

Université Charles-de-Gaulle Lille III
UFR des Sciences de l'Éducation et des pratiques de formation

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

présentée par
Julie ROBERGE

sous la direction de

Monsieur Dominique Guy BRASSART
Université Charles-de-Gaulle Lille III

et

Madame Clémence PRÉFONTAINE
Université du Québec à Montréal

avril 2001

La lecture et l'écriture forment [...] les deux faces indissociables
d'une même activité : la production de sens.

Christine GARIN (1988)

Jury

Monsieur Michel DABÈNE
Université Stendhal Grenoble III

Madame Claudine GARCIA-DEBANC
IUFM de Toulouse

Monsieur Yves REUTER
Université Charles-de-Gaulle Lille III

Madame Clémence PRÉFONTAINE, codirectrice
Université du Québec à Montréal

Monsieur Dominique Guy BRASSART, codirecteur
Université Charles-de-Gaulle Lille III

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à monsieur Dominique Guy BRASSART et madame Clémence PRÉFONTAINE qui ont dirigé cette recherche avec diligence. Leurs judicieux conseils et leur rigueur intellectuelle m'ont obligée à me dépasser. Sans leur disponibilité, même à distance, toute cette aventure intellectuelle aurait été difficile. Compte tenu du sujet de ma thèse, même les commentaires qu'ils rédigés sur mon texte de thèse m'ont donné matière à réflexion.

Mes remerciements vont également aux enseignants qui ont participé à cette étude: mesdames SB¹, CT et FO, de la Commission scolaire de Montréal; mesdames DB, SR et MB, de la Commission scolaire de Laval, madame CP, de l'Académie Antoine-Manseau et monsieur SF, de la Commission scolaire de Montréal.

Des remerciements bien particuliers vont à mon conjoint, Yves ROBIDOUX, pour sa patience, ses encouragements répétés et ses lectures fort appréciées.

Des remerciements vont aussi à mes distingués collègues et amis avec qui j'ai discuté de mes recherches : Gilles FORTIER, Rosalie ROY, Louise-Anne CUSSON, Bruno DUFOUR, Guillaume ROBIDOUX, Monique NOËL-GAUDREAU, Francine GAUVREAU, Jean-Paul ROGER ainsi que tous les enseignants que j'ai rencontrés ici et là, lors de congrès, et qui m'ont dit avoir tenté l'expérience de la correction sur cassette.

Finalement, des remerciements vont à toutes les personnes de mon entourage, mes amis, mes collègues, ma famille... que j'ai un peu délaissés pendant ce grand voyage. Merci de m'avoir accompagnée. Me revoici!

¹ Les initiales des enseignants sont utilisées afin de conserver l'anonymat.

Résumé

Cette thèse de doctorat porte sur la construction théorique d'un modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire et de sa validation par des observations et des entrevues auprès d'enseignants de français de 4^e et 5^e secondaire, au Québec. Ce modèle présente la correction selon deux modalités: la correction traditionnelle réalisée en écrivant des commentaires sur la copie de l'élève et une correction plus avant-gardiste qui propose d'enregistrer les commentaires sur une cassette audio.

Le **chapitre I** présente la problématique de cette thèse, liée à l'enseignement et à l'évaluation de l'argumentation selon le programme du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), ainsi que l'objectif de la recherche. Il présente aussi les aspects didactiques de la correction des copies, en donnant une définition de la correction en général et de celle de la correction des écrits plus particulièrement, les distinctions entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative, ainsi que la révision, la lecture, l'écriture et la communication orale dans leurs aspects didactiques, c'est-à-dire dans quelle mesure elles sont sollicitées lors de la correction de copies d'élève.

Le **chapitre II** traite de la révision, la lecture, l'écriture et la communication orale sous des aspects théoriques, de façon à éventuellement expliquer la nature de l'acte de corriger.

C'est au **chapitre III** qu'est présenté le modèle théorique du processus de correction d'une production écrite scolaire, à la suite d'explications sur l'utilité des modèles et des caractéristiques de l'approche systémique. Le processus de correction fait appel *aux connaissances de l'enseignant*, lesquelles donnent lieu à des *opérations réalisées pendant le processus de correction* et à des *décisions pédagogiques* prises par l'enseignant.

Le **chapitre IV** présente la méthodologie que nous avons utilisée pour notre recherche: l'observation, l'entrevue semi-dirigée et l'analyse de contenu. C'est aussi dans ce chapitre que nous présentons l'organisation et le déroulement de notre recherche.

Le **chapitre V** présente la description et l'analyse des résultats obtenus lors des rencontres avec les enseignants. Ces résultats ont démontré que notre modèle théorique s'avère pertinent pour refléter le travail de correction effectué par les enseignants.

Finalement, le modèle théorique est validé au **chapitre VI**, à la lumière des résultats de la recherche.

MOTS CLÉS: modèle – correction – annotation – secondaire – Québec

Table des matières

volume 1

Jury	III
Remerciements	IV
Résumé	V
Table des matières	VI
Liste des figures.....	XII
Liste des tableaux	XIV
Liste des annexes	XIX
Introduction	1

Chapitre I: Problématique

1. Définition de l'objet d'études	3
2. Quelques définitions conceptuelles	7
2.1 La correction des copies d'élèves	8
2.2 Distinctions entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative ..	15
2.3 L'annotation des copies d'élèves	19
2.3.1 Une définition de l'annotation	19
2.3.2 L'annotation écrite.....	21
3. L'acte de corriger.....	31
3.1 La correction des productions écrites.....	31
3.2 La révision dans l'acte didactique de corriger	37
3.3 La lecture dans l'acte didactique de corriger	42
3.4 L'écriture dans l'acte didactique de corriger.....	52
3.5 La communication orale dans l'acte didactique de corriger	56
3.6 Le contexte	62
3.7 La réception des commentaires par l'élève.....	65
4. L'enseignement et l'évaluation au Québec: particularités.....	67
4.1 Bref rappel historique de l'enseignement au Québec	67
4.2 L'enseignement et l'évaluation de l'argumentation.....	71
4.2.1 L'enseignement actuel du texte argumentatif en 5 ^e secondaire.	71
4.2.2 L'évaluation du MEQ pour le texte argumentatif.....	75

4.2.3 Définitions des critères de la grille d'évaluation du MEQ	77
4.3 L'enseignement et l'évaluation de la nouvelle littéraire	83
4.3.1 L'enseignement actuel de la nouvelle en 4 ^e secondaire.....	83
4.3.2 L'évaluation du MEQ pour la nouvelle littéraire	86
4.3.3 Définitions des critères de la grille d'évaluation du MEQ	86
5. Objectifs de recherche	89

Chapitre II: La révision, la lecture, l'écriture, l'oral: aspects théoriques

1. Modèles de révision.....	94
1.1 Modèle de révision de Bartlett (1982)	95
1.2 Modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983).....	97
1.3 Modèle de révision de Hayes (1995)	101
1.4 Modèle de révision de Hayes (1995-2)	105
1.5 Analyse des modèles de révision	106
2. Modèles de lecture.....	109
2.1 Modèle de lecture de Goodman et Burke (1980).....	111
2.2 Modèle de lecture de Deschênes (1988-L).....	113
2.3 Modèle de lecture de Giasson (1990).....	117
2.4 Modèle de lecture de Hayes (1995)	119
2.5 Analyse des modèles de lecture	124
3. Modèles d'écriture	126
3.1 Modèle d'écriture de Flower et Hayes (1981)	128
3.2 Modèle d'écriture de Nold (1981).....	136
3.3 Modèle d'écriture de Deschênes (1988-É).....	137
3.4 Modèle d'écriture de Hayes et Flower (1994)	142
3.5 Modèle d'écriture de Hayes (1995).....	144
3.6 Analyse des modèles d'écriture	147
4. Caractéristiques de la communication orale	148
4.1 Le contexte de la communication	150
4.2 Les compétences linguistique, discursive et communicative.....	151
4.3 Les fonctions du langage.....	155
4.4 Les éléments prosodiques	158
4.5 Les maximes conversationnelles.....	159
4.6 Synthèse des caractéristiques de la communication orale.....	160

CHAPITRE III: Modèle du processus de correction d'une production écriture scolaire

A. La notion de modèle	163
1. Qu'est-ce qu'un modèle?.....	164
2. L'approche systémique.....	166
3. Notre étude	169

B.	Le modèle heuristique du processus de correction d'une production écrite scolaire	172
4.	Présentation graphique du modèle.....	174
5.	Explications du processus de correction à partir du modèle	175
5.1	Les opérations réalisées pendant le processus de correction.....	175
5.2	Décision pédagogique	177
5.3	Le processus de correction présenté par étapes.....	182
5.4	La théorie qui sous-tend le processus de correction.....	185
5.5	Paramètres qui influencent la nature des commentaires	188
6.	Les connaissances de l'enseignant	190
7.	Le contexte de la correction.....	193
8.	Les habiletés pédagogiques de l'enseignant.....	196
9.	Les limites de notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire	196

CHAPITRE IV: Méthodologie

1.	Type de recherche adopté	199
2.	Instruments de recherche	202
2.1	Observation	203
2.2	Entrevue semi-dirigée	204
2.3	Transcription et codification des protocoles	207
2.4	Analyse de contenu	211
3.	Organisation de la recherche	214
3.1	Choix des participants	215
3.2	Profil des enseignants.....	217
3.3	Choix des copies à corriger	218
4.	Déroulement de la recherche	219
4.1	Déroulement des rencontres.....	219
4.2	Quelques difficultés rencontrées	223
4.3	Déroulement de l'analyse.....	224
4.3.1	Codes utilisés pour la codification de la correction	225
4.3.2	Codes utilisés pour la codification des entrevues	231
5.	Rappel de notre objectif de recherche	238
6.	Limites de la méthodologie adoptée	239

CHAPITRE V : Description et analyse des résultats

A. Le processus de correction.....	242
1. Les opérations réalisées pendant le processus de correction	242
1.1 La lecture.....	242
1.1.1 La première lecture.....	242
1.1.2 La deuxième lecture	247
1.1.3 Relecture de fragments	249
1.1.4 Relecture non textuelle.....	252
1.1.5 Des stratégies de lecture	253
1.1.6 La relecture de ses propres commentaires.....	254
1.1.7 Le questionnement sur un fragment	255
1.2 Le repérage.....	256
1.2.1 Le repérage d'une erreur de fond	256
1.2.2 Le repérage d'une erreur de forme	258
1.3 L'identification.....	260
1.3.1 L'identification d'une erreur de fond	260
1.3.2 L'identification d'une erreur de forme	264
1.3.3 L'observation d'un fragment de fond ou de forme	269
2. Décision pédagogique.....	270
2.1 Commentaires écrits.....	271
2.1.1 Absence de commentaires	274
2.1.2 Correction de l'erreur par l'enseignant	276
2.1.3 Commentaire non développé.....	280
2.1.4 Commentaire codé.....	285
2.1.5 Commentaire exclamatif	289
2.1.6 Commentaire non mélioratif	291
2.1.7 Commentaire mélioratif	295
2.1.8 Espace pour écrire les marques	297
2.2 Commentaires oraux	304
2.2.1 Absence de commentaires	307
2.2.2 Correction de l'erreur	308
2.2.3 Commentaire non développé.....	310
2.2.4 Commentaire codé.....	313
2.2.5 Commentaire exclamatif	313
2.2.6 Commentaire non mélioratif et commentaire mélioratif.....	316
2.2.7 Propos hors correction.....	321
2.3 La transmission des commentaires à l'élève : avec ou sans échange.....	323
2.4 Paramètres qui influencent la nature des commentaires	324
2.4.1 Les commentaires déjà formulés.....	325
2.4.2 La théorie vue en classe.....	325
2.4.3 Les exigences de la rédaction.....	327
2.4.4 L'anticipation de la réception des commentaires	329
2.4.5 La relation affective maître-élève.....	332
2.4.6 La représentation que l'enseignant se fait de l'élève	334

B. Les connaissances de l'enseignant.....	336
1. Les connaissances déclaratives de l'enseignant	336
1.1 Intuition	337
1.2 Connaissances du monde	340
1.3 Connaissances théoriques sur la langue	342
1.4 Connaissances théoriques sur les types de texte	345
1.5 Aides extérieures	347
1.6 Expériences professionnelles	350
2. La connaissance par l'enseignant des compétences de l'élève.....	350
C. Le contexte de lecture et d'écriture.....	356
1. La fatigue	356
2. La surcharge cognitive.....	360
3. La position de la copie dans la pile.....	362
4. La graphie de l'élève	362
5. Le moment de l'année	364
6. Le lieu de correction	364
7. Les habitudes de correction	366
7.1 Le choix du code de correction et de la grille d'évaluation	366
7.2 Le temps lié à la correction	371
7.3 Les différentes stratégies pour «passer au travers de la pile»	372
7.4 Les différentes habitudes liées à la correction des copies.....	374
D. Les habiletés pédagogiques de l'enseignant	374
1. La graphie	374
2. La concision.....	376
E. La perception des enseignants sur la correction.....	377

Chapitre VI : Validation du modèle

A. Le processus de correction.....	382
1. Les opérations réalisées pendant le processus de correction	382
1.1 La lecture.....	382
1.1 Le repérage.....	383
1.2 L'identification.....	383
2. Décision pédagogique.....	385
2.1 Commentaires écrits.....	385
2.2 Commentaires oraux	388
2.3 La transmission des commentaires à l'élève : avec ou sans échange.....	390
2.4 Paramètres qui influencent la nature des commentaires	390
2.4.1 Les commentaires déjà formulés	390
2.4.2 La théorie vue en classe.....	391
2.4.3 Les exigences de la rédaction	391
2.4.4 L'anticipation de la réception des commentaires	392
2.4.5 La relation affective maître-élève.....	392

2.4.6	La représentation que l’enseignant se fait de l’élève	393
B.	Les connaissances de l’enseignant.....	393
1.	Les connaissances de l’enseignant	393
1.1	Intuition	394
1.2	Connaissances du monde	394
1.3	Connaissances théoriques sur la langue	394
1.4	Connaissances théoriques sur le type de texte	394
1.5	Aides extérieures	395
1.6	Les expériences professionnelles	395
2.	La connaissance par l’enseignant des compétences de l’élève.....	396
C.	Le contexte de lecture et d’écriture	396
1.	La fatigue	396
2.	La surcharge cognitive.....	397
3.	La position de la copie de la pile	397
4.	La graphie de l’élève	397
5.	Le moment de l’année	398
6.	Le lieu de correction	398
7.	Les habitudes de correction	399
D.	Les habiletés pédagogiques de l’enseignant	400
	<u>Conclusion</u>	403
	Bibliographie	411
	Annexes	A-1

Liste des figures

Figure 1.1	Définition de la correction.....	8
Figure 1.2	Définition de l'annotation	19
Figure 1.3	Rôles des enseignants-lecteurs (Purves, 1984)	45
Figure 1.4	Catégories de réponses du lecteur (Giasson, 1995).....	48
Figure 2.1	Schéma du processus de révision (Bartlett, 1982)	96
Figure 2.2	Modèle du processus CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) dans la composition (Scardamalia et Bereiter, 1983).....	98
Figure 2.3	Modèle de révision (Hayes, 1995-1-R, adapté de Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman, 1986)	101
Figure 2.4	Nouveau modèle de révision (Hayes, 1995-2-R).....	105
Figure 2.5	Modèle des processus impliqués dans la lecture, élaboré à partir des données de Goodman et Burke (1980).....	111
Figure 2.6	Représentation schématique des principaux éléments à considérer dans une tâche de compréhension de textes (Deschênes, 1988-L)	114
Figure 2.7	Modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 1990).....	117
Figure 2.8	Modèle de lecture pour comprendre le texte selon Just et Carpenter, 1980 (adapté par Hayes, 1995).....	120
Figure 2.9	Modèle de lecture pour évaluer le texte (Hayes, 1995).....	122
Figure 2.10	Modèle du processus d'écriture (Flower et Hayes, 1981)	129
Figure 2.11	Processus d'écriture (Nold, 1981).....	136
Figure 2.12	Représentation schématique d'un modèle de production de textes (Deschênes, 1988-É)	138
Figure 2.13	Modèle révisé de scripteur (Hayes et Flower, 1994)	143
Figure 2.14	Modèle de scripteur (Hayes, 1995)	144
Figure 2.15	Schéma de la communication (Jakobson, 1963)	155
Figure 3.1	Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire	173

Figure 3.2	Présentation des étapes du processus de correction (Roberge, 1999b)	183
Figure 5.1	Extrait de corpus: SB-2: réécriture de la part de l'enseignant.....	278
Figure 5.2	Extrait de corpus: réécriture et correction de SB sur le texte de l'élève .	279
Figure 5.3	Extrait de corpus: DB-pc-1: deux traces pour la même faute	283
Figure 5.4	Extrait de corpus: DB-cas-2: deux traces pour une erreur semblable	283
Figure 5.5	Extrait de corpus: FO-pc-2: trace dans le texte et code dans la marge	285
Figure 5.6	Extrait de corpus: SR-2: écriture dans l'interligne.....	298
Figure 5.7	Extrait de corpus: SR-1: flèches à travers le texte	299
Figure 5.8	Extrait de corpus: FO-pc-2: codes et erreurs mal alignés	300
Figure 5.9	Extrait de corpus: DB-pc-1: commentaires exclamationnels dans le texte	301
Figure 5.10	Extrait de corpus: SB-2: commentaires sur la grille d'évaluation	302
Figure 5.11	Extrait de corpus: DB: commentaire non mélioratif placé au début du texte	303
Figure 5.12	Extrait de corpus: correction sur la copie par FO (cas-2)	309
Figure 5.13	Extrait de corpus: introduction du texte FO-pc-1.....	361
Figure 5.14	Extrait de corpus: graphie de MB pour un court commentaire	375
Figure 5.15	Extrait de corpus: graphie de FO – lettres mal formées	375
Figure 5.16	Extrait de corpus: graphie de MB sur un long commentaire.....	376

Liste des tableaux

Tableau 1.1	Caractéristiques d'une évaluation efficace.....	11
Tableau 1.2	Types d'effets sur la correction (par les enseignants) (Goupil et Lusignan, 1993, adapté de De Bal et Paquay-Beckers, 1991)	13
Tableau 1.3	Types d'énoncés/annotations (Halté, 1984).....	24
Tableau 1.4	Questions pour évaluer les écrits (Tableau EVA).....	32
Tableau 1.5	Objectif terminal relatif à la production du discours argumentatif de 5 ^e secondaire	73
Tableau 1.6	Grille d'évaluation du MEQ pour le texte argumentatif	79
Tableau 1.7	Objectif terminal relatif à la production d'un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire de 4 ^e secondaire.....	85
Tableau 1.8	Grille d'évaluation du MEQ pour la nouvelle littéraire	87
Tableau 3.1	Tableau des approches analytique et systémique (adapté par Amétooyona, 1995, d'après de Rosnay, 1975)	168
Tableau 3.2	Décision pédagogique : sept types de marques.....	178
Tableau 3.3	Paramètres qui influencent la nature des commentaires	188
Tableau 3.4	Les connaissances de l'enseignant	191
Tableau 3.5	Le contexte de correction	193
Tableau 3.6	Habilités pédagogiques de l'enseignant	196
Tableau 4.1	Codes utilisés pour la codification des transcriptions	225
Tableau 4.2	Codes utilisés pour la codification des entrevues	232
Tableau 4.3	Répartition de notre échantillon et classification des copies	237
Tableau 5.1	Exemples de <i>verbatim</i> sur la lecture par mot ou fragment, au début ou au milieu de la phrase	243
Tableau 5.2.	Exemples de <i>verbatim</i> sur la lecture par phrases	244
Tableau 5.3	Exemples de <i>verbatim</i> sur la lecture découpée de DB-pc-3	246
Tableau 5.4	Exemples de <i>verbatim</i> sur la relecture de quelques mots	249

Tableau 5.5	Exemples de <i>verbatim</i> sur la relecture de quelques propositions249
Tableau 5.6	Exemples de <i>verbatim</i> sur la relecture de quelques phrases250
Tableau 5.7	Exemple de <i>verbatim</i> sur la relecture d'un fragment de forme de DB-pc-1.251
Tableau 5.8	Exemples de <i>verbatim</i> sur le repérage d'une erreur de fond.....257
Tableau 5.9	Exemples de <i>verbatim</i> sur le repérage d'une erreur de forme258
Tableau 5.10	Exemples de <i>verbatim</i> sur l'identification qui suit le repérage d'une erreur260
Tableau 5.11	Exemples de <i>verbatim</i> sur quatre identifications d'une erreur de fond261
Tableau 5.12	Exemple de <i>verbatim</i> sur une observation d'un fragment de fond ...263
Tableau 5.13	Exemples de <i>verbatim</i> sur l'explication des erreurs de fond263
Tableau 5.14	Exemples de <i>verbatim</i> sur l'identification d'une erreur de forme264
Tableau 5.15	Types d'identifications des erreurs de forme265
Tableau 5.16	Exemple de <i>verbatim</i> sur la réflexion pour écrire un commentaire ..268
Tableau 5.17	Exemples de <i>verbatim</i> sur les liens entre le contenu et les accords à effectuer.....268
Tableau 5.18	Exemples de <i>verbatim</i> sur l'observation de la qualité de la langue ..268
Tableau 5.19	Exemples de <i>verbatim</i> sur la reformulation par l'enseignant.....269
Tableau 5.20	Exemples de <i>verbatim</i> sur la correction d'une erreur de fond : DB-pc-2276
Tableau 5.21	Exemples de <i>verbatim</i> sur la correction d'une erreur de forme277
Tableau 5.22	Exemple de <i>verbatim</i> sur les différentes traces et les explications orales de DB-cas-2.....284
Tableau 5.23	Inventaire des codes utilisés par les enseignants pour indiquer les erreurs de forme286
Tableau 5.24	Exemple de <i>verbatim</i> d'un commentaire sans sens, pris hors de son contexte289
Tableau 5.25	Exemples de <i>verbatim</i> d'un commentaire sur le fond de type exclamatif289

Tableau 5.26	Exemples de <i>verbatim</i> d'un commentaire sur la forme de type exclamatif	290
Tableau 5.27	Exemples de <i>verbatim</i> d'un commentaire sur le fond de type non mélioratif	291
Tableau 5.28	Exemples de <i>verbatim</i> d'un commentaire sur la forme de type non mélioratif	292
Tableau 5.29	Exemple de <i>verbatim</i> sur la réflexion faite par l'enseignant : CP-2	293
Tableau 5.30	Exemples de <i>verbatim</i> d'un commentaire sur le fond de type mélioratif	295
Tableau 5.31	Exemples de <i>verbatim</i> de commentaires sur la forme de type mélioratif	295
Tableau 5.32	Exemples de <i>verbatim</i> sur une explication orale sur la structure du texte.	305
Tableau 5.33	Exemple de <i>verbatim</i> sur une explication orale sur le contenu du texte	305
Tableau 5.34	Exemples de <i>verbatim</i> sur un commentaire oral sur la forme du texte	306
Tableau 5.35	Exemple de <i>verbatim</i> de propos à l'élève	306
Tableau 5.36	Exemples de <i>verbatim</i> de propos à l'élève hors correction.....	307
Tableau 5.37	Extrait de <i>verbatim</i> sur les explications qui suivent la correction d'une erreur sur cassette.....	308
Tableau 5.38	Exemples de <i>verbatim</i> sur les traces de fond laissées par FO lors de la correction sur cassette.....	310
Tableau 5.39	Exemple de <i>verbatim</i> sur les traces de fond laissées par DB lors de la correction sur cassette.....	311
Tableau 5.40	Exemples de <i>verbatim</i> sur les explications laissées lors de l'écriture d'une trace de forme au moment de la correction sur cassette.....	312
Tableau 5.41	Exemple de <i>verbatim</i> sur les explications données à la suite de l'écriture d'un code lors de la correction sur cassette	313
Tableau 5.42	Exemple de <i>verbatim</i> d'un commentaire exclamatif oral sur le fond.....	314
Tableau 5.43	Exemple de <i>verbatim</i> de commentaires exclamatifs oraux sur la forme et la structure.....	315

Tableau 5.44	Exemples de <i>verbatim</i> sur les commentaires non mélioratifs et mélioratifs sur le fond dans la correction sur cassette.....	317
Tableau 5.45	Exemples de <i>verbatim</i> sur les commentaires non mélioratifs et mélioratifs sur la forme dans la correction sur cassette	319
Tableau 5.46	Exemples de digressions faites par DB et FO lors de la correction sur cassette	322
Tableau 5.47	Exemples de <i>verbatim</i> sur la théorie vue en classe	325
Tableau 5.48	Exemples de <i>verbatim</i> sur les exigences de la rédaction	327
Tableau 5.49	Exemples de <i>verbatim</i> de DB-pc-1 sur la représentation que l'enseignant se fait de l'élève	335
Tableau 5.50	Exemple de <i>verbatim</i> sur l'intuition pour repérer une erreur de fond ou de forme	337
Tableau 5.51	Exemples de <i>verbatim</i> sur l'intuition pour noter le texte	338
Tableau 5.52	Exemples de <i>verbatim</i> qui confirment l'intuition de l'enseignant quant à la note obtenue par l'élève.....	339
Tableau 5.53	Exemples de <i>verbatim</i> sur les connaissances du monde de l'enseignant	340
Tableau 5.54	Exemples de <i>verbatim</i> sur les connaissances théoriques sur la langue	342
Tableau 5.55	Exemples de <i>verbatim</i> sur le repérage d'une erreur de forme	343
Tableau 5.56	Exemples de <i>verbatim</i> sur le questionnement au sujet d'un fragment de forme.....	344
Tableau 5.57	Exemples de <i>verbatim</i> sur un questionnement sur différentes natures d'erreurs de forme	345
Tableau 5.58	Exemples de <i>verbatim</i> sur les recherches faites par les enseignants dans des ouvrages de nature linguistique	348
Tableau 5.59	Exemples de <i>verbatim</i> sur les connaissances des compétences des élèves	351
Tableau 5.60	Exemples de <i>verbatim</i> sur l'attente des enseignants face à certains élèves	351
Tableau 5.61	Exemples de <i>verbatim</i> sur des jugements portés sur un élève inconnu : MB.	352

Tableau 5.62	Exemples de <i>verbatim</i> sur la perception des capacités des élèves par les enseignants.....	353
Tableau 5.63	Exemples de <i>verbatim</i> sur la connaissance d'un élève en particulier par un enseignant	354
Tableau 5.64	Exemples de <i>verbatim</i> sur l'impact de la connaissance de l'élève sur les notes obtenues.....	354
Tableau 5.65	Exemples de <i>verbatim</i> sur la fatigue due à la correction	357
Tableau 5.66	Exemple de <i>verbatim</i> sur la relecture de fragments peut-être liés à la fatigue	359

Liste des annexes

Annexe 1	Tableau comparatif des systèmes scolaires français et québécois.....	A-1
Annexe 2	Modèle du comportement du scripteur (Fortier, Préfontaine et Lusignan, 1992).....	A-5
Annexe 3	Rôles des enseignants-lecteurs (Purves, 1984) Modèle original anglais.....	A-9
Annexe 4	Modèle du processus de révision (Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman, 1986-1) Modèle original anglais.....	A-13
Annexe 5	Modèle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) Modèle original anglais.....	A-17
Annexe 6	Modèle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) Traduction : Brassart (1989).....	A-21
Annexe 7	Modèle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) Traduction : Moffet (1992).....	A-25
Annexe 8	Présentation complète du modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire.....	A-29
Annexe 9	Demande d'autorisation.....	A-33
Annexe 10	Questionnaire sociologique.....	A-37
Annexe 11	Renseignements sur les buts de la thèse	A-41
Annexe 12	Consignes pour corriger.....	A-45
Annexe 13	Questions d'entrevue semi-dirigée	A-49
Annexe 14	Transcription d'une rencontre : CP.....	A-55
Annexe 15	Segmentation et codification de la transcription d'une correction : CP (en ordre chronologique).....	A-103
Annexe 16	Segmentation et codification de la transcription d'une correction : CP (en ordre de codes)	A-143
Annexe 17	Codes utilisés pour la transcription de la correction et de l'entrevue liens avec la théorie.....	A-183
Annexe 18	Segmentation et codification d'une entrevue : CP (en ordre chronologique).....	A-191

Annexe 19	Segmentation et codification d'une entrevue : CP (en ordre de codes).....	A-223
Annexe 20	Codes utilisés pour codifier les différentes parties du modèle	A-255
Annexe 21	Questions posées par les enseignants pour la rédaction du texte argumentatif	A-265
Annexe 22	Phrases de départ données par les enseignants pour la rédaction de la nouvelle littéraire.....	A-269
Annexe 23	Textes corrigés par les enseignants : SB.....	A-273
Annexe 24	Textes corrigés par les enseignants : SR.....	A-285
Annexe 25	Textes corrigés par les enseignants : CP.....	A-301
Annexe 26	Textes corrigés par les enseignants : DB-pc.....	A-321
Annexe 27	Textes corrigés par les enseignants : FO-pc	A-339
Annexe 28	Textes corrigés par les enseignants : DB-cas.....	A-349
Annexe 29	Textes corrigés par les enseignants : FO-cas	A-363
Annexe 30	Textes corrigés par les enseignants : MB	A-371

Introduction

Ces dernières années, les recherches en didactique du français ont mis à jour un certain nombre de phénomènes jusqu'alors peu expliqués en enseignement du français. Qu'on pense, entre autres, aux recherches effectuées sur les processus de lecture et d'écriture, ou encore, à un sujet peu étudié, comme l'activité de correction des copies d'élèves.

L'activité de correction² des copies d'élèves est une activité intellectuelle complexe pour l'enseignant³, et qui a des répercussions importantes sur les apprentissages des élèves (Veslin et Veslin, 1992). Tous les enseignants ont des histoires de bonheur ou d'horreur à raconter quand on leur donne une tribune pour parler de la correction de copies. L'enseignant de français⁴, de par la nature même de sa tâche, consacre un temps considérable à la lecture et à l'annotation des textes de ses élèves. Puisque des recherches consacrées à l'écriture ont notamment démontré qu'il fallait faire écrire les élèves le plus possible pour améliorer leurs compétences scripturales, nous sommes amenée à revoir certaines conceptions liées à la correction de copies. L'évaluation formative, la correction partielle, la correction par les pairs ou l'autocorrection sont des activités qui ont modifié les pratiques d'enseignement/apprentissage liées à l'écriture ces dernières années. Or, pour évaluer les textes, il semble que les activités des enseignants, elles, n'aient guère changé: il faut lire la rédaction, déceler les points forts et les points faibles et annoter la copie de façon à

2 Le terme «correction» désigne, selon le dictionnaire Robert, l'action de relever les fautes de [quelque chose] en vue de donner une appréciation, une note. Dans l'esprit de notre recherche, nous adoptons une vision un peu plus large : la correction est donc l'activité faite par l'enseignant sur la copie de l'élève dans le but d'en relever les points faibles, mais également les points forts en vue de donner une appréciation ou une note.

3 Le masculin est utilisé sans discrimination dans le seul but d'alléger le texte.

4 Désormais, il ne faudrait voir aucune différence entre l'enseignant et l'enseignant de français, l'enseignement et l'enseignement du français.

aider l'élève dans sa progression. Nous cernons certains aspects de cette activité didactique dans le premier chapitre consacré à la problématique de notre thèse. C'est aussi dans ce premier chapitre que nous présentons ce que sont la correction de rédaction et l'annotation dans des perspectives d'évaluation sommative et formative.

Nous nous penchons ensuite, dans le second chapitre, sur les trois activités requises pour corriger des copies, soit l'hétérorévision, la lecture et l'écriture, d'un point de vue théorique, c'est-à-dire sans les confiner immédiatement aux rôles qu'elles pourraient jouer spécifiquement dans la correction des productions écrites. Les modèles existants concernant les processus mis de l'avant par les réviseurs, les lecteurs et les scripteurs lors de l'accomplissement de leur tâche n'ont pas été conçus pour expliquer le travail de l'enseignant qui corrige une copie, mais nous verrons qu'il est possible d'en déduire des lignes directrices. Nous présentons également certaines caractéristiques de la communication orale puisque nous proposons un mode de correction lié à l'oral dans le modèle que nous développons ici.

Le chapitre III présente notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire, construit à partir des observations théoriques du second chapitre et des éléments que nous avons retenus dans notre problématique.

Le chapitre IV porte sur la méthodologie de notre recherche. Nous y expliquons nos choix méthodologiques et le déroulement de notre recherche.

Le cinquième chapitre présente la description et l'analyse des résultats obtenus lors de notre expérimentation. Les résultats sont analysés à la lumière des théories et des réflexions didactiques que nous avons présentées aux chapitres I et II ainsi que de notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire, présenté au chapitre III.

Finalement, le chapitre VI présente la validation du modèle heuristique du processus de correction d'une production écrite scolaire, à la lumière de l'analyse des données de recherche.

CHAPITRE I

Problématique

Ce premier chapitre, consacré à la problématique de notre recherche, s'articule autour de cinq pôles principaux: la première partie définit notre objet d'études. Ensuite, une seconde partie propose quelques définitions conceptuelles sur la correction et l'annotation des copies d'élèves, puisque ces deux aspects sont indissociables de l'activité de correction réalisée par l'enseignant, ainsi que sur les distinctions entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. La troisième partie porte spécifiquement sur les éléments liés à l'acte de corriger tel qu'expliqué dans notre recherche, c'est-à-dire l'hétérorévision, la lecture, l'écriture et la communication orale. Une quatrième partie est consacrée aux particularités de l'enseignement et de l'évaluation de l'argumentation et de la nouvelle littéraire au Québec puisque la recherche s'est effectuée auprès d'enseignants québécois et dans un contexte scolaire québécois. Finalement, la cinquième partie présente les objectifs de notre recherche.

1. Définition de l'objet d'études

Dans les recherches en didactique du français, peu de chercheurs se sont réellement penchés sur l'*acte* de corriger. Certes, il existe un nombre important de recherches sur les tenants et aboutissants de l'évaluation, mais dans une perspective de

gestion de classe. Ces recherches portent notamment sur les différences entre l'évaluation formative et sommative (Morissette, 1984; Cardinet, 1988; Amigues *et al.*, 1973; Veslin et Veslin, 1992; Mas, 1990), sur l'évaluation de l'écriture par l'enseignant (Masseron, 1981; Rizzo, 1982; Garcia-Debanc *et al.*, 1984; Reuter, 1984, Garcia-Debanc, 1990; Barthélémy, 1994), sur l'utilisation d'instruments critériés pour évaluer les textes (Garcia-Debanc, 1990; Barthélémy, 1994), sur l'appropriation des critères d'évaluation par les élèves (Garcia-Debanc, 1990; Gadeau et Finet, 1991), sur l'incompréhension, par les élèves, des annotations écrites par l'enseignant (Marzano et Arthur, 1977; Halté, 1984; Delforce, 1986a; Dobler et Amoriel, 1988; Ziv, 1982 et 1984; Beck, 1982; Reuter, 1996), bref, sur le matériel utilisé ou sur les grands principes évaluatifs. Un aspect de l'évaluation reste peu étudié: le travail de l'enseignant. Peu de recherches s'intéressent à l'enseignant, à son activité intellectuelle, à ses capacités de correcteur, à ses habitudes et à ses façons de procéder lorsqu'il corrige.

Pourtant, tous les enseignants diront que la tâche de correction de copies représente une partie très importante de leur travail d'enseignant, autant au niveau du temps qu'ils y investissent que des répercussions sur l'apprentissage des élèves. Cependant, ils font cette tâche un peu mécaniquement, sans vraiment réfléchir à leur manière de la faire (même si cet automatisme dans leur façon de corriger est nécessaire à leur «survie» en session intensive de correction), se plaignant surtout de sa lourdeur et de la difficulté de compréhension de leurs commentaires par les élèves au moment de la remise des copies corrigées (Reuter, 1996; Veslin et Veslin, 1992; Delforce, 1986b).

Les enseignants peu expérimentés ne sont pas nécessairement conscients des mécanismes intellectuels en jeu dans l'activité de correction, l'automatisation de la tâche venant probablement avec l'expérience. Au mieux, du moins au Québec, ils ont reçu une formation non pas pour savoir *comment* corriger, mais pour savoir comment le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) corrige et évalue les copies des élèves de 5^e secondaire et ils s'en sont inspirés pour modifier leurs pratiques. Quant aux futurs enseignants, leur formation ne s'attarde pas de façon approfondie sur la correction des copies. Avec un peu de chance, peut-être auront-ils quelques heures d'enseignement sur ce sujet, noyées dans un cours de didactique de l'écriture. Or, cette situation est déplorable pour le milieu scolaire, mais surtout pour l'enseignant et pour l'élève.

Situation déplorable, d'abord, pour l'enseignant. Reprenons ici une vieille maxime: «C'est en forgeant qu'on devient forgeron». Il est vrai que c'est en corrigeant qu'on devient un habile correcteur. Toutefois, même en réfléchissant sur cet acte

didactique, le jeune enseignant peut prendre plusieurs années avant de comprendre véritablement la nature de l'*acte* de corriger et d'être efficace dans ce travail. Quant à l'enseignant d'expérience, s'il ne s'arrête pas pour comprendre ce qu'il fait, rien ne prouve qu'il deviendra éventuellement conscient de l'*acte* de corriger, ni même un correcteur de plus en plus habile. De plus, beaucoup d'enseignants corrigent «instinctivement», c'est-à-dire qu'ils ont autrefois été élèves et ils ont reçu des copies corrigées par leurs professeurs; aujourd'hui, ils reprennent les aspects positifs et laissent peut-être de côté les aspects plus négatifs de ce qu'ils ont reçu, comme élèves, il y a plusieurs années. Un enseignant peut se «souvenir» d'un professeur qui lui remettait ses copies bardées d'encre rouge, remplies de jugements avec lesquels il était plus ou moins d'accord, et s'est juré de ne jamais remettre de telles copies à ses élèves. Il se souvient aussi d'un autre professeur qui n'inscrivait que la note obtenue, dans le coin supérieur droit, sans autre commentaire. Comme il avait l'impression – peut-être à juste titre? – que ce professeur n'avait pas lu sa copie, il s'est donné comme obligation de toujours écrire un commentaire sur la copie de ses élèves. La formation de l'enseignant-correcteur et la compréhension de la nature même de l'*acte* de corriger, on le voit, sont laissées à vau-l'eau, même si Reuter (1994) et Préfontaine (1998) plaident pour une meilleure formation des enseignants de ce côté.

Situation déplorable, ensuite, pour l'élève. Reprenons encore notre vieille maxime. S'il est vrai que c'est en écrivant que l'élève devient un scripteur plus habile, il faut le faire écrire souvent. Dans les différents milieux scolaires, on ne remet pas en question la nécessité des activités d'écriture; on encourage même plutôt l'enseignant à faire écrire davantage l'élève: les pratiques d'écriture, en situation scolaire, ne seront jamais remises en question. Dans ce cas, l'aide dont a besoin l'élève pendant les activités de rédaction est normale, puisque ce dernier est, justement, en situation d'apprentissage (Préfontaine, 1998). Si son enseignant ne s'est jamais penché pour comprendre sa façon de corriger les rédactions de ses élèves, peut-être n'a-t-il jamais pu s'apercevoir que ses méthodes de correction n'aident pas ses élèves autant qu'il le voudrait (Ziv, 1984) et que les besoins de l'élève sont tout autres. L'élève n'a probablement pas appris à réinvestir, dans les productions écrites subséquentes, les commentaires que l'enseignant a mis tant de temps à rédiger sur sa copie parce que son enseignant n'a peut-être jamais pensé à réinvestir lui-même, dans son enseignement, les commentaires qu'il écrit sur la copie de chacun de ses élèves, pas plus qu'il n'a songé à enseigner à ses élèves comment réinvestir, dans des productions écrites, ces mêmes

commentaires (Veslin et Veslin, 1992; Beck, 1982). L'objet de notre recherche, la correction des copies, reste donc à construire.

Expliquons ici quelques autres éléments de réflexion, afin de cerner notre objet d'études. Tout d'abord, voyons l'*engagement* de l'enseignant quand il corrige.

D'un point de vue chronologique, l'enseignant est d'abord *lecteur* puisqu'il *lit* le texte de l'élève, mais on peut se demander s'il est seulement un «lecteur de correction» ou s'il s'engage personnellement dans la lecture. Différents modèles de lecture peuvent aider à cerner l'activité de lecture de l'enseignant; nous y reviendrons au chapitre II. Ensuite, l'enseignant est *scripteur* parce qu'il *écrit* des commentaires sur la copie de l'élève. On peut s'interroger à savoir s'il n'est que «scripteur de commentaires» ou s'il est aussi un «récepteur» pour le contenu du texte de l'élève. On peut également se demander si les commentaires portent autant sur la macrostructure que sur la microstructure du texte⁵. S'ils portent sur la macrostructure du texte, les commentaires peuvent être de plusieurs ordres: institutionnels, personnels ou académiques (Cardinet, 1988). Pour expliquer comment l'enseignant gère l'écriture des commentaires, nous analyserons, dans le deuxième chapitre, des modèles d'écriture afin de nous aider à construire un modèle de l'enseignant-correcteur qui tienne compte des processus d'écriture. Nous verrons que tout ce travail de correcteur est semblable à un travail d'hétérorévision, réalisé sur une copie d'élève.

Corriger une copie, c'est invariablement lire le texte de l'élève et l'annoter (et peut-être le noter). Nous ne voulons pas remettre ce constat en doute: la façon la plus courante de transmettre notre appréciation de sa copie à un élève est d'écrire des annotations sur celle-ci. Toutefois, l'oral peut également être utilisé par l'enseignant afin de communiquer des commentaires à l'élève sur sa production écrite, que ce soit de vive voix ou par enregistrement audio. Même si une des particularités de l'oral est de se construire en présence des interlocuteurs (émetteur et récepteur), l'oral peut aussi être utilisé pour laisser des messages. C'est donc dire que l'enseignant peut aussi utiliser ses habiletés de locuteur pour transmettre des commentaires à l'élève dont il corrige la copie.

5 Nous entendons par «microstructure», des phénomènes grammaticaux et lexicaux de surface: orthographe d'usage, orthographe grammaticale, choix du vocabulaire, problèmes légers de syntaxe, etc. alors que le terme «macrostructure» s'attarde plutôt à la profondeur, reprenant un concept plus «global» de l'activité scripturale: la cohérence dans le texte, la structure même du texte (introduction, conclusion, développement, présence des paragraphes), le choix des idées, leur développement, etc. Nous emploierons également les termes «forme» et «fond» comme synonymes.

Nous avons déjà cerné une partie de notre objet d'étude: l'activité de l'enseignant au moment de la correction des copies selon deux modalités: écrit et oral. Cette observation se fera à deux niveaux: d'abord une modélisation théorique de l'acte de corriger puis une validation de ce modèle. Afin d'effectuer cette validation, nous avons opté pour la «réalité»⁶: nous avons demandé à des enseignants de corriger les copies de leurs élèves, lors d'une situation réelle de correction. Nous avons choisi la correction du texte argumentatif en cinquième secondaire⁷ parce que l'enseignement de ce type de texte constitue un enseignement majeur pendant les deux dernières années du secondaire: les élèves écrivent une lettre d'opinion en quatrième secondaire et un texte argumentatif en cinquième secondaire. Le texte argumentatif est aussi le type de texte exigé lors de l'examen du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en cinquième secondaire. La réussite de cet examen par l'élève est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. C'est dire que cet examen influence l'enseignement du texte argumentatif: on enseigne pour que les élèves réussissent leur examen. On corrige alors de façon à ce que les élèves sachent exactement quelles sont leurs chances réelles de réussir l'examen.

Voilà donc l'ensemble de notre objet d'étude: la modélisation de l'activité de l'enseignant quand il corrige un texte argumentatif de cinquième secondaire, en fonction de deux modalités: écrit et oral⁸.

Afin de cerner certains aspects de notre objet d'étude, voyons quelques définitions conceptuelles utiles à la compréhension globale de notre problématique.

2. Quelques définitions conceptuelles

L'évaluation de l'écriture est un processus complexe puisque plusieurs objectifs d'apprentissage peuvent être vérifiés en même temps: apprentissage de la langue, maîtrise d'une certaine compétence textuelle, articulation de la pensée, etc. (Garcia-Debanc, 1984). D'autres aspects, plus difficilement évaluables, influencent également

6 Voir le chapitre IV sur la méthodologie.

7 Au Québec, la 5^e secondaire équivaut à la première en France. Un tableau des équivalences scolaires est placé en annexe 1.

8 Les commentaires écrits seront aussi appelés «papier-crayon» et les commentaires oraux seront aussi appelés «cassette».

l'évaluation: la construction de la personnalité, le développement de l'imaginaire ou le développement du raisonnement logique, par exemple (Garcia-Debanc, 1984).

Afin de cerner correctement les deux aspects qui nous préoccupent davantage dans le cadre de cette recherche, la correction et l'annotation, nous voudrions ici clarifier ces termes.

2.1 La correction

Les chercheurs en éducation peuvent s'interroger sur ce qui sous-tend les pratiques évaluatives des enseignants. À la question «qu'est-ce que corriger?», plusieurs réponses sont possibles. Pour les besoins de notre étude, voici la définition que nous proposons pour la correction (figure 1.1).

La correction des copies, dans l'état actuel du système d'éducation québécois, se fait de la façon «traditionnelle» puisqu'elle consiste à lire la copie et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'élève qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève⁹ (Halté, 1984; Legendre, 1993).

Figure 1.1 Définition de la correction

Lorsqu'on pose cette même question, mais cette fois du côté américain, ce sont les conceptions mêmes de l'évaluation qui ont changé, comme le vocabulaire utilisé le laisse croire. À travers les années, aux États-Unis, on a parlé de: *criticized* (Groff, 1975, Miller, 1982); *evaluated* (Beaven, 1977, Kehl, 1970); *graded* (Shuman, 1979); *comment on* (Gee, 1972, Hillocks, 1982b); *give feedback on* (Lamberg, 1980); *respond to* (Sommers, 1982, Sullivan, 1986); *mark* (Hillocks, 1982a, Land et Evans, 1987). Les premiers termes, «critiquer»¹⁰, «évaluer» et «classifier», témoignent surtout d'une réponse institutionnelle aux écrits des élèves. Au début des années quatre-vingt, les

⁹ C'est cette définition de la correction qui guidera toutes nos réflexions et nos observations.

¹⁰ Notre traduction. Pour les besoins de la syntaxe de nos phrases, nous avons mis les verbes à l'infinitif.

termes parlent davantage d'un échange avec l'élève: «commenter», «donner une rétroaction», «répondre», «marquer»¹¹.

Cette diversité de termes nous amène à ne pas faire de distinction dans notre recherche entre *évaluer* et *corriger*, même si, parfois, on indique que l'évaluation consiste en une évaluation finale pour laquelle l'enseignant fournit une note sur laquelle il n'existe aucun retour possible en situation de classe alors que, en parallèle, la correction serait plutôt une activité formative, là où élèves et enseignant reviendraient sur la production écrite afin d'en cerner les points réussis et ceux à améliorer (Cardinet, 1988; Goupil et Lusignan, 1993). Toutefois, les deux termes nous semblent des synonymes puisque cette définition des buts de l'évaluation peut très bien englober le vaste concept de correction tel que nous l'avons défini: «Le premier but de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Ainsi, elle se situe au début, en cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage.» (Legendre, 1993, p. 574). Cette définition des buts de l'évaluation selon Legendre va dans le même sens que la définition que nous avons donnée de la correction, à savoir: formuler des commentaires qui notent les points faibles et les points forts sur une copie d'élève; ces commentaires peuvent donc avoir lieu au début, au milieu ou à la fin d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Corriger utilement des copies, c'est aider à apprendre. C'est aussi faire comprendre à l'élève l'utilité des corrections et des annotations faites par l'enseignant (Veslin et Veslin, 1992). La situation est claire: l'enseignant doit «répondre» à l'élève (Reuter, 1996). La correction est d'une importance capitale dans l'apprentissage de l'élève puisque c'est à partir des commentaires formulés par l'enseignant qu'il pourra diriger sa démarche d'apprentissage. Évaluer, ce n'est pas seulement critiquer pour démolir, c'est aussi (et surtout?) mettre en évidence les obstacles franchis et ceux à franchir (Garcia-Debanc *et al.*, 1984).

Selon deux études canadiennes (Wilson, 1989 et Anderson, 1989), le temps passé à la correction est très important pour les enseignants. Ainsi, l'enquête de Wilson, réalisée auprès de 36 enseignants d'une école secondaire en Ontario¹², révèle que les élèves sont évalués en moyenne toutes les neuf heures, pendant une durée d'enseignement de 107 heures. L'étude de Anderson, réalisée en Colombie

11 Notre traduction.

12 L'Ontario et la Colombie Britannique sont des provinces canadiennes.

Britannique, indique qu'au primaire, 70% des enseignants en science évaluent leurs élèves chaque semaine. Par conséquent, il apparaît évident que les enseignants doivent corriger beaucoup. Si autant de temps est consacré aux activités d'évaluation en classe (Goupil et Lusignan, 1993), peut-être au détriment du temps consacré à l'apprentissage (De Koninck, 1993), on ne peut nier l'importance de cette tâche dans l'ensemble des tâches de l'enseignant. Les élèves accordent également une importance majeure à l'activité de correction, si on en croit les commentaires des élèves: «Il [l'enseignant] corrige trop sévèrement», «Il prend trop de temps pour corriger», «Avez-vous fini de corriger?» (Goupil et Lusignan, 1993, p. 340).

Pour être efficace, la correction doit être de qualité puisque, au-delà de la transmission d'une note à l'élève, il y a aussi la transmission d'informations pouvant servir à améliorer la production écrite par la formulation de commentaires ou de conseils. C'est aussi le rôle de l'enseignant d'écrire des commentaires qui «prouvent» que l'élève et l'enseignant ne sont pas au «même niveau» et qu'il reste du chemin à parcourir à l'élève (Heller, 1989).

Dans le but de cerner ce qu'est une bonne correction, le tableau 1.1 dresse les caractéristiques d'une évaluation efficace (Brookfield, 1990).

Tableau 1.1. Caractéristiques d'une évaluation efficace¹³

Claire	Soyez aussi clair que possible dans vos jugements. Dès le début de l'activité, faites connaître les critères d'évaluation. Décrivez les actions particulières auxquelles vous êtes favorable ou défavorable et sur lesquelles vous voulez que les élèves se concentrent. Écrivez vos commentaires dans un style compréhensible.
Immédiate	Remettez les évaluations aussi rapidement que possible après la remise des travaux de manière que les autres événements en dehors de la classe ne détournent pas l'attention des élèves.
Régulière	Essayez de commenter régulièrement les travaux des élèves. Même s'il ne s'agit que de reconnaître qu'on a bien suivi vos conseils, il est important que les élèves l'entendent.
Commentée	Prévoyez du temps pour discuter de votre évaluation avec les élèves et leur laisser la possibilité de vous consulter. Avec les élèves auxquels vous faites des commentaires négatifs, il est important d'avoir une rencontre pour obtenir une réponse à vos questions, discuter de vos commentaires ou fournir de l'aide nécessaire pour résoudre leurs difficultés.
Individualisée	Faites comprendre clairement à vos élèves que vous respectez suffisamment leurs travaux pour accorder une attention particulière et individualisée à leurs efforts. Quand vous personnalisez votre évaluation, vos commentaires ne doivent jamais porter sur les gestes ni la personnalité de l'élève. Ne leur laissez pas croire que c'est leur personne qui est prise en défaut.
Positive	Avant de formuler des commentaires sur les travaux des élèves, reconnaissez toujours leurs efforts, même s'ils vous paraissent minces. Montrez que vous appréciez ce qui est bon – ne serait-ce que l'effort fourni pour exécuter une tâche – en même temps que vous prêtez attention aux améliorations à apporter.
Orientée vers l'avenir	Faites des recommandations claires quant aux actions à entreprendre à court et à long terme.
Justifiée	Vérifiez dans quelle mesure vos commentaires sont faits dans l'intérêt de vos élèves. Ils ont le droit de savoir pourquoi vous les critiquez. Ils doivent être assurés de votre intérêt vis-à-vis de leur apprentissage.
Éducative	Demandez-vous: «Qu'est-ce que l'élève apprend de mes commentaires?» Une bonne évaluation permet à l'élève d'apprendre. Elle ne doit pas donner simplement l'impression qu'il a réussi ou non son travail; elle doit également guider l'apprentissage. Si un élève ne retire qu'un sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction de son évaluation, celle-ci n'est pas éducative.

¹³ Traduction: Goupil et Lusignan (1993)

Ces caractéristiques d'une évaluation efficace sont évidemment valables pour la correction de tous les types de travaux, pour toutes les matières scolaires. Mais nous voudrions nous pencher ici plus particulièrement sur la correction dans les cours de français. Des neuf caractéristiques, sept apparaissent plus intéressantes pour expliquer les annotations¹⁴ faites par les enseignants de français: claire, commentée, individualisée, positive, orientée vers l'avenir, justifiée et éducative. C'est donc dire que l'annotation faite par l'enseignant a des répercussions sur l'apprentissage des élèves, même si nous avons choisi de mettre de côté deux caractéristiques (immédiate et régulière) qui ne touchent pas directement les annotations rédigées par les enseignants de français.

Il nous semble que la première caractéristique d'une correction efficace est la présence de commentaires sur la copie de l'élève, lesquels devraient servir de base à un échange entre l'enseignant et l'élève. C'est donc que l'évaluation doit être *commentée*.

Les annotations *claires* permettent à l'élève de bien comprendre ce que l'enseignant voulait lui dire: quelle est la nature de l'erreur et comment il peut y remédier; si elles sont *individualisées*, c'est que l'enseignant a vraiment écrit des commentaires en fonction d'un élève en particulier et de la production écrite qu'il corrige à l'instant même, et non sur l'ensemble des productions écrites réalisées par cet élève ou celles réalisées par l'ensemble des élèves d'une classe donnée.

Si les annotations sont *positives, orientées vers l'avenir et éducatives*, elles serviront autant la cause de l'enseignant, qui désire que l'élève améliore ses performances scripturales, que de l'élève, qui souhaite s'améliorer. Dans ce cas, on peut penser que les annotations *justifiées* sont les plus utiles à l'apprentissage, compte tenu que l'élève sait pourquoi ces critiques lui ont été formulées.

