



Les impacts des appréciations de l'enseignant sur l'apprentissage en classe de Français en Côte d'Ivoire

The Impact of the Teacher's Assessments on Learning in French Class in Ivory Coast

Jean-Claude David KOUADIO¹, Stanislas KOUASSI² 



¹Dr., Institut Pédagogique National de l'Enseignement technique et Professionnel, Département de Lettres, Abidjan-Côte d'Ivoire

²Dr., Université Peleforo Gon Coulibaly, Département de Lettres modernes, Korhogo-Côte d'Ivoire

ORCID: J.C.D.K. *Our dear colleague passed away before the publication of this article. S.K. 0000-0002-1773-513x

Corresponding author:

Stanislas KOUASSI,
Université Peleforo Gon Coulibaly,
Département de Lettres modernes, Bp
1328, Korhogo, Côte d'Ivoire
E-mail: stanislas1980konan@gmail.com

Submitted: 12.02.2020

Revision Requested: 02.05.2020

Last Revision Received: 17.05.2020

Accepted: 01.07.2020

Citation: Kouadio, J. C. D. & Kouassi, S. (2020). Les impacts des appréciations de l'enseignant sur l'apprentissage en classe de Français en Côte d'Ivoire. *Litera*, 30(2), 563-578.
<https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0019>

RÉSUMÉ

L'enseignant est un acteur important des situations d'enseignement-apprentissage. C'est lui qui définit les objectifs du cours, met en œuvre les stratégies pour les atteindre, initie et organise les situations d'enseignement. C'est aussi lui qui choisit les outils nécessaires à l'atteinte de l'objectif de départ, identifie et expose le problème à résoudre, explique l'activité, donne des consignes et organise les échanges. L'enseignant est également celui qui valide ou invalide les propositions des élèves et évalue leurs acquis. Dans son activité, il est amené à apprécier les travaux des élèves. Cette facette de l'activité de l'enseignant est l'objet de la présente étude qui vise à rendre compte de l'impact des appréciations des enseignants de Côte d'Ivoire sur leurs élèves. L'analyse du lexique utilisé par ceux-ci révèle d'une part des appréciations à valeur laudative et d'autre part celles à valeur péjorative. Les premières amènent tous les apprenants à prendre une part active dans la construction des savoirs et aux activités d'enseignement-apprentissage tandis que les secondes desservent l'activité pédagogique. Cela d'autant plus que ces dernières humilient et frustrant les apprenants. Les appréciations ne doivent donc pas se faire dans tous les sens. Elles doivent plutôt être exploitées à des fins d'apprentissage par les enseignants en vue de stimuler la performance scolaire, valoriser les points forts des apprenants et les orienter dans leurs apprentissages.

Mots-clés: Appréciations, apprentissage, classe, français, lexique

ABSTRACT

The teacher is an important actor in teaching-learning situations. It is the teacher who defines the objectives of the course, implements strategies to achieve them, and initiates and organizes teaching situations. It is also the teacher who chooses the tools needed to achieve the initial objective, identifies and explains the problem to be solved, explains the activity, gives instructions and organizes exchanges. The teacher is also the one who validates or invalidates the students' proposals and evaluates what they have learned. In his activity, he is led to appreciate the work of the pupils. This facet of the teacher's activity is the subject of this study, which aims to report on the impact of the assessments made by teachers in Côte d'Ivoire on their pupils. Analysis of the lexicon used by the teachers reveals both laudatory



and pejorative assessments. The former lead all learners to take an active part in the construction of knowledge and in teaching-learning activities while the latter serve the pedagogical activity. This is all the more so since the latter humiliate and frustrate the learners. Appraisals should therefore not be made in all directions. Rather, they should be used for learning purposes by teachers in order to stimulate school performance, build on learners' strengths and guide them in their learning.

Keywords: Assessments, learning, French class, lexicon

EXTENDED ABSTRACT

The teacher plays an important role in the teaching and learning process. He or she first defines the objectives of the course and the tools needed to achieve them before implementing the strategies to achieve them. Then he or she initiates, organizes teaching situations, identifies and explains the problem to be solved by explaining the activity before giving instructions. Finally, he organizes the exchanges, validates or invalidates the students' proposals and evaluates their achievements. In his activity, he is led to appreciate the students' work. This facet of the teacher's activity is the subject of this study, which aims to report on the impact of the assessments made by teachers in Côte d'Ivoire on their pupils.

It is based on data collected over the period from December 2017 to May 2018 in eleven general secondary schools. The analysis of the lexicon they used was carried out in the light of the theoretical and methodological foundations of the competency-based approach. It revealed on the one hand laudatory and on the other hand pejorative assessments.

