enseignants-participants afin qu'ils puissent répondre à nos attentes soit celui de pouvoir expérimenter avec eux la pratique des annotations en contexte de correction selon les modèles évoqués plus haut. Et puisque notre collecte de données se passe au Sénégal, nous avons choisi trois participants de deux écoles de Rufisque commune. Comme instruments de cueillette, nous avons utilisé deux guides d'entretien et deux grilles de recueil d'annotations. Ces instruments nous ont permis de récolter des données en termes de propos ainsi que des annotations que nous avons analysés dans le chapitre 4.

L'analyse des données, effectuée au chapitre 4, nous a permis d'obtenir les résultats suivants, à la lumière de nos quatre questions de recherche: (1) Avant l'expérimentation de la pratique des annotations, les enseignants procèdent par soulignement et par usage de signes divers pour identifier les erreurs en contexte de correction des productions des élèves. Ils usent aussi de commentaires sous forme d'appréciations justificatives des notes chiffrées. La

notation chiffrée est toujours utilisée dans leurs pratiques et elle s'effectue en se fondant sur des critères d'évaluation. (2) Après l'expérimentation, les enseignants formulent des annotations selon les deux modèles mais avec un penchant pour les styles positif et constructif à contenu cognitif selon le modèle de Rodet (2000), verdictif, injonctif et explicatif selon Lebœuf (1999). Les annotations métacognitives et réflexives sont très peu utilisées. (3) Enfin en analysant les propos des enseignants après cette expérimentation, nous avons pu observer qu'ils jugent la pratique des annotations positive en ce sens qu'elles aident l'élève à progresser dans ses performances, par exemple. Ils ont relevé une contrainte majeure à savoir le caractère lourd de cette tâche notamment en contexte d'effectifs pléthoriques. Ils ont émis à ce propos des suggestions en proposant des alternatives liées aux outils à élaborer et à la réorganisation des effectifs et des tâches lors des évaluations afin de les rendre moins contraignantes.

En outre, nous avons dégagé des points de discussion autour notamment d'éléments qui ont attiré notre attention lors du chapitre 4. Ainsi, nous avons évoqué le problème de la notation chiffrée qui semble être omniprésente dans les pratiques de correction des enseignants quel que soit le type d'évaluation. Nous avons, par la suite, abordé le point portant sur la faisabilité de la pratique des annotations au vu des effectifs pléthoriques avec lesquels, les enseignants travaillent en classe au Sénégal.

Enfin, pour terminer ce chapitre sur la discussion, nous avons dégagé quelques limites de cette recherche, notamment celles relatives à certains aspects non évoqués dans ce mémoire et qui auraient pu y trouver leur place. Au plan méthodologique, on peut noter également le caractère incomplet du mode d'administration du guide qui ne nous a pas permis de cueillir des propos exhaustifs sur certaines questions.

Ce qui nous conforte dans l'idée que, notre recherche fut intéressante et très riche. En effet, en termes d'apports pour le domaine de l'éducation, nous aurons contribué à l'étude des pratiques évaluatives d'enseignants du primaire de manière générale en ciblant un aspect important dans la réussite des élèves, soit l'évaluation formative et particulièrement la rétroaction écrite. Rappelons que l'OCDE (2005) a constaté la prédominance de l'évaluation

sommative sur l'évaluation formative au niveau des pratiques enseignantes, et a commandé des études dans le sens de rendre plus visible le deuxième type d'évaluation. Notre étude contribue ainsi à enrichir celles déjà effectuées dans ce sens.

Ainsi, nous terminerons par les perspectives de recherches qu'offre cette étude. Elles sont nombreuses et variées, et celles que nous avons retenues sont loin de clore la liste. Les résultats de notre recherche ainsi que les points de discussion que nous avons retenus donnent la possibilité à cette problématique de s'ouvrir à d'autres perspectives. Nous allons donc présenter les résultats susceptibles d'ouvrir la recherche et voir en quoi ces points méritent d'être approfondis à travers des études.

Nous avons, dans un premier temps, retenu le résultat portant sur les annotations catégorisées selon le modèle de Rodet (2000) et celui de Lebœuf (1999). Nous avons vu que les annotations formulées selon Rodet (2000) par les enseignants sont majoritairement à formulation positive et constructive avec des contenus d'ordre cognitif, méthodologique et affectif. Nous n'avons ainsi trouvé que deux formulations à contenu métacognitif. Une étude plus poussée pourrait s'intéresser davantage à ce classement en élargissant les cibles à savoir, les enseignants-participants et le nombre de productions corrigées. Cette étude pourrait être mixte en s'appuyant sur des outils qualitatifs et quantitatifs afin de déterminer avec exactitude les facteurs jouant chez un enseignant dans la formulation de tel ou tel autre type d'annotations. D'autant plus que, Durand et Poirier (2012) se référant à Hattie et Timperley (2007), affirment que

« plus que de simplement confirmer ou infirmer la réussite de la tâche réalisée ou de donner un commentaire positif qui touche l'affectif de la personne, une rétroaction efficace permet à l'enseignant de réajuster les stratégies, les processus employés par les élèves et amènera ces derniers à réfléchir et à s'interroger pour se réajuster en vue d'atteindre la solution désirée. » (p. 133).