Dans le même ordre d'idées, le tableau 1.2 présente les types d'effets sur la correction qui peuvent être vécus par les enseignants (Goupil et Lusignan, 1993 adapté de DeBal et Paquay-Beckers, 1991)

14 Nous utiliserons invariablement les termes «annotations» et «commentaires» comme des synonymes.

Tableau 1.2. Types d'effets sur la correction (par les enseignants)

<u>Type d'effet</u>	<u>Description</u>
Effet de stéréotypie	L'enseignant maintient un jugement immuable sur la performance d'un élève, quelles que soient ses variations effectives.
Effet de halo	L'enseignant, influencé par des caractéristiques de présentation de l'élève (propreté, calligraphie, mise en page...) sous-estime ou surestime la note.
Effet de contamination	Les notes portées successivement pour différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement.
Effet de tendance centrale	Par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un élève, le professeur groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle.
Effet de trop grande indulgence ou de trop grande sévérité	Certains juges sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations.
Effet de l'ordre de correction	Devant un nouveau travail ou un nouveau candidat à évaluer, un juge se laisse influencer par la qualité du candidat précédent. Par exemple, un travail moyen paraîtrait bon s'il suivait un travail médiocre.
Effet de relativisation	Plutôt que de juger intrinsèquement un travail, des enseignants jugent ce dernier en fonction de l'ensemble des travaux dans lequel il est inséré.

Nous voudrions ici ajouter quelques précisions aux observations de DeBal et Paquay-Beckers. Dans *l'effet de stéréotypie*, il faut comprendre qu'un enseignant aura toujours le même jugement sur un élève X, d'une correction à l'autre. Ainsi, l'enseignant jugerait l'élève plutôt que le produit, en fonction de ce que cet élève a l'habitude de produire. Ce jugement peut aussi être faussé non plus par les habitudes de production de l'élève X, mais bien par son comportement en classe: un élève turbulent recueille moins la faveur des enseignants qu'un élève attentif. La représentation que les enseignants se font de leurs élèves influence leur jugement, et donc, l'évaluation faite par les enseignants des copies à corriger ira dans le même sens: le texte d'un bon élève pourra être plus souvent surestimé et celui d'un mauvais élève, constamment sous-estimé. C'est ce qu'on appelle «l'effet Pygmalion» en éducation (Rosenthal et Jacobson, 1968).

L'effet de halo montre que les modalités de présentation d'un texte influencent le lecteur. On voit donc que ce contexte influence la note, ou tout au moins l'attitude que peut avoir l'enseignant face à une copie à corriger.

L'effet de contamination est possible lorsqu'un enseignant fait son travail d'évaluation à l'aide d'une grille critériée. Ainsi, il doit évaluer distinctement les différentes parties d'une rédaction, mais il est possible que les notes s'influencent entre elles. Par exemple, un élève a très bien rédigé un développement, mais a un peu raté sa conclusion. L'enseignant pourrait bien noter la conclusion parce que le développement a été bien réussi. C'est une forme d'entraînement.

Que l'enseignant utilise ou non des grilles critériées d'évaluation, *l'effet de tendance centrale* est possible dans tous les cas. L'enseignant «n'ose» pas donner une note inférieure à 60%¹⁵ (la note de passage), mais ne veut pas donner 100% non plus. Alors, il va opter pour 75% ou 80%, ces notes étant plus «acceptables» pour le milieu (enseignants, direction d'école, élèves ou parents). Au Québec, le seuil psychologique d'un bon travail se situe généralement autour de 80%. Habituellement, un élève dont les notes se situent au-delà de 80% est considéré comme un bon élève; si ses notes sont au-delà de 90%, c'est un excellent élève. Évidemment, ces proportions peuvent différer d'un enseignant à l'autre. Par exemple, un enseignant peut considérer qu'un élève est excellent lorsqu'il obtient plus de 80%. Ses évaluations seront donc cohérentes avec sa pensée: peu d'élèves auront des notes supérieures à 80% et encore moins supérieures à 90%. C'est ce qui peut expliquer *l'effet de trop grande indulgence ou de trop grande sévérité*: les enseignants se connaissent et les élèves les connaissent aussi: madame X est très sévère, alors que monsieur Y l'est beaucoup moins. Ce qui veut dire qu'un 80% ne «vaut» pas nécessairement la même chose, d'un enseignant à l'autre.

L'enseignant-correcteur étant un être humain, et malgré toute la meilleure volonté du monde, il arrive parfois que l'ordre de correction ait une influence sur la correction. Tous les enseignants ont des habitudes de correction: les meilleurs au début (pour se donner une idée des meilleures copies et des meilleures notes) ou quelques meilleures copies pour la fin (en guise de dessert); les pires copies au début (pour s'en débarrasser) ou intercalées entre quelques bonnes (pour les noyer). Dans ces cas de figure, les élèves dont les copies ont été «cataloguées» mauvaises ou bonnes (effet de stéréotypie) seront meilleures (ou pires) si elles suivent leur contraire. Évidemment, *l'effet de l'ordre de*

¹⁵ Au Québec, les travaux (comme les notes de bulletin) sont notés sur 100 points. La note de passage se situe à 60%.

correction peut paraître plus évident lorsque l'enseignant connaît les élèves, puisqu'il sait un peu à quoi s'attendre. Mais il est également possible que *l'effet de l'ordre de correction* influence un lecteur qui ne connaît pas du tout les élèves.

Le dernier effet sur la correction, *l'effet de relativisation*, est également possible lorsque l'enseignant connaît ses élèves: un élève X a l'habitude de réaliser de bonnes productions écrites. Or, si de façon inhabituelle un élève fournit un texte de qualité moyenne, l'enseignant peut tenter de relativiser cet échec relatif en trouvant des raisons: «le sujet donné n'était pas très bon» ou «cet élève n'était pas en forme cette journée-là». *L'effet de relativisation* peut aussi amener un enseignant à modifier la note de l'élève X parce que l'élève Y a eu une meilleure note: «Si j'ai donné 75% à Stéphanie, je vais remonter la note d'Éric à 78% parce qu'il n'a pas l'habitude d'avoir moins que Stéphanie.»

Les effets présentés par De Bal et Paquay-Beckers (1991) peuvent s'appliquer, en écriture, aux évaluations faites en cours de processus ou sur le produit fini. Or, la complexité de l'acte d'écrire ne justifie pas l'étude des seuls produits finis et ne permet pas d'envisager les modalités d'intervention didactique. Les critères opératoires qui concernent les opérations en jeu dans la production doivent prendre en compte les processus cognitifs du scripteur (Mas, 1990).

2.2. Distinctions entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative

Afin de rédiger des annotations qui permettront à l'enseignant de transmettre des renseignements valables à l'élève, il lui importe de savoir quel genre d'évaluation il s'apprête à faire: les commentaires ne seront probablement pas les mêmes si le texte a été rédigé en situation d'évaluation formative plutôt qu'en situation d'évaluation sommative. Nous voulons tracer ici les grandes lignes de ces deux types d'évaluation habituelles en salle de classe.

Quand l'enseignant est responsable de l'évaluation des textes de ses élèves, il doit choisir le type de correction et l'instrument d'évaluation qui convient, avant même de se lancer à l'assaut de la première copie à corriger: un premier type de correction a pour fonction la vérification des apprentissages (acquis) quand l'enseignant fait une évaluation sommative et que le travail évalué est l'aboutissement d'une certaine quantité d'apprentissages; un second type, qui considère la copie comme un point de

départ, est davantage orienté vers l'avenir. «On peut dire, d'une façon grossière, que la notation remplit prioritairement la première fonction, et que l'annotation accomplit tendanciellement la deuxième.» (Halté, 1984, p. 61)

L'évaluation «joue un rôle central dans la mise en place des apprentissages. En effet, évaluer ce n'est pas seulement noter; c'est prendre des informations pour déterminer la nature de l'aide à apporter à chacun des élèves» (Garcia-Debanc, 1986, p. 23). L'évaluation sommative s'appuie sur des interprétations critériées ou normatives (Legendre, 1993) et elle peut s'effectuer à la fin d'une période déterminée. Elle permet également de poser un jugement sur l'atteinte des objectifs par l'apprenant ou encore de décider de la promotion ou de l'obtention du diplôme par l'élève.

L'évaluation sommative vise à établir des bilans de ce que l'élève a appris, c'est pourquoi elle contrôle la maîtrise de l'ensemble des objectifs visés (Nunziati, 1990). Par sa nature même, elle s'insère à la fin d'un apprentissage dont on veut faire le bilan et porte sur un objectif terminal plutôt que sur une série de savoirs partiels. L'évaluation sommative permet de prendre une décision, par exemple, certification des études, réussite de l'année ou de l'étape, et ne vise pas à renseigner l'élève sur la qualité de son apprentissage dans le but d'y apporter des correctifs mais plutôt à évaluer des habiletés complexes. Elle n'a donc pas de raison d'être et il est prématuré de faire une évaluation sommative tant que l'élève est en formation (Cardinet, 1988).

Même si on est tenté d'associer l'évaluation sommative à la perspective du bilan, cette opération peut très bien, parfois, avoir une fonction formative. Si des «retours» sont prévus par l'apprenant sur le contenu de l'évaluation-bilan, on peut donc suggérer qu'il s'agit là d'évaluation à teneur formative (Barthélémy-Descamps, 1990). La distinction entre évaluation formative et évaluation sommative se fait davantage par les objectifs que les outils (Nunziati, 1990).

De plus, l'évaluation formative peut aussi prendre l'aspect d'une évaluation intermédiaire. Cette perspective de Barthélémy-Descamps (1990) reprend nos positions sur l'évaluation formative/sommative. Il est nécessaire de dire que l'évaluation formative et l'évaluation sommative sont complémentaires et qu'il importe de choisir la bonne évaluation (peu importe la nomenclature utilisée) selon les objectifs poursuivis et le moment où sera vécue cette évaluation dans la séquence d'enseignement/apprentissage. Si l'évaluation sommative, selon notre conception, porte un jugement sur une «somme» de travail, l'évaluation formative se voit pratiquée en période de «formation». L'évaluation formative apporte des informations sur la

démarche de production et non sur le résultat de cette démarche (Nunziati, 1990). Cardinet (1988), Allal (1991), Scallon (1983) et Morissette (1984) proposent des définitions semblables de ce type d'évaluation.

Il importe de faire des distinctions quant aux moments, aux contenus et aux effets de chaque type d'évaluation (Cardinet, 1988). L'évaluation formative est orientée vers une amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage, d'un élève en particulier, d'une classe ou d'une école. Elle est dite formative parce qu'elle est un instrument de formation. Elle a lieu à l'école, pendant les moments de classe; elle peut se situer au début, au cours ou à la fin d'une période donnée d'apprentissage. L'essentiel, c'est qu'elle vise à améliorer l'apprentissage pendant qu'il en est encore temps. Son contenu vise à comparer la performance d'un élève à la performance visée. Pour ce faire, il importe d'examiner les objectifs pédagogiques visés et l'évaluation formative peut également analyser des savoirs plus limités: objectifs intermédiaires ou une partie des objectifs terminaux. Parce qu'il est ici question de comparer des résultats avec des objectifs à atteindre, l'évaluation critériée permet plus facilement de situer l'apprentissage par rapport à ces objectifs, mais il ne faudrait pas croire que l'évaluation critériée ne s'utilise que dans la pédagogie par objectifs. Les décisions qui découlent de l'évaluation formative sont avant tout pédagogiques. L'enseignant peut modifier son contenu de cours de façon à permettre à certains élèves de revoir des notions qui n'auraient pas été acquises. L'évaluation formative sert donc à «faire le point» sur des apprentissages et à en modifier le parcours pour permettre la maîtrise des nouveaux savoirs.

Ce type d'évaluation fournit également des indices qui permettent une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage (Scallon, 1983; Allal, 1991). Il est primordial que cette adaptation ait lieu avant les échéances liées à l'évaluation sommative. L'évaluation formative doit tendre vers une décision pédagogique et didactique de modification des comportements de l'enseignant de façon à permettre une mise en perspective des éléments que les élèves n'ont pas encore acquis (Allal, 1991). L'évaluation formative n'est donc pas une finalité en soi, mais consiste plutôt en une aide pédagogique à l'élève: elle permet à un apprenant de faire le point sur les connaissances déjà acquises et celles dont la maîtrise présente une certaine difficulté (Scallon, 1983).

L'utilisation de critères et de standards afin de vérifier dans quelle mesure certaines données sont exactes ou satisfaisantes et que, dans un contexte

d'enseignement/apprentissage, l'évaluation doit prendre la forme d'une affirmation ou d'une négation en regard de la maîtrise des apprentissages, est une particularité de l'évaluation formative (Morissette, 1984). Cette évaluation est un processus d'estimation ou d'appréciation à partir d'informations qualitatives ou quantitatives selon des critères précis et en vue d'une prise de décision (Legendre, 1993). Il s'agit d'un mode d'évaluation à fonction diagnostique. Il a lieu tout au cours de l'apprentissage, de façon normative ou critériée, et il précise si les objectifs sont atteints par le sujet.

La distinction entre évaluation formative et évaluation sommative peut parfois faire ressortir des divergences d'opinion: certains chercheurs préfèrent utiliser le terme «évaluation sommative intermédiaire» (Garcia-Debanc, 1990) ou «évaluation sommative de parcours» (Veslin et Veslin, 1992) pour indiquer qu'il s'agit d'une étape-bilan qui n'a pas tout à fait la fonction de sanction alors que d'autres préfèrent parler d'«évaluation formative intermédiaire» ou d'«évaluation formative-bilan» puisqu'elle s'insère dans le cadre d'un apprentissage (Barthélémy-Descamps, 1990). Nous pensons que, peu importe les termes utilisés, il convient de résumer ces propos en insistant sur le fait que l'évaluation formative doit avoir lieu en période d'apprentissage, qu'elle doit porter sur le produit et le processus (Garcia-Debanc, 1984) et qu'il est prématuré de présenter une quelconque forme d'évaluation sommative à cette étape puisque l'évaluation formative est pratiquée non pas tant pour vérifier des acquis que pour favoriser les acquisitions en fournissant à l'apprenant les informations dont il a besoin pour poursuivre et orienter son apprentissage (Delforce, 1986c). «Évaluer c'est mettre en évidence les obstacles déjà franchis et les difficultés qui subsistent.» (Garcia-Debanc, 1984, p. 25)

Globalement, nous pourrions dire que l'évaluation sommative est axée sur le produit alors que l'évaluation formative intervient au cours du processus. Ce sont les acceptions qui sont généralement utilisées en classe de français, au Québec.

Les explications sur la correction et les types d'évaluation valent pour tous les types de travaux, pour toutes les matières, y compris le français. Cependant, la correction des productions écrites présente des particularités.

2.3 L’annotation des copies d’élèves

L’annotation des copies d’élèves peut être définie de différentes façons. Nous reprenons ici certaines définitions, avant d’en faire une synthèse.

2.3.1 Une définition de l’annotation

Même si formuler des commentaires écrits sur les copies des élèves est la façon la plus répandue de réagir à leurs textes, elle est la moins comprise, tant pour les enseignants que pour les élèves (Sommers, 1982). Quelques questions peuvent être soulevées sur l’activité de correction de la part de l’enseignant: les commentaires sont-ils toujours appropriés pour les élèves? qu’est-ce que ça apporte à l’élève? comment l’enseignant réalise-t-il ce travail? (Dobler et Amoriell, 1988). Une réponse partielle à ces interrogations consiste à dire que les enseignants doivent enseigner aux élèves ce qu’est une annotation, son rôle et comment réinvestir les commentaires dans des productions écrites subséquentes (Beck, 1982). En synthèse, voici la définition que nous proposons pour l’annotation¹⁶ (figure 1.2):

L’annotation peut également être définie comme un fragment de dialogue entretenu entre le maître et l’élève et cette annotation, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l’élève dans l’aire scripturale habituellement réservée aux commentaires: marge, en-tête, bas de page (Halté, 1984). Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la microstructure que la macrostructure¹⁷.

Figure 1.2 Définition de l’annotation

Même si les termes ont changé, passant du *jugement* au *comment faire*, du moins dans les recherches américaines citées un peu plus haut (partie 2.1 de ce chapitre), nous pouvons supposer que peu de changements sont réellement survenus. La présence du

¹⁶ Nous utiliserons les termes «annotation» et «commentaire» comme des synonymes.

jugement dans les commentaires formulés par les enseignants a été beaucoup soulignée, mais bien peu de commentaires s'intéressent au «comment faire» (Halté, 1984; Reuter, 1996). Lorsqu'on s'y arrête, on peut remarquer que les enseignants peuvent faire des annotations susceptibles d'aider les élèves (portant davantage sur le «comment faire») à différents moments: 1) à la toute fin de la production écrite dans sa version finale ou 2) en cours de production, sur le brouillon. Un commentaire à la fin peut simplement justifier la note (Halté, 1984). En cours de production, les commentaires peuvent aider l'élève à mettre l'accent sur différentes parties de son texte, voire rappeler des stratégies qui ont été enseignées: «Tous les commentaires devraient enseigner les stratégies que les élèves devront transférer lors de leurs écrits subséquents mais toutes les stratégies ne peuvent pas s'enseigner en même temps.» (Dobler et Amoriell, 1988, p. 215)¹⁸. L'observation de Dobler et Amoriell (1988) montre donc qu'au-delà de la note et des commentaires ponctuels, il est possible d'enseigner des stratégies à travers les commentaires formulés sur la copie de l'élève. Il est peut-être normal de constater que cette annotation est mal exploitée par les élèves puisque la majorité des élèves, rappelons-le, s'intéressent en priorité à leur note en recevant leur copie corrigée; ils estiment le temps passé par l'enseignant à corriger en fonction de l'abondance ou de la rareté des annotations (Veslin et Veslin, 1992). On peut se demander si les attitudes des élèves changeraient véritablement, lors de la réception des copies corrigées, s'ils savaient combien de temps l'enseignant a mis à les corriger. Qu'il nous soit permis d'en douter.

Les commentaires sur l'annotation des copies, formulés par Veslin et Veslin (1992), prennent tout leur sens dans une recherche comme la nôtre parce qu'au-delà de la modalité de correction (écrit et oral, rappelons-le), le contenu même des commentaires formulés par le correcteur peut avoir des effets positifs ou négatifs sur le scripteur qui est, rappelons-le également, en situation d'apprentissage. Toutefois, même s'il y a là matière à faire une recherche passionnante et fort utile pour la didactique du français, notre recherche ne traite pas de la réception des commentaires par les élèves; nous limitons nos observations à l'activité de correction réalisée par l'enseignant sur la copie de l'élève.

17 C'est cette définition générale de l'annotation qui sera utilisée tout au long de notre thèse.

18 Notre traduction: *Any comment should attempt to teach strategies which will transfer as the student writes other essays; but not all strategies can be taught at the same time.*

2.3.2 L'annotation écrite

Nous l'avons déjà dit, l'annotation est un fragment de dialogue entretenu entre le maître et l'élève, rédigé dans les marges de la copie de l'élève, signalant, le plus souvent, les erreurs contenues dans le texte et parfois, les succès de l'élève (Halté, 1984).

Globalement, les recherches dans le domaine des commentaires écrits sur les copies d'élèves montrent que «les annotations portent significativement plus sur “la forme” que sur “le fond”» (Halté, 1984, p. 61) alors qu'on sait bien que ce qui est véhiculé dans le milieu scolaire, c'est qu'on doit mettre l'accent sur l'enseignement de la macrostructure (le fond). La preuve en est que plus de 60% des commentaires portent sur la langue et l'attention des enseignants se porte donc en priorité sur le «comment écrire» plutôt que sur le «quoi écrire» (Halté, 1984). L'annotation, placée dans la marge, doit d'abord identifier le segment déviant, nommer le domaine atteint afin que l'élève puisse rectifier son texte; or, ce n'est pas toujours le cas (Masseron, 1981). Les enseignants écrivent des annotations vagues sur le fond et des indications techniques sur la forme; ainsi, l'élève reprend les erreurs les mieux localisées, c'est-à-dire les fautes d'orthographe.

L'activité rédactionnelle est perçue comme l'aboutissement d'une certaine somme d'apprentissages, et en annotant la matière, les enseignants-correcteurs retrouvent ce qu'ils connaissent, la matière (Halté, 1984), même si la qualité de l'orthographe ne constitue pas l'objectif majeur de l'activité de rédaction (Niquet, 1991).

Pour comprendre les remarques du correcteur, l'élève se bute à des difficultés de lecture. Ces difficultés sont multiples: lisibilité¹⁹, codage des abréviations, indications dans la marge vis-à-vis le texte, etc. (Veslin et Veslin, 1992). La diversité des termes utilisés pour signaler une erreur est aussi un élément trompeur: la différence entre *vague* et *confus*, entre *maladroit* et *mal dit*, entre *impropre* et *inexact* n'est pas toujours claire pour l'élève qui reçoit le commentaire.

Les annotations ont des effets positifs ou négatifs sur l'élève et ce, dès la réception de sa copie. Plus souvent, les élèves plus faibles tentent de trouver des excuses pour expliquer la note et les commentaires de l'enseignant.

Mais la tâche du correcteur n'est pas facile (Veslin et Veslin, 1992). Si certains correcteurs sont trop vagues, certains autres retournent les copies aux élèves, les marges

¹⁹ La lisibilité d'un texte s'explique en partie par le nombre de mots contenus dans une phrase.

surchargées de commentaires détaillés. Comment l'élève fait-il pour classer toutes ces informations? Dans ces conditions, l'élève se rabat sur ce qu'il est capable d'identifier plus facilement: les erreurs d'orthographe identifiées par un codage (Veslin et Veslin, 1992). Il est vrai qu'adopter un code compris par les élèves peut les aider à comprendre les annotations sur la copie (Niquet, 1991).

Certaines annotations peuvent influencer le futur comportement scriptural de l'élève (Veslin et Veslin, 1992) qui peut mal «recevoir» ces commentaires rédigés par son enseignant. Par exemple, l'agressivité contenue dans les commentaires peut se manifester de plusieurs façons – ironie, clichés, commentaires désobligeants – et peut avoir un effet aussi dévastateur sur le scripteur qui croit avoir développé correctement son idée ou son paragraphe qu'un «bof!» placé en marge (Veslin et Veslin, 1992). Les annotations impersonnelles sont des remarques faites par les enseignants qui ne s'adressent pas toujours au destinataire. Pire: les enseignants ont l'impression que le destinataire n'est pas intéressé par ce qui est écrit, comme en témoignent ces paroles d'enseignants: «Ils ne lisent même pas ce qu'on écrit». Pourtant, ce n'est pas étonnant «si ce n'est pas à eux qu'on parle» (Veslin et Veslin, 1992, p. 40). Nous pourrions aussi ajouter que, parfois, «tous [les] commentaires ignorent adroitement leurs émotions et les sujets de controverse, ne présentant que des éléments techniques: “bonne conclusion”, “mauvaise transition”, “exemple inapproprié”, “position claire”.» (Robertson, 1986, p. 87)²⁰. Comme les annotations sont impersonnelles et dépourvues d'émotion, l'élève ne se sent pas interpellé (Veslin et Veslin, 1992).

Il est possible de faire cinq observations constantes dans les remarques placées en marge par les correcteurs (Reuter, 1996). Premièrement, une domination des remarques locales par rapport aux remarques globales; ensuite, une domination des remarques concernant la mise en texte (qualité de l'orthographe, accords grammaticaux, vocabulaire) par rapport aux remarques sur la narration, la fiction ou le contenu du texte; troisièmement, une domination des remarques normatives ou injonctives par rapport aux remarques explicatives qui pourraient expliquer ce qui ne fonctionne pas dans le texte; également, une domination des remarques non implicatives de l'enseignant (il agit plutôt comme représentant de l'institution scolaire) par rapport aux remarques implicatives (l'enseignant comme lecteur); cinquièmement, une domination des remarques négatives par rapport aux remarques positives (Reuter, 1996).

20 Notre traduction. *And every one of their comments adroitly ignores their emotions and coolly side-steps controversy, dealing only with matters of technique: “strong conclusion”, “poor transition”, “specific examples”, “clear thesis”.*

Les commentaires rédigés sur les copies d'élèves peuvent être regroupés en deux ou trois catégories: descriptifs et évaluatifs (Beck, 1982), verdictifs, injonctifs et explicatifs (Halté, 1984) ou communicatifs, fonctionnels et verdictifs (Purves, 1984). Les commentaires descriptifs (Beck, 1982) ou explicatifs (Halté, 1984) indiquent ce que l'élève a fait dans tel ou tel paragraphe, par exemple. Le commentaire est écrit dans la marge, vis-à-vis le paragraphe et il est rédigé tout au long de la lecture du texte (Beck, 1982). Puis, les annotations évaluatives: réalisées à la fin de la production écrite, elles portent sur la qualité du texte (Beck, 1982).

Les annotations peuvent être faites au cours de la production de l'élève (genre d'autocorrection) et/ou à la fin de l'activité d'écriture (Beck, 1982). Le fait d'annoter en cours de production peut aider l'élève à s'autocorriger. Lorsque l'annotation est injonctive (Halté, 1984), elle incite plus ou moins, selon la capacité de l'élève à se l'approprier, à une correction-réécriture. L'annotation doit permettre à l'élève d'identifier le segment déviant, d'admettre son erreur et de rectifier son texte (Halté, 1984). Les annotations verdictives (Halté, 1984; Purves, 1984) sont les plus fréquentes et portent un jugement sur le texte, sans nécessairement en expliquer les raisons (Halté, 1984).

Selon la recherche de Halté (1984), les annotations faites par les stagiaires sont très majoritairement verdictives ou injonctives et les annotations davantage explicatives seraient plus rares, comme le montre le tableau 1.3.

Tableau 1.3. Types d'énoncés/annotations (Halté, 1984)

Énoncé verdictif	<ul style="list-style-type: none">• «mal dit», «incorrect»• plus fréquents• porte un jugement sans en stipuler les motifs• le texte, privilégié, est confronté à un texte-modèle et l'enseignant émet un jugement en terme d'écart par rapport à ce texte-modèle.
Énoncé injonctif	<ul style="list-style-type: none">• infinitif ou impératif: «mettez l'imparfait», «refaire le paragraphe»• un peu moins fréquent• oblige une correction: substitution de quelque chose de bien à quelque chose de mal• l'élève s'est trompé, il doit rectifier
Énoncé explicatif:	<ul style="list-style-type: none">• constat et explication: «Vous utilisez le présent mais jusqu'ici votre récit était au passé simple»• beaucoup moins fréquents• ces annotations sont plus longues et peuvent être suivies d'annotations injonctives.

Il est également possible de regrouper l'ensemble des commentaires sur la copie de l'élève selon leur contenu: 1. grammaire, graphie et orthographe d'usage; 2. qualité du développement et du contenu; 3. organisation et présentation du contenu; 4. style et niveau de langue; 5. intérêt personnel face au texte, exprimé de trois façons: commentaires verdictifs, fonctionnels et communicatifs (Purves, 1984). Les commentaires verdictifs sont utilisés par les lecteurs de contenu, d'organisation de contenu et de révision alors que le lecteur académique formule des commentaires fonctionnels. Les commentaires communicatifs sont l'apanage des lecteurs critiques, culturels et scolaires²¹.

Les commentaires semblent tenir compte du type d'écrit demandé et de la nature même de l'enseignant qui lit le texte, en particulier ses connaissances culturelles. Les commentaires formulés par l'enseignant sont faits, selon chacun des types de lectures (Purves, 1984). Toutefois, ces commentaires sont davantage communicatifs que verdictifs. Certaines lectures n'existent qu'en classes supérieures: la lecture culturelle, par exemple, n'est pas appropriée pour des enfants du début du cours primaire (Purves, 1984). De plus, certaines lectures peuvent avoir lieu à différents moments de la rédaction: lors du brouillon, après une première correction ou à la toute fin de l'activité

21 Voir la figure 1.3 sur les rôles des enseignants-lecteurs selon Purves (1984).

rédactionnelle. Les lectures peuvent même être différentes selon l'élève: l'enseignant qui connaît bien ses élèves saura quels commentaires faire pour les aider (Purves, 1984).

Les commentaires qui posent des questions au scripteur l'aident à réfléchir puisqu'il doit y répondre. Les annotations, lorsqu'elles sont lues par les élèves, établissent donc un contact entre le maître et l'élève et sont une variété du dialogue pédagogique. Toutefois, l'efficacité des annotations verdictives et injonctives est moins élevée, en termes d'apprentissage (Halté, 1984). Par exemple, l'énoncé verdictif «gauche!» devant une phrase laisse l'élève incertain quant à la nature de son erreur: était-ce la structure de phrase ou l'idée développée qui était gauche? Dans cet exemple, tiré du corpus de Halté (1984), l'enfant a simplement ajouté une phrase pour développer une autre idée. Le «gauche» de l'enseignant n'a donc pas servi à corriger la phrase initiale qui était fautive: «La chanson du rossignol, tout le monde l'aimera et c'est pour cela, la première raison d'être rossignol pour donner du bonheur autour de moi.» (Halté, 1984, p. 63). Donc, les annotations, sans régler les dysfonctionnements du texte, peuvent en créer d'autres puisque l'élève, en essayant de s'améliorer, crée de nouvelles erreurs et ne corrige pas nécessairement bien celles qui existaient déjà.

Les élèves vivent aussi des angoisses face à leurs textes: écrire quelque chose de banal, de pauvre, d'inintéressant si son maître se penche sur le contenu réel de son texte ou, s'il se laisse emporter par son propre contenu alors qu'il n'a pas correctement planifié son activité d'écriture, courir le risque d'être «gauche» dans sa structure. Cette situation est sûrement déplorable (Halté, 1984) puisqu'«à la demande d'un texte et d'une histoire, il est répondu sur la phrase, la surface, la microstructure, les “formes”» (Reuter, 1996, p. 17). Il ne faudrait donc pas s'étonner que les élèves «n'acceptent» pas le «gauche!» écrit dans la marge. Ils ont l'impression de ne pas avoir été lus pour leurs idées, mais uniquement pour la qualité de leur expression.

Le «gauche» écrit par l'enseignant amène l'élève à réécrire lui aussi puisque dès que le terme est écrit dans l'aire scripturale, il est soumis à l'interprétation de l'élève. Si le terme est mal interprété (comme ce fut le cas dans l'exemple de Halté, 1984), l'élève fait une correction dont il ne voit pas la nécessité. À cela s'ajoute la frustration de l'enseignant qui ne voit pas ses attentes comblées. De toutes façons, «les annotations ne peuvent permettre ni la compréhension des erreurs, ni l'amélioration du texte» (Reuter, 1996, p. 17), compte tenu qu'elles n'expliquent pas ce qui ne va pas, mais qu'elles se contentent de servir à relever les erreurs.

En fait, plutôt que de chercher les «manques» dans un texte, un enseignant devrait tenter de comprendre, à chaque fois, que l'élève a peut-être de bonnes raisons d'écrire ce qu'il a écrit (Halté, 1984). Ainsi, l'annotation des copies devrait être la base d'un vrai dialogue pédagogique et servir de support à la discussion maître-élève et à l'apprentissage. Mais si l'enseignant ne s'engage pas personnellement, en tant que lecteur, dans l'activité de correction, cette activité demeure institutionnelle (Reuter, 1996).

Il est possible d'observer un certain nombre de pistes d'exploitation didactique des annotations et comment rédiger de bonnes annotations (Veslin et Veslin, 1992)²². Les bonnes annotations doivent indiquer les directions du travail, établir un certain dialogue avec l'élève et présenter le fait que l'enseignant puisse admettre les erreurs commises par ses élèves (Veslin et Veslin, 1992). De plus, les commentaires ne doivent pas être exclamatifs, comme c'est le cas pour les commentaires suivants: «Bof!» «Tu devrais t'améliorer!», «Tu ne comprends rien», «C'est-à-dire?» (Goupil et Lusignan, 1993, p. 342; Veslin et Veslin, 1992, p. 39) ni constituer des renvois psychologisants (Reuter, 1996).

Il est plutôt suggéré d'écrire des commentaires constructifs: «Tu as pu reconnaître tous les symboles apparaissant sur la carte géographique de la question 1 et tu les as bien situés sur la carte à compléter de la question 2. Tu as atteint l'objectif fixé et tu peux entreprendre maintenant l'étude du module 5.» (Goupil et Lusignan, 1993, p. 343). Cette façon de faire est cependant assez longue pour l'enseignant qui préférera, dans bien des cas, utiliser d'autres méthodes moins exigeantes en temps (Goupil et Lusignan, 1993). Parmi celles-ci, l'utilisation d'un code de correction, la rencontre individuelle ou le commentaire verbal enregistré sur cassette sont les méthodes suggérées par Goupil et Lusignan.

Le but des annotations n'est pas d'avoir une efficacité immédiate, mais plutôt de durer d'une rédaction à l'autre, dans un apprentissage progressif (Daunay, 1994). Dans le même sens, la formulation des commentaires doit tenir compte de trois critères: il faut parler à l'élève des progrès qu'il accomplit, les commentaires doivent être faits en fonction des objectifs poursuivis et rédigés aux endroits pertinents (Crooks, 1988).

L'écriture des commentaires, de quelque nature qu'ils soient, relève des processus d'écriture. Dans le but d'expliquer le processus d'écriture des commentaires, nous reprenons ici les sept étapes pour «apprendre à bien rédiger» (Garcia-Debanc, 1986),

22 Voir aussi tableau 1.1

qui tiennent compte des processus cognitifs pris en compte dans la rédaction: 1. rédiger un plan d'action, 2. élaborer une trame en référence aux superstructures textuelles, 3. concentrer l'effort sur la mise en texte, 4. activer les opérations de révision, 5. automatiser l'un des niveaux d'opération du processus rédactionnel, 6. favoriser un autocontrôle de l'élève sur sa propre activité au cours de l'écriture et 7. aider l'élève à analyser les méthodes du travail utilisées. Comme notre recherche s'inscrit dans l'esprit de l'écriture et de l'évaluation de l'écriture, les étapes proposées par Garcia-Debanc suscitent un certain intérêt. Bien sûr, elles ont été pensées pour l'apprentissage de l'écriture chez l'élève, mais nous verrons qu'elles présentent un intérêt certain pour l'enseignant en situation de correction; nous pourrions intituler cette adaptation des sept étapes de Garcia-Debanc (1986): «apprendre à corriger et à rédiger des annotations».

La première étape consiste à rédiger un plan d'action (Garcia-Debanc, 1986) puisque la planification joue un rôle crucial dans l'élaboration d'un texte écrit (Brassart, 1989; Hayes et Flower, 1980; Turgeon et Bédard, 1997; Préfontaine, 1998). Trois types de plans sont en jeu: le plan traditionnel des «choses à dire», le plan qui définit les enjeux des textes à produire et le plan de composition centré sur le processus de production qui contrôle les opérations successives. Pour l'enseignant qui corrige, le plan d'action peut prendre plusieurs formes. Il doit réfléchir à ce qu'il attend au niveau des «choses à dire» de la part de l'élève (au niveau du contenu, une nouvelle littéraire n'est pas un texte argumentatif, par exemple) ou quels étaient les enjeux du texte produit (examen final, production de mi-parcours, production de type formatif, etc.). C'est donc que «la tâche d'évaluation ne peut être exécutée sans que l'évaluateur dispose d'un modèle de référence.» (Amigues *et al.*, 1973, p. 794) Ainsi, cette étape peut prendre la forme de la «définition des critères de correction» pour l'enseignant. Il s'agit donc, pour l'enseignant, de «rédiger un plan de correction», même si cette «rédaction» n'existe pas nécessairement sur papier.

La seconde étape est liée à la structure textuelle du texte à produire: il s'agit donc, pour l'élève d'élaborer une trame qui serait en conformité avec la structure du texte demandé (Garcia-Debanc, 1986). Pour l'enseignant, il s'agit plutôt de créer les critères de correction en fonction des réponses définies qu'il a trouvées en construisant le «plan de correction», à l'étape précédente. La construction des outils de travail est importante pour l'élève (Garcia-Debanc, 1986), tout comme pour l'enseignant. Dans l'évaluation d'une activité scripturale, plusieurs éléments peuvent être pris en compte: orthographe, cohérence du texte, construction des phrases, liens entre les phrases, vocabulaire, etc.

Parallèlement, ce processus complexe peut poursuivre plusieurs objectifs en même temps: apprentissage de la langue, maîtrise d'une compétence textuelle, construction de la personnalité, développement de l'imaginaire, développement du raisonnement logique, articulation de la pensée, etc. La rédaction des annotations dans la marge disperse l'attention du correcteur (et plus tard, celle de l'élève) sur les différents aspects de l'organisation textuelle. L'utilisation des critères permet de hiérarchiser les différentes observations à faire sur le texte (Garcia-Debanc, 1986). Utiliser de tels critères est long et fastidieux au départ, mais leur appropriation par le correcteur facilite ensuite la tâche (Garcia-Debanc, 1990). La connaissance et l'appropriation de ces mêmes critères par l'élève peuvent aussi faciliter la réception de la copie par ce dernier. Il pourra peut-être comprendre plus facilement certaines annotations faites par l'enseignant-correcteur. Même si «l'acte évaluatif est [...] un acte intuitif à bien des titres» (De Ketele, 1993, p. 60), les critères permettent de hiérarchiser les observations faites sur les copies des élèves.

Ces critères de correction peuvent être de deux ordres: créés par les élèves ou imposés par l'enseignant. Dans ce dernier cas, l'enseignant peut s'être vu imposer une grille de correction par d'autres instances scolaires²³. Les critères, toutefois, guident les diverses phases de la production: écriture, révision, réécriture mais aussi évaluation. L'élève progressera s'il sait sur quels critères son texte est jugé, s'il peut localiser et analyser les erreurs, s'il peut rectifier son résultat (ou sa démarche) grâce à une intervention pédagogique appropriée et s'il prend conscience de ce qu'il doit apprendre à faire (Garcia-Debanc, 1990).

En plus de critères et afin d'«observer» les textes écrits par les élèves, il est préférable d'utiliser des tableaux à doubles entrées: ce que les élèves maîtrisent et ne maîtrisent pas dans la macrostructure et dans la cohérence locale du texte (Garcia-Debanc, 1984). Ce tableau permet de dégager les points forts et les points faibles de la rédaction: évaluer, ce n'est pas seulement critiquer pour démolir, c'est aussi (et surtout?) mettre en évidence les obstacles franchis et ceux à franchir. Certes, cette analyse textuelle est coûteuse en temps, mais elle ne doit pas s'opérer systématiquement pour chaque production écrite (Garcia-Debanc, 1984). Cette étape peut se faire rapidement si l'enseignant a déjà en main des grilles d'évaluation fournies par l'école

23 Les habitudes scolaires des enseignants, au Québec, prévoient plus rarement la construction des critères d'évaluation avec les élèves. Plus souvent, les grilles ont été créées par les enseignants ou par les conseillers pédagogiques de la commission scolaire ou adaptées des grilles du MEQ.

ou la commission scolaire, ou s'il utilise toujours les mêmes grilles d'une évaluation à l'autre.

La troisième étape pour «apprendre à bien rédiger» doit permettre au scripteur de concentrer son effort sur la mise en texte: gérer ce travail en fonction des contraintes de profondeur et de surface (Garcia-Debanc, 1986). Pour que ce travail soit possible et efficacement mis sur pied, il importe de renforcer les opérations de planification et de révision. Pour l'enseignant, la mise en texte (la rédaction des annotations) est tributaire de la qualité du texte produit par l'élève et des critères de correction formulés dans les 1^{re} et 2^e étapes. Toutefois, la gestion des contraintes de profondeur et de surface ne pose généralement pas de problème à l'enseignant pour sa propre mise en texte puisque, habituellement, un enseignant n'a pas de difficultés à écrire sans faute, bien que le contenu des annotations puisse parfois poser des problèmes de rédaction parce que l'enseignant veut être concis et dire beaucoup de choses en peu de mots. L'enseignant se trouve plutôt face à un texte (qui n'est pas le sien) qui présente des lacunes de profondeur et de surface et il doit gérer ces erreurs, même s'il n'est pas le rédacteur du texte, d'où la conformité du travail de correction fait par l'enseignant avec le processus mis en place par le scripteur au moment de la révision.

Dans la quatrième étape, les opérations de révision doivent être activées parce qu'à la difficulté générale d'opérer des révisions dépassant les simples corrections orthographiques s'ajoute, pour les élèves, l'incapacité de repérer les ambiguïtés dans leurs propres textes (Garcia-Debanc, 1986). Le rôle de l'enseignant est donc de leur proposer des pistes pour leur permettre de corriger une seule facette du texte à la fois et du coup, éviter la surcharge cognitive. Pour l'enseignant, le travail peut être le même: devant un texte très lourd à corriger (présence de nombreuses fautes d'orthographe, syntaxe déficiente et faible contenu), il peut aussi se trouver en état de surcharge cognitive. Ici, l'utilisation de grilles de correction avec des critères établis et l'ajout de lectures partielles ou complètes du texte peuvent faciliter le travail. Les grilles d'auto-observation fournies aux élèves pourraient s'avérer utiles pour les enseignants: de la même façon qu'ils proposent aux élèves de n'observer qu'un seul aspect de leur production écrite à la fois afin d'éviter la surcharge, ils pourraient se donner des pistes d'observations du texte à corriger, par exemple, faire d'abord une lecture pour le contenu et ensuite une autre lecture pour la forme ou faire des lectures partielles. Toutefois, «il est difficile de ne pas voir les erreurs d'orthographe quand on lit un texte.

Mais attirer l'attention d'abord sur elles, au détriment du contenu, fausse et gâche le rapport de l'élève à son texte [...].» (Gadeau et Finet, 1991, p. 65).

Au cours de la cinquième étape, il est important de permettre aux élèves d'automatiser l'un des niveaux d'opération du processus rédactionnel en les entraînant à réaliser des opérations de surface spécifiques. Cet entraînement pourra les aider à automatiser certaines tâches qu'ils pourront mobiliser lors de productions écrites subséquentes. Pour l'enseignant, l'automatisation peut être rapide: pour peu qu'on enseigne depuis quelques années, l'automatisation de l'acte de corriger est bien ancrée. Toutefois, un danger peut guetter une automatisation: l'acte devient dénué de sens et l'enseignant a l'impression de faire du travail à la chaîne.

La sixième étape favorise un autocontrôle de l'élève sur sa propre activité au cours de l'écriture. Si on admet que l'habileté à écrire tient à la capacité de guider et de diriger son propre processus d'écriture, le but de l'enseignement/apprentissage de l'écriture tient au développement de l'autocontrôle de la part des scripteurs (Garcia-Debanc, 1986). Pour cela, l'élève doit développer conjointement des connaissances déclaratives (*savoir que*) et des connaissances procédurales (*savoir comment*) dans le domaine. Pour l'enseignant, l'habileté à corriger tient à sa capacité de diriger ses propres processus de lecture et d'écriture. Bien sûr, on peut supposer que c'est fait puisque l'enseignant est réputé lecteur et scripteur expert, mais il arrive que l'enseignant placé en état de surcharge cognitive laisse passer des erreurs ou n'arrive pas à rédiger une annotation qui corresponde vraiment à ce qu'il veut dire à l'élève. Certes, l'enseignant ne fait pas de fautes en écrivant, mais il en laisse passer au moment de sa lecture, préoccupé par d'autres éléments du texte.

Finalement, septième étape, aider les élèves à analyser leurs propres méthodes de travail utilisées peut démystifier les difficultés puisque la discussion sur ces procédures peut faire entrevoir des solutions possibles aux problèmes rencontrés (Garcia-Debanc, 1986). Pour l'enseignant, analyser ses méthodes de travail peut l'aider à mieux effectuer son travail de correction puisque ce travail d'auto-évaluation demande une bonne réflexion.

Ces réflexions à partir des étapes pour bien rédiger que nous avons empruntées à Garcia-Debanc (1986) prouvent hors de tout doute l'importance de la lecture et de l'écriture dans le processus de correction des productions écrites scolaires et l'importance de relier ce travail aux notions d'hétérorévision. L'absence de modèle déjà existant sur la correction des copies et du travail de l'enseignant nous amènera à

interpréter les différents modèles afin d'expliquer la lecture et l'écriture dans l'acte didactique de corriger.

3. L'acte de corriger

Cette partie sur l'acte de corriger comprend six sections : d'abord, quelques explications sur la correction des productions écrites; ensuite, nous présentons des explications sur l'hétérorévision, la lecture, l'écriture et la communication orale dans l'acte didactique de corriger; finalement, quelques mots sur la réception des commentaires par l'élève terminent cette partie.

3.1. La correction des productions écrites

Corriger un texte d'élève, nous l'avons dit précédemment, implique deux activités réalisées pratiquement chronologiquement de la part de l'enseignant, chapeautées par des notions relatives à l'hétérorévision: en *lisant* le texte, il en décèle les points forts et faibles puis *rédige* des commentaires qui, il l'espère, aideront l'élève à améliorer ses productions écrites subséquentes (ou celle qui est ici corrigée si un retour est prévu).

Pour l'enseignant de français, l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, passe obligatoirement par la correction des copies des élèves. Le groupe de recherche EVA (Gadeau et Finet, 1991) présente l'évaluation des écrits en quatre points de vue: pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel. Ces points de vue sont délimités par trois unités (le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases et les phrases) comme le démontre le tableau 1.4.

Tableau 1.4 Questions pour évaluer les écrits (Tableau EVA)

points de vue	texte dans son ensemble	relations entre les phrases	phrase
pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • L’auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler? à qui? pour quoi faire?) • A-t-il choisi un type d’écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)? • L’écrit produit-il l’effet recherché (informer, faire rire, convaincre)? 	<ul style="list-style-type: none"> • La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée? (utilisation d’organiseurs textuels: <i>d’une part... d’autre part; d’abord, ensuite, enfin...</i>) • La cohérence thématique est-elle satisfaisante? (progression de l’information, absence d’ambiguïté dans les enchaînements...) 	<ul style="list-style-type: none"> • La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d’écrit? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) • Les marques de l’énonciation sont-elles interprétables, adaptées? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
sémantique	<ul style="list-style-type: none"> • L’information est-elle pertinente et cohérente? • Le choix du type de texte est-il approprié? (narratif, explicatif, descriptif...) • Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l’écrit produit? 	<ul style="list-style-type: none"> • La cohérence sémantique est-elle assurée? (absence de contradiction d’une phrase à l’autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) • L’articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs: <i>mais, si, donc, or...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le lexique est-il adéquat? (absence d’imprécisions ou de confusions portant sur les mots) • Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables? (absence de contradictions, d’incohérences...)
morpho-syntaxique	<ul style="list-style-type: none"> • Le mode d’organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s)? • Compte tenu du type d’écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent? homogène? (par exemple, imparfait/passé simple pour un récit...) • Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées? 	<ul style="list-style-type: none"> • La cohérence syntaxique est-elle assurée? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) • La cohérence temporelle est-elle assurée? • La concordance des temps et des modes est-elle respectée? 	<ul style="list-style-type: none"> • La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable? • La morphologie verbale est-elle maîtrisée? (absence d’erreurs de conjugaison) • L’orthographe répond-elle aux normes?
aspects matériels	<ul style="list-style-type: none"> • Le support est-il bien choisi? (cahier, fiche, panneau mural...) • La typographie est-elle adaptée? (style et taille des caractères) • L’organisation de la page est-elle satisfaisante? (éventuellement, présence de schémas, d’illustrations...) 	<ul style="list-style-type: none"> • La segmentation des unités de discours est-elle pertinente? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) • La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée? (points, ponctuation du dialogue...) 	<ul style="list-style-type: none"> • La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée? (virgules, parenthèses...) • Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l’usage (en début de phrase, pour les noms propres...)

Les différents points de vue présentés dans le tableau 1.4 ont l'avantage de «critérier» les différents aspects attendus par l'enseignant lorsqu'il demande à ses élèves d'écrire un texte. Lorsqu'il s'agit d'évaluation sommative, l'enseignant utilise des critères semblables à ceux-ci pour noter le texte de l'élève. Remplir une grille d'évaluation critériée à chaque correction (nouvel élève) «prend sûrement moins de temps que le libellé d'une appréciation générale, laquelle n'est pas toujours aisée à composer.» (Niquet, 1991, p. 85). L'évaluation critériée présente quatre avantages: elle est plus rigoureuse et plus exacte; plus transparente, elle facilite la communication entre l'enseignant et les élèves; elle est moins répétitive et plus diversifiée; elle est plus dynamique et est d'une aide véritable dans l'apprentissage (Barthélémy, 1994). C'est donc dire que les grilles critériées peuvent servir à la fois pour l'évaluation sommative et pour l'évaluation formative. Il y a toutefois deux arguments à l'encontre de l'évaluation critériée: la possible absence d'évaluation globale alors que le texte présente une idée globale et le fait que des évaluations dites globales (intuitives) arrivent au même résultat chiffré (note) que les évaluations exécutées à l'aide d'une grille (Daunay, 1994). Relativement à ces deux arguments, nous voudrions faire ces observations: l'évaluation critériée n'empêche pas une vision globale du texte, elle permet plutôt de faire un découpage qui facilite à la fois le travail de lecture de l'enseignant et le travail de réécriture (s'il y a lieu) ou de compréhension de son texte de la part de l'élève (lorsqu'il reçoit son texte corrigé). Quant à la notation, s'il est vrai que les notes obtenues sont semblables avec une grille ou sans une grille d'évaluation, la présence d'un outil critérié permet à l'élève de voir où les notes ont été meilleures et là où elles ont été moins bonnes afin de mettre un peu d'emphase sur cette partie, dans une rédaction ultérieure. Il serait donc souhaitable que la note inscrite sur la copie témoigne de cette séparation: une note pour l'orthographe et une autre note pour la rédaction, de façon à présenter justement et clairement les réussites et les échecs de l'élève (Niquet, 1991).

Du côté de l'évaluation formative, bien qu'il existe un certain nombre d'autres possibilités d'activités formatives (autocorrection, correction avec les pairs, correction en groupe et de façon orale, pour ne nommer que celles-là), le texte devient un matériau, pris à un moment précis du processus d'élaboration et du processus d'apprentissage de l'élève (Garcia-Debanc *et al.*, 1984) et les critères peuvent servir de pistes d'observations.

Il est possible de dégager neuf modalités de l'évaluation formative, lorsqu'elle est appliquée à la spécificité de l'évaluation de l'écrit (Reuter, 1996): 1. l'évaluation doit porter sur tous les aspects du texte dans son ensemble; 2. l'évaluation des aspects du texte doit porter sur le fond et sur la forme; 3. l'évaluation doit avoir lieu à différentes étapes dans le processus d'écriture; 4. l'évaluation doit s'effectuer à partir de critères expliqués et appropriables par les élèves; 5. l'évaluation doit se faire par rapport aux normes et au projet de l'élève; 6. l'évaluation doit être positive et négative; 7. cette évaluation doit se faire par différents intervenants; 8. l'évaluation doit aider à comprendre et à surmonter les difficultés; 9. elle doit s'inscrire dans le processus d'enseignement-apprentissage (et non isolée) pour relancer l'ensemble du travail. Ces neuf modalités reprennent ce qui nous paraît essentiel dans l'évaluation formative de l'écriture: prendre tous les moyens pour aider l'élève dans son cheminement de l'apprentissage de l'écriture.

La production écrite et l'évaluation formative aident et stimulent l'innovation dans les classes, améliorent la formation des maîtres ainsi que la relation des élèves à l'écrit (Garcia-Debanc *et al.*, 1984), même si, selon certains, l'évaluation formative de l'écriture est perçue «aussi bien par les enseignants que par les élèves, comme ennuyeuse et inefficace.» (Reuter, 1996, p. 18).

L'enseignement de l'écrit – et en particulier son évaluation – pose un défi de taille aux enseignants et aux formateurs de futurs enseignants parce qu'il est évident que les pratiques d'évaluation des années quatre-vingt ne sont plus efficaces face aux enjeux actuels. Il y est même question «d'échec relatif de l'école dans l'apprentissage de l'écriture» (Garcia-Debanc, 1984, p. 5), explicable par deux phénomènes: la diversité des écrits en situation hors classe comparativement à la non-diversité des situations d'écriture et des pratiques d'évaluation en classe, ainsi que la distorsion entre la théorie de l'apprentissage de l'écriture comparativement à ce qui est effectivement fait en classe, d'où un malaise chez les enseignants de français face à l'enseignement de l'écriture. Ce malaise face à l'évaluation formative s'explique par la place prépondérante de l'examen final (ou ministériel) dans la séquence d'enseignement-apprentissage, les élèves apprenant en fonction d'un examen terminal (De Koninck, 1993). Les pratiques d'évaluation formative sont à peu près inexistantes dans les écoles parce que l'évaluation sommative occupe toute la place, ayant pris «une tournure accablante, lourde et souvent angoissante pour les enseignants et pour les élèves» (De Koninck, 1993, p. 201).

Les enseignants, maintenant, se questionnent sur les procédures d'évaluation pour rendre davantage efficace l'enseignement de l'écriture. À l'opposé de Reuter (1996), nous pensons qu'il devient impossible de dissocier pratiques d'écritures et pratiques d'évaluation, si on veut mener à bien ce projet. Il faut revoir les pratiques d'évaluation comme elles se pratiquent aujourd'hui, afin de proposer, éventuellement, des pratiques d'écriture signifiantes pour les élèves.

Cependant, les enseignants et les élèves considèrent l'erreur comme une grave anomalie et le but ultime à atteindre est justement l'absence totale d'erreurs. On peut cependant dire que l'erreur n'est pas anormale pour quelqu'un en situation d'apprentissage (Delforce, 1986b; Reuter, 1984). L'acquisition de la matière et le développement du processus peuvent requérir des essais et des erreurs, que le temps et la pratique pourront peut-être éliminer. Dans cette optique, l'enseignant doit s'interroger sur le processus mis en place par l'élève pour faire cette erreur en toute logique et intervenir sur le processus et non le produit.

