

Le compte rendu de devoir comme séquence didactique à part entière

Alphonse-Donald NZE-WAGHE*

Résumé

L'enseignement/apprentissage du français s'accompagne d'une variété de pratiques, de stratégies, de démarches et d'exercices. Chacun poursuit des objectifs clairement définis. C'est le cas du *compte rendu de devoir*, encore appelé *correction de devoir*. En didactique, *le compte rendu* s'applique à l'échange entre l'enseignant et les apprenants subséquentement à une évaluation sommative. C'est cette assertion qui nous intéresse dans le cadre de cet article dont le but est de légitimer *le compte rendu* et de valider sa pertinence didactique.

Cette réflexion repose sur une étude qualitative axée sur une enquête menée avec une trentaine d'enseignants ayant en charge les classes de 5^{ème} dans les établissements secondaires de Libreville en avril 2018, à partir d'une dictée et d'un sujet de rédaction. La dictée contenait des difficultés appréciables en grammaire et en orthographe. Quant à la rédaction, elle portait sur un sujet qui suscitait une organisation narrative. Aussi un questionnaire a-t-il été soumis à la population cible, pour qu'elle puisse se prononcer sur ses pratiques, ses réflexions et ses représentations face à cet exercice.

Il en ressort que *le compte rendu de devoir* est un exercice de remédiation qui témoigne d'un véritable renforcement d'acquis, mais dont la pratique chez les enseignants reste à améliorer.

Mots clés

Compte rendu, Séquence didactique, Renforcement d'acquis, Remédiation, Gabon.

Abstract

The teaching / learning of French is accompanied by a variety of practices, strategies, approaches and exercises. Each pursues clearly defined objectives. This is the case of the assignment report, also called duty correction. In didactics, the report applies to the exchange between

*Ecole Normale Supérieure (ENS), LASCIDYL, Libreville.
E-mail : nzewaa@yahoo.fr

teacher and learners after a summative evaluation. It is this assertion that interests us in the context of this article whose purpose is to legitimize the report and validate its didactic relevance.

This reflection is based on a qualitative study and on a survey conducted with about thirty teachers in charge of 5th grade in secondary schools in Libreville in April 2018, from a dictation and a drafting topic. The dictation contained significant difficulties in grammar and spelling. As for the writing, it was about a subject that aroused a narrative organization. As a result, a questionnaire was submitted to the target population, with a view to deciding on their practices, reflections and representations regarding this exercise.

It shows that the assignment report is a remedial exercise that demonstrates a real reinforcement of achievements, but whose practice among teachers remains to be improved.

Keywords : Report, Didactic sequence, Asset building, Remediation, Gabon.

Introduction

Quel que soit le vocable que l'on peut employer, après une rencontre, une conférence ou une réunion de famille, il importe de faire une synthèse écrite ou verbale, en vue de fixer en mémoire les décisions importantes, les recommandations formulées essentiellement. Cette synthèse est appelée *le procès-verbal* ou encore *le compte rendu*. De même, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, après des séquences didactiques et une évaluation sommative, il est nécessaire d'organiser *un compte rendu* de devoir dont le but est de montrer aux apprenants comment il fallait répondre aux questions posées au cours de cette évaluation de connaissances.

En effet, l'importance de la correction ou compte rendu de devoir fait l'objet d'une controverse vive entre les professionnels de l'éducation quant à sa pertinence didactique. Certains enseignants pensent que la pratique de la correction de devoir est une perte de temps, car ils sont tenus par les exigences du programme annuel, et parce que les apprenants n'y prêtent aucune attention. Ce qui leur importe, c'est la note, et une fois qu'ils l'ont reçue, quelle qu'elle soit, ils se désintéressent du reste. D'autres confirment qu'il est impérieux de

procéder à la correction d'un devoir, en vue de renforcer les acquis qui n'ont pas été bien appréhendés. Ces derniers affirment que le compte rendu de devoir est une véritable séquence didactique ayant des objectifs spécifiques à atteindre.

En dépit de la diversité des langues maternelles du Gabon, le français jouit toujours d'une hégémonie déconcertante se justifiant par le fait qu'il est le médium par lequel se fait l'enseignement/apprentissage. C'est également la langue de socialisation dans le sens où, faute de langue nationale, elle est usitée comme langue de communication entre les différentes ethnies du pays et dans l'administration. Cette position stratégique, voire incontournable du français lui confère un statut de langue privilégiée. Pour cela, son enseignement/apprentissage doit se faire avec sérieux et rigueur. Dans cette optique, la massification de stratégies, la diversité d'exercices et de pratiques visant le renforcement des capacités des apprenants, demeurent une exigence. La pertinence didactique du *compte rendu de devoir* se voit alors justifiée, car c'est un exercice qui permet à l'enseignant de revisiter les acquis des apprenants, leurs insuffisances, tout en cernant clairement les raisons de leur échec à l'issue d'une évaluation, considérée comme un processus de vérification ou de contrôle du niveau d'appréhension des connaissances acquises (N. Catach, 1980, p. 87).

