

**AMÉLIORATION DU NIVEAU DES APPRENANTS OU « RÉSULTATS
ABUSIFS » ? : ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANT(E)S DE 4^{ÈME} ANNÉE
PRIMAIRE DU GABON SUR LES GRILLES
DE CORRECTION APC**

Jean-Aimé PAMBOU

Centre de Recherche appliquée aux Arts et aux Langues
(ENS/ Gabon) et Langue Culture et Cognition (UOB), Gabon

john.pambou@gmail.com

&

Jean Jacques ESSONO ENY

Direction de la Collation des Grades, Gabon

Inspecteur pédagogique du 1^{er} degré

essonojean2000@yahoo.fr

Résumé : Dans le cadre des débats fréquents sur l'Approche par les compétences de base au Gabon, nous nous sommes intéressés aux enseignants du primaire, qui sont tenus d'utiliser cette approche dans leurs salles de classe. Le travail, qui s'appuie sur une recherche de type qualitatif, présente les résultats d'un questionnaire sur l'utilisation des grilles de correction de la production écrite en quatrième année. Pour l'essentiel, la quasi-totalité des dix-neuf informateurs (18/19) reconnaissent que les grilles de correction proposées aident désormais à pratiquer des activités de remédiation, mais plusieurs (15/19) soutiennent également qu'elles favorisent plutôt des « résultats abusifs », dans l'évaluation des écrits d'apprenants. Notre contribution, inspirée des théories cognitiviste et socioconstructiviste, permet de relever certains griefs contre l'APC au Gabon et de formuler des propositions de nature à assurer une meilleure prise en compte des problèmes de la production écrite.

Mots-clés : APC, grilles de correction, production écrite, erreurs, critères d'évaluation

Abstract: In the context of frequent debates on the competency-based approach, we focused on primary school teachers, who are required to use this approach in their classrooms. The work, which is based on qualitative research, presents the results of a questionnaire on the use of rubrics for correcting written production in Grade 4. Essentially, almost all of the nineteen informants (18/19) acknowledged that the proposed rubrics now help in the practice of remediation activities, but several (15/19) also argued that they tend to promote "abusive results" in the evaluation of learners' writing. Our contribution, inspired by cognitivist and socio-constructivist theories, makes it possible to identify certain grievances against the APC in Gabon and to formulate proposals to ensure that the problems of written production are better taken into account.

Keywords : APC, correction grids, written production, errors, evaluation criteria

Introduction

L'introduction de l'Approche par les compétences de base (désormais APC) et de nouveaux processus d'évaluation des acquis des élèves dans le système éducatif gabonais a engendré de nouvelles pratiques pédagogiques et évaluatives chez les enseignants du primaire. Parmi les innovations issues de cette méthode expérimentée dès 2002, au Gabon, figure l'utilisation des grilles de correction pour l'évaluation des acquis des élèves dans toutes les disciplines.

Depuis la généralisation de l'APC en 2005, quelques études ont été menées, notamment par des élèves-inspecteurs en fin de formation à l'École normale supérieure. Certaines de ces recherches se sont intéressées à la problématique de la mise en œuvre de l'APC par les enseignants (Dzobani, 2009). D'autres ont traité de la remédiation (Nguembi, 2006 ; Kalagnaga, 2012 ; Mapangou, 2016). Le dernier auteur cité a mis en exergue l'importance de la grille de correction sur l'évaluation des écrits d'apprenants de 5^e année contenant des erreurs. Il a montré les résultats positifs de cette démarche auprès d'un échantillon de 273 apprenants de deux écoles privées catholiques de Libreville, avec la particularité que ces erreurs n'étaient pas celles commises par les apprenants eux-mêmes. Un autre travail, celui de Bivigou (2014), a particulièrement attiré notre attention. L'auteur s'est intéressé à l'impact de la grille de correction sur les performances scolaires dans le domaine des mathématiques. Il a relevé que l'appropriation de la grille de correction par l'enseignant et les élèves améliore les performances. Dès lors, il s'est agi pour nous de savoir si ce qui est dit sur les mathématiques peut se confirmer dans le domaine du français écrit, en nous appuyant, de façon précise, sur le regard des praticiens enseignants.

Pour cela, nous nous inspirons d'un mémoire en vue du Certificat d'aptitude à l'inspection primaire (Essonon Eny, 2016). Dans cette recherche empirique, il était demandé aux enseignants de quatrième année primaire de dire si, d'après eux, les grilles de correction favorisent réellement le prélèvement des erreurs de production écrite et si elles garantissent, par ailleurs, une évaluation objective. La présente réflexion comprend l'énoncé du but poursuivi, la problématique qui la sous-tend, la méthodologie, l'analyse des données ainsi que la présentation des résultats et la discussion.

