

Le calcul vaut le travail ou comment corriger efficacement des productions écrites pour aider les élèves à apprendre

Julie Roberge

Number 175, 2015

L'évaluation des apprentissages

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/81372ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roberge, J. (2015). Le calcul vaut le travail ou comment corriger efficacement des productions écrites pour aider les élèves à apprendre. *Québec français*, (175), 9–11.

Le calcul vaut le travail ou comment corriger efficacement des productions écrites pour aider les élèves à apprendre¹

JULIE ROBERGE *

« Le calcul vaut le travail ». Réfléchir avant d'agir signifie souvent ne pas travailler pour rien plus tard. Il serait tout à fait possible d'appliquer cette maxime quand il est question de corriger des productions écrites d'élèves : en prenant davantage de temps en début de session (ou en début d'année), les rédactions sont meilleures au fil du temps ; les élèves apprennent et les enseignants sont moins frustrés. Deux recherches sur le sujet ont été réalisées ces dernières années. Si la première² a permis de comprendre l'acte de corriger des productions écrites en analysant les façons de faire de sept enseignants de 4^e et 5^e secondaire, la seconde³ s'est intéressée à la compréhension que les étudiants de première session du collégial avaient des commentaires faits par leur enseignant sur leur production écrite. Sept enseignants, pour la première recherche, et quatre, pour la seconde, ont corrigé les productions écrites selon les deux modalités présentées ici.

DEUX MODALITÉS DE CORRECTION

Pour corriger des textes d'élèves, il est possible d'utiliser deux modalités de correction : la correction plus traditionnelle « papier-crayon », qui consiste à écrire les commentaires sur la copie de l'élève, et la correction orale, qui consiste à enregistrer sur support audio la lecture du texte de l'élève à voix haute et les commentaires formulés au fur et à mesure de la lecture. Dans ce dernier cas, seuls les traces ou les codes pour relever les erreurs de langue sont écrits sur la copie. Les commentaires écrits ou dits, qui touchent à la fois la langue, la structure textuelle, le contenu et le texte dans son ensemble, sont répertoriés selon sept catégories⁴ (tableau 1).

Même si la trace ou le commentaire codé ne sont que des traces écrites, il est possible qu'une marque paraisse sur la copie de l'élève même si la correction a été réalisée à l'oral : l'enseignant doit compter le nombre d'erreurs de langue en se basant sur le nombre de marques pour pouvoir octroyer la note au critère « langue » de la grille d'évaluation qu'il utilise pour corriger.

On l'a dit, ces sept types de commentaires (tableau 1), qu'ils soient écrits ou oraux, portent sur la langue, la structure textuelle, le contenu et le texte (dans son ensemble). La seconde recherche, effectuée au collégial, a montré la nette supériorité du nombre de commentaires oraux sur les commentaires écrits, et ce, pour trois des quatre éléments (langue, structure textuelle et contenu). Au total, les quatre enseignants qui ont participé à cette recherche ont fait 390 commentaires oraux et 166 commentaires écrits. Cette situation s'explique par le fait que le commentaire oral permet de mieux commenter le texte : l'enseignant est habitué d'expliquer oralement parce que c'est ce qu'il fait en classe. Dans cette recherche, même si les enseignants n'avaient pas à commenter oralement les erreurs de langue parce qu'une marque écrite signalait l'erreur à l'élève, ils l'ont quand même fait trois fois plus souvent oralement qu'à l'écrit. Là où les enseignants se démarquent aussi dans leurs façons de corriger oralement ou par écrit, c'est dans le nombre de commentaires sur le contenu. Sur les 16 textes corrigés, seuls 83 commentaires visant le contenu (l'intégration de l'œuvre littéraire à la dissertation) ont été rédigés alors que 201 commentaires sur le contenu ont été transmis oralement aux élèves. Il serait donc plus facile pour les enseignants de commenter oralement plutôt que par écrit.

