Ziglôbitha,
Revue des Arts, Linguistique,
Littérature & Civilisations
Université Peleforo Gon Coulibaly - Korhogo

De la qualité des corrections dans l'évaluation des apprentissages au post-primaire au Burkina Faso

Abdoulaye OUÉDRAOGO
École Normale Supérieure (ENS)
oued_abdoul2011@yahoo.fr

Résumé : L'article fait la somme d'une étude sur les différentes phases de la correction en évaluation des apprentissages. Nous sommes partis du postulat qu'une correction de qualité nécessite une dizaine de précautions élémentaires identifiées. Celles-ci ont servi de base dans l'élaboration du questionnaire qui a été utilisé comme instrument d'enquête. Sur les 162 enseignants utilisés comme échantillon sur l'ensemble des 28 provinces couvertes par l'étude, on retient que le processus de correction est entaché de difficultés majeures qui compromettent la qualité. Sur les 10 critères retenus, 05 d'entre eux, qui constituent des critères clés d'une correction de qualité, ne sont pas respectés. Sans ces critères, il serait difficile de permettre l'acquisition d'expériences édifiantes et encourageantes à travers la correction. Pour réussir la correction, il est, sans doute, nécessaire de changer de paradigme dans le milieu enseignant. Ces derniers devraient plus croire au succès de leurs enseignements plutôt que de se focaliser sur les points. Cette approche pourrait favoriser l'équité et l'inclusion dans le processus d'évaluation. Enfin, pour ce qui concerne les propositions concrètes pour améliorer la correction, on retient notamment la formation continue des enseignants, l'exploitation des ressources pédagogiques développées par les ONG, la révision des textes régissant l'évaluation au post-primaire, et l'implication de l'encadrement pédagogique de proximité.

Mots-clés : Correction – évaluation - devoirs - apprentissages - post-primaire

About the quality of corrections during the assessment of learning in the post-primary phase in Burkina Faso

Abstract: This article summarizes a study of the various phases of post-primary correction. We started from the premise that quality correction requires ten or so basic precautions. These served as the basis for the questionnaire used as the survey instrument. Of the 162 teachers used as a sample in all 28 provinces covered by the study, we found that the marking process presented major difficulties that compromised the quality of marking. Of the 10 criteria selected, 05, which are key to quality marking, are not respected. Without these criteria, it would be difficult to allow the acquisition of edifying and encouraging experiences through correction. Successful marking undoubtedly requires a paradigm shift in the teaching community. Teachers should believe more in the success of their teaching rather than focusing on grading. This approach could promote equity and inclusion in the assessment process. Finally, concrete proposals for improving correction include in-service teacher training, the use of pedagogical resources developed by certain NGOs, the revision of texts governing post-primary assessment, and the involvement of local pedagogical supervisors.

Keywords: Correction - evaluation - homework - learning - post-primary

Introduction

Une séquence d'enseignement-apprentissage est censée être close dès lors que l'enseignant l'évalue. L'évaluation met donc fin à ce processus et doit, par conséquent, résumer les grandes étapes de ce processus. Elle devrait surtout faire la somme des acquisitions cognitives, psychomotrices et socioaffectives réalisées par les apprenants. Les phases importantes d'une évaluation sont : la programmation de l'épreuve avec les apprenants et avec l'administration, la confection de l'instrument d'évaluation par l'enseignant, l'organisation matérielle préalable, l'administration de l'épreuve à proprement dite et les corrections. La présente étude, dont la teneur est faite dans cet article, se consacre aux corrections dans l'évaluations des apprentissages au post-primaire au Burkina Faso. C'est une analyse de la qualité de cette phase dans le processus d'évaluation des apprentissages. Les corrections des devoirs des élèves constituent une composante essentielle du processus éducatif visant à améliorer l'apprentissage chez les apprenants. Elles comprennent deux grandes étapes essentielles, à savoir : la correction des copies (notations, annotations et analyse des résultats) et celle des devoirs en classe avec les apprenants (remise des copies aux élèves, la correction elle-même, la présentation du rapport d'analyse des résultats, la remédiation) (Blandine Larue, 2016, p.7). Elles sont réalisées par les enseignants et visent à mesurer les acquisitions et à noter le travail des élèves tout en leur fournissant des commentaires constructifs pour les aider à progresser. La correction n'est donc pas une simple attribution de notes, mais elle englobe également une évaluation approfondie des réussites mais aussi des insuffisances et des erreurs dans le but de faire plus tard des commentaires utiles avec les élèves.