Pour mener cette étude, nous sommes parti d'un constat selon lequel les apprenants de 5^{ème} s'expriment mal en français aujourd'hui et présentent des carences en rédaction et en dictée. Cette situation serait tributaire d'une mauvaise acquisition des règles de grammaire et d'orthographe. La conséquence directe est que les résultats en dictée et en rédaction sont souvent mauvais. En dictée, sur une classe de vingt élèves, on enregistre souvent près de quinze zéros. En rédaction, mis à part les problèmes syntaxiques, les erreurs orthographiques, grammaticales et lexicales sont aussi récurrentes, ce qui justifie que les notes ne dépassent pas neuf sur vingt. Pendant la séance de correction, les enseignants ne semblent pas mettre l'accent sur les compétences mal maîtrisées par les apprenants. Il en est de même de la méthode de remédiation appliquée lors du *compte rendu de devoir* qui ne paraît pas souvent convaincante (Cf. les résultats de l'enquête). Par exemple, l'enseignant ne se soucie pas de la vérification des conduites cognitives empruntées par l'apprenant, en vue d'une remédiation conséquente. De

même il ne laisse aucune place à la discussion ni à la justification des erreurs par les apprenants eux-mêmes sous forme d'entretien métagraphique. Cet état de fait nous amène à formuler les interrogations suivantes :

- quels sont les objectifs véritables d'un compte rendu de devoir ?
- pourquoi faut-il réellement l'organiser ? À qui profite-t-il ?
- comment faut-il le pratiquer ?

Notre expérience de plus d'une vingtaine d'années à la craie nous amène à croire que le compte rendu de devoir est, pour les enseignants aujourd'hui, une formalité. C'est pourquoi cette activité est souvent bâclée. Nous pensons, au contraire, que la pratique assidue de *comptes rendus de devoirs* peut améliorer les résultats scolaires des apprenants gabonais du premier cycle en général, et de 5^{ème} en particulier.

Ainsi notre étude se structure-t-elle en quatre articulations essentielles. La première se borne à définir les concepts convoqués dans notre problématique. La deuxième, réservée à la méthodologie, s'attèle à présenter le cadre théorique et méthodologique qui sous-tendent cette étude. La troisième, quant à elle, présente les résultats de cette investigation et leur interprétation. Enfin, la quatrième articulation repose sur les suggestions didactiques susceptibles d'amener les enseignants à aider les apprenants à renforcer leurs acquis.

1. Définition des concepts

1.1. Compte rendu de devoir

Avant d'aborder le concept de *compte rendu*, nous définissons d'abord celui de *pratique* qui lui est logiquement rattaché. En effet, nous plaçons *le compte rendu* dans le cadre des exercices de renforcement d'acquis, des capacités et des habilités orthographiques des apprenants. Dans cette optique, ce concept fait corps avec celui de *pratique* qui, étymologiquement, dérive du latin « *pratica* » qui signifie *capable de faire, faire passer à travers, accomplir ce qu'on a projeté*. On donne également à ce concept le sens de : *usage, coutume, façon d'agir, expérience acquise*, etc. En général, *la pratique* c'est « ce qui se rattache aux faits, à l'action par opposition à la théorie. C'est une application, une mise en œuvre des principes et des règles d'une science », (Larousse, 2008, p. 812). Selon Legendre (2005, p. 1007),

« la pratique est une mise en application des manières de procéder relatives à un secteur donné de l'activité humaine. C'est une manière spécifique de s'acquitter d'une tâche spécifique et d'appliquer une approche ».

Vu sous cet angle, *la pratique* aiderait l'enseignant à renforcer les acquis des apprenants, puisqu'elle lui permet de mettre en œuvre ce qui a été vu en théorie, tant en période de cours que lors de la correction de devoirs.

