

Dr. Ameur-Amokrane Saliha
Habillante, Université d'Alger, Algérie



Résumé

L'évaluation constitue un dispositif indispensable pour aider les élèves à améliorer leurs performances. En effet, lorsqu'un enseignant remet un travail annoté, l'élève, pour peu qu'il comprenne les remarques qui lui sont faites, a des réactions auto-évaluatives qui ont des répercussions sur ses comportements ultérieurs. Notre étude a consisté à examiner, d'une part, les appréciations portées sur la copie, d'autre part, la manière dont les erreurs sont signalées aux élèves. Sur la base des résultats de l'analyse nous avons fait un certain nombre de propositions visant à améliorer l'évaluation.

Mots-clés : *Production écrite, orthographe, progression, évaluation formative, évaluation positive détection, identification et correction des erreurs, typologie des erreurs.*

Abstract

The evaluation constitutes an essential device to help the pupils to improve their performances. Indeed, when a teacher gives an annotated work, the pupil, for little that it includes/understands the remarks that are made to him, has auto-évaluatives reactions that have effects on its later behaviors. The study related to a corpus of 69 copies of written expressions evaluated by about fifteen different teachers. It consisted in examining, on the one hand, the appreciations related to the copy, on the other hand, the way in which the errors are announced to the pupils. According to the result of the analysis, we made a certain number of proposals aiming at improving the evaluation.

Key words : *Written production, orthography, progression, formative evaluation, positive evaluation detection, identification and correction of the errors, typology of the errors.*

Longtemps, évaluer une copie a consisté à mesurer sa qualité et donc à mettre une note qui était censée rendre compte de cette qualité. De ce fait, dans le cadre de la docimologie, la réflexion a porté sur les moyens de rendre cette «mesure» juste aussi bien dans le sens de justice₁ (que ce soit les meilleurs qui

obtiennent les meilleures notes) que dans le sens de justesse (que la note soit le reflet du contenu de la copie).

Or, dans le cadre d'une évaluation qui se veut formative, l'objectif n'est plus de mesurer ou de noter mais de permettre aux apprenants de progresser et d'améliorer leurs productions. Par conséquent, l'évaluation doit apporter à l'apprenant des informations précises et claires, l'objectif étant de lui permettre de découvrir les zones où il éprouve des difficultés en vue de l'aider à mettre en place des stratégies qui lui permettent de progresser.

Donc, dans le cadre de notre étude, nous nous sommes penchée sur la manière dont les copies d'élèves algériens ont été évaluées afin de voir si cette évaluation pouvait permettre aux apprenants de situer leurs lacunes et par là-même de progresser.

1. Les modes d'évaluation des productions écrites

Pour mener à bien notre recherche, nous sommes partie d'un corpus de 69 copies d'expressions écrites d'élèves du 3^{ème} palier de l'Ecole Fondamentale et du Secondaire évaluées par une quinzaine d'enseignants différents. Celles-ci se répartissent comme suit : 11 copies de 7^{ème} année, 17 copies de 8^{ème} année, 12 copies de 9^{ème} année, 10 copies de 1^{ère} AS, 10 copies de 2^{ème} AS et 9 copies de 3^{ème} AS. L'étude a porté d'une part sur l'appréciation générale portée sur la copie et d'autre part et sur l'identification des erreurs.

1.1. Les appréciations

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

Sur cette base et sachant qu'une expression écrite peut être appréhendée à différents niveaux, nous avons essayé de répondre aux questions suivantes :

- Y a-t-il une appréciation dans les copies observées ?
- Celle-ci, lorsqu'elle existe, cible-t-elle un niveau précis ?
- Quel est le niveau ciblé en particulier ?

Le tableau suivant résume les résultats auxquels nous sommes parvenue à l'issue de notre étude et les éléments de réponse aux questions ci-dessus.

Tableau 1 : Nature des appréciations dans les copies.