Les enseignants formuleraient donc plus les rétroactions qu'ils jugent être plus efficaces. Une recherche allant dans le sens d'examiner l'effet de chaque type d'annotation sur la progression des élèves serait également possible et souhaitable. Rappelons que nous avons envisagé d'en

venir jusque-là dans ce mémoire, néanmoins, nous avons jugé qu'il nous fallait être limitatif à partir d'un moment donné, raison pour laquelle, nous avons abandonné cette option.

De plus, toujours concernant ce point sur les annotations, il serait intéressant de mener une étude qui consistera à classer les types d'annotations selon les aspects du texte ciblés. Autrement dit, voir si les annotations ciblent plus les erreurs liées à la correction de la langue ou à la présentation, à la cohérence du texte, ou à la pertinence. Ces aspects sont en fait les critères d'évaluation. Et, le recours à la grille d'annotations critériée tel que préconisé par un des enseignants, trouverait là une opportunité d'expérimentation. On adopterait alors un point de vue plus didactique en documentant le statut de l'erreur dans l'apprentissage.

Enfin, un dernier point qui pourrait faire l'objet de recherches ultérieures est relatif aux contraintes dans la mise en œuvre de la pratique des annotations. Ainsi, rechercher des stratégies permettant de contourner ces contraintes peut également faire l'objet d'une étude. En effet, dans le contexte du Sénégal, où l'outil informatique est peu développé dans les écoles rurales notamment, recourir à l'assistance informatique peut sembler irréalisable. Il faudrait donc imaginer d'autres moyens d'atténuer le travail fastidieux de correction, les expérimenter et éventuellement les valider.

En somme, plusieurs thèmes de recherche s'ouvrent aux chercheurs afin de mieux affiner cette étude. Ces thèmes ressortent notamment de la problématique de la pratique des annotations.

Dans le contexte du Sénégal également, notre recherche participera sans doute au développement des études du même genre. D'ailleurs, hormis quelques recherches effectuées concernant l'évaluation au secondaire, nous n'avons pas encore trouvé d'études de ce type pour le primaire. En outre, l'enthousiasme des enseignants avec qui nous avons travaillé augure qu'une généralisation de ces pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite serait bien accueillie dans les écoles primaires du Sénégal. Ils ne cessaient d'ailleurs d'émettre ce vœu. Puisse cette étude faire écho au niveau des hauts centres de décisions éducatives pour qu'une prise en charge systématique de la question de l'évaluation formative en général, de la régulation des apprentissages en particulier, soit effective au Sénégal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada (2014). Profil de projet : Formation des enseignants de l'éducation de base selon l'approche par les compétences de base. [En ligne] repéré à <http://www.acdi-cida.gc.ca/cidaweb%5Ccpo.nsf/projFr/A034379001>
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Allal, L. (2007). « Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation » dans Allal, L., Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). « L'évaluation formative des apprentissages : revue de publication en langue française » dans OCDE (2005). *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Éditions OCDE.
- Astolfi, S-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. Dans *Revue française de pédagogie*. Volume 103, 1993. Pp. 5-18. [En ligne] repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556_7807_1993_num_103_1_1293
- Bain, D. et Schneuwly, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. Dans *Le Français Aujourd'hui*, no. 79, p. 13-23. [En ligne] repéré à <http://archiveouverte.unige.ch/unige:34136>
- Bain et al. (1982). *Classification de textes pour la rédaction et l'analyse*. Genève : Université de Genève. [En ligne] repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/suisse:33399>
- Black, P. et William, D. (1998). Assessment and classroom learning. In *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P. et William, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. [En ligne] repéré à http://teacherscollegesj.edu/docs/47developingthetheoryofformativeassessment_12262012101200.pdf
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Bloom, B.S., Hasting, J.T. et Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co.

- Brabant, C. (2010) *Pour une gouvernance réflexive de l'apprentissage en famille. Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Chardenet, P. (2003). « La correction : notion et pratiques », *Le français aujourd'hui* 1/ 2003 (n° 140), p. 7-17 URL www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-1-page-7.htm DOI : [10.3917/lfa.140.0007](https://doi.org/10.3917/lfa.140.0007)
- Dallaire, M. (2002). *Cadre de collaboration des approches participatives en recherche : recension d'écrits*. Chaire Approches communautaires et Inégalités de santé, FCRSS/IRSC, Université de Montréal.
- Delcambre, I. (1992). Écrire « non » dans la marge d'une dissertation : quels enjeux de formation? Dans *Étude de communication* [En ligne], 13/1992, mis en ligne le 11 janvier 2012, consulté le 9 mai 2014, URL : <http://educ.revues.org/2778>.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. » dans *Revue des sciences de l'éducation*, v 27, (1), p. 33-64. [En ligne] repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). « Le devis de recherche qualitative ». Dans Poupart, J. et al. (Éd.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin, p. 85-112.
- Diakhaté, M. (2007). *Le parent, un acteur du système éducatif*. Thème de communication. Dakar.
- Diakhaté, C., Fall, S. et Ndiaye, S. (1999). *Sénégal*. [En ligne] repéré à <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/AfricaPdf/Isenegal.pdf>
- Diédhiou, S-B-M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal. [En ligne] dans <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10862>
- Durand, M-J. (2013). *Notes de cours ETA 6065*, Montréal, Université de Montréal
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Marcel Didier.