En ce qui concerne *la correction de devoir*, encore appelé *compte rendu de devoir*, elle se définit comme « l'action de rectifier une faute (correction d'une erreur). La correction serait aussi le fait de corriger ou de modifier en vue d'une amélioration » (Robert, 1988, p. 278). En effet, *la correction* fait allusion à ce qui est correct, à ce qui correspond aux normes. Pendant la correction, l'enseignant est amené à revisiter les différentes rubriques relatives à l'épreuve donnée telles que : la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, afin d'amener les apprenants à maîtriser les notions mal appréhendées et responsables du travail approximatif. En didactique, *le compte rendu* va au-delà de cette dimension prescriptive pour toucher le renouvellement de pratiques, de méthodes, de stratégies chez l'enseignant, afin d'outiller l'apprenant en habilités susceptibles de favoriser la solidification de sa compréhension et la maîtrise des notions jusque-là mal appréhendées. C'est un concept transversal, car il touche tous les domaines (Maths, Philosophie, Histoire-Géo, Physique, Menuiserie, etc.). Pour cela, nous utiliserons surtout le vocable *compte rendu* dans cette réflexion. L'objectif de cet exercice n'est pas seulement de faire acquérir des règles, mais surtout de fournir des techniques et des stratégies qui permettent aux apprenants de résoudre des situations problèmes. Cela implique la massification des activités et la diversité des méthodes. Dans cette perspective, T. Hug (2010, p. 11) pense que « le compte rendu ne sera utile qu'à partir du moment où il favorise le climat d'apprentissage ». Autrement dit, son intérêt réside dans sa fonction à faciliter la compréhension des règles et leur applicabilité. En résumé, nous retiendrons que *le compte rendu* de devoir est le réajustement, le recadrage des apprentissages après une évaluation sommative, afin de renforcer les acquis des élèves.

1.2. Renforcement des acquis

Le concept de renforcement s'appliquerait à l'action de renforcer, c'est-à-dire solidifier ce qui semble instable. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, ce concept s'applique à l'enrichissement des savoirs, à l'augmentation du volume de connaissances lorsqu'il est jugé faible ou insuffisant. La finalité dans cette étape est d'aider les apprenants, selon les situations, à devenir autonomes et à s'approprier les connaissances et les compétences nécessaires à sa réussite. Par exemple, dans le cas de la dictée, l'enseignant va aider l'apprenant à découvrir les moyens mnémotechniques du genre (pour distinguer « er » de « é » à la fin d'un verbe, il suffit de remplacer l'infinitif en « er » par un verbe du 2^{ème} ou du 3^{ème} groupe ou encore par un participe passé du verbe de la même catégorie). Ce genre d'astuce s'apprend facilement et reste longtemps, sinon, définitivement en mémoire.

1.3. Remédiation

On entend par remédiation, « l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant de porter un remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base des apprenants », (*Dictionnaire de pédagogie*, 1996, p. 246). Ce concept renvoie également, selon Legendre (2005, p. 1176) « au processus visant la mise en place des activités qui aident les apprenants à s'améliorer à la suite d'une activité située à la fin d'un apprentissage ». Quand l'enseignant réalise que les enseignements de base ne sont pas maîtrisés par les élèves (l'accord du sujet/verbe, du déterminant/nom ou du participe passé), la remédiation peut servir de reprise systématique de la leçon sous des angles différents, plus faciles à appréhender, plus constructifs, plus détendus. C'est dans ce sens que Touzad (1988, p. 259) pense que « pendant la remédiation, l'enseignant doit reprendre la leçon sous un angle différent en changeant de méthode ». La remédiation est donc une séquence didactique élaborée, car elle apporte de l'éclairage sur les « zones d'ombre », sur les notions mal appréhendées en vue d'une rectification consciente et significative. La séquence didactique n'est rien d'autre qu'un cours au cours duquel s'instaure un transfert, un climat de confiance entre enseignant et apprenants, sur l'objet à enseigner. C'est dire qu'une séquence didactique a des objectifs clairement définis et tributaire d'une méthode

rigoureuse. Ainsi, quelle est la méthodologie empruntée dans cette étude pour étayer notre problématique ?

2. Méthodologie

2.1. Le cadre théorique

Pour bien cerner notre problématique, nous avons parcouru un certain nombre d'études tant sur le plan local qu'international.

Bien qu'il existe des études sur le plan local axées sur les erreurs d'orthographe et sur les dysfonctionnements du français écrit chez les apprenants du secondaire gabonais (J-A. Pambou, 1998) ; A-D. Nze-Waghe, 2011), très peu¹ se sont focalisées sur *le compte rendu de devoir*. C'est pour combler ce vide, que nous nous sommes intéressé à cette question. Nous voulons concrètement examiner les erreurs commises par les apprenants en dictées et en rédaction, en vue de les exploiter et pouvoir proposer les voies de remédiation au cours *des comptes rendus*, car c'est le moment où les apprenants découvrent leurs erreurs, les intègrent en vue d'une correction et d'une réutilisation adéquates des connaissances.