Prenons l'exemple suivant: Jérémie est en troisième année (CE2). On lui a montré que «LES» amène toujours le pluriel au nom qui suit. Ainsi, Jérémie a écrit: «IL LES LAVENT». L'enseignant souligne la faute mais ne sait pas comment expliquer l'erreur de l'élève. Pourtant, Jérémie a été très «logique» dans son erreur: «LES» amenait un pluriel, il aurait donc voulu mettre un «S» à «LAVE», mais ce dernier mot est un verbe. Jérémie a donc accordé le verbe au pluriel en y ajoutant «NT». Le processus intellectuel de Jérémie est logique et l'enseignant, pour l'aider à comprendre son erreur, doit d'abord comprendre le processus qui sous-tend cette erreur. S'il demande à Jérémie de justifier l'accord du verbe en posant les questions pour trouver le sujet, l'enseignant ne s'attaque pas à l'origine du problème (dans ce cas-ci, la présence du «LES»). L'enseignant, s'il comprend le raisonnement de Jérémie, orientera plutôt ses explications sur la différence qui existe entre le pronom et l'article. D'ailleurs, les «enseignants doivent sincèrement admettre que certaines fausses hypothèses émises [par les élèves] sont logiques.» (Rizzo, 1982, p. 321)²⁴.

En fait, l'évaluation passe par une nouvelle gestion de l'erreur (Reuter, 1996). Ainsi, il est préférable de laisser tomber la séquence «erreur - cause - remédiation» parce qu'il existe plusieurs types d'erreurs, plusieurs causes à une même erreur et plusieurs remèdes à une même erreur: «[...] les erreurs [...] peuvent être catégorisées

24 Notre traduction. *Sometimes teachers must admit frankly that some of the wrong assumptions are logical [...].* (Le soulignement est de l'auteur)

très différemment selon les évaluateurs, les théories de référence, les apprenants concernés, etc.» (Reuter, 1996, p. 169).

Pour les enseignants, toutefois, la correction est toujours à recommencer: elle oblige les enseignants à s'intéresser «de très près [...] à la culture des élèves, à la nôtre, aux relations que les uns et les autres entretiennent avec le savoir» (Pons, 1986, p. 139). Et comme une des tâches de l'enseignant est aussi de rassurer l'élève quant à sa volonté de les amener à progresser (Reuter, 1996), le contact entre l'enseignant et l'élève, dans la rédaction, passe par l'écriture (et la lecture, éventuellement, par l'élève) des annotations.

Comme il a été démontré, la correction prend beaucoup de temps dans la tâche de l'enseignant et d'autres méthodes, que nous n'expliquerons pas ici, peuvent s'avérer efficaces afin de réduire ce temps et diversifier les activités de correction en classe: la correction par les pairs et l'autocorrection permettent de partager la responsabilité de la correction entre les différents intervenants en classe. Lors de la correction d'une rédaction, les résultats peuvent ne pas être très utiles à la poursuite de l'apprentissage si l'enseignant fait peu ou prou de commentaires. Souvent, corriger des rédactions prend beaucoup de temps et il ne faut pas s'étonner que les élèves qui reçoivent leurs copies plusieurs jours – voire plusieurs semaines – plus tard se montrent peu intéressés par les commentaires formulés par l'enseignant, du fait qu'ils ne se souviennent pas toujours de quoi il était question. L'enseignant peut souvent être rebuté par la quantité de travail que représente l'annotation des copies des élèves; la combinaison d'un commentaire verbal, sur bande magnétique, et l'utilisation d'un code de correction connu des élèves peuvent faciliter le travail (Goupil et Lusignan, 1993). La bande magnétique permet un dialogue avec l'élève et ce dernier peut écouter sa cassette autant de fois qu'il le désire puisque la plupart des élèves possèdent un baladeur. On peut même penser que les élèves enregistrent leurs «réponses» à l'enseignant à la suite de ses commentaires et parlent ici d'une correction interactive en différé (Goupil et Lusignan, 1993). Toutefois, ce qui semble se dégager ici, c'est que l'élève reste le maître de son apprentissage et que, s'il conserve copies corrigées et cassettes (ou sans cassette), il pourra les consulter ultérieurement.

L'utilisation d'un code de correction connu de l'enseignant et des élèves peut permettre de réduire considérablement le temps passé à la correction tout en ne mettant

pas en péril la compréhension des commentaires formulés par l'enseignant sur la copie. Chaque signe ou symbole correspond à un type d'erreur que l'élève sait identifier²⁵.

L'évaluation de l'écriture est faite selon un rapport à une norme sociale (Halté, 1984). Globalement, l'enseignant «sent» que quelque chose ne va pas. La conception du «bien écrire» passe par cette norme et la façon la plus évidente d'établir un écart par rapport à cette norme est justement d'observer le «facilement observable»: les règles linguistiques non discutables. L'enseignant est donc devenu, au fil des années, un habile lecteur pour détecter les dysfonctionnements dans les textes d'élèves. L'institution scolaire légitimise cette façon de procéder parce qu'elle est la preuve du «savoir écrire»: il faut que l'élève sache communiquer par écrit (Halté, 1984).

De plus, intervenir sur le contenu, c'est aussi poser un jugement sur l'imaginaire de l'apprenti scripteur. «Les enseignants estiment ne pas avoir à s'immiscer dans le privé de leurs élèves qui sont laissés libres de leurs choix fictionnels dans les limites imposées bien sûr par le sujet.» (Halté, 1984, p. 62)

Les différentes conceptions de l'évaluation – et en particulier l'évaluation de l'écrit – ont permis aux enseignants – tout comme aux chercheurs – de se pencher sur les façons de faire des dernières années et d'aborder différemment l'acte de corriger. Notre recherche va en ce sens.

3.2 La révision dans l'acte didactique de corriger

Ce n'est pas uniquement d'écriture dont il est question lorsqu'on parle d'annotation: il s'agit d'un exercice peu commun de compréhension en lecture et d'écriture. Ces deux aspects de l'acte de corriger sont présents dans les modèles de révision, et c'est ici que nous expliquons l'apport des modèles de révision dans l'acte didactique de corriger. Ici, il est important de préciser que l'acte de corriger réalisé par l'enseignant s'apparente au travail de révision que fait le scripteur sur son propre texte: il le relit, en tout ou en partie, pour s'assurer de sa conformité avec le texte attendu. Dans le cas du travail de l'enseignant sur la copie de l'élève, il s'agit du même procédé, à la différence majeure que le scripteur et le réviseur ne sont pas la même personne; il

25 Voir à ce sujet la grille d'évaluation du MEQ et les explications l'accompagnant, au point 4.2, en fin de chapitre.

s'agit donc d'hétérorévision, c'est-à-dire une révision effectuée par une «autre personne»²⁶.

Si on s'entend pour dire qu'écrire passe par la planification, la mise en texte et la révision, le processus rédactionnel apparaît donc comme un ensemble organisé d'opérations mobilisées à des fins de production de textes.

Le processus rédactionnel ne peut donner lieu à un apprentissage (de la part de tous les scripteurs, élèves comme enseignants) que si les situations d'écriture amènent chaque sujet à modifier les configurations des opérations en œuvre dans ce processus. Par exemple, le principe essai-erreur peut permettre aux scripteurs de devenir conscients des stratégies d'écriture qui se sont révélées opératoires (Garcia-Debanc, 1986). C'est le même constat pour l'enseignant: pour écrire des commentaires, l'enseignant a dû évaluer précisément ce qui faisait défaut dans la copie. Toutefois, s'il détecte que quelque chose ne va pas dans le texte mais ne parvient pas à l'identifier précisément, le principe essai-erreur lui permet de souligner toute une phrase sans trouver précisément ce qui fait défaut, tout en espérant que l'élève sera éventuellement capable de reformuler la phrase..

L'hétérorévision tient en trois «étapes»: la comparaison avec le texte attendu, le diagnostic de l'erreur et la production d'un changement.

La première opération de l'hétérorévision consiste à comparer le texte écrit avec celui attendu. Cette comparaison peut être réalisée plus ou moins consciemment, surtout s'il s'agit de repérer puis de corriger une erreur de surface (Flower *et al.*, 1986). Si le scripteur se rend compte qu'il y a une distorsion entre le texte écrit et le texte attendu, la seconde étape entre en jeu: il faut diagnostiquer les causes de l'erreur de façon à opérer le changement (3^e étape du processus). Dans les modèles de révision, ce processus est vécu par le scripteur du texte.

Pour l'enseignant, même s'il n'est pas le scripteur du texte, le processus est le même, si on observe le modèle de comportement du scripteur de Fortier, Préfontaine et Lusignan (1992)²⁷. L'enseignant s'est mentalement construit une représentation du texte qu'il attend de ses élèves en fonction des consignes qu'il a données, de ses exigences et des exigences du type de texte. Il lui est donc plus facile d'observer le texte écrit par l'élève en fonction de ses attentes même s'il essaie peut-être de reconstruire l'intention de l'élève, ou du moins, son projet d'écriture. Ainsi, il *compare*

26 C'est cette définition de l'hétérorévision qui a guidé nos travaux.

27 Voir le modèle en annexe 2.

le texte de l'élève avec le texte attendu. Si tout va bien, il n'interrompt pas son processus de lecture-révision. Toutefois, s'il décèle un écart, il en *diagnostique* la nature et/ou la raison, ce que Fortier *et al.* (1992) appellent la «conscience d'une difficulté». La troisième étape, celle qui consiste en *opérer* le changement afin de rendre le texte conforme au résultat attendu, laquelle fait appel à ses compétences de scripteur (Fortier *et al.*, 1992), lui permet de choisir une tactique pour amener l'élève à prendre conscience de ses erreurs: l'écriture des annotations reste encore la façon la plus répandue de le faire. Cette troisième étape indique que le scripteur peut *générer un changement dans le texte* dans la mesure où il a choisi une tactique pour le faire. Selon nous, pour l'enseignant, cette troisième étape prend trois formes: la correction pure et simple de l'erreur, la rédaction d'une annotation qui permet à l'élève de retravailler son texte (ou du moins comprendre l'erreur commise) ou la décision de ne pas formuler de commentaires, qu'il s'agisse d'une erreur de forme (microstructure) ou de fond (macrostructure)²⁸. Premièrement, l'enseignant peut choisir de générer lui-même ce changement puisque certaines pratiques enseignantes, concernant l'orthographe et la grammaire, entre autres, consistent justement à corriger les fautes, sans proposer de stratégies de correction à l'élève. Il peut être dans les habitudes de l'enseignant de ne pas suggérer de stratégies pour corriger une erreur d'orthographe d'usage, ce qui expliquerait pourquoi il préfère écrire la bonne réponse directement sur la copie de l'élève. On pense aussi que pour les scripteurs experts qui révisent leurs propres textes (en situation habituelle d'écriture), cette troisième étape est souvent faite inconsciemment (automatiquement?) alors qu'elle est plus difficile à réaliser pour les scripteurs novices. C'est peut-être, entre autres, pour cette raison que l'enseignant, considéré comme un scripteur expert, éprouve moins de difficultés à repérer les erreurs dans le texte de l'élève, d'autant plus qu'il est plus facile de faire ce travail sur le texte d'un autre plutôt que sur le sien (Flower *et al.*, 1986; Bisailon, 1991) et que c'est une partie importante de son travail d'enseignant pour laquelle il a développé des stratégies. La deuxième façon de générer un changement dans le texte consiste à rédiger une annotation qui fera en sorte que l'élève saura ce qui ne va pas dans son texte afin d'effectuer des changements qui amélioreront sa rédaction. Cette annotation peut être courte (un code, par exemple) ou plus longue (commentaire plus ou moins développé),

28 Nous entendons par «microstructure, des phénomènes grammaticaux et lexicaux: orthographe d'usage, orthographe grammaticale, choix du vocabulaire, problèmes légers de syntaxe, etc. alors que le terme «macrostructure» reprend un concept plus «global» de l'activité scripturale: la cohérence dans le texte, la structure même du texte (introduction, conclusion, développement, présence des paragraphes, le choix des idées, leur développement, etc. Nous employons également les termes «forme» et «fond» comme synonymes.

selon la nature de l'erreur. Il existe une troisième possibilité de «sortie» à ce processus d'hétérorévision pour l'enseignant, c'est décider de ne rien écrire (aucun commentaire, aucune correction) après avoir diagnostiqué une erreur, pour des raisons qui lui sont propres (par exemple, il sait que l'élève n'a pas appris cette règle précise de grammaire). Évidemment, il n'y aura aucune opération de changement dans le texte dans ce troisième cas.

Pour l'enseignant, la clé du processus d'hétérorévision tient dans la première étape, l'identification de l'erreur. Il peut arriver que, préoccupé par un autre élément dans le texte, l'enseignant ne repère pas l'erreur commise par l'élève. Dans ce cas, l'enseignant poursuit sa lecture en ne relevant pas l'erreur, puisqu'il ne l'a pas vue. Si l'enseignant fait une deuxième lecture (partielle ou complète) du texte de l'élève, il est possible qu'il remarque alors seulement cette erreur. C'est en ayant recours à sa mémoire et à ses connaissances que l'enseignant repérera une erreur et ce sont ses capacités à gérer la *résolution de problèmes* qui lui permettront de prendre une décision afin de marquer le texte de l'élève de façon adéquate, soit en corrigeant l'erreur, soit en faisant un commentaire. Non seulement l'enseignant repère un écart, mais il doit choisir quelle stratégie sera la meilleure à la fois pour indiquer la présence de cet écart à l'élève, mais aussi pour lui permettre d'améliorer les productions écrites subséquentes en étant éventuellement capable lui-même de repérer cette erreur. Si l'enseignant opte pour réécrire le segment de texte fautif, on peut penser qu'il va tout simplement réécrire le mot ou la phrase qui fait défaut; dans le cas de la rédaction d'un commentaire, l'enseignant peut suggérer à l'élève des stratégies pour corriger l'erreur. Même si l'enseignant n'est pas le scripteur du texte, il peut très bien s'y substituer en donnant à l'élève une liste de solutions ou des techniques pour améliorer son texte (et les subséquents).

L'étape du diagnostic, surtout présentée pour identifier une erreur détectée dans la phase précédente, revêt, pour l'enseignant, une signification supplémentaire. Ainsi, l'enseignant identifie effectivement l'erreur commise par l'élève. Toutefois, il est possible que cette identification l'amène à réfléchir à d'autres aspects des compétences de l'élève. Par exemple, l'enseignant relève une erreur de ponctuation et l'identifie comme l'absence de la virgule après le complément circonstanciel inversé en début de phrase; à la suite de cette identification, l'enseignant peut décider de n'opérer aucun changement, de ne proposer aucune piste d'amélioration textuelle parce que l'élève n'a pas encore appris qu'il fallait une virgule à cet endroit. C'est là une distinction entre de

l'autorévision et l'hétérorévision. Le scripteur qui révise sa propre copie ne verra jamais ce type d'erreur parce qu'il n'a jamais appris la théorie sous-jacente, alors que l'hétéroréviser verra l'erreur et décidera de ne pas la relever. Et c'est aussi là une distinction propre au monde scolaire: un correcteur d'épreuves d'une maison d'édition, par exemple, pourra relever l'erreur en faisant ce travail d'hétérorévision et cela, même s'il soupçonne l'auteur du texte de ne pas maîtriser une règle particulière de grammaire ou de ponctuation.

Une chose est maintenant certaine: l'étape de révision n'est plus vue comme une activité déconnectée du processus d'écriture qui devait s'opérer à sa toute fin et sur le texte complet (Brassart, 1989). Cette observation est également valable pour notre cause: l'enseignant peut effectuer son travail de correction (qui s'apparente à celui de la révision) en cours de lecture ou à la fin. S'il s'arrête en cours de lecture pour laisser des marques sur la copie, il reprendra sa lecture là où il était rendu ou un peu avant, pour reprendre la phrase ou le paragraphe dans une vision d'ensemble. S'il écrit des commentaires à la toute fin, rien ne l'empêche de revenir dans le texte pour faire des lectures partielles afin de s'assurer du bien-fondé de ses commentaires.

Le lecteur se construit sa propre représentation mentale du texte; l'hétéroréviser lit non seulement le texte mais aussi le texte non écrit, ce qu'on appelle lire entre les lignes. Ainsi, le travail de l'enseignant est non seulement de lire le texte et de s'en construire une représentation, mais aussi de «connaître» et «reconnaître» ses élèves à travers leurs écrits.

Écrire, c'est produire un texte. Si le résultat peut être la preuve d'une certaine maîtrise des connaissances et des procédures en jeu, l'analyse serrée des processus d'écriture nous apparaît comme très prometteuse pour la didactique du français. Il ne s'agit pas seulement, pour l'enseignant, de connaître les caractéristiques du texte à produire, mais surtout de comprendre les mécanismes qui sont appliqués par ses élèves lors d'une activité d'écriture. La compréhension de ces stratégies lui permettra de développer des instruments d'aide adéquats et plus adaptés aux besoins spécifiques de chacun de ses élèves. Une annotation des copies effectuée efficacement peut aider l'élève dans le développement de ses stratégies d'écriture.

Le travail de révision effectué par l'enseignant n'est pas non plus de la révision simple puisqu'il doit effectuer ce travail d'hétérorévision en fonction non seulement de connaissances linguistique ou sur les types de textes, mais aussi en fonction d'exigences scolaires. L'enseignant, s'il veut faire progresser l'élève dans ses apprentissages, doit

annoter la production écrite de ce dernier afin qu'il y repère ses points forts et ses points faibles pour éventuellement les améliorer. D'ailleurs, si l'enseignant «ne fait pas assez de commentaires ou de recommandations, les résultats ne sont pas très utiles à la poursuite de l'apprentissage.» (Goupil et Lusignan, 1993, p. 349). La lecture du texte et l'écriture de ces commentaires, de ces annotations passent donc, obligatoirement, par des stratégies de lecture, d'écriture et de révision que l'enseignant a développées et mises en place progressivement, au cours de sa formation et de sa pratique.

3.3 La lecture dans l'acte didactique de corriger

Lire un texte, c'est s'appropriier l'imaginaire du scripteur, c'est se construire une représentation du texte et du monde par le biais du texte écrit. Donc, le lecteur, qu'il soit enseignant ou non, s'approprie le monde imaginaire du scripteur, qu'il soit élève ou non. Dans la pratique scolaire, l'enseignant-lecteur doit pénétrer l'univers de l'élève par deux entrées: la lecture pour le plaisir et celle pour la tâche scolaire; il s'agit donc de lire pour le plaisir, mais aussi pour corriger-évaluer le texte écrit par l'élève puisqu'il s'agit d'une situation scolaire.

Nous expliquons ici de quelle façon l'enseignant qui corrige est aussi un lecteur et en quoi consiste sa tâche de lecteur.

Pour l'enseignant qui corrige une copie, la lecture est un passage obligé: il est impossible d'évaluer le contenu d'un texte sans d'abord en faire la lecture. Pourtant, certains élèves ont parfois l'impression que l'enseignant ne *lit* pas leur texte mais qu'il ne fait que le *corriger* (Veslin et Veslin, 1992; Masseron, 1981), ne faisant pas une lecture «de lecteur», c'est-à-dire pour le plaisir, mais bien uniquement une lecture «de correcteur», c'est-à-dire pour trouver les dysfonctionnements dans les textes des élèves. La lecture dans le but de corriger n'est pas simple: il s'agit de lire dans le but de porter un jugement. Celui-ci porte sur le contenu (la macrostructure du texte), sur le contenant (la microstructure) et sur l'adéquation du texte produit par l'élève aux consignes données par l'enseignant.

Au moment où il effectue une lecture, le lecteur prend la responsabilité de sa compréhension grâce à ses connaissances et aux processus mis en place pour faciliter sa compréhension. La lecture pour la correction n'est pas différente, si on analyse le travail de lecteur de l'enseignant devant une copie à corriger. Dans les deux modalités

de correction dont il est question dans notre recherche²⁹, la lecture ne s'effectue pas tout à fait dans les mêmes conditions, mais elle doit mener au même but: comprendre le texte de l'élève.

La compréhension en lecture, pour l'enseignant, ne se conçoit pas de la même façon que pour un lecteur qui doit témoigner de sa compréhension *réelle* du texte. L'enseignant, en situation de correction, ne doit pas réellement faire un exercice de rappel de contenu, mais plutôt comprendre la valeur des mécanismes mis de l'avant par le scripteur, la cohérence du texte ou la progression de la pensée de l'élève. Il lit le texte, le «comprend» suffisamment pour annoter et noter, et peut (doit?) en oublier le contenu afin de passer au texte de l'élève suivant. Ainsi, on peut postuler que ce n'est pas tant la compréhension du texte pour lui-même qui est en jeu (l'enseignant ne se construit pas de nouvelles connaissances) que le contexte particulier dans lequel s'effectue la lecture (lecture scolaire pour vérifier les acquis des élèves).

L'enseignant, même s'il est évaluateur, est aussi lecteur; plusieurs types de lectures peuvent être faites (Purves, 1984; Veslin et Veslin, 1992; Giasson, 1995) étant donné que le texte écrit par l'élève a d'abord été écrit pour être *lu* (Veslin et Veslin, 1992).

Quelques-uns des rôles des enseignants-lecteurs sont regroupés à la figure 1.3. On y constate que les enseignants ont quatre raisons de lire un texte d'élève: *lire et répondre*, *lire et juger*, *lire et analyser*, *lire et proposer des améliorations* (Purves, 1984). Pour chacune de ces raisons de lire un texte se dégage un certain nombre de types de lecteurs qui corrigent des productions écrites d'élèves.

Ainsi, pour *lire et répondre*, l'enseignant lit comme un lecteur externe³⁰. C'est probablement le seul lecteur qui ne fait pas obligatoirement de commentaires sur le texte, mais s'il en fait, c'est souvent à la fin (Purves, 1984). La principale raison de lire est de répondre à l'auteur et aucune norme n'est nécessaire pour faire ce travail. Ensuite, pour *lire et juger*, l'enseignant peut devenir quatre lecteurs différents (voir explications plus loin) afin de se prononcer sur la qualité du texte face à des lecteurs éventuels et, dans les quatre cas, des normes existent pour effectuer le travail. Troisièmement, pour *lire et analyser*, le lecteur lit le texte et l'analyse à la manière du critique littéraire. Dans cette troisième raison de lire (comme dans la première), le lecteur n'a pas de norme pour effectuer son travail. Finalement, la quatrième lecture est

29 Annotations écrites (papier-crayon) et commentaires oraux enregistrés sur cassette

30 Woolf (1963) le situe comme un common reader.

faite pour améliorer le texte et les textes subséquents. Toutefois, cette lecture est faite «pour améliorer non pas le texte, mais le scripteur» (Purves, 1984, p. 260)³¹ même si les éléments présentés dans cette quatrième raison de lire sont davantage liés au texte plutôt qu’au scripteur. Il s’agit ici d’une lecture scolaire et le texte sera utilisé comme un diagnostic à certains malaises. C’est pourquoi le lecteur fait des commentaires pour améliorer la situation. Cette quatrième lecture peut être comparée à un acte médical: le texte sert à identifier des symptômes de maladie ou de bonne santé et l’enseignant prescrit des remèdes pour améliorer les aspects déficients (Purves, 1984). Nous contestons toutefois ce point de vue un peu réducteur parce qu’au-delà des «remèdes», l’enseignant devrait plutôt expliquer à l’élève comment faire pour «rester en santé», c’est-à-dire écrire de meilleurs textes en étant de plus en plus autonome (donc, en ayant de moins en moins besoin des «remèdes» de l’enseignant).

31 Notre traduction. *A final purpose is to read and improve not the text but the writer.*

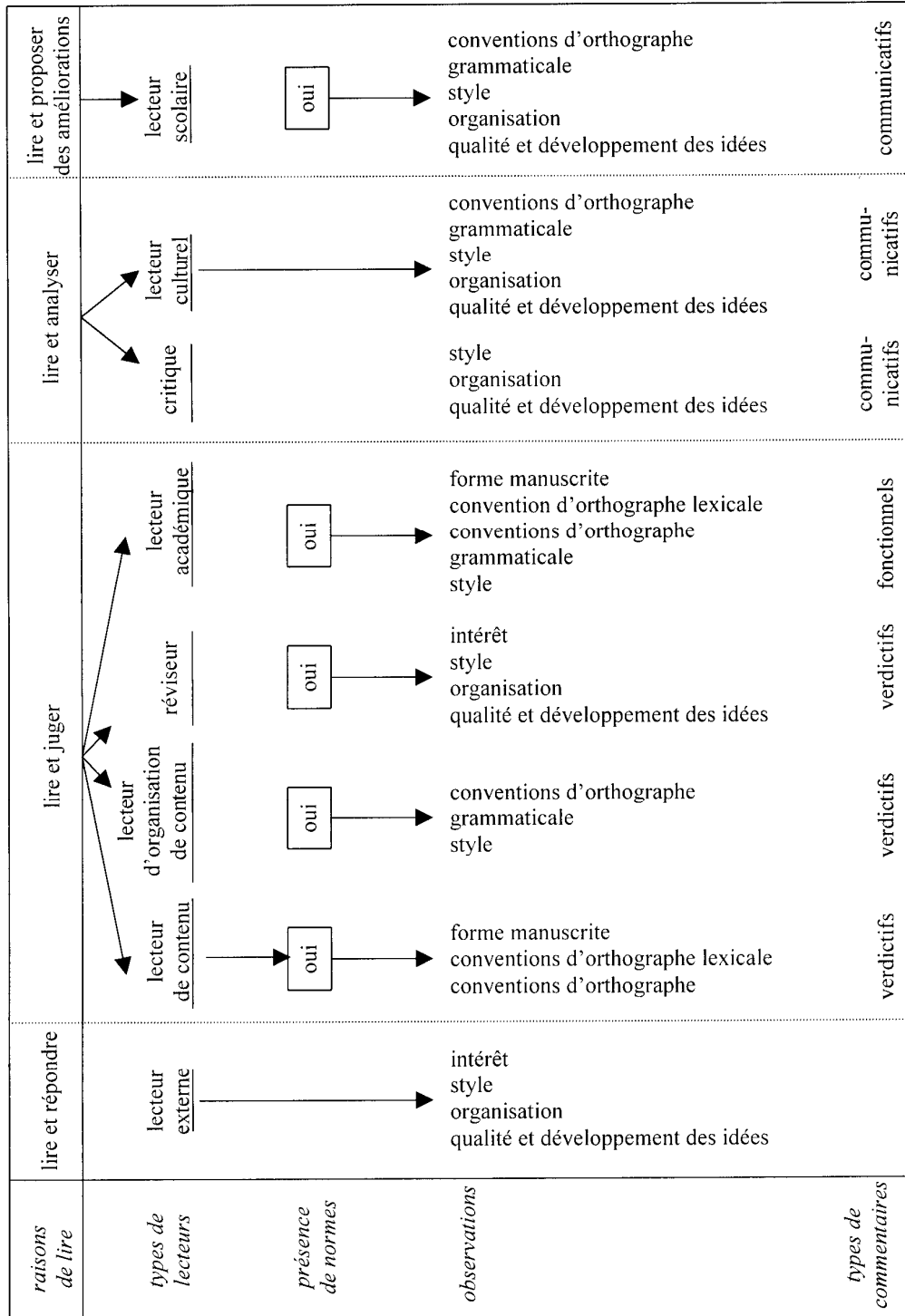


Figure 1.3 Rôles des enseignants-lecteurs (Purves, 1984)³²

Purves (1984) décrit ces huit rôles majeurs pour l'enseignant-lecteur. D'abord, le *lecteur externe* de la partie *lire et répondre*: l'enseignant lit généralement des textes non scolaires. Il s'agit donc d'une lecture privée ou semi-privée. Il peut s'agir de

32 Notre traduction. La figure se lit à l'horizontale. L'original du modèle est placé à l'annexe 3.

lectures scolaires, mais réalisées dans le cadre d'un cours d'écriture créative où l'enseignant ne fait pas de commentaires sur les textes des élèves et où il n'y a pas de note à attribuer. Dans ce type de lecture, il s'agit de lire pour le plaisir, où les seules observations qui guident la lecture sont l'intérêt que le texte suscite chez le lecteur, le style et l'organisation du texte ainsi que la qualité et le développement des idées. Comme il n'y a pas de normes établies dans ce type de lecture, le seul jugement pouvant être émis par le lecteur en est un d'émotion plutôt que d'analyse: le lecteur aime ou n'aime pas, mais n'attribue pas nécessairement de note sur le texte lu. Ainsi, le lecteur n'est pas tenu de formuler des commentaires à la suite de sa lecture (Purves, 1984). On peut toutefois penser que, lors de la correction orale (sur cassette), les enseignants peuvent lire et répondre puisqu'il est peut-être plus facile d'effectuer un commentaire externe de façon orale; l'enseignant peut simplement dire «Je suis d'accord avec ce que tu dis» et il aura ainsi «répondu» au texte de l'élève.

Les quatre rôles suivants, regroupés dans *lire et juger*, requièrent un peu de jugement de la part de l'enseignant-lecteur puisqu'il ne doit plus seulement agir comme lecteur externe, mais aussi porter un jugement sur le contenu de sa lecture. Quand il est *lecteur de contenu*, l'enseignant lit pour s'assurer que le contenu du texte est vraisemblable et conforme aux exigences qu'il a fixées. Guidé par la présence de normes dont il doit vérifier la présence, il s'intéresse également aux écarts orthographiques, grammaticaux et syntaxiques, régis par des conventions. En portant un jugement sur le texte lu, l'enseignant émet des commentaires verdictifs, lesquels sont dictés en fonction de ce qui est acceptable par l'institution ou la communauté desquelles le lecteur se porte garant.

L'enseignant peut aussi lire pour s'assurer de la présentation du texte: le contenu bien sûr, mais surtout l'organisation textuelle et le sens. L'enseignant est alors un lecteur *d'organisation de contenu* et sa lecture normative tient compte des conventions orthographiques, mais aussi du style et de l'organisation de contenu du scripteur. Cette lecture produit également des commentaires verdictifs.

Ensuite, en étant *réviseur*, l'enseignant-lecteur fait une *lecture de révision* semblable à la première puisqu'ici, l'enseignant s'interroge sur le fait que le texte en vaut, oui ou non, la lecture; c'est l'intérêt qu'il porte à cette lecture. Donc, en plus de s'attarder au style, à l'organisation ainsi qu'à la qualité et au développement des idées du scripteur, le lecteur-réviseur, guidé par ses attentes, évalue l'intérêt du texte et, éventuellement, produit également des commentaires verdictifs.

Puisqu'il est en situation scolaire, l'enseignant doit poser un jugement sur le texte, à savoir s'il est conforme aux normes exigées pour le niveau auquel il enseigne, par exemple; il est donc un *lecteur académique*. Les normes qui guident la lecture sont maintenant davantage scolaires qu'uniquement stylistiques, grammaticales, syntaxiques ou lexicales; la forme manuscrite du texte est également évaluée. Contrairement aux trois autres types de lecture de cette partie *lire et juger*, ce quatrième pôle amène l'enseignant à émettre des commentaires de type fonctionnel.

Finalement, les trois autres rôles (lecteur critique, culturel et scolaire) font appel à l'esprit de constatation de l'enseignant et se vivent de la même façon lors de la correction papier-crayon que sur cassette: *lire et analyser* ainsi que *lire et proposer des améliorations*. Le *lecteur critique* est intéressé par le fait de trouver un lien entre le texte et son scripteur. Comme les autres lecteurs, il s'intéresse au style, à l'organisation ainsi qu'à la qualité et au développement des idées du scripteur. La différence réside dans la critique du contenu du texte qui est transmise par les commentaires communicatifs formulés par l'enseignant sur la copie de l'élève. Ces commentaires établissent un contact entre l'élève et le maître, par le biais de la copie de l'apprenti scripteur (Purves, 1984).

Dans la lecture culturelle, le *lecteur culturel* s'intéresse au texte et au scripteur, principalement en ce qui concerne son bagage culturel. L'enseignant fait appel à ses connaissances psychologiques, linguistiques, anthropologiques, etc. pour établir le lien entre le lecteur et ses connaissances du monde. Les aspects habituels (style, organisation, qualité et développement des idées, conventions d'usage de la langue) sont également observés par l'enseignant, mais les commentaires communicatifs qu'il formule sur la copie de l'élève relèvent des aspects culturels contenus (ou absents) du texte écrit. Comme le *lecteur externe*, les deux types de lecteurs de la partie *lire et analyser* n'ont pas de normes pour effectuer leur lecture.

Finalement, lorsqu'il est *lecteur scolaire* thérapeutique, l'enseignant-lecteur exerce ses fonctions d'évaluateur scolaire puisqu'il observe, dans le texte, les points faibles pour ensuite proposer des solutions pour améliorer les performances scripturales de l'élève. Cette lecture est davantage axée sur un seul élève à la fois même si la thérapie peut s'adresser à plusieurs élèves dans la classe. Cette lecture est guidée par les normes linguistiques et scolaires. Les commentaires portent sur les mêmes aspects que les lectures précédentes (conventions linguistiques, style, organisation, qualité et développement des idées) et sont communicatifs.

Dans l'ensemble, chacun de ces lecteurs possède des normes qui le guident (Purves, 1984). Toutefois, selon le type de texte, l'enseignant peut faire appel à quelques lectures différentes ou à l'ensemble des lectures; il n'existe pas de normes concernant la façon de faire ces différentes lectures: elles ne sont pas nécessairement faites en ordre ni de façon consciente par l'enseignant. De plus, certains enseignants adoptent une ou des façons de lire selon leurs croyances ou leur expérience, leurs structures cognitives et affectives (Giasson, 1990). Il faut toutefois se questionner sur l'efficacité relative de tous les types de lecture (Purves, 1984).

Quel que soit le type de lecteur ou la modalité de correction (écrite ou orale), il existe trois catégories de réponses du lecteur à un texte, puisqu'un lecteur reste rarement indifférent devant un texte, qui plus est, s'il s'agit d'une situation scolaire (Giasson, 1995). Celles-ci peuvent être stratégiques, esthétiques ou génératrices (figure 1.4).

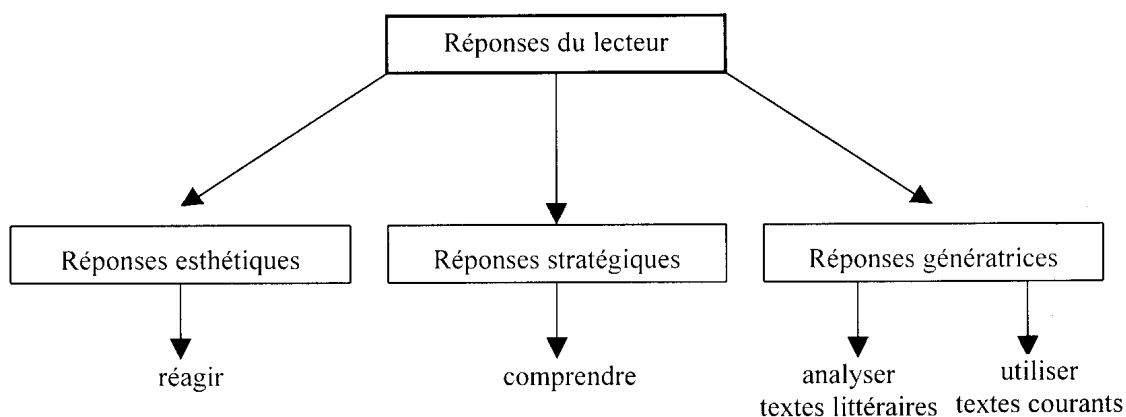


Figure 1.4 Catégories de réponses au lecteur (Giasson, 1995)

Si la compréhension est le cœur même de la lecture, la *réponse esthétique* du lecteur est une preuve d'une certaine forme de compréhension. Les réactions dépendent, bien sûr, du texte lui-même, mais aussi de la représentation que s'en fait le lecteur.

Les *réponses stratégiques* d'un lecteur consistent à comprendre des textes variés en utilisant des stratégies cognitives et métacognitives: il s'agit tout aussi bien de l'identification des mots que de la compréhension des idées importantes ou de la gestion de la compréhension.

Les *réponses génératrices* sont la suite d'un autre comportement à adopter en lecture puisqu'elles représentent le comportement extérieur au texte du lecteur. Ce

dernier pourra agir, en arrêtant de lire, tout en tenant compte de ce qu'il a effectué comme lecture.

Ces trois catégories de réponses, proposées par Giasson (1995), peuvent très bien faire le lien entre la lecture (pour la lecture) et la lecture qu'effectue l'enseignant qui corrige une copie. Nous pourrions indiquer que la réponse de l'enseignant-lecteur est stratégique puisqu'il doit d'abord lire et décoder les mots écrits par les élèves, ce qui n'est pas toujours facile à cause de la graphie de certains scripteurs plus brouillons. L'enseignant-lecteur doit également saisir les idées importantes et la progression du texte de l'élève. La compréhension dont il fait preuve fait appel à ses capacités pour *lire et analyser* (voir figure 1.3 sur les rôles de l'enseignant-lecteur de Purves, 1984). Puis, même s'il s'agit d'un exercice scolaire, l'enseignant-lecteur peut réagir esthétiquement au texte lu: l'élève a aussi écrit son texte dans l'espoir d'être *lu*, pas seulement corrigé, évalué et noté. L'enseignant a également une tâche d'éducation – pas seulement d'instruction – et il doit réagir à certains propos diffamatoires, blessants, sexistes ou racistes émis par ses élèves. Il s'agit de *lire et répondre* aux propos de l'élève (figure 1.3). Enfin, le dernier aspect de ces catégories de réponses indique que le lecteur «fait quelque chose avec le texte lu» (Giasson, 1995, p.29). Ce comportement génère autre chose que le texte lui-même, une sorte d'«extension à la lecture» (p. 29). Ce type de réponse peut se produire autant pour les textes littéraires que pour les textes courants (Giasson, 1995). Ici, dans l'optique de la correction par l'enseignant, nous pourrions dire que cette réponse prend la forme de commentaires écrits, tant relatifs à la forme qu'au fond, adressés à l'élève. Comme les réponses sont génératrices, il s'agit de *lire et juger* ainsi que de *lire et proposer des améliorations* (figure 1.3).

Dans notre recherche, nous nous intéressons à la correction traditionnelle de forme papier-crayon ainsi qu'à la correction sur cassette. Dans les deux cas, l'enseignant-lecteur a la même responsabilité: comprendre le texte que l'élève a écrit. Alors qu'on sait que la lecture, ici en contexte de correction, est un acte solitaire, lors de la correction sur cassette, ce n'est pas tout à fait le cas; puisqu'il lit le texte à voix haute et qu'il enregistre sa lecture, l'enseignant n'est plus tout à fait seul au moment de son «acte de lecture» puisqu'éventuellement, l'élève assistera (en différé) à la lecture de son texte. Comme l'enseignant n'a pas lu le texte auparavant et qu'il effectue cette tâche «à chaud», il doit témoigner de sa compréhension du texte, au fur et à mesure de sa lecture. C'est donc dire que l'élève, au moment où il écoute sa cassette, assiste à la

«reconstruction en direct» de son texte par l'enseignant³³. Il entend son enseignant se poser des questions quant au contenu même de son texte; par exemple, l'enseignant pourrait dire: «Je ne sais pas trop ce que tu veux dire, mais peut-être qu'en continuant ma lecture, ça va s'éclairer.» Ainsi, l'enseignant, on l'a dit, ne cherche pas à se construire de nouvelles connaissances (sa compréhension en lecture n'est pas un exercice de rappel de contenu), mais il cherche plutôt à comprendre les mécanismes d'écriture de l'élève.

Au-delà de l'importance du lecteur dans le processus, il va de soi que la nature même du texte représente un aspect incontournable.

L'enseignant-correcteur doit tenir compte d'un certain nombre de variables dans la correction: l'intention de l'auteur, la structure du texte et l'organisation de son contenu. En situation scolaire, ces variables sont souvent imposées par l'enseignant ou par le type de texte à produire. Par exemple, les aspects de forme et de fond ont une importance particulière en situation scolaire: un enseignant peut exiger, dans ses consignes, que l'élève produise un texte au passé (critère de forme) ou que le texte narratif écrit comporte un certain nombre de personnages ou de péripéties (critères de fond). Si la compréhension d'un lecteur externe est tributaire de l'organisation de ces éléments, la correction-évaluation tient aussi compte de ces variables puisqu'elles ont été imposées par l'enseignant dans ses consignes.

En situation scolaire, comprendre un texte est également tributaire d'un certain nombre d'éléments maîtrisés – ou non – par l'apprenti scripteur. Ainsi, l'enseignant qui tente de comprendre le texte produit par son élève peut constater que celui-ci éprouve des difficultés au niveau de l'orthographe lexicale, par exemple, si l'enseignant ne parvient pas à décoder les mots écrits par le scripteur. La même observation est possible relativement à l'orthographe grammaticale ou à l'absence de connaissances déclaratives: si l'enseignant constate des failles à ces deux niveaux, il lui est facile de voir que l'élève en question ne maîtrise pas les règles grammaticales, qu'il n'a pas assimilé les schémas d'écriture proposés ou que ses connaissances générales sont limitées. Comme le lecteur construit lui-même une représentation de la signification du texte, le lecteur (ici, l'enseignant) qui éprouve du mal à reconstruire le texte de son élève peut faire des liens avec ce qui lui cause problème et ainsi lui proposer des pistes

33 L'enseignant effectue sa lecture et ses commentaires en direct, c'est-à-dire qu'il n'a pas réfléchi «hors enregistrement» à ce qu'il allait dire. L'élève qui reçoit sa copie corrigée et sa cassette assiste «en différé» à la correction effectuée par l'enseignant, puisqu'il écoute sa cassette quelques jours après qu'elle a été enregistrée. Toutefois, nous considérons que l'élève écoute aussi «en direct» parce que ce qu'il entend a été enregistré «en direct».

d'amélioration. Ces pistes peuvent être transmises à la fois de façon écrite (commentaires écrits sur la copie de l'élève) ou orale (commentaires enregistrés sur une cassette).

Le *contexte* est bien particulier lorsqu'on parle de correction pour un enseignant puisque le contexte dans lequel se fait la lecture peut grandement influencer la compréhension que le lecteur se fait d'un texte. Dans le cas de la pratique enseignante, le contexte a des ramifications qui n'existent probablement pas dans d'autres situations (Veslin et Veslin, 1992). En effet, on peut penser que lire 120 textes qui ont la même structure, les mêmes bases, les mêmes exigences ou qui répondent à une même question représente une particularité de l'enseignement. Qu'il s'agisse d'un texte narratif ou argumentatif, les consignes données aux élèves font souvent en sorte que les textes finissent par se ressembler. Il n'est pas faux de croire que l'enseignant, après la lecture d'une vingtaine de copies, sent qu'il a fait le tour du jardin et que le reste des copies n'est que répétition. La lecture de l'enseignant est institutionnelle et ne relève pas de l'implication personnelle ou du plaisir (Reuter, 1996). Psychologiquement, il faut une certaine rigueur intellectuelle pour ne pas confondre tous les textes, tous les élèves et corriger chaque copie comme si elle était unique (Goupil et Lusignan, 1993). Socialement, les enseignants forment également une classe à part, puisque leur travail est souvent artificiel: il s'agit des consignes scolaires, réalisées dans un cadre scolaire, loin de la réalité même si la pédagogie du *vécu* a eu ses lettres de noblesse dans les années quatre-vingt, du moins au Québec. Physiquement, corriger n'est pas une mince tâche puisqu'on suppose un environnement physique particulier: certains préfèrent un silence monastique, d'autres de la musique; certains corrigent en rouge, d'autres en vert; certains utilisent leur bureau à l'école, d'autres préfèrent travailler à la maison; certains sont plus efficaces tôt le matin, d'autres, jusqu'à tard dans la nuit; certains travaillent sur la table de la cuisine, d'autres dans leur bureau aménagé à la maison. Bref, il existe autant de situations pour corriger qu'il y a d'enseignants-correcteurs. On peut donc affirmer que l'environnement physique est un facteur déterminant dans l'efficacité de la correction. Le *contexte* qui entoure la lecture de copies est donc extrêmement utile, d'autant plus que nous pensons que les structures cognitives et affectives du lecteur (en l'occurrence, l'enseignant) sont importantes dans sa relation avec le texte de l'élève. Même si le texte a été écrit dans des circonstances particulières, l'intention d'écriture de l'auteur ne varie probablement pas d'un élève à l'autre: il fallait écrire ce texte! Ce qui peut varier, c'est le contexte dans lequel l'enseignant fait

la lecture. Ainsi, s'il a une centaine de copies à lire, il y a fort à parier que la lecture ne se fera pas toujours dans les mêmes conditions: fatigue, lieu et heure de lecture, longueur du texte, graphie de l'élève peuvent varier. L'intention de lecture du lecteur – l'enseignant – entre également en jeu dans ce troisième aspect: pourquoi faire *cette* lecture à *ce* moment? Dans le cas d'une lecture non scolaire, toutes les raisons sont bonnes pour lire; en situation scolaire, les motivations sont tout autres: il faut lire ce texte! Il faut lire parce qu'il faut corriger afin de donner une appréciation sur le travail de l'élève, pour faire état des compétences de l'élève (Fabé, 1994).

La correction sur cassette ajoute quelques particularités au contexte de la correction: en écoutant l'enregistrement, l'élève peut assister en direct à l'hésitation de son enseignant au moment où il tente de déchiffrer sa graphie. Ainsi, l'enseignant peut envoyer, peut-être involontairement, le message que cette graphie est difficile à lire.

Pour des raisons évidentes d'organisation et de silence relatif, ce type de correction peut difficilement s'effectuer dans le métro ou dans un endroit public. Ainsi, l'enseignant qui adopte cette méthode de correction sera confronté à la nécessité de toujours utiliser le même endroit pour effectuer ses corrections. C'est donc dire que ce travail pourra s'échelonner sur une plus grande période de temps puisqu'il ne pourra pas corriger une ou deux copies à son bureau, à l'école, ou en attendant chez le coiffeur. Mais tout ce qui influence le lecteur dans sa tâche apparaît aussi dans ce type de lecture à voix haute: fatigue, surcharge cognitive du lecteur, position de la copie dans la pile, nombre de textes semblables, longueur du texte, etc.

Nous pouvons constater que la lecture, dans une perspective didactique, questionne les habiletés de lecteur de l'enseignant-correcteur. Dans une perspective chronologique, la lecture est le processus premier de l'acte de corriger puisqu'elle permet de comparer le texte de l'élève avec le texte attendu, ce qui relève, nous l'avons dit, du travail d'hétérorévision.

Une fois la lecture effectuée, l'enseignant transmet des commentaires à l'élève, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale.

3.4 L'écriture dans l'acte didactique de corriger

La lecture d'un texte, on l'a vu, peut se faire différemment selon la tâche que le lecteur doit effectuer sur le texte. S'il s'agit d'une lecture pour le plaisir, il y a fort à

parier que le lecteur n'effectuera aucun commentaire sur le texte lu; cependant, en contexte scolaire, l'enseignant qui lit une copie d'élève peut (doit?) écrire quelques commentaires sur la copie pour commenter le travail effectué, afin que l'élève connaisse ses points forts et faibles en rédaction. La rédaction d'annotations s'inscrit chronologiquement, selon nous, dans la suite de l'acte de corriger.

Corriger une copie, c'est d'abord *lire* la copie de l'élève, nous l'avons vu précédemment. Or, comme il s'agit d'une situation scolaire et que l'enseignant annote le texte de l'élève, il s'agit également d'écriture de la part de l'enseignant. Bien que nous sommes consciente que le texte de l'élève a d'abord été *écrit*, nous ne voulons pas ici dissenter sur les processus d'écriture mis de l'avant par les élèves pour l'écriture de leur texte; nous voulons plutôt nous concentrer sur l'activité d'écriture des annotations réalisée par l'enseignant.

Ainsi, certains phénomènes scripturaux nous apparaissent tout indiqués pour expliquer certains comportements de l'enseignant: nous allons expliquer la place de l'écriture dans l'acte didactique de corriger des productions écrites scolaires.

Les processus de planification, de mise en texte et de révision sont utiles pour expliquer les annotations faites par les enseignants. On peut facilement croire que l'enseignant *planifie* ce qu'il veut écrire sur la copie de l'élève. Cette planification peut tenir compte de plusieurs facteurs parfois inconscients de l'enseignant-scripteur: par exemple, sa relation affective avec l'élève ou la représentation qu'il se fait de l'erreur de l'élève³⁴. À ce stade-ci, on peut croire que la génération d'idées peut permettre à l'enseignant de se construire une banque de données composée d'idées et de termes qu'il utilise au moment opportun, sur la copie de l'élève.

Pour que l'enseignant puisse générer des commentaires et en planifier l'écriture, il doit faire appel à ses connaissances sur un certain nombre d'éléments propres à la correction: les conventions linguistiques ou des types de textes, le thème de la rédaction ou même ses connaissances sur l'élève qui a rédigé le texte. Pour l'enseignant, la connaissance d'un certain nombre d'aspects grammaticaux, syntaxiques ou structuraux, tout comme la connaissance du thème du texte de l'élève, qu'il a souvent imposé pour la rédaction, lui permet de trouver les termes judicieux pour expliquer ce qu'il veut sur la copie de l'élève. C'est peut-être également la connaissance même de l'élève, son lecteur réel, qui favorise sa génération d'idées (de commentaires). Comme l'enseignant

34 Nous reviendrons sur cet aspect du travail réalisé de façon inconsciente dans le troisième chapitre, consacré à l'explication de notre modèle.

s'adresse à un individu qu'il connaît, il lui est sûrement plus facile de rédiger des commentaires qui sont effectivement orientés pour l'élève en question et non pas pour toute la classe, par exemple. L'enseignant a aussi probablement en tête une banque de commentaires, sans qu'il l'ait nécessairement construite de façon consciente. Ceux-ci sont utilisés au moment où l'enseignant en a besoin: il va les chercher dans sa mémoire à long terme.

Bref, cette mémoire à long terme de l'enseignant-correcteur contient des éléments propres à l'activité de correction; il y a fort à parier que ces éléments ne seraient pas utiles dans d'autres activités de rédaction ou de correction: le réviseur d'une maison d'édition, par exemple, n'a pas nécessairement de connaissances particulières sur le sujet ou le thème, pas plus qu'il ne doit formuler des commentaires pour amener l'écrivain dont il lit le manuscrit à rédiger de meilleurs textes ultérieurement ni attribuer une note pour le texte qu'il lit.

Cette planification est peut-être inconsciente et s'actualise à différents moments, tant en cours d'année, qu'au moment de la correction d'une seule copie ou de l'ensemble des copies d'un groupe d'élèves. L'enseignant effectue également une certaine planification de ses commentaires au moment de la mise en texte. Si tel n'était pas le cas, l'enseignant écrirait n'importe quoi n'importe où, au fur et à mesure de sa lecture, sans discernement. Pourtant, sans en être pleinement conscient, il peut décider d'écrire tel ou tel commentaire à des endroits bien précis de la rédaction de l'élève. Par exemple, l'enseignant peut «planifier» écrire un commentaire à la fin du paragraphe d'introduction en fonction de ce qu'il aura lu. Il peut aussi «planifier» d'attendre la fin de sa lecture du texte afin de s'assurer de sa compréhension globale du texte avant d'écrire un commentaire.

De plus, l'enseignant peut sûrement aussi planifier ses commentaires en fonction de ce qu'il attend: l'enseignant s'est peut-être bâti une banque de commentaires ou de points plus particuliers à observer dans la copie de l'élève et ce sont ces termes qu'il utilisera au moment où il choisira d'intervenir sur la copie de l'élève.

On peut aussi croire que la planification change avec le nombre de copies corrigées. Si l'enseignant observe dans un nombre croissant de copies qu'un aspect particulier est mal rédigé par les élèves, il peut décider d'écrire un commentaire semblable dans chacune des copies ou décider de ne rien écrire dans les copies restantes présentant la même lacune en se disant qu'il reviendra sur cette partie de matière en

classe. Toutefois, cette réflexion n'est possible qu'après un certain nombre de copies présentant la même anomalie.

La planification, dans le cas des annotations, est très liée à la génération d'idées puisqu'il ne s'agit pas de générer ni de planifier «beaucoup» d'idées et de les sélectionner par la suite, mais plutôt des idées très liées aux consignes données aux élèves pour cette rédaction. Toutefois, il est possible qu'un enseignant génère des idées pour effectuer une annotation sur l'introduction, par exemple, et que la mise en texte de cette annotation soit différente dans plusieurs copies présentant la même erreur. L'enseignant trouvera éventuellement, après quelques copies, la mise en texte qu'il préfère pour ce commentaire précis qu'il fera dans plusieurs copies. Par ailleurs, chaque enseignant se crée une banque de termes pour transmettre les informations (TB, mal dit, incomplet, etc.). De plus, comme le sujet de la rédaction est souvent imposé, les commentaires liés au contenu du texte ont peu de chance de varier d'un texte à l'autre (par exemple, «confusion dans le temps» ou «personnage mal caractérisé» pour l'écriture d'une nouvelle; «faiblesse de l'argument» ou «confusion dans la position défendue» dans le cas d'un texte argumentatif). Ainsi, pour chaque copie corrigée, l'enseignant fait appel à peu de connaissances puisqu'il utilise très souvent les mêmes connaissances, les élèves faisant probablement des erreurs semblables. La génération d'idées et leur mise en texte sont peut-être davantage intégrées dans les habitudes de correction de l'enseignant qui utilise probablement un métalangage semblable d'une activité de correction à l'autre, indépendamment des types de textes demandés aux élèves.

Généralement, la planification mène à la rédaction, même s'il est possible de revenir à la planification en cours de rédaction. Nous pensons qu'il en est de même pour les annotations faites par les enseignants sur les copies d'élèves. Il est possible qu'une fois ces annotations rédigées, l'enseignant révise ce qu'il a écrit.

En ce sens, nous pensons qu'il existe un certain nombre de révisions ayant des buts différents. Un enseignant peut réviser une annotation qu'il vient tout juste d'écrire pour en vérifier l'orthographe ou le contenu. L'enseignant peut aussi relire un commentaire qu'il a formulé ailleurs sur la copie afin de voir si un second commentaire portant sur un contenu semblable pourrait être approprié pour expliquer quelque chose à l'élève. Il s'agit ici à la fois de lecture et de révision puisque l'enseignant lit son commentaire mais aussi révise ce qu'il a écrit afin d'y ajouter quelques mots

supplémentaires ou d'écrire un tout autre commentaire. Il s'agit donc d'écrire quelque chose, de le lire (ou de le réviser) et d'y ajouter ou non d'autres propos explicatifs.