0.1. Objectif

L'objectif de cette étude est de rendre compte de ce que les enseignants pensent des grilles de correction qu'ils utilisent depuis l'introduction de l'APC en quatrième année primaire au Gabon. Dans cet esprit, il s'agit de se faire une opinion sur la façon dont les informateurs jugent les grilles de correction mais aussi de tirer quelques leçons de ce regard sur ces outils d'évaluation en vigueur au primaire.

0.2. Problématique

L'instauration des grilles de correction APC dans l'enseignement primaire au Gabon résulte des recommandations des États Généraux de l'éducation organisés en 1983. Ceux-ci avaient pour objectif d'apporter des solutions au problème de l'éducation, en général, et de l'école élémentaire, en particulier. Face aux taux de déperdition et de redoublement élevés, des réflexions avaient été menées dans le but d'améliorer les pratiques liées à l'évaluation des acquis scolaires, surtout des pratiques centrées sur l'évaluation formative.

En 1992, l'État gabonais a élaboré plusieurs projets en vue de l'amélioration des pratiques pédagogiques des maîtres et la prise en compte de l'évaluation formative tout au long des apprentissages et l'exploitation des erreurs des élèves. Ces différents projets se sont concrétisés grâce au Fonds d'Aide à la Coopération et l'Appui au Développement de l'Éducation au Gabon (FAC-ADEG), au Fonds d'Aide à la Coopération et à l'Appui au Développement de l'Éducation au Gabon ainsi qu'au Programme d'Appui au Système Scolaire et Éducatif Gabonais (FAC-PASSEG). Ces projets qui se sont succédé au Gabon développaient tous une approche centrée sur la pédagogie de l'erreur comme moyen d'amélioration de la pratique évaluative dans toutes les disciplines. Malgré leur apport, les taux de redoublement et de déperdition sont restés très élevés.

En 2000, le rapport de l'UNESCO sur le système éducatif gabonais relève, pour cette année-là, que 33% d'élèves redoublent leur classe et 40% atteignent le niveau CM2 (aujourd'hui 5^e année). Aussi, à travers la correspondance n° 000948/MEN/PPG/CAB du 17 avril 2000, le ministre de l'Éducation nationale instruit-il l'Institut pédagogique national (désormais IPN) de procéder à la révision des programmes, à la réflexion sur les méthodes d'évaluation et sur les moyens d'améliorer les résultats scolaires. Le discours du maître, stipulent ces directives, doit être réduit à l'essentiel, au profit de la production orale ou écrite et de la correction des erreurs.

En 2002-2003, le Fonds européen de Développement (FED) organise, à l'IPN, des Journées de réflexion sur la pratique de l'évaluation prenant en compte les difficultés réelles des élèves. Au terme de ces assises, un projet d'élaboration de nouveaux programmes en termes de curricula et de nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires est mis en place. Ces processus se fondent sur l'évaluation critériée. En 2005, l'APC est instituée dans le premier degré. L'adoption de cette approche s'est matérialisée par la production des outils d'accompagnement de la réforme (cahiers de situations cibles, guides d'intégration), car la pédagogie de l'intégration invite régulièrement l'élève à résoudre des situations qui l'amènent à réinvestir et à intégrer ses acquis scolaires en mobilisant les ressources (savoirs, savoir-faire...). Chaque situation cible est accompagnée d'une grille de correction. Or, en dépit de ces innovations, rien ne nous permet d'affirmer aujourd'hui que le niveau des apprenants de quatrième année primaire a changé, tant les problèmes de rédaction sont relevés ici et là

dans les écrits scolaires. D'où notre question d'ensemble posée aux informateurs: les grilles de correction utilisée dans l'APC permettent-elles de prélever réellement les erreurs de production écrite des élèves de quatrième année ? Si non, que faudrait-il envisager pour une meilleure maîtrise de la production écrite des apprenants ?

1. De la grille de correction APC

Roegiers (2005, p.120) définit la grille de correction comme « un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis ». C'est, en fait, un instrument de l'évaluateur qui répond au souci de standardisation de la correction et qui contribue à soutenir un jugement sur la production de l'élève. Outil d'aide à la correction, incontournable pour l'évaluation des compétences, la grille de correction APC affiche des critères et consigne les différents types de réponses attendues. Pour chacune de ces réponses, elle affecte une note, en fonction du degré de réalisation de l'objectif. Dans le but d'en rendre compte, nous nous sommes référés à la présentation qui en est faite dans le *Guide d'intégration français 4^e année* (IPN, 2012). L'exemple que nous présentons permet d'associer les grilles de correction aux situations correspondantes. Nous avons choisi, de manière aléatoire, une situation-problème, contenue dans un palier. Ce choix est fait pour montrer la corrélation entre la situation-problème et la grille de correction. L'exemple est tiré du palier 1, page 32, du *Guide d'intégration français 4^e année*.