Sur le plan international, les études réalisées en psychologie cognitive nous ont séduit. En effet, selon M. Fayol et P. Largy (1992, p. 85), l'apprentissage est un processus actif et conscient. L'apprenant est un sujet non seulement actif, mais aussi conscient de ce qui se passe en lui et hors de lui. Il est actif en ce sens qu'il participe à son apprentissage. Il acquiert, intègre et réemploie les connaissances qui se construisent graduellement. La psychologie cognitive applique les principes de base de l'enseignement qui amène les apprenants à la découverte de leurs propres irrégularités et associe la maîtrise de l'orthographe à la production d'écrits. L'accent est mis ici sur la réalisation de la tâche par le sujet lui-même, car il doit pouvoir construire lui-même son savoir.

Dans cette optique, Ph. Perrenoud (1993 c, p. 39) affirme qu'il est nécessaire que les apprenants eux-mêmes construisent activement leurs savoirs et leurs compétences en tenant compte de leurs représentations et des connaissances qu'ils ont emmagasinées au fil de leurs

¹ Mémoire professionnel en vue de l'obtention du diplôme de conseiller pédagogique du second degré général de Ayatsou Amélie (2016).

expériences. L'accent est porté dans le jeu constant de conflits, de déconstructions-reconstructions de leurs cadres de connaissances par accumulation et par substitution. Cette théorie cognitiviste affirme donc qu'apprendre, c'est emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.

Pour J. P. Astolfi (1997, p. 97), « L'erreur est un outil pour enseigner », puisqu'elle constitue le baromètre de compréhension des apprenants. C'est ce qui permet à l'enseignant de jauger le niveau d'acquisition des élèves, de relever les erreurs commises et de cibler les méthodes efficaces au cours du compte rendu de devoir perçu comme une activité de résolution-problème au sein de laquelle l'apprenant développe progressivement des savoirs et des savoirs faire.

Enfin, D. Bessonnat et N. Cordary (2002, p. 103), ont également abordé la question du compte rendu de devoir. Ils pensent que :

La réitération d'un enseignement de règles d'orthographe ne suffit pas à résoudre des difficultés qui relèvent davantage du maniement que du savoir. Un changement de paradigmes est nécessaire dans les pratiques enseignantes en orthographe, partant des productions et des stratégies des apprenants. Il s'agit désormais de repérer, de classifier les erreurs commises, d'organiser un entretien d'explications destiné à éclaircir les cheminements empruntés et qui ont conduit les apprenants aux erreurs.

Ce procédé pourrait offrir de nouvelles possibilités de maîtriser l'orthographe. Autrement dit, mettre l'accent sur le compte rendu de devoir stimulerait davantage les apprenants à identifier leurs erreurs, à les manipuler et à les corriger pour une meilleure appropriation de la forme correcte. C'est également la vision de J-P. Jaffré (2003, p. 19) qui soutient *l'organisation des ateliers métacognitifs*². Ainsi, pour mesurer la portée de notre phénomène dans le système éducatif gabonais, nous avons organisé une enquête scientifique dont nous allons présenter les modalités.

² J-P. Jaffrey (2003, p. 19)

2.2. Le cadre méthodologique

2.2.1. Présentation de l'enquête

- *Type d'étude* : Pour conduire efficacement cette étude, nous avons opté pour une recherche qualitative, selon la perspective de S. Desgagné (1999, p. 37). Il s'agit pour nous de recueillir les avis des collègues enseignants à travers un questionnaire semi-dirigé. A la suite de cela, nous avons assisté à quelques séances de compte-rendu avant de passer à l'entretien avec les collègues. Les enseignants choisis exercent dans le bassin nord de Libreville, zone située à proximité de notre lieu d'habitation. Les établissements concernés sont les suivants : CES Léon Mba 1 et 2 ; CES Ange Mba, CES Ba Oumar, CES Minkolongo et CES Louis Bigman. Cette méthode a l'avantage de nous permettre d'examiner les avis écrits et verbaux des enseignants après le compte-rendu de devoir. Ils se prononcent, entre autres, sur la pertinence didactique de cet exercice.
- *Modalités de l'enquête : catégorisation, échantillonnage de la population cible et outils de collecte des données* : La population concernée par notre étude est constituée de trois sous-groupes : les enseignants de plus de 20 ans d'expérience (9 enseignants), les enseignants ayant entre 8 et 16 ans d'expérience et particulièrement ceux qui ont tenu les classes de 5^{ème} (13 enseignants) et les enseignants ayant entre 2 ans et 7 ans d'expérience (8 enseignants). Rappelons que nous avons distribué 40 questionnaires au départ. Malheureusement, 10 enseignants se sont désistés et n'ont pas rendu leur questionnaire, malgré leur accord de principe.