As for the assessments with a positive connotation, they lead all students to participate in the learning process. The students as a whole experience real satisfaction when teachers reinforce their answers. They see it as a source of motivation that pushes them to give more of themselves, to always want to bring something new and to change their practice. In such a situation, students feel that their efforts and academic achievements are valued, recognized and taken into account. They experience feelings of joy and pride that make learning positive. The implication is that when appreciation is appropriate, it is very useful for learning. This position is similar to that noted among students by Christophe Chapuis (2011, p. 25), for whom students appreciate above all passionate teachers who are really there to give them something and not just because it is their job.

On the other hand, when teachers formulate pejorative assessments, they are severely criticized by students who say they are humiliated and frustrated by the derogatory remarks teachers make about them. These assessments, which they find difficult to accept, give rise, they say, to feelings of frustration and humiliation that lead to students dropping out of school and absenteeism. This is to escape the mockery of their classmates, who do not hesitate to make fun of them. Clearly, these teachers seem to be unaware of the significance of what they are saying and the disastrous consequences of their judgements on the learning process of students. It is clear that they have not yet grasped the importance of judgements on learning in general.

In sum, assessment in a didactic situation is meaningful in many ways. In view of its importance, their contents must create learning conditions for all students. For this reason, we recommend the integration in teacher training programmes of modules on annotations and assessments of students' work so that assessments can be effectively taken into account in the definition of teacher training content.

Introduction

L'enseignement ne se résume pas à l'acquisition, à la maîtrise et à la transmission des savoirs. Cette activité présente des facettes qui ne sont pas toujours connues, maîtrisées et prises en compte par les enseignants dans l'exercice de leur métier (Kouadio, 2013). Certains aspects bien qu'importants sont souvent passés sous silence ou ignorés par les enseignants. C'est le cas des appréciations orales et écrites, une activité essentielle régie par le principe d'interactivité qui n'est pas toujours bien menée. Pourtant, elle est au cœur des pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants. L'appréciation, il convient de le souligner, a une importante portée émotionnelle. Elle vise pour l'enseignant à « créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre » (Bru, 2001, p. 7). Dans l'enseignement secondaire général, par exemple, les appréciations peuvent avoir des conséquences désastreuses sur les élèves étant donné que ceux-ci sont pour la plupart des adolescents, des êtres en pleine construction. En d'autres termes, de la valeur de l'appréciation (méliorative ou dépréciative) dépend l'attitude de ceux-ci lors des situations d'enseignement-apprentissage ; les enseignants doivent de ce fait les utiliser pour mettre en avant les potentialités de leurs élèves et s'en servir pour amener ceux-ci à s'engager résolument dans les activités d'enseignement-apprentissage.

En dépit de cette importance de l'appréciation, on relève, en Côte d'Ivoire, que les modules portant sur les annotations et les appréciations sont rares dans les programmes de formation des enseignants. Cela bien que la démarche éducative en vigueur (l'approche par compétences, désormais APC) fait de l'élève le principal acteur de ses apprentissages. En effet, selon les fondements théoriques de cette démarche éducative, l'apprenant doit prendre une part active dans la construction des savoirs. Quant à l'enseignant, il n'est qu'un médiateur et un accompagnateur de l'activité de l'élève ; ce qui suppose que ces deux acteurs doivent coopérer et collaborer. L'APC s'inscrit dans une perspective interactionniste et constructiviste (Roegiers, 2008 p. 4). Elle s'apparente donc au socioconstructivisme qui, dans la conception de Bruner (1996), présente l'apprentissage comme un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres. L'apprentissage dans ce modèle social émane d'interactions cognitives (situation problème/tâche, résolution, construction), sociales (interactions, collaboration, co-construction, échanges professeur-apprenants et apprenants-apprenants) et affectives qui déterminent le comportement et les attitudes des apprenants lors des interactions en classe.

La présente étude qui analyse le lexique des appréciations des enseignants de Côte d'Ivoire face aux productions orales et écrites (questions, réponses, contributions, observations, devoirs) des élèves vise à relever les insuffisances observées dans la conduite de cette importante activité pédagogique et à montrer la nécessité de la prise en compte des appréciations dans la définition du contenu des programmes de formation des enseignants. Pour ce faire, les points de vue, attitudes, impressions et désidératas des élèves face aux appréciations des enseignants ainsi que leurs impacts sur l'apprentissage des élèves en classe de français seront relevées.

Méthodologie de recherche

Cette étude s'appuie sur des données collectées à l'issue de la mise à contribution de quatre techniques d'enquête : l'observation directe, l'entretien semi-directif, la recherche documentaire et de l'analyse de contenus. La recherche documentaire a consisté à collecter des copies corrigées et des bulletins de notes. Elle a permis de récupérer auprès des élèves quatre cent cinquante copies corrigées et deux cent cinquante bulletins de notes. Ces documents ont par la suite été scannés en vue d'une analyse de contenus. Pour ce qui est de l'observation directe, elle a porté sur cent séances de cours de français dans onze établissements secondaires du second cycle de l'enseignement général. Au cours de cette enquête, les interactions verbales en classe ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone.