- Durand, M.-J. et Poirier, S. (2012). « La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne ». Dans *Éducation et francophonie*, XL, 1. [En ligne] repéré à http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-119_DURAND.pdf.
- Fall, A. (2002). *L'école au Sénégal: la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*. Thèse de doctorat de 3^e cycle. FLSH. Département Histoire. Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).
- Fall, A. (2012). « Éduquer au national en Afrique, le cas sénégalais : une mission impossible ? » dans *LIENS* 15. pp. 76-94. Dakar, FASTEF. UCAD. [En ligne] repéré à http://fastef.ucad.sn/LIEN15/amadou_fall.pdf
- Fall, M. (2003). La baisse du niveau des élèves en français : mythe ou réalité. (Le cas du Sénégal). [En ligne] repéré à <http://www.sudlangues.sn/spip.php?rubrique24>
- Figari, G. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. 2^{ème} éd. Montréal, Chenelière Éducation.
- Galvani, P. (1999). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart-Monde/université. Dans *Revue française de pédagogie*, volume 128, pp. 25-34. [En ligne] repéré à http://www.presee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_1071
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Sénégal, (2001). *Constitution de la République du Sénégal du 22 janvier 2001*. [En ligne] repéré à <http://www.gouv.sn/-Constitution-du-Senegal-.html>
- Guskey, T. R., (2010). "Formative assessment: The Contributions of Benjamin S. Bloom". Dans Andrade, H-L. et Cizek, G-J. (2010) *Handbook of formative assessment*. New York, Routledge. Pp. 106-124.
- Halté, J-F. (1984). « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ? » *Pratiques* n° 44. p. 61-69. [En ligne] repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/009967ar>
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. Dans *Recherches Qualitatives*. Vol. (28) (2), pp. 95-117. [En ligne] repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). "The power of feedback". *Review of Educational Research*: 77(1), p. 81-112. [En ligne] repéré à <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.short>

- Kozanitis, A. (2005). « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. » *Bureau d'appui pédagogique* p. 1-14. [En ligne] repéré à www.polymtl.ca/bap/docs/historique_approche_enseignement.pdf
- Lafon, R. (2010). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, 3^{ème} éd. Paris : PUF.
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. Dans *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N° 5. p. 187-202. [En ligne] repéré à http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-5/12_lafortune.pdf
- Lapointe, J. (2011). *Étude des annotations d'un enseignant à la suite de l'enseignement explicite des stratégies de résolution de problèmes mathématiques*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal. [En ligne] repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5428>
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique*. Paris: Armand Colin.
- Laveault, D. (2000). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. [En ligne] repéré à <http://patrickjldaganaud.com/SUR%20DEMANDE/xMCR/RECHERCHE/AUTOR%C9GULATION-laveault.pdf>
- Lebœuf, P. (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. [En ligne] dans <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1199433/56150ac.pdf>
- Legendre, R. (1993-2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1^{re}-3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Louis, R., et Bernard, H. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval, Québec, Éditions Études vivantes.
- Masseron, C. (1981). « La correction de rédaction. » Dans *Pratiques*, 29, 47-68. [En ligne] dans http://pratiques-cresef.fr/p029_ma1.pdf
- Mboup, M. (2003). *Évaluation des acquis scolaires : le paramétrage et l'habillage des épreuves peuvent-ils influencer les méthodes et stratégies d'enseignement/apprentissage des sciences de la vie et de la terre?* Mémoire de DEA, Université Cheikh Anta Diop de Dakar. [En ligne] dans <http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cuse/cr/memthes/mboup.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal (1987). *Guide pédagogique pour les classes pilotes : enseignement élémentaire*. Dakar, École sénégalaise.

- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal (1998). *Fascicules du PDRH : le conte*. Dakar, PDRH2.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal (2004). *Loi d'Orientation 91- 22 du 16 février 1991 modifiée*.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal (2004). *décret 79-1165 portant organisation de l'enseignement élémentaire*.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal (2008). *Guide pédagogique, enseignement élémentaire 3eme étape, CMI-CM2*, Dakar, ÉÉNAS.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal (2009). *Modules de formation des enseignants en curriculum de l'éducation de base: module 4*.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal (juillet 2013). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET)*. Dakar, gouvernement du Sénégal
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, (novembre 2013). *Rapport sur la situation de l'éducation (2013)*. [En ligne] repéré à http://www.education.gouv.sn/root-fr/upload_pieces/Rapport%20National%202013.pdf
- Ministère de l'éducation nationale du Sénégal (2014). *État des lieux de l'éducation de base au Sénégal*. [En ligne] repéré à http://www.men.gouv.sn/root-fr/upload_docs/Rapport%20d'Evaluation%20de%20l'Education%20de%20base%20au%20Senegal_Version%20mai%202014.pdf
- Ministère de l'enseignement supérieur, recherche et science du Québec (2014). *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)*. [En ligne] repéré à <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/ministere/acces-a-linformation/programmes-de-soutien-financier/programme-daide-a-la-recherche-sur-lenseignement-et-lapprentissage-parea/>
- Morrisette, J. (2013). « Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? » dans *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck. [En ligne] repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:24531>
- Ndiaye, V. (1997). « Behaviorisme vs cognitivisme : quelle approche pour l'apprentissage humain ? ». *Éducation scientifique*, septembre 1997, 1(1), p. 1-14. [en ligne] repéré à www.fastef.ucad.sn/articles/ndiaye/ndiaye7.pdf
- Ndiaye-Correard, G. et Équipe du projet IFA (2006). *Les mots du patrimoine : le Sénégal*. Éditions de archives contemporaines. 600 pages