Le choix de cette population tient du fait qu'elle est en contact permanent avec les apprenants de 5^{ème} et que ceux-ci ne maîtrisent pas les techniques de restitution en orthographe. Aussi, la 5^{ème} étant une classe transitoire, à côté de la 6^{ème}, entre le primaire et le secondaire, un accent particulier devrait y être mis afin que les apprenants maîtrisent la compétence orthographique.

Comme outils de collecte des données, nous avons retenu une dictée de 10 lignes comportant des difficultés de tous genres (lexicales et grammaticales, notamment) adaptées au niveau 5^{ème}. Nous avons aussi

prévu une rédaction d'environ 20 lignes, dont le sujet était libellé comme suit : *Vous avez assisté à une fête (anniversaire, mariage, Noël, Pâques, etc.). Racontez en 20 lignes, au maximum, ce qui s'est passé.*

Nous présentons dans la partie subséquente le questionnaire élaboré pour recueillir les avis des enseignants du secondaire sur le compte rendu de devoir.

Tableau 1 : Questionnaire de recherche

Questionnaire de recherche

Ce questionnaire, portant sur le compte rendu de devoir, est adressé aux enseignants du secondaire des établissements de Libreville. Prière de répondre aux questions en toute liberté.

Identification

Prénom :

Durée de l'enseignement :

Question 1 : Au cours d'une dictée ou d'une rédaction, quel objectif visez-vous ?

Question 2 : A quoi sert le compte rendu de devoir (d'une dictée ou d'une rédaction) ?

Question 3 : Comment procédez-vous pour élaborer le compte rendu d'une dictée ou d'une rédaction ?

Question 4 : Comment faites-vous pour que les points abordés dans un compte rendu soient atteints ?

Question 5 : Quels types de dictées faites-vous en classe ?

Question 6 : Pensez-vous que la diversité de types de dictées favorise l'acquisition de la compétence orthographique chez l'élève ? Justifiez votre réponse.

Question 7 : En fonction des erreurs que vous relevez, quelles sont les stratégies que vous préconisez ?

Question 8 : Quels sont, selon vous, les aménagements à apporter au compte rendu de devoir ?

3. Résultats et interprétation

Avant de présenter les résultats proprement dits, nous présentons d'abord la grille de correction de la dictée. Faute d'espace, nous ne pourrions le faire pour la rédaction. Il faut justement rappeler que le compte rendu de la rédaction obéit quasiment à la même rigueur sur le plan du barème. Plus de dix erreurs d'orthographe en rédaction, entraîne *de facto* à la perte de la moyenne.

Tableau 2 : Grille de correction possible d'une dictée

Codage	Type d'erreurs	Sous-catégorie	Fautes relevées/ exemple	Nombre de copies d'élèves	Règle à expliciter
M	Majuscule	Oubli de la majuscule			
P	Présentation				
S	Segmentation des mots	Mauvaise coupure des mots			
H	Homophone	Erreur de confusion de mots qui se prononcent de la même façon			
O	Orthographe inventée	Invention d'une orthographe et changement de prononciation			
A	Accord	Accord non marqué sur le GN			
		Accord non marqué entre sujet/verbe			
		Problème d'accord du participe passé			
		Non reprise de l'accord d'une phrase à l'autre			
C	Conjugaison	Confusion de temps, de mode, de groupe et de terminaison			
		Confusion de désinence sur les personnes			
		Confusion infinitif/imparfait/participe passé			

Source : Marylène Constant (1986)³

³ M, Constant. Marylène, 1986, Amélioration des textes dans un projet d'écriture longue, Etudes de communication, Paris, France ; p. 7.

Cette grille n'est peut-être pas parfaite, mais elle fait l'effort de préciser les erreurs et les rubriques dans lesquelles elles ont été commises. Ainsi avons-nous d'abord examiné les copies contenant les erreurs les plus récurrentes. Nous avons suivi quelques enseignants en situation de correction, avant d'examiner les questionnaires. Cela nous a permis de conforter nos appréhensions quant à la pertinence ou non du compte rendu de devoir.

Faute de place, nous ne présentons que quatre questions en relation directe avec notre problématique, à savoir : les questions 2, 3, 4 et 8.