Quant aux entretiens, ils ont été conduits auprès d'un échantillon de cinq cents élèves en vue de recueillir leurs points de vue, réactions, impressions et désidératas face aux propos formulés par les enseignants en guise d'appréciation. Ils ont été réalisés à l'aide d'un guide d'entretien constitué de questions qui amenaient les élèves à se prononcer sur les propos formulés par leurs enseignants en guise d'appréciation lors des interactions verbales en classe et sur leurs copies de devoirs ou bulletins de notes. Ces entretiens se sont déroulés sur une période de six mois du fait des contraintes administratives et pédagogiques rencontrées qui ont fait que nous n'avons pas pu respecter le calendrier préalablement établi dans les établissements scolaires. Cette technique d'enquête visait à rendre compte des impacts du lexique de l'enseignant en situation d'appréciation sur les apprentissages. Ainsi, dans chacun des établissements visités quarante-cinq élèves ont été retenus par la méthode accidentelle à l'exception du dernier où cinquante élèves ont pris part aux entretiens. Aussi, dans un souci d'efficacité et dans l'optique de permettre aux enquêtés de s'exprimer sans contrainte, ils ont été

répartis en groupes de cinq en vue d'amener chacun des enquêtés à exprimer librement son opinion. Cent groupes de cinq élèves ont donc été mis en place pour les entretiens. Chaque groupe a eu droit à cinquante minutes soit dix minutes pour chacun des membres du groupe ; ce qui équivaut à une durée totale de cinq mille minutes.

Les données collectées au terme de l'enquête ont été transcrites telles que formulées par les enseignants et les élèves. Elles ont fait l'objet d'une analyse qualitative à la lumière des fondements théoriques du socioconstructivisme et de l'approche par compétences en vue de relever les écarts observés entre les recommandations des initiateurs de l'APC et les appréciations des enseignants de Côte d'Ivoire.

Analyse des moyens linguistiques utilisés par les enseignants

En situation d'appréciation des travaux des élèves, les enseignants utilisent aussi bien la communication non-verbale que la communication verbale. Mais, dans le cadre de cette étude, seules les formes orale et écrite seront prises en compte. Elles sont généralement utilisées dans des contextes différents ; celles qui interviennent pendant les cours s'expriment à l'oral tandis que celles qui proviennent des copies corrigées et des bulletins de notes apparaissent sous la forme écrite. Les appréciations orales et écrites ont des portées différentes. Celles qui formulées oralement suscitent des réactions (rires, moquerie, etc.) chez les autres apprenants tandis que les appréciations écrites établissent une communication exclusive entre l'enseignant et son élève. Elles seront donc étudiées séparément : primo le lexique des appréciations verbales et secundo celui des appréciations écrites.

Analyse du lexique des appréciations verbales

Par référence aux effets que les appréciations peuvent avoir sur leurs destinataires, on distingue deux types de lexique : un lexique mélioratif (laudatif) et un lexique dépréciatif.

Le lexique laudatif ou mélioratif

Ce type de lexique est utilisé par certains enseignants qui essaient de garder et d'entretenir la source de motivation des élèves quelle que soit la qualité de la production de l'élève. A travers l'utilisation de termes ou expressions à connotation méliorative,

ils tentent de renforcer les compétences en français des élèves et de les encourager à continuer à participer activement à la construction des savoirs. Cela se fait au moyen d'expressions laconiques telles que : « bien », « acceptable », « satisfaisante », « bonne », « excellent » construites à partir d'adjectifs ou d'adverbes. Parfois, ce sont des groupes adverbiaux et phrases entières que les enseignants énoncent en guise d'appréciation. Les adjectifs qui suivent les adverbes viennent modifier le sens leur sens et pour marquer le degré de qualité de la production de l'élève. Par exemple, les adjectifs qualificatifs « bien » et « acceptable » laissent penser que des réponses nettement meilleures étaient attendues. Quant à l'adjectif « excellent », il indique par le sens qu'il porte que la réponse fournie par l'élève est irréprochable, parfaite et traduit l'adhésion totale à une réponse jugée pertinente par l'enseignant de la réponse d'un élève.