- OCDE (2005). *Évaluer l'apprentissage : l'évaluation formative*. [En ligne] repéré à <http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprenndreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>
- OCDE (2006). *Évaluation formative- pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. [En ligne] repéré à http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_evaluation_formative_pour_un_meilleur_apprentissage_dans_les_classes_secondaires_janvier_2006.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (2002). « Nécessité, facettes, questionnement ». Dans Paquay, L., Ghislain, C., Collès, L. et Huynen, A-M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*, Louvain-la-Neuve, UCL Presses universitaires de Louvain.
- Perrenoud, P. (1998). « Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. » dans Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, P. (dir.) *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 31-50. Repris dans Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, chapitre 6, pp. 99-117. [En ligne] repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_17.rtf
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. 2^e éd. Bruxelles, Éditions De Boeck.
- Roberge, J. (1999). « Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites » dans *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - 23(25-51). [En ligne] repéré à http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Roberge_V2F.pdf
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Rapport de recherche PAREA, Montréal. [En ligne] repéré à http://www.cdc.qc.ca/parea/786967_roberge_correction_andre_laurendeau_article_PAREA_2008.pdf
- Rodet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage ?* [En ligne] repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482>
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 1^{re} éd., Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*, 1^{re} éd., Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, 2^e éd., Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Savoie Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). « La Méthodologie » dans Savoie Zajc, L. et Karsenti, T. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent, Québec: ERPI. p.109-122.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck Supérieur.
- 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>
- Stiggins, R. (2007). "Assessment through the student's eyes." Dans *Educational Leadership*, 64(8), 22.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris, Armand Colin.
- Thorndike, E-L. (1913). *Educational psychology*. New York Teachers college, Columbia University.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^{ème} édition. Montréal: PUM.
- Veslin, O. et Veslin, J. (1992). *Corriger des copies : évaluer pour former* Paris : Hachette Éducation.
- UNESCO. (1996). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, UNESCO, Paris.
- Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning?* [En ligne] repéré à <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/What%20is%20assessment%20for%20learning%5B1%5D.pdf>

Annexe 1: Guides d'entrevue individuelle

Guide d'entrevue 1 : destiné à recueillir les perceptions des enseignants sur leurs pratiques de correction en vigueur.

Question de base

Comment procédez-vous pour corriger les travaux de vos élèves en production d'écrits?

Questions secondaires :

1. Où faites-vous le travail de correction?
2. Combien de temps mettez-vous environ pour une copie?
3. Par quoi commencez-vous? Lisez-vous complètement la production d'abord? Ou alors allez-vous directement dans la correction?
4. Utilisez-vous une grille de correction avec des critères?
5. Soulignez-vous toutes les erreurs commises?
6. Est-ce-que vous annotez la copie?
7. Où mettez-vous les annotations? À la marge? À côté des erreurs? Etc.
8. Donnez quelques exemples d'annotations que vous avez l'habitude d'utiliser.
9. Pouvez-vous les catégoriser?
10. Mettez-vous une note chiffrée sur la copie?
11. Selon vous à quoi servent les annotations? Les notes chiffrées?
12. Que pensez-vous de votre façon de corriger?

Guide d'entretien 2 : destiné à recueillir les perceptions des enseignants sur les nouvelles pratiques de correction expérimentées.

Question principale

Que pensez-vous de cette nouvelle façon de corriger?

Questions secondaires

1. Comment trouvez-vous cette façon d'annoter?
2. Quelles sont les forces?
3. Les limites?
4. Pensez-vous que cette façon de faire peut améliorer les performances des élèves? Si oui en quoi?
5. Est-elle facile ou difficile à appliquer? Pourquoi?
6. Que proposeriez-vous pour l'améliorer?
7. Quelles appréciations finales pouvez-vous faire sur cette pratique de correction centrée sur les annotations?

Annexe 2: Extrait de la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) avec le texte support

Guerlel la perdrix et Goundo le lézard.

La trahison

Guerlel la perdrix, friande de haricots frais et juteux, s'aventure souvent dans les champs de Neddo l'homme. Celui-ci, brave travailleur, met plusieurs mois à défricher, labourer, enlever les mauvaises herbes, soigner et surveiller son champ sous le chaud soleil et même pendant la nuit. Neddo dort très peu, car dans ces contrées, il est le seul qui gagne durement son pain. Les autres comme Guerlel n'attendent que le moment où les fruits mûrissent pour venir participer à la récolte à leur manière. Mais si voleur soit-il, Guerlel n'aime pas aller seul dans les champs pour dérober les graines d'arachides et de haricot aux sucres laiteux et délicieux. Il s'arrange toujours pour se faire accompagner par quelqu'un dans le but de renforcer son courage et, en cas de mauvaise surprise, arriver à faire porter le tort subi à son compagnon. Ce jour-là, Goundo le lézard se trouvait sur son chemin.

- Bonjour Goundo, comme tu as maigri! Tu as faim?
- En effet, mon ami Guerlel, je n'ai pas mangé depuis deux jours dit tristement Goundo en pleurant. Je n'ai plus la force d'attraper les insectes. Ni les maudits papillons qui voltigent en tournoyant, ni la sournoise libellule qui s'échappe vite comme une fusée dès que je sors le bout de ma langue. Les mouches, elles, me narguent en se fourrant dans mon nez tandis que les moustiques, non contents de m'énervier de leurs cris aigus et agaçants, me piquent et me sucent mon sang déjà vidé par la faim.
- Ne t'inquiète pas cher ami. Tu mangeras à ta faim grâce à moi. Nous sommes tous frères dans ce bas monde et devons par conséquent cultiver l'amour et la solidarité. Elle se mit à chanter d'une voix réconfortante et mielleuse.