ÉCRITURE ET RÉÉCRITURE

Écrire, c'est réécrire. Deux études⁵ ont conclu que les élèves obtenaient de meilleurs résultats dans la réécriture de leur texte si leur copie était corrigée

*
JULIE ROBERGE
Professeure au Département
de français du Cégep André-
Laurendeau et chargée de cours
au Département de didactique de
l'Université du Québec à Montréal
[julie.roberge@claurendeau.qc.ca]

TABLEAU 1 : LES DIFFÉRENTS TYPES DE COMMENTAIRES UTILISÉS PENDANT LA CORRECTION (ÉCRITE ET ORALE)

	TYPES DE COMMENTAIRES	EXPLICATIONS	MANIFESTATIONS ÉCRITES	MANIFESTATIONS ORALES
1	Absence de commentaire	Souvent pour des raisons pédagogiques, l'enseignant décide de ne rien écrire ou de ne rien dire, même s'il a vu l'erreur.	∅	∅
2	Correction de l'erreur par l'enseignant	L'enseignant corrige l'erreur.	Écriture sur le mot, dans l'interligne, dans la marge. Ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrases.	L'enseignant dit à l'élève comment corriger son erreur : « C'est pas "obligé", c'est obligé. » ou « Nelligan est un poète du XIX ^e siècle, pas du XX ^e . »
3	Trace (ou faux code)	Une trace est une marque vague laissée sur la copie. Cette trace peut être utilisée comme un « faux code » : par exemple, un enseignant souligne toujours les erreurs de conjugaison ou encercle les erreurs de vocabulaire. Ce type de marque ne peut exister qu'à l'écrit.	Mot souligné, phrase soulignée, point d'interrogation dans la marge, trait sur un paragraphe, encadré, encerclé, vague sous les mots, etc.	Ces traces écrites peuvent être faites sur la copie de l'élève, dans la mesure où elles sont expliquées oralement lors de la correction.
4	Commentaire codé	Codes sur la qualité de la langue : code compréhensible par une personne extérieure à la classe parce qu'il reprend le métalangage de la grammaire. Ce type de marque ne peut exister qu'à l'écrit.	Ex. : « AN » pour accord du nom, « aGN » pour accord dans le groupe du nom ou « G » pour grammaire.	∅
5	Commentaire exclamatif-interrogatif	L'enseignant s'exclame ou pose une question. Commentaire plus ou moins long, plus ou moins violent, plus ou moins aidant.	« Bon marqueur ! » « Qui ? », « Quoi ? » « Que veux-tu dire ? » « Bof ! » « Ah oui ? »	« Qu'est-ce que tu voulais dire par "il est un poète marginal" ? » « Pourquoi as-tu mis un S à "il dis" ? » « Bravo ! C'est bien expliqué ! »
6	Constat	L'enseignant constate un élément réussi ou non dans le texte. Commentaire plus ou moins long, plus ou moins aidant : l'élève doit « reconstruire » le sens du commentaire pour savoir ce qu'il doit en faire. Si c'est écrit « paragraphe mal développé », c'est que l'élève doit mieux le développer, mais le commentaire ne dit pas comment.	« Paragraphe mal développé » « Lien absent » « Bon lien » « Beaucoup trop d'erreurs de langue »	« Ta conclusion ne reprend pas tes aspects dans le même ordre. » « Tu as fait des efforts pour la langue écrite. »
7	Commentaire mélioratif	L'enseignant peut faire une suggestion ou donner un ordre. Commentaire plus ou moins long, plus ou moins aidant (surtout s'il ne cible pas une partie précise du texte).	« Faire le lien entre les idées. » « Ajoute une ouverture à ta conclusion. » « Pour améliorer ce paragraphe, il faudrait ajouter une explication. »	« Là, on ne comprend pas bien où tu t'en vas. Recommence ton sujet divisé en utilisant les idées principales de ton plan. » « Tu as les idées, mais c'est un peu tout croche. Regarde, j'ai mis des couleurs : regroupe tes phrases en utilisant les couleurs. »

oralement. Dans ces deux recherches, les élèves ont eu à écrire une première version de leur texte (V1) qui a été corrigée par un enseignant soit à l'oral, soit à l'écrit. Par la suite, les élèves ont rédigé une deuxième version du même texte (V2) à la lueur des commentaires oraux ou écrits faits par l'enseignant. Entre la V1 et la V2 de leur texte, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats ; toutefois, l'augmentation des résultats est plus grande dans le cas des copies corrigées oralement. Pour les rédactions corrigées « papier-crayon », l'augmentation entre la V1 et la V2 a été de 10,7 % alors que pour les rédactions corrigées oralement, l'aug-

mentation a été de 13,4 %, une différence de 2,7 % en faveur de la correction orale.

Opter pour la modalité de correction orale permet de choisir la quantité et la qualité de commentaires à formuler étant donné que les enseignants transmettent de façon plus claire et plus efficace leurs commentaires dans la correction orale. Il est possible de penser qu'elle prend davantage de temps que la correction « papier-crayon », mais il n'en est rien ; les technologies d'aujourd'hui (MP3, application pour téléphone intelligent) rendent la correction relativement aisée. Toutefois, comme dans la correction « papier-crayon », l'enseignant

doit apprendre à doser ses commentaires, à ne donner que les plus pertinents ou les plus aidants et à les hiérarchiser en fonction des difficultés des élèves rencontrées dans la copie.