Nombre total de copies	Copies ne comportant aucune appréciation	Copies comportant une appréciation					
		Ne ciblant aucun niveau	Ciblant le niveau pragmatique	Ciblant le niveau textuel	Ciblant le niveau phrastique	Ciblant le niveau local	Ciblant plusieurs niveaux
69	18	18	2	6	1	9	16

A partir des résultats de notre analyse, nous pouvons faire le constat suivant :

- Dans plus de 50% des cas (36/69) l'élève ne peut tirer bénéfice de la lecture de sa copie évaluée. En effet, soit il n'y a aucune appréciation générale permettant d'orienter son attention vers des problèmes spécifiques, soit, cette appréciation, qu'elle soit positive (« c'est un bon travail », « c'est assez bon dans l'ensemble », « assez bien attention aux fautes »...) ou négative (« passable »...), ne peut ni le guider dans la correction des erreurs qui subsistent dans sa copie ni l'encourager en lui permettant de prendre conscience des progrès accomplis dans des zones bien précises.

- Lorsque l'appréciation ne porte que sur un niveau, c'est généralement le niveau local qui est, le plus souvent, ciblé par les enseignants. Toutefois, les remarques qui sont faites à ce niveau restent souvent trop imprécises pour aider les élèves à progresser.

Ex 1 : « attention à vos verbes » peut signifier aussi bien que l'élève rencontre des problèmes au niveau du choix des modalités verbales (syntaxe) qu'au niveau du choix des signifiants des modalités verbales ou du lexème verbal (morphologie).

Ex 2 : « bien (attention à la ponctuation et à l'orthographe) ». Cette appréciation cible l'orthographe mais connaissant la complexité du plurisystème graphique du français, nous ne pouvons qu'être sceptique quant à la possibilité pour l'élève qui la lit d'en tirer un quelconque bénéfice.

Ex 3 : « Médiocre. Attention aux fautes ». Dans cet exemple, nous ignorons si c'est l'orthographe qui est visée (niveau local) ou la construction des phrases (niveau phrastique).

- Certaines appréciations ciblent en même temps plusieurs niveaux :

▪ Le niveau textuel et pragmatique.

Ex : « De bonnes idées à développer et à présenter de manière ordonnée » (niveau textuel)

« N'oubliez pas qu'on vous demande de rédiger un texte expositif » (niveau pragmatique)

▪ Le niveau phrastique et textuel.

Ex : « beaucoup de fautes de langue et de construction » (niveau

phrastique)

« Les citations doivent être insérées dans le texte » (niveau textuel)

▪ Le niveau phrastique et local

Ex : « Phrases mal construites » (niveau phrastique)

« Des fautes » (niveau local ?).

Mais, quel que soit le niveau ciblé, l'appréciation n'est jamais suffisamment explicite.

- Aucune appréciation ne cible de manière claire et précise les « réussites » des élèves. Or, M. Gey (1979 : 46) a montré (en particulier dans le domaine de l'orthographe mais nous pensons que cela est valable dans tous les domaines) qu'« il faut éviter de culpabiliser l'élève et de dramatiser ses erreurs. Il est préférable de lui faire prendre conscience de ses acquisitions ». L'élève dont le travail aura été valorisé ne se sentira plus pris dans une spirale de l'échec et aura donc envie de revenir sur son premier jet pour l'améliorer.

En conclusion à cette analyse des appréciations, nous pouvons dire que, si de manière générale les enseignants font référence à tous les niveaux d'observation d'un texte, ce qui est, a priori, très positif, en réalité, dans chaque copie il n'y a généralement qu'un seul niveau ciblé au détriment des autres (53/69). Or, ceci peut donner à penser à l'élève que les différents savoirs à acquérir fonctionnent isolément alors qu'en fait, pour qu'une production écrite soit correcte, il faudrait une maîtrise conjointe des différents niveaux.