Goundo ne t'inquiète pas

Ne t'inquiète pas mon frère

Je sais voler et je te ferai voler

Je sais passer à travers les branchages des clôtures

Je te ferai passer à travers les branchages des clôtures

Ne t'inquiète pas mon bon vieux lézard

La perdrix, d'un vigoureux coup d'ailes, emportant avec elle le lézard bien agrippé à ses pattes. Les deux compères se retrouvèrent en quelques secondes dans le champ de Neddo l'homme. Ils se régalaient de haricots juteux lorsque survint Neddo qui cria d'une voix terrifiante : au voleur! Au voleur! Je vous transformerai en rôti assaisonné de sauce de gombo et d'arachide!

Hop! La perdrix s'envola dans les airs atterrissant hors du champ, dans les hautes herbes où elle disparut comme par magie. Elle laissa le pauvre lézard sous les coups impitoyables de Neddo.

Le lézard se mit à chanter :

Guerlel a fait du tort au pauvre petit lézard

Elle m'avait dit :

Je sais voler et te ferai voler

Je sais passer à travers les branchages des clôtures

Je te ferai passer à travers les branchages des clôtures

Ne t'inquiète pas lézard

Au final, elle s'est envolée et m'a laissé à la merci des coups de l'homme.

Sans pitié, l'homme battit le pauvre vieux lézard jusqu'à ce que mort s'en suive. Neddo estima qu'il avait fait payer à Goundo les dommages que les deux animaux lui avaient causés.

Intention éducative

Dans cette SAÉ l'intention est d'amener les élèves à comprendre le phénomène de la trahison par le biais du conte. Le but est également d'aiguiser leur imagination et leur créativité. Ils utiliseront leurs connaissances en français en vue de produire un texte similaire.

Intention pédagogique

Les élèves devront produire un conte portant sur la trahison en s'aidant des différentes ressources nécessaires acquises.

Ressources à mobiliser

Figure 1 : grille des ressources de Dion, Durand et Grenier, 2006; Laurier et al. 2005; Scallon, 2004, cités par Durand et Chouinard (2012).

Ressources				
Internes			Externes	
Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Environnement scolaire	Environnement social et culturel

Annexe 3 : Annotations recueillies et catégorisées après l'expérimentation de la pratique des annotations

Annexe 3.1 Annotations selon le modèle de Rodet (2000)

Formulation Contenu	Positive	Négative	Constructive
Cognitif	<p>« Ponctuation »</p> <p>« Genre des noms »</p> <p>« Accord du participe passé »</p> <p>« Accord du verbe » (2)</p> <p>« Accord de l'adjectif » (3)</p> <p>« L'écriture du mot »</p> <p>« Pluriel des noms »</p> <p>« Homophones <i>mais</i> et <i>mes</i> »</p> <p>« Homophones <i>ou</i> et <i>où</i> »</p> <p>« Homophones <i>a</i> et <i>à</i> »</p> <p>« Homophone <i>ce</i> et <i>se</i> »</p> <p>« Participe passé du verbe »</p> <p>« La deuxième personne du singulier »</p> <p>« Majuscule »</p> <p>« Soigne bien tes écritures! »</p> <p>« Soigne ton français »</p> <p>« Attention à la conjugaison du verbe <i>venir</i> »</p> <p>« Mot sauté ! »</p> <p>« Fais attention. Pour écrire <i>tout à coup</i> tu as omis <i>à</i>. »</p> <p>« Tu dois écrire correctement les mots ».</p> <p>« Écris correctement le mot (hyène)»</p> <p>« Écrire correctement les mots »</p> <p>« Respectez le genre des nom »</p> <p>« Attention à l'accord du participe passé »</p> <p>« Attention aux fautes d'orthographe »</p> <p>« Revois le genre des noms »</p> <p>« verbe s'accorde »</p> <p>« Mettre les accents »</p> <p>« Revois l'écriture des mots »</p> <p>« Revoir l'écriture des mots »</p> <p>« Écriture du mot »</p>	<p>« Tu fais trop de fautes »</p> <p>« Trop de fautes! »</p> <p>« Le verbe mettre ne s'écrit pas comme ça. »</p> <p>« Mal dit !» (8)</p>	<p>« <i>Bâton</i> au singulier ne prend pas <i>s</i> ».</p> <p>« Écris correctement le mot. Enlève le « e » à la fin. »</p> <p>« Attention à l'écriture du verbe <i>demande</i> à la troisième personne du singulier au présent. Mets le <i>e</i> à la fin. »</p> <p>« Conjugue le verbe » (2)</p> <p>« Mets le verbe à l'infinitif »</p> <p>« Mettre l'adjectif au pluriel »</p> <p>« Écris correctement le verbe » (2)</p> <p>« Mets le verbe au passé composé »</p> <p>« Le deuxième verbe se met à l'infinitif »</p> <p>« Le second verbe se met à l'infinitif » (3)</p> <p>« le verbe s'accorde avec le sujet. » (3)</p>
Métacognitif	<p>« Combien de personnes étaient présentes? »</p> <p>« As-tu oublié le subjonctif? »</p>		
Méthodologique	« En majuscule »	« Tes phrases sont	« Il fallait laisser une