Cet article résume donc les résultats d'une enquête par questionnaire en ligne menée courant mars-avril 2023. Elle a couvert 28 provinces sur 45 que compte le Burkina Faso et a permis de recueillir les avis de 162 enseignants du post-primaire. Les modalités de la correction lors des évaluations et surtout la qualité de celle-ci constituent l'objet principal de l'étude. C'est une analyse qui s'inscrit ainsi au cœur de l'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit de connaître et de faire connaître les pratiques existantes en la matière et de proposer des pistes d'amélioration.

L'article est structuré autour de 5 points ; à savoir : la problématique, de la notion de correction en évaluation des apprentissages, méthodologie, résultats et discussions, synthèse et suggestions.

1. Problématique

Lorsqu'on soumet les apprenants á une épreuve, á un test, á un examen, á un devoir etc., on leur demande de montrer ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont compris et á quel point ils maitrisent certaines habiletés qu'on cherche á

développer ou qu'ils cherchent á acquérir. Ces réponses verbales ou écrites, les travaux remis, les solutions qu'ils trouvent, représentent autant de comportements que l'évaluateur observe directement et même comptabilise les succès et les échecs par des résultats numériques ou alphabétiques. Il s'agit de la mesure en enseignement ; une opération qui consiste á observer les comportements et/ou á compiler les indices d'apprentissage assimilés. L'évaluateur doit ensuite apprécier la qualité et la quantité des acquis d'un apprenant en vue de prendre une décision le concernant. Le processus de correction intervient dans cette dernière phase et sert, selon C. D'Amour cité par Lamontagne et al., (2016, p.1), à « juger de l'atteinte des objectifs au terme de l'apprentissage, éclairer le professeur et les étudiants sur l'état des apprentissages, aider ceux-ci à améliorer leurs stratégies d'étude, permettre à l'enseignant d'apporter des ajustements à son enseignement ».

Les enseignants rencontrent diverses difficultés lors des corrections et celles-ci impactent la qualité de l'enseignement et l'apprentissage dans les contextes éducatifs actuels.

Parmi les facteurs qui compromettent la qualité des corrections, il y a, entre autres :

- des corrections individualisées pour des classes à effectifs pléthoriques d'où des difficultés de fournir des feedbacks personnalisés,
- de l'hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves, ce qui implique des efforts supplémentaires chez les enseignants et
- le temps limité pour corriger les devoirs et les remettre, en plus de leurs autres responsabilités pédagogiques…

En combinant ces facteurs, il devient évident que la correction des devoirs est une tâche complexe qui demande des compétences de gestion du temps, de communication et un engagement pour l'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage. Quelle est la qualité des corrections au post-primaire au Burkina Faso ? Quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants ? Comment peut-on l'améliorer au profit d'une évaluation juste et équitable et inclusive ?

Telles sont les préoccupations qui orientent la présente réflexion ; des préoccupations qui ont leurs fondements. Lors des corrections, il apparait souvent des propos qui dénigrent et dévalorisent le travail de l'apprenant. A ce propos, Delforce (1986, p.3) prouve, dans ses travaux sur les comportements des enseignants, qu'il y a « dans tous les groupes une *nette domination* des annotations négatives ». Pendant la remise des copies en classe, tout semble permis ; souvent des propos injurieux surtout pour les élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne ou qui ont commis des erreurs particulières sur leurs copies. Nous convenons avec Gasser (2004, p.344) que « La gestion en classe de la correction n'est pas facile, et demande un apprentissage tant de la part des élèves que du professeur ». Il ne

s'agit donc pas, comme l'indique Meirieu (on line, 07/10/2023) de « rendre à une classe les copies d'un contrôle où les notes s'étalent entre 4 et 18, effectuer rapidement une correction au tableau… et passer à la suite sans s'inquiéter ! ».

Nous partons du principe que Les activités de correction ne peuvent être de qualité que si les aspects suivants sont opérés avec professionnalisme :

- les notations et annotations des copies,
- l'analyse des résultats après correction,
- la remise des copies aux élèves,
- la présentation du rapport d'analyse des résultats,
- la correction à proprement dite du sujet et,
- la remédiation.