Les adverbes d'intensité tels que « très », « assez » dans les formulations « très bien », « assez bien », quant à eux, interviennent pour sanctionner une réponse jugée satisfaisante. L'adverbe d'intensité « très » et les adjectifs « bien » et « bonne », eux, montrent que la production de l'élève est au-delà des attentes de l'enseignant. Lorsque la réponse de l'élève ne prend pas en compte tous les éléments auxquels il s'attend, l'enseignant utilise les adverbes « assez » ou « peu » suivis d'adjectifs comme « bien », « satisfaisant », « intéressant » dans les expressions « assez bien », « peu satisfaisant », « peu intéressant ». La reduplication d'adverbes dans les séquences : « bien... bien », « *très très bien* » traduit leur profonde satisfaction et l'insistance sur la valeur et la qualité d'une réponse fournie par un élève.

Outre les expressions laconiques, les enseignants procèdent par des étayages psychologiques pour apprécier les productions écrites et orales de leurs élèves. Ils consistent à valoriser l'attitude de l'élève en ces termes : « Ah, c'est très bien, je n'y avais pas pensé », « Merci pour ce que tu viens d'ajouter », « Vos réponses me motivent de plus en plus et me conduisent à revoir mes cours ». De tels propos, en plus de montrer que l'élève occupe une place importante dans la relation didactique, le présentent comme un acteur auprès de qui on peut apprendre. La présence de l'interjection « ah » dans le propos qui suit : « Ah ! C'est très bien, je n'y avais pas pensé » est la parfaite illustration de cet état de fait. Ce terme qui exprime une réaction affective vive (Le Laye, 2001) marque aussi l'approbation de l'enseignant. Les énoncés ci-après : « Quelle belle réponse ! », « Quelle authenticité ! », « Comme elle a été réfléchie ! », « Comment a-t-il pu ! » galvanisent les élèves, les motivent et les mettent dans un état d'esprit ou état psychologique qui pousse à agir.

Les réactions de ce genre ne se résument pas aux réponses jugées bonnes. D'autres appréciations bien qu'elles rejettent les réponses fournies préservent la motivation chez les élèves. C'est le cas de celles qui suivent : « Bon ! Ce n'est pas ce que je cherche, mais ce n'est déjà pas mal d'essayer », « Non ! Quelqu'un pour l'aider », « Attention ! Notre ami se noie, sortons-le rapidement de l'eau. » à travers lesquelles ils valorisent l'élève et lui donnent une image positive de lui-même. Ici, les termes ou énoncés à connotation positive qu'ils utilisent permettent d'entretenir la flamme de l'encouragement. Mieux, ils développent une certaine solidarité vis-à-vis de leurs élèves en ces termes : « Quelqu'un pour l'aider » et « Attention ! Notre ami se noie, sortons-le rapidement de l'eau ». Cela est perceptible dans les appréciations par l'emploi des termes « *notre* » et « *sortons* » qui traduisent la sympathie et l'implication personnelle des enseignants qui essaient ainsi d'apporter du soutien à leurs élèves.

En agissant ainsi, ils les exhortent à l'effort soutenu et au travail à travers les conseils qu'ils leur prodiguent : « Je vous invite à lire beaucoup pour améliorer votre langage », « Il s'agit de votre avenir, faites l'effort de le prendre au sérieux. ». Ces conseils visent les amener à améliorer leur compétence langagière mais aussi et surtout à prendre conscience de leur avenir. Ainsi, pour les aider à surmonter leurs difficultés d'expressions, certains enseignants font fi des écarts de conduite de leurs élèves. Au contraire, ils s'appuient sur ces faits pour leur prodiguer des conseils afin de les amener à améliorer leur rendement scolaire qu'ils trouvent en deçà de leurs attentes. Parfois, ils vont plus loin en se substituant aux élèves comme on peut le voir dans la proposition ci-après : « *Bon ! Le français n'est pas notre langue, par conséquent, nous pouvons toujours éprouver des difficultés. Néanmoins, faisons l'effort de préserver la norme scolaire* ». De telles orientations visent à leur faire prendre conscience des réalités sociolinguistiques du pays. Pour ce faire, ils se gardent de condamner systématiquement les écarts de langage observés chez les élèves en se montrant solidaires d'eux. Cet état de fait se traduit par la présence des termes tels que « nous » et « notre ». À travers ces pronoms personnels et adjectifs possessifs, ces enseignants marquent leur appartenance à la société pour leur faire comprendre qu'eux aussi peuvent surmonter les difficultés actuelles et parvenir au respect de la norme scolaire ; celle à partir de laquelle ils sont évalués en étudiant les règles grammaticales (syntaxe, sémantique, phonétique, lexicque...).