	« Attention à la présentation »	<p>incohérentes »</p> <p>« Tu n’as pas laissé de marge! »</p> <p>« Tu n’as pas écrit un conte »</p> <p>« Le développement ne correspond pas à l’introduction »</p> <p>« Écritures illisibles »</p> <p>« Illisible! »</p> <p>« Mot sauté » (2)</p> <p>« Inachevé »</p> <p>« Inachevé (texte de l’introduction)»</p> <p>« Imprécis »</p> <p>« Confus (le texte) »</p> <p>« Conte inachevé »</p> <p>« Conclusion trop longue »</p>	<p>marge. »</p> <p>« La phrase débute toujours par une majuscule »</p> <p>« Phrase commence par une majuscule »</p> <p>« Pense à bien ponctuer ton texte »</p> <p>« Revois la conjugaison du verbe <i>construire</i> ».</p> <p>« écris correctement le mot <i>fois</i>. Vérifie dans le dictionnaire pour distinguer les deux mots (<i>fois et foi</i>). »</p> <p>« Attention à la confusion dans l’écriture de <i>pagne</i> et <i>panier</i>. Utilise ton dictionnaire pour bien vérifier leur écriture ».</p> <p>« Évite d’être brouillon avec tes idées ».</p> <p>« Évite de répéter les mêmes phrases »</p> <p>« Utilise le dictionnaire pour voir le sens de ces mots (<i>tout à coup</i> et <i>gardiennage</i>) et comment ils s’écrivent. »</p> <p>« Utilise le dictionnaire pour voir comment s’écrit ce mot. »</p> <p>« Consulte la table de conjugaison pour voir comment on écrit ce verbe (vouloir) au présent.</p> <p>« Soigne ton expression »</p> <p>« Soignez votre présentation »</p> <p>« Soigne ton écriture. Appliques-toi »</p> <p>« Il faut raconter ton propre conte » (3)</p> <p>« Raconte ton propre conte » (2)</p> <p>« Il faut raconter ton propre conte »</p> <p>« Il faut produire ton propre conte ».</p> <p>« La conclusion doit être en rapport avec le développement »</p> <p>« Dégager une leçon de morale » (3)</p>
Affectif	<p>« Jusque-là c’est bien »</p> <p>« Assez bon devoir »</p> <p>« Belle formule ! Bravo !»</p>		<p>« Bravo! Mais évite certaines fautes! »</p>

	« Bon devoir. Bonne continuation » « Bonne présentation » « Bonne présentation du devoir » « Bonne leçon de morale » (5)		
--	--	--	--

Annexe 3.2 : Annotations selon le modèle de Lebœuf (1999).

Type de commentaire	caractéristiques	Exemple
Commentaires verdictifs	Formulation en style télégraphique; établissement d'un verdict	« Assez bien » « Bien » « mal dit » (8) « Jusque-là c'est bien » « Assez bon devoir » « Belle formule ! Bravo ! » « Bon devoir ». « Bonne continuation » « Bonne présentation » « Bonne présentation du devoir » « Bonne leçon de morale » (5)
Commentaires injonctifs	Formulation style télégraphique; injonction de correction	« Dégager une leçon de morale » (3) « Mets le verbe à l'infinif » « Mettre l'adjectif au pluriel » « Majuscule » « Écris correctement le verbe » (2) « Mets le verbe au passé composé » « Phrase commence par une majuscule » « Soigne bien tes écritures! » « Tu dois écrire correctement les mots ». « Écris correctement le mot (hyène)» « Soigne ton expression » « Soignez votre présentation » « Soigne ton écriture. Appliques-toi » « Raconte ton propre conte » (2) « Revois l'écriture des mots » « Revois la conjugaison du verbe <i>construire</i> ». « Conjugue le verbe » (2) « Évite d'être brouillon avec tes idées ». « Évite de répéter les mêmes phrases » « Ponctuation »
Commentaires explicatifs	Formulation plus longue; explications pour réparer l'erreur.	« Attention à la confusion dans l'écriture de <i>pagne</i> et <i>panier</i> . Utilise ton dictionnaire pour bien vérifier leur écriture ». « écris correctement le mot <i>fois</i> . Vérifie dans le dictionnaire pour distinguer les deux mots (<i>fois et foi</i>). » « Consulte la table de conjugaison pour voir comment on écrit ce verbe (vouloir) au présent. « Attention à l'écriture du verbe <i>demander</i> à la troisième personne du singulier au présent. Mets le <i>e</i> à la fin. » « Écris correctement le mot. Enlève le « e » à la fin. » « La phrase débute toujours par une majuscule »
Commentaires réflexifs	Incite à la réflexion	« Combien de personnes étaient présentes? » « As-tu oublié le subjonctif »?

Annexe 4: Exemples de productions d'élèves corrigées

Annexe 4.1 production d'élèves corrigées avant l'expérimentation

Trop de fautes

Contexte: Au cours d'un match de navé-tanes, une bagarre éclate entre les supporters. Tu as assisté à la scène.

Consigne: Raconte est dis tes sentiments à la fin.

32
T = 60

P: 10/20
C: 11/15
CL: 06/15
P: 05/10

Pendant les vacances, notre quartier joué avec l'équipe de Sandrine tout à coup, les supporters se bagarre. Il y avait des têtes casés et on voye du sang. Les policiers sont veni et les pompiers ~~qui~~. A la fin je suis fâché car les personne été blessé. Le match n'été pas intéressant.

Annexe 4.2 exemple de production corrigée après l'expérimentation sur les annotations

Sindis le 2 Mars 2015

production écrite

Contexte: votre école est invitée au centre Mauria ouéga pour un concours de conte. Vous êtes désigné par la directrice pour participer au concours.