3.5. La communication orale dans l'acte didactique de corriger

Les habitudes de correction des enseignants de français sont d'écrire des commentaires dans les espaces libres sur la copie de l'élève: la marge de gauche, le haut ou le bas de la feuille et l'interligne. Toutefois, il est possible d'effectuer ce travail de correction autrement, c'est-à-dire en commentant à voix haute le texte de l'élève. Cette façon de faire est possible grâce à l'utilisation d'une bande magnétique audio: l'enseignant enregistre ses commentaires sur la cassette au lieu de les écrire sur la copie de l'élève. Au moment de remettre la copie corrigée à l'élève, ce dernier reçoit donc sa copie (sur laquelle ne sont écrits que certains codes liés à l'orthographe) et une cassette que l'enseignant a enregistrée, au moment où il a effectué la correction de son texte.

Pour l'enseignant qui adopte cette méthode de correction, il existe plusieurs façons de commenter le texte, comme il existe plusieurs façons d'écrire des annotations sur une copie. Une des façons de faire consiste à lire le texte à voix haute et le commenter au fur et à mesure de la lecture. Ainsi, l'élève sait exactement où l'enseignant est rendu dans la lecture du texte et peut suivre le processus de correction de l'enseignant. Pour réaliser ce travail, l'enseignant fait appel aux différents processus que nous avons déjà expliqués: il *lit* le texte de l'élève, *écrit* quelques codes ou quelques traces (presque uniquement liés à la qualité de l'orthographe) ou *commente* (de façon orale) le contenu de la rédaction; ce travail, on l'a déjà dit, s'apparente à de l'*hétérorévision*. En plus, dans ce cas précis, l'enseignant fait appel à ses compétences de locuteur pour effectuer la correction.

Il est évident que l'enseignant qui lit la copie à voix haute peut planifier ses interventions. Ainsi, même s'il repère une erreur dans le texte, il peut décider de continuer à lire afin de s'assurer qu'il y a bien une erreur dans le texte. Par exemple, l'enseignant lit l'introduction et repère ce qu'il croit être une erreur dans le sujet amené. Même si, dans sa tête, il a repéré cette erreur, il peut décider de continuer la lecture de l'introduction afin de dire un commentaire à la fin de l'introduction, et non pas uniquement après le sujet amené. Bien sûr, il peut aussi planifier de faire son intervention tout de suite, au moment même de la lecture du sujet amené, pour des

raisons qui lui sont propres: cet élève a toujours eu du mal à rédiger un sujet amené, l'élève a copié un exemple que l'enseignant avait déjà donné, etc.

Comme dans la correction papier-crayon, l'enseignant s'est peut-être bâti une «banque de commentaires et d'explications» qu'il utilise au moment où il repère une erreur qu'il a vue dans plusieurs textes. Il peut aussi décider de ne pas relever la faute, afin de faire un commentaire global à toute la classe, au moment de la remise des copies corrigées. On voit donc que la planification joue un rôle important dans la correction orale.

La mise en mots se fait de deux façons, dans la correction orale. Premièrement, nous avons dit qu'il est possible que l'enseignant écrive sur la copie de l'élève les traces et les codes liés à la qualité de l'orthographe. Ici, il est évidemment question d'écriture. Ces codes ou ces traces sont bien sûr limités, quant à la mise en mots: il s'agit de quelques lettres, de soulignements, d'encadrés. Deuxièmement, la mise en mots peut être orale: l'enseignant doit puiser dans ses capacités d'explications, les mots pour dire oralement le commentaire qu'il aurait normalement écrit. Dans ce cas-ci, l'enseignant n'est pas confronté au fait d'écrire sans faire de faute, mais il doit faire des phrases correctement construites et porteuses de sens pour l'élève, ce qui ressemble à la mise en texte telle qu'elle est vue dans les différents modèles de scripteurs. L'enseignant fait plutôt appel ici à ses compétences communicatives afin d'expliquer correctement à l'élève la nature de son erreur.

Un seul des trois aspects du processus d'écriture n'existe pas dans la correction orale: la révision. Évidemment, il n'est pas exclu que l'enseignant réécoute la cassette qu'il vient tout juste d'enregistrer afin de voir s'il a bien cerné les commentaires qu'il voulait dire à l'élève, mais il est peu probable que l'enseignant fasse ce travail. Il est toutefois possible que, parce qu'il a été obligé d'arrêter l'enregistrement de la cassette en cours de correction pour une raison quelconque, il réécoute les dernières secondes de son enregistrement afin de savoir où il était exactement rendu dans sa lecture et ses commentaires. En fait, l'oral est davantage fugitif et ne peut se corriger que par addition lorsqu'il n'est pas gravé sur un support (Dabène, 1987), mais dans le cas de la correction sur cassette, malgré le support, l'enseignant fait bien peu de correction de ce qu'il a dit. Il s'agit ici d'une bien faible révision, qui a peu à voir avec la révision effectuée sur papier.

Tout ce qui est placé dans la mémoire du scripteur (et de l'orateur) est aussi utiles dans la correction sur cassette: la connaissance du sujet, du thème, du public sont

nécessaires pour l'enseignant qui effectue ses commentaires oralement. On peut aussi penser que l'enseignant s'est forgé une façon de faire à l'oral. Par exemple, il peut commencer par faire des commentaires locaux (sur l'orthographe, par exemple) et, graduellement, faire des commentaires qui portent plus sur le contenu du texte: d'abord des commentaires sur les parties séparées (l'introduction, le développement et la conclusion) et finalement, des commentaires sur l'ensemble du texte, microstructure et macrostructure confondues.

Nous avons montré que l'activité de correction de l'enseignant constitue une forme d'hétérorévision puisqu'il observe le texte, y repère des malformations et effectue des annotations afin que le scripteur puisse comprendre les erreurs qu'il a commises.

Dans le travail de correction sur cassette, les étapes sont les mêmes. L'enseignant lit la copie de l'élève et, au fur et à mesure de sa lecture, repère des erreurs, qu'elles soient microstructurelles ou macrostructurelles. Une fois qu'il a repéré un dysfonctionnement, il décide de faire un commentaire oral sur cette erreur. Ce commentaire peut permettre à l'élève de simplement corriger la faute, dans le cas où le commentaire ne fait que donner la bonne réponse à l'élève, par exemple: «Le mot synthèse prend un Y au lieu d'un I». Si l'enseignant fait d'autres types de commentaires, plus ou moins longs, l'élève pourra (ou non) effectuer les changements nécessaires pour rendre son texte conforme aux exigences.

Évidemment, la clé du processus de correction repose toujours sur la capacité de l'enseignant à repérer les erreurs. Dans le cas où l'enseignant ne «voit» pas l'erreur, parce qu'il est attiré par d'autres éléments du texte, aucun commentaire oral ne peut être formulé.

Certains éléments liés à la correction sur cassette sont particuliers à l'oral. L'émetteur est l'enseignant, le récepteur, l'élève. L'émetteur doit être capable d'adapter son message à la personnalité du récepteur (Leclerc, 1989). C'est donc dire que l'enseignant doit tenir compte de ses élèves dans ses propos: chacun d'eux ne réagit pas de la même façon aux commentaires formulés par l'enseignant. Cette communication entre les deux est intentionnelle; pour l'enseignant, le but est clair: il veut amener l'élève à comprendre ses erreurs et à améliorer les prochains textes.

Dans le cas de la correction sur cassette, il semble évident que les individus en présence communiquent en fonction de la relation qu'ils entretiennent et sur un contenu particulier: l'enseignant communique avec l'élève au niveau du contenu parce qu'il lui parle de son texte, de ce qu'il a réalisé dans cette production écrite (et peut-être fait-il

des retours sur ses productions antérieures ou anticipe-t-il les prochaines). En plus, l'enseignant établit une relation avec l'élève: il passe de longues minutes avec lui, du moins il peut en avoir l'impression puisqu'il lui parle. L'élève aura aussi l'impression que son enseignant a passé du temps avec lui seul, au moment de la correction, et l'élève passera aussi du temps seul avec son enseignant au moment où il écoutera sa cassette. C'est donc dire que la correction sur cassette établit une relation différente entre l'enseignant et l'élève, à cause de l'impression d'individualité que donne la cassette (qui ne s'adresse qu'à une seule personne, en fait).

Cette différence entre les individus est également présente à cause du rôle même joué par chacun d'eux: l'enseignant fait office de personne ressource alors que l'élève est un apprenant.

Pour communiquer adéquatement un message, un locuteur doit posséder des compétences linguistique, discursive et communicative. Ici, bien que l'oral se construise différemment de l'écrit, on remarque que les enseignants sont des locuteurs experts, c'est-à-dire qu'ils maîtrisent bien ces trois compétences nécessaires pour bien communiquer. Malgré cela, il peut arriver qu'un enseignant éprouve un certain mal à organiser son discours, tout en lisant le texte. Il ne faut pas perdre de vue que cette difficulté peut être liée non pas à son absence – momentanée – de compétence discursive, mais plutôt à la difficulté de synthétiser des commentaires lorsqu'un texte est particulièrement difficile à corriger.

La prise en compte de l'auditoire est une des caractéristiques d'un individu compétent à communiquer (Préfontaine *et al.*, 1998). Dans le cas qui nous occupe, l'enseignant doit évidemment prendre en compte l'élève à qui il s'adresse. Cela peut se faire selon la nature même des commentaires liés au texte corrigé, mais aussi dans les digressions qui se font à l'oral. L'enseignant peut se permettre, parce qu'il parle plus vite qu'il écrit et qu'il «construit» ses commentaires au fur et à mesure de sa lecture, de parler d'éléments extérieurs au texte lu. Ainsi, il peut rappeler des apprentissages faits en classe (par exemple, «Rappelle-toi la semaine dernière, on en avait justement parlé...») ou même sortir du cadre de la classe (par exemple, «Je ne suis pas certaine que le Premier ministre serait content de t'entendre dire que le gouvernement est pourri...»).

Le contexte culturel peut avoir un impact sur les commentaires de l'enseignant, selon le type de texte demandé. Par exemple, si l'élève a écrit un texte d'opinion dans lequel il dit que la cigarette ne cause pas de tort à la santé des gens, peut-être l'enseignant aura-t-il envie de lui répondre, en tant que lecteur, parce que la société (et

des recherches médicales) soutient le contraire. Au-delà des règles culturelles, d'autres facteurs sociopsychologiques influencent la correction: l'asymétrie entre les locuteurs (enseignant-élève), la différence d'âge, le sexe de l'enseignant et de l'élève peuvent avoir une incidence sur la correction. Il est vrai que ces aspects peuvent aussi influencer la correction papier-crayon, mais compte tenu que la parole favorise les digressions (contrairement à la correction papier-crayon qui essaie d'être économe), ces différences sont plus palpables dans la correction sur cassette. Le degré de familiarité entre l'enseignant et l'élève est aussi différent d'une correction à l'autre puisque les enseignants ne développent pas les mêmes relations avec tous les élèves. Finalement, le contexte temporel peut aussi influencer la correction, qu'elle soit papier-crayon ou sur cassette: si la production écrite a été rédigée en début ou en fin d'année, par exemple, les commentaires ne seront pas les mêmes. De la même façon que si un élève a fait des progrès remarquables dans ses dernières rédactions, l'enseignant le soulignera sûrement: la séquence des événements a donc un impact sur la communication.

Dans le déroulement de la correction sur cassette, une fois que l'enseignant a lu le texte de l'élève, en tout ou en partie, il doit choisir quels commentaires lui faire, en fonction des erreurs qu'il a repérées dans le texte de l'élève. Ensuite, il ordonne les arguments qu'il a trouvés de façon à renseigner l'élève sur ses fautes, mais aussi les lui expliquer précisément pour qu'il ne refasse plus ces erreurs dans l'avenir, du moins, c'est ce qui est souhaité par l'enseignant. Une fois les arguments ordonnés, du moins dans la tête de l'enseignant, ce dernier doit transmettre efficacement ce message à l'élève; c'est par ses qualités de communicateur que l'enseignant réussira à transmettre ses commentaires: la voix, l'intonation, le débit, les gestes et l'accent permettent à l'enseignant de mettre l'accent sur certaines parties de son message. Il va sans dire que les gestes ne seront pas transmis à l'élève par le biais de la cassette audio, mais il y a fort à parier que l'enseignant pourra difficilement s'empêcher d'en faire, même s'il est seul dans son bureau au moment de la correction. Quant à la voix, c'est peut-être ce qui rend la correction sur cassette plus personnalisée: l'élève peut écouter la voix de son enseignant qui ne lui parle qu'à lui. Et comme il se trouve dans une situation de communication particulière, l'élève peut «recevoir» différemment les commentaires dits par l'enseignant. En fait, les séquences de communication sont ponctuées à des fins d'interprétation. L'enseignant qui veut s'assurer d'être compris peut segmenter ses propos, les répéter, les paraphraser pour s'assurer de l'appropriation du contenu par

l'élève. Ce sont les compétences communicatives et discursives de l'enseignant qui sont ici sollicitées pour expliquer une partie de la correction sur cassette.

Un enseignant doit prendre un temps «raisonnable» pour effectuer sa correction et ne pas surcharger l'élève d'informations. Les informations pourraient être toutes pertinentes, mais l'élève ne saurait pas comment les hiérarchiser et ne garder que celles qui sont nécessaires pour l'instant. L'enseignant doit lui-même hiérarchiser ce qu'il veut dire, de façon à ne pas surcharger l'élève. S'il fait ses commentaires au fur et à mesure de sa lecture du texte, l'élève peut très bien suivre les propos de l'enseignant. Toutefois, si l'enseignant revient sur des parties du texte sans en avertir l'élève, ce dernier sera rapidement perdu puisqu'il ne saura pas pour quelle partie du texte l'enseignant fait des commentaires. On le voit ici, le contenu même du message transmis par l'enseignant a une grande importance dans la construction du savoir de l'élève. Le contexte de ce type de correction est un peu particulier, puisqu'il est situationnel et irréversible. Il dépend de la situation scolaire et tout le contexte de cette communication tient compte du texte écrit par l'élève: l'enseignant doit y faire des références dans ses explications. Ensuite, il est irréversible: comme l'enseignant lit le texte à voix haute et le commente au fur et à mesure de sa lecture, ce qui est dit est immédiatement enregistré sur la cassette. S'il juge qu'il a dit quelque chose d'inapproprié pour l'élève (par exemple, un jugement sur le texte ou sur l'élève), il peut décider de suspendre l'enregistrement et d'effacer ce qu'il vient de dire. Dans ces conditions, ce n'est pas tout à fait irréversible. Deuxièmement, à partir du moment où l'enseignant remet la cassette à l'élève, ce qu'il y a sur la cassette ne lui appartient plus, si on peut dire. L'élève peut faire écouter sa cassette à qui bon lui semble et les propos de l'enseignant deviennent du domaine public. Dans ces conditions, on peut dire que ce type de communication est irréversible.

À l'oral, l'accent sur certains mots ou même les bâillements sont porteurs de sens. Dans la correction sur cassette, comme tout se vit en direct, le paralangage occupe une place importante. Un enseignant qui soupire (de désespoir) à la lecture d'une phrase précise dans le texte transmet un signal à l'élève: «Ton texte est ennuyant...» ou «Je ne comprends rien...» ou «Tu n'as pas encore compris cette notion...». Le bâillement peut aussi être expliqué par la respiration nécessaire à l'enseignant alors qu'il parle sans arrêt; le bâillement qui survient après quelques minutes de monologue n'est pas le même qu'un bâillement de fatigue. L'enseignant peut expliquer ce bâillement à l'élève. Les rires, les soupirs et les silences, par exemple, sont des éléments du paralangage qui

peuvent traduire l'état de l'enseignant, à certains moments précis de la correction. Certaines pauses sont davantage porteuses de sens que d'autres: «Attends un peu, je vais relire cette partie parce que je ne comprends pas...». Certaines pauses permettent «la digestion» de certaines phrases importantes du discours (Bellenger, 1988). C'est tout le contact entre l'émetteur – l'enseignant – et le récepteur – l'élève – qui ont une base commune pour établir la relation: ils font partie de la même classe, du même groupe. L'enseignant peut donc référer à cet élément commun pour établir une relation, au moment de l'enregistrement de certains commentaires ou de certaines marques paraverbales. Finalement, le contact peut s'établir de plusieurs façons: par exemple, l'enseignant peut poser des questions à l'élève (même s'il sait qu'il n'aura pas les réponses) pour s'assurer que l'élève suit bien en écoutant sa cassette.

Ce qu'on remarque, c'est que l'acte didactique de la correction de copie est un travail d'hétérorévision effectué par l'enseignant sur le texte de l'élève. Afin d'effectuer ce travail, l'enseignant commence par lire le texte de l'élève et, selon la modalité de correction qu'il a choisie – correction papier-crayon ou enregistrement sur cassette – il fera appel à ses stratégies de scripteur ou de locuteur.

3.6 Le contexte

La tâche de correction de l'enseignant s'effectue dans un contexte bien particulier. Le sujet est limité et toutes les connaissances que ce dernier possède sur les types de textes et les consignes qu'il avait données pour la rédaction rendent malgré tout sa tâche différente d'une fois à l'autre, même si la base du travail reste la même (lecture et annotation du texte). Le récepteur potentiel des annotations faites par l'enseignant demeure le scripteur du texte lui-même. Ainsi, l'enseignant sait à qui s'adressent ses commentaires et qu'il s'agit d'un seul récepteur à la fois, celui dont il corrige la copie. Le concept d'audience est donc très défini. On peut croire qu'un enseignant ne connaît pas ses élèves de la même façon en début d'année qu'à la fin. Quant à ses motivations, elles sont propres à la profession (Veslin et Veslin, 1992): l'enseignant a probablement comme motivation intrinsèque la progression de l'élève; sinon, ses commentaires ne servent à rien. En outre, elles peuvent être différentes: l'enseignant fait peut-être un travail plus machinal lorsqu'il s'agit de corriger une courte rédaction avec un thème

qu'il juge plus banal que s'il s'agit de la «générale» de l'examen final de l'étape ou de l'année.

Ce travail d'écriture de l'enseignant est véritablement une résolution de problèmes: l'enseignant est placé devant un problème à résoudre (l'écriture d'une annotation qui découle du repérage d'une erreur dans le texte de l'élève) et il doit trouver une solution pour y parvenir en sachant fort bien que son récepteur (l'élève) se verra lui aussi placé dans une situation de résolution de problèmes en faisant face à la fois aux commentaires de son enseignant et aux erreurs commises dans son texte qui ont effectivement été relevées. Et même si les annotations peuvent être vues comme de courts textes peut-être plus faciles à rédiger étant donné leur longueur, ce n'est probablement pas le cas puisque les annotations doivent à la fois tenir compte de ce que l'enseignant veut dire, mais ce qu'il veut dire doit être absolument en lien avec ce qu'il a lu.

Deux éléments importants sont à ajouter, compte tenu du contexte dans lequel se trouve le scripteur au moment de la réalisation de sa tâche. Premièrement, les autres sources d'information dont l'enseignant peut avoir besoin et qui peuvent être humaines ou matérielles: c'est ainsi qu'un enseignant pourrait consulter un collègue ou toute autre personne susceptible de l'aider dans sa tâche, même si cette personne n'est pas nécessairement un enseignant. L'aide matérielle peut prendre, par exemple, la forme d'ouvrages grammaticaux ou linguistiques, s'il se trouve que l'enseignant éprouve un certain mal à se rappeler quelques règles un peu plus difficiles. Une nuance s'impose: dans le cas de l'enseignant-scripteur, les aides sont plus rarement utilisées dans son travail de scripteur que lors de la lecture du texte. Souvent, si l'enseignant-correcteur bute sur une règle de grammaire ou sur l'orthographe d'un mot, c'est beaucoup plus au moment de sa lecture du texte; il s'interroge alors si l'élève a bien orthographié tel ou tel mot et consulte les ouvrages à sa disposition pour s'en assurer, afin de marquer une faute ou non. Il est plus rare, quoi que ce ne soit pas exclu, qu'un enseignant consulte des ouvrages de référence au moment de la rédaction de ses commentaires. Pour expliquer cette situation, on peut avancer que l'enseignant, étant un scripteur expert, possède des stratégies scripturales qui lui permettront d'écrire des commentaires sans recourir aux ouvrages de référence; on peut aussi postuler que, puisque les annotations sont très courtes et que les élèves font des erreurs qui se ressemblent entre elles, l'enseignant puise dans sa «banque de commentaires» les mêmes annotations d'un élève

à l'autre, voire d'un texte à l'autre lorsqu'ils sont produits par le même élève, en cours d'année.

Deuxièmement, il y a également lieu de faire des distinctions, dans la tâche scolaire de correction de copies, entre les différents moments de l'année (début, milieu ou fin d'une étape ou de l'année), puisque ces moments définissent parfois le type d'évaluation à effectuer, qu'elle soit sommative ou formative. Le lieu est parfois une caractéristique non négligeable de l'aspect de la correction scolaire puisque l'enseignant peut préférer corriger à la maison ou à son bureau à l'école. Dans d'autres cas, l'enseignant se verra obligé de traîner ses copies constamment avec lui afin de profiter de tous les moments libres. Le type de correction à effectuer (par exemple, s'il s'agit d'évaluation formative plutôt que sommative) ou la modalité de correction (commentaires écrits ou oraux) peuvent amener l'enseignant à choisir l'endroit où il se sent davantage à l'aise pour corriger. Parfois, l'enseignant a le choix, parfois, il l'a moins: il peut être confronté à la vie en famille et doit attendre que le repas du soir soit terminé avant de s'installer sur la table de la salle à manger; il peut aussi attendre que les enfants soient couchés et les tâches ménagères de la journée, terminées. On peut donc ici constater que le temps accordé à la correction prend d'autres dimensions tout aussi importantes que le travail en lui-même. Si ces considérations sont difficilement représentables dans un modèle, il n'en reste pas moins qu'elles ont une incidence importante sur la tâche à réaliser et nous pourrions dire que la «qualité» de la correction effectuée dépend parfois de circonstances extérieures à la tâche elle-même: par exemple, il peut être plus difficile d'écrire des annotations sur un texte lorsqu'on est chez le coiffeur et qu'on doit tenir la copie sur les genoux que lorsqu'on est assis à un bureau, là où on est vraisemblablement plus confortable.

Les connaissances nécessaires pour effectuer le travail de correction est relativement facile à gérer pour un enseignant en situation de correction: il connaît le sujet de rédaction (il l'a souvent imposé), il maîtrise les rouages de la langue et il sait à qui son texte (ses annotations) s'adresse. La motivation de l'enseignant réside dans l'aide à apporter aux apprentis scripteurs et demeure une des raisons majeures qui poussent l'enseignant à effectuer son travail d'annotation. Quant aux processus cognitifs mis de l'avant pour rédiger, le scripteur expert sait manier la planification, le traitement du langage, la résolution de problèmes et la mise en texte. Ainsi, ce n'est pas uniquement d'écriture dont il est question, mais d'écriture à la suite d'une lecture et d'écriture en fonction d'une lecture d'un texte qu'un élève a déjà écrit.

3.7 La réception des commentaires par l'élève

La situation de la correction de copies met en scène deux catégories d'acteurs: l'enseignants et l'élève (Delforce, 1986b). Même si notre recherche insiste sur le point de vue de l'enseignant, examinons brièvement les rôles joués par lui et l'élève afin de cerner leur importance relative dans la séquence d'enseignement/apprentissage de la rédaction écrite.

La correction des copies soulève, comme tout acte d'évaluation, des problèmes tant du côté du correcteur que du côté de l'élève (Delforce, 1986a; Veslin et Veslin, 1992). C'est une activité lourde, tant par ses implications dans le vécu de l'un et de l'autre, que par ses conséquences. La perception qu'a l'enseignant de la réception des commentaires par ses élèves peut avoir un impact sur sa façon de corriger et sur la nature des commentaires qu'il écrit sur les copies d'élèves.

Du point de vue de la pratique enseignante, corriger des copies apparaît comme une activité banale, quotidienne, incontournable (Delforce, 1986a). Corriger des copies, c'est, pour l'enseignant, corriger «ses» copies: c'est un acte privé, voire secret et un moment d'intimité entre le correcteur et l'élève, par le biais de sa copie (Veslin et Veslin, 1992). Pourtant, le temps et l'énergie consacrés par les enseignants à la correction et à l'annotation des copies n'ont de sens que si les élèves utilisent ces remarques.

Pour l'élève, c'est d'abord un moment d'intimité avec son enseignant, à travers les commentaires qu'il a formulés sur sa copie. Mais c'est aussi la sanction de l'enseignant, son jugement, son appréciation (Halté, 1984). Souvent, les élèves plutôt faibles tentent de trouver des excuses pour expliquer la note et les commentaires de l'enseignant (Delforce, 1986a). Il s'agit de deux discours, en apparence incompatibles, sur un même thème: dire le négatif de l'autre: «Si c'est une image négative du correcteur qui structure le discours des élèves, c'est aussi une image négative des élèves qui prédomine dans le discours des enseignants.» (Delforce, 1986b, p. 101). Delforce (1986a) ajoute que «chacun perçoit l'activité de l'autre comme évidente et non-problématique [sic].» (p. 104).

Les enseignants observent – et s'en plaignent – que les élèves sont intéressés d'abord par la note, puis, ensuite seulement par les commentaires généraux écrits en haut de la copie et finalement par les annotations placées en marge (Veslin et Veslin, 1992). De plus, ils déplorent que les élèves ne relisent que rarement l'ensemble de leur

texte corrigé par l'enseignant. Par ailleurs, les enseignants remarquent que les élèves s'échangent les notes mais rarement les commentaires et les annotations, comme si la note était le seul porte-parole de la qualité du texte. L'observation des notes est faite par les élèves dans un esprit de comparaison – donc de compétition – et pour permettre de s'assurer qu'il y a une certaine justice (ou équité) dans l'évaluation (Halté, 1984).

L'incompréhension de la correction est due à certains facteurs: d'abord, les critères de correction sont souvent flous, rarement expliqués et compris par les élèves. Les recherches montrent que les élèves ne tiennent pas compte des corrections que les enseignants ont passé des heures à rédiger et qu'ils répètent les mêmes erreurs d'une rédaction à l'autre (Marzano et Arthur, 1977; Semke, 1984; Bisailon, 1991). Ces derniers ne savent pas comment tirer profit des annotations qui sont rarement explicatives (Halté, 1984). Ces commentaires sont le plus souvent axés sur une rédaction en particulier, sur un aspect rédactionnel précis à ce texte, et non pas sur une méthodologie de travail ou de rédaction efficace pour tous les types de textes. Les élèves reçoivent parfois l'évaluation comme une observation sur leur personne plutôt que sur leur travail et leur intérêt (ou leur désintérêt) pour la réception des commentaires devrait être une banque de renseignements pour l'enseignant qui veut modifier ses pratiques d'évaluation (Delforce, 1986a).

De plus, il semble que les élèves ne comprennent pas toujours les commentaires écrits par les professeurs parce qu'ils n'arrivent pas à voir leur texte comme s'ils n'en étaient que les lecteurs et ainsi, ne comprennent pas la perception qu'en a eue le professeur (Ziv, 1982, 1984). Ces commentaires peuvent être utiles dans la mesure où il s'agit d'un dialogue entre le professeur et l'étudiant compte tenu que «l'enseignant doit participer au processus d'apprentissage de l'élève et non se contenter de juger un produit.» (Goupil et Lusignan, 1993, p. 340) puisque le commentaire placé dans la marge est le lien entre le professeur et son élève (Heller, 1989). Les recherches de Ziv ont été menées à propos de l'enseignement de la langue première, mais il semble qu'elles pourraient être généralisées aux corrections de toutes les matières scolaires (Goupil et Lusignan, 1993).

Toutefois, nous ne voulons pas nous attarder plus longuement sur la réception des commentaires par les élèves: il y a là matière à une autre recherche. Mais au-delà de ces considérations, une conclusion est à tirer: corriger utilement des copies, c'est aider à apprendre (Veslin et Veslin, 1992).

4. L'enseignement et l'évaluation au Québec: particularités

Maintenant que nous avons rapidement défini les grands aspects importants de notre objet d'étude – les définitions conceptuelles et l'acte de corriger –, nous allons présenter les particularités de l'enseignement et de l'évaluation au Québec. Ces propos sont nécessaires étant donné que la recherche s'est effectuée au Québec et que les particularités de l'enseignement et de l'évaluation de l'argumentation et de la nouvelle littéraire ont des effets particuliers sur le travail des enseignants.

4.1 Bref rappel historique de l'enseignement au Québec

D'abord, il nous apparaît important de situer l'enseignement au Québec dans une perspective historique afin de comprendre la nature des textes exigés actuellement de la part des élèves de 5^e secondaire puisque notre recherche s'intéresse à l'activité de l'enseignant qui corrige une copie de type argumentatif. Ce rappel est également nécessaire à cause du contexte particulier de l'enseignement et de la correction de ce type de texte qui constitue l'épreuve de fin d'études secondaires.

Au Québec, en 1960, il existait trois cursus possibles d'études: le *cours classique* qui menait à l'université, puis le *cours commercial* et le *cours de métier* qui menaient tous deux au marché du travail. C'est dans la structure du cours classique qu'était enseignée l'argumentation. Le cours classique tenait surtout sa cohérence de la pratique des textes latins, français et grecs. On supposait un lien étroit entre la pensée et la langue, cette dernière étant le véhicule par excellence de la première: bien écrire, c'est bien penser, disait-on. Le contexte de l'enseignement du français au Québec a été fortement influencé par la tradition scolaire française jusqu'à la fin des années 1960. L'éducation était, jusque lors, réservée à deux «classes» de personnes: les riches ou les doués. Les gens fortunés pouvaient payer pour faire instruire leurs enfants, car l'éducation supérieure (collège et université) était loin d'être gratuite. Si, par contre, un enfant moins fortuné présentait un sérieux «talent pour les études», le clergé le prenait à sa charge, payait ses études et l'encourageait à continuer à étudier dans la mesure où il pourrait donner sa vie à l'Église par la suite.

Un autre phénomène social n'est pas non plus à négliger: les familles québécoises de cette deuxième moitié de siècle ont vécu le «baby boom» et les familles étaient fort

nombreuses³⁵. Poursuivant les «traditions de la terre», le nombre d'enfants par famille était très élevé, allant parfois jusqu'à une quinzaine. Ces familles vivaient surtout en milieu rural et les enfants quittaient l'école très tôt pour aider à la réalisation des tâches domestiques: les filles aidaient leur mère à la maison et les fils aidaient leur père pour les travaux de la ferme. Les parents n'avaient donc ni les moyens financiers ni le temps de s'occuper de la scolarisation de leurs enfants. Plusieurs d'entre eux se «contentaient» de quelques années d'études primaires et abandonnaient l'école avant la 7^e année, fin du cours primaire. Après la Deuxième Guerre mondiale, les familles ont commencé à s'installer en ville et les parents ont décidé d'avoir moins d'enfants. L'école devenait alors plus accessible d'une part, parce que plus près du domicile familial et d'autre part, parce que les enfants pouvaient fréquenter l'école, les parents n'ayant pas besoin de cette main-d'œuvre pour entretenir la terre. Les jeunes gens se contentaient toutefois de faire un *cours de métier*, n'ayant pas été encouragés par leurs parents à poursuivre leurs études. Pour les garçons, il suffisait de trouver un métier pour bien faire vivre la famille; quant aux filles, comme elles prévoyaient se marier et trouver ainsi un mari pour subvenir à leurs besoins et aux besoins de la famille, plusieurs n'ont pas poursuivi d'études au-delà de la 7^e année. Toutefois, le *cours classique* représentait la formation scolaire par excellence puisqu'on y apprenait les rudiments du latin et du grec, la rhétorique, les grands courants de pensées, les civilisations et la littérature.

L'enseignement de la rhétorique – et le *cours classique* – disparurent au Québec en 1967, avec la démocratisation de l'enseignement, laquelle s'est effectuée sans transition. Elle était une sorte de rejet des traditions élitistes passées, une des caractéristiques de la *Révolution tranquille*.

Cette démocratisation de l'enseignement au Québec s'est concrétisée à la suite d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement dirigée par Monseigneur Parent, qui a remis au gouvernement le «Rapport Parent» en 1966. Ce rapport prévoyait, entre autres, la création d'écoles secondaires (les polyvalentes), la scolarité obligatoire jusqu'à 15 ans, la création des cégeps (*collèges d'enseignement général et professionnel* qui sont maintenant l'étape obligatoire entre le cours secondaire et l'université) et l'abolition pure et simple du *cours classique* tel qu'il avait existé jusque-là. De plus, ce rapport suggérait la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui remplacerait le département de l'Instruction publique. Dès l'année suivante

35 Le «baby boom» au Québec s'est vécu entre 1945 et 1960.

(1967), le plan fut mis progressivement en place et le taux de fréquentation scolaire a fait un bond. L'état manquait d'enseignants et les recrutait sans qu'ils aient nécessairement terminé leur formation. Le nombre des finissants, candidats au diplôme d'études secondaires, peu élevé au moment du *cours classique*, a progressivement pris de l'ampleur. Aujourd'hui, on estime, bon an mal an, à environ cinquante mille le nombre des finissants de cinquième secondaire, pour une population d'environ sept millions d'habitants.

Cette réforme majeure du système d'éducation au Québec a vu apparaître un premier programme de français en 1969, le programme-cadre, un second en 1981, puis un troisième qui sera progressivement mis en place entre 1997 et 2001, une année à la fois en commençant en première secondaire, dès septembre 1997 (les élèves de cinquième secondaire auront leur «nouveau programme» en septembre 2001). Ces changements de programme ont renforcé cette habitude d'enseignement du texte argumentatif en fonction de l'évaluation faite par le MEQ.

Le programme-cadre de 1969 proposait un cadre sommaire à l'enseignement de la langue maternelle. C'était le rôle des écoles et des commissions scolaires de se donner les instruments nécessaires à l'application de ce programme qui proposait de développer, chez les élèves, quatre savoirs: lire, écouter, parler et écrire. Pour faire développer ces quatre savoirs, l'enseignant était à peu près libre d'adapter son contenu à leur apprentissage.

Si l'argumentation ou les «derniers sursauts» de la rhétorique ont été enseignés alors, c'est parce que les enseignants qui avaient vécu la transition entre les cours classiques et le programme-cadre ont continué à enseigner sensiblement la même matière et selon les mêmes procédés.

En 1981, un autre programme a été implanté. Ce programme a constitué une forme de révolution pédagogique en centrant l'acte pédagogique sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, et également en insistant sur la nécessité de percevoir et vivre les activités d'apprentissage comme de véritables activités de communication.

Comparativement au programme-cadre de 1969, le programme de 1981 était beaucoup plus précis puisqu'il était centré sur le développement des habiletés à communiquer, soit oralement ou par écrit. Les quatre savoirs qui existaient dans le programme-cadre ont été décloisonnés et présentaient des activités de compréhension (lire et écouter) et de production (écrire et parler). Ce programme s'inspirait fortement du schéma de la communication de Jakobson (1963).

Le mot-clé du programme de 1981 est: communication. On doit apprendre aux élèves à communiquer. On constate que la terminologie change: on n'écrit plus, on fait une production écrite; on ne parle plus, on fait une production orale; on ne s'interroge plus sur l'auteur d'un texte mais sur l'émetteur d'un discours; on ne se limite plus au message mais plutôt à l'intention de communication de l'émetteur (Lebrun, 1990).

Ce programme propose des étapes pour réaliser un processus d'apprentissage qui passe par trois étapes: pratique, objectivation de la pratique et acquisition de connaissances. Pour qu'une habileté se développe, l'élève doit s'exercer (pratique), faire un retour sur ses points forts et faibles et réfléchir à sa pratique (objectivation de la pratique) ainsi qu'apprendre de nouveaux aspects de la langue et des discours (acquisition de connaissances). Ainsi, les connaissances sont toujours subordonnées aux habiletés (Lebrun, 1990). Mais, pour chaque niveau, les contenus d'apprentissage diffèrent même s'ils sont bâtis sur le même modèle. Ainsi, par exemple, un élève de première secondaire devra apprendre à manier le récit d'aventures et c'est à travers cette démarche que l'enseignant devra l'aider à développer des stratégies pour parfaire son apprentissage de la langue française. Si le programme stipule que l'élève doit être capable d'écrire un texte visant à donner son opinion (5^e secondaire), l'enseignant devra placer les élèves dans des situations d'écriture, de lecture et de discussion de façon à ce qu'ils puissent atteindre lesdits objectifs. Progressivement, de 1981 à 1985, ce programme s'est mis en place.

Le programme de 1981 a maintenant vingt ans. Bien que la société québécoise soit consciente qu'il ne faut pas retourner à l'élitisme d'avant la démocratisation de l'éducation des années soixante, elle est toutefois soucieuse de la qualité de la langue écrite et parlée de ses jeunes citoyens. Puisque la qualité de l'enseignement du français est un sujet de débat très actuel et surtout, très médiatisé, tout citoyen, qu'il soit ou non spécialiste de la langue, est invité à prendre la parole dans les médias pour juger des résultats obtenus par l'école. Son verdict est légitimé par sa seule appartenance à la communauté québécoise francophone.

Ce débat est devenu une urgence nationale. Le ministère de l'Éducation du Québec, le Conseil supérieur de l'Éducation et le Conseil de la langue française ont pris des mesures concrètes: le «plan d'action du MEQ pour améliorer la qualité du français» (1988-1990) et par la suite, la révision des programmes de français du primaire, du secondaire et du collégial (depuis 1990) sont les principales réalisations du

gouvernement face aux exigences et aux attentes qui ont été exprimées par la population québécoise ces dernières années, notamment par des prises de position dans les médias.

La maîtrise de la langue est une compétence de plus en plus recherchée par les employeurs et ainsi, les attentes à l'égard des jeunes, des enseignants et du système scolaire tout entier sont de plus en plus élevées. C'est pourquoi le MEQ a progressivement instauré, depuis 1994, de nouveaux programmes d'enseignement et, depuis 1988, de nouveaux examens nationaux au secondaire et au collégial, afin de s'assurer d'un apprentissage similaire pour tous les jeunes Québécois et d'une maîtrise relative de la langue française.

Afin de permettre un enseignement plus approfondi de la langue française et ainsi mieux outiller les jeunes quant à la maîtrise de la langue, le MEQ a mis en place trois nouveaux programmes d'enseignement du français: un premier au primaire en 1994, un second au secondaire en 1997 et un troisième au collégial en 1994. Toutefois, nous ne voulons pas nous y attarder davantage parce que les enseignants que nous avons rencontrés et qui enseignent en 4^e et 5^e secondaire n'ont pas utilisé ce nouveau programme dans leur enseignement : ceux-ci sont entrés progressivement en vigueur en septembre 2000 (4^e secondaire) et en septembre 2001 (5^e secondaire).

4.2 L'enseignement et l'évaluation de l'argumentation

Parmi les objectifs fixés par le MEQ pour les élèves de 5^e secondaire, il y a la production du discours argumentatif.

4.2.1 L'enseignement actuel du texte argumentatif en 5^e secondaire

L'enseignement/apprentissage du discours argumentatif est au programme de cette dernière année du cursus scolaire obligatoire. L'apprentissage du discours argumentatif est vécu en 4^e secondaire et passe par la production (écrite et orale) et la compréhension (lecture et écoute) d'un texte s'apparentant à une lettre d'opinion. C'est la première manifestation de l'argumentation «persuasive». En 5^e secondaire, les deux types de textes retenus par le programme pour concrétiser les pratiques de compréhension (lecture et écoute) sont des éditoriaux et des articles-critiques. Les

pratiques de production sont l'exposé oral argumentatif et la production d'un texte argumentatif écrit.

Le programme de 1981 est divisé en différents objectifs: intention, rapport, discours argumentatif, lexique, syntaxe, orthographe d'usage et orthographe grammaticale. Ces mêmes objectifs sont subdivisés en «manifestations» que l'élève doit maîtriser s'il veut atteindre le seuil de réussite exigé par le MEQ pour l'évaluation de la production écrite comptant pour l'examen national.

L'objectif terminal relatif à la production du discours argumentatif du programme d'études, français langue maternelle, 5^e secondaire, du ministère de l'Éducation du Québec est présenté dans le tableau 1.5.

Tableau 1.5. Objectif terminal relatif à la production du discours argumentatif de 5^e secondaire

<p>Discours argumentatif</p> <p>OBJECTIF TERMINAL RELATIF A LA PRODUCTION</p> <p>Écrire un texte visant à présenter son opinion sur un sujet donné, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.</p> <p>À l'occasion de la rédaction d'un texte visant à présenter son opinion sur un sujet donné, l'élève sera capable de:</p> <p><i>intention</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • énoncer clairement le sujet à propos duquel il exprime son opinion; • exprimer son opinion de façon claire et précise; <p><i>rapport</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • tenir compte des caractéristiques du ou des récepteurs; • utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication; <p><i>discours argumentatif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références qui font autorité pour appuyer son opinion; • présenter ses arguments selon un ordre déterminé; • utiliser adéquatement les marqueurs de relation; • fournir des indices qui révèlent l'articulation de son texte; <p><i>lexique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • respecter, sauf dans le cas d'une utilisation poétique, le sens généralement attribué aux mots qu'il utilise, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; • utiliser, sauf dans le cas d'un emploi poétique, des mots ou des groupes de mots qui appartiennent à la langue française, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; • utiliser, s'il y a lieu, des expressions variées pour désigner une même réalité, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; <p><i>syntaxe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser, sauf dans le cas d'un emploi poétique, des structures syntaxiques qui appartiennent à la langue française, en recourant, au besoin, à une grammaire; • utiliser des structures de phrases propres à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt; • diviser, s'il y a lieu, son texte en paragraphes; <p><i>orthographe d'usage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • respecter les contraintes de l'orthographe d'usage, pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin à un dictionnaire; <p><i>orthographe grammaticale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • respecter les règles de l'orthographe grammaticale, pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à une grammaire ou à un code orthographique.

L'objectif terminal du programme (écrire un texte visant à présenter son opinion sur un sujet donné en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours) est limité parce qu'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'enseigner les notions de base de l'argumentation. Il restreint le

pouvoir discrétionnaire des enseignants puisqu'ils ne peuvent pas enseigner l'essentiel de l'argumentation qui vise à convaincre, forcés qu'ils sont par le programme du MEQ de se limiter à une «formule» préétablie pour amener les élèves au succès selon les critères du MEQ.

Dans le programme, on ne trouve pas de définition explicite du discours argumentatif, comme d'aucun autre genre de texte non plus. On en dit que «le discours argumentatif serait une continuité du discours expressif dont il prend le relais dans les deux dernières années du secondaire» (Chartrand, 1992, p. 79).

Les notions de structure argumentative ne sont pas tellement abordées ni dans le programme ni dans les manuels si ce n'est pour indiquer aux élèves qu'un tel type de texte doit comprendre trois parties: une introduction, un développement et une conclusion. Pourtant, cette structure n'est pas particulière au texte argumentatif: c'est une formule passe-partout qui peut convenir à plusieurs types de textes. Pour le texte argumentatif, la présentation du MEQ est la suivante: il s'agit d'ordonner les arguments selon la méthode de «l'accumulation américaine» qui consiste à simplement présenter les arguments l'un après l'autre: introduction / argument 1 / argument 2 / argument 3 / conclusion.

Au Québec, la pratique de l'enseignement de l'argumentation dans le cadre de l'enseignement du français au secondaire, selon le programme d'études de 1981, présente plusieurs difficultés: la relative nouveauté d'une pédagogie centrée sur l'apprentissage plutôt que sur les contenus à enseigner; la formation déficiente des enseignants concernant les processus d'apprentissage de l'écrit puisqu'aucune formation adaptée ne leur est donnée par le MEQ; la diversité des approches dans l'étude et l'enseignement des discours quotidiens; la complexité des recherches théoriques sur l'argumentation; le peu de recherches en didactique du français; la nature de l'argumentation préconisée par le programme de français; les lacunes des moyens d'enseignement qui l'instrumentalisent; et la place tardive de cet objet d'enseignement et d'apprentissage dans le cursus scolaire (Chartrand, 1992).

Nous voudrions ici établir une brève comparaison avec la dissertation française. Considérée comme l'écrit scolaire par excellence, la dissertation française fait partie de l'héritage rhétorique. Il s'agit d'«un écrit assez bref traitant d'une question controversée sur un sujet spéculatif de caractère littéraire et faisant appel à la délibération» (Charolles, 1990, p. 12). Cette définition de Charolles est toutefois limitative parce que la dissertation n'est pas seulement un exercice littéraire: elle est

aussi utilisée dans les cours de philosophie, d'économie ou d'histoire-géographie, par exemple.

La dissertation s'applique donc généralement à des sujets qui prêtent à la controverse. L'assertion de départ se présente sous forme de jugement, d'opinion, de point de vue, de réflexion qui appelle une prise de position personnelle (thèse) devant être étayée et justifiée. Les connaissances, les représentations et les valeurs de l'étudiant sont engagées et, une fois cette prise de position sanctionnée, elle doit être acceptable pour son récepteur (Charolles, 1990).

L'argumentation en jeu dans la dissertation se distingue des argumentations politiques ou judiciaires parce que si la dissertation porte sur une controverse d'idées, elle ne vise pas l'action: il s'agit davantage d'une justification d'idées que d'une persuasion. Dans la structure de la dissertation, il ne s'agit pas seulement de «classer les idées» mais d'être capable de rendre compte du cheminement de la pensée. L'exigence suprême est que ce raisonnement soit construit d'une façon dialectique (thèse - antithèse - synthèse). Dans une «bonne» dissertation, rien ne serait amovible. Dans le cas du texte argumentatif exigé pour les élèves québécois, la présentation par l'accumulation américaine indique que le cheminement de la pensée peut être uniquement présenté à travers la présence (ou l'absence) des marqueurs de relation et dans la mesure où ils sont bien employés, les arguments étant interchangeables.

4.2.2 L'évaluation du MEQ pour le texte argumentatif

Le ministère de l'Éducation du Québec, en 1986, a décidé d'implanter une épreuve obligatoire de français écrit pour tous les élèves de cinquième année du secondaire. Cette épreuve fut d'abord en «rodage» pendant une période de trois ans. Les examens de 1986, 1987 et 1988, bien que construits par le MEQ et corrigés par des correcteurs du Ministère lui-même, ont été produits à des fins d'analyse. C'est en mai 1989 que la première épreuve comptant pour la sanction des études secondaires a été mise en place.

L'examen du MEQ se vit au début du mois de mai même si tous les autres examens, toutes matières confondues, sont regroupés dans les derniers jours de l'année scolaire (mi-juin). La raison en est fort simple: les productions écrites sont évaluées par des correcteurs humains qui doivent lire et juger chacun des textes. Environ

cinquante mille copies sont ainsi évaluées chaque année. L'équipe de correcteurs du MEQ comptant approximativement quatre-vingts personnes, il faut donc prévoir un délai d'environ huit semaines pour corriger toutes ces copies. Ainsi, au début de juillet, toutes les copies ont été corrigées et les résultats sont transmis au MEQ qui peut alors procéder à l'impression des relevés de notes et, éventuellement, des diplômes.

Tous les élèves de cinquième secondaire du Québec vivent donc leur examen le même jour; celui-ci est d'une durée de trois heures. Les élèves doivent choisir un sujet parmi les trois qui leur sont proposés. Les thèmes demeurent inconnus des élèves et des enseignants jusqu'au moment de l'examen; ils ne peuvent donc se documenter d'aucune façon³⁶.

Pendant le temps alloué à l'épreuve, les élèves peuvent (mais n'y sont pas obligés) faire un plan ou un brouillon. Ils peuvent aussi utiliser un dictionnaire, une grammaire et un ouvrage de conjugaison.

Les thèmes proposés aux élèves, dans le cadre de la rédaction du texte argumentatif, ne font pas appel à des connaissances littéraires. Il s'agit de thèmes «d'actualité» puisque la connaissance de l'actualité et le «vécu» de l'élève tiennent une grande place dans l'enseignement du français.

À ce titre, voici quelques thèmes qui ont été proposés aux élèves lors des dernières années: le mariage; la pertinence du bal de fin d'études secondaires; la femme qui combine travail et famille; les graffitis; l'interdiction de fumer dans les lieux publics; les jeunes de 20 ans qui habitent encore chez leurs parents; le travail à temps partiel pendant les études; l'utilisation de l'ordinateur; la protection de l'environnement; l'utilisation du baladeur; le *heavy metal* est-il de la musique?; l'utilisation de la bicyclette.

La réussite du cours de français de cinquième secondaire est aussi obligatoire pour l'obtention du Diplôme d'Études secondaires (DES) qui couronne onze années d'études. C'est ainsi que s'achève le cycle de la formation générale et de la scolarité obligatoire.

³⁶ En mai 1998, cédant à plusieurs pressions venant notamment des enseignants du secondaire, des cégeps et des universités qui discréditaient l'examen du MEQ tel qu'il était vécu parce que les élèves, n'ayant pu se documenter, pouvaient inventer toutes sortes de statistiques qui faisaient office d'arguments, le MEQ a modifié les paramètres de cet examen national. Ainsi, en mai 1998, les élèves ont reçu, trois jours avant l'épreuve, quelques textes à lire dont ils pouvaient tirer une seule page de notes qu'ils pouvaient apporter à l'examen. L'examen de production écrite argumentative évaluait donc non seulement la capacité de l'élève à argumenter, mais également ses habiletés de lecteur et sa capacité à retirer l'essentiel d'un texte et à le réinvestir dans une production écrite.

Les résultats obtenus à cette première séance d'examen avec textes à l'appui n'étaient pas très bons, les élèves (et les enseignants) n'ayant pas été formés à gérer les processus de lecture et d'écriture en même temps.

Toutefois, comme nous avons rencontré nos enseignants avant la mise en place de ce nouveau genre d'examen, leurs pratiques d'enseignement-évaluation n'étaient pas encore modifiées en fonction de ces nouvelles exigences.

Il est donc facile de comprendre qu'à cause de l'importance de cette épreuve uniforme finale (l'examen de production écrite argumentative), les enseignants de cinquième secondaire font face à un certain stress absent aux autres niveaux. Ainsi, leur enseignement et l'évaluation qu'ils font des travaux des élèves ont parfois un impact direct sur les performances de ces derniers lors de cet examen. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants enseignent le texte argumentatif en fonction des exigences du MEQ, selon une «recette précise» et utilisent une grille de correction semblable à celle qu'utilisent les correcteurs du MEQ lors de l'évaluation de l'épreuve finale pour évaluer chacune des productions écrites des élèves, et ce, dans le but ultime de préparer adéquatement les élèves à cet examen final. Dans le milieu, on dit même que les enseignants n'enseignent pas le programme, mais qu'ils enseignent plutôt l'argumentation en fonction de l'examen uniquement, ce qu'on peut déplorer.

4.2.3 Définition des critères de la grille d'évaluation du MEQ

Une grille d'évaluation est un instrument utilisé couramment par les enseignants. L'adéquation entre les objectifs à atteindre et les critères des grilles permet aux enseignants de s'assurer que tous les objectifs sont couverts. Par ailleurs, l'utilisation d'une grille de correction permet aux enseignants d'identifier les points forts et les points faibles de chacune des productions écrites, et aux élèves d'apprendre précisément où ils ont fait des erreurs.

La grille d'évaluation du MEQ est l'outil utilisé pour corriger les textes argumentatifs produits par les élèves lors de l'examen national. Cette grille a vu le jour en 1986, lors de la première session généralisée de correction. Elle est également utilisée par les enseignants pour évaluer les productions de textes argumentatifs en cours d'année, de façon à «préparer» les élèves à ce type d'évaluation.

La première grille d'évaluation avait cinq échelons (trois du côté «réussite» et deux du côté «échec»). En 1987, à la suite d'une analyse d'experts en mesure et évaluation, un échelon a été ajouté de façon à la rendre «paire». Elle restera à six échelons pour l'année suivante. Puis, en 1989, avec la venue de la sanction des études et l'examen de production écrite qui déterminait, en partie, l'obtention du diplôme pour les finissants de 5^e secondaire, la grille s'est vue réduite à quatre échelons. Cette nouvelle grille (tableau 1.6) réduit davantage les écarts entre les correcteurs et empêche

le regroupement «naturel» autour de l'échelon du milieu, «B» (80%; 16/20). Ainsi, avec la grille à quatre échelons, deux sont situés du côté de la réussite (A et B) et deux sont du côté de l'échec (C et D). La grille demeure quasi inchangée depuis ce temps même si des modifications mineures y ont été apportées, notamment dans le calcul des erreurs de syntaxe et de ponctuation, d'orthographe d'usage et grammaticale. De plus, quelques précisions ont été apportées dans la définition de chacun des échelons.

La grille est séparée en deux grandes parties: les critères du fond (discours) et les critères de la forme (langue). Dans cette première catégorie, qui vaut 48 points (sur 100) La grille est séparée en deux grandes parties: les critères du fond (discours) et les critères de la forme (langue). Dans cette première catégorie, qui vaut 48 points (sur 100) dans son ensemble, on retrouve les éléments à évaluer qui sont rattachés à la structure même du texte argumentatif: énoncé, opinion, argumentation et marqueurs de relation. Dans la seconde, il est question de la langue à proprement parler: le vocabulaire et les erreurs de syntaxe, ponctuation, orthographe d'usage et orthographe grammaticale. Cette grille est présentée au tableau 1.6.