Ces aspects constituent les leviers sur lesquels nous avons bâti notre recherche.

2. De la notion de correction

Elle renvoie aux phases d'appréciation du travail scolaire décrit en introduction. Corriger une production consiste, avant tout, à avoir un barème ou une grille de correction dont l'élaboration est concomitante à celle des items d'évaluation. Le barème permet d'augmenter l'objectivité de la correction en réduisant considérablement les dérives. Toutefois, il faudra éviter les grilles á caractère étriqué et fermé.

La notation consiste á mesurer et á affecter une note chiffrée au travail de l'apprenant. A chaque élément de réponse, il est affecté une note selon les critères et le barème préétabli. La notation a une dimension quantitative tandis que l'annotation est plutôt qualitative. En général au Burkina Faso, le barème de notation est de 0 á 20 points avec des exceptions liées á la complexité de la discipline ou du contenu á évaluer. Dans tous les cas, la note 10 confère la moyenne acceptée. Il y a plusieurs critères d'une bonne correction des copies par un enseignant, nous retenons seulement quelques-uns qui nous paraissent importants.

- Elle doit s'opérer dans des conditions garantissant une concentration du correcteur et l'impartialité afin de garantir une appréciation objective.
- Lors de la correction, l'enseignant doit être clair dans sa notation, dans son jugement ou ses appréciations et respecter l'anonymat.
- Les corrections et la remise des copies doivent être faites dans des délais raisonnables.
- La remise des copies doit être régulièrement suivie de commentaires et les modalités de la correction expliquées aux apprenants.

- Il faut toujours reconnaitre les efforts faits par l'apprenant dans son travail, même s'ils sont minces, et non seulement critiquer négativement. L'effort fourni par l'apprenant pour participer á l'épreuve est déjà un signe de bonne volonté et de prédisposition á s'améliorer (rester positif).

Ces critères, bien que non exhaustifs permettent de réduire la subjectivité. Toutefois, nous admettons avec Leclercq et al. (2013, p.275) que le « caractère subjectif n'est pas à imputer uniquement au maître chargé de noter l'élève, il relève de mécanismes souvent complexes et qui mettent en jeu enseignants, élèves et système éducatif ».

L'annotation consiste á faire des observations et des commentaires, d'apporter des appréciations à la marge ou à l'intérieur des copies. Elles ont pour but de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, de le guider dans la gestion de ses apprentissages. Elles doivent concourir á un meilleur rendement. D'une manière générale, les apprenants devraient s'inspirer réellement des annotations pour mieux se corriger et améliorer leur travail (autocorrection). Par la correction, l'enseignant doit participer au processus d'apprentissage de l'apprenant et non se contenter de juger un produit. C'est pourquoi, les appréciations doivent être faites de façon responsable, consciencieuse et objective. De bonnes appréciations devraient indiquer la manière d'améliorer le travail de l'apprenant, donc être précises et utiles pour l'apprenant, servir celui-ci de guide à l'auto-évaluation et de renforcements (encouragements et félicitations). Lorsque les appréciations sont bien faites sur les copies, les élèves, selon Laurent (1986, p.113) « n'ont plus l'impression d'être sanctionnés et acceptent beaucoup mieux toutes les notes dans la mesure où l'on ne prend pas en compte seulement ce qui ne va pas, mais où ce qui est bien, est relevé ».

La correction de devoirs en classe est une séance au cours de laquelle l'enseignant remet les copies aux apprenants, présente l'analyses faite des résultats, corrige le sujet et procède à la remédiation. Dans la plupart des cas, il n'y a pas de modèle type de remise des copies aux apprenants en classe. Chaque enseignant y va de sa manière. Certains préfèrent classer les copies en fonction des notes croissantes ou décroissantes avant de les remettre tandis que d'autres les remettent sans rangement particulier. Pendant la remise, certains nomment les élèves et dictent leurs notes et d'autres le font dans l'anonymat total. Le constat général qui se dégage est que cette séance est pour certains enseignants une occasion, bien sûr, une opportunité de féliciter ceux qui ont bien travaillé, qui ont obtenu la moyenne et de bonnes notes, mais cela ne devrait pas être une occasion de défoulement sur les apprenants.