1.2. L'identification des erreurs

Confrontés aux erreurs des élèves, les enseignants adoptent différentes attitudes :

Tantôt les erreurs sont rectifiées par l'enseignant lui-même :

- soit en surchargeant l'unité fautive ce qui rend souvent la correction incompréhensible par l'élève. Or, ceci est particulièrement gênant, dans la mesure où, pour être utile, une annotation doit avant tout être lisible.

- soit en proposant des rectifications dans la marge.

Selon M. C. Albert (1998 : 58), ce type d'attitude est le propre des enseignants consciencieux. « Consciencieux, peut être, mais efficace(s), c'est moins sûr car le corrigé proposé permettra-t-il, à l'élève de comprendre pourquoi son énoncé ne convient pas ? Rien n'est moins sûr dans la mesure où le problème générateur du dysfonctionnement n'aura pas été véritablement identifié par le correcteur ». Nous irons plus loin, en disant que, sans doute, l'élève ne cherchera même pas à comprendre les raisons de son erreur puisque la solution lui est d'emblée proposée voire imposée.

Tantôt les erreurs sont soulignées mais sans qu'aucune indication ne soit donnée quant à leur nature.

Tantôt les erreurs sont soulignées et caractérisées mais de manière trop vague pour permettre aux élèves de revenir sur leur production et d'y apporter les rectifications nécessaires.

C'est ainsi que :

- Le signe « or » est utilisé indifféremment pour différentes erreurs qu'il s'agisse d'un problème concernant :

- ◇ la ponctuation : le tiret en début de paragraphe. Ex : - *un jour...*

- ◇ un phonogramme. Ex : *épole pour épaule.*

- ◇ un morphogramme grammatical. Ex : *il aperçu pour il aperçut.*

- ◇ plusieurs erreurs dans le même mot. Ex : un morphogramme lexical (lettre finale justifiable) et une consonne double dans *gallan pour galant.*

- Le signe "o" est utilisé pour:

- ◇ Les confusions d'homonymes *se/ce*. Ex : *se métier, se reve...*

- ◇ Les consonnes doubles. Ex : *difficile.*

- ◇ Les erreurs d'origine phonétique. Ex : *poussible pour possible.*

Nous voyons donc que ces signes, utilisés par les enseignants, sont trop polyvalents pour pouvoir « parler » aux apprenants et leur apporter une aide lors de la relecture de leurs textes.

Tantôt c'est une ou plusieurs lignes qui sont soulignées sans indication quant à l'unité (ou les unités) fautive(s).

Ex : 1^{ère} ligne *le prence il trouvait la fesu qui pour*
2^{ème} ligne *le chasse est le chevalle pour vasait à*

Le « il » est barré par l'enseignant et les deux lignes sont soulignées. Mais l'élève saura-t-il d'une part, qu'en réalité il y a quasiment une erreur par mot et d'autre part, que ces erreurs sont de nature très différente.

- Erreur à dominante phonétique. Ex : *prence pour prince, fesu pour fusil.*

- Erreur à dominante logogrammique. Ex : confusion *et/ est.*

- Erreur à dominante phonogrammique. Ex : *le chevalle...*

Certes, M. Gey (1987 : 151) stipule qu'il faut éviter de signaler directement l'erreur à l'élève car dit-il « le fait de simplement signaler une erreur supprime une étape de recherche et de relecture fructueuse ». Il préconise donc de faire en sorte que « la correction de la copie offre dans sa présentation une série d'indices permettant à l'élève de dépister son erreur et de revenir sur sa graphie erronée ». Dans un ordre de difficulté de recherche croissante, il suggère de souligner soit le graphème fautif, soit le mot contenant le graphème, soit le syntagme, soit la ligne. Cependant il nous semble que, vu le nombre

important d'erreurs dans chaque ligne, il est fort peu probable que l'élève soit en mesure de les localiser et de les corriger si l'on souligne simplement la ligne. Nous pensons donc que, dans un premier temps au moins, il faudrait être plus directif et explicite.