Tableau 1.6 Grille d'évaluation du MEQ pour le texte argumentatif

CRITÈRES	ÉCHELLE DESCRIPTIVE				ÉVALUATION SOMMATIVE																
	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très Insatisfaisant	FONDÉ- RATION																
	A	B	C	D																	
1. L'élève énonce clairement le sujet de son texte.	Énoncé très clair (3)	Énoncé clair (2)	Énoncé peu clair (1)	Énoncé absent ou hors sujet (0)	x 3				/9												
2. L'élève exprime clairement son opinion.	Opinion très claire (3)	Opinion claire (2)	Opinion peu claire (1)	Opinion absente ou hors sujet (0)	x 3				/9												
3. L'élève a recours à des faits, des exemples, des énonces généraux ou des références pour défendre son opinion.	Argumentation très efficace (3)	Argumentation efficace (2)	Argumentation peu efficace (1)	Argumentation inefficace ou hors sujet (0)	x 7				/21												
4. L'élève fournit des indices pertinents qui relèvent l'articulation de son texte.	Presque toujours (3)	Souvent (2)	Rarement (1)	Absence d'indices pertinents (0)	x 3				/9												
5. L'élève emploie des termes précis et variés.	Presque toujours (3)	Souvent (2)	Rarement (1)	Très rarement (0)	x 4				/12												
6. L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.																					
ERREURS	0	1-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
NOTES	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
7. L'élève observe l'orthographe d'usage et grammaticale.																					
ERREURS	0	1-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
NOTES	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
										/20											

Vu que cette grille est connue des enseignants et qu'ils s'en inspirent ou l'utilisent pour évaluer les textes de leurs élèves, nous reprenons ici chacun des critères de cette grille d'évaluation du MEQ pour les expliquer; ces explications sont tirées, en grande partie, du document remis aux correcteurs du MEQ (MEQ, 1989).

1. Énoncé (9 points) (1,8/20)

L'énoncé (ou introduction), tel qu'exigé par le MEQ, doit comprendre trois éléments: le sujet amené (S.A.), le sujet posé (S.P.) ou le sujet rappelé (S.R.) et la présentation de l'opinion. Le sujet amené consiste en une présentation globale du thème traité par le texte. Normalement, après la lecture du sujet amené (une phrase, peut-être deux), le lecteur ne sait pas encore précisément de quoi va traiter le texte, mais il en a une vague idée. Dans la structure de l'introduction, l'élève doit ensuite poser son sujet, c'est-à-dire indiquer le sujet précis de son texte. S'il décide de rappeler le sujet, c'est qu'il copie la question qui lui a été posée dans le questionnaire remis par le MEQ. Il doit ensuite présenter clairement son opinion. C'est la présence (ou l'absence) de ces trois éléments qui justifie une note. Dans le cas de l'échelon D, il est mentionné que l'élève reçoit cette cote si son texte ne présente pas d'énoncé, si son énoncé est hors sujet ou s'il commence son texte avec son opinion ou son argumentation. Cependant, selon la tolérance que permet la grille, même s'il manque l'élément «énoncé», le texte sera toujours bâti dans l'esprit de la communication. Un lecteur pourrait toujours comprendre l'évolution logique d'un tel texte et ainsi, l'élève ne serait pénalisé que dans le critère «énoncé» et non dans les autres critères. Si le sujet amené et le sujet posé sont obligatoires, l'élève n'est toutefois pas tenu de diviser son sujet (S. D.) à la fin du paragraphe d'énoncé pour annoncer les aspects qu'il va développer.

2. Opinion (9 points) (1,8/20)

L'opinion doit être d'abord présentée de façon très explicite dans le paragraphe d'énoncé. Par la suite, il importe que l'élève développe chacun de ses arguments en fonction de l'opinion annoncée. Idéalement, l'opinion devrait être reprise en conclusion, même si la conclusion n'est pas officiellement évaluée.

Pour obtenir la cote «A», l'élève doit présenter une opinion «très claire» (voir tableau 1.6), écrite dans le paragraphe d'introduction et sans contradiction. Le terme «contradiction» n'est pas synonyme de «nuance» puisqu'un scripteur pourrait avoir une opinion nuancée mais sans se contredire. La contradiction pourrait être présentée dans une phrase comme celle-ci: «Je suis totalement contre l'utilisation de la voiture et je lui trouve beaucoup d'avantages.» C'est l'utilisation du mot «totalement» qui est la preuve de la contradiction. On ne peut pas être totalement contre quelque chose si on lui trouve, malgré tout, des avantages. Par contre, «Je suis généralement contre l'utilisation

de la voiture bien qu'elle me permette de me déplacer plus facilement» serait une opinion nuancée. Une fois l'opinion émise, il faut la retrouver dans le développement de l'argumentation. Il y aurait une contradiction dans l'opinion si l'élève annonce qu'il est «totalement contre la voiture» alors qu'il développe deux arguments contre la voiture et un argument en faveur de la voiture.

3. Argumentation (21 points) (4,2/20)

Dans la structure de texte demandé aux élèves de 5^e secondaire, le MEQ exige la présentation de trois arguments qui doivent se rattacher à l'opinion émise. Cependant, aucune exigence n'est imposée par le MEQ quant à l'ordre de présentation des arguments. Même si le discours argumentatif exige une certaine présentation des arguments et la présence d'une certaine structure (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988), le texte argumentatif tel que demandé par le MEQ ne doit pas nécessairement passer par cette structure (par exemple, présenter d'abord l'argument fort et terminer par l'argument plus faible). Ainsi, un élève pourrait présenter trois arguments qu'on pourrait déplacer à l'intérieur de son texte sans nuire à la compréhension. Les marques de sa structure ne sont pas des indices textuels (macrostructurels) mais linguistiques (microstructurels) (voir le paragraphe suivant sur les marqueurs de relation). Pourtant, la position d'un argument dans l'ensemble du texte et sa position par rapport aux autres arguments sont deux éléments importants dans le développement de l'argumentation de base (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988). Ces auteurs disent aussi que l'émetteur aurait avantage à développer des arguments convergents, à réfuter ou à contre-argumenter. Or, nulle part dans la structure du texte il n'est demandé aux jeunes scripteurs de tenir compte du point de vue adverse. Un texte pourrait présenter trois arguments en faveur du sujet proposé ou contre celui-ci. Le développement des contre-arguments, si cher à la dissertation, n'est pas encouragé ici.

Le développement des arguments exige d'utiliser des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références qui font autorité pour appuyer l'opinion (voir tableau 1.5).

Chacun des arguments est bien développé s'il comprend au moins un de ces éléments prévus au programme. Cependant, une argumentation est jugée inefficace si l'élève développe un texte expressif, informatif ou analytique sans qu'on puisse déceler l'intention de convaincre.

Dans le développement de l'argumentation, comme les étudiants n'ont pu se documenter avant l'épreuve parce qu'ils ne connaissaient pas les thèmes, le MEQ accepte toutes formes de sondages qui n'en seraient pas... Ainsi, un élève peut «inventer» des statistiques et elles ont la même valeur que si de véritables sondages les avaient publiées. À la rigueur, un élève pourrait inventer une statistique tout à fait farfelue et ne pas être pénalisé³⁷.

Pour obtenir la cote «A», l'élève doit présenter trois arguments conformes à l'opinion, ou deux arguments très bien développés. Cette exigence, quantitative surtout, fait fi de la qualité de l'argumentation.

4. Indices de l'articulation du texte (9 points) (1,8/20)

Pour le MEQ, les marqueurs de relation sont la preuve d'un raisonnement structuré de la part de l'élève. Il s'agit d'indices linguistiques qui permettent au lecteur de comprendre la logique interne du texte. Il est exigé des élèves d'utiliser des marqueurs de relation pour marquer l'articulation du texte, sans obligation toutefois de construire l'argumentation. C'est ainsi qu'un élève pourrait changer sans problème l'ordre des arguments qu'il présente et c'est la présence de marqueurs comme «premièrement» ou «deuxièmement» qui seraient les seuls justificatifs de sa structure.

5. Vocabulaire (12 points) (2,4/20)

Le vocabulaire est jugé dans son ensemble. La grille propose quelques balises au correcteur afin de cerner ce qu'est un «vocabulaire presque toujours précis et varié». L'utilisation, par les correcteurs du MEQ, des codes «V+» lorsqu'il s'agit d'un mot particulièrement bien choisi et «V-» alors qu'il s'agit d'une mauvaise utilisation du vocabulaire peut peut-être faciliter l'évaluation globale. Cependant, cette appréciation est difficilement quantifiable.

6. Syntaxe et ponctuation (20 points) (4/20)

Le Ministère produit une liste assez exhaustive des erreurs de syntaxe et de ponctuation qui font partie des fautes à comptabiliser. Par ailleurs, le MEQ a aussi prévu des «tolérances» quant à certaines fautes puisqu'il est dit que les élèves de 5^e secondaire ne connaissent pas tout sur la langue. Ce critère est quantitatif, c'est-à-dire que le correcteur compte les erreurs jusqu'à concurrence de 22. La première et la

³⁷ Ce n'est évidemment plus le cas depuis mai 1998.

deuxième fautes enlèvent un point; la troisième et la quatrième fautes enlèvent également un point; les 18 suivantes comptent pour un point chacune. Les codes utilisés pour marquer les erreurs de syntaxe et de ponctuation sont « S » et « P ».

7. Orthographe d'usage et orthographe grammaticale (20 points) (4/20)

Tout comme pour le critère précédent, le MEQ a produit une liste des erreurs et des tolérances pour ce critère et les mêmes barèmes quantitatifs s'appliquent pour ce critère. Dans ce septième critère, ce sont les codes « U » et « G » qui sont utilisés, afin d'identifier les deux types d'erreurs de ce critère.

On peut et on doit critiquer cette grille d'évaluation, mais les enseignants québécois n'ont pas le choix: c'est cette grille qui sert à évaluer les textes d'élèves lors de l'examen national. C'est donc dans le but de permettre aux élèves de bien réussir cet examen-là que certains enseignants ont choisi d'utiliser cette grille d'évaluation à des fins formatives. Il faut donc savoir que cette grille n'a, comme référent, que l'enseignement prescrit par le programme du MEQ auquel, malgré tout, elle n'est pas tout à fait fidèle (Roberge, 1992).

4.3 L'enseignement et l'évaluation de la nouvelle

L'enseignement de la production écrite de la nouvelle littéraire s'est implanté depuis le programme de 1981. Dans le programme cadre, en vigueur durant les années soixante et soixante-dix, l'enseignement de la rédaction de textes de fiction était laissé à la discrétion des enseignants; ces derniers pouvaient choisir de faire des textes créatifs avec leurs élèves, mais ils n'étaient pas obligés d'utiliser la nouvelle littéraire.

4.3.1 L'enseignement actuel de la nouvelle en 4^e secondaire

L'écriture d'un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire est au programme de 4^e secondaire. Dans son cursus scolaire, l'élève a déjà rédigé des textes littéraires, notamment un récit d'aventures (en 1^{re} et 2^e secondaire) et un conte (en 3^e secondaire).

La nouvelle littéraire est le dernier texte littéraire dans la formation des élèves puisque la plupart des enseignants ont décidé de le reprendre en 5^e secondaire.

Le programme de 1981 est divisé en différents objectifs : intention, rapport, discours narratif et descriptif, lexique, syntaxe, orthographe d'usage et orthographe grammaticale. Comme pour le texte argumentatif, les objectifs sont subdivisés en «manifestations» que l'élève doit développer. L'objectif terminal relatif à la production d'un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire du programme d'études, français langue maternelle, 4^e secondaire, du ministère de l'Éducation du Québec, est présenté au tableau 1.7.

Tableau 1.7 Objectif terminal relatif à la production d'un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire de 4^e secondaire.

<p>Objectif terminal relatif à la production d'un texte s'apparentant à la nouvelle</p> <p>Écrire un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.</p> <p>À l'occasion de la rédaction d'un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire, l'élève sera capable de :</p> <p><i>intention</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • créer des personnages, des événements, des lieux et des objets possédant des caractéristiques qui les rendent vraisemblables; <p><i>rappports</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication; <p><i>discours narratif et descriptif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • créer une situation initiale qui présente le personnage principal sous son aspect psychologique; • créer un événement déclencheur qui vient perturber la situation initiale; • créer une situation finale qui présente un dénouement inattendu; • utiliser adéquatement le temps des verbes, de manière à situer les actions de son texte par rapport au moment où elles sont racontées, et à les situer entre elles; • accorder un espace (nombre de lignes) proportionnel à l'importance des actions de son texte; • utiliser adéquatement les pronoms, de façon à préciser par qui les événements racontés ont été vécus; • introduire, s'il y a lieu, des passages descriptifs liés au déroulement des actions; • utiliser, s'il y a lieu, dans les paroles rapportées, des mots ou des expressions qui révèlent le ton ou l'attitude des personnages qui les prononcent; <p><i>lexique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • respecter, sauf dans le cas d'une utilisation poétique, le sens généralement attribué aux mots qu'il utilise, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; • utiliser, sauf dans le cas d'un emploi poétique, des mots ou groupes de mots qui appartiennent à la langue française, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; • utiliser, s'il y a lieu, des expressions variées pour désigner une même réalité, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; <p><i>syntaxe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser, sauf dans le cas d'un emploi poétique, des structures syntaxiques qui appartiennent à la langue française, en recourant, au besoin, à une grammaire; • utiliser des structures de phrases propres à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt; • diviser, s'il y a lieu, son texte en paragraphes; <p><i>orthographe d'usage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • respecter les contraintes de l'orthographe d'usage, pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; <p><i>orthographe grammaticale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • respecter les règles de l'orthographe grammaticale, pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à une grammaire ou à un code orthographique.
--

Dans le programme, on ne définit pas ce qu'est une nouvelle littéraire et il faut se reporter aux manuels scolaires pour en trouver quelques définitions, lesquelles indiquent

plutôt à l'élève ce qu'il doit faire au moment de sa rédaction : il doit porter une attention particulière aux caractéristiques de ses personnages, au dénouement de son récit, au point de vue qu'il doit adopter, à la définition de l'espace et les lieux, ainsi qu'aux temps des verbes du récit (passé simple et imparfait) (Martin et Issenhuth, 1986).

En fait, comme le texte argumentatif, la nouvelle présente une structure un peu rigide : une situation initiale, laquelle présente les personnages (caractéristiques physiques et psychologiques) et les lieux; un élément perturbateur qui crée une rupture dans la progression normale du personnage; quelques péripéties entraînées par l'élément perturbateur et une transformation du personnage; et une situation finale inattendue ou surprenante.

4.3.2 L'évaluation du MEQ de la nouvelle littéraire

Contrairement au texte argumentatif, aucun examen ministériel n'est prévu autour de la rédaction de la nouvelle littéraire. Cette situation n'est pas surprenante puisque les examens du ministère de l'Éducation ont lieu lors de la dernière année d'études (5^e secondaire) et que la nouvelle fait l'objet d'un apprentissage en 4^e secondaire. Toutefois, le MEQ a produit une grille d'évaluation pour la nouvelle littéraire, relativement semblable à celle pour le texte argumentatif, du moins dans sa présentation et dans son concept de base.

4.3.3 Définitions des critères de la grille d'évaluation du MEQ

Tout comme la grille d'évaluation pour le texte argumentatif, celle pour la nouvelle est couramment utilisée par les enseignants. Cependant, comme il n'y a pas d'examen ministériel pour la nouvelle, les enseignants avouent avoir moins de scrupules à «adapter» la grille d'évaluation de la nouvelle à leurs propres besoins.

La grille est séparée en deux grandes parties : les critères du fond (discours) et les critères de la forme (langue). Les critères du fond sont constitués d'éléments rattachés à la structure de la nouvelle : la situation initiale, l'élément déclencheur, le développement de l'intrigue, la situation finale et les indices qui révèlent l'articulation du texte. Les critères de la forme présentent les éléments liés à la langue : le vocabulaire, la

syntaxe et la ponctuation, ainsi que l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Cette grille est présentée au tableau 1.8.

Tableau 1.8 Grille d'évaluation pour la nouvelle littéraire

Nom : _____ Groupe : _____
 4^e secondaire Résultat : _____ / 100
 Texte narratif

CRITÈRES	ÉCHELLE DESCRIPTIVE				PONDÉRATION	POINTS
	A	B	C	D		
SITUATION ET DISCOURS	1. L'élève présente clairement la situation initiale.	Situation initiale très claire (3)	Situation initiale claire (2)	Situation initiale peu claire (1)	Situation initiale invraisemblable ou absente (0)	X 2 / 6
	2. L'élève présente un événement déclencheur qui perturbe la situation initiale et qui amorce l'intrigue.	Événement déclencheur très perturbant (3)	Événement déclencheur perturbant (2)	Événement déclencheur peu perturbant (1)	Événement déclencheur invraisemblable ou absent (0)	X 2 / 6
	3. L'élève présente un développement cohérent de l'intrigue (faits, événements, actions) et des réactions des personnages.	Développement très cohérent et vraisemblable (3)	Développement cohérent et vraisemblable (2)	Développement peu cohérent et peu vraisemblable (1)	Développement incohérent ou invraisemblable (0)	X 7 / 21
	4. L'élève présente une situation finale qui amène un dénouement inattendu.	Situation finale surprenante et vraisemblable (3)	Situation finale prévisible et vraisemblable (2)	Situation finale peu vraisemblable (1)	Situation finale invraisemblable ou absente (0)	X 2 / 6
	5. L'élève emploie des indices pertinents et variés qui révèlent l'articulation de son texte.	Indices très pertinents et variés (3)	Indices pertinents et variés (2)	Indices peu pertinents et peu variés (1)	Indices rarement pertinents et très peu variés (0)	X 3 / 9
	6. L'élève se sert d'un vocabulaire évocateur et varié.	Vocabulaire très évocateur et varié (3)	Vocabulaire évocateur et varié (2)	Vocabulaire peu évocateur et peu varié (1)	Vocabulaire très peu évocateur et très peu varié (0)	X 4 / 12
LANGUE	7. L'élève construit des phrases correctes, avec une ponctuation appropriée.	erreurs 0 1-2 3-4 5-6 7-8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24+ points 20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0				X 4 / 20
	8. L'élève respecte l'orthographe d'usage et applique les règles de l'orthographe grammaticale.	erreurs 0 1-2 3-4 5-6 7-8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24+ points 20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0				X 4 / 20

NL – Septembre 1992

Voici les explications pour chacun des critères.

1. La situation initiale (6 points) (1,2/20 points)

La situation initiale doit présenter le personnage principal et ses caractéristiques physiques et psychologiques. L'élève doit décrire l'atmosphère qui prévaut dans sa nouvelle.

2. L'événement déclencheur (6 points) (1,2/20 points)

Un événement doit venir perturber la situation initiale. Selon les critères de la grille, cet événement peut être très perturbant, perturbant, peu perturbant ou absent.

3. Le développement de l'intrigue (21 points) (4,2/20 points)

C'est la cohérence et la vraisemblance du développement qui sont jugées ici, et cela en fonction de la situation initiale et de l'événement perturbateur qui en a brisé le déroulement. Les actions et les réactions des personnages doivent être cohérentes avec l'événement perturbateur.

4. La situation finale (6 points) (1,2/20 points)

La situation finale doit présenter une fin surprenante et inattendue qui surprendra le lecteur. Elle doit être vraisemblable par rapport à l'ensemble du récit.

5. L'articulation du texte (9 points) (1,8/20 points)

L'articulation du texte se démontre par l'utilisation adéquate des marqueurs de relation qui permettent de comprendre la logique interne du texte. Ce peut être, par exemple, des marqueurs de temps («Hier soir»).

6. Le vocabulaire (12 points) (2,4/20 points)

Le vocabulaire est jugé dans son ensemble et l'enseignant utilise les balises des différentes cotes pour octroyer la note à l'élève.

7. Syntaxe et ponctuation (20 points) (4/20 points)

8. Orthographe d'usage et grammaticale (20 points) (4/20 points)

Contrairement aux six critères qui précèdent, les critères sur la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale sont quantifiables,

c'est-à-dire que l'enseignant fait le compte des erreurs produites par l'élève et octroie une note en fonction du nombre d'erreurs commises; un premier calcul est réalisé pour les erreurs de syntaxe et de ponctuation (critère 7) et un second calcul, pour les erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale (critère 8).

L'utilisation de cette grille par les enseignants est possible si les élèves ont produit une nouvelle littéraire complète. Si ce n'est pas le cas, notamment lors de productions écrites formatives, l'enseignant choisit souvent de remanier la grille afin de l'adapter à la production écrite partielle des élèves.

5. Objectifs de recherche

Nous avons présenté quelques définitions conceptuelles, défini l'acte de corriger et expliqué les particularités de la correction de la rédaction argumentative au Québec pour définir notre objet de recherche: la modélisation de l'activité de l'enseignant quand il corrige un texte argumentatif de 5^e secondaire, en fonction de deux modalités: écrit et oral.

Notre objectif de recherche, lui, est de construire un modèle heuristique du processus de correction d'une production écrite scolaire, puis de le valider à partir des observations faites auprès d'enseignants en situation de correction de copies d'élèves.

Cet objectif de recherche se divise en deux parties: la première consiste à développer un modèle théorique du processus de correction d'une production écrite scolaire, développé à partir des aspects théoriques présentés dans le chapitre II. La seconde partie consiste à valider ce modèle, à partir de données recueillies à la suite de l'observation d'enseignants placés en situation réelle de correction de copies d'élèves.

L'intérêt de construire un modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire est de plusieurs ordres. Tout d'abord, nous avons expliqué, au début de ce chapitre, que les recherches traitant de l'acte de corriger réalisé par l'enseignant sont pratiquement absentes, les recherches s'attardant davantage à la réception des commentaires par l'élève. C'est dire l'importance de définir ce qu'est la correction pour l'enseignant avant d'en voir les effets sur les élèves. Ensuite, le développement d'un modèle présente de nombreux avantages dans l'explication des phénomènes puisqu'un

modèle est «un médiateur entre un champ théorique et un champ empirique» (Legendre, 1993, p. 857). Selon le but visé, le modèle peut présenter plusieurs utilités: définition d'une réalité, description, interprétation, prédiction ou exploration (Legendre, 1993; Boucher, 1990). Le modèle heuristique est exploratoire parce qu'il permet de générer des hypothèses ou de comprendre davantage un objet ou un phénomène. En ce sens, la science heuristique est définie comme «un mécanisme inhérent à un processus de découverte.» (Legendre, 1993, p. 686). Cette méthodologie de recherche distingue généralement trois étapes: l'observation des faits, une hypothèse suggérée par cette observation et la vérification de l'hypothèse en question (Legendre, 1993). L'importance des modèles heuristiques dans la découverte et l'explication de phénomènes encore non analysés n'est plus à démontrer. Notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire s'inscrit dans cette lignée.

Afin de construire notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire, un axiome composé de trois activités nous a permis de définir le cadre théorique de l'activité de correction, l'axiome étant un «principe premier qui s'impose conventionnellement à l'esprit comme souhaitable, juste et logiquement nécessaire dans le cadre de l'édification d'un domaine de savoirs et d'activités» (Legendre, 1993, p. 125). Ces trois activités qui composent notre axiome de recherche et qui permettent de définir les caractéristiques de l'enseignant-correcteur sont la lecture, l'écriture et l'oral, les trois aspects théoriques en jeu dans l'activité de correction de copies ; ces caractéristiques sont intégrées dans un «supra-axiome», l'hétérorévision.

Tout d'abord, l'enseignant-correcteur *lit* la copie qui se trouve devant lui; ensuite (ou simultanément), il *écrit* des commentaires sur la copie, qu'ils soient nombreux ou non. La première partie de notre axiome de recherche est donc que le travail effectué par l'enseignant fait appel aux processus de lecture puisqu'il *lit* la copie de l'élève et que ce travail de correction fait appel aux processus d'écriture, car l'enseignant *écrit* des commentaires sur la copie de l'élève.

Le travail de correction-évaluation de l'enseignant passe par la lecture et l'écriture. Ce sont ces deux aspects théoriques que nous développons dans le prochain chapitre et qui nous serviront à construire le modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire.

La deuxième partie de notre axiome de recherche concerne la communication orale. La lecture et l'écriture sont les deux aspects incontournables du modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire, et une modalité de

transmission des commentaires à l'élève peut être la voie orale. C'est dire que l'enseignant est un locuteur et qu'il a développé des habiletés à communiquer oralement. C'est la troisième activité vécue par l'enseignant lors de la correction que nous présentons ici: la communication orale de l'enseignant mobilisée pour corriger sur cassette passe par le développement des compétences propres à la communication orale, même s'il s'agit, pour l'enseignant, de la construction d'un «monologue». Il s'agit d'une première variable de notre recherche. Deux autres variables seront observées: les différences/ressemblances entre les corrections effectuées sur une nouvelle (texte littéraire) et sur un texte argumentatif (texte courant), ainsi que sur des copies qui ont été corrigées par deux enseignants, l'un étant l'enseignant en titre des élèves et l'autre ne connaissant pas du tout les élèves.

Le prochain chapitre présente les notions théoriques liées à la révision dans une perspective d'hétérorévision, à la lecture, à l'écriture et à la communication orale, notions qui nous serviront de base pour construire le modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire.

CHAPITRE II

La révision, la lecture, l'écriture, l'oral: aspects théoriques

Nous l'avons vu, la correction de texte prend le sens de l'hétérorévision, forme de révision effectuée par l'enseignant sur la copie de l'élève. Chronologiquement, l'hétérorévision fait appel à la lecture et l'écriture. Ces trois éléments sont décrits ici dans une perspective uniquement théorique, à l'aide de modèles qui servent à en expliquer les composantes. Notre but, ici, n'est pas de commenter les différentes approches de l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture ni de critiquer les différents courants de pensées qui ont jalonné les dernières années, mais plutôt d'expliquer les mécanismes mis en place pour reconstruire le sens d'un texte par la lecture et pour écrire des commentaires sur une copie d'élève. Notre choix s'est porté vers des modèles qui expliquent le travail de lecture et d'écriture effectué par l'enseignant. Puisqu'il n'existe aucun modèle de révision, de lecture et d'écriture dans une perspective enseignante, nous avons choisi ces modèles parce qu'ils expliquent, chacun à leur façon, des parties différentes de la tâche d'hétérorévision faite par l'enseignant, soit la lecture et l'écriture.

À la suite de la première partie sur la révision ainsi que les deuxième et troisième parties sur la lecture et l'écriture s'ajoute une quatrième partie portant sur les caractéristiques de la communication orale. Puisqu'une partie de notre recherche

s'intéresse à la transmission orale des commentaires à l'élève, cette partie présente certaines caractéristiques mises de l'avant par l'enseignant qui «monologue» au moment de la correction des copies.

Ces quatre parties présentent d'abord les modèles théoriques indépendamment les uns des autres; à la fin de chacune des parties, une synthèse fait le point sur ce qui rapproche ces différents modèles.

1. Modèles de révision

Si on s'entend davantage pour définir les notions d'écrit et d'écriture – nous le verrons plus loin –, le terme révision est toutefois plus flou dans les conceptions générales du processus d'écriture. Nous voulons faire ici une différence entre ces deux concepts même si les processus qui les sous-tendent sont étroitement liés, vu que nous croyons que le travail de correction de l'enseignant s'apparente à l'hétérorévision.

Si l'écriture est la mise en texte ou la représentation de la parole par des signes conventionnels, la révision, quant à elle, est l'activité que fait le scripteur lorsqu'il relit son texte dans le but d'y apporter des corrections. Selon les modèles, la révision est vue comme une activité séparée effectuée sur le brouillon complet et terminé (Murray, 1978) ou une activité récurrente qui a lieu à n'importe quel moment du processus rédactionnel et sur n'importe quel segment écrit (Bartlett, 1982), après un mot, un groupe de mots, une phrase, un paragraphe ou un texte entier. L'approche cognitive de la production écrite a mis à jour la révision comme partie essentielle de ce processus; elle est maintenant étudiée pour révéler le processus d'écriture et de pensée du scripteur plutôt que pour son effet sur la qualité des textes produits, comme c'était le cas des recherches effectuées avant 1970 (Fortier et Préfontaine, 1994).

Réviser un texte implique, la plupart du temps, une lecture du texte (en tout ou en partie) dans le but de l'améliorer à différents niveaux. À l'opposé de la planification et de la mise en texte, la révision implique généralement un processus de comparaison entre le texte écrit (mots, phrases, paragraphes, texte) et la représentation de l'intention du scripteur (Bartlett, 1982).

Contrairement à une conception très répandue, la révision n'est pas nécessairement l'étape finale du processus et elle ne s'effectue pas seulement à la fin de la rédaction, au moment où le scripteur relit son texte en entier pour y apporter des

corrections de surface. Certes, cette façon de faire est une stratégie de révision, mais elle n'est pas la seule. Il devient difficile de comprendre ce phénomène de révision parce que cette activité intellectuelle de la part du scripteur ne laisse pas toujours de traces visibles sur le papier. C'est par l'analyse de protocoles³⁸ que des chercheurs peuvent prendre conscience de la complexité d'une telle activité. Pour plusieurs scripteurs experts, rédiger, c'est essentiellement réviser et réécrire (Murray, 1978), ce qui n'est pas le cas des scripteurs novices qui connaissent et maîtrisent mal les stratégies de révision. Pour le scripteur, donc, cette activité complexe peut l'être d'autant plus s'il ne dispose pas des compétences pour la faire. Comment lire le texte pour percevoir, évaluer et gérer les erreurs d'ordre linguistique ou textuel? La façon de lire est la stratégie de révision adoptée par le scripteur-lecteur et ces stratégies diffèrent selon qu'il s'agit d'un scripteur novice ou expert (Bartlett, 1982). Plusieurs stratégies peuvent également être utilisées au cours de la révision puisque le lecteur doit se relire de multiples façons (Bisaillon, 1991). Le nombre de lectures faites par un scripteur et leur importance ont été mises à jour dans des expériences d'écriture fantôme (*invisible writing*) (voir Britton *et al.*, 1975) ou d'observation des pauses dans le processus rédactionnel (voir, entre autres, Matsushashi, 1981 et 1987; Fortier et Préfontaine, 1994). Toutefois, réviser un texte ne veut pas nécessairement dire produire un texte de meilleure qualité (Bartlett, 1982).

Nous avons choisi de présenter quatre modèles de révision qui s'inscrivent dans l'approche cognitiviste du processus d'écriture qui présente la révision comme partie essentielle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980 et 1994; Flower et Hayes, 1981; Hayes 1995).

1.2 Modèle de révision de Bartlett (1982)

Bartlett (1982) a proposé un schéma du processus de révision qui est présenté en regroupant deux composantes principales : l'évaluation et la correction (figure 2.1).

38 Les protocoles sont constitués de la transcription des verbalisations faites pendant le déroulement d'une tâche.

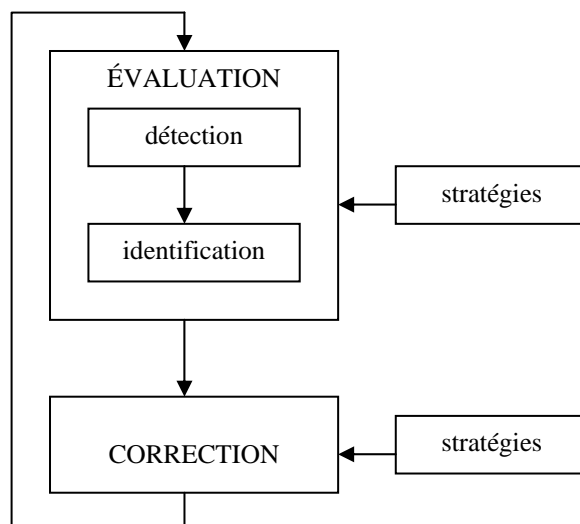


Figure 2.1 Schéma du processus de révision (Bartlett, 1982)

Selon Bartlett (1982), la révision se divise en deux composantes: *l'évaluation*³⁹ et la *correction* pour lesquelles des stratégies différentes peuvent être développées. Ce schéma est intéressant pour notre recherche parce qu'il est facile de l'adapter pour une activité de révision qui ne serait pas effectuée par le scripteur lui-même sur son propre texte (cette forme d'hétérorévision que fait l'enseignant sur la copie de l'élève). *L'évaluation* se divise également en deux composantes: la *détection* et l'*identification*. Dans la première opération, le scripteur prend conscience que quelque chose ne va pas et l'identification des erreurs (2^e opération) permet de catégoriser ces lacunes. Parfois, la détection d'une erreur se fait intuitivement et le scripteur a alors davantage de mal à identifier la nature de l'erreur et les stratégies à utiliser: «[...] ce contact peut être plus ou moins explicite et peut impliquer des processus de comparaison plus ou moins élaborés, selon l'habileté du scripteur et la difficulté de ce problème en particulier» (Bartlett, 1982, p. 349)⁴⁰. Cette intuition peut aussi amener le scripteur à considérer fautif quelque chose de correct; l'identification de l'erreur (qui n'en est pas une) est d'autant plus difficile dans ce dernier cas de figure et la correction pratiquement impossible bien qu'il soit possible «d'ajouter» une faute en croyant en corriger une autre. La *correction*, deuxième composante du processus, désigne alors toute tentative pour changer un élément dans le but de l'améliorer, même si cette correction ne donne pas toujours les résultats escomptés par le scripteur (Bartlett, 1982).

39 Les termes issus des différents modèles sont écrits en italiques.

40 Notre traduction. *The nature of that contact may be more or less explicit and may involve more or less elaborate processes of comparison, depending on the skill of the writer and the difficulty of a particular problem.*

Le schéma de Bartlett est intéressant parce qu'il propose un déroulement commun à tous les types et à tous les moments de révision. Or, pour un scripteur inexpérimenté, ces passages obligatoires de détection et de correction ne sont pas faciles à réaliser. En observant ce schéma, il est possible de le coller à une révision d'un critère de microstructure: détecter une erreur grammaticale, identifier la règle qui permet de la corriger et finalement, appliquer cette règle et effectuer la correction. Cette correction peut s'effectuer en cours de rédaction ou à la fin, lors de la relecture finale. Parallèlement, il est possible d'appliquer ce schéma à une erreur de macrostructure si le scripteur novice a les connaissances pour régler le problème, ce qui n'est pas toujours le cas. Ainsi, pour régulariser un paragraphe qui présenterait une idée de façon vague, le scripteur doit identifier la source du problème, identifier également de quelle façon il peut améliorer ce paragraphe et finalement, passer aux actes. L'écriture étant considérée comme une activité de résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980), le scripteur sera ici confronté à de vrais problèmes s'il ne maîtrise pas les données nécessaires pour effectuer ses corrections. Bien qu'on ne doive pas négliger pour autant la microstructure, il nous apparaît plus difficile, pour un scripteur novice, de faire appel aux stratégies de haut niveau sans être placé en état de surcharge cognitive plus ou moins difficile à gérer. Lorsque le scripteur ne sait pas comment procéder, il s'expose à voir la lourdeur de sa tâche comme un obstacle difficilement franchissable, même s'il n'en est pas toujours conscient (Scardamalia et Bereiter, 1983). La difficulté à détecter les erreurs a été relevée par les chercheurs comme l'obstacle majeur lors de la révision (Bisaillon, 1991). La différence est très marquée entre les scripteurs experts et les novices; les enseignants étant des scripteurs experts et les élèves étant des novices, on peut très bien penser que la difficulté à détecter les erreurs pour les élèves sera compensée par le travail effectué par l'enseignant au moment de la correction.

1.2 Modèle de révision: Scardamalia et Bereiter (1983)

En 1983, Scardamalia et Bereiter ont également proposé un modèle de la structure de la révision, le modèle CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) (figure 2.2).

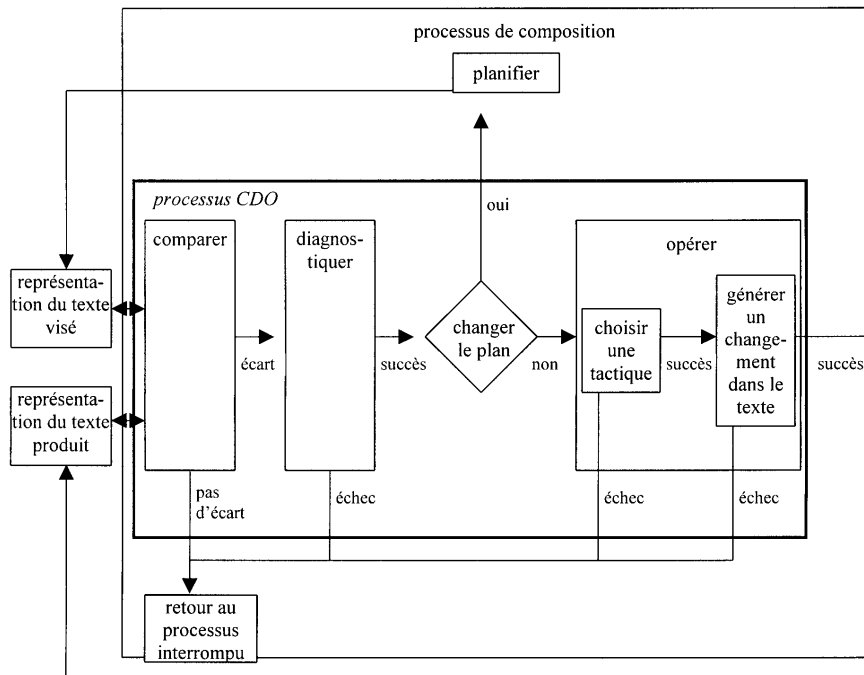


Figure 2.2. Modèle du processus CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) dans la composition (Scardamalia et Bereiter, 1983)⁴¹

Ce modèle du processus CDO (*comparer, diagnostiquer, opérer*) de Scardamalia et Bereiter (1983) tient en trois étapes itératives, en ce sens qu'elles peuvent s'effectuer à tout moment dans l'activité scripturale, aussi bien en cours de rédaction qu'à la toute fin de l'activité. Nous retrouvons ici des liens évidents avec le modèle précédent, celui de Bartlett (1982), qui présentait aussi la révision en trois étapes récurrentes. Ces trois étapes seront fort utiles pour analyser et comprendre le travail effectué par l'enseignant sur la copie de l'élève au moment de la correction, d'où notre intérêt pour ce modèle de Scardamalia et Bereiter (1983).

La première étape, *comparer*, permet au scripteur de juger sa production écrite à la lumière de son intention d'écriture et des objectifs d'écriture. La difficulté, ici, est d'avoir posé justement les jalons de son écriture, ce qui est plus souvent l'apanage du scripteur novice: quelles sont les intentions d'écriture et quel est le but poursuivi? Si ces prémisses sont mal posées, la première étape de ce processus peut difficilement s'effectuer (et le reste du processus ne peut s'enclencher). Cette comparaison est donc effectuée avec ce qui était attendu au départ, même si le projet peut évoluer en cours de rédaction; si le scripteur se rend compte qu'il y a un écart entre ce qu'il a écrit et ce

41 Traduction: Brassart (1989)

qu'il devait (ou voulait) écrire, il devra diagnostiquer ce qui cause cette différence et ainsi retourner à l'étape de planification du processus d'écriture pour effectuer des changements qui vont lui permettre d'écrire un texte conforme aux attentes fixées par la contrainte d'écriture.

La seconde étape, *diagnostiquer*, consiste à déterminer la nature et le niveau de la différence faite à l'étape précédente, c'est-à-dire préciser l'écart entre l'objectif visé et le texte effectivement écrit; par exemple, cette étape peut demander au scripteur d'avoir recours à sa mémoire à long terme pour aller y chercher des connaissances déclaratives. Le rédacteur peut décider de supprimer cet écart qu'il a constaté ou de modifier les intentions qu'il avait au départ; il peut aussi choisir de modifier la représentation du texte visé plutôt que le texte lui-même (Brassart, 1989). On comprend bien l'importance et la nécessité d'avoir bien cerné ces caractéristiques dès le début parce que si le scripteur ne parvient pas à diagnostiquer la cause de l'écart, l'étape suivante ne peut pas s'effectuer et l'écart ne sera évidemment pas corrigé.

La troisième et dernière étape, *opérer*, demande au scripteur de décider quelle tactique il adopte pour effectuer le changement désiré à l'étape précédente. Le scripteur peut ainsi envisager un certain nombre de changements possibles comme il peut décider de laisser son texte intact. Après réflexion, il met en place ce qu'il a choisi comme alternative. S'il décide d'effectuer un changement, le contenu de la seconde boîte, *générer un changement dans le texte*, lui permet de le faire. Toutefois, il peut ne rien voir dans son texte et se diriger tout droit vers «l'échec» ou même s'il voit un écart, il peut choisir de ne rien faire (peut-être parce qu'il ne sait pas quoi faire) et de retourner au processus interrompu sans faire disparaître l'écart. Quel que soit son choix ou le moment où le processus CDO se met en branle, il faut noter que ce «processus se poursuit jusqu'à la disparition de l'écart ou à un échec à un moment du cycle, et se clôt par un retour au processus interrompu» (Brassart, 1989, p. 92). On comprend que cette étape, tout comme les deux précédentes, sont difficiles à réaliser pour des scripteurs novices alors qu'elles peuvent s'effectuer souvent inconsciemment par des scripteurs experts.

Comme les modèles de scripteurs expliqués précédemment et parce qu'il en fait partie, le processus de révision expliqué ici par Scardamalia et Bereiter (1983) est itératif: à chacune des «étapes», le scripteur peut retourner à la lecture ou à l'écriture de son texte, puisque, le processus CDO interrompant les autres processus, le scripteur doit forcément y revenir (Brassart, 1989). Comme le croient plusieurs chercheurs (entre

autres, Turgeon et Bédard, 1997; Brassart, 1989), le processus CDO de Scardamalia et Bereiter (1983) constitue un complément fort utile aux modèles de Hayes et Flower (entre autres, 1980) en instrumentant davantage le scripteur, qu'il soit novice ou expert, dans sa tâche de révision. Certes, le modèle ne sert pas à outiller le scripteur mais à comprendre ce qu'il fait, et une fois le modèle connu par le scripteur, du moins le scripteur expert, la compréhension des mécanismes mis en place pour réviser peut l'aider dans sa tâche.

Il est possible d'associer ce modèle de la révision à tous les types d'erreurs, qu'elles soient de microstructure ou de macrostructure. Ainsi, un scripteur peut rédiger un texte et «appliquer», sans en être conscient (parce qu'on n'écrit pas en «fonction» d'un modèle), les composantes du modèle de Scardamalia et Bereiter quant au contenu de son texte: il peut tout d'abord *comparer* le contenu écrit avec le contenu attendu en fonction des consignes reçues; s'il n'y a pas d'écart entre ce qui est effectivement écrit et ce qui devait l'être, le scripteur retourne au processus interrompu, c'est-à-dire au texte qu'il écrivait ou à l'étape de révision où il était rendu. Toutefois, s'il décèle un écart entre ce qui était attendu et ce qu'il a écrit, il *diagnostique* l'endroit et la raison de l'écart, modifie son plan initial afin de répondre adéquatement aux exigences posées au départ, puis *opère* le changement dans son texte, en choisissant d'abord une stratégie (parfois de façon inconsciente, sans savoir que c'est une stratégie efficace ou non) qui lui permet d'établir l'adéquation entre son texte et les consignes données au départ puis en effectuant ledit changement.

Il est aussi possible d'observer ce modèle sur la base d'une erreur de microstructure, par exemple, une erreur d'orthographe. Le scripteur *compare* le mot écrit (un participe passé, par exemple) avec les multiples façons d'écrire un participe passé. S'il constate qu'il n'y a pas d'écart entre ce qu'il a écrit et ce qu'il aurait dû écrire, il retourne à l'étape qu'il avait abandonnée pour effectuer cette comparaison. Cependant, si cette comparaison a révélé un écart, le scripteur devra *diagnostiquer* l'origine de l'erreur (trouver le participe passé dans la phrase et avec quel élément il doit s'accorder) et *opérer* le changement en trouvant d'abord une tactique (consulter un ouvrage de verbes ou une grammaire, par exemple) puis effectuer le changement. Évidemment, le déroulement de ce processus peut s'effectuer en cours de rédaction comme à la toute fin, lors d'une activité de révision complète sur le texte complet. Ces stratégies de révision font souvent défaut chez les scripteurs novices puisqu'ils ne détectent pas facilement les erreurs et, même s'ils les détectent, ils savent peu souvent

comment diagnostiquer l'origine de l'erreur par manque de connaissances déclaratives, et savent peu comment opérer le changement, par manque de connaissances procédurales (Bisaillon, 1991). Nous croyons que cette observation de Bisaillon (1991) est valable tant pour les erreurs de surface que pour les erreurs de profondeur.

L'intérêt de ce modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983) est qu'il peut s'adapter, tout comme celui de Bartlett (1982), pour une activité de révision qui ne serait pas effectuée par le scripteur du texte lui-même, ce qui est l'esprit de notre recherche.

1.3 Modèle de révision: Hayes (1995-1⁴²)

La connaissance, chez les chercheurs, des processus cognitifs des scripteurs a amené Hayes (1995) (figure 2.3) à modifier quelque peu le modèle de révision qu'avaient proposé Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman en 1986⁴³.

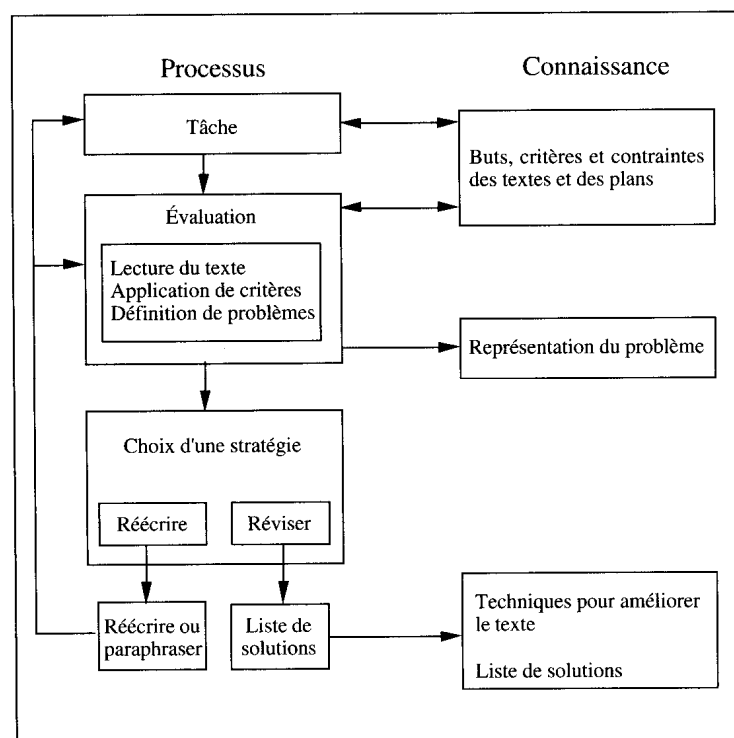


Figure 2.3. Modèle de révision (Hayes, 1995-1-R) (adapté de Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman, 1986)

42 Le modèle porte le chiffre -1 afin de le différencier du modèle suivant.

43 Nous attribuerons dorénavant ce modèle à Hayes (1995) même s'il fut d'abord présenté par Hayes et quatre de ses collègues en 1986. L'original de ce modèle (1986) est présenté à l'annexe 4.

Ce que nous pouvons observer, *a priori*, c'est que les «étapes» proposées par Bartlett (1982) et par Scardamalia et Bereiter (1983) sont toujours présentes, même si elles portent un autre nom: l'évaluation, le choix d'une stratégie qui mène à la réécriture ou à la découverte d'une solution et le travail lui-même. Il semble donc que la révision passe vraisemblablement par trois «étapes». Il nous semble intéressant, pour notre recherche, d'insister sur la séparation du processus et des connaissances, lesquels sont peut-être mobilisés séparément dans la correction des copies, étant donné que l'enseignant fait appel à l'une et à l'autre de ces opérations au moment de la correction.

Ce modèle de Hayes (1995-1) est cependant présenté différemment, visuellement parlant: d'un côté, on retrouve le *processus* et de l'autre, la *connaissance* qui permet de distinguer ce qui est fait par le scripteur et les connaissances dont il a besoin pour effectuer ce travail (Flower *et al.*, 1986).

Tout d'abord, il y a lieu de constater que le travail de révision commence avec la tâche: quels sont les buts, les critères et les contraintes posés par la nature même de la tâche. Ces derniers éléments ont également une incidence sur le côté *connaissance* puisqu'une tâche différente amène le scripteur à réviser différemment son texte. Le processus de révision commence très tôt dans la tâche à réaliser; au moment où le scripteur se construit une image mentale du texte à rédiger, il choisit, souvent inconsciemment, quel type de révision il effectuera éventuellement sur son texte (Flower *et al.*, 1986). Par exemple, s'il s'agit d'un texte court, il peut décider, sans en être totalement conscient, de n'effectuer sa révision qu'une fois son texte terminé.

Le second bloc, *l'évaluation*, constitue le cœur de ce modèle puisque cette révision est le «processus responsable de la détection et du diagnostic des problèmes dans le texte» (Hayes, 1995, p. 55). Ce processus d'évaluation est semblable au processus d'évaluation de la lecture que nous avons présenté précédemment (Hayes, 1995). Cette évaluation est présentée en trois sous-aspects: la lecture du texte, l'application de critères et la définition de problèmes. On doit relier ce bloc, dans un processus d'aller-retour, au bloc *connaissance: buts, critères et contraintes des textes et des plans*. La lecture du texte consiste d'abord à lire pour la compréhension, pour construire une représentation mentale du texte, un peu comme si le réviseur n'était pas l'auteur du texte. Cette lecture peut mettre à jour des failles dans le contenu du texte (organisation logique, cohérence, etc.) (Flower *et al.*, 1986). La lecture du texte pour l'évaluation impose des critères supplémentaires à la lecture pour la compréhension. Ce

type de lecture peut conduire à découvrir de nouvelles façons d'écrire et pas seulement à trouver des erreurs (Flower *et al.*, 1986). De plus, cette lecture conduit à travailler non seulement sur le texte, mais aussi sur les représentations mentales et la planification effectuée par le scripteur.

On doit également relier le bloc *évaluation* au bloc *représentation du problème* mais d'une façon univoque (flèche dans un seul sens). Il est normal que l'évaluation comporte cette tâche de définition et de représentation du problème parce que, nous l'avons vu, identifier les erreurs et définir ce qui ne va pas est une tâche complexe pour le scripteur-réviseur. Cette représentation peut être vague (le scripteur sent que quelque chose ne va pas) ou très précise (le scripteur constate qu'il manque un accent aigu sur un E au mot éléphant) (Flower *et al.*, 1986). Toute la solution gravite autour de cette représentation du problème à résoudre. Mieux le problème est défini, plus les stratégies pour le corriger sont diversifiées et efficaces (Flower *et al.*, 1986).

Le *choix d'une stratégie* est la suite logique de l'évaluation en ce sens qu'elle exige du scripteur qui a bien défini le problème à résoudre, de choisir ce qu'il va faire pour corriger l'erreur commise. Selon ce modèle, il existe deux possibilités de correction: la réécriture ou la révision. On peut définir différemment ces deux concepts: alors que la réécriture consiste, le terme le dit, à réécrire ou à paraphraser une phrase qui serait déficiente, incomplète ou non satisfaisante aux yeux du scripteur, la révision consiste plutôt à utiliser des techniques ponctuelles d'amélioration textuelle (Hayes, 1995). Le modèle indique une *liste de solutions*, mais il n'en propose pas, supposant que le scripteur en possède une qu'il peut consulter au besoin.

Il est important de nuancer, encore une fois, le moment où a lieu cette révision et ce qu'elle touche, textuellement parlant. Ce processus de révision présenté par Hayes (1995-1) peut être appliqué tant en cours de rédaction qu'à sa toute fin, au moment où s'opère la révision finale. S'il est vécu en cours de rédaction, les flèches qui partent des dernières boîtes (réécrire ou paraphraser/liste de solutions) prennent tout leur sens puisqu'elles ramènent le scripteur à la tâche, là où il était rendu dans sa rédaction. Si le processus de révision s'opère à la fin de l'activité de rédaction, le retour à la tâche amène le scripteur non plus à rédiger mais plutôt à tenir compte des paramètres de la tâche dans son travail de révision-corrrection.

Ce modèle peut également expliquer le processus mis de l'avant pour corriger tant une erreur de macrostructure que de microstructure. Ces deux types d'erreurs peuvent aussi être corrigés tant en cours de rédaction qu'à la toute fin. Supposons qu'en cours

de rédaction, le scripteur soit face à ce qu'il a détecté comme une erreur d'accord grammatical (repreons notre exemple du participe passé). La lecture du texte, l'application de critères d'observation et la définition du problème l'amènent à détecter une erreur dans son accord du participe passé. Son choix de stratégies est le suivant: la correction pure et simple de son erreur ou la révision de son texte qui peut l'amener à supprimer le mot en question et ainsi ne plus avoir à accorder le participe passé. Du côté macrostructurel, la tâche à effectuer a placé le scripteur dans une situation d'écriture qu'il devra évaluer davantage en fonction des buts, des critères et des contraintes des textes et des plans. Ces critères existent également pour la microstructure, mais comme cette dernière est sensiblement la même pour tous les types de texte (un participe passé demeure un participe passé), les connaissances quant aux buts poursuivis par le texte auront peu d'impact sur la microstructure du texte alors qu'elles en ont beaucoup plus sur la macrostructure. Ainsi, le scripteur placé devant un texte ou une partie de texte à réviser devra tenir compte des paramètres entourant la tâche dans son travail de révision. Toutefois, la lecture du texte, l'application de critères et la définition de problèmes amènent le scripteur à se faire une représentation du problème auquel il fait face afin de trouver une solution. Nous croyons que cette partie est plus difficile pour un scripteur novice – et peut-être aussi pour un correcteur novice – vu qu'il a souvent des carences dans ses connaissances déclaratives qui rendent la représentation du problème difficile à cerner: il «sent» que quelque chose ne va pas mais est incapable de dire avec précision de quoi il s'agit (Flower *et al.*, 1986). C'est, entre autres, peut-être pour cette raison que le choix d'une stratégie de révision est difficile pour le scripteur novice et qu'il choisit peut-être plus facilement de réécrire une partie de son texte parce qu'il ne sait pas comment le modifier: il maîtrise moins bien les techniques d'amélioration textuelle et sa liste de solution est peut-être plus mince. Le scripteur expert, lui, maîtrise davantage ses connaissances déclaratives et ses techniques pour améliorer son texte sont davantage au point.