-L'alimentation d'un sportif¹

Un sportif dépense beaucoup d'énergie. Que faut-il pour son alimentation ? Il lui faut un apport régulier et suffisant en aliments pour éviter la sous-nutrition. Le régime alimentaire d'un sportif doit être équilibré et varié. Il doit se nourrir de viande, de poisson, de légumes, de fruits riches en vitamines, en glucides, en matières grasses, en protéines, etc., afin de prévenir la malnutrition. Aussi, boire de l'eau en quantité suffisante, chaque jour est utile pour éviter la déshydratation chez le sportif.

Pour être en bonne santé, nous devons donc nous nourrir ainsi.



Consignes :

1. Lis le texte et remplis le tableau suivant :

Pour éviter la sous-nutrition	
Pourquoi boire suffisamment [d'] eau ?	
Ce qu'on doit retrouver dans un repas équilibré	

¹ Situation 1 de la CB2 du palier 1 extrait du *Guide d'intégration* (IPN, 2012, p.32)

2. Relève dans le texte la phrase qui invite chacun à se nourrir comme un sportif.

.....

3. Ton ami et toi décidez un jour de réaliser un repas équilibré. Écris en six phrases au moins ce que vous choisissez comme aliments et ce que vous faites pour obtenir le repas prêt, en utilisant le présent de l'indicatif, les phrases déclaratives et la forme affirmative.

CB2P1S1	C1	C2	C3	C4
Q1	/1	/1	/1	/1
Q2	/1	/1	/1	
Q3	/1	/1	/1	

Grille de correction de la situation 1 CB2 P1



CRITÈRES				
Consignes	C1 : Interprétation correcte de la situation	C2 : Utilisation correcte des outils de la langue	C3 : Cohérence de la production	C4 : Présentation
Q1	1 pt si l'élève remplit l'ensemble du tableau avec les informations du texte 0,5 pt pour deux lignes remplies	1 pt si l'élève remplit l'ensemble du tableau avec les informations justes (alimentation suffisante/pour éviter la déshydratation/viande, poisson, légumes, fruits, etc.), même avec erreurs d'orthographe 0,5 pt pour deux lignes remplies même avec erreurs (nous soulignons)	1 pt si l'élève remplit le tableau avec les informations justes (alimentation suffisante/pour éviter la déshydratation/viande, poisson, légumes, fruits, etc.) sans erreurs. 0,5 pt pour deux lignes justes	1 pt si l'élève écrit sans ratures ni surcharges
Q2	1 pt si l'élève recopie une phrase du texte	1 pt si l'élève recopie la phrase juste (pour être en bonne santé, nous devons donc nous nourrir ainsi), même avec erreur (nous soulignons)	1 pt si l'élève écrit la phrase juste (pour être en bonne santé, nous devons nous nourrir ainsi), sans erreurs	
Q3	1 pt si l'élève écrit des phrases en rapport avec les aliments et ce qu'il fait pour obtenir un repas équilibré	1 pt si l'élève écrit au présent de l'indicatif six phrases déclaratives et affirmatives dont au moins deux sans erreurs (nous soulignons) d'orthographe verbale ou grammaticale. 0,5 pt pour trois phrases déclaratives et affirmatives	1 pt si les phrases sont bien agencées et en rapport avec la situation	
Pondération	/3	/3	/3	/1
Total	10			

Source : I.P.N. (2012). *Guide d'intégration français 4^e année*, p. 35

Suivant la configuration de ce schéma, la grille de correction de la production écrite utilisée dans l'APC comporte trois critères minimaux ayant le même nombre de points (3pts) et un critère de perfectionnement dont la valeur est d'un (1) point. Les critères minimaux sont l'ensemble des critères sur la base desquels on certifie la réussite ou l'échec. On y relève : l'« Interprétation correcte de la situation » ou la compréhension de la consigne de travail (Critère 1), l'« Utilisation correcte des outils de la langue » ou le respect de la compétence linguistique (Critère 2) et la « Cohérence de la production » ou la réalisation d'énoncés sans contradictions internes (Critère 3). Quant à la « Présentation » (Critère 4), elle est consacrée à la présence ou non des ratures et des surcharges dans les rédactions d'apprenants.