Au cours de la correction des copies, l'enseignant note les écarts particuliers observés dans les réponses. Ces écarts concernent surtout le contenu ou les objectifs pédagogiques à évaluer. Les réponses peuvent donc souffrir d'insuffisances à corriger que le correcteur retient. En outre, il convient de

procéder à une analyse de ses écarts individuels constatés et ensuite opérer à un regroupement pour faciliter le compte-rendu en classe. Cette analyse qui doit être formative permet de voir chez l'ensemble des apprenants quel objectif n'a pas été réussie ou quelle compétence n'a pas été suffisamment assimilée. En somme, il s'agit de permettre à chaque apprenant de se situer par rapport à ses propres apprentissages et par rapport à ses camarades en classe (Pelpel, 2005).

Enfin, la remédiation est une remise à niveau des élèves ayant des difficultés dans leurs apprentissages. Elle permet à l'élève de revisiter, de revenir sur ce qu'il n'a pas compris et d'installer la compétence, l'habileté et/ou la capacité visées. La remédiation s'établit après le diagnostic que l'enseignant a effectué à l'analyse des résultats de l'évaluation. Elle fait donc référence à un ensemble de stratégies et d'approches éducatives visant à aider les élèves à surmonter leurs lacunes. Elle joue un rôle important dans l'inclusion scolaire et la promotion de la réussite éducative pour tous les élèves. Par conséquent, l'enseignant doit mettre en œuvre des activités visant à combler les déficits et les insuffisances constatés, mentionnés et exposés pendant la correction en classe. Pour ce faire, l'enseignant a plusieurs possibilités ; il peut faire une remédiation immédiate ou différée, collective ou individuelle (cf. Martel Lina, 2016).

3. Méthodologie

La méthodologie repose sur l'emploi d'une méthode mixte de recherche. Dans le présent contexte, la dimension quantitative est relativement mise en berne pour le fait que les statistiques proportionnelles au nombre des participants à l'enquête et la répartition spatiale (provinciale) de ceux-ci n'ont pas été mises en relief. Seuls les questionnaires retournés après remplissage complet ont été pris en compte.

L'enquête s'est déroulée entre mars et avril 2023 et a couvert au total 28 provinces sur 45. Les 17 autres provinces qui n'ont pas été concernées par l'étude sont celles situées dans les zones où l'insécurité due au terrorisme a contraint à la fermeture des établissements scolaires. Il s'agissait d'administrer un questionnaire en ligne. Nous avons choisi le questionnaire parce qu'il permet de collecter des données de manière systématique et structurée, en ce sens que chaque répondant est confronté aux mêmes questions, dans le même ordre et avec les mêmes options de réponse. Le groupe-cible concerné par l'enquête se compose de professeurs certifiés des Lycées (71) et Collèges (91). Au total, 162 enseignants ont participé à l'enquête.

Le questionnaire comportait 10 questions liées aux critères essentiels pour une bonne correction. Nous avons choisi d'utiliser les questions fermées (oui ou non) pour recueillir les informations et ceci, pour plusieurs raisons importantes. Elles offrent des options de réponses prédéfinies parmi lesquelles les répondants peuvent choisir et elles permettent de recueillir des données structurées et

uniformes. Les réponses sont également catégorisées de manière cohérente, ce qui simplifie l'analyse ultérieure et la comparaison entre différents répondants. Les résultats peuvent être agrégés et présentés sous forme de graphiques, de tableaux croisés et d'autres formats visuels pour obtenir rapidement des informations claires. Sa simplicité permet aussi de détecter des tendances au sein de la population interrogée et procéder à une interprétation plus aisée, sans oublier qu'elles permettent de gagner du temps pour les réponses ; ce qui est particulièrement utile lorsqu'il s'agit d'un grand nombre de répondants.

Enfin, les réponses aux questions fermées peuvent être quantifiées plus facilement pour mesures la fréquence et l'intensité des opinions, des préférences ou des comportements. Nous n'ignorons cependant pas que l'utilisation exclusive de questions fermées a également ses limites. Toutefois, notre ambition était de compiler, dans un laps de temps et au niveau national les données relatives au thème.

4. Résultats et discussions

Tous les enquêtés se sont prononcés sur chacune des 10 questions posées, ce qui équivaut à 1620 réponses totales. Les résultats du dépouillement des avis avancés par les enquêtés ont été résumés dans le tableau ci-après.