Ce qu'il est important de mentionner, c'est que le *processus* et les *connaissances* vont de pair: la *tâche*, *l'évaluation* et *le choix d'une stratégie* sont directement liés aux connaissances que possède le scripteur et plus les *connaissances* du scripteur sont raffinées et accessibles, plus les chances d'effectuer efficacement une révision sont grandes. Ce modèle indique donc que des liens étroits existent entre les connaissances procédurales (le processus) et les connaissances déclaratives (les connaissances).

1.4 Modèle de révision: Hayes (1995-2⁴⁴)

Les modèles de «lire pour comprendre» et «lire pour évaluer» (Flower *et al.*, 1986; Hayes, 1995), que nous présenterons dans la partie consacrée aux modèles de lecteur, ont amené Hayes à présenter un nouveau modèle de révision (1995-2) (figure 2.4) qui est tout à fait intéressant parce qu’il place la révision sous la bannière de la résolution de problèmes, ce qui est le cas de l’activité faite par l’enseignant au moment où il corrige une copie.

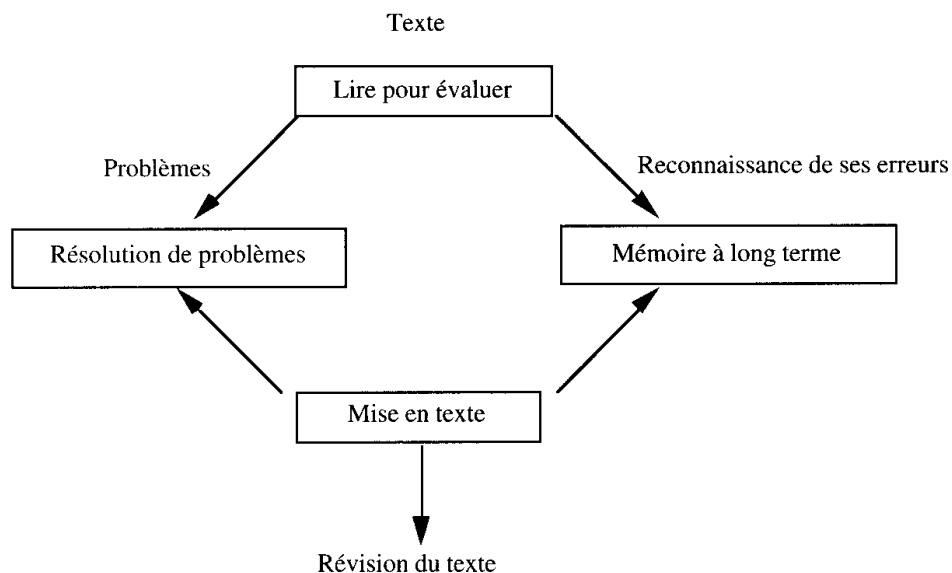


Figure 2.4. Nouveau modèle de révision (Hayes, 1995-2-R)

Ce nouveau modèle de la révision de Hayes (1995-2) présente la révision comme un ensemble de processus impliquant la lecture, la mise en texte et la révision du texte. Comme nous allons la présenter dans la partie consacrée à la lecture, celle-ci mène le scripteur à la révision de son texte puisque la lecture occupe la place centrale dans son modèle de révision (Hayes, 1995). La capacité du scripteur de lire pour comprendre lui permet de rédiger un contenu textuel et «dans plusieurs cas, la qualité du texte d’un scripteur semble dépendre étroitement de son habileté à lire pour la compréhension» (Hayes, 1995, p. 59). On peut donc croire qu’un bon lecteur formerait un meilleur scripteur.

44 Le modèle porte le chiffre -2 afin de le différencier du modèle précédent.

La capacité de lire pour comprendre les directives d'un texte à écrire a aussi un impact important sur la qualité du texte produit et cela, peu importe la situation dans laquelle se trouve le scripteur (à l'école, au bureau, etc.). Enfin, la lecture évaluative est essentielle à la révision puisqu'elle permet de porter un jugement à la fois sur le contenu du texte et sur les erreurs microstructurelles. Cette lecture évaluative menant à la détection d'erreur doit être automatisée par le scripteur (Flower *et al.*, 1986).

Le modèle de révision de Hayes (1995-2) ne définit pas les termes utilisés, ce qui, à notre avis, rend le modèle peut-être un peu moins intéressant, du moins, un peu moins précis. Ainsi, le *texte* est lu pour être évalué par le scripteur; afin d'effectuer cette lecture évaluative, le scripteur, placé devant une tâche de résolution de problèmes, doit faire appel à sa mémoire à long terme, tant pour identifier les erreurs de son texte que pour trouver une solution. D'ailleurs, plus le scripteur est en mesure d'expliquer précisément le problème auquel il fait face, plus ses chances de trouver une solution sont grandes (Flower *et al.*, 1986). Les flèches du modèle font le lien entre la lecture pour évaluer, la résolution de problèmes, la mémoire à long terme et la mise en texte; toutes ces activités font partie de la révision du texte.

Puisque ce modèle ne s'attarde pas sur le type d'erreur ni le moment précis où doit se dérouler la révision, nous pouvons en conclure que la révision peut s'effectuer à tout moment et qu'elle peut concerner tous les types d'erreurs (de surface et en profondeur). C'est donc que la révision passe par la lecture pour évaluer et que pour effectuer justement une révision, la mémoire à long terme et l'habileté à résoudre des problèmes du scripteur sont des atouts essentiels (Hayes, 1995).

1.5 Analyse des modèles de révision

La révision n'est plus vue comme une activité déconnectée du processus d'écriture qui devait s'opérer à sa toute fin et sur le texte complet. Au contraire, «il serait probablement préférable de concevoir la révision comme une activité constituée de plusieurs processus de base, plus particulièrement la lecture, la planification et la mise en texte» (Hayes, 1995, p. 58). La révision fait donc partie intégrante du processus d'écriture.

Les modèles proposés ont également en commun qu'ils s'intéressent non plus au produit de la révision, mais plutôt au processus mis en marche par le scripteur pour réviser sa production écrite.

Ce qu'on constate également, c'est que l'ensemble des auteurs croient en la récurrence du processus: la révision s'opère à n'importe quel moment du processus d'écriture, porte sur des petites parties de texte (mots, phrases) ou des plus importantes (paragraphe, texte) et est applicable tant sur la macrostructure du texte que sur la microstructure.

Quoi qu'il en soit, la révision passe par un certain nombre d'étapes qui semblent davantage immuables. Aux trois étapes de Bartlett (1982), *détection*, *identification* et *correction*, s'associent celles de Scardamalia et Bereiter (1983), *comparer*, *diagnostiquer*, *opérer*. Ces trois composantes de la révision semblent incontournables puisque Hayes (1995-1) les reprend dans *l'évaluation*, *la définition du problème* et *le choix d'une stratégie* (la réécriture ou la révision).

Qu'on la nomme *détection* (Bartlett, 1982), *comparer* (Scardamalia et Bereiter, 1983) ou *évaluation* (Hayes, 1995-1), tous s'entendent pour dire que c'est la clé de la révision: le scripteur novice a du mal à détecter un écart entre ce qu'il a écrit et ce qu'il aurait dû écrire; le scripteur expert détecte souvent inconsciemment cet écart et effectue la correction souvent sans s'en rendre compte, surtout s'il s'agit d'une erreur de surface (Flower *et al.*, 1986).

Les étapes *identification* (Bartlett, 1982), *diagnostiquer* (Scardamalia et Bereiter, 1983) et *définition de problèmes* (Hayes, 1995-1) contribuent à donner une définition à ce qui ne va pas. Cette étape est difficile pour le scripteur qui agit par intuition: il a «senti» que quelque chose n'allait pas sans être capable de l'identifier précisément. Cette seconde étape apparaît difficile à réaliser si la première n'a pas donné les résultats escomptés: le scripteur peut ne pas avoir détecté une erreur ou il peut avoir détecté ce qu'il croit être une erreur qui n'en est pas une. Il est alors impossible d'effectuer justement cette deuxième étape puisque, dans le premier cas de figure, il n'y a pas d'erreur détectée, donc le processus d'écriture se poursuit sans autre questionnement pour le scripteur; dans le second cas, il est difficile pour le scripteur de trouver une explication à son erreur puisque ce n'en est pas une. Le scripteur peut alors interpréter ce qu'il a écrit, ce qu'il croit avoir écrit et l'explication qui lui permet de modifier ce qu'il croit fautif. Dans ce dernier cas, le scripteur malhabile, puisqu'il ne «trouve» pas

la solution, peut fonctionner par essai-erreur, c'est-à-dire qu'il écrira son mot ou sa phrase différemment sans vraiment pouvoir expliquer le changement effectué.

La dernière phase du processus de révision, la *correction* (Bartlett, 1982), *opérer* (Scardamalia et Bereiter, 1983) et *choix d'une stratégie* (Hayes, 1995-1), consiste à effectuer la correction, la modification dans le texte afin que celui-ci réponde aux objectifs précisés au départ. Il peut être facile ou difficile d'effectuer ces modifications selon qu'elles exigent peu ou beaucoup de travail cognitif de la part du scripteur. Il n'est sûrement pas facile d'avoir à réécrire un paragraphe lorsqu'on est scripteur novice et qu'on se rend compte que ce serait la stratégie à adopter. Dans certains cas, certains scripteurs vont préférer laisser leur texte intact, sans effectuer la correction, parce qu'elle demande trop de travail et qu'ils ne savent pas comment s'y prendre.

Le développement des stratégies efficaces de révision passe généralement par trois étapes lorsqu'il s'agit de réviser un texte: la détection de l'erreur, son identification et sa correction. Pour ce faire, Bisailon (1991) propose, à l'instar de Rilliard et Sandon (1989), de considérer le *temps* et la *tâche* ainsi que *la révision par un tiers*, bien qu'ici, il ne soit pas question d'autorévision. Ces façons de faire sont tout à fait en lien avec le travail effectué par l'enseignant au moment de la correction des copies.

Ainsi, l'éloignement dans le *temps* permet au scripteur de laisser mûrir son texte dans son esprit et de le relire, quelques jours plus tard, avec un regard neuf. La lecture différée permet l'analyse du texte et contribue à faciliter l'objectivation de certains aspects.

Si on considère la *tâche*, le scripteur observe alors son texte de plusieurs façons différentes: par exemple, il peut faire une lecture pour le sens du texte, une autre pour la cohérence des propos, une troisième pour s'assurer des liens logiques entre les différentes parties de son texte et plusieurs autres lectures pour observer certains points orthographiques pour lesquels il sait éprouver quelques difficultés: les accords, les accents, etc. Une stratégie consiste même à lire son texte en partant de la fin afin d'éviter de se laisser prendre par le contenu du texte. Ainsi, en faisant toutes ces lectures, le scripteur s'est concentré sur une tâche à la fois, faisant fi des autres lacunes qu'il rencontrait dans son texte, sachant qu'il allait y revenir de toutes façons. Finalement, en proposant au scripteur de n'observer qu'une seule partie de son texte, toute l'attention est donc focalisée sur cet aspect; la surcharge cognitive est donc évitée.

La lecture par un tiers permet également une certaine distanciation entre le texte et son scripteur. Les commentaires formulés par le lecteur externe permettent au scripteur

de «voir» son texte différemment. Bartlett (1982) indique qu'il est plus facile pour un scripteur de faire de «l'hétérorévision» que de «l'autorévision» parce que le phénomène de détachement est plus facile à effectuer : il s'agit de lire le texte d'un autre scripteur, ce qui est le cas de l'enseignant.

L'autoquestionnement, autre méthode possible de révision qui ressemble à la révision centrée sur la tâche, est probablement plus efficace lors d'une lecture globale du texte bien qu'aucune étude ne l'ait encore prouvé (Bisaillon, 1991). Une grille d'auto-observation facilite la procédure à suivre parce qu'elle propose des questions et favorise la relecture critique. Ainsi, plusieurs lectures peuvent être effectuées par le scripteur pour une révision complète. Le scripteur automatise peu à peu les questions à se poser et éventuellement, il se détache de la grille. Il a alors intériorisé la stratégie d'autoquestionnement. Toutefois, le plus important reste probablement la détection des erreurs, étape qui fait défaut chez les scripteurs novices.

Les différents modèles de révision permettent donc de comprendre ce qu'est le travail de révision, lequel présente des similitudes avec le travail d'hétérorévision effectué par l'enseignant au moment de la correction d'une production écrite. Ce travail, nous l'avons déjà dit, s'actualise chronologiquement en passant par la lecture et l'écriture des commentaires; c'est pourquoi nous présentons ici les modèles de lecture.

2. Modèles de lecture

Nous avons choisi de présenter des modèles de lecture puisque l'activité de correction de l'enseignant impose d'abord de lire la copie avant d'y écrire des commentaires.

La lecture a longtemps été uniquement perçue comme un processus visuel permettant de décoder des mots écrits et, de ce fait, la compréhension en lecture était un aboutissement logique au décodage des mots et des phrases: la lecture était donc uniquement du décryptage (Giasson, 1995). Bien que plusieurs voies aient été explorées dans ce domaine, traditionnellement, on a présenté l'écriture comme un processus actif et la lecture comme une activité passive. Aujourd'hui, les recherches montrent que la lecture est un processus de communication actif et interactif de prédiction, de confirmation et d'intégration (Kintsch et van Dijk, 1984; Pagé, 1985; Deschênes, 1988; Giasson, 1995). Les modèles théoriques, depuis le début des années

quatre-vingt, définissent la compréhension comme «un processus complexe de traitement de l'information présentée dans un texte» (Deschênes, 1988, p. 15) et comme «le résultat d'une interaction entre un individu et un texte» (Denhière, 1984, p. 19).

La lecture est un processus de construction et la compréhension d'un texte dépend souvent des connaissances du monde du lecteur, même si on a longtemps cru que le sens donné au texte dépendait uniquement de ce que l'auteur voulait bien donner comme sens à son texte. Si le texte est bien écrit, il représentera assez fidèlement l'idée de l'auteur (Giasson, 1995). Il est toutefois admis que le lecteur puisse le comprendre autrement.

La lecture est également une activité de communication puisqu'elle met en interaction le scripteur et le lecteur. La lecture a deux fonctions: la lecture efférente qui sert à apprendre, puisqu'elle est utilitaire, et la lecture esthétique qui satisfait le plaisir (Lebrun et Lepailleur, 1992; Giasson, 1995). Les deux types de lectures ne s'opposent pas, mais forment plutôt deux aspects d'une même activité.

La lecture est aussi à la fois un acte public et privé; public parce que le texte lu est du domaine public et accessible à tous. Elle est un acte privé parce que nul n'est conscient du travail intellectuel effectué par le lecteur ni des réactions internes suscitées par la lecture de tel ou tel texte.

La lecture n'est donc plus vue comme une activité passive, mais plutôt comme une activité interactive entre le lecteur et le texte qu'il lit. Comme Pagé (1985), nous préférons indiquer que l'interaction se vit entre le lecteur et le texte plutôt qu'entre le lecteur et l'auteur puisque ce dernier n'est pas véritablement présent dans l'activité de lecture: le lecteur est seul avec le texte à lire.

Nous présentons ici quatre modèles de lecteurs. Notre choix s'est arrêté sur les modèles de Goodman et Burke (1980), Deschênes (1988-L⁴⁵), Giasson (1990) et Hayes (1995) pour différentes raisons. Le modèle de Goodman et Burke (1980) présente le cheminement du lecteur dans sa tentative de compréhension lors de la lecture d'un texte, ce qui s'apparente au travail de lecture de la copie de l'élève faite par l'enseignant. Le modèle de Deschênes (1988-L) et celui de Giasson (1990) présentent trois aspects de l'acte de lire, soit le contexte, le texte et le lecteur, selon un processus interactif, c'est-à-dire d'une façon non linéaire. Quand on sait que l'enseignant est lecteur d'un texte précis et que la lecture pour la correction s'effectue dans un contexte particulier, les

45 Puisque Deschênes a construit deux modèles, l'un pour la lecture et l'autre pour l'écriture, et qu'ils ont été présentés tous les deux dans le même ouvrage paru en 1988, ces deux modèles de Deschênes seront discriminés comme suit: le modèle de compréhension en lecture sera identifié 1988-L et le modèle d'écriture, 1988-É.

modèles de Deschênes (1988-L) et de Giasson (1990) sont tout à fait appropriés pour expliquer l’acte de lire de l’enseignant. Quant au modèle de Hayes (1995), son intérêt vient du fait qu’il est associé à la révision de texte qui utilise forcément la lecture; Hayes développe deux aspects de ce type de lecture: lire pour comprendre et lire pour évaluer. Puisque l’enseignant réalise ces deux tâches dans sa lecture particulière des textes d’élèves (comprendre et évaluer), le modèle de Hayes (1995) est d’un grand secours pour expliquer la lecture de la copie de l’élève faite par l’enseignant.

2.1 Modèle de lecture de Goodman et Burke (1980)

Puisque nous nous intéressons à la compréhension d’un texte par un lecteur, le modèle de Goodman et Burke (1980) (figure 2.5) est pertinent puisqu’il décrit l’activité de lecture dans un processus qui illustre le cheminement du lecteur dans sa volonté de comprendre ce que le scripteur a voulu dire.

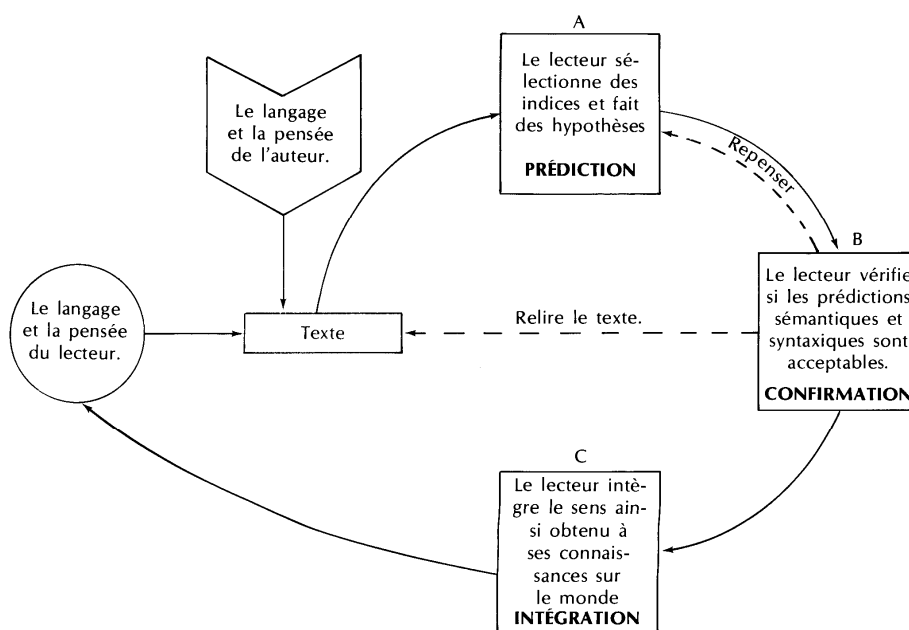


Figure 2.5 Modèle des processus impliqués dans la lecture, élaboré à partir des données de Goodman et Burke (1980)⁴⁶

46 Traduction: Giasson et Thériault (1983)

Le point de départ du modèle est le lecteur, avec son expérience ainsi que ses connaissances du monde et linguistiques (*le langage et la pensée du lecteur*). Placé devant un texte à lire, il mobilisera ses compétences et ses stratégies pour se faire une représentation du contenu du texte. Le texte a évidemment d'abord été écrit par un auteur (*le langage et la pensée de l'auteur*) qui a utilisé ses connaissances linguistiques, ses propres représentations du monde pour communiquer avec le lecteur, par le texte: il avait une intention de communication au moment de la rédaction de son texte, laquelle transparait, entre autres, dans le sujet traité ou le langage utilisé. À partir du texte, le lecteur fait des *prédictions* sémantiques et syntaxiques pour d'abord se construire une image du texte. Les phrases doivent être syntaxiquement correctes pour que le lecteur puisse faire des prédictions d'abord sur le sens des mots puis de la phrase et finalement, du texte. Si les mots ne sont pas dans un ordre logique (par exemple, sujet-verbe-objet en français), le lecteur ne parvient pas à se construire une représentation correcte du sens du texte, et cela même si les mots utilisés appartiennent à la langue française (Giasson et Thériault, 1983). Par exemple, la phrase suivante n'aurait pas de sens pour un lecteur francophone même si les mots, pris isolément, ont tous un sens propre: «rivière il bord a case y au une la de.». Dans cet exemple, le lecteur ne peut faire aucune prédiction quant au mot qui suit ni quant au contenu du texte. D'autre part, la *prédiction* sémantique permet généralement d'anticiper un bout de phrase: à la suite de «Je suis allé à...» viendra vraisemblablement un nom de lieu. Les hypothèses faites par le lecteur seront d'autant plus réalistes qu'il sera habile à sélectionner des indices. Toutefois, le lecteur ne sait pas nécessairement ce qui vient, dans un texte, après ce qu'il est en train de lire, mais il peut en avoir une certaine idée (Giasson et Thériault, 1983).

Une fois la prédiction faite, le lecteur doit confirmer son hypothèse (*confirmation*). Si sa prédiction s'avère exacte, le lecteur poursuit sa lecture; si sa prédiction est fautive, le lecteur retourne en arrière pour effectuer d'autres prédictions en utilisant d'autres indices. Ce sont souvent le choix des indices ou même la visualisation de ces mêmes indices qui font défaut chez le lecteur novice (Giasson et Thériault, 1983).

Advenant le cas où il y a eu confirmation des hypothèses, le lecteur fait un choix quant à ce qu'il vient de lire: doit-il (veut-il?) intégrer ces informations (*intégration*) (dans le cas où elles s'avèrent nouvelles) à ses connaissances du monde? Peut-il les intégrer, puisqu'on peut présumer qu'un lecteur n'a pas toujours les connaissances de base pour greffer de nouvelles informations? Évidemment, un texte peut avoir plusieurs

niveaux de signification, ce qui veut dire que deux lecteurs peuvent avoir deux compréhensions différentes du texte (Pagé et Primeau, 1982), comme, pour des raisons fort variables, un même lecteur peut faire deux lectures différentes d'un même texte parce qu'elles sont effectuées à deux moments différents et que le lecteur n'avait pas les mêmes attentes face à ce texte aux deux moments en question. De plus, l'orientation que se donne le lecteur change la façon d'aborder ou de comprendre un texte: lire pour trouver une anecdote, lire pour trouver une information ou lire pour éventuellement faire une critique ou une analyse du texte lu sont trois façons différentes d'effectuer une lecture qui peut donner un sens différent au même texte (Pagé et Primeau, 1982). Ces différences peuvent être liées à cinq éléments: la situation de lecture en elle-même, le support de la lecture, le type de relation qui unit le lecteur et l'auteur du texte, les motivations qui ont poussé l'émetteur à écrire ce texte et les attentes du lecteur face au texte (Charmeux, 1975).

Dans cet esprit, la lecture est vue comme une résolution de problèmes: le lecteur essaie de découvrir ce que l'auteur a voulu dire et, pour y arriver, il utilise toutes les ressources à sa disposition (connaissances linguistiques, connaissances du monde, etc.). Toutefois, le lecteur n'est jamais vraiment certain qu'il a bien compris le message du scripteur puisqu'il utilise ses propres représentations et son vocabulaire pour redire dans ses mots ce qu'il a compris du texte.

Même si nous ne voulons pas commenter les modèles *d'apprentissage* de la lecture, il est intéressant de noter que ce modèle peut être également utilisé par des apprentis lecteurs: il peut s'agir de décoder un mot jamais lu et le lecteur passera par les mêmes étapes de prédiction, de confirmation et d'intégration pour un mot, un groupe de mots ou une phrase, reprenant ainsi des conduites d'apprenti lecteur.

2.2 Modèle de lecture de Deschênes (1988-L)

Deschênes (1988-L) ne présente pas son modèle de compréhension en lecture de façon linéaire, comme l'ont fait Goodman et Burke (1980). Trois aspects sont développés par Deschênes, dans l'acte de comprendre: le *contexte*, le *texte* et le *lecteur* (figure 2.6). Ces trois étapes sont fondamentales dans la compréhension de l'acte de lire, c'est pourquoi nous avons retenu ce modèle dans le cadre de notre recherche.

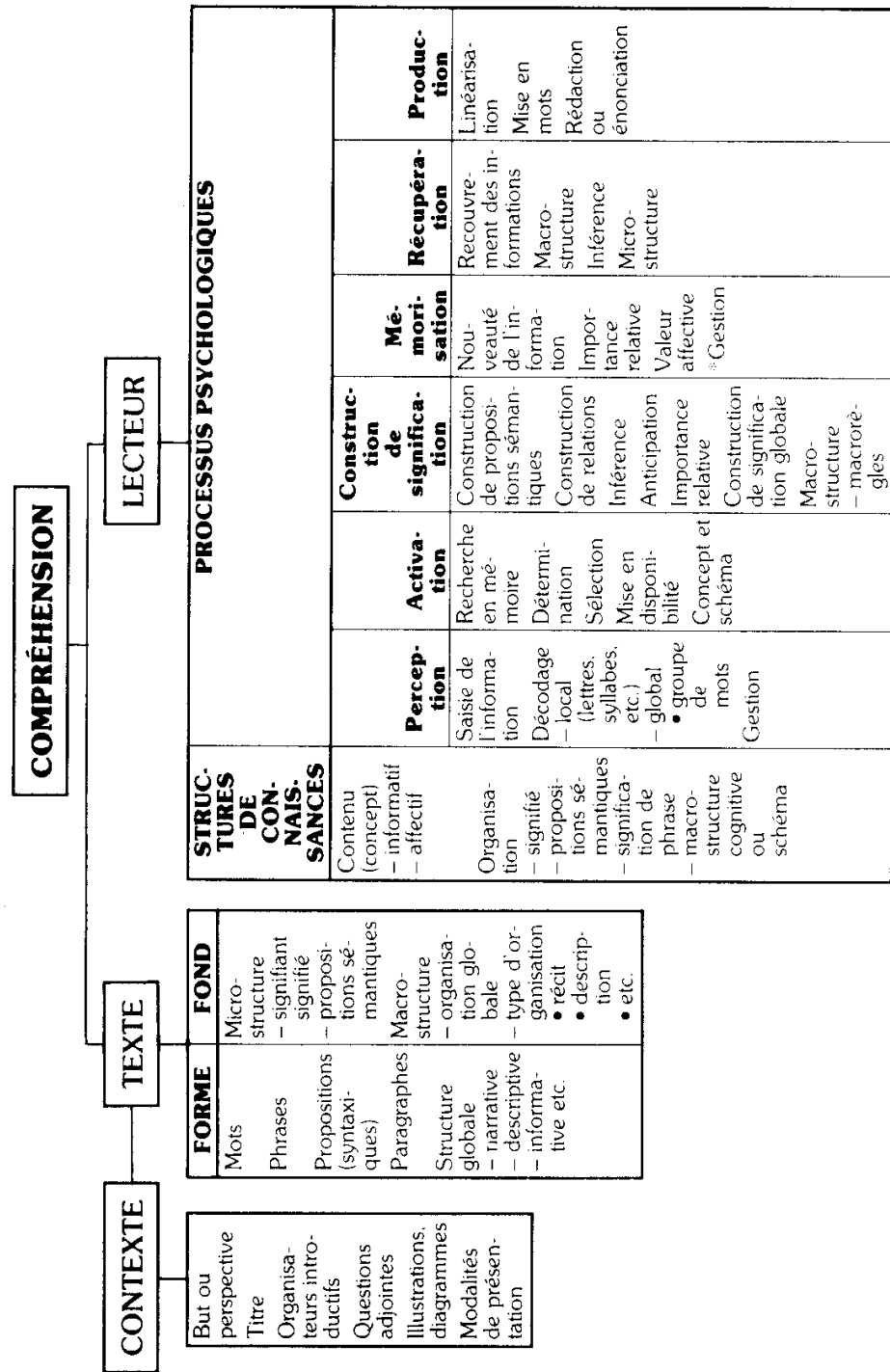


Figure 2.6 Représentation schématique des principaux éléments à considérer dans une tâche de compréhension de textes (Deschênes, 1988-L)

Deschênes (1988-L) donne une définition du *contexte* en le situant davantage à un niveau presque textuel et non relié à l’environnement du lecteur: le but ou la perspective proposés au lecteur, le titre, les organisateurs introductifs, les questions adjointes, les illustrations et les diagrammes ainsi que les modalités de présentation. Il indique que ces éléments ont une certaine importance quant à la compréhension d’un

texte; par exemple, la présentation graphique d'un texte ou la présence d'images, par exemple, peuvent aider à la compréhension lors de la lecture. Les modalités de présentation d'un texte influencent le processus de traitement des informations par le lecteur (Deschênes, 1988-L).

Le *texte* est présenté en deux parties: la *forme* et le *fond* puisque, pour Deschênes (1988-L), «la distinction la plus importante à faire à propos des caractéristiques textuelles consiste à séparer les aspects linguistiques (la forme) des aspects sémantiques (le contenu).» (p. 21) Dans la *forme*, il est question des mots utilisés par le scripteur, des phrases et des propositions qu'il a construites; plus globalement, il y est aussi question des paragraphes et de la structure globale du texte: un texte narratif, descriptif ou informatif ne se lira pas de la même façon. Même si, sur le plan formel, un texte est d'abord une suite ordonnée de mots, le texte est plus que la simple suite de ces mots: les relations entre eux, entre les phrases et les paragraphes représentent plus clairement ce qu'est un texte. Deschênes explique, par exemple, que les mots utilisés peuvent, entre autres, témoigner de la lisibilité d'un texte, que la présence judicieuse des marqueurs de relation peut faciliter la compréhension d'un texte et que les paragraphes constituent un bon indice de la structure globale du texte.

Pour expliquer le *fond*, Deschênes a placé la microstructure et la macrostructure sur un pied d'égalité, l'un étant aussi important que l'autre. Le choix des mots et leur agencement en propositions sémantiques relèvent de la microstructure alors que la macrostructure représente plutôt la structure globale du texte et le type d'organisation du texte conforme au type du texte (récit, description, etc.).

Le troisième aspect du modèle présenté par Deschênes (1988-L) est le *lecteur*, séparé en deux parties: la *structure des connaissances* et les *processus psychologiques*. Dans la partie *structure des connaissances*, le lecteur, en tant qu'individu indépendant du texte à lire, doit reconstruire le texte en fonction de ses propres connaissances. Certes, le texte «existe» tel qu'il a été rédigé par le scripteur et les connaissances qu'il avait sur le sujet, mais le lecteur doit le reconstruire avec ses propres connaissances. La connaissance qu'a le lecteur des différentes structures de texte peut faciliter sa tâche de lecture: on ne lit pas un texte informatif de la même façon qu'un conte. Par ailleurs, l'organisation du texte peut permettre au lecteur de bien le comprendre en recourant au signifié, aux propositions sémantiques, à la signification des phrases et aux différents schémas cognitifs.

Les *processus psychologiques* du lecteur sont mis en œuvre dans la tâche de compréhension et se situent à toutes les étapes de la démarche de compréhension: la perception, l'activation, la construction de signification, la mémorisation, la récupération, la production, même si ces deux dernières activités sont plutôt liées à la «post compréhension». L'activité de *perception* comprend l'identification des lettres, des mots et des indicateurs de surface du texte: c'est le décodage. Évidemment, pour le lecteur expert, cette phase est rapide et l'intervalle entre la lecture et l'anticipation de ce qui suit est relativement court. C'est que la phase d'*activation* a lieu en même temps que la perception, pendant laquelle le lecteur utilise sa mémoire pour y chercher une information, pour déterminer le sens, sélectionner des informations, les mettre en disponibilité et recourir aux concepts ou aux schémas cognitifs qui lui permettent de comprendre. À partir de ce qui est activé, chez le lecteur, dans les deux premières phases du processus psychologique, le lecteur se *construit des significations*, par inférence ou par anticipation. Dans le premier cas, il s'agit de compléter ou de transformer les informations contenues dans le texte pour se les approprier et dans le second cas, le lecteur réussit à prédire les informations qui ne sont pas encore disponibles. C'est un peu l'équivalent de la phase de *prédiction* de Goodman et Burke (1980) puisque le lecteur «prédit» ce qu'il va lire. Il lui est donc possible de construire une signification globale au texte qu'il a sous les yeux puisqu'il réussit à traiter toute l'information reçue à un niveau global, et non plus à un niveau local. Deschênes (1988-L) ajoute aussi que la construction globale de la signification est facilitée lorsque le lecteur gère bien les phases de *perception* et d'*activation*, et que cette construction globale est au cœur du processus de compréhension.

La *mémorisation*, la *récupération* et la *production*, les trois autres phases du processus de lecture selon Deschênes (1988-L) sont subordonnées à l'activité de lecture proprement dite. Dans la *mémorisation*, le lecteur emmagasine un certain nombre d'informations nouvelles et qu'il juge importantes ou qui revêtent une signification affective; ainsi, il pourra les *récupérer* éventuellement, lorsqu'il sera dans une autre situation de lecture ou d'écriture (d'où l'activité de *production*). Ici, il est possible de comparer cette dernière situation avec la phase d'*intégration* de Goodman et Burke (1980).

La présentation graphique du modèle de Deschênes (1988-L) (figure 2.6) tranche avec celle de Goodman et Burke (1980) (figure 2.5) parce qu'il ne s'agit pas d'un modèle linéaire du processus de lecture. Deschênes présente plutôt, à l'instar d'autres

chercheurs (entre autres, Kintsch et van Dijk, 1984; Denhière, 1984; Pagé, 1985) une série de facteurs qui montrent que la lecture est un processus interactif.

2.3 Modèle de lecture de Giasson (1990)

Dans ce même esprit, Giasson (1990 et 1995) s’est penchée sur les constituantes de l’acte de lire dans un processus interactif et la figure 2.7 propose une représentation visuelle de ce processus.

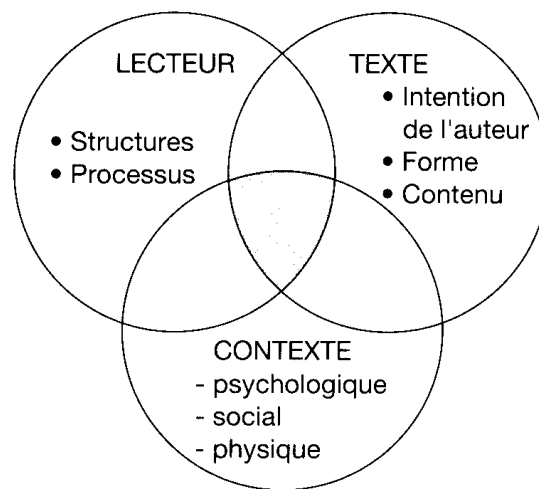


Figure 2.7 Modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 1990)

Nous retenons le modèle de Giasson (1990) parce qu’il tient compte des aspects qui influencent le lecteur dans sa compréhension, conformément au modèle de Deschênes (1988-L): le *lecteur* lui-même, le *texte* et le *contexte*. Il est présenté sous forme de trois cercles placés en intersection les uns par rapport aux autres; ainsi, la partie centrale où les trois cercles se recoupent indique qu’il s’agit bien d’un processus interactif puisque les trois éléments sont interreliés entre eux.

Le premier élément important dans ce modèle est le *lecteur*. Sa composante *structures* correspond à ce qu’*est* le lecteur alors que la composante *processus* correspond à ce qu’il *fait* pendant sa lecture. Ainsi, les aspects cognitifs (les connaissances de la langue et du monde du lecteur) et affectifs du lecteur (attitudes générales du lecteur face à la tâche) affectent sa disposition et son intérêt face à la lecture. Le lecteur doit décoder les mots et en saisir l’information en faisant le lien avec

ses connaissances antérieures. Ensuite, il doit construire une signification en établissant des relations, en faisant des inférences, en anticipant la suite du texte. Le lecteur mémoriserait alors les nouvelles connaissances. Toutefois, le lecteur qui sait tout n'apprendra rien sur ce sujet et celui qui ne sait rien n'intégrera pas les nouvelles données, ne sachant pas à quoi les relier dans ses connaissances antérieures puisque les connaissances préalables du lecteur lui permettent une compréhension – et une assimilation – différente du texte (Giasson, 1995).

Les processus renvoient aux habiletés sollicitées par le lecteur dans sa tâche. Il est à noter que les habiletés sollicitées le sont simultanément et non de façon linéaire. Ces processus sont subdivisés en microprocessus (information contenue dans une phrase), processus d'intégration (liens entre les propositions ou les phrases), macroprocessus (compréhension globale du texte), processus d'élaboration (dépassement du contenu du texte par le lecteur) et processus métacognitifs (qui guident la compréhension).

Le second élément de ce modèle est le *texte*, constitué de trois composantes: l'intention de l'auteur, le contenu du texte et sa structure. L'intention de l'auteur est ce qu'il a voulu dire, le message qu'il veut faire passer. Le contenu (ce qui est effectivement dit) et la structure (l'organisation des informations) représentent le matériau du texte, selon différents paramètres: alors que dans le contenu, il est visiblement question de ce qui est effectivement dit, la structure tient compte de l'organisation des informations, le découpage en paragraphes, les sous-titres, etc. C'est également dans le *texte* que se trouvent les aspects de forme (mots, phrases, paragraphes, structure globale) et de fond (sens des mots, organisation globale, type d'organisation).

La lecture du texte fait appel à trois types d'indices: syntaxiques, sémantiques et graphiques (Giasson, 1995). L'indice syntaxique s'attarde à l'ordre des mots dans la phrase, la terminaison des verbes et les fonctions des mots alors que l'aspect sémantique de la lecture concerne le sens des mots utilisés. Quant à l'aspect graphique, il s'agit de la perception globale des mots, les lettres utilisées. Chacun des trois aspects est inutile seul: la combinaison des trois éléments est nécessaire à une bonne compréhension en lecture.

Si l'oral fait appel à l'intonation, aux pauses, aux gestes et qu'il est moins formel, l'écrit est davantage structuré et le lecteur recourt à la mise en page, au soulignement, aux retours en arrière pour développer des stratégies de lecture. La compréhension en lecture repose donc essentiellement sur l'habileté du lecteur à reconstruire le message de

l'auteur grâce à ses stratégies de lecture et aux conventions d'écriture. Celles-ci peuvent être de plusieurs ordres, par exemple, culturelles, textuelles ou matérielles. C'est pourquoi tous ces aspects sont intégrés dans la variable *texte*.

Le troisième et dernier élément du modèle de Giasson est le *contexte*. Contrairement à ce que présentait Deschênes (1988-L), les éléments contenus dans cet ensemble ne font pas véritablement partie du texte mais influencent la compréhension du lecteur. Le contexte psychologique est caractérisé par l'intention de lecture de la part du lecteur: pourquoi veut-il faire *cette* lecture à *ce* moment? S'informer, se distraire, satisfaire un besoin d'imaginaire peuvent être des réponses possibles. On peut également s'intéresser à ce que le lecteur a retiré de *cette* lecture à ce moment puisqu'on peut faire le postulat que la même lecture à un autre moment aurait pu donner d'autres résultats quant aux attentes comblées – ou non – face à *cette* lecture. Toujours dans le modèle, le contexte social comprend les interactions avec d'autres lecteurs pendant la lecture; le contexte physique se rapporte aux éléments extérieurs jouant un rôle sur la lecture: par exemple, des bruits ambiants ou la qualité de reproduction des textes.

Les trois éléments du modèle de Giasson (1990) expliquent bien les particularités de la lecture faite par l'enseignant : il est un lecteur qui lit un texte particulier, dans un contexte tout aussi particulier.

2.4 Modèle de lecture de Hayes (1995)

Hayes (1995) propose un modèle de lecture associé à la révision de texte que nous jugeons pertinent de présenter ici parce qu'il propose des pistes intéressantes à explorer pour analyser la compréhension de texte. Il sépare ce modèle en deux types: le modèle qui consiste à «lire pour comprendre» un texte (celui de Just et Carpenter, 1980) (figure 2.8) et celui qui consiste à «lire pour évaluer» un texte (figure 2.9) même si ses observations sont davantage liées à l'écriture, puisque le modèle est rattaché au cadre de la révision au moment de l'écriture. Le fait que ces deux modèles de lecture soient liés à l'écriture ne change pas leur contenu: nous voulons ici expliquer le contenu des modèles pour des lecteurs externes, c'est-à-dire pour des lecteurs qui ne sont pas les scripteurs du texte.

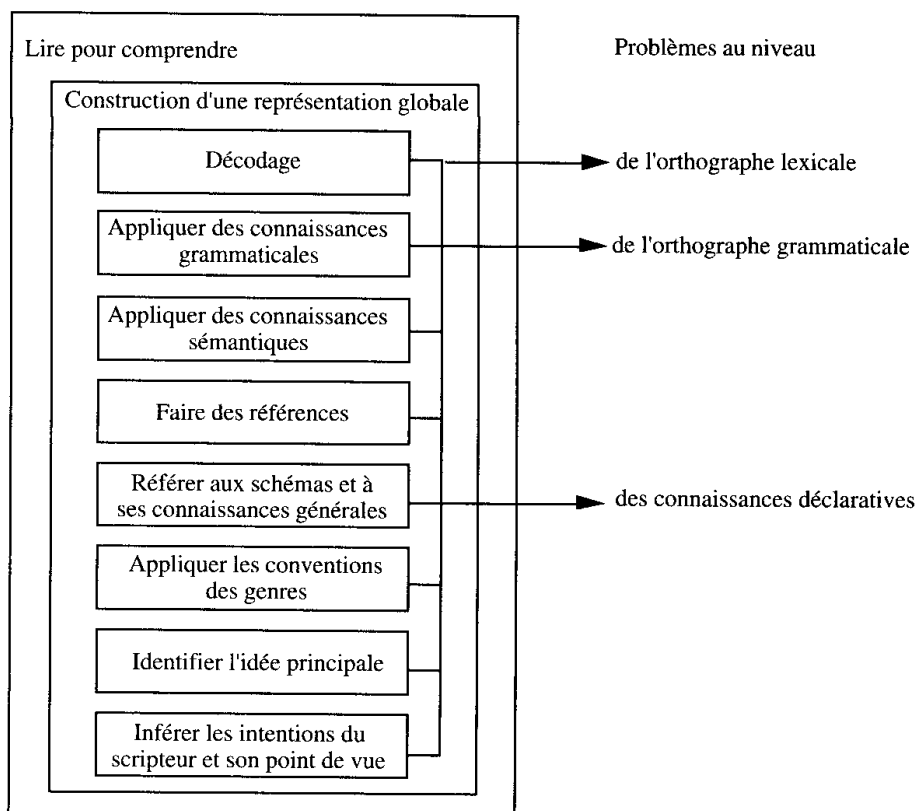


Figure 2.8 Modèle de lecture pour comprendre le texte selon Just et Carpenter, 1980 (adapté par Hayes, 1995, *in* Hayes 1995).

La principale caractéristique de ce modèle est que comprendre, dans l'acte de lecture, est un processus où le lecteur construit lui-même une représentation de la signification du texte, «par l'intégration de plusieurs sources de connaissances: connaissance de l'orthographe et des structures grammaticales, connaissances déclaratives et croyances au sujet des intentions du scripteur» (Hayes, 1995, p. 56). Nous pouvons donc constater que ce modèle peut être appliqué pour la lecture d'un texte écrit par une autre personne comme pour la lecture de son propre texte, étant donné que «dans la plupart des cas tout scripteur présuppose un lecteur autre que lui-même [...]» (Dabène, 1987, p. 25). Selon ce modèle, quand un individu lit un texte pour le comprendre, il accorde davantage d'importance à la représentation, à la signification qu'il se fait du texte et se préoccupe très peu des problèmes microstructurels (orthographe lexicale ou grammaticale) ou de la stylistique, par exemple.

Le modèle présente les éléments essentiels pour la «construction d'une représentation globale» d'un texte. Ainsi, les problèmes de décodage relèvent de la méconnaissance lexicale puisque si un lecteur bute sur un mot (ou sur la prononciation

de ce mot s'il lit à voix haute, par exemple), c'est qu'il ne connaissait vraisemblablement pas ce mot. Les problèmes au niveau de l'application des connaissances grammaticales faites par l'auteur relèvent également de la méconnaissance des règles grammaticales par le lecteur: par exemple, la présence de certains accords peuvent être incompris par le lecteur. Ces problèmes peuvent donc causer une difficulté pour un lecteur et représenter un obstacle à franchir pour la compréhension du texte à lire.

Lire pour comprendre passe aussi par la capacité qu'a le lecteur d'appliquer des connaissances sémantiques aux mots lus et de faire des références à ce qu'il sait déjà; ce qu'il apprend à la lecture de ce texte, c'est l'équivalent de la phase d'*intégration* du modèle de Goodman et Burke (1980) ou de *mémorisation* chez Deschênes (1988-L). Aussi, s'il ne parvient pas à faire ces références, ces liens entre ses connaissances et ce qu'il acquiert, c'est peut-être, comme le montre le modèle, qu'il n'a pas suffisamment de connaissances déclaratives sur ce sujet pour lier ce qu'il lit à ce qu'il sait déjà. Ceci correspond au lien entre le *lecteur* et le *texte*, présenté par Giasson (1990).

L'application des conventions des genres, la capacité d'identifier l'idée principale du texte et d'inférer les intentions et le point de vue du scripteur sont également des éléments à prendre en cause lors de la lecture pour comprendre un texte. Quand les lecteurs ont des difficultés au niveau de la compréhension d'un texte, ils essaient de les résoudre le plus rapidement possible, avec des instruments d'aide si c'est nécessaire (Hayes, 1995), ce qui confirme que la lecture est une activité de résolution de problèmes. Cependant, Hayes indique que ces mêmes lecteurs oublient immédiatement après cette recherche le sujet même de cette recherche, comme quoi la signification des mots, des phrases ou des concepts développés demeure une préoccupation importante, mais si le texte est trop complexe à lire, peu de connaissances viendront se greffer aux connaissances antérieures du lecteur. De plus, on peut aussi supposer que le lecteur est davantage intéressé à comprendre l'ensemble du texte plutôt que ses composantes.

La figure 2.9 présente le modèle de lecture pour réviser un texte, proposé par Hayes (1995).

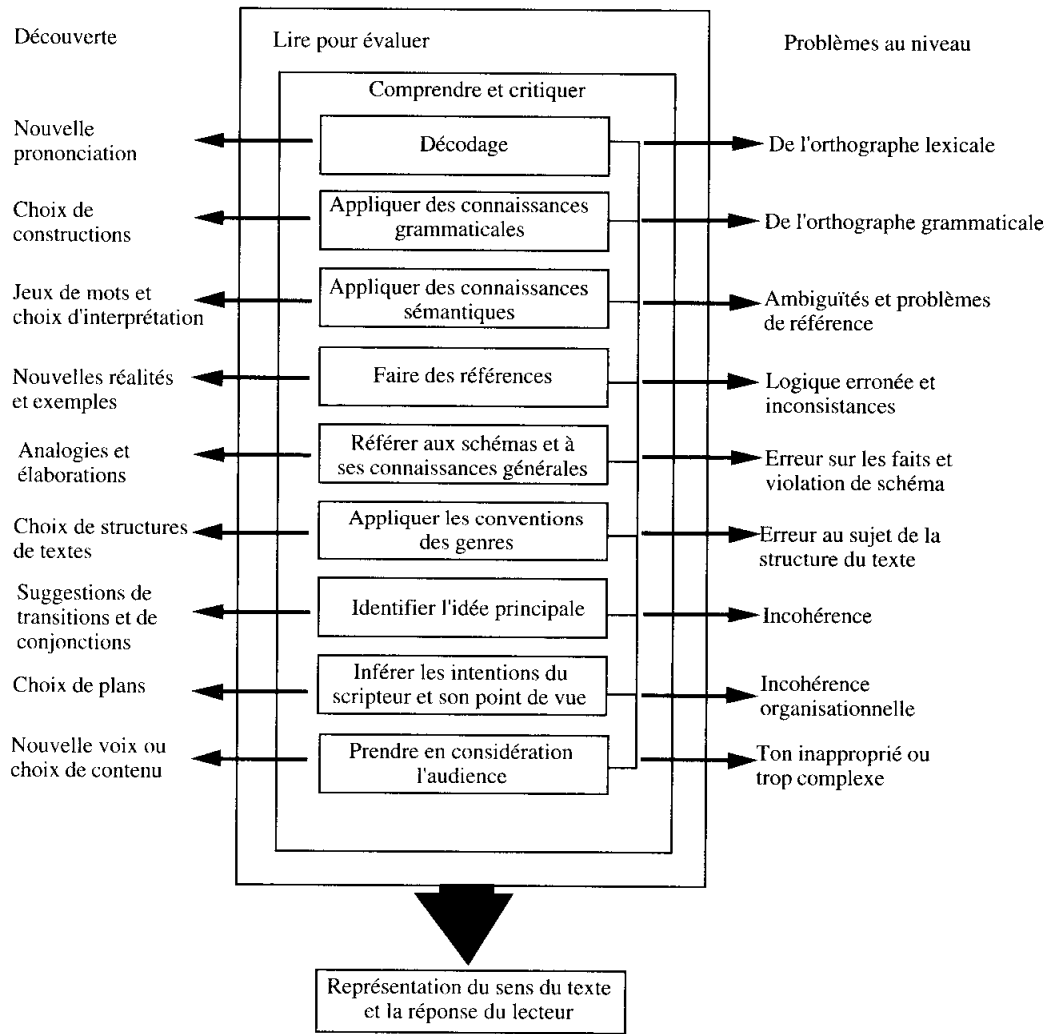


Figure 2.9 Modèle de lecture pour évaluer le texte (Hayes, 1995).

Ce modèle de lecture est associé aux modèles d'écriture (voir plus loin) et de révision que nous avons déjà présentés (voir figure 2.3). Toutefois, comme nous nous intéressons à la lecture des enseignants pour la compréhension des textes des élèves, il est utile de présenter ici ce nouveau modèle de la lecture pour évaluer le texte.

Il s'agit d'un modèle visuellement semblable à celui de Just et Carpenter (1980) auquel Hayes (1995) a ajouté des aspects qui lui semblaient utiles pour décrire la différence entre la compréhension et l'évaluation d'un texte écrit. Ainsi, à chacune des activités comprises dans la lecture (les neuf boîtes du centre du modèle) correspond un ensemble de «découvertes», tant pour le scripteur que pour le lecteur, ainsi qu'une liste de problèmes de différentes natures.

Ainsi, pour le *décodage*, premier aspect de ce modèle lié à l'évaluation d'un texte, Hayes (1995) indique que des difficultés au niveau de l'orthographe lexicale peuvent mener à une erreur d'encodage par le scripteur, et éventuellement, de décodage par le lecteur. Le lecteur poursuivant sa recherche de décodage pourra peut-être apprendre une nouvelle prononciation, ce qui contribue à enrichir ses connaissances du monde. Cette première boîte peut être intimement liée à la troisième, *appliquer des connaissances sémantiques*, là où le lecteur enrichira effectivement son vocabulaire grâce à des jeux de mots ou à l'utilisation de sens, par le scripteur, jusque-là inconnus du lecteur.

La seconde boîte, *appliquer des connaissances grammaticales*, permet de découvrir des choix de constructions de phrases dans l'éventualité de leur emploi judicieux par le scripteur. L'observation de ces accords grammaticaux justement faits permet au lecteur de comprendre davantage certains mécanismes de la langue.

La connaissance du monde est présentée dans les quatrième et cinquième boîtes: *faire des références et se référer aux schémas et à ses connaissances générales*. Il est possible de comprendre que l'absence de connaissances justes de la part du scripteur entraîne un développement anémique des connaissances du lecteur. Au contraire, si le texte est juste et riche, le lecteur augmente ses connaissances du monde.

La sixième boîte, *appliquer les conventions des genres*, amène le lecteur à différencier les différents genres, par exemple, narratif ou argumentatif. On peut aussi penser que les genres ont des conventions sociales: un conte, par exemple, se termine souvent bien et on peut y retrouver une «morale» acceptée socialement (par exemple, «ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants»).

Les deux boîtes suivantes, *identifier l'idée principale et inférer les intentions du scripteur et son point de vue*, permettent au lecteur de décortiquer le texte lu, de l'analyser pour en comprendre la structure, le fonctionnement, voire la planification qui sous-tend son écriture. Ainsi, un lecteur averti peut reconstruire le plan qu'avait le scripteur au moment de sa rédaction, pourvu que ce plan soit cohérent, et comprendre comment se construit tel ou tel autre type de texte, de même qu'il peut voir comment s'articule un texte autour des idées principales qu'il aura observées. Il est également possible de constater que certains types de textes ou certains genres de textes ont des conventions bien établies: un changement de paragraphe indique la fin de l'introduction ou le début de la conclusion.

La dernière boîte s'adresse directement au lecteur puisqu'il s'agit de *prendre en considération l'audience*. Si le lecteur s'est senti interpellé par le texte, c'est probablement parce que le scripteur a utilisé un ton approprié pour le type de texte qu'il a produit; dans le cas contraire, le lecteur peut plus facilement identifier l'importance de la connaissance de l'audience pour construire un texte adapté à telle ou telle audience.

L'addition de tous les éléments contenus dans toutes ces boîtes amène le lecteur à se faire une représentation du texte et à trouver une réponse à transmettre à l'émetteur du texte. Évidemment, comme nous le disions précédemment, ce modèle a été conçu dans une perspective scripturale, c'est-à-dire que le lecteur et le scripteur ne forment qu'une seule et même personne: il est donc plus facile pour le lecteur de communiquer avec le scripteur! Cependant, nous avons démontré que ce modèle de lecteur pour évaluer le texte pouvait être transposé pour un lecteur externe, c'est-à-dire pour un lecteur qui ne serait pas le scripteur du texte.

2.5 Analyse des modèles de lecture

Les modèles présentés ici démontrent que la lecture n'est plus perçue comme une activité uniquement de décodage de lettres puis de mots d'où devrait émerger une compréhension plus ou moins automatique effectuée par le lecteur. La lecture est maintenant vue comme une activité globale de résolution de problèmes mettant en jeu une série de savoirs et de stratégies de la part du lecteur.