À la lecture de ce tableau, il apparaît que chaque critère minimal est apprécié en fonction des consignes précises établies en lien avec les questions auxquelles les apprenants doivent répondre. Cependant, quand on les examine, ces consignes englobent des aspects divers et variés. Ainsi, pour le critère « Interprétation correcte de la situation », nous retrouvons à la fois l'élément portant sur les « informations justes » ou la pertinence entre le choix des phrases du texte et le contenu de l'information à donner, mais aussi des éléments sur « le remplissage des lignes » et « la copie des phrases ». Quant au critère « Utilisation correcte des outils de la langue », il comprend « le remplissage du tableau avec des informations pertinentes » – ce qui peut faire penser notamment au choix du vocabulaire – le « remplissage des lignes même avec des erreurs », la tolérance des erreurs, la production des phrases de type déclaratif et de forme affirmative. Pour sa part, le critère « Cohérence de la production » inclut aussi le remplissage du tableau avec des informations justes, la tolérance des erreurs, le recopiage des phrases et le lien entre les phrases produites et la situation. Au-delà de ces observations, la pondération est équilibrée entre les trois critères minimaux, ce qui signifie clairement qu'ils se valent réciproquement.

En somme, excepté le critère « Présentation », centré sur la seule question des ratures et des surcharges, les autres critères traitent des questions de plusieurs ordres. Parmi celles-ci, les préoccupations relevant de la compétence linguistique comme, ici, les « informations justes » ; la corrélation entre « le choix des phrases et le contenu de l'information à donner » ; le « remplissage du tableau avec des informations pertinentes » ; la « production des phrases de type déclaratif et de forme affirmative » ou le lien entre les phrases produites et la situation extralinguistique. On peut y ajouter des questions relevant d'autres compétences comme « le remplissage des lignes », « le remplissage du tableau », « le recopiage des phrases », « la mise en relation des phrases choisies et du contenu des informations ». Par ailleurs, on ne saurait occulter la « tolérance des erreurs », dans certains cas – et non la prise en compte de l'erreur – alors que cela semble fragiliser l'idée relative à l'amélioration de la qualité de l'expression.

2. Cadre de référence

Le cadre de référence retenu est le constructivisme qui, comme l'affirme Astolfi (1997), s'efforce de ne pas évacuer l'erreur de l'apprenant, mais de lui conférer un statut positif, dans la mesure où cette erreur permet de mieux cerner les difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage afin de proposer une remédiation adaptée. Cette théorie constructiviste préconise que les erreurs soient prises en compte par l'enseignant lors de la correction. C'est dans cette perspective que nous convenons avec Allal (1999) que les instruments d'évaluation, qu'il s'agisse de tests d'aptitude ou d'épreuves utilisées dans le système scolaire, sont habituellement conçus pour fournir une mesure statique de l'état des capacités, des connaissances ou des compétences atteint à un moment donné par l'apprenant.

3. Méthodologie

Nous avons opté pour une enquête qualitative fondée sur un questionnaire. Celui-ci est défini par Cuq (2003, p.211) comme un instrument qui « permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées ». Nous nous sommes intéressés à une trentaine d'enseignants de 4^e année primaire, issus de cinq écoles de la circonscription scolaire de la commune de Libreville-Nord², dans la période du 11 au 19 avril 2016, alors qu'une grève avait lieu dans le secteur éducation. Chaque informateur disposait de deux jours pour remplir librement le questionnaire, sans subir l'influence ou la pression de l'enquêteur. Nous devions ensuite repartir vers les informateurs pour récupérer les fiches dûment remplies. Il ne nous restait plus qu'à regrouper l'ensemble des points de vue rédigés pour pouvoir y extraire des éléments de réponse à nos questions, en tenant compte de la récurrence de certains faits et de l'originalité de certains autres, quitte à les reproduire à la lettre, en cas de nécessité.

On peut cependant noter que sur cette trentaine d'enseignants, seuls dix-neuf (19) nous ont retourné les questionnaires remplis. Quant aux autres, soit ils ont rendu les fiches hors délai, soit ils ont refusé de participer à cette enquête, pour protester contre l'indisponibilité, depuis deux ans, des supports d'accompagnement de la méthode APC dans les écoles.