Tableau 3 : Synthèse des réponses à la question 2

Item	Réponses	Nombre de répondants	%
À quoi sert un compte rendu de devoir ?	Relever les erreurs et échanger avec l'élève	6	20
	Remédier aux défaillances observées, et signaler les acquis.	15	50
	Suggérer des stratégies efficaces en discutant avec l'apprenant.	9	30
Total		30	100

Tableau réalisé par A-D, Nze-Waghe

Au regard de ce tableau, il appert que 15 répondants pensent qu'un compte rendu de devoir a pour but de *remédier aux défaillances observées, et signaler les acquis*, soit 50 % ; 9 enseignants trouvent que le compte rendu de devoir sert à *suggérer des stratégies efficaces en discutant avec l'apprenant*, soit 30 % ; alors que seulement 6 participants déclarent que le compte rendu de devoir sert à *relever les erreurs et échanger avec l'élève*, soit 20 %. De ces trois réponses, nous portons notre attention sur la troisième qui, sans être complète, a le mérite d'apporter des stratégies propices à la discussion. En effet, N. Catach (1980), considère que la correction de devoir a pour but d'amener les élèves devant leur choix graphiques en vue de leur permettre de justifier leur raisonnement. C'est aussi la vision de M. Fayol et P. Largy (1992, p. 80-98) lorsqu'ils évoquent la part importante

de la psychologie cognitive dans le processus de correction et le rôle de l'entretien métacognitif, « source lumineuse sur les conduites de réflexion empruntées par le jeune scripteur, en vue d'une correction efficiente » (J-P. Jaffré, 2003 ; J-P. Jaffré et J. David, 1999, p. 7-22). C'est donc avec désolation que nous remarquons qu'un grand nombre d'enseignants (15/30) ne cernent pas rigoureusement le but d'un compte rendu de devoir. Les réponses sont pour le moins parcellaires, car comment remédier aux défaillances orthographiques si les auteurs n'en sont pas conscients ?

Tableau 4 : Synthèse des réponses à la question 3

Item	Réponses	Nombre de réponses	%
<i>Comment procédez-vous pour élaborer le compte rendu d'une dictée ou d'une rédaction ?</i>	Il faut répertorier les erreurs commises par les élèves lors de la correction des copies, les écrire correctement au tableau en expliquant tous les mots mal orthographiés, puis demander de recopier le texte de base.	3	10
	Revenir sur les erreurs commises et expliquer l'importance de la règle en donnant des astuces adéquates (1h)	11	36,7
	La correction dépend du type d'exercice (dictée ou rédaction). Mais souvent, on recopie tout le texte au tableau afin de bien voir les problèmes ;	7	23,3
	Je pense qu'il faut relever les erreurs par catégorie (conjugaison, grammaire, accord, vocabulaire, et ensuite, les expliquer).	9	30
Total		30	100

Tableau réalisé par A-D, Nze-Waghe

En ce qui concerne la manière de procéder pour l'organisation d'un compte rendu de devoir, les quatre suggestions sont à notre avis pertinentes. En effet, l'organisation d'un compte rendu de devoir dépend effectivement du type de devoir. Nous n'irons pas jusqu'à recopier tout le texte, c'est ce qui nous semble saugrenu. Imaginez une rédaction de deux pages. C'est une perte de temps. Or, c'est le moment de capitaliser en temps, afin de proposer de nouvelles stratégies, puisque les premières, vues pendant le cours, se sont révélées

inopérantes au devoir. Il est donc important de relire tout le texte ou distribuer les polycopies, et non recopier au tableau. Ensuite, relire toutes les questions posées et, enfin, proposer la réponse à chaque question après l'avoir distinctement relue. Tout ceci se fait en discutant avec les apprenants sur les choix opérés en vue d'apprécier leur niveau de construction (J-P. Jaffré, *ibid*). C'est l'occasion de leur donner la possibilité de dire ce qui a guidé leur choix graphique et de pouvoir les justifier, car si un apprenant est capable de justifier son point de vue, il est aussi capable de le modifier en cas d'erreur. Mais s'il vous dit que « j'ai écrit parce que c'est comme ça », alors c'est regrettable, car il fonde son raisonnement sur le hasard. Le hasard ne peut être une stratégie viable.

Toutefois, le danger qui transparait de ces différentes propositions est que les enseignants reproduisent le modèle transmissif. En effet, les enseignants interrogés proposent aux apprenants une correction toute faite. Personne ne cherche les raisons qui poussent à l'erreur, encore moins leur justification. Or, pour la correction de ce genre, Hendrickson, cité par Champagne Muzart et Bourdages (1993, p. 80-81) suggère une correction selon les niveaux de compétences (conjugaison, accord grammatical, orthographe lexicale). Les erreurs doivent être relevées selon les rubriques.

Tableau 5 : Synthèse des réponses à la question 4

Item	Réponses	Nombre de réponses	%
Comment faites-vous pour que les points abordés dans un compte rendu soient atteints ?	On exploite à nouveau ces mots dans d'autres activités, surtout en prolongement (exercice à faire à la maison).	18	60
	On organise une autre évaluation dans laquelle on ramène les mêmes notions.	7	23,3
	On refait la même évaluation en ajoutant quelques difficultés supplémentaires.	5	16,7
Total		30	100

Tableau réalisé par A-D, Nze-Waghe

Au regard des réponses apportées à cette question, les trois synthèses sont viables. Mais ici, il est important de préciser que chaque type d'exercice a ses spécificités. En dictée, la troisième suggestion s'adapte le mieux. En rédaction, la première proposition est plus convenable, alors que la deuxième suggestion est valable aussi bien pour la dictée que pour la rédaction.