Le lexique dépréciatif

Les appréciations de certains enseignants comportent un vocabulaire à connotation

péjorative. Celles-ci servent à marquer leur désaccord face aux réponses fournies par leurs élèves. À ce sujet, on relève l'usage de propos peu recommandables et aux contenus frustrants qu'ils formulent pour désapprouver les réponses jugées insatisfaisantes ou inadmissibles pour le niveau où ils sont inscrits. La colère transparaît parfois dans les appréciations de certains enseignants. En réagissant ainsi, ils s'éloignent des prescriptions en la matière qui stipulent que l'évaluation doit avant tout être motivante. Cette activité, bien loin de décourager l'élève, doit l'aider à progresser, sur le mode de l'encouragement ou de la stimulation. Elle doit lui fournir non seulement l'envie de progresser, mais aussi les moyens de le faire. (Barlow, 2003). L'appréciation, de ce point de vue, doit revêtir un aspect dynamique que certains enseignants de Côte d'Ivoire semblent ne pas maîtriser au regard des propos ci-dessous : « Même un élève du primaire ne donnera jamais une telle réponse », « J'ai honte à ta place », « Si tu étais un proche, je t'aurais demandé de retourner au village parce que tu n'as pas d'avenir ici ». Ces comparaisons tendancieuses qui blâment et rabaisent les élèves témoignent d'un non-respect de la personne de l'élève. Cela dans la mesure où les appréciations ne portent pas sur la performance scolaire mais plutôt sur sa personne. Elles ternissent l'image des élèves concernés puisqu'ils sont tournés en dérision. Le plus souvent, ceux-ci deviennent la risée de leurs camarades.

Des propos plus graves sont parfois tenus par des enseignants dans l'appréciation des productions orales de leurs élèves, comme on peut le voir à travers les énoncés qui suivent : « Vous êtes tous nuls », « Vous ne valez rien et c'est vous qui faites le bruit », « Même un analphabète dans cette situation ne dira pas de telles choses. ». Les adjectifs qualificatifs « nuls » et le groupe adverbial « ne...rien » dévalorisent les élèves. L'emploi de l'adverbe « même », par exemple, établit une comparaison entre deux groupes qui apparemment du point de vue instruction s'opposent. Néanmoins, on cherche à les rapprocher en vue de blâmer des élèves qu'on suppose faibles ou qui n'ont pas le niveau.

Des attitudes plus hostiles sont perceptibles dans les appréciations des enseignants. C'est le cas des énoncés ci-après dans lesquelles des injures sont proférées à l'encontre des élèves pour des réponses jugées insatisfaites : « Dehors ! Clochard », « Tais-toi ! Vaurien ! ». De tels propos montrent que son auteur a failli dans sa mission d'encadrement. En effet, « Les élèves restent des élèves, on ne peut pas composer sans un peu de motivation extrinsèque, c'est normal et humain, les élèves ont besoin d'un cadre, d'échéances. Seuls quelques-uns s'en sortiraient s'ils étaient livrés à eux-mêmes. »

(Christophe Chapuis, 2011, p. 22). Comme on peut le voir, certains enseignants se laissent emporter ou perdent le contrôle. On peut citer l'exemple les appréciations suivantes : « Si tu racontes des bêtises comme tu en as l'habitude, je te mets dehors », « Si c'est pour dire n'importe quoi, il serait mieux de te taire ». Les enseignants qui formulent de telles appréciations veulent souligner l'habitude qui caractérise les élèves en question mais indiquent au même moment le niveau de participation et de connaissance de chaque élève de la classe concernée.

Il convient de souligner que l'évaluation de façon générale, et l'appréciation en particulier, « a un effet sur la qualité relationnelle maître-élèves ; elle se négocie comme une monnaie d'échange, un arrangement entre les différents acteurs de la vie scolaire. De ce fait, elle se présente comme un élément central de l'autorité du maître face à ses élèves » (Christophe Chapuis, 2011, p. 24). Les manquements observés pourraient être mis à l'actif de l'enseignant qui, par manque de retenue ou de compétences pédagogiques, a catalogué ou étiqueté abusivement certains élèves ou certaines classes.

Avec un tel état d'esprit, le jugement de l'enseignant est biaisé. En effet, lorsqu'un élève s'éloigne de la réponse attendue, il trouve que cela est la résultante d'un manque de concentration. Automatiquement, ce dernier est sanctionné comme l'illustre les énoncés qui suivent : « Je t'enlève deux points, comme ça tu vas suivre » ; « Prends la porte ! Toujours les mêmes conneries. D'ailleurs, je te pointe absent. Tu verras au calcul des moyennes ». Ces menaces claires ne sont pas faites pour arranger les choses et surtout favoriser l'apprentissage qui se déroule dans une atmosphère hostile alors qu'il devait se faire dans la collaboration et la participation de tous comme le recommande la démarche éducative en vigueur : l'approche par compétences.