Notre questionnaire comprend deux questions fermées, six questions ouvertes et deux échelles. Les deux questions fermées sont les suivantes : **Question n° 1** : *Avez-vous suivi une formation sur l'APC ?* **Question n°2** : *Procédez-vous à la remédiation après la correction des copies d'élèves ?* Quant aux six questions ouvertes, elles sont formulées ainsi qu'il suit : **Question n° 3** : *Utilisez-vous les grilles de correction des situations problèmes de la semaine d'intégration ? Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ?* **Question n°4** : *Pensez-vous que la « grille de correction » facilite le prélèvement des erreurs ? Si oui, donnez un exemple.* **Question n°5** : *Quels types d'erreurs observez-vous sur les productions écrites de vos élèves ?* **Question n°6** :

² Il s'agit des écoles publiques suivantes : Alibandeng, Charbonnages, ENS A, ENSET A et ENSET B.

Avez-vous remarqué une différence dans les résultats des élèves en production écrite depuis l'introduction de l'APC ? Si oui, sur quel aspect ? **Question n° 7** : Observez-vous un changement dans votre rôle d'enseignant depuis l'introduction de l'APC dans votre correction de la production écrite ? Justifiez votre réponse. **Question n° 8** : S'il vous était donné la possibilité de modifier la grille de correction, sur quel aspect insisteriez-vous ? Enfin, pour les deux échelles, nous avons les énoncés ci-après : **Question n° 9** : Selon vous, l'utilisation de la « grille de correction » en production écrite est : très facile ; assez facile ; facile ; difficile ; très difficile. **Question n°10** : Sur une échelle de 1 à 5, situez votre maîtrise de la « grille de correction de la production écrite ».

4. Résultats de l'enquête

Question n° 1 : Avez-vous suivi une formation sur l'APC ? Les résultats à cette question montrent que la totalité des informateurs ont reçu une formation sur l'APC et les nouveaux processus d'évaluation. Cela suppose que tous les informateurs retenus savent bien de quoi il s'agit lorsqu'on parle des grilles de correction y afférentes. Par ailleurs, cela suppose que les enseignants sont habilités à répondre aux questions y relatives.

Question n° 2 : Procédez-vous à la remédiation après la correction des copies d'élèves ?

La réponse à cette interrogation est affirmative pour dix huit (18) enseignants et négative pour un seul. En accréditant ce résultat, on peut estimer qu'une bonne partie des préoccupations de l'IPN, instance régulatrice de l'éducation au Gabon, sont prises en compte par le corps enseignant. Ainsi, les innovations voulues par la tutelle à propos des erreurs des apprenants semblent avoir déjà pris forme dans ce domaine.

Question n°3 : Utilisez-vous les grilles de correction des situations problèmes de la semaine d'intégration ? Si oui, lesquelles ? et si non, pourquoi ? À ce propos, tous les enseignants ont répondu par l'affirmative et ont indiqué comme outils les guides d'intégration où sont consignées les différentes grilles de correction, à savoir : le *Guide d'intégration de français*, le *Guide d'intégration de mathématiques* et le *Guide d'intégration d'éveil*. Cela permet de penser que le recours concret aux grilles de correction APC est effectif dans les pratiques enseignantes de niveau primaire.

Question 4 : Pensez-vous que la « grille de correction » facilite le prélèvement des erreurs ? Si oui, donnez un exemple. Ici, la majorité des enseignants (12), soit 63,15%, ont répondu par la négative, contre sept (7) enseignants, soit un pourcentage de 36,84%. Pourquoi alors un pourcentage si élevé des réponses négatives alors que, dans la question précédente, la quasi-totalité des informateurs déclarent procéder à la remédiation (aux erreurs) favorisée par les grilles de correction ? La raison avancée est que la formulation des critères « ne tient pas compte du niveau d'études ». Pour les personnes interrogées, cette formulation est faite dans des termes jugés « techniques », à l'exemple des critères 2 "Utilisation correcte des outils de la langue" et 3

"Cohérence de la production". La conséquence que l'on peut en tirer est la suivante : si les enseignants disent procéder à la remédiation, cela se fait, en réalité, de façon aléatoire, étant donné qu'ils avouent ne pas comprendre les critères « techniques » proposés. Cela revient, sur ce cas particulier, à s'interroger en amont sur le niveau réel – non des apprenants – mais celui des enseignants qui doivent « manier » ces grilles au bénéfice de leurs élèves.

Par ailleurs, étant donné que, même avec des erreurs (cf. Critère 2 dans le tableau présenté *supra*), les apprenants peuvent valider des points, on peut alors penser que c'est cela qui fonde plusieurs à soutenir que la « grille de correction APC » ne favorise pas le prélèvement des erreurs.