Tantôt, enfin, les enseignants ont recours à une méthode mixte. En effet, dans la même copie, certaines erreurs sont soulignées sans indication quant à leur nature, d'autres sont corrigées (les accents, les majuscules, la ponctuation, les marques d'accord), d'autres enfin sont caractérisées.

Ce type d'attitude laisse apparaître le désarroi des enseignants face au problème de l'évaluation de l'orthographe dans les productions écrites et leur manque de méthode. Cela peut s'expliquer par leur manque de formation. En effet, les enseignants ne connaissent pas les typologies d'erreurs et sont donc bien souvent en peine lorsqu'il faut caractériser celles des élèves. C'est ce qui fait que, la plupart du temps, ils s'abstiennent de caractériser l'erreur ou le font de manière très vague. Or, cela est préjudiciable à l'élève qui, ne sachant pas où se situe précisément son erreur, aura d'autant plus de difficulté à se corriger et à progresser.

Pour conclure, nous dirons que, bien souvent, les erreurs ne sont pas clairement identifiées et caractérisées. De ce fait, nous pensons que les élèves auront beaucoup de mal à les comprendre et donc à les éviter lors de productions ultérieures.

2. Les propositions

Sur la base des constats que nous avons pu faire à l'issue de l'analyse de notre corpus de copies évaluées, nous proposons pour accroître l'efficacité de l'évaluation, tout d'abord de pratiquer une évaluation positive qui cible autant les réussites que les erreurs. Ensuite, nous suggérons d'élaborer, avec les élèves, un guide d'évaluation d'écriture ciblant tous les niveaux sur la base :

- des caractéristiques textuelles des écrits étudiés en classe (pour les niveaux pragmatique et textuel) ;
- des erreurs le plus fréquemment commises, (pour les niveaux phrastique et local) ;

Elèves et enseignants doivent faire référence à ce guide qui doit être utilisé par les élèves :

- pendant la production écrite, comme aide mémoire des différents points à prendre en considération.
- après la production écrite comme outil pour les aider à repérer leurs erreurs (ils disposent ainsi d'un moyen leur permettant d'analyser ce qui ne va pas dans leur texte) et de leur offrir les moyens de le réécrire de façon satisfaisante.

Il sera également utilisé par les enseignants pour qu'ils ne focalisent pas leur

attention sur un seul des niveaux d'observation d'un texte.

Par ailleurs, nous préconisons, pour l'identification des erreurs, d'uniformiser les démarches. Pour ce faire, nous nous référons à la proposition de M. Gey (1987 : 151) qui stipule qu' « il faut s'arranger pour que la correction de la copie offre dans sa présentation une série d'indices permettant à l'élève de dépister son erreur et de revenir sur sa graphie erronée » et non pas qu'elle soit faite par l'enseignant lui-même ou qu'elle supprime l'étape de recherche qui est en fait la plus fructueuse. En effet, lorsque nous signalons dans la marge la présence d'une erreur, c'est à l'élève lui-même qu'incombe la tâche de détecter l'erreur, d'identifier sa nature exacte et de la corriger.

Enfin, nous pensons qu'il serait judicieux, pour les erreurs d'orthographe, d'utiliser la typologie des erreurs proposée par N. Catach, D. Duprez et M. Legris (1980 : 13 à 15) et de distinguer les erreurs à dominante phonogrammique des erreurs à dominante morphogrammique ou logogrammique. En effet, comme le signalent L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (1993 : 165) « cet outil permet d'abandonner un regard normatif pour appréhender les erreurs avec des critères linguistiques et donc de différencier les interventions de l'enseignant ; les exercices en fonction des zones de l'orthographe non maîtrisées. »

3. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les modes d'évaluation des productions écrites pratiqués en Algérie ne semblent pas pouvoir permettre aux élèves de progresser. En effet, nous avons constaté que les appréciations sont tantôt absentes tantôt insuffisamment précises pour permettre aux élèves d'avoir une information claire quant aux problèmes qui subsistent. De plus, elles ne ciblent jamais les réussites. Par ailleurs, les erreurs relevées lorsqu'elles ne sont pas corrigées par l'enseignant lui-même privant ainsi l'élève d'étapes essentielles (la détection de l'erreur, l'identification de sa nature avant sa correction) ne sont que rarement caractérisées de manière claire pour permettre aux élèves de les comprendre et d'y remédier. De ce fait, nous avons fait un certain nombre de propositions visant à pallier ces insuffisances.