Tableau des scores par question-critère

Nr	Questions-critères	Score	
		Oui	**Non**
1.	Pendant la correction, vous respectez strictement vos propres barèmes de notation qui accompagnent vos épreuves	128	34
2.	Les appréciations et annotations que vous portez sur les copies sont précises et utiles pour l'autocorrection chez les apprenants	31	131
3.	Les appréciations et annotations que vous portez sur les copies servent de guide à l'auto-évaluation pour les apprenants	26	136
4.	Les appréciations et annotations portées sur les copies servent seulement à encourager et motiver les apprenants	39	123

5.	Les copies sont toujours remises aux apprenants	156	06
6.	La remise des copies est faite généralement dans un temps raisonnable (02 semaines au maximum)	25	137
7.	Pendant la correction, vous faites une analyse et une interprétation des résultats que vous consignez	93	69
8.	Vous portez les résultats de cette analyse à la connaissance des apprenants	87	75
9.	Vous corrigez les copies en classe	143	19
10.	Vous faites la remédiation (vous mettez en œuvre des activités visant à combler les déficits et les insuffisances constatés).	13	149
Total des scores		**741** (45,74 %)	**879** (54,26)
Totaux		**1620** (100%)	

Enquête terrain mars-avril 2023

On observe que parmi les 10 critères conduisant à une correction qualitative des productions des élèves, seulement 05 critères sont respectés. Il s'agit des critères numéros 1, 5, 7, 8 et 9 qui sont en réalité, les critères élémentaires et incompressibles qui accompagnent une correction normale, comme le respect de son propre barème, la remise des copies aux élèves, le commentaire des résultats et la correction du sujet en classe. Les difficultés que les enseignants rencontrent dans l'application des 5 autres critères (2, 3, 4, 6 et 10) indiquent que les activités liées à la correction ne sont que partiellement accomplies. Les totaux des scores mentionnés au bas du tableau sont très expressifs à cet effet. En effet, sur un total de 1620 critères, 741 (soit 45,74%) indiquent une bonne correction et 879 (soit 54,26%) confirment le contraire.

Les commentaires que ces chiffres impliquent sont nombreux. Outre le fait que les intentions favorables à une bonne correction sont même discutables (une autre étude pourrait le confirmer), il est à retenir que les autres critères qui ne sont pas respectés constituent les éléments clés d'une correction de qualité, à savoir ; les annotations qui développent des capacités d'autocorrection, d'auto-évaluation et motivent les apprenants et surtout la mise en œuvre d'activités visant à combler les déficits et les insuffisances constatés lors des évaluation (la

remédiation). Tant que la correction n'intègre pas ces différents aspects, il est difficile de permettre l'acquisition d'expériences édifiantes et encourageantes par les apprenants d'aboutir à la fin du processus à une expérience.

5. Synthèse et suggestions

L'évaluation s'intègre à toutes les étapes du processus d'enseignement-apprentissage (cf., Earl et Green, 2020) et elle permet de faire la somme des apprentissages, de relever les gaps et les nouveaux défis. Pour ce faire, elle mérite d'être au centre des préoccupations pédagogiques. Les corrections, quant à elles, sont une partie très importante dans le processus d'évaluation des apprentissages. Elles mettent fin à ce processus et consolident les apprentissages. L'étude auprès des 162 enseignants révèle que le processus connait des difficultés majeures qui compromettent sa qualité. Les activités de correction des copies et celles de correction des devoirs en classe avec les apprenants sont à réguler au post primaire pour rendre l'enseignement efficace car il ne s'agit pas d'évaluer pour évaluer ou d'affecter des notes aux apprenants pour seulement accomplir une tâche professionnelle. Il s'agit de légitimer et de valider tout un ensemble d'activités pédagogiques permettant aux apprenants de consolider des savoirs, des savoir-faire et de changer positivement de comportements, mais aussi à l'évaluateur de s'assumer mieux et de bien accomplir sa mission. Toute évaluation doit donc amener le professeur à une prise de décision, à une remise en cause de sa pratique en classe, à une réflexion sur ses relations avec les élèves et avec les connaissances. La qualité de la correction apporte du crédit à son action. Il s'agit aussi pour l'enseignant, selon Fagnant (2017p.14) « de se montrer "juste" en se refusant à "perpétuer" l'impression d'arbitraire ressentie parfois pendant sa scolarité et son parcours universitaire » Dans tous les cas, l'évaluation des apprentissages scolaires n'est pas une fin en soi (cf., Galand et Grégoire, 2018) ; les pédagogie alternatives (la pédagogie Montessori, Freinet, Waldorf-Steiner …) en sont une preuve que l'on peut enseigner et réussir son action pédagogique sans systématiquement évaluer. Il ressort de notre enquête que pour une correction efficace et qualitative, il faudrait que les différentes phases de celle-ci soient appliquées avec rigueur, objectivité et impartialité.