Question n° 5 : Quels types d'erreurs observez-vous sur les productions écrites de vos élèves ? À l'unanimité, les enseignants citent comme récurrentes, les erreurs d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. En plus de ces erreurs, les enseignants mentionnent le respect des consignes, les connecteurs logiques, les erreurs liées au nombre (singulier/pluriel), les surgénéralisations³, la pauvreté du vocabulaire, la ponctuation. Dans ce sens, il n'y a rien de vraiment original par rapport aux travaux courants relevant de l'analyse des erreurs en français. En d'autres termes, n'importe quel public d'apprenants francophones peut être confronté aux mêmes difficultés rédactionnelles.

Question n° 6 : Avez-vous remarqué une différence dans les résultats des élèves en production écrite depuis l'introduction de l'APC ? Si oui, sur quel aspect ? Ici, les résultats sont mitigés. Dix (10) enseignants, contre neuf (9) indiquent une amélioration substantielle des résultats en production écrite. Le principal argument avancé est que les grilles de correction permettent aux élèves d'obtenir très facilement des points, même si des erreurs subsistent dans les rédactions. C'est ainsi qu'ils estiment que ces grilles favorisent « une attribution des points gratuits qui traduisent les « réussites abusives » ou « en trompe l'œil ».

Question n° 7 : Observez-vous qu'il y a un changement dans votre façon de corriger les copies d'élèves ? Justifiez votre réponse. Douze enseignants (63,15%) répondent par l'affirmative, contre sept (36,84%). Ils justifient ce changement par le fait que la grille de correction donne des repères pour la correction et permet une évaluation objective, surtout en mathématiques, peut-on comprendre. En accréditant ces réponses, on conçoit alors que les « grilles de correction » seraient certainement plus pertinentes en mathématiques qu'en français, mais qu'elles constituent tout de même des « repères » importants pour améliorer la pratique de la correction en français.

Question n° 8 : S'il vous était donné la possibilité de modifier la grille de correction, sur quel aspect insisteriez-vous, entre les critères et les indicateurs d'autres aspects personnels à formuler ? Quinze (15) enseignants, soit un pourcentage de 78,94%, spécifient la modification des critères, tandis que trois

³ Pour Cuq (2003, p.230), la surgénéralisation désigne « la procédure d'acquisition qui consiste à appliquer de façon trop générale une règle découverte pour un ou plusieurs fonctionnements langagiers et qui aboutit à une interlangue non conforme ».

(3), soit 15,78%, pensent qu'il faut revoir les indicateurs de correction, quand un (1), soit 5,26%, n'exprime aucune opinion à ce propos.

Question n° 9 : Selon vous, l'utilisation de la grille de correction en production écrite est-elle : très facile ; assez facile ; facile ; difficile ; très difficile ? Si personne ne trouve que ces grilles sont « très difficiles » à utiliser, douze (12) enseignants, soit un pourcentage de 63,15%, les jugent, en revanche, « difficiles » à utiliser. Les sept (7) restants se répartissent entre ceux qui les trouvent « très faciles » (trois enseignants, soit 15,78%) ; « assez faciles » (trois enseignants également ou 15,78%) et un seul (soit 5,26%) qui les trouve « faciles ». Ce pourcentage très élevé de ceux qui estiment les grilles « difficiles à utiliser » peut s'expliquer par le caractère diffus des éléments à prendre compte dans la grille de correction, notamment dans le critère 2, mais aussi par la difficulté qu'ils ont d'interpréter ou d'appréhender la formulation des critères 2 et 3 de la grille.

Question n° 10 : Sur une échelle de 1 à 5, situez votre maîtrise de la « grille de correction de la production écrite ». Les résultats permettent d'établir une distinction nette entre, d'une part, ceux qui estiment maîtriser les grilles de correction et, d'autre part, ceux qui ne les maîtrisent pas ou qui ont en une maîtrise moyenne. Dans le premier groupe, nous comptons six enseignants. Parmi ceux-ci, trois (3), soit 15,78%, se situent au niveau 5, celui de la maîtrise parfaite et trois (3) autres, au niveau 4, celui de la bonne maîtrise. Dans le deuxième groupe, on totalise treize (13) informateurs. Ici, un enseignant (soit 5,26%) se positionne au niveau 1 qui représente l'absence de maîtrise des grilles; un autre au niveau 3, celui de la maîtrise moyenne, tandis que le plus grand nombre – soit onze (11), l'équivalent de 57,9% – se situe au niveau 2 ou la maîtrise approximative des grilles. En somme, il apparaît, pour l'essentiel, que seule une minorité (31,56% environ) d'informateurs estime maîtriser les grilles de correction, tandis que le plus grand nombre (68,44%) en a une maîtrise approximative ou insuffisante, voire très insuffisante.