Vous devez raconter un conte.

P: 20
C: 15
CL: 00
P: 5
T: 40/60

les trois voyageurs

Il était une fois le Gaïdé le lion le lièvre le lièvre et Bouki l'hyène voyage ensemble. Ils sont fatigués mais heureusement ils ont vu une ~~bonne~~ Bouff et ils ont ^{participé} pris du lait de lion et le lièvre dorm mais le l'hyène dort pas et le l'hyène bois tout le lait et mais rempli de lait sur la bouche du lièvre le lion se réveille et dit au est le lait et l'hyène lui montre la bouche du lièvre et le lion fut le lièvre.

Annotations:

- « verbe s'accorde avec le sujet et accord de l'adjectif »
- « verbe s'accorde le verbe methe ne s'écrit pas comme ça! »
- « homophones ou et ou- mal dit »

ANNEXE 5 : CONTENU DE LA FORMATION

- *Exposé 1 : La régulation en évaluation des apprentissages*

Introduction

Les pratiques d'évaluation d'aujourd'hui s'inscrivent dans un contexte de changement de paradigme. L'évaluation des connaissances qui caractérisait la pédagogie par objectifs, a cédé la place à l'évaluation des compétences. Dans le processus d'installation de la compétence, les aspects liés à l'évaluation formative occupent une place primordiale. Dans cet exposé nous nous intéressons particulièrement à la régulation des apprentissages par le biais de la rétroaction écrite qui en constitue une des modalités principales. Au préalable, nous tenterons de cerner le terme « évaluation » en le définissant et en examinant sa fonction à travers la typologie qui en a été faite.

1.1 L'évaluation des apprentissages

1.1.1 Définition

Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005) définit ainsi l'évaluation des apprentissages : « *Appréciation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève qui a pour objet de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs ont été atteints* » (p. 259).

De Ketele (1989) : « *Évaluer signifie: Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision.* » (page 5)

1.1.2 Mesure – contrôle – jugement- docimologie

Il est utile de faire la distinction entre l'évaluation et ces quatre termes pour mieux saisir son sens.

Évaluation	Mesure
Objectifs précis	Peut être totalement gratuite
Débouche sur une décision	Peut être menée indépendamment d'une décision
Peut-être qualitatif en tout ou en partie	Implique nécessairement la quantification
Produit du sens	Produit des valeurs numériques auxquelles il convient de donner du sens.

Évaluation	Contrôle
Critères et indicateurs élaborés ou ajustés par l'évaluateur	Critères et indicateurs souvent imposés de l'extérieur
Critères susceptibles d'être réajustés en cours de route	Critères inamovibles
Produit du sens	Confirme ou infirme le respect de la norme
Évaluation	Docimologie
Démarche particulière	Discipline scientifique
Peut porter sur une multitude d'objets	A pour objet les examens
Évaluation	Jugement
Se réfère à des critères élaborés dans un but précis	Se réfère à un système de valeurs
Orientée vers la prise de décision	Émis sans référence à une décision

Selon Roegiers (2004):

1.1.3 Quelques types d'évaluation

Évaluation d'orientation, évaluation de régulation, évaluation certificative, évaluation sommative, évaluation en termes d'intégration, évaluation critériée, évaluation normative, évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation formatrice, etc.

« Ces types d'évaluation ne s'opposent pas. Il ne s'agit pas là d'autant de formes d'évaluation. Une évaluation peut être à la fois sommative, certificative et normative. Tout comme elle peut être à la fois formative, intégrée et critériée. » (Rogiers, 2004, p, 56).

1.1.4 Évaluation formative

Selon Talbot (2009)

« 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 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 soit clairement repérée. » (p. 87).

Pour Bloom, Hasting et Madaus (1971) cités par Guskey (2010), l'évaluation formative permet la maîtrise des apprentissages d'où le terme « pédagogie de maîtrise » (Master Learning). Au total, l'évaluation formative est au service des apprentissages en apportant aide et soutien aux élèves en difficultés. La régulation constitue, comme nous allons le voir ci-après, la modalité permettant d'apporter cette aide et ce soutien aux élèves concernés.

1.1.5 La régulation

« L'évaluation n'a de sens que si elle apporte des informations pertinentes à l'apprenant, lui permettant de réguler ses apprentissages. ». (Durand et Chouinard, 2012, p.73).

La régulation a pour but principal d'établir « l'adaptation du fonctionnement d'un système en interaction avec son environnement. ». (Piaget, 1975, p.8).

Allal (2007) définit la régulation des apprentissages en termes d'une succession d'opérations visant à :

- fixer un but et orienter l'action vers celui-ci,
- contrôler la progression de l'action vers le but,
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but. ».

la régulation des apprentissages est un ensemble d'actions, menées par l'enseignant et/ou l'élève, s'inscrivant dans un processus d'atteinte d'objectifs préalablement fixés, et qui consistent en des réajustements, des réaménagements, des redressements, des correctifs, voire des confirmations à chaque fois que de besoin au profit de l'élève.

On peut ainsi distinguer trois types de régulation : la régulation proactive la régulation interactive et la régulation rétroactive.

La régulation proactive: elle est liée à l'anticipation sur les objets d'apprentissage et permet de planifier de « nouvelles démarches » (Allal, 2007, p. 14).