- La première phase qui est la correction des copies, l'attribution des notes (la notation) doit être conforme au barème prévu et faite de manière objective. Il est évident que l'objectivité est tributaire de la qualité de l'instrument d'évaluation mais aussi et surtout de certains facteurs liés au correcteur. C'est pourquoi celui-ci devrait éviter les biais connus tels que l'effet du halo décrit par le psychologue américain Thorndike (Rosenzweig, 2009, p.10), celui de la contamination, de tendance centrale, de stéréotypie, de la sur-notation ou de la sous-notation etc.

Quant à l'analyse des résultats, elle doit être une occasion pour l'enseignant de se refléter à travers son épreuve ; de s'assurer de la congruence taxonomique et de contenu avec les objectifs enseignés et la validité de celle-ci. En outre, l'analyse des résultats implique un examen et une interprétation globale et objective des réponses des apprenants qui permettent à l'enseignant d'identifier les lacunes, les erreurs et les potentialités que contiennent les réponses et de s'en saisir pour bâtir la stratégie de correction en classe et celle de la remédiation, pour Astolfi (2020 p.11), l'erreur « paraît un bon analyseur des modèles pédagogiques ».

- La qualité de la deuxième phase liée à la correction de l'épreuve en classe est beaucoup plus dépendante du caractère et de la compétence en communication de l'enseignant. La probité, la tolérance et l'empathie sont des qualités que devrait avoir un enseignant pour comprendre et accepter les erreurs des apprenants, et aussi et surtout pour mieux les orienter et les guider. Pour ce faire, l'enseignant devrait savoir également communiquer pendant la remise des copies et la restitution des résultats de son analyse ; toute chose qui permet d'éviter de démotiver les apprenants.
- Pour qu'il y est une correction de qualité au post primaire, il est nécessaire de changer également de paradigme. L'enseignant doit comprendre qu'il n'est pas un détenteur de points à distribuer mais il devrait croire plutôt au succès de son enseignement et aux valeurs des acquis de ses apprenants. En effet, un enseignement bien assuré suppose que l'enseignant a atteint ses objectifs pédagogiques et par conséquent, ses apprenants auront tous de bonnes notes au cours de l'évaluation à venir sur cette même leçon. Le contraire devrait être une source de méditation pour lui. Un tel changement de perspective serait important pourque l'évaluation soit au service de l'enseignement et de l'apprentissage dans un élan de recherche d'équité et d'inclusion.
- Par conséquent, l'autorité devrait encourager les enseignants à s'inscrire dans une démarche de formation continue et de développer des programmes de formation à cet effet. Les textes qui régissent l'évaluation devraient être relus et actualisés parce que celui existant pour le post-primaire (il s'agit du DECRET N^{0}2019-0157/PRES/PM/MENA du 22 février 2019) n'est pas suffisamment explicite quant aux modalités d'organisation et de correction des épreuves au post-primaire. En outre, il serait utile d'impliquer l'encadrement pédagogique de proximité surtout pendant les visites de classes et de vulgariser les manuels existants sur l'enseignement inclusif, équitable et/ou orienté genre conçus avec l'appui des ONG et la coopération bilatérale.

Conclusion

Les différentes phases de la correction, qui font l'objet de la présente étude sont mises en avant comme des étapes essentielles pour améliorer et consolider

les acquisitions des apprenants. Nous sommes partis du postulat qu'une correction de qualité nécessite une dizaine de précautions qui ont servi de base dans l'élaboration du questionnaire d'enquête employé comme instrument de recherche terrain. Sur les 162 enseignants utilisés comme échantillon sur l'ensemble des 28 provinces couvertes par l'étude, on retient que le processus présente des difficultés majeures qui compromettent l'atteinte de la qualité. Sur les 10 critères retenus, 05 d'entre eux, qui constituent des critères clés d'une correction de qualité, ne sont pas respectés. Il s'agit :

- des annotations qui devraient plutôt développer des capacités d'autocorrection, d'auto-évaluation et de motivation pour les apprenants,
- des compétences sociales et communicationnelles de l'enseignant utiles lors de la remise des copies et de la restitution des résultats de l'analyse qui sont essentielles pour éviter la démotivation des apprenants,
- de la mise en œuvre de la remédiation qui est une ultime occasion pour combler les déficits et les insuffisances constatés chez les apprenants.