Les appréciations à l'écrit

Les appréciations portées sur les copies corrigées et les bulletins de notes des élèves par les enseignants varient également en fonction de la qualité de la production. A la différence de celles formulées à l'oral et qui se font lors des interactions verbales en classe, ces dernières demeurent un message direct et personnel que l'enseignant adresse à son élève. Ces appréciations se présentent donc comme des messages auxquels ceux-ci sont appelés à répondre. D'une manière générale, les appréciations que les enseignants portent sur les copies des élèves se rejoignent quand on s'intéresse uniquement aux notes. Par exemple, les devoirs sanctionnés par les notes 10 ou 11

sont suivis des appréciations comme passable, moyen ou encore acceptable. Pour les productions portant les notes 12 ou 13 ce sont les appréciations assez bien, abien et enfin pour les devoirs dont les notes varient entre 14 et 15 les marques d'appréciation sont bien ; au-delà de 16, la mention conventionnelle est très bien.

Ces notes connaissent des appréciations qui mettent en avant l'importance du sujet traité ou du taux de réussite. Par convention, les appréciations sont fonction de la note ou de la moyenne obtenue mais certaines productions sont appréciées par les adjectifs comme « nul », « mauvais », « faible » ou « médiocre ». Ils interviennent pour sanctionner les devoirs dont les notes varient entre 1 et 7. L'adjectif « insuffisant », quant à lui, est utilisé pour les devoirs portant les notes 8 et 9. Par moments, les enseignants font accompagner les adjectifs qualificatifs par des adverbes d'intensité. Ceux-ci sont utilisés pour marquer la désapprobation des enseignants face au travail d'un élève. On peut ainsi noter les appréciations « très faible », « très nul » ou « très mauvais ». Dans cette situation, c'est généralement l'adverbe « très » qui est utilisé.

Outre, les adjectifs qualificatifs et les adverbes, il y a également les syntagmes nominaux à valeur appréciative tels que : « devoir nul » ou « élève faible », « élève paresseux ». Toutefois, il convient d'indiquer que les enseignants, dans certains cas, quand bien même la note serait minable se privent d'écrire des appréciations dont les contenus sémantiques sont susceptibles d'interprétations diverses. Ainsi, les devoirs qui sont considérés comme mauvais ou inacceptables sont sanctionnés par des écrits qui semblent encourageants. Aussi, des devoirs auxquels sont attribués des notes comme 1, 2, ou 3 sont suivis des appréciations du type « peux mieux faire » ou « vous réussirez la prochaine fois ». En formulant de telles appréciations, ces enseignants assument ce qu'ils rendent comme note et expriment clairement ce qu'ils attendent de leurs élèves (Chapuis, 2011, p. 23). En agissant ainsi, ils semblent avoir cerné le sens de l'évaluation qui demande à être sûr de soi car ils encouragent et motivent les élèves confrontés à une telle situation. La douceur des termes utilisés dans les énoncés avec un ton paternel les amène à entretenir le secret espoir de réussir la prochaine fois.

Là encore, en plus de les motiver, les termes utilisés dans les appréciations les rassurent sur le fait qu'ils disposent déjà de tout ce qu'il lui faut pour réussir. Ils les mettent en valeur et en confiance ; l'enseignant leur reconnaît leur capacité à réussir et à s'améliorer. De même, l'emploi du pronom « vous » employé par les enseignants pour désigner un élève apparaît comme une marque de respect de l'enseignant pour

son élève car le pronom « vous » est généralement utilisé pour s'adresser à son supérieur hiérarchique dans le cadre du travail ou une personne qu'on croise pour la première fois.

De même, on peut mentionner les phrases qui consistent à donner des conseils. À ce titre, on a : « Sujet non compris. Revoyez le texte ! » ou « Revoyez le cours ! » ou encore « Revois la méthodologie ! ». Il apparaît selon les exemples qui précèdent que les enseignants font un constat d'ensemble et à partir de celui-ci, ils formulent un commentaire qui doit en quelque sorte permettre à l'élève de comprendre sa note et se situer par rapport à la nature de ses réussites et de ses difficultés. Ces appréciations apparaissent alors comme des conseils à visée pédagogique qu'un adulte (enseignant) essaie de donner à des jeunes en vue de les inviter à améliorer leur travail scolaire.