5. Discussion

La discussion, à l'issue de ces résultats, consiste à dire si, finalement, pour nos informateurs, les grilles de correction utilisées en APC favorisent le prélèvement des erreurs et, le cas échéant, ce qu'il faudrait envisager, pour une meilleure prise en compte des difficultés réelles des apprenants de 4^e année primaire. Pour cela, il y a lieu de souligner *a priori* les principaux griefs des enseignant(e)s à l'encontre des grilles de correction. Ces griefs concernent la pertinence des éléments constitutifs du critère 2 (« Utilisation correcte des outils de la langue »), les difficultés à interpréter le critère 3 (« Cohérence de la production ») et les « résultats abusifs » pointés par les intervenants. Par ailleurs, il est utile de relever les principales suggestions des informateurs sur le thème abordé.

Le grief sur l'« Utilisation correcte des outils de la langue » est lié au fait que ce critère unique englobe à la fois le vocabulaire, la conjugaison, la

grammaire et les différentes orthographes. C'est à travers ce critère que l'enseignant vérifie le « respect des normes de la langue française », selon l'expression des informateurs ». Or, estiment les informateurs, la langue écrite est encore en construction chez les élèves de 4^e année primaire. Aussi ne leur paraît-il pas pertinent d'associer tous les outils de langue dans un même critère car les difficultés linguistiques sont différentes d'un élève à un autre, ajoutent-ils. Parmi les propositions enregistrées, certains ont émis l'idée de remplacer le critère « Utilisation correcte des outils de la langue » par celui de « Maîtrise de l'orthographe ». Seraient alors prises en compte, dans cette configuration, les seules différentes orthographes phonétique, lexicale, grammaticale et verbale. Cela amènerait, en somme, à ne s'intéresser qu'aux seules compétences linguistiques, selon une « ancienne » conception de l'enseignement des langues, qui rappellerait, non pas l'APC, mais la Pédagogie par objectifs (ou PPO).

La difficulté à interpréter le critère de cohérence de la production se fonde sur les questions suivantes formulées par les enseignants eux-mêmes : « Dans quelle mesure peut-on dire qu'un texte produit par un élève de 4^e année primaire est cohérent ? » ; « dans quelle mesure peut-on repérer les marqueurs de cohérence d'un texte et comment déterminer s'ils ont été employés à bon escient ? » Autant d'interrogations qui laissent les enseignants perplexes dans leurs jugements. Pour ce qui est de la dernière question posée ici, on pourrait objecter que si la cohérence de la production peut correspondre à l'absence de contradictions internes dans les énoncés (*cf. supra*, 1^{er} paragraphe du commentaire sur le tableau), alors il est tout à fait possible d'isoler des éléments comme les incompatibilités sémantiques entre des mots, voire la pertinence ou non de certains mots de liaison dans les énoncés d'apprenants. À moins qu'il faille absolument citer aspect par aspect tous les éléments précis à relever dans les grilles !

L'observation de l'ensemble des réponses recueillies dans notre questionnaire fait apparaître, *in fine*, un certain « malaise » dans l'utilisation des grilles de correction APC chez les enseignants. Ce malaise s'explique par le fait que, pour eux, les critères ne sont pas formulés de façon limpide, mais en des termes trop « techniques ». Aussi proposent-ils comme termes « simples » ou « non techniques », la tripartition suivante des critères minimaux : 1/ « Interprétation de la situation » ; 2/ « Maîtrise de l'orthographe » ; 3/ « Construction des phrases ». Ce « malaise » est d'ailleurs corroboré par le fait que 68,44 % des enseignants avouent ne pas maîtriser les grilles de correction. Par ailleurs, d'autres informateurs ont fustigé la trop grande diversité des compétences à évaluer. Ainsi, concernant le critère « Utilisation des outils de la langue », certains préconisent de se focaliser sur la morphologie, en y regroupant « les erreurs relevant de la variation des formes ». En outre, un aspect horripile les enseignants : le fait de valider des points sur des productions écrites « truffées d'erreurs ». On peut alors comprendre pourquoi, d'après eux, l'état actuel des grilles de correction « n'aide pas à prélever les différentes erreurs » des

apprenants. Pour ce dernier point, il semble que les enseignants ne se soient pas suffisamment approprié la philosophie de l'APC et, globalement, la philosophie des approches communicatives de l'enseignement des langues.