Sans ces différents aspects, il est difficile de permettre l'acquisition d'expériences édifiantes et encourageantes à travers la correction. Pour réussir cette phase, il est évident qu'un changement de paradigme est nécessaire chez les enseignants. Ceux-ci devraient plus croire au succès de leurs enseignements plutôt que de se focaliser sur les notes et les points. Cette approche pourrait favoriser l'équité et l'inclusion dans le processus d'évaluation. Enfin, pour ce qui concerne les propositions concrètes pour améliorer la correction, on retient notamment la formation continue des enseignants, l'exploitation des ressources pédagogiques développées par certaines ONG, la révision des textes régissant l'évaluation au post-primaire, et l'implication de l'encadrement pédagogique de proximité.

Références bibliographiques

ASTOLFI Jean-Pierre. 2020. « L'erreur, un outil pour enseigner ». Paris, ESF, 13e édition, collection *Pratiques en enjeux pédagogiques*, 22p

DECRET N°2019-0157/PRES/PM/MENA portant modalités de d'évaluation et de contrôle des apprentissages scolaires du 22 février 2019

DELFORCE Bernard (dir.). 1986. « Evaluer les écrits : correction des copies, production de textes. Démarches d'apprentissage ». Bulletin du CERTEIC, *Études de communication 7*, langages, information, médiations, [En ligne], mis en ligne le 31 mars 2012, consulté le 07 octobre 2023. URL : http://journals.openedition.org/edc/3240 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edc. 3240

DELFORCE Bernard. 1986. « Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages », *Études de communication* [En ligne], 7 | 1986, mis en ligne le 31 mars 2012, consulté le 07 octobre 2023.

URL : http://journals.openedition.org/edc/3245 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edc. 3245

DELFORCE Bernard. 1986. « Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur ? », *Études de communication*. Mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 07 Octobre 2023. URL : http://journals.openedition.org/edc/3250 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edc.3250

EARL Lorna M., GREEN Justin. 2020. « L'évaluation comme apprentissage : la mettre réellement en œuvre ». In : *Administration & Éducation*, N° 165, pp.215 à 222

FAGNANT Annick et al. 2017. « L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants ». *Évaluer*. Journal international de recherche en éducation et formation, hal0171566

GALAND Benoît et GRÉGOIRE Jacques. 2018. « L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, mis en ligne le 28 mai 2018, consulté le 13/10/2023. URL : http://journals.openedition.org/osp/5826

GASSER Jean-Luc, (2004). « Correction de copies par le professeur … et les élèves ! » *Bulletin APMEP N° 452, Dans nos classes,* pp.339-452

LAMONTAGNE Jean-Pierre. et al. 2016. « L'art de corriger efficacement ». *Pédagotrucs*, volume 11, Nr.2

LARUE Blandine. 2016. « Comment faire de la correction de devoir un moment propice aux apprentissages ? » *Éducation*, dumas-01402869

LAURENT Agnès. 1986. « Un nouveau regard sur la correction : témoignage ». In : *Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur ? », Études de communication, p.113-114*

LECLERCQ Dieudonné, NICAISE Julien, DEMEUSE Marc. 2013. « *Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves* ». Libre d'accès : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00844778/document

MARTEL Lina. 2016. « Évaluation…évaluer ? » *Kaléidoscope pédagogique* 92, Nr.9, 20p

MEIRIEU Philippe. Évaluer pour juger ou pour faire progresser ? Ecolle des parents et éducateurs - N°4 https://www.meirieu.com/TEXTESDECIRCONSTANCE/EPE_4.pdf, consulté le 07 octobre 2023

PELPEL Patrice (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : Édition Dunod.

ROSENZWEIG Philip. 2009. « L'effet halo, ou les mirages de la performance ». *Le journal de l'école de Paris du management*, N°79, pages 9 à 16