La présentation plus linéaire du modèle de Goodman et Burke (1980) est peut-être plus représentative du début de la décennie quatre-vingt où, dans plusieurs domaines, on a essayé de «linéariser» certains processus⁴⁷. Toutefois, on voit poindre, dans ce modèle, l'importance de développer des stratégies de lecture: le lecteur doit observer des indices qui vont lui permettre de dégager des hypothèses pour poursuivre sa lecture et comprendre le texte lu.

La présentation schématisée du modèle de Deschênes (1988-L) et celle de Giasson (1990) montre déjà une visualisation différente de la compréhension en lecture. Cependant, dans ces deux cas, la compréhension en lecture regroupe trois éléments: le *lecteur*, le *texte* et le *contexte*. Si Deschênes et Giasson (ainsi que Goodman et Burke, en

47 Nous verrons, un peu plus loin, que ce fut également le cas dans la présentation des modèles de scripteurs.

partie) s'entendent quant aux aspects *lecteur* et *texte*, leur définition du *contexte* est toutefois différente. Ici, l'un et l'autre apportent des explications différentes pour définir leur *contexte*. Toutefois, nous pensons que les illustrations et autres organisateurs textuels de Deschênes sont davantage liés au *texte* qu'au *contexte* qui serait défini, comme Giasson (1990) le fait, par l'environnement du lecteur, tant psychologique que physique. Ces éléments, même s'ils ne font pas partie intrinsèque du *texte*, ont une influence certaine sur la compréhension que le lecteur se fait dudit *texte*: la compréhension d'un *texte* ne sera pas la même si le lecteur effectue sa tâche dans le métro en rentrant du boulot que s'il fait la même tâche, à tête reposée, dans un endroit calme, et cela, parfois même en dépit de sa compétence comme lecteur. C'est aussi pourquoi nous nous étonnons que le modèle de Goodman et Burke (1980) n'en fasse pas mention, même s'il est vrai que ce modèle s'est davantage intéressé aux «étapes» de la compréhension en lecture.

Pour Goodman et Burke (1980), tout comme pour Deschênes (1988-L), le lecteur occupe une place de choix dans le processus. Le lecteur est responsable de la progression des étapes chez Goodman et Burke alors qu'il est le point de départ chez Deschênes. Chez Giasson, nous constatons que le lecteur a la même importance que les deux autres éléments du modèle, le *texte* et le *contexte*. C'est donc dire, dans ce dernier cas, que les trois éléments sont d'égale importance dans le développement des stratégies de compréhension en lecture. Dans le modèle de Just et Carpenter (1980) (adapté par Hayes) et dans celui de Hayes (1995), le lecteur est également le point de départ du processus qui ne s'effectue pas de façon linéaire. Dans ces deux derniers modèles, comme le lecteur et le scripteur peuvent être la même personne, il semble évident que le lecteur a une longueur d'avance dans la compréhension puisqu'il a écrit le *texte*. Toutefois, nous avons montré que ces modèles peuvent aussi être appliqués à des lecteurs externes qui effectuent les étapes.

Enfin, le modèle de Giasson (1990) présente la lecture sans «étapes à suivre» pour effectuer le travail de compréhension. Les trois éléments développés sont sûrement les mêmes pour chaque lecteur, mais il y a très peu de chances pour que des «étapes» soient suivies de la même façon par tous les lecteurs, même si nous avons choisi de présenter le modèle de Goodman et Burke (1980) qui développe la compréhension en lecture comme une succession d'étapes: prédiction, confirmation et intégration.

Le modèle de Just et Carpenter (1980) (adapté par Hayes) ainsi que celui de Hayes (1995) sont également valables puisque la compréhension en lecture ne passe pas par

des étapes immuables. Toutefois, nous l'avons dit, ces deux modèles sont liés à l'écriture et à la révision, ce qui n'altère en rien l'importance et l'intérêt de leur contenu, mais modifie un peu la perception qu'on peut avoir de la compréhension en lecture.

Dans le modèle de Giasson (1990), contrairement à la présentation de celui de Deschênes (1988-L), tous les éléments peuvent s'influencer puisque, par exemple, le contexte physique ou social dans lequel se trouve le lecteur peut influencer les structures affectives mises en place par le lecteur pour maximiser sa compréhension du texte.

Bien que nous soutenions l'importance de la modélisation de certaines activités, nous nous interrogeons sur «l'opportunité d'un modèle théorique unique pour rendre compte de la compréhension et de la production de textes» (Deschênes, 1988, p. 14). Le modèle unique n'existe donc pas : c'est pourquoi nous avons présenté ces modèles qui mettent en évidence différentes parties du travail de l'enseignant au moment de sa lecture des textes.

3. Modèles d'écriture

Les modèles d'écriture ont été d'abord présentés par les différents chercheurs pour expliquer le processus de l'écriture globale d'un texte, ce qui ne correspond que partiellement au cas des annotations faites par les enseignants sur les copies d'élèves bien qu'on puisse se demander si chaque annotation représente un texte en lui-même ou si l'ensemble des annotations constitue véritablement un texte. Toutefois, il est important de faire un rapprochement entre ces modèles et celui que nous proposons au troisième chapitre qui présente notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire. Nous présentons ici différents modèles du processus d'écriture que nous avons choisis en fonction de leur importance dans les recherches sur l'écriture et de leur pertinence pour expliquer le processus d'écriture dans notre modèle sur la correction des copies. Ainsi, le modèle d'écriture de Flower et Hayes de 1981 est intéressant pour notre recherche puisqu'il place l'écriture dans une perspective cognitive. Dans ce modèle, le processus d'écriture tient en trois «étapes» et le contexte d'écriture dans lequel est placé le scripteur est d'une grande importance. Ce sont ces étapes qui sont également présentées dans le modèle de Nold (1981) que nous avons retenu afin de les expliquer avec précision.

Le modèle de Deschênes (1988-É) va un peu plus loin et présente le processus d'écriture dans une situation d'interlocution qui place le scripteur (et ses processus psychologiques) dans un processus interactif (présenté sans flèches d'aller-retour). Nous avons également choisi de présenter le modèle de Hayes et Flower de 1994, clarification du modèle de 1981, pour démontrer l'importance des recherches en psychologie cognitive relativement au processus d'écriture. Finalement, le modèle de Hayes (1995) retient notre attention parce que les «étapes» proposées pour expliquer le processus d'écriture tiennent de plus en plus compte de la motivation du scripteur et du contexte dans lequel il effectue sa tâche.

Nous avons choisi de présenter ces cinq modèles pour montrer l'évolution des connaissances autour des processus d'écriture, mais en même temps, nous voulons démontrer que les «étapes» de base n'ont pas changé : écrire, c'est planifier, mettre en mots et réviser. Chacun de ces modèles servira à construire notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire présenté au troisième chapitre.

Avant d'observer ces modèles, insistons sur les définitions du concept même de l'écriture, qui peut être défini comme suit : «représentation concrète de la pensée par un système de signes graphiques conventionnels qui se réfèrent soit à des sons, soit à des sens» (Legendre, 1993, p. 427) Sur le plan descriptif, écrire un texte est une activité également fort complexe qu'ont contribué à expliquer des recherches réalisées principalement depuis une vingtaine d'années. Ainsi, quand on s'arrête à analyser le processus d'écriture, cette activité est beaucoup plus dense qu'il n'y paraît. Écrire est un processus complexe dans lequel sont mobilisées plusieurs opérations intellectuelles simultanées et interactives. Écrire met à profit une série de connaissances de la part du scripteur et c'est son appropriation d'une partie de ces connaissances qui lui permet de prétendre devenir un scripteur expert.

L'écriture fut longtemps considérée comme un aboutissement d'apprentissages déconnectés (grammaire, syntaxe, orthographe, etc.) desquels devait surgir, de façon quasi magique, une synthèse «plus ou moins évidente» (Reuter, 1989, p. 69) et un texte écrit n'était qu'un regroupement de phrases (Garcia-Debanc *et al.*, 1984). Les recherches actuelles démontrent bien que l'écriture est davantage un processus qu'un produit : «[...] le texte n'est pas une accumulation de phrases, mais une unité complexe [...] dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structures et micro-structures)» (Garcia-Debanc *et al.*, 1984, p. 8), ou, comme le dit Deschênes (1988) : «Écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et

surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur» (p. 98). Ce processus a donc comme aboutissement le texte (le produit). En ce sens, les annotations écrites par les enseignants sur les textes des élèves relèvent d'un processus puisque les enseignants veulent vraisemblablement transmettre un message le plus approprié possible à l'élève, ce qui implique une grande influence du destinataire pour lequel le message doit être adapté.

Le premier modèle que nous voulons expliquer est celui de Flower et Hayes (1981).

3.1 Modèle d'écriture de Flower et Hayes (1981)

Ce modèle d'écriture est pertinent pour notre recherche parce qu'il présente les bases de la production écrite; nous soutenons que la correction des textes – plus particulièrement l'annotation des copies – constitue une activité de production écrite.

Les recherches sur le processus d'écriture ont permis d'établir que la base de ce processus tient en trois étapes: la planification, la mise en texte et la révision. Les chercheurs John R. Hayes et Linda S. Flower (1980) ont proposé leur premier modèle du processus d'écriture dans une perspective cognitive. Celui-ci a été repris par de nombreux chercheurs, didacticiens, enseignants et étudiants en éducation même s'il semble qu'un certain manque de rigueur intellectuelle admis par Hayes et Flower rende le modèle insuffisamment scientifique (Bibeau et Berrier, 1996). Toutefois, ce qui est important ici, c'est de réaliser que les premières réflexions d'un travail scientifique ne sont jamais complètes en elles-mêmes: leur intérêt réside davantage dans le fait qu'elles font progresser la science⁴⁸.

Le premier modèle de Hayes et Flower (1980) a été établi à la suite d'une analyse de protocoles verbaux⁴⁹. Il présente un modèle à flèches unidirectionnelles. L'année suivante, Flower et Hayes (1981) ont présenté leur second modèle, lequel présente des

48 Comparaison légère faite par Michel Fayol, lors d'une conférence à Hull (Québec) en mai 1994: les modèles sont comme les «kleenex», on s'en sert tant qu'on peut et on les jette pour en prendre des nouveaux quand les vieux n'est plus utilisable...

49 Ce premier modèle (Hayes et Flower, 1980) est présenté à l'annexe 5, en version originale anglaise, et à l'annexe 6 pour sa traduction française.

flèches bidirectionnelles (figure 2.10). L'essence du modèle se situe dans la grande boîte en bas à droite, qui regroupe les composantes du processus d'écriture nommé ici le *processus d'écriture* (*planification, mise en mots, révision et contrôle*), les deux autres boîtes indiquant que différents facteurs externes au processus d'écriture (contexte de la tâche et mémoire à long terme du rédacteur) interviennent dans une tâche de production écrite.

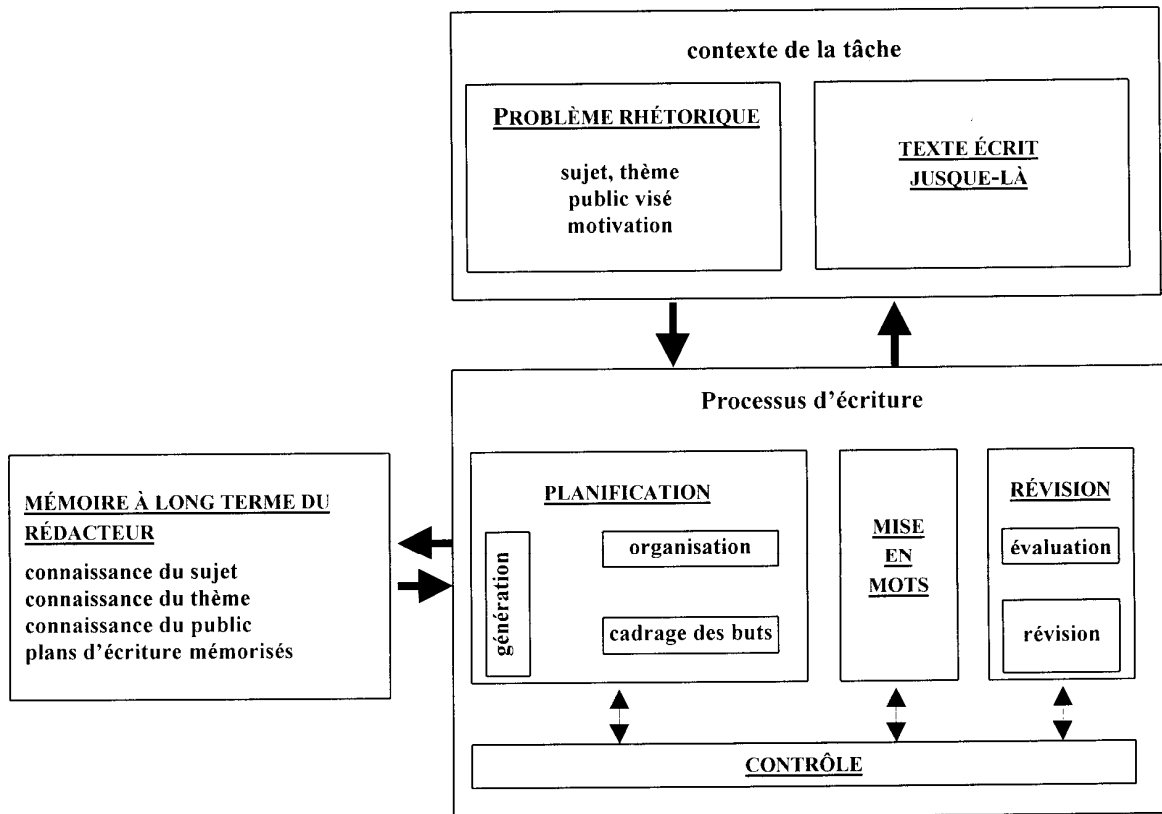


Figure 2.10 Modèle du processus d'écriture (Flower et Hayes, 1981)⁵⁰

Ce modèle de Flower et Hayes est construit en fonction d'un scripteur expert et de l'écriture d'un texte informatif, mais sa généralité est telle qu'il peut valoir pour toute tâche de rédaction (Brassart, 1989). Ce modèle doit être lu comme un système interrelié et non sous une forme linéaire puisque l'enchaînement des opérations n'est pas assuré successivement mais de façon interdépendante. L'analyse de protocoles a démontré que, si certaines étapes apparaissent davantage au début ou à la fin de l'activité d'écriture, les scripteurs experts font également de fréquents aller-retour entre les différents niveaux (Garcia-Debanc, 1986), niveaux que nous allons analyser.

50 Il existe de nombreuses traductions de ce modèle (1981) ou du modèle de 1980 (entre autres, Garcia-Debanc, 1986; Brassart, 1989 et 1991; Moffet, 1992; Fortier, 1995); nous utiliserons celle parue dans Brassart, 1991, quoi que disent Bibeau et Berrier (1996) sur les aléas de la traduction.

Au départ, en 1980, le modèle était pourvu de flèches unidirectionnelles (tel que présenté dans l'annexe 5). Afin de rendre le modèle plus conforme à leurs explications, Flower et Hayes (1981) ont eux-mêmes ajouté des flèches à double sens entre la *mémoire à long terme* et le *processus d'écriture*, ainsi qu'entre ce dernier et le *contexte de la tâche*. Ces apports au modèle de base ont été faits par Flower et Hayes en 1981, mais les traductions françaises du modèle de Hayes et Flower (1980) ne présentent pas ces changements (du moins Garcia-Debanc, 1986 et Brassart, 1989). Il faut attendre Brassart (1991) ou Moffet (1992)⁵¹ pour voir apparaître les flèches à double sens dans une traduction du modèle de Hayes et Flower⁵².

Dans la *planification*, trois sous-processus apparaissent importants: la *génération*⁵³, l'*organisation* et le *cadrage des buts*⁵⁴. L'objet même de la planification est de rassembler toutes les connaissances disponibles pour accomplir une tâche; le scripteur peut les mobiliser dans sa «mémoire de travail» ou aller les chercher dans sa mémoire à long terme. La planification ne serait pas seulement propre à l'écriture mais aussi à la réécriture/révision puisque pour réviser efficacement un texte, il faut l'avoir planifié. C'est probablement la planification qui fait défaut chez les scripteurs novices ou incompetents (Brassart, 1989). Mais, lorsqu'un scripteur devient capable de planifier correctement ses activités d'écriture, l'étape *révision* perd de son importance puisqu'il maîtrise alors toutes les notions de planification ou de mise en texte nécessaires à l'écriture. Ainsi, plus un rédacteur planifie (et donc, plus il est capable de réviser), moins il est nécessaire de le faire. Alors, écrire est aussi (et avant tout) apprendre à planifier et à réviser puisque dans chaque activité d'écriture, il y a d'abord une activité de planification : «[...] la seule façon d'améliorer le processus d'écriture des gens, c'est d'améliorer le processus de planification qu'ils suivent quand ils écrivent» (Flower et Hayes, 1980, p. 44)⁵⁵. Cependant, il est important de noter que les stratégies de planification, comme les stratégies d'écriture et de révision, sont uniques pour chaque

51 Le modèle de Hayes et Flower (1980) traduit par Jean-Denis Moffet (1992) est présenté à l'annexe 7. Moffet indique toutefois qu'il traduit le modèle de 1980 (qui ne présente pas de flèches à double sens) alors qu'il y a des flèches à double sens dans sa traduction. Même Brassart (1991) indique qu'il traduit la deuxième version du modèle de Hayes et Flower (1980), alors qu'il s'agit bien du modèle de Flower et Hayes (1981). C'est dire l'apparent imbroglio (ou la méconnaissance de ce 2^e modèle) qui existe autour du modèle aux flèches unidirectionnelles (1980) et celui aux flèches bidirectionnelles (1981).

52 Malgré le fait que Brassart (1991) indique qu'il s'agit de la 2^e version du modèle de Hayes et Flower (1980), nous avons choisi de l'identifier Flower et Hayes (1981) puisque l'original en anglais a été publié par Linda S. Flower et John R. Hayes, en 1981.

53 Chez Garcia-Debanc (1986), il est question de «conception»; de «rédaction du plan» pour Fortier (Hayes, 1995).

54 Garcia-Debanc (1986) parle plutôt de «recadrage» alors que Hayes (1995) indique «intention de production» pour le «cadrage des buts» et que Moffet (1992) parle de «mise au point».

55 Notre traduction. «It is our thesis that one way to improve people's writing is to improve the planning process they go through as they write.» (Le soulignement est des auteurs).

scripteur et que les traces laissées sur le papier ne sont qu'un faible indice de la qualité (et de l'existence même) de la planification.

Dans le processus de *planification*, la *génération* d'idées consiste à aller retrouver dans la *mémoire à long terme* les informations pertinentes pour la tâche. La *génération* peut prendre plusieurs formes, entre autres, la génération d'idées, c'est-à-dire pour le scripteur, aller puiser dans ses connaissances des «idées» qu'il pourra éventuellement développer dans son texte, et la génération de contenus qui permettra au scripteur d'organiser sa rédaction selon un processus particulier et en fonction des «idées» qu'il aura retenues de sa génération d'idées. Alors, l'*organisation* sélectionne les contenus les plus utiles et les dispose en un plan d'écriture. Ce plan ne prend pas nécessairement une forme écrite, bien que cette façon de faire soit sûrement la plus courante (Turgeon et Bédard, 1997). Un scripteur devient expert dans la mesure où il développe des stratégies de planification qui lui permettent de mener à terme son projet d'écriture tout en sachant que la planification est une étape essentielle et que le plan (qu'il soit écrit ou non) est modifiable en cours de rédaction. D'ailleurs, on peut dire que les scripteurs experts consacrent davantage de temps à cette phase que les scripteurs novices qui, de surcroît, éprouvent une certaine difficulté à n'activer que les idées essentielles au texte à produire sans s'éparpiller (Turgeon et Bédard, 1997). Tout ce processus de planification peut également être soumis à une révision parce qu'il fait aussi partie du contexte de la tâche (Brassart, 1989). On peut constater le lien entre la *génération* et le *problème rhétorique*, situé dans le *contexte de la tâche*. La connaissance du sujet, du thème, des types de textes, du public visé par l'écrit et les motivations du scripteur sont autant d'éléments qui peuvent influencer la génération d'idées.

Dans le modèle de Flower et Hayes (1981), le *cadre des buts* est une opération qui se réalise souvent dans une forme non rédigée puisqu'elle porte sur l'adéquation d'un texte aux attentes, qu'elles soient internes ou externes au scripteur. Par exemple, une lettre doit suivre certaines conventions (plans mémorisés) ou un élève doit respecter les consignes qui lui ont été données par l'enseignant. Il s'agit d'une étape de réflexion de la part du scripteur sur ce qui est déjà écrit ou sur ce qui sera écrit. Ces données sont précieuses pour la phase de mise au point.

La *mise en mots*⁵⁶ en phrases sémantiquement, syntaxiquement et orthographiquement acceptables de l'information contenue dans la mémoire du scripteur. Ce dernier doit donc faire face à des contraintes de microstructure⁵⁷ (syntaxe, orthographe, lexicale, etc.) et à des contraintes de macrostructure⁵⁸ (type de texte, cohérence, structure de texte, etc.). Moins le scripteur est expérimenté, plus les problèmes microstructurels risquent de lui faire perdre de vue les contraintes macrostructurelles (Garcia-Debanc, 1986). Toutefois, il importe de noter que le terme *mise en texte* comprend l'activité de rédaction dans son sens large, donc à la fois macrostructure et microstructure. Cette activité de rédaction (macrostructure et microstructure) fait donc partie intrinsèque de l'activité de rédaction et c'est parfois ce qui cause un problème entre le scripteur et son texte (Garcia-Debanc, 1986). L'acte graphique est également absent du modèle de Flower et Hayes, mais comme on pourrait penser que cet acte n'est pas obligatoirement effectué par le sujet rédacteur (dans le cas d'une dictée à un secrétaire, par exemple), il peut être évacué du modèle (Brassart, 1989). Il y a aussi lieu de nuancer la *mise en texte* puisque cette dernière s'effectue de deux façons différentes selon que le scripteur est débutant ou expert (Bereiter et Scardamalia, 1987). S'il est novice, le texte écrit aura davantage l'apparence d'une suite d'idées sans lien entre elles, un collage d'idées. Dans ce premier cas, Bereiter et Scardamalia (1987) parlent de *knowledge telling*⁵⁹, alors que, pour les scripteurs experts, ces chercheurs parlent plutôt de *knowledge transforming*⁶⁰ puisque les scripteurs réussissent à s'appropriier non seulement des connaissances mais également des stratégies pour réutiliser ces connaissances et les écrire dans un texte en faisant des liens entre les différents aspects traités. La différence entre les scripteurs experts et novices est que ces derniers ne savent pas toujours comment organiser leurs habiletés cognitives et les déployer au bon moment (Nold, 1981). Les scripteurs moins habiles déplacent leurs énergies en consacrant davantage de temps à l'application des conventions d'écriture au détriment des activités d'organisation et de planification (Hayes et Flower, 1980).

56 Garcia-Debanc (1986), Moffet (1992) et Hayes (1995) parlent plutôt de «mise en texte». Faudrait-il voir une différence majeure entre mise en mots et mise en texte, l'un s'attardant sur les constituants, l'autre sur le produit final visé? Brassart (1989) indique même qu'il ne s'agit pas, à cette étape-ci, d'observer l'acte graphique qui s'apparente probablement davantage à de la mise en mots; il faudrait donc peut-être privilégier le terme «mise en texte» pour cette partie du schéma de Flower et Hayes. Nous utiliserons désormais le terme «mise en texte».

57 Les termes «surface», «locales» ou «forme» sont synonymes de «microstructure». Nous utiliserons tous ces termes puisque nous leur attribuons la même signification.

58 Les termes «de profondeur», «globales» ou «fond» sont synonymes de «macrostructure». Nous utiliserons tous ces termes puisque nous leur attribuons la même signification.

59 Expression anglaise que nous traduisons par «énumération de connaissances».

60 Expression anglaise que nous traduisons par «appropriation et transformation des connaissances».

Le modèle de Flower et Hayes (1981) suppose que tout au long du processus d'écriture, plus le scripteur est habile, plus il est capable de «sélectionner» les contenus générés. Il posséderait donc des critères «naturels» de sélection qu'on pourrait associer au *cadrage des buts* du modèle.

Le modèle de Flower et Hayes (1981) présente ensuite la *révision*. La fonction de la révision est d'améliorer la qualité du texte produit lors de la mise en texte. Pour ce faire, le scripteur doit utiliser correctement les ressources de la langue afin de détecter les faiblesses de son texte, tant du point de vue langagier que textuel (Hayes et Flower, 1980). Cette définition de la révision peut être très restrictive si on admet qu'elle pourrait, au contraire, avoir lieu à n'importe quel moment dans le processus (Brassart, 1989). En fait, selon nous, ce n'est pas tant la définition qui est restrictive que le moment «obligatoire» où elle doit avoir lieu; on sait que la révision peut intervenir à n'importe quel moment du processus et ne pas nécessairement laisser de traces visibles sur la copie du scripteur puisqu'elle peut avoir eu lieu dans son esprit ou ne pas avoir donné lieu à des changements. Cependant, il est important de noter que les stratégies de révision, comme les stratégies d'écriture, peuvent être uniques pour chaque scripteur et que les traces laissées sur le papier ne sont qu'un faible indice de la qualité (et de l'existence même) de la révision.

Dans le modèle de Flower et Hayes (1981), les opérations de *révision* sont subdivisées en deux opérations: l'*évaluation* et la *révision*⁶¹. La lecture faite dans ce contexte poursuit trois buts: repérer les violations du code graphique de l'écriture, détecter les erreurs d'incompréhension possibles pour le lecteur et évaluer l'adéquation du texte en regard des buts poursuivis, lesquels ont été définis dès le début de la tâche. La *mise au point* permet d'élaborer la version définitive du texte, c'est-à-dire corriger les erreurs détectées lors de la phase de lecture, rétablir des éléments peut-être implicites mais nécessaires à la compréhension et enfin, réécrire le texte en tout ou en partie. Il y a une distinction importante à faire entre révision et mise au point. Alors que la révision s'opère à la fin d'un moment rédactionnel pendant lequel le scripteur interrompt son processus d'écriture pour revenir systématiquement sur son texte, la mise au point peut survenir à n'importe quel moment, par périodes courtes, sans nécessairement interrompre tout le processus d'écriture (même s'il doit obligatoirement suspendre pendant un moment le processus de mise en texte) (Hayes et Flower, 1980). Peu

61 Hayes (1995) parle de «correction» plutôt que de «mise au point», ce dernier terme étant adopté également par Garcia-Debanc (1986) alors que Moffet (1992) y substitue plutôt «retouches». Dans le modèle de Hayes et Flower (1980), il était question de «lecture» et de «mise au point».

importe qu'il soit question de révision ou de mise au point, ce qu'il faut retenir, c'est que le scripteur novice a beaucoup de difficultés à réaliser ces deux tâches, qu'elles soient faites simultanément ou l'une après l'autre parce qu'il n'arrive pas à se détacher de son texte (Garcia-Debanc, 1986).

Le modèle de Flower et Hayes est dominé par le *contrôle*⁶² qu'a le scripteur sur sa tâche d'écriture. Ce contrôle lui permet à tout moment de revenir sur les tâches déjà accomplies au fur et à mesure de sa rédaction; l'absence de ce contrôle fait en sorte que certaines tâches de l'activité rédactionnelle ne seront pas exécutées parfaitement ou encore pas du tout.

La technique d'analyse de protocoles utilisée par Hayes et Flower (1980) pour valider leur modèle montre que les scripteurs se situent davantage au niveau de la génération de contenu du texte qu'à des niveaux plus élevés de formulation de buts, de planification et d'évaluation. S'ils sont capables d'effectuer un contrôle sur cette première partie de la tâche, ils sont souvent incapables de contrôler les autres situations. Pour expliquer ce phénomène, trois possibilités peuvent être relevées (Brassart, 1989): 1) les rédacteurs novices peuvent ne pas savoir que traiter la tâche à un niveau élevé est une bonne stratégie pour eux; 2) ils peuvent éviter de se confronter à des problèmes de haut niveau parce qu'ils ne disposent pas de connaissances rhétoriques qui leur permettraient d'en tirer profit; 3) ils peuvent admettre qu'il leur faut traiter la tâche à un niveau élevé et posséder les compétences pour le faire mais ne pas en être capables parce que leur attention est absorbée par les tâches de surface.

Selon le contrôle qu'ils ont sur leur tâche d'écriture et le type de planification qu'ils opèrent sur leur texte, quatre types de scripteurs peuvent être dégagés, selon quatre types cognitifs de rédaction (Hayes et Flower, 1980). Comme les attitudes des scripteurs de ces différents types peuvent se retrouver chez les enseignants qui écrivent des commentaires sur les copies des élèves, ces types de scripteurs sont tout à fait intéressants à observer. Tout d'abord, le scripteur *pas à pas* tente d'écrire une première phrase parfaite à la suite de laquelle il essaie de coller une autre phrase parfaite, et ainsi de suite. Toutefois, lorsque les idées ou les buts poursuivis ne sont pas clairs, il y a fort à parier que cette «méthode» soit contre-productive (Turgeon et Bédard, 1997). Le second scripteur est du type *brouillon*: ses pensées sont écrites au fur et à mesure qu'elles arrivent et il les planifie en les révisant ultérieurement. Troisièmement, après une longue période de réflexion, après avoir longuement planifié, le rédacteur de type

62 Moffet (1992) parle plutôt de «coordination».

longue maturation essaie d'écrire un premier brouillon parfait. Finalement, le quatrième scripteur, de type *esquisses successives*, procède de la façon suivante: le brouillon est planifié et il y a mise en texte complète avant toute révision. Celle-ci s'opère sur la totalité du brouillon. Ce dernier scripteur procède donc davantage par étapes.

Préfontaine (1998) présente, quant à elle, douze types de scripteurs: le scripteur *performant* est «attentif, curieux, soigneux, réfléchi, efficace, cultivé, rigoureux» (p. 126). Même s'il éprouve des difficultés à rédiger, il ne se laissera jamais abattre par une tâche d'écriture plus difficile, contrairement au scripteur *peu performant*, qui, même s'il possède quelques connaissances déclaratives, ne parvient jamais (ou rarement) à les transformer en connaissances procédurales ou conditionnelles. Le scripteur *expéditif* a plutôt des difficultés de comportement et de stratégies puisqu'il ne parvient pas à s'attarder de façon satisfaisante à sa tâche d'écriture: il ne fait pas de plan, ne se relit pas, ne doute pas de ce qu'il a écrit. Le scripteur *satisfait de lui-même* sait tout: il fait à sa tête et n'a rien à apprendre de personne. Le scripteur *perfectionniste* est peut-être le contraire du scripteur *expéditif*: il planifie longuement, s'inquiétant de la justesse de son plan; il écrit avec minutie et révise avec attention; toutefois, il n'est pas rare que ce type de scripteur manque de temps pour réaliser la tâche d'écriture, s'étant attardé trop longuement sur les étapes en cours de production. Le scripteur «*non sécuritaire*» lui ressemble un peu, parce qu'il doute de tout, à la différence qu'il doute aussi de lui-même, de ses idées, attendant d'avoir une bonne idée avant de commencer à écrire. Le scripteur *intéressé* prend sa tâche au sérieux: s'il peut recevoir de l'aide pour effectuer son travail, il ira volontiers en chercher. Le scripteur *dépendant* semble ne pas savoir quoi faire dans sa tâche d'écriture; il est dépendant de l'aide que d'autres scripteurs pourraient lui apporter; il croit ne rien savoir et, surtout, ne sait pas comment mobiliser ses connaissances antérieures ou comment aller chercher des connaissances qu'il ne possède pas encore. Pour le scripteur *non motivé*, tout est toujours trop difficile, trop long à rédiger, trop embêtant comme sujet. Les trois derniers types de scripteurs, *nerveux*, *distractif* et *hyperactif*, ont davantage de problèmes au niveau des comportements que dans la réalisation de leurs tâches de scripteurs, l'un influençant l'autre, évidemment. Dans les trois cas, ils éprouvent certaines difficultés à se concentrer sur la tâche à réaliser.

Chaque scripteur pourra se reconnaître dans l'un ou l'autre de ces types de scripteurs, mais dans l'activité rédactionnelle, les choses sont plus complexes puisque

les processus rédactionnels d'un scripteur peuvent recouper deux ou plusieurs types de scripteurs selon la tâche à accomplir (Garcia-Debanc, 1986), ce qui recoupe une partie du travail de l'enseignant-correcteur. Toutes les opérations contenues dans le modèle de Flower et Hayes sont toutefois difficiles à gérer parce que le scripteur, même s'il n'écrit pas en «fonction du modèle», doit à la fois garder en mémoire les idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique. Le scripteur se trouve alors en état de surcharge cognitive (Scardamalia et Bereiter, 1983). Cette surcharge cognitive serait particulièrement critique chez les jeunes enfants (Garcia-Debanc, 1986), mais nous croyons qu'elle est également l'apanage de tous les scripteurs, expérimentés ou non, peu importe leur âge. La mise en place de facilitations procédurales consiste à alléger la tâche tout en laissant au scripteur le soin de l'affronter dans son intégralité. Cette «routine» permet d'alléger la charge cognitive de l'ensemble de la rédaction. On peut penser que cette facilitation procédurale, vécue à la suite d'une certaine surcharge cognitive, peut aussi être vécue par les enseignants qui possèdent moins d'expérience dans la correction des productions écrites scolaires.

3.2 Modèle d'écriture de Nold (1981)

Le modèle d'écriture de Nold (1981) est aussi intéressant pour notre recherche parce qu'il présente le processus d'écriture par étapes récurrentes, ce qui serait peut-être l'apanage de l'écriture des commentaires par les enseignants.

Le modèle du processus d'écriture de Nold (1981) (figure 2.11) interrelie trois étapes, les trois mêmes que celles du modèle de Flower et Hayes (1981).

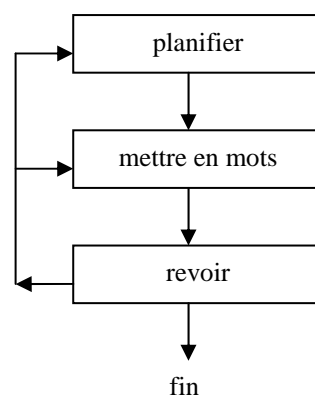


Figure 2.11 Processus d'écriture (Nold, 1981)

Cette représentation schématique de Nold traduit bien le processus d'écriture dans ses aspects les plus évidents: d'abord, le scripteur planifie son texte, puis il le met en mots et il le revoit. Cela semble un processus étagé, comme l'étaient les premiers modèles de lecteurs, mais la présence de la flèche qui permet le retour entre *revoir* et *mettre en mots* ou *planifier* indique que le scripteur peut revenir sur des étapes précédemment accomplies. Toutefois, nous pouvons indiquer l'absence, au retour, de flèche directe entre *mettre en mots* et *planifier*. Nous pensons qu'il ne faut pas conclure que de la mise en texte, le retour vers la planification n'est possible qu'à travers le *revoir*, sauf si la notion de «révision» est prise dans un sens très large. L'importance de ce modèle réside dans la présence des flèches, compte tenu de l'apparent imbroglio autour des flèches à double sens des modèles de Hayes et Flower (1980) et de Flower et Hayes (1981). Nous remarquons également que les trois phases de ce modèle ne sont pas développées. Est-ce à dire qu'elles sont si évidentes que les développer serait inutile? Ou peut-on croire que ces phases sont des passages obligés vécus différemment par les scripteurs? Le modèle de Flower et Hayes (1981) présentait ces mêmes «étapes» en les développant puisqu'il est vrai que les scripteurs peuvent vivre ces étapes différemment: les types de scripteurs présentés par Hayes et Flower (1980) et Préfontaine (1998) le montrent. Ainsi, en choisissant de ne pas les développer, Nold (1981) n'explique pas comment sont vécues ces étapes par les scripteurs qui sont reprises par Moffet (1992) dans la boîte *lieu d'écriture*, dans sa traduction du modèle de Hayes et Flower (1980). Compte tenu de la relative facilité, du moins en apparence, du travail d'écriture effectué par les enseignants sur les copies d'élève, ce modèle de Nold reprend ici les informations dont nous avons besoin pour expliquer le processus d'écriture des enseignants.

3.3 Modèle d'écriture de Deschênes (1988-É⁶³)

Le modèle d'écriture de Deschênes (1988) nous apparaît tout à fait indiqué pour expliquer le travail d'écriture fait par les enseignants sur les copies d'élèves au moment de la correction, notamment à cause des deux volets du modèle: la situation d'interlocution et le scripteur.

63 Rappelons que le modèle d'écriture de Deschênes est présenté 1988-É.

Les éléments présentés dans le modèle de Flower et Hayes (1981) sont repris par Deschênes (1988-É) qui présente un schéma d'un modèle de production de textes (figure 2.12) visuellement différent de celui de Flower et Hayes (1981) et de Nold (1981).

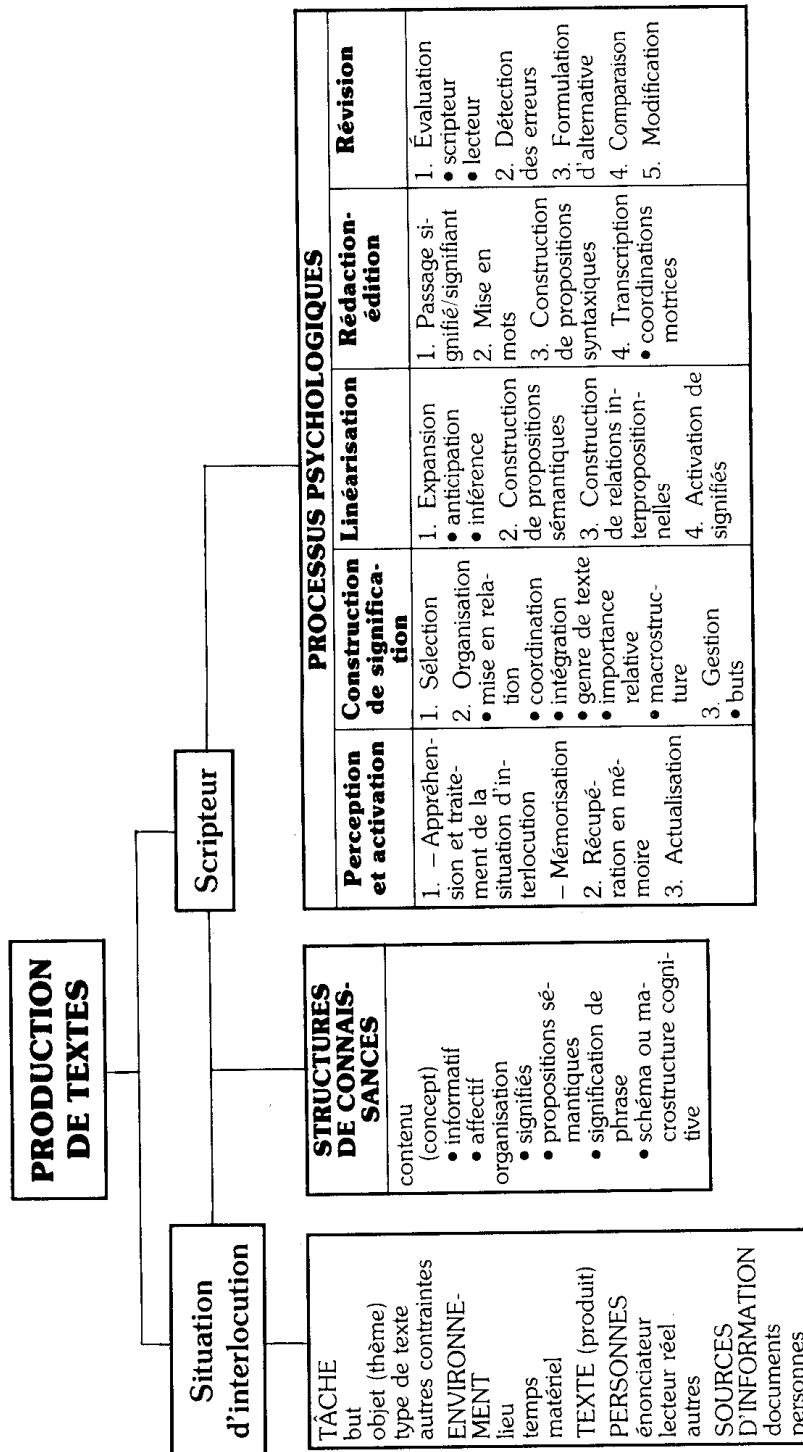


Figure 2.12. Représentation schématique d'un modèle de production de textes (Deschênes, 1988-É)

À première vue, la représentation schématique de Deschênes (1988-É) ressemble beaucoup à son modèle de compréhension en lecture⁶⁴ parce qu’il tient compte de deux éléments: la *situation d’interlocution* et le *scripteur*, comme il présentait une partie reliée au *contexte* et au *texte* ainsi qu’une autre partie liée au *lecteur* dans son modèle de compréhension en lecture, d’où l’intérêt de ces modèles pour notre recherche, étant donné que nous nous intéressons aux liens entre la lecture et l’écriture dans le travail de correction d’une production écrite scolaire par les enseignants. Ce dernier modèle sur les processus d’écriture semble moins étapiste que celui de Flower et Hayes (1981). Même si le vocabulaire est différent de ceux de Nold (1981) et de Flower et Hayes (1981), les principaux aspects de la production écrite se retrouvent dans le schéma de Deschênes (1988-É).

Ainsi, dès le départ, le modèle se divise en deux volets: la *situation d’interlocution* et le *scripteur*, l’un correspondant aux facteurs externes au scripteur, l’autre, aux facteurs internes au scripteur. L’emphase est plutôt mise sur l’écriture comme activité de communication, laquelle peut être influencée par cinq éléments, externes à l’activité d’écriture: la tâche (qui comprend uniquement les éléments qui définissent les caractéristiques du texte attendu), l’environnement physique, le texte lui-même, les autres personnes et les sources d’informations externes (Deschênes, 1988-É). Nous remarquons que ce que Deschênes (1988-É) présente comme la situation d’interlocution reprend des éléments qui sont placés à la fois dans le contexte de la tâche chez Flower et Hayes (1981) et dans la mémoire à long terme du rédacteur: même si les connaissances ne se trouvent pas explicitement dans la mémoire à long terme du rédacteur, ce dernier sait comment et où aller chercher les informations manquantes.

L’environnement physique, non exploité dans le modèle de Flower et Hayes (1981), est intégré dans le modèle de Deschênes (1988-É) en précisant qu’il s’agit ici du lieu physique et du moment où se déroule l’activité ainsi que le matériel nécessaire pour produire le texte (crayons, papier, ordinateur, etc.). Il s’agit de l’environnement concret du scripteur.

Tous les éléments de la situation d’interlocution ont sûrement un rôle important dans la performance du scripteur (Deschênes, 1988-É). Certains paramètres peuvent être définis d’une façon plus stricte, dans le cas d’une écriture scolaire, par exemple, où les paramètres sont donnés par l’enseignant. Cependant, dans le cas d’une écriture plus

64 Voir partie précédente sur la lecture (figure 2.6).

libre – un journal intime, par exemple –, ils sont donnés par le scripteur lui-même et peuvent être plus implicites. La connaissance de ces paramètres influence fortement les buts, la sélection des informations à transmettre, les choix d'ordre lexical, sémantique ou stylistique et demandent donc au scripteur une excellente connaissance de la gestion de ces paramètres (Deschênes, 1988-É), ce qui fait défaut, nous l'avons dit, chez les scripteurs novices.

La boîte *structure de connaissances* est située entre le volet *situation d'interlocution* et le volet *scripteur*, puisque les connaissances influencent ces deux volets. Deschênes présente surtout des connaissances déclaratives nécessaires pour écrire un texte: généralement, les scripteurs les possèdent mais ne savent pas toujours quoi en faire, comment les organiser. Parfois, certaines connaissances déclaratives sont inconnues d'un scripteur novice. Ce sont pourtant ces connaissances qui alimentent le scripteur dans sa recherche de renseignements, dans son retour à sa mémoire à long terme, sa planification, l'organisation de ses idées, le choix du niveau de langue, sa production écrite comme telle ou sa révision.

Les *structures de connaissances* présentent aussi un aspect affectif que Deschênes (1988-É) a du mal à définir en indiquant que peu de recherches traitent de l'influence des facteurs affectifs ou motivationnels sur la tâche d'écriture. Nous verrons un peu plus loin que la motivation est également un ajout au nouveau modèle d'écriture de Hayes (1995).

Le second volet des caractéristiques du scripteur porte sur les différents processus psychologiques mis en place pour la rédaction d'un texte. Même si, nous l'avons vu, Nold (1981) et Flower et Hayes (1981) définissent trois sous-processus au processus d'écriture (planification, rédaction, révision), Deschênes (1988-É) en identifie cinq: la *perception-activation*, la *construction de signification*, la *linéarisation*, la *rédaction-édition* et finalement, la *révision*. Nous pouvons associer la rédaction-édition à la mise en texte et la révision à l'activité qui porte le même nom chez Flower et Hayes (1981).

La *perception-activation* est une étape de la planification puisqu'il s'agit, pour le scripteur, de gérer la situation d'écriture en allant chercher dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires pour rédiger puis les actualiser afin de les rendre disponibles immédiatement (ou dans un avenir très rapproché), ce qui peut être le cas d'un enseignant en situation de correction. La *construction de signification*, la seconde partie du processus psychologique, permet au scripteur de sélectionner les idées pertinentes à son texte puis de les organiser de façon à éventuellement produire un texte

cohérent. Cette séparation dans les «étapes» de la planification indique qu'un scripteur peut aller chercher une quantité impressionnante de renseignements dans sa mémoire ou dans des sources d'information extérieures (*perception et activation*), mais ne pas savoir comment gérer tous ces renseignements obtenus, d'où l'importance de la phase de *construction de signification* (Deschênes, 1988). Un lien important est à faire entre la production et la compréhension puisque le scripteur est allé lire des informations dans des sources de renseignements et sa rédaction prouvera qu'il a compris – ou non – ce qu'il est allé chercher en réutilisant ces connaissances de façon judicieuse, en rejetant ou en conservant certaines données (Deschênes, 1988). La recherche en mémoire est donc une activité de construction puisqu'il ne s'agit pas simplement d'aller activer les connaissances mais plutôt de les réintégrer de façon à les choisir, les appliquer. Ainsi, «[...] à chaque texte écrit par un sujet correspond une activité de construction de signification spécifique selon les paramètres particuliers et les connaissances effectivement activées par la situation» (Deschênes, 1988, p. 87). C'est cette construction, cette organisation qui fait défaut chez les scripteurs novices (Flower et Hayes, 1980; Nold, 1981).

La *linéarisation* est le contraire de la compréhension⁶⁵; elle est une phase intermédiaire entre la *construction de signification* et la mise en texte en ce sens que le point de départ est la macrostructure du texte et son point d'arrivée, la microstructure. C'est un peu comme si le scripteur voyait d'abord son texte en entier avant d'écrire des parties plus fines.

C'est l'activité de *rédaction-édition* qui permet au scripteur d'écrire justement ces parties fines. C'est la mise en mots, la mise en texte. Évidemment, plus les scripteurs sont inexpérimentés, plus la rédaction sera laborieuse parce qu'à la difficulté de construire un texte cohérent peut s'ajouter celle de la graphie, de la méconnaissance de certaines règles d'orthographe, d'un manque de vocabulaire ou de l'utilisation d'un appareil, un ordinateur, par exemple. Notons au passage que cette dernière difficulté peut être également vécue par un scripteur expert qui maîtrise bien ses stratégies de rédaction mais très peu l'emplacement des lettres sur un clavier d'ordinateur. En ce qui concerne l'édition, il s'agit principalement de la présentation du contenu et de l'arrangement physique du texte (paragraphe, soulignements, titres, sous-titres, etc.).

La *révision*, que l'on retrouve également chez Flower et Hayes (1981), «c'est apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'en

65 Voir le schéma de la compréhension de Deschênes (1988) dans la partie précédente sur la lecture (figure 2.6).

améliorer la qualité. La révision s'effectue par une relecture locale (le dernier mot ou segment écrit) ou globale (le texte au complet ou des parties importantes) pour relever les erreurs de sens ou de forme» (Deschênes, 1988, p. 90).

Le modèle ici décrit présente la production textuelle «comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur en vue de l'énoncé d'un message par un discours écrit [...]» (Deschênes, 1988, p. 91), ce qui est exactement le cas d'un enseignant en situation de correction: l'enseignant est un scripteur qui veut envoyer un message à l'élève par le biais d'un discours écrit. C'est donc que le processus de production d'un texte est grandement tributaire des caractéristiques du scripteur et la présentation du schéma de Deschênes (1988-É) fait bien le lien entre celui de Flower et Hayes (1981) et une actualisation de leur modèle, en 1994.

3.4 Modèle d'écriture de Hayes et Flower (1994)

Le modèle de Hayes et Flower (1994) et celui de Hayes (1995) sont intéressants pour notre recherche parce qu'ils précisent la nature du contexte de production et celle du scripteur, ce qui correspond à des caractéristiques de l'enseignant-correcteur.

En 1994, Hayes et Flower ont actualisé leurs modèles de 1980 et de 1981 pour apporter davantage «des clarifications [que] proposer des modifications substantielles au modèle de 1980»⁶⁶ (Hayes, 1995, p. 49) (figure 2.13).

66 Hayes faisant lui-même référence à son schéma de 1980, c'est dire le flou qui existe autour des deux modèles, celui de 1980 à flèches unidirectionnelles et celui de 1981, à flèches bidirectionnelles. Quoi qu'il en soit, les réflexions faites par Hayes ici sont également valables pour le modèle de 1981.

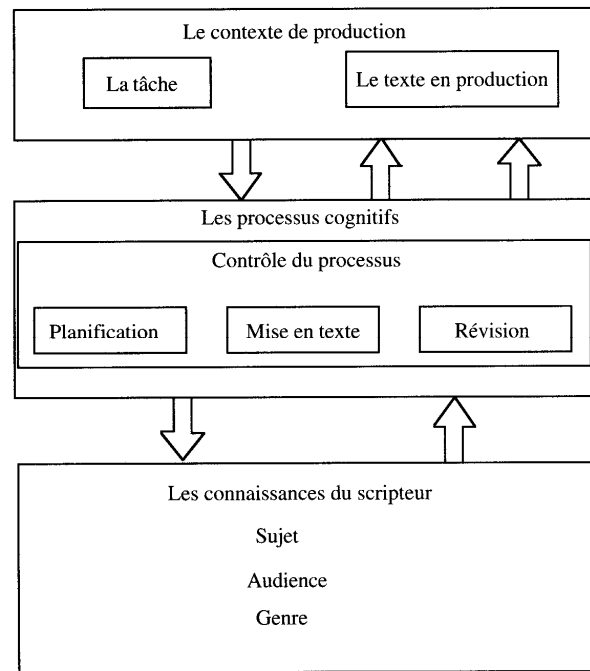


Figure 2.13 Modèle révisé de scripteur (Hayes et Flower, 1994)

Dans ce modèle, nous pouvons constater que les «boîtes» sont superposées pour indiquer leur importance relative les unes par rapport aux autres. L'interprétation de certains lecteurs quant à l'importance de la boîte *mémoire à long terme*, dans le modèle de 1980, était biaisée, probablement à cause de sa position (Hayes, 1995). De plus, le format des boîtes a été uniformisé, de façon à ne pas accorder davantage d'importance à certains aspects en fonction de la grosseur de la boîte. Le modèle révisé présente trois composantes majeures: le *contexte de production*, les *processus cognitifs* et les *connaissances du scripteur*. Ces composantes sont les mêmes que dans le modèle de 1981 à la différence que dans le premier modèle, les boîtes n'avaient pas été nommées (exception faite pour le *contexte de production* ou *contexte de la tâche*, selon la traduction). Les relations entre les différents aspects sont maintenant plus évidentes grâce à l'introduction de sous-processus à l'intérieur des super-processus. Toutefois, on peut se demander pourquoi les sous-processus ne sont plus définis comme ils l'étaient dans le modèle de 1981. Probablement parce que chaque scripteur est différent dans l'appropriation qu'il fait des sous-processus d'écriture, même si les processus sont les mêmes. La présence de flèches bidirectionnelles entre le contexte de production et les processus cognitifs indique qu'il peut y avoir des aller-retour entre les deux composantes, tout comme entre le processus cognitif et les connaissances du scripteur. Cependant, faut-il penser que le lien entre le *contexte de production* et les *connaissances du scripteur* ne se fait que par l'entremise du *processus cognitif* puisqu'il

n'existe aucun lien direct entre les deux boîtes situées aux extrémités? Ce serait dire que le *contexte de production* n'a pas d'influence directe sur *les connaissances du scripteur*.

3.5 Modèle d'écriture de Hayes (1995)

Comme il ne s'agit que de clarifications et que, visiblement, le modèle de 1994 reste sensiblement le même par rapport à celui de 1981, nous voudrions nous attarder plus particulièrement sur le modèle de 1995 qui présente des changements majeurs (figure 2.14).

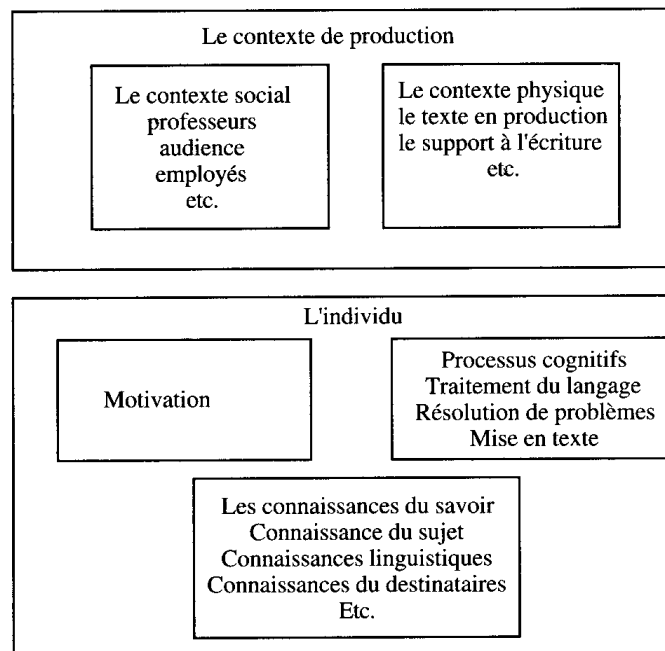


Figure 2.14 Modèle de scripteur (Hayes, 1995)

Visiblement, des changements majeurs ont été apportés à ce nouveau modèle si on le compare à celui de 1981 puisqu'on peut remarquer l'absence de flèches et la disparition complète d'une boîte (*mémoire à long terme: connaissances*) qui a été intégrée à la boîte *individu*.