Notes

1- Dans cette perspective, il fallait chercher et trouver les moyens de d'éviter les écarts interpersonnels (entre deux enseignants évaluant la même copie) et intrapersonnels (entre les notes du même enseignant à deux moments différents).

2- Celle-ci a été menée dans le cadre de la thèse de doctorat intitulée : L'orthographe française : sa pratique et son enseignement en Algérie, réalisée sous la direction de C. Brissaud et K. Taleb-Ibrahimi.

3- M. Marquillo in G. Kahn (1993 : 88 à 91) distingue quatre niveaux : le niveau pragmatique qui concerne « l'interaction entre le texte et son inscription sociale. C'est ici que l'on mesure l'adéquation entre une production et son enjeu communicatif » ; le niveau textuel ou interphrastique qui concerne « le fonctionnement du texte en tant qu'objet linguistique. Quels plans de texte peut-on y retrouver et comment s'organise l'information ? » ; le niveau phrastique qui concerne « la syntaxe de la phrase : ordre des mots, constructions syntaxiques, utilisation de tournures idiomatiques, constructions prépositionnelles obligées, concordances temporelles dans les subordonnées » ; le niveau local qui « est le domaine plus particulier de l'orthographe (d'usage

et grammatical) du vocabulaire lorsqu'il a une incidence limitée (c'est-à-dire lorsque la distorsion du sens n'affecte pas le paragraphe ou le texte)».

4- Il nous semble important de préciser que les résultats auxquels nous sommes parvenue mériteraient peut-être d'être confirmés par d'autres études portant sur un échantillon plus vaste.

5- À ce niveau, nous pouvons même envisager, comme le stipule S. Plane (1994 : 63), de passer avec les élèves un « contrat orthographique ». Selon ce contrat, chacun des élèves « dispose d'une fiche où sont recensées les erreurs qu'il fait le plus fréquemment : muni de cette fiche, il relit ses textes en fonction des points sur lesquels il doit être particulièrement vigilant ». Ce contrat doit être régulièrement réactualisé pour y introduire de nouveaux points à surveiller ou en extraire ceux qui ont fini par être maîtrisés.

Bibliographie

Albert, M.C, 1998. « Evaluer les productions écrites des apprenants ». *Le français dans le monde* n° 299, coll. Hachette, pp. 58- 64.

Allal, L.- Bain, D- Perrenoud, P. 1993. *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Ameer-Amokrane, S. 2006. *L'orthographe française : Sa pratique et son enseignement en Algérie*. Thèse de doctorat. Université d'Alger.

Avanzini, G. 1987. *L'évaluation en questions*. Paris : Ed. ESF.

Catach, N. 1998. *L'orthographe, Que sais-je ?* , 8^{ème} édition, Paris : PUF.

Catach, N.- Doprez, D.- Legris, M. 1980. *L'enseignement de l'orthographe*. Paris : Ed. Dossiers Didactiques Nathan.

Gey, M. 1979. « Que fais-tu en orthographe ? ». *Pratiques* n°25, pp. 43- 49.

Gey, M. 1987. *Didactique de l'orthographe française*. Paris : Nathan.

Kahn, G. 1993. *Des pratiques de l'écrit*. Tunisie : Coll. Hachette.

Plane, S. 1994. *Didactique et pratiques de l'écriture. Ecrire au collège*. Paris : Nathan.