Conclusion

Le travail que nous avons mené a consisté à donner la parole (ou plutôt la plume), aux enseignants de 4^e année primaire dans le but d'avoir leur avis sur les grilles de correction utilisées APC. Alors que nous avons voulu impliquer au moins une trentaine d'informateurs, le contexte de grève en milieu enseignant nous a contraint de ne travailler qu'avec dix-neuf enseignants de cinq établissements de la circonscription nord de Libreville. S'ils disent tous avoir suivi une formation en APC, les jugements qu'ils portent sur les grilles de correction relevant de cette approche généralisée au Gabon depuis 2005, ne sont pas encourageants. Pour l'essentiel, les informateurs disent, d'une part, que ces grilles ne sont pas formulées dans un langage simple et qu'elles ne s'interprètent donc pas de façon aisée ; qu'elles intègrent un trop grand nombre de compétences à acquérir et qu'elles ne favorisent pas le prélèvement des erreurs, en vue d'une meilleure remédiation ; d'autre part, que ces mêmes grilles favorisent plutôt des « résultats abusifs », dans la mesure où les élèves peuvent avoir de grandes ou de bonnes notes, même lorsque les copies sont truffées d'erreurs.

Comment alors comprendre une telle évaluation négative ? Une des pistes est que, comme l'APC est encore considérée comme une innovation dans le système éducatif gabonais, il est évident qu'elle ne peut pas fonctionner convenablement dans un contexte scolaire souvent marqué par des grèves à répétition et connu pour ses dysfonctionnements multiformes. Par ailleurs, même si les personnels enseignants ont subi une formation sur cette approche, il ne serait pas superflu de continuer à entretenir les personnes concernées dans des ateliers de formation continue, dans des programmes de recyclage ou dans des séminaires sur les fondements, les enjeux et le fonctionnement de la réforme. Cela est d'autant plus vrai que, dans les réponses des informateurs, certaines interventions nous ont parfois fait percevoir la nostalgie des « anciennes » pratiques pédagogiques. Par ailleurs, à y regarder de près, la compétence linguistique, dans ces grilles de correction, est la seule qui semble vraiment préoccuper les enseignants.

Si cette appréciation négative des praticiens de terrain n'est pas forcément généralisable à l'ensemble du corps enseignant gabonais, il peut tout de même interpeller les décideurs pédagogiques et institutionnels du pays. Ainsi, nous pensons qu'un bilan plus systématique ou plus global réalisé à l'échelle de la République mériterait d'être mené sur l'APC, non pour le principe de « nouvelles assises » sur la question, ni pour le principe d'une bonne recherche à ranger « dans les tiroirs des musées », mais pour pouvoir en tirer les principales conséquences et, sans doute, pour mieux accompagner les enseignants dans cette

approche méthodologique de plus en plus répandue dans les systèmes éducatifs sur le plan international.

Références bibliographiques

- ALLAL L. 1999. « Acquisition and évaluation des compétences en situation scolaires ». In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, pp.77-94.
- ASTOLFI J.-P. 1997. *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- BIVIGOU C. 2014. *Impact de la grille de correction sur les performances scolaires : cas des écoles publiques de la circonscription scolaire de Libreville-Sud*. Mémoire pour l'obtention du CAIP. Libreville : ENS, inédit.
- CUQ J.-P. (dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international/ Asdifle.
- DZOBANI A. 2009. *Problématique de la mise en œuvre de l'approche par les compétences de base*. Mémoire pour l'obtention du CAIP. Libreville : ENS, inédit.
- ESSONO ENY J. J. 2016. *Les grilles de correction de la production écrite utilisées dans l'APC en 4^e année primaire : enquête, analyse et propositions*. Mémoire pour l'obtention du CAIP. Libreville : ENS, inédit.
- I.P.N. 2012. *Guide d'intégration français 4^e année*. Libreville : EDIG.
- KALAGNAGA F. 2012. *La pratique de la remédiation à l'école élémentaire 5 ans après la généralisation de l'Approche par les compétences de base : Bilan et perspectives*. Mémoire en vue de l'obtention du CAIP. Libreville : ENS, inédit.
- MAPANGO A. 2016. *Les erreurs orthographiques en 5^e année primaire : la grille de correction comme outil de remédiation*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement normal, Libreville : ENS, inédit.
- NGUEMFI F. 2006. *Impact de la remédiation sur les performances des élèves*. Mémoire en vue de l'obtention du CAIP. Libreville : ENS, inédit.
- ROEGIERS X. 2005. « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-ce possible d'évaluer les compétences des élèves ? ». In K.Toualbi-Thaâlibi & S. Tawil (dir), *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 107-124.