Les différentes propositions font de la place aux activités de réinvestissement. Toutefois, ces activités sont des évaluations sommatives. Il aurait fallu que l'on prévît d'abord les activités formatives pour pouvoir juger de la compréhension effective des apprenants, avant de passer à l'évaluation sommative. Comme le soutient N. Catach (1990) qui pense « qu'il faudra s'assurer, par des exercices oraux ou écrits, que les apprenants ont compris et que rien n'est au hasard » (p. 158).

Tableau 6 : Synthèse des réponses à la question 8

Item	Réponses	Nombre de réponses	%
<i>Quels sont, selon vous, les aménagements à apporter au compte rendu de devoir ?</i>	Il faut une correction faite par les élèves eux-mêmes avec l'aide de l'enseignant.	13	43,4
	Décomplexifier l'activité en la rendant plus ludique	1	3,3
	Montrer l'intérêt dans la vie courante en prenant les textes proches de leur réalité	4	13,3
	Diviser la dictée en deux parties : une partie pour le texte et une autre pour la justification de l'emploi des mots et de l'accord réalisé.	12	40
Total		30	100

Tableau réalisé par A-D, Nze-Waghe

Au regard des réponses des enseignants, l'activité du compte rendu de devoir dénote d'une carence de maîtrise des notions se traduisant par les résultats médiocres des élèves. Ce qui est intéressant dans les avis des enseignants, c'est qu'implicitement ils reconnaissent tous que la pratique de cet exercice doit être revue et améliorée, afin de le rendre plus pertinent, plus efficient. Toutes les propositions de renforcement vont dans ce sens. La première qui recueille 13 avis, soit 43,4 %, épouse

la vision des constructivistes qui pensent « que les apprenants doivent être au centre de leur apprentissage, et que l'enseignant n'est qu'un guide » (Y. Reuter (2005, p. 57). L'implication et la motivation de l'élève favorisent davantage sa compréhension.

La deuxième position en termes d'importance (12 avis, soit 40 %) propose une méthode concrète d'organisation de compte rendu de devoir : diviser la dictée en deux parties : une partie pour le texte et une pour la correction des mots proprement dite. Cela nous semble pertinent à partir du moment où l'attention des apprenants sera focalisée tour à tour sur ces deux parties, et non de manière simultanée. Cette proposition rejoint la problématique de la gestion cognitive de l'attention chez M. Fayol et P. Largy (1992, p. 89). Les travaux en psychologie cognitive de ces auteurs ont montré que « les performances orthographiques dépendent largement des conditions de production et des structures morphosyntaxiques, et que la mise en œuvre de l'accord à l'écrit dépend du niveau de surcharge cognitive qui pèse sur le scripteur ».

C'est dire que la bonne gestion cognitive des tâches peut favoriser la compréhension des apprenants. Dans la partie subséquente, nous allons faire quelques suggestions susceptibles de rendre le compte rendu de devoir plus opérant.

4. Suggestions

Pour répondre à la problématique du compte rendu de devoir au premier cycle du secondaire, nous faisons des suggestions à l'endroit des enseignants, car ce sont eux qui organisent cet exercice à l'issue d'une évaluation sommative. Nous déplorons encore une fois le fait qu'un nombre important d'enseignants ne trouvent pas cet exercice pertinent et nous pensons que c'est un leurre, car les élèves peuvent être répartis en trois catégories. Certains, plus prompts, comprennent très vite et bien, ce sont les *moteurs à kérosène*. D'autres, un peu lents, comprennent après explications, nous les avons désignés les *moteurs à essence*. D'autres enfin, plus lourds, mettent du temps à comprendre. Il faut passer par plusieurs explications et exemples, ceux-là sont dénommés les *moteurs diesel*. Ce sont eux qui peuvent comprendre à partir des séances de comptes rendus de devoirs. En effet, le compte rendu de devoir est loin d'être une formalité. Ce n'est pas une

superposition de connaissances par l'enseignant, sans réel échange avec les élèves en difficultés. Nous avons constaté au cours de nos échanges que les enseignants, pour la plupart, utilisent un style transmissif. Seules leurs remarques sont prises en compte au détriment des interrogations des élèves. Nous pensons que les problèmes des apprenants ne peuvent être résolus de cette manière, car il faut qu'ils se prononcent pour savoir ce qui les amène à faire les confusions grotesques.