La régulation interactive: se définit comme provenant des interactions entre l'apprenant et les éléments de son environnement que sont l'enseignant, les autres élèves, les objets et autres outils intervenant dans le processus d'apprentissage. (Allal, 1991).

La régulation rétroactive: Durand et Chouinard (2012) la conçoivent comme une action dans laquelle l'enseignant rétroagit en vue de fournir à l'apprenant les aspects non réussis de ses apprentissages, mais également, de lui faire prendre conscience de ses difficultés et de ses réussites.

Exposé 2- La rétroaction ou feedback

2.1 Définition

Lafon (2010) la définit comme « une réponse en retour au récepteur [enseignant] vers l'émetteur [élève] pour le renseigner sur les résultats de son message ou de son action. ». (p. 466).

2.2 Le modèle de Rodet (2000)

Rodet (2000) considère que, sur le plan pédagogique, la rétroaction:

- i) vient en réponse à un travail de l'apprenant ;
- ii) propose une correction commentée ;
- iii) exprime un jugement de valeur qui se doit être raisonné et argumenté ;
- iv) a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir. (p.49).

Au plan des contenus, la rétroaction selon Rodet (2000) revêt quatre formes : les rétroactions d'ordre cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif.

Les formulations associées sont au nombre de trois : rétroactions à connotation positive, négative et constructive.

Contenu cognitif: l'évaluateur a une idée plus précise de la situation cognitive de l'apprenant, ce qui lui permet de rectifier les erreurs, de mentionner les manquements et de souligner la justesse des réponses.

Contenu métacognitif: suscite de la part de l'apprenant une réflexion sur ses activités et fait de lui son propre évaluateur. Le tableau suivant, puisé de Durand et Chouinard (2012, p. 84), fait la synthèse de ce modèle.

Formulation	Positive	Négative	Constructive
Contenu			
Cognitif	« Attention à l'accord du verbe avec le sujet! »	« tu as fait beaucoup trop de fautes! Tu n'as donc rien compris? »	« relis-toi la prochaine fois en te servant de tes lunettes (stratégie) pour vérifier les accords. »
Métacognitif	« comment pourrais-tu vérifier ta réponse? »	« Tu ne réfléchis pas assez pour trouver une solution! »	« il serait intéressant d'illustrer tes idées avec des exemples... »
Méthodologique	« Tu utilises bien ta règle pour tracer des figures. »	« Tu n'as pas respecté les étapes de la démarche pour réaliser ton expérience! »	« Si tu ne te souviens plus des consignes de la routine, regarde l'affiche! ».

<i>Affective</i>	« Bravo, tu as bien réussi ton travail! »	« Tu es paresseux! »	« Tu es super! La prochaine fois, tu pourrais choisir un roman pour varier tes lectures! ».
------------------	---	----------------------	---

5.2. Le modèle de Lebœuf (1999)

Selon Lebœuf (1999) reprenant et complétant Halté (1984), les commentaires formulés sur la copie corrigée d'un élève sont de quatre ordres : les commentaires verdictifs, les commentaires injonctifs, les commentaires explicatifs et les commentaires réflexifs. Le tableau suivant éclaire sur ces types de commentaires.

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

Module 3 : exercices de formulation d'annotations

À partir de cinq travaux d'élèves en productions d'écrits, chercheur et participants identifient des erreurs ou des points positifs et formulent des annotations en s'inspirant des exemples des deux modèles.

Annexe 6: Formulaire de consentement

Faculté des sciences de l'éducation/Département des fondements et administration de l'éducation

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Mise en place de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite avec des enseignants du primaire au Sénégal.

Chercheur/étudiant : Mamadou SOW

Co-chercheur(s)'il y a lieu : -

Directrice de recherche : Micheline-Joanne DURAND

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

1.

2. Participation à la recherche

Cette étude, qui s'inscrit dans une recherche de type collaboratif, m'amènera à travailler avec vous (trois enseignants de cinquième année primaire de deux écoles de la commune de Rufisque (Sénégal), soit Matar Seck et Marième Diop). Le travail de collecte se déroulera en neuf rencontres entre chercheur et participants:

1. prise de contact: chercheur et participants discutent des tenants et aboutissants de la recherche.
2. Planification des activités.
3. Entrevues semi-structurées individuelles pour faire une analyse réflexive des pratiques évaluatives en vigueur.
4. Co-analyse, par participants et chercheurs, d'annotations trouvées dans les cahiers d'activité ou d'intégration des élèves.
5. Formation et élaboration d'un modèle de rétroactions écrites.

6. Élaboration, par chercheur et enseignants, d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) permettant la production de textes.

7. Co-analyse d'annotations par les enseignants à la suite de la correction des productions de textes..

10. Entrevues semi structurées individuelles pour tirer les leçons de l'expérimentation. Les données suscitées seront composées des propos des enseignants relatifs à leur perception des nouvelles pratiques en termes d'avantages, de contraintes et de faisabilité. L'entrevue sera transcrite directement sous forme de prise de notes par le chercheur

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

2. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. S'il y a lieu, le chercheur pourra vous référer à une personne-ressource.

3. Droit de retrait

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. S'il y a lieu, le chercheur pourra vous référer à une personne-ressource.

4. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

1. Diffusion des résultats

Un rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : 2 octobre 2014

Nom : _____ Sow Prénom : _____ Mamadou

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Mamadou Sow, étudiant/chercheur à l'Université de Montréal (Nom, indiquer la fonction), au numéro de téléphone : XXX (à l'adresse courriel :XXX

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