Afin de s'éviter des frustrations, il est important que l'enseignant choisisse d'utiliser un type de commentaire (tableau 1) qui sera aidant pour les élèves avant même de commencer la séance de correction. Si les enseignants se plaignent du peu d'attention que portent les élèves aux commentaires qu'ils ont mis tant de temps à rédiger, c'est peut-être que les élèves n'y trouvent pas leur compte. Ils ont l'impression que

les commentaires ne s'adressent pas à eux, qu'ils ne sont pas utiles pour qu'ils comprennent à la fois ce qu'ils ont raté dans la production écrite du jour et ce qu'ils doivent faire pour réussir les subséquentes⁶.

Quand on demande aux élèves, après l'écriture de leur deuxième version, quel pourcentage des commentaires de leur enseignant ils croient avoir utilisé, ils indiquent une moyenne de 73 % quand la correction a été faite par écrit, et une moyenne de 80 % quand la correction a été faite oralement et enregistrée. Quand on pose la même question aux enseignants, on constate la meilleure utilisation des commentaires oraux : les enseignants ont dit que leurs élèves avaient tenu compte de 52 % des commentaires écrits et de 68 % des commentaires oraux. On voit donc que, selon les enseignants et les élèves, ces derniers sont davantage capables de réutiliser les commentaires oraux que ceux qui sont écrits.

Si corriger plus efficacement est sans doute un gage de réussite, il convient toutefois de prendre du temps pour remettre les copies corrigées aux élèves. Quelques pistes sont ici présentées : remettre les copies en début de cours et donner du temps pour comprendre les commentaires ; rédiger une feuille synthèse de ce qui a été globalement bien ou moins bien réussi ; demander aux élèves d'effectuer une réflexion métacognitive sur leur degré de préparation à la rédaction et le résultat obtenu ; amener les élèves à consigner leurs productions écrites dans un portfolio ; exiger des élèves qu'ils tiennent une « grille comparative » des résultats obtenus dans les différents critères de correction, au fil des productions écrites ; exiger un travail d'inventaire des erreurs de langue. Le travail de correction de l'enseignant n'a de sens que si les élèves peuvent retravailler leurs textes en vue de les améliorer.

CONCLUSION

En choisissant la modalité de correction avec davantage d'acuité et en utilisant des commentaires pédagogiquement réfléchis, l'enseignant permet aux élèves d'améliorer leurs capacités scripturales, en agissant sur leurs connaissances antérieures. Cela permet également d'aider les élèves à organiser leurs apprentissages. À terme, cela peut favoriser le transfert d'une

production écrite à l'autre, voire d'une discipline à l'autre. ✱

Notes et références

- 1 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.
- 2 Julie Roberge, *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*, Thèse de doctorat, Lille, Université Charles-de-Gaulle Lille III, 2001.
- 3 Julie Roberge, *Rendre efficace la correction des rédactions*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 2008.
- 4 Julie Roberge, *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*, Thèse de doctorat, Lille, Université Charles-de-Gaulle Lille III, 2001.
- 5 Julie Roberge, *Une modalité d'évaluation formative dans un processus d'écriture/réécriture du texte argumentatif chez les adolescents de 16 et 17 ans*, Mémoire de DEA, Lille, Université Charles-de-Gaulle Lille III, 1993, et Julie Roberge, *Rendre efficace la correction des rédactions*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 2008.
- 6 Odile Veslin et Jean Veslin, *Corriger des copies. Évaluer pour former*, Paris, Hachette Éducation, 1992, et Julie Roberge, *Rendre efficace la correction des rédactions*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 2008.

Des traces de SPB* chez vos élèves ?

* Syndrome de la page blanche

Monique Noël-Gaudreault
Romain Gaudreault

OUTILS POUR
ÉCRIRE DES RÉCITS
D'AVENTURES
DE SCIENCE-FICTION
ET D'AVENTURES
EXOTIQUES

75 pages • 14,95 \$

Monique Noël-Gaudreault
Romain Gaudreault

DICTIONNAIRE
DE L'IMAGINATION

Pour lire ou écrire
des histoires de science-fiction,
d'horreur, maritimes,
merveilleuses historiques,
policières et sentimentales

293 pages • 29,95 \$

Éditions du Bégonia voyageur • www.begoniavoyageur.com