Impacts des appréciations des enseignants sur les apprentissages

Les appréciations de l'enseignant, selon les interprétations qu'elles suscitent, peuvent motiver les élèves ou les mettre mal à l'aise. Elles impactent le travail scolaire et notamment sur la manière d'enseigner et éventuellement la réussite des enseignements qui se présentent désormais comme des réalités socialement construites (Chapuis, 2011). Ainsi, lorsque les appréciations qui accompagnent les productions (écrites et orales) des élèves révèlent une valeur laudative tous les élèves participent au processus d'apprentissage. On en déduit que les élèves dans leur ensemble éprouvent une réelle satisfaction lorsque les enseignants renforcent leurs réponses. Ils la conçoivent comme une source de « motivation » qui les amène à se donner davantage, à vouloir toujours apporter « quelque chose de nouveau » et à changer leur pratique. Les propos qui suivent de certains élèves sont explicites à ce sujet :

- « Quand, je donne une bonne réponse et que le professeur me félicite, je me sens heureuse et libérée et à chaque fois que nous avons cours je me prépare pour y être »,
- « Moi, je pense que donner de la valeur à l'intervention d'un élève, c'est motivant. Moi, personnellement, j'attends toujours cela quand je donne une bonne réponse »,
- « Moi, je suis encore plus motivée et encouragée quand je lis une appréciation comme très bien continuez sur ma copie. ».

On en déduit que lorsque l'appréciation est appropriée elle très utile à l'apprentissage puisque les élèves en éprouvent des sentiments de joie et de fierté qui positive l'apprentissage. Cette position se rapproche de celle relevée auprès d'élèves par (Chapuis, 2011, p. 25). Selon cet auteur, les élèves apprécient surtout les profs passionnés qui sont vraiment là pour leur apporter quelque chose et pas seulement parce que c'est leur travail. Il apparaît clairement que « toutes les pratiques enseignantes ne se valent pas. Certaines sont plus efficaces (capacité à élever le niveau moyen d'une classe) et équitables (capacité à égaliser le niveau des élèves) que d'autres » (Talbot & Arrieu-Mutel, 2012, p. 67). Ainsi, tous les enseignants ne se valent pas. Par exemple, les enseignants qui forment des appréciations à connotation péjorative, ils subissent de sévères critiques de la part des élèves. Pour eux, ceux-ci les amènent à abandonner les études et à s'absenter. Ces appréciations qu'ils jugent difficilement acceptables font naître souvent des sentiments de « frustration » et « d'humiliation ». Elles font d'eux l'objet de « moquerie » de la part de leurs camarades de classe qui n'hésitent pas à les tourner en dérision. Lorsque les parents découvrent de « telles appréciations » ils ont une mauvaise image d'eux disent-ils :

- « Je me sens blessé, très mal voire humilié lorsque le professeur écrit élève nul sur ma copie. Vraiment j'en suis profondément abattu »,
- « J'accepte difficilement ces genres d'appréciation parce qu'elles tendent à dévaloriser notre image ».

Il apparaît clairement que les appréciations du type dépréciatif ne sont pas du goût des élèves. Elles suscitent en eux des sentiments qui ne favorisent pas toujours un meilleur apprentissage.

Propositions pour des appréciations à visée didactique et au service d'un apprentissage pour tous

Les appréciations comme nous venons de le voir avec l'étude des lexiques jouent un rôle important dans l'action pédagogique de l'enseignant. Cependant, nous notons que cette compétence au lieu de contribuer à entretenir la flamme de la motivation afin d'obtenir l'apprentissage de tous les élèves, apparaît chez certains élèves comme une source de démotivation, de découragement qui les éloigne de la classe et des enseignants. Ainsi, si certains enseignants font l'effort de susciter un goût pour l'apprentissage à tous les élèves malgré les imperfections qu'ils n'ont cessé de relever, d'autres au contraire

trouvent le moyen de les conduire à la déception. Le caractère dépréciatif du contenu de leurs appréciations le prouve éloquemment. Par exemple, les appréciations du type « élève nul » méritent bien des interrogations. En effet, l'élève peut ne pas comprendre un devoir et donc passer à côté de celui-ci. Mais cela suffit-il pour le qualifier de « nul » ? N'est-il pas bien dans d'autres disciplines autres que le français ? Est-il juste de se baser sur un devoir ou sa discipline pour traiter un élève de « nul » ?

La récurrence des appréciations à connotation péjorative tend à mettre à nu l'ignorance des conséquences qu'elles pourraient avoir sur les élèves. À cela, il faut ajouter que certaines notes attribuées aux élèves à la suite d'un devoir ne comportent ni appréciation ni commentaire. Cette absence d'appréciation et de commentaire ne permet pas à l'élève concerné de comprendre la note obtenue. Et cela semble être également un problème qui se pose à certains enseignants de français enquêtés. Il convient d'amener les enseignants à porter des appréciations et commentaires qui rendent compte des imperfections ou des maladresses que comporte le travail fourni. De ce fait, les enseignants doivent, au lieu de les utiliser comme des occasions pour présenter une image péjorative des élèves quand les productions ne sont pas bonnes, profiter pour attirer l'attention de ces derniers et les orienter. Cela au regard des influences qu'ils peuvent avoir sur l'apprentissage. Les enseignants doivent réfléchir à des lexiques d'appréciation encourageants et même conciliateurs. Les appréciations de nature choquante peuvent engendrer des querelles entre les élèves et leurs enseignants. Cela est même perceptible lorsqu'on s'intéresse aux propos des élèves.