Nous pensons qu'il faut des stratégies efficaces pour l'organisation d'un compte rendu de devoir :

- l'enseignant recense les erreurs commises par ses élèves à partir des copies corrigées. Ces erreurs sont listées et bien catégorisées (erreurs de grammaire, conjugaison, du lexique, etc.) pour être mises au tableau ou rassemblées dans une page qui sera projetée en power point, en vue d'une discussion avec les élèves, non seulement sur les règles à retenir, mais aussi sur les stratégies d'évitement de ces erreurs ;
- l'enseignant doit chercher à comprendre, à partir du type d'erreur, la stratégie mise en place par chaque élève en vue d'une véritable remédiation. Cette partie donne droit à l'intervention des élèves qui sont les seuls capables de dire ce qui les a conduits à l'erreur, ce qui les a motivés à choisir telle graphie plutôt que telle autre ;
- la troisième étape est celle de la mise en place d'un dispositif pédagogique d'exploitation des erreurs visant à aider les apprenants à comprendre l'origine de leurs erreurs. Cette étape se fait avec des activités ludiques changeant de contextes, de phrases, de situations énonciatives. L'enseignant pourra même désigner l'apprenant qui a su écrire le mot pour communiquer sa stratégie aux autres ;
- en dernière étape, l'enseignant vérifie les cahiers de cours des élèves afin de s'assurer que ces derniers l'ont effectivement et correctement pris.

Conclusion

L'étude que nous venons de mener nous a montré que nombre d'enseignants ont effectivement des appréhensions sur le compte rendu de devoir, puisqu'ils pensent que c'est un exercice de trop (21/30, soit 69,9 %). Cette représentation majoritaire et malheureusement erronée n'est pas de nature à favoriser la pratique de cet exercice qui, faut-il le rappeler, est une activité pédagogique à part entière ayant des objectifs généraux et spécifiques clairs.

Cette étude milite pour le changement de pratiques enseignantes, afin d'améliorer la compréhension et, surtout, la maîtrise des notions chez les apprenants. Nous pensons que c'est de cette manière que les enseignants pourraient améliorer le niveau des apprenants en français.

Pour cela, nous suggérons à l'endroit de l'Institut Pédagogique National (IPN) l'organisation des séminaires sur la pertinence didactique du compte rendu de devoir. Cela permettrait sans nul doute que certains dysfonctionnements persistant dans les devoirs soient minorés, et que le renforcement des habilités orthographiques soit effectif chez les apprenants du secondaire en général, et ceux du niveau 5^{ème} en particulier.

Bibliographie

Articles, revues, mémoires, thèses et ouvrages théoriques

ASTOLFI Jean Pierre, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.

AYATSOU Amélie, 2016, *De la pratique de la correction au renforcement des acquis en dictée dans les classes de sixième*, mémoire professionnel pour l'obtention du certificat de conseiller pédagogique du second degré général, option français, ENS, Libreville.

CATACH Nina, 1980 a, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec les travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Coll. « Nathan-Université, Linguistique française ».

CATACH Nina., DUPREZ, D. & LEGRIS, M., 1980 b, *L'enseignement de l'orthographe, l'alphabet phonétique*

international, la typologie des fautes, la typologie des exercices, Dossiers didactiques. Paris, Nathan.

DEAUDELIN Colette, DESJARDINS Julie, DEZUTTER Olivier, THOMAS Lynn & al., 2007, *Pratiques évaluatives et aides à l'apprentissage des étudiants : l'importance des processus de régulation*, in www.frqsc.gouv.ca (site consulté le 28 mai 2019).

EL HAGE, FADI 2010, *Évaluation formative & Analyse de l'erreur, Pour un enseignement actif et différencié*, Liban.

FAYOL Michel et LARGY, Pierre, 1992, « Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale », *Langue française*, n° 95, p. 80-98.

JAFFRÉ Jean-Pierre, et DAVID, J, 1999, « Le nombre : essai d'analyse génétique », *Langue française*, n° 124, p. 7-22.

JAFFRÉ Jean-Pierre, 2003, « Dynamique de l'écriture : approches pluridisciplinaires », *Faits de langue*, n° 22.

LARGY Pierre, 1995, *Production et gestion des erreurs en production écrite. Le cas de l'accord sujet/verbe*, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Bourgogne.

PERRENOUD Philippe, 1993 c, Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages, in Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, p. 31-50.

Dictionnaires

LEGENDRE Renald, 2000, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Éditions Guérin.

Le petit Robert, 1985, *Dictionnaire de langue française*, Paris, Nouvelle Édition.

Le Petit Larousse illustré, 1972, Paris, Éditions Larousse.