Les appréciations ou les commentaires qui accompagnent les productions des élèves pourraient à notre sens être utiles aussi bien pour les élèves que pour leurs parents si ces appréciations portent sur la performance scolaire, donnent des orientations, valorisent les acquis des apprenants, leur permettent de comprendre leurs erreurs comme cela se lit dans la circulaire n°99-104 du 28-6-1999. Pour y parvenir, des modules portant sur les annotations et appréciations des travaux réalisés par les élèves doivent être intégrés dans les programmes de formation des formateurs. Cela permettrait aux enseignants d'éviter d'aller dans tous les sens. Ils comprendraient mieux la portée pédagogique et psychologique des appréciations sur l'apprentissage. Les appréciations qu'elles soient à l'écrit ou à l'oral devraient être considérées comme des messages que l'enseignant qui se présente comme le juge envoie à un élève et auxquels, il devra répondre au moment opportun. Par conséquent, celles-ci doivent être dépourvues d'interprétations diverses.

Conclusion

Cette recherche s'est proposée d'étudier les appréciations des enseignants de Côte d'Ivoire sous les angles lexicaux et sémantiques. Aussi, pour rendre compte de leurs impacts sur l'apprentissage scolaire, nous avons interrogé un échantillon de cinq cents élèves pour recueillir leurs points de vue, impressions, attitudes et desideratas en lien avec les appréciations de leurs enseignants. L'analyse qualitative qui a suivi s'est faite à la lumière des fondements théoriques de la démarche éducative en vigueur : l'approche par compétences. Cela en vue de montrer les insuffisances de cette importante activité pédagogique.

L'analyse des données collectées à l'issue de l'observation cent séances de cours de français dans onze établissements secondaires du second cycle de l'enseignement général, de l'analyse de contenus des observations faites sur quatre cent cinquante copies corrigées et deux cent cinquante bulletins de notes ainsi que des informations collectées auprès des élèves retenus par la méthode accidentelle a montré que les appréciations impactent positivement ou négativement l'apprentissage. Lorsque les appréciations formulées par les enseignants stimulent l'activité de l'élève, tendent à obtenir l'apprentissage de tous et à communiquer sur les performances scolaires des élèves ou promeuvent une attitude respectueuse et non hautaine ou méprisante vis à vis des apprenants (Marsollier, 2017), tous les élèves prennent une part à la construction des savoirs et aux activités d'enseignement-apprentissage. Au contraire, quand les appréciations tendent à humilier et frustrer les apprenants, elles desservent l'activité pédagogique. De telles appréciations dénotent de la non maîtrise de l'importance de cette activité essentielle qui ne doit donc pas se faire dans tous les sens. Elles méritent d'être exploitées à des fins d'apprentissage.

En somme, l'appréciation dans une situation didactique est porteuse de sens à bien des égards. Au regard de son importance, leurs contenus doivent créer des conditions d'apprentissage pour tous les élèves. De ce fait, nous recommandons l'intégration dans les programmes de formation des enseignants des modules portant sur les annotations et les appréciations des travaux réalisés par les élèves en vue de la prise en compte réelle des appréciations dans la définition des contenus de formation des enseignants.

Évaluation : Évaluation anonyme par des pairs extérieurs.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont aucun conflit d'intérêts à déclarer.

Subvention : Les auteurs n'ont reçu aucun soutien financier pour ce travail.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors declared that this study has received no financial support.

Bibliographie

Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris : ESF.

Bru, M. (2001). « Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, p. 5-7.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Editions Retz.

Chapuis, C. (2011). « L'impact de l'évaluation sur la relation maître-élèves », Mémoire professionnel, Master of Advanced Studies et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II, Lausanne, Haute école pédagogique, 53p.

Circulaire n° 99-104 du 28-6-1999 Encart au BO n° 28 du 15 juillet 1999 NOR : SCOE9901441C - RLR : 550-1 - MEN - DESCO B6.

Kouadio, K. J.C.D. (2013). *Modes de recrutement et pratiques professionnelles des enseignants du secondaire général ivoirien : comparaison des secteurs public et privé*, thèse de doctorat, université Félix Houphouët Boigny.

Le Laye, Y. (2001). *Savoir rédiger*. Paris : Larousse.

Marsollier, C. (2017). « Les conditions du bien-être à l'école », *Economie et Management* n° 162, p 38-43.

Roegiers, X. (2008). *L'approche par les compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. Repéré à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf

Talbot L. & Arrieu-Mutel, A. (2012). « Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 6 - n° 3 | novembre 2012, mis en ligne le 30 novembre 2014, consulté le 08 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1504>.