Le nouveau modèle de Hayes (1995) présente deux composantes: le *contexte de production* et *l'individu*. Ces choix ont été dictés par l'apport de plus en plus marqué de

la psychologie cognitive dans la compréhension du développement des habiletés langagières des individus.

Le *contexte de production* se divise en deux composantes: le *contexte social* et le *contexte physique*. Le premier représente l'entourage social du scripteur, ses destinataires potentiels, ce qui était présenté à la fois dans le contexte de la tâche et dans la mémoire à long terme du rédacteur dans le modèle de 1981. Par exemple, la connaissance qu'a le scripteur du public visé est déterminante pour le guider dans l'établissement de ses intentions d'écriture. Le *contexte physique* représente, quant à lui, le *texte en production* (texte écrit jusque-là dans le modèle de 1981) ainsi que le *support à l'écriture* qui peut prendre plusieurs formes: d'autres textes écrits (par ce scripteur ou par d'autres scripteurs), certains ouvrages de références et une aide à l'écriture, le traitement de textes, notamment. Certains de ces aspects étaient absents du modèle de 1981, mais Deschênes (1988-É) en avait fait mention dans son schéma de la production écrite. On peut aussi noter la disparition de la tâche proprement dite, qu'on pourra retrouver dans la boîte suivante.

Le pôle *individu* est divisé en trois composantes: la *motivation* de l'individu, ses *processus cognitifs* et ses *connaissances du savoir*. Dans la première composante, la *motivation*, il est question de la motivation intrinsèque de l'individu face à une tâche précise d'écriture et ses caractéristiques affectives en tant qu'être humain pensant qui font de lui un scripteur différent d'un autre scripteur. La motivation est un aspect du processus d'écriture encore peu exploré parce qu'il est souvent le reflet des activités externes à l'acte d'écrire. La motivation vient du sujet (écrire une lettre d'amour est probablement plus «motivant» qu'écrire une lettre de renvoi), du scripteur (qui «aime» ou «n'aime pas» écrire), de la compétition entre les individus (par exemple, en situation scolaire, pour avoir de bonnes notes), de la compétition avec soi-même (pour faire mieux que la dernière fois), de l'écriture à l'ordinateur (on est habile ou non), etc. (Hayes, 1995).

La boîte des *processus cognitifs* a gardé le même nom que dans le modèle de 1994 même si des changements y ont été apportés. Dans cette composante du modèle de 1995, écrire est présenté comme une situation de résolution de problèmes qui comprend des activités de planification, qui amène le scripteur à produire des inférences et une réflexion critique face à ses écrits et ses stratégies pour y parvenir. Le *traitement du langage* et la *mise en texte* sont étroitement liés par la résolution de problèmes en ce sens que le premier inclut la lecture ou l'écoute pour générer des idées, des concepts,

éventuellement un texte écrit alors que le second, lié au contexte de production, produit justement ce langage sous forme écrite: le texte. Il est «important d’inclure le langage parlé dans le modèle de l’écriture, parce que, pour plusieurs scripteurs, le processus de production de phrases s’apparente au processus de l’oral» (Hayes, 1995, p. 53).

Selon ce nouveau modèle de Hayes (1995), le développement des habiletés scripturales passe par l’intégration de toutes les connaissances, de toutes les activités langagières: il y a donc un lien intrinsèque entre l’oral, la lecture et l’écriture, comme il y en a également un entre les mathématiques et le français. L’écriture est donc une «activité de production qui repose sur la motivation et [une] activité intellectuelle qui sollicite des processus cognitifs» (Hayes, 1995, p. 54). Ainsi, il y a lieu de considérer ces quatre aspects du processus d’écriture lorsqu’on veut comprendre le développement et l’acquisition des compétences scripturales. Si Hayes (1995) ne parle plus de «planification, mise en texte, révision» comme dans ses modèles précédents, c’est que ces concepts ont été intégrés, voire déplacés vers d’autres composantes. Ainsi, la *résolution de problèmes*, catégorie plus générale, englobe la *planification*, comme la *production du langage* englobe celle de la *mise en texte*. C’est la *révision* qui a subi le plus de changement puisqu’on ne parle plus de révision mais de lecture.

Les changements faits par Hayes (1995) concernant la planification indiquent que l’écriture est vue, sans équivoque, comme une activité de résolution de problèmes: le scripteur est placé devant un problème à résoudre (un texte à écrire) et il doit trouver une solution pour y parvenir. Ainsi, la planification se fera, mais dans un contexte de résolution de problèmes. De plus, l’important n’est pas nécessairement de faire un plan détaillé dès le départ, mais plutôt d’accorder du temps pour rédiger (Kellogg, 1988): «[...] lorsque l’on force les scripteurs à consacrer davantage de temps à la planification à un moment donné de l’activité d’écriture, ils vont compenser cette surcharge de planification en planifiant moins à un autre moment» (Hayes, 1995, p. 63). Alors, contrairement à ce que croyaient Hayes et Flower en 1980, la planification n’est pas nécessairement le noyau central de l’activité scripturale: elle est importante, certes, mais pas au détriment des autres phases du processus d’écriture. La qualité des textes produits dépend de la présence de la planification et du temps consacré à l’ensemble de la tâche (planification, recherche d’idées, mise en texte, révision, etc.) (Kellogg, 1988).

Nous l’avons vu précédemment⁶⁷, lire pour corriger n’est pas la même activité que lire pour comprendre et le choix du type de lecture influence le scripteur dans son

67 Voir les figures 2.8 et 2.9 dans la première partie de ce chapitre.

travail: lire pour comprendre fournit de la matière à écrire alors que lire pour évaluer est davantage axé sur la révision, tant au point de vue du contenu que de l'identification des problèmes de surface (Hayes, 1995). En outre, la capacité qu'a le scripteur de lire pour comprendre lui permet également de bien interpréter les directives reçues et donc, de rédiger un texte conforme à ces directives. C'est pourquoi Hayes (1995) préfère désormais parler de lecture plutôt que de révision, ce qui serait davantage conforme au travail de lecture et d'écriture fait par l'enseignant sur la copie de l'élève.

3.6 Analyse des modèles d'écriture

Ce qu'il y a de commun aux modèles présentés, c'est un certain nombre d'éléments qui, aujourd'hui, ne semblent pas être remis en question. Tout d'abord, l'ensemble des chercheurs s'accordent pour dire qu'un modèle reste une vision partielle des nombreuses façons de faire lorsqu'il est question de processus d'écriture (Deschênes, 1988-É). Ce que nous remarquons également, c'est la progression quant au côté étapiste des modèles. Le tout premier modèle Hayes et Flower (1980) et le second de Flower et Hayes (1981) – lequel était pratiquement identique au premier, n'eût été des flèches bidirectionnelles –, ainsi que celui de Nold (1981) présentaient le processus d'écriture comme une suite d'opérations, difficilement réalisables hors de la linéarité. Or, le schéma de Deschênes (1988-É) présente justement cette récursivité en omettant volontairement les flèches qui donnent l'impression de la linéarité. Le modèle révisé de Hayes et Flower (1994) et le nouveau modèle de Hayes (1995) sont allés dans le même sens: l'abolition des flèches démontre que les divers éléments du modèle peuvent être vécus différemment selon les scripteurs: tous en même temps (dans la mesure où le scripteur peut gérer la surcharge cognitive), de façon davantage linéaire ou avec une récursivité plus ou moins marquée. Il y a peut-être lieu de croire que ces derniers modèles sont davantage le reflet des pratiques scripturales d'un plus grand nombre de scripteurs.

Dès les premiers modèles, nous pouvons constater que la *planification*, la *mise en texte* et la *révision* sont des phases incontournables du processus d'écriture. Nold (1981) n'en définissait pas les contenus, mais Flower et Hayes (1981) ont décrit chacun de ces sous-processus, à la suite de leur analyse de protocoles verbaux. C'est aussi par cette analyse qu'ils ont pu décrire quatre types de scripteurs, bien que chaque scripteur

ne soit pas cantonné dans un seul style, chevauchant les autres types selon le texte à produire et les contraintes extérieures régissant cette production en particulier. Dans le même sens, Préfontaine (1998) a présenté un grand nombre de types de scripteurs qui «vivent» différemment leur processus d'écriture. C'est donc la preuve que ce processus ne se vit pas de façon linéaire, car alors tous les scripteurs se comporteraient de la même façon.

Deschênes (1988) a précisé ces phases de planification et de mise en texte en ajoutant deux éléments à chacune: la planification contient deux phases, une de *perception-activation* et une autre de *construction de signification*, comme il y a également deux phases à la mise en texte: la *linéarisation* et la *rédaction-édition*. Dans les faits, l'ajout de ces précisions ne modifie pas la séquence (récursive) du processus d'écriture: planification, mise en texte, révision.

Ces termes n'apparaissent pas dans le modèle de scripteur de Hayes (1995) où ils sont remplacés par des termes plus actuels, intégrant des notions de psychologie cognitive. Ainsi, l'individu est appuyé dans ses démarches scripturales par un contexte de production: contextes social et physique. Cet *individu* a une motivation, des processus cognitifs et des connaissances déclaratives qui lui sont propres.

En fait, le dernier modèle de Hayes (1995) ne présente plus l'écriture comme une succession de phases avec possibilité d'aller-retour; le modèle, en présentant deux boîtes distinctes, sans flèches, permet de croire que le processus d'écriture est défini par un certain nombre d'éléments s'enchevêtrant les uns aux autres. Ainsi, la motivation d'un individu, tout comme ses connaissances déclaratives, ont une influence sur ses processus cognitifs. Le processus d'écriture est vu comme une résolution de problèmes que le scripteur doit résoudre par le traitement du langage.

4. Caractéristiques de la communication orale

Nous avons présenté les modèles de révision, de lecture et d'écriture parce que nous postulons que la correction des copies passe par ces trois pôles incontournables. Une partie de notre recherche s'intéressant à la correction orale des copies, correction réalisée sur cassette audio, la présentation des aspects théoriques sur la communication orale est nécessaire. Nous ne présentons ici que les aspects de cette notion qui sont pertinents à notre recherche et comme il n'existe pas de «modèle» de la communication

(comme il existe des modèles de lecture ou d'écriture), nous avons récupéré des informations qui ne servent pas nécessairement à expliquer la communication orale, mais qui nous sont utiles pour définir certains aspects de la correction orale.

L'être humain a la capacité de communiquer, tant avec ses semblables qu'avec d'autres êtres vivants. Cette communication humaine se traduit par l'émission et la réception de messages, qui seront encodés et décodés différemment selon le contexte de la communication. Comme la communication est un processus transactionnel et interpersonnel, il est impossible de ne pas communiquer (Myers et Myers, 1990). De plus, «on peut concevoir aujourd'hui le recours à l'ordre oral, non seulement dans un même temps et un même lieu (le face à face) mais aussi [...] dans un même lieu et dans un autre temps (l'enregistrement réécouté sur place), dans un autre temps et autre lieu (différé)» (Dabène, 1987, p. 23), ce qui est le cas de la correction sur cassette.

Les individus communiquent selon deux paramètres: au niveau du *contenu* et en fonction de leur *relation*, c'est-à-dire qu'un locuteur véhicule de l'information en tenant compte de sa relation avec son interlocuteur. Cette relation peut être verbale ou non verbale: par exemple, un policier en uniforme envoie déjà un message (Myers et Myers, 1990). Si le policier s'adresse à quelqu'un, on peut rapidement penser que ce dernier a fait quelque chose de mal; si c'est le cas, le policier ne le lui dira pas comme les parents de l'individu auraient pu le faire puisque «parler c'est agir sur autrui, le séduire, le convaincre, l'informer, le distraire, le faire progresser, s'interroger, se situer.» (Bellenger, 1988, p. 6) Beaucoup de professions sont liées à la communication orale: qu'on pense aux avocats, aux journalistes, aux enseignants. Or, il faut non seulement «savoir», mais il faut aussi «savoir dire» (Bellenger, 1988). Ici, Bellenger fait référence aux quatre phases de la rhétorique qui constituent, selon lui, un passage «obligé» vers l'expression orale: l'*inventio*, la *dispositio*, l'*elocutio* et l'*actio*.

L'*inventio*, c'est le contenu, l'art de trouver les arguments, la capacité à s'autoquestionner afin de mieux déterminer le contenu du message à donner. La *dispositio* permet d'ordonner le produit, l'*inventio*, de façon à atteindre le but visé par la communication: émouvoir, renseigner, démontrer, convaincre. L'*elocutio* est la rhétorique de l'expression; c'est par la qualité de l'*elocutio* que l'orateur réussira ou non à faire passer son message. Quant à l'*actio*, c'est le comportement oratoire: la voix, les gestes, l'intonation ou le débit qui permettent au messager de bien (ou mal) transmettre son message.

Ces quatre phases de la rhétorique sont fort utiles à l'enseignant qui corrige à l'aide d'une cassette puisqu'il doit trouver et ordonner les arguments pour expliquer à l'élève les erreurs qu'il a repérées dans son texte, faire passer son message adéquatement à l'aide de sa voix, de son intonation ou de son débit.

4.1 Le contexte de la communication

La communication se produit toujours à l'intérieur d'un cadre particulier (De Vito, 1993). Ce contexte influence tant ce qui est dit que la façon dont c'est dit. Quatre facteurs sont en interaction dans l'établissement d'un contexte de la communication: les aspects physique, culturel, sociopsychologique et temporel (De Vito, 1993).

Le facteur physique correspond à l'environnement concret où se situe le locuteur; ce peut être tant une pièce de la maison qu'une bâtisse particulière ou un pays particulier. Il est évident qu'on ne discute pas de la même façon au salon funéraire qu'à une partie de football. Ce facteur physique a donc des répercussions sur le facteur culturel: styles de vie, croyances, valeurs sont autant de phénomènes liés au facteur culturel puisque dans toutes les sociétés, les gens ont décidé de ce qui est bien et de ce qui est mal. L'endroit où s'effectue la communication influence la façon de communiquer entre les individus.

Les relations entre les interlocuteurs, les règles culturelles de la société sont d'autres facteurs liés au contexte sociopsychologique: à la cafétéria, entre amis, on ne discute pas de la même manière qu'on le ferait lors d'un dîner officiel avec son patron. Dans ce cas-ci, ce n'est pas tant le lieu (on peut être à la cafétéria avec son patron) qui gère la communication, mais les individus en présence. La symétrie ou l'asymétrie entre les interlocuteurs, fondées sur l'âge, le sexe, la profession ou le degré de familiarité influencent la communication (Lerot, 1983). Finalement, le facteur temporel est lié au moment dans un message: la place même de ce message dans une séquence d'événements modifie la façon de le transmettre. On n'annonce pas de la même façon qu'on a gagné à la loterie à la suite de la mort d'un proche qu'au moment des grandes vacances (De Vito, 1993).

4.2 Les compétences linguistique, discursive et communicative

La compétence linguistique d'un locuteur se définit par la faculté de produire et de comprendre des phrases grammaticalement correctes, c'est-à-dire conformes au système linguistique de la langue (Lerot, 1983). Préfontaine *et al.* (1998) séparent la compétence linguistique en deux champs: la voix et la langue. Dans le premier sont regroupés la diction (l'articulation, le timbre et la portée de la voix ainsi que la prononciation) et les faits prosodiques (l'accentuation, le rythme et les intonations). Dans le second, on retrouve la morphosyntaxe (la morphologie et la syntaxe) et le lexique (le choix du vocabulaire et l'étendue du champ lexical).

La compétence discursive met en scène la capacité du locuteur à organiser son discours, à délimiter son sujet. Ainsi, un communicateur expert sera crédible s'il est capable de suivre un certain fil directeur dans son discours (Préfontaine *et al.*, 1998).

Une des particularités de la communication orale est de se construire simultanément avec la pensée (Bellenger, 1988). Et l'art de communiquer efficacement se nomme «compétence de communication» (De Vito, 1993). C'est cette compétence qui indique à l'orateur qu'avec certains interlocuteurs, tel ou tel sujet ne convient pas ou qui lui permet de décoder le langage non verbal. La connaissance des particularités de la communication fera d'un individu un meilleur locuteur puisque la façon de communiquer est déterminée en partie par la culture des individus. Ainsi, ce qui est efficace au sein d'une culture (le toucher, par exemple) ne l'est pas du tout pour une autre culture.

La compétence communicative englobe les notions de registre, d'interaction et de non-verbal (Préfontaine *et al.*, 1998). Dans l'*interaction*, il y a le «contact avec l'auditoire», la «prise en compte de l'auditoire» et la «motivation personnelle» alors que dans le *non-verbal*, on retrouve les «attitudes» et les «gestes et comportement» (Préfontaine *et al.*, 1998, p. 53). Ces composantes font référence aux constituantes de la compétence communicative, soit les compétences socioculturelle, sociolinguistique, référentielle et stratégique, définies dans les recherches de Duquette (1986), Germain (1986) et Kerbrat-Orecchioni (1992).

Toutefois, un locuteur peut avoir une compétence linguistique mais ne manifester aucune compétence communicative: son message ne passe pas, peut-être parce que le récepteur ne comprend pas, que le message n'est pas clair ou qu'ils ne parlent pas la même langue. Il est aussi possible qu'un locuteur n'ait pas de compétence linguistique

(il ne parle pas la langue du pays, par exemple) ni de compétence discursive, mais qu'il ait une compétence communicative s'il réussit malgré tout à se faire comprendre. Idéalement, un locuteur devrait maîtriser les trois compétences.

Le non-verbal est aussi un élément important de la compétence communicative puisque 65% des messages sont exprimés par le corps (Préfontaine *et al.*, 1998). Dans certains cas, «[...] les messages non verbaux sont habituellement plus fiables que les messages verbaux» (Myers et Myers, 1990, p. 209) parce qu'il est difficile de mentir avec les gestes ou les attitudes; les acteurs professionnels peuvent y arriver, mais dans la vie de tous les jours, les locuteurs «ordinaires» ne peuvent pas feindre longtemps. S'il est facile de dire «Ça ne me fait rien» avec les mots, il est plus difficile de cacher les yeux pleins d'eau et la voix tremblante, comme il est aussi plus difficile de parler sans faire de geste puisque le geste vient justement accentuer le propos (Myers et Myers, 1990). Il n'est pas rare de voir des gens gesticuler alors qu'ils parlent au téléphone et qu'ils ne sont pas vus de leur interlocuteur. Or, le non-verbal représente plus que le geste: le regard, les déplacements effectués dans un espace, les expressions du visage, le niveau global d'énergie développé sont autant d'éléments importants dans la communication non verbale (Préfontaine *et al.*, 1998). Une partie de la communication non verbale est aussi liée à la culture: qu'on pense au regard (les Asiatiques considèrent impoli de regarder quelqu'un dans les yeux, alors que ce n'est pas le cas pour les Nord-Américains) ou à l'habillement (les vêtements plus chics ne font pas le même effet sur l'interlocuteur que des vêtements sales et mal entretenus); on voit bien que le non-verbal est aussi une forme importante de communication (De Vito, 1993). Bien que cet aspect de la communication orale soit extrêmement riche, nous ne pousserons pas plus loin nos observations puisque, dans le cadre de notre recherche, le contact oral s'effectue par le biais d'une cassette audio, d'où toute forme de communication non verbale est forcément absente.

Le paralangage est aussi partie prenante de la compétence communicative. Le paralangage se définit «comme l'aspect vocal (mais non verbal) de la parole. Il représente la *manière* dont on dit quelque chose plutôt que les mots prononcés.» (De Vito, 1993, p. 124) Pour expliquer le paralangage, voyons cette phrase qui met l'emphase sur un mot différent de la même phrase (Bellenger, 1988). Ainsi, le sens de la phrase n'est plus tout à fait le même: a) *Jacques* est un bon élève; b) Jacques est un *bon* élève; c) Jacques est un bon *élève*. Dans la première phrase, on comprend que l'accent est mis sur *Jacques*, au détriment des autres élèves de la classe. La seconde

phrase met plutôt l'accent sur *bon*, pour le différencier de mauvais, passable ou excellent, par exemple. La dernière phrase, qui met l'emphase sur *élève*, indique justement que Jacques est un élève et non un mécanicien, par exemple. Pourtant, dans ces trois exemples, il s'agissait de la même phrase.

Le paralangage englobe l'accent, l'intonation et les éléments prosodiques (débit, volume et rythme) ainsi que les sons émis lorsqu'on baille, on pleure, on murmure, on hurle ou on rote (De Vito, 1993) parce que chacun de ces sons exprime un message. Ainsi, des mots d'amour dits à tue-tête sur l'oreiller et suivis d'un bâillement surprendront sûrement l'interlocuteur qui s'attendait à un message susurré doucement à l'oreille.

Pour communiquer de façon efficace, un locuteur doit, outre posséder les trois compétences ci-haut nommées, inscrire sa prise de parole dans des règles données. C'est exactement ce que doit faire l'enseignant lorsqu'il corrige sur cassette: les règles sont fixées par la nature même du travail à effectuer, c'est-à-dire corriger le texte de l'élève de façon orale en enregistrant les commentaires sur une bande audio. De Vito (1993) présente la communication à l'aide de neuf principes essentiels à toutes les formes de communication. Ces principes servent à expliquer également le comportement oral de l'enseignant.. Ainsi, le premier principe indique que la communication est un ensemble de signaux verbaux et non verbaux qui se renforcent mutuellement: il est difficile d'exprimer la peur en gardant un visage souriant et détendu.

Puisque la communication ne peut avoir lieu que dans la mesure où les gens se comprennent, le second principe expliqué par De Vito (1993) dit qu'elle est constamment en processus d'ajustement. Il est souvent dit que les gens qui se connaissent depuis longtemps n'ont pas besoin de se parler pour se comprendre; en fait, c'est parce qu'ils ont moins besoin d'ajuster leur compréhension des gestes et des paroles de l'autre, puisqu'ils ont fait ce travail il y a longtemps.

Parler de la température, des événements politiques, des émissions de télé démontre que la communication passe par un contenu et des aspects relationnels, troisième principe relié à la communication, selon De Vito (1993). Il est difficile de parler de la température si on ne se trouve pas au même endroit comme il peut être ardu de causer politique avec des gens qui n'ont pas les mêmes opinions ou les mêmes allégeances.

Ces différences entre les individus, quatrième principe, peuvent causer des transactions symétriques ou complémentaires entre eux: si deux personnes se reflètent dans leurs comportements, on dit d'elles qu'elles ont une attitude symétrique. En revanche, elles ont une relation complémentaire si elles adoptent des comportements différents.

Cinquième principe, les actes de communication, même s'ils naissent de buts clairement définis, parviennent rarement comme tels au récepteur puisque les séquences de communication sont ponctuées à des fins d'interprétation. Souvent, l'émetteur segmente ses propos de façon à en faciliter l'appropriation par le récepteur.

La communication est un processus transactionnel. Ce sixième principe de De Vito (1993) explique que tous les éléments communicatifs sont interreliés: un émetteur ne peut parler sans destinataire, il n'y a pas de message sans émetteur puisque la communication est un processus.

De plus, cette communication est inévitable. Même si un interlocuteur croit ne rien communiquer, il communique justement qu'il n'a rien à dire. De Vito (1993) donne, pour ce septième principe, l'exemple de l'étudiant assis au fond de la classe, le visage inexpressif, qui regarde vers l'extérieur. Peut-être ne veut-il pas communiquer avec son enseignant ou ses collègues? Or, il est justement en train de communiquer qu'il ne veut pas communiquer.

Huitième principe, la communication est intentionnelle: il y a toujours un but derrière un acte de communication: découvrir, persuader, se rapprocher, jouer.

Finalement, la communication est irréversible. Une fois que le locuteur a communiqué quelque chose, il ne peut plus revenir en arrière. Certes, il peut tenter d'adoucir ses propos mais ce qui est dit reste dit. De Vito (1993) indique même que les tentatives pour étouffer ou atténuer les propos ont souvent pour effet de faire encore plus de publicité à la déclaration initiale. Parfois, il peut arriver qu'un locuteur regrette les paroles exprimées.

Ces neuf principes sont rattachés, d'une certaine manière, à la correction orale: le contenu de l'exposé oral, les aspects relationnels entre le maître et l'élève, l'interprétation de l'émetteur ou du récepteur, l'importance du destinataire, l'intention de communication et l'irréversibilité de la communication enregistrée sont autant d'observations qu'il est possible de faire lorsque l'enseignant enregistre ses commentaires, lors d'une correction orale. C'est donc dire l'importance de ces neuf principes dans l'explication de la communication orale.

4.3 Les fonctions du langage

Plusieurs linguistes ont formulé des théories de la communication; parmi celles-ci, celle de Jakobson (1963) est la plus souvent présentée, «sans doute parce qu'elle est la plus complète et la plus cohérente». (Leclerc, 1989, p. 22) (figure 2.15). Il est notoire que la théorie de Jakobson ne sert pas uniquement à expliquer la communication orale, mais dans le cadre de notre recherche, ces paramètres sont fort utiles pour nous permettre d'expliquer le comportement langagier de l'enseignant en situation de correction orale, compte tenu du contexte dans lequel se déroule la correction, de la particularité du message (propre à la classe ou au texte corrigé), à l'émetteur et au récepteur (l'enseignant ne change pas d'une correction à l'autre alors que le récepteur – l'élève – n'est jamais le même).

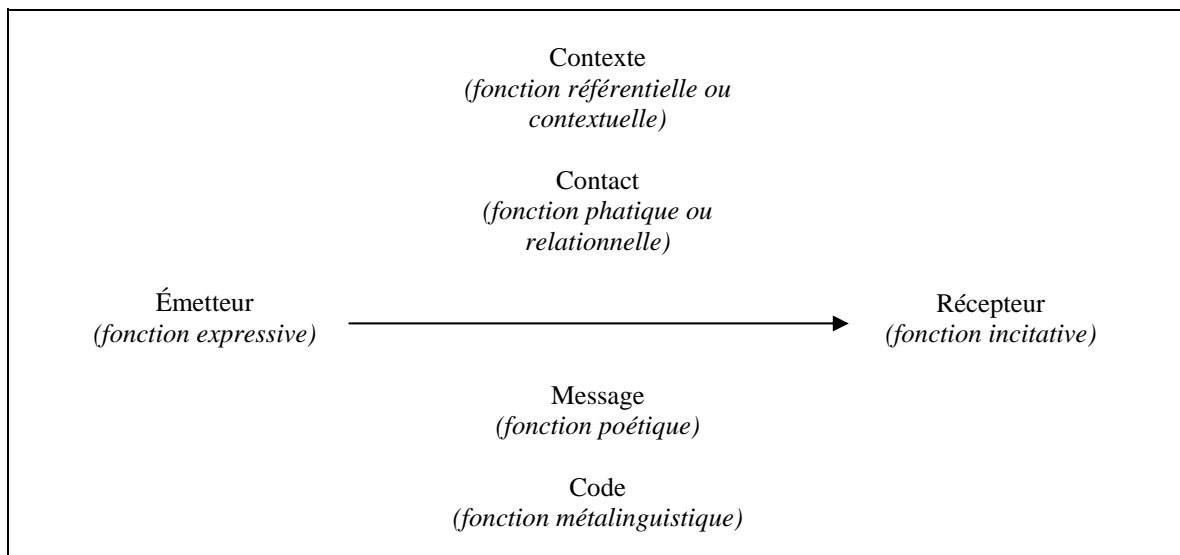


Figure 2.15 Schéma de la communication (Jakobson, 1963)

Dans le schéma de la communication de Jakobson (1963), l'émetteur⁶⁸ (*fonction expressive*) est celui qui envoie le message et le récepteur⁶⁹ (*fonction incitative*), celui qui le reçoit, celui à qui est destiné le message. Dans une conversation, l'un devient l'autre; il est alors plus juste de parler de locuteur et d'interlocuteur (Leclerc, 1989). D'ailleurs, dans une communication écrite comme dans une communication orale, une relation existe entre l'émetteur (qu'il soit locuteur ou scripteur) et un récepteur (qu'il

68 L'émetteur est aussi appelé «destinateur».

69 Le récepteur est aussi appelé «destinataire». Pour éviter une possible confusion entre destinataire et destinateur à cause de leur ressemblance, nous préférons utiliser émetteur et récepteur.

soit auditeur ou lecteur) (Dabène, 1987). Dans certaines situations de communication institutionnelles, ce type de communication peut paraître impersonnel et anonyme parce que le récepteur a peu de possibilités de devenir émetteur à son tour (Leclerc, 1989). La fonction expressive est centrée sur l'émetteur, ses sentiments, son affectivité. Elle se manifeste aussi par des traits non linguistiques: mimiques, expressions du visage, gestes, intonations, pauses. La sensibilité des interlocuteurs est mise en jeu (Bellenger, 1988). L'émetteur manifestant essentiellement ses sentiments et ses émotions, la fonction expressive suppose l'acquisition et le développement d'une manière personnelle de s'exprimer (Leclerc, 1989). La fonction incitative (ou conative⁷⁰) est plutôt axée sur le récepteur puisqu'elle vise à le faire agir, à lui faire adopter un certain comportement. C'est la fonction de l'ordre, du commandement, de la directive, de l'interdiction (Leclerc, 1989).

Le message (*fonction poétique*) est le contenu de ce que l'émetteur a à dire. Il peut varier en durée, en contenu, en forme ou en efficacité selon les récepteurs et les situations de communication, par exemple, une communication «libre» (discussion entre amis) et communication institutionnalisée (discours ou cours à un groupe d'une centaine de personnes en amphithéâtre). Leclerc (1989) indique que «le destinataire est ordinairement capable d'adapter son message à la personnalité du destinataire et au type de relation qu'il entretient avec lui.» (p. 23) La fonction poétique met l'accent sur le message lui-même. La forme du message (le signifiant) a tout autant, sinon plus, d'importance que le sens du message (signifié). L'utilisation des rimes, des métaphores, des jeux de mots met l'accent sur la forme du message plutôt que sur le sens. La fonction poétique demeure tout de même informative, mais de manière détournée.

Le contact (*fonction phatique ou relationnelle*) est le canal physique (moyen) qui permet la communication entre l'émetteur et le récepteur. Il existe deux sortes de communications: directes (en personne, téléphone) et indirectes (lettres, télécopies), comme il existe deux rapports temporels des communications: immédiat (en personne, au téléphone) ou différé (lettres, journal, télécopieur). La nature même du canal conditionne aussi les messages (Leclerc, 1989). Certains supports font aussi en sorte que les messages peuvent être conservés. La fonction phatique (ou relationnelle) est rattachée aux formules de politesse, aux convenances; c'est le contact entre les

70 Jakobson (1963) emploie le terme «conative». À l'instar de Leclerc (1989), nous préférons le terme «incitative», dont la signification semble plus compréhensible.

individus. Elle regroupe «tous les aspects de la communication qui prouvent une volonté d'adaptation du message aux destinataires» (Bellenger, 1988, p. 79). Souvent, les interlocuteurs ne s'attendent pas à recevoir une réponse véridique puisqu'il s'agit plutôt d'entretenir la conversation. Lors d'une rencontre fortuite dans un couloir, un interlocuteur se contentera d'un placide et presque inintéressé «Ça va bien» à sa question «Comment ça va?». En fait, il ne voulait pas vraiment savoir comment se portait son interlocuteur, mais plutôt créer un contact furtif.

Le contexte (*fonction référentielle ou contextuelle*) désigne la situation à laquelle le message renvoie, c'est-à-dire ce dont il est question. On parle aussi de contexte situationnel ou de contexte de situation lorsque les données sont communes à l'émetteur et au récepteur. Ils ont des connaissances communes qui leur permettent de comprendre ce dont ils parlent. La fonction référentielle (liée au contexte de la communication⁷¹) permet de préciser, d'informer, d'expliquer d'une façon objective. Elle est l'une des trois fonctions de base, les deux autres étant les fonctions expressive et incitative, liées à l'émetteur et au récepteur (Leclerc, 1983). Comme il s'agit du contenu même du message qui renvoie au référent, la seule question que peut se poser le récepteur concerne la véracité des dires de son interlocuteur. Le langage est neutre et impersonnel; il y a peu d'épithètes et peu d'adverbes (Bellenger, 1988).

Le code (*fonction métalinguistique*) est un ensemble des signes sonores ou écrits, linguistiques ou non linguistiques (visuels ou autres) communs en totalité ou en partie à l'émetteur et au récepteur. Les langues sont le code le plus utilisé, mais il y a aussi les signes visuels (signalisation routière, par exemple), les gestes ou certains bruits (sirène d'alarme ou sirène de voiture de policiers, de pompiers, d'ambulance). Le code doit être partagé par les deux (ou plus) locuteurs en présence sinon la communication ne peut pas s'établir. La fonction métalinguistique présente la langue pour ce qu'elle est: c'est par la langue qu'on explique les mathématiques, les sciences ou la langue elle-même. La fonction métalinguistique permet donc de parler du langage à l'aide du langage. Comme le dit Yaguello (1981), «le mot chien n'aboie pas» (p. 27); c'est le concept illustré par le mot, ici l'animal, qui aboie.

Le langage présente donc un certain nombre de fonctions qui déterminent la façon dont le message sera émis et reçu. Cette classification des fonctions du langage a été réalisée par Jakobson (1963) pour expliquer le contenu des différents messages. Cette classification est tout à fait intéressante pour nous, compte tenu de la nature même de la

71 Voir la figure 2.15.

communication orale: cette dernière est enregistrée au moment où l'enseignant est seul et à travers son message, il doit amener l'élève à changer son comportement scriptural de façon à améliorer ses productions écrites subséquentes.

Les fonctions du langage de Jakobson (1963) comportent des limites parce qu'elles existent rarement à l'état pur (Yaguello, 1981; Leclerc, 1989). De plus, elles laissent de côté tout le domaine social (Leclerc, 1989). Ces six fonctions constituent des dominantes dans la communication: un message peut assumer plusieurs fonctions. Mais comme la théorie de Jakobson explique la communication individualisée, il est normal qu'elle laisse de côté tout le caractère social de la langue, même si on sait que la langue correspond à un fait social (Leclerc, 1989). Il est indéniable que le schéma de la communication et les fonctions du langage peuvent servir à expliquer le travail de l'enseignant au moment de la correction orale des copies des élèves.

4.4 Les éléments prosodiques

Lors de la correction sur cassette, les éléments prosodiques de la conversation, expliquées ci-après, sont sollicités par l'enseignant.

Le débit revêt une signification spécifique dans le message envoyé au récepteur. Il peut accentuer la charge émotive des paroles (Bellenger, 1988). Un orateur qui adopte un débit lent n'exprime pas la même intention que s'il utilise un débit rapide: «Choisir un certain débit c'est en fait imposer une vitesse de réception du message, et donc d'assimilation à son interlocuteur ou à son auditoire.» (Bellenger, 1988, p. 63)

Les pauses sont importantes puisqu'elles permettent la «digestion» des phrases d'accueil ou de conclusion ainsi que de certaines phrases importantes du discours. Les pauses liées à l'inspiration peuvent aussi indiquer trois éléments: le blocage de la respiration peut annoncer quelque chose d'inattendu; les reprises de souffle ouvrent la voie à la parole; les aspirations complètes aèrent et engagent le discours (Bellenger, 1988). Les variations de débit soulignent la progression dans la construction de la pensée.

L'intonation est une affaire de sentiment, de compréhension et de conviction (Bellenger, 1988). Les gens de théâtre disent de l'intonation que «c'est mettre de la chair sur l'idée» (Bellenger, 1988, p. 66), mais dans la plupart des cas, les intonations sont intuitives, machinales, donc inconscientes.

Il y a trois mélodies typiques (Bellenger, 1988): les phrases déclaratives, interrogatives et exclamatives. La majeure partie des phrases construites sont de type déclaratif, les questions et les exclamations entraînant souvent des réponses déclaratives. La phrase interrogative sert à poser une question et se termine sur une montée. Parfois, les phrases sont construites de façon déclarative, mais c'est la montée finale qui la rend interrogative: «Tu viens?». La phrase exclamative, quant à elle, rend compte des humeurs, de la charge affective de la pensée (Bellenger, 1988).

L'articulation (ou la diction) concerne le détachement et l'enchaînement correct des sons de la langue (Bellenger, 1988). Elle peut être relâchée (certains sons sont escamotés) ou exagérée. L'insistance sur certaines voyelles ou certaines syllabes rend le message différent: «Il est énorrrrme». Dans cet exemple, l'homme est sûrement plus gros que la normale: il est «énorrrrme».

Tous ces éléments seront utilisés, de façon souvent inconsciente, par l'enseignant au moment de l'enregistrement de ses commentaires sur la bande audio. Il va sans dire que pour l'élève, l'écoute de la bande audio va révéler un débit particulier, des pauses liées à différents éléments du texte ou de la réflexion de l'enseignant, une intonation spécifique selon le commentaire de l'enseignant et une certaine articulation qui met de l'emphase sur des parties spécifiques du texte de l'élève. Voilà pourquoi ces éléments sont importants dans l'explication de la communication orale.

4.5 Les maximes conversationnelles

C'est à Grice (1975, 1981) que l'on doit les maximes conversationnelles. Si elles sont d'abord utiles pour indiquer ce qui ne va pas dans une conversation (les maximes sont alors violées), elles sont également utiles, dans notre recherche, pour définir comment devrait être construit le message oral entre l'enseignant et l'élève. Ces quatre implications (ou maximes) sont mises en œuvre au moment où un locuteur veut faire passer son message: il doit parler «dans le sens» de la conversation. Ces règles devraient être respectées par tous ceux qui s'expriment oralement. Comme c'est le cas pour les enseignants qui enregistrent leurs commentaires, le respect ou le non-respect des maximes de Grice vont rendre le discours de l'enseignant cohérent, peu cohérent ou pas cohérent pour l'élève qui écouterait sa cassette par la suite.

La première maxime proposée par Grice est la maxime de quantité. Ici, le locuteur rend le message aussi informatif que nécessaire, mais pas plus que nécessaire. À la question: «Que veux-tu manger pour souper?», un locuteur qui répondrait: «Je voudrais de la dinde parce que c'est très bon pour la santé. Maintenant, avec les techniques de reproduction et de gavage de la volaille, la dinde offre des avantages incontestables quant à l'absorption de substances dommageables pour la santé» violerait la maxime de quantité.

La seconde maxime est celle de qualité: on ne dit pas ce que l'on tient pour faux ou ce dont on est mal informé. On dit seulement ce dont on est sûr. Un locuteur qui mentirait délibérément ou qui rapporterait des paroles dont il n'est pas certain violerait la maxime de qualité.

Quant à la maxime de pertinence, elle signifie qu'on ne parle pas pour rien. Le message doit être relié au thème général de la conversation. L'exemple donné plus haut concernant la maxime de quantité est également valable pour la maxime de pertinence: la longue réponse donnée par l'interlocuteur n'est pas pertinente quant à la question qui lui avait été posée.

La maxime de manière peut se séparer en deux: maxime de clarté et maxime d'ordre. Dans le premier cas, le locuteur évite l'obscurité, l'imprécision et l'ambiguïté. Cependant, en violant la maxime de clarté et en étant ambigu, le locuteur ne s'implique pas dans la conversation et laisse à l'autre le choix de l'interprétation qui lui convient le mieux. C'est aussi courir le risque d'être mal compris. Pour ce qui est de la maxime d'ordre, le narrateur rapporte d'abord ce qui est chronologiquement arrivé en premier, sinon la conversation risque d'être difficile à suivre pour l'interlocuteur.

Le respect des maximes de quantité, de qualité, de pertinence et de manière est donc important pour l'enseignant qui explique ses commentaires sur une bande audio. L'habileté de l'enseignant à communiquer efficacement de façon orale est confirmée lorsqu'il utilise ces maximes conversationnelles à bon escient.

4.6 Synthèse des caractéristiques de la communication orale

La communication orale est un processus transactionnel et interpersonnel, basé sur l'interaction entre les individus qui communiquent sur deux niveaux: le contenu du message et la relation entre eux.

Un locuteur expert, comme un enseignant, devrait avoir développé les trois types de compétences: linguistique (produire des phrases), discursive (organiser son discours) et communicative (interagir avec l'auditoire), lesquelles peuvent être comparées aux quatre phases de la rhétorique, l'*inventio*, la *dispositio*, l'*élocutio* et l'*actio*. Placé dans un contexte de communication particulier (contextes physique, culturel, sociopsychologique et temporel), il sera capable de dégager les composantes de cette situation et d'y adapter sa communication. Ces différents contextes présentés par De Vito (1993) recourent globalement le contexte de la communication présenté par Jakobson (1963). La communication est également composée d'éléments non verbaux: gestes, regard, déplacements ou même vêtements. Avant même d'avoir prononcé un seul mot, un locuteur a déjà commencé à communiquer. La communication est aussi constituée d'éléments verbaux (le langage, à proprement parler) et paraverbaux (le paralangage).

Dans la communication, au-delà des composantes liées au locuteur, les messages sont envoyés au récepteur suivant un certain nombre de règles: les maximes conversationnelles ont défini un certain cadre pour faciliter la compréhension des messages envoyés. Même si une des particularités de l'oral est de se construire simultanément avec la pensée, les messages doivent être construits selon des règles bien précises pour atteindre leur but: faire passer un message particulier à un récepteur particulier.

Dans le cadre de notre recherche, la communication orale est limitée à un certain nombre d'éléments. Comme les enseignants ont corrigé les copies en enregistrant leurs commentaires sur une cassette audio, tous les éléments liés au non-verbal ont été mis de côté, non pas parce qu'ils ne sont pas intéressants, mais plutôt parce qu'ils ne sont pas pertinents pour notre recherche, même si nous avons «vu» les enseignants occupés à corriger et à enregistrer leurs commentaires sur la cassette pour l'élève.

Évidemment, on pourrait penser que toute cette partie sur la communication orale ne prend son sens que lorsque l'enseignant est devant une classe et qu'il s'adresse aux élèves. S'il est vrai qu'il s'agit là de la façon la plus habituelle pour un enseignant de s'adresser aux élèves, la correction sur cassette lui donne aussi la possibilité de communiquer oralement avec un élève à la fois. Nous reprendrons, lors de l'analyse de nos résultats, les éléments théoriques que nous avons présentés ici, de façon à comparer le comportement langagier oral des enseignants avec la théorie sur la communication orale.

Dans ce chapitre, nous avons présenté tout d’abord les notions théoriques liées à la révision, parce que le travail de correction de l’enseignant s’apparente à l’hétérorévision, ainsi qu’à la lecture et à l’écriture, parce que nous soutenons que la correction des copies passe par ces phases. Nous avons ensuite présenté des notions relatives à la communication orale, parce qu’une partie de notre recherche s’intéresse à la correction orale.

Par l’examen des différents modèles présentés dans ce chapitre, il est possible de constater que les croyances du début des années 80 ont évolué au cours des vingt dernières années. Notre modèle du processus de correction d’une production écrite scolaire, présenté au chapitre III, reprend les notions théoriques de la révision, de la lecture et de l’écriture, ainsi que les notions sur la communication orale que nous avons développées ici.

CHAPITRE III

Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire

Une des façons d'expliquer un phénomène est de recourir à la modélisation puisqu'elle peut constituer un mode d'élaboration de connaissances (Boucher, 1990; Legendre, 1993). Dans ce troisième chapitre, nous exposons d'abord la théorie reliée au modèle systémique en éducation, en ne présentant que les aspects de la théorie de la modélisation qui sont pertinents à notre recherche, puis nous rattachons ces observations à notre travail de modélisation. Finalement, nous présentons notre modèle du processus de correction d'une production écrite, calqué sur les préceptes du modèle systémique, bâti à partir des aspects que nous avons développés dans le cadre théorique sur l'hétérorévision, la lecture, l'écriture et la communication orale.

A. La notion de modèle

Que ce soit en recherche qualitative ou quantitative, la notion de modèle est un atout précieux pour expliquer des phénomènes.

1. Qu'est-ce qu'un modèle?

Au sens général, les différents concepts du modèle correspondent à un certain nombre de significations: le modèle peut être un objet ou un phénomène à reproduire: en arts, par exemple, le modèle représente plutôt l'aboutissement d'un cheminement, basé sur des critères esthétiques, non sur la description d'une réalité. Un modèle peut aussi être la représentation d'un objet existant: la maquette d'une ville ou d'un pont (L'Écuyer, 1990; Sauvé, 1992; Legendre, 1993).

Si l'on prétend étudier un sujet, la science est indissociable du concept de modèle (Legendre, 1993). En sciences, le modèle est le point de départ de recherches à venir ou la représentation d'un objet, d'un phénomène ou d'un processus (une intervention chirurgicale ou le mode de gestion d'une entreprise, par exemple) (L'Écuyer, 1990; Sauvé, 1992; Legendre, 1993).

Les modèles sont tout aussi nécessaires en sciences humaines qu'en sciences exactes, même si, dans ce premier cas, la complexité et la richesse de l'être humain rendent les conditions expérimentales plus difficiles à contrôler (L'Écuyer, 1990). Pour Ouellet (1983), le modèle conceptuel est fondamental dans la recherche en éducation; sans lui, «nous pouvons déboucher sur les décisions erronées, sans valeur [...]» (p. 337). Le modèle étant essentiel au développement scientifique (L'Écuyer, 1990), il possède, de par la nature même des phénomènes expliqués, une fonction heuristique (Ouellette, 1990), c'est-à-dire qu'il sert à la recherche, à la découverte, à la résolution de problèmes (Legendre, 1993).

En éducation, quand il est question de modèle, les recherches conduisent le plus souvent à élaborer des modèles de techniques d'enseignement et non à modéliser les actes produits par les différents intervenants. Certains modèles de réviseurs, de scripteurs ou de lecteurs⁷² sont pourtant transférables en situation de classe, par la transposition didactique, même si les recherches ont davantage théorisé les modèles d'enseignement que les actes liés à l'enseignement-apprentissage.

Un modèle peut avoir plusieurs fonctions: la définition de la réalité, la description ou l'explication d'un fait, l'interprétation, la prédiction de certaines conséquences ou de l'évolution de certains objets (Legendre, 1993). Le modèle peut aussi servir d'élément de prescription dans le but d'orienter une action ou de réaliser une exploration. Si le modèle a une fonction heuristique, il «permet de générer des hypothèses et de connaître davantage un objet ou un phénomène» (Legendre, 1993, p. 858). En ce sens, les

72 Certains de ces modèles ont été présentés au second chapitre.

modèles sont construits à partir de l'analyse du réel et seront constamment confrontés à ce réel afin de s'y adapter (Estrelat, 1990). Dans les faits, le modèle est une «représentation fonctionnelle et simplifiée d'une classe d'objets ou de phénomènes à l'aide de symboles, organisés en une forme plus ou moins structurée [...] [entraînant] une compréhension accrue et [permettant] l'énoncé d'hypothèses de recherche» (Legendre, 1993, p. 857).

Comme les théories, les modèles sont des moyens efficaces pour expliquer les phénomènes liés à l'objet de recherche, même si le terme «modèle» semble l'emporter sur celui de «théorie» (Ouellet, 1981). Si le modèle (ou la théorie) est inductif, il est construit à partir d'observation de faits et d'intuition et il a une fonction descriptive ou explicative. Il doit être vérifié, confronté à la réalité. S'il est déductif, il est construit sur la base d'un raisonnement à partir d'axiomes ou d'hypothèses vérifiées; il a alors une fonction explicative ou interprétative et peut être prédictif et, par conséquent, prescriptif (Sauvé, 1992). La théorie inductive précède la théorie déductive.

Un modèle théorique, parce qu'il est constitué de connaissances théoriques et d'hypothèses, se rattache à une théorie qu'il contribue à vérifier, à analyser, à modifier ou à enrichir. En éducation, comme dans d'autres champs d'investigation, un modèle est une représentation simplifiée d'une réalité souvent fort complexe et, dans tous les modèles, des nuances sont parfois nécessaires pour s'assurer que ces modèles sont utiles, mais souvent imparfaits (Legendre, 1993). Le modèle fait état d'une connaissance à un moment précis et sert souvent de tremplin à la poursuite de la recherche. Le modèle est donc une représentation partielle de la réalité (L'Écuyer, 1990; Mialaret, 1990); toutefois, cette représentation partielle permet de simplifier une réalité complexe et les modèles sont donc des «passages obligés dans la voie d'une meilleure connaissance» (L'Écuyer, 1990, p. 3).

Afin de représenter correctement le réel, la théorie scientifique doit posséder un certain nombre de qualités: être la plus exhaustive possible, être cohérente, être capable de généralisations, être prédictive et dynamique, c'est-à-dire capable de s'améliorer à la suite de confrontations avec la réalité (Lerot, 1993). Une théorie scientifique, qui, en plus de posséder toutes ces caractéristiques permettrait d'arriver à des conclusions vérifiables, est donc un modèle. Le modèle est une relation entre quatre éléments: la portion de réalité que le modèle vise à expliquer (ce que Lerot appelle «l'original modélique»); l'objectif à atteindre en fonction des phénomènes pertinents qui ont été isolés pour le modèle; le modèle lui-même en lien avec la réalité; l'homme par qui et pour qui le modèle est construit. La présence de «l'homme» dans le développement du

modèle s'explique ainsi: «C'est l'homme qui a défini au préalable l'original modélisque ainsi que les objectifs à atteindre. C'est lui également qui, ayant observé et décrit l'original modélisque, émet et organise les hypothèses qui constitueront le modèle. Enfin, c'est lui qui l'utilisera dans un but tantôt intellectuel pour comprendre ses rapports avec l'univers, tantôt pratique pour contrôler et maîtriser ses rapports avec cet univers.» (Lerot, 1993, p. 23-24).

Trois critères permettent d'évaluer la validité d'un modèle: premièrement, sa capacité à rendre compte de la réalité, des composantes de l'objet d'étude(s) qui sont évidemment pertinents à cette étude et à la fonction du modèle; deuxièmement, sa cohérence interne et troisièmement, sa clarté (Legendre, 1993). Il existe deux façons de valider la démarche de modélisation: la cohérence interne et l'utilité des applications face à l'objet (Le Moigne, 1994). S'il est plus facile de valider la cohérence interne d'un modèle (en constatant une certaine redondance entre le modèle et le phénomène analysé, selon Ouellette, 1990), son utilité sera validée avec le temps même s'il est possible d'anticiper un certain nombre de retombées pour les acteurs en cause (Boucher, 1990).

L'utilité d'un modèle est validée en fonction de l'intention de son concepteur: recherche, communication ou action (Sauvé, 1992). Les modèles, qu'ils soient construits à partir d'observations (inductifs) ou d'une théorie (déductifs), peuvent rendre compte d'une partie de la réalité qu'ils veulent décrire et ils n'ont de valeur qu'en fonction du choix du chercheur (Ouellet, 1981). Tous les modèles présentent une forme d'interprétation, une certaine mutilation de la réalité, certaines variables étant privilégiées au détriments des autres variables (Ouellet, 1981). En éducation, comme dans les autres domaines, il faut considérer les modèles comme des instruments utiles, bien que souvent imparfaits, et inscrits dans une réalité évolutive. Même si les modèles en éducation peuvent parfois paraître simplistes, ils ne doivent pas être mis de côté, puisqu'ils représentent un cheminement nécessaire à l'élaboration des théories (Kerr, 1983).

2. L'approche systémique

Dans le cas qui nous préoccupe ici, l'acte de corriger vécu par l'enseignant représente un système puisque le système est «un ensemble de règles et de termes interreliés [...], un ensemble dynamique d'éléments distincts, interreliés, possédant une

structure et formant un tout cohérent, ordonné et orienté vers un but» (Legendre, 1993, p. 1214); c'est précisément une des tâches du modèle que d'expliquer cet ensemble de règles interreliées: «[...] l'ensemble des relations retenues par le modèle à l'intérieur d'un cadre structural constitue un système» (Ouellet, 1981, p. 38). Ces mêmes aspects sont présentés dans des définitions semblables du système, données par Le Moigne (1994) et de Rosnay (1975). Pour ce dernier, le système est un ensemble de quatre éléments en étroites relations et organisés en fonction d'un but: la délimitation de l'objet d'étude, les réservoirs où les éléments porteurs d'informations sont rassemblés, les éléments en eux-mêmes (les composantes du système) et le réseau de communication qui permet l'échange entre ces éléments.

Ainsi, l'approche systémique présente des avantages marqués pour expliquer les composantes d'un modèle, lequel représente un système, selon les définitions précédentes, d'autant plus que «l'approche systémique, quelle que soit son envergure, doit déboucher sur l'interprétation fonctionnelle (pratique et empirique)» (Ouellet, 1983, p. 86). L'approche systémique permet aussi l'analyse «des situations éducatives concrètes, en vue d'améliorer l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage.» (Legendre, 1993, p. 98). L'analyse d'un système permet donc d'en comprendre le fonctionnement et, éventuellement, de cette compréhension découle une meilleure efficacité dans la réalisation des tâches comprises dans ce système. La conception systémique propose d'aborder le sujet d'étude dans sa globalité et sa complexité (Boucher, 1990).

La modélisation est une entreprise qui nécessite une méthodologie de base permettant de décrire le modèle créé en fonction de ses composantes (de Rosnay, 1975; Le Moigne, 1994; Ouellet, 1981). Vu la complexité de certains objets d'étude, il est parfois impossible d'isoler et d'étudier chacune de ces composantes dans ses moindres détails et dans toutes leurs interrelations. Il faut admettre que, certains aspects pouvant échapper au chercheur, il importe d'observer le phénomène dans une dimension globale, à travers les éléments de la langue, leurs interrelations et leurs interdépendances (de Rosnay, 1975). Cette démarche globale permet de considérer l'objet d'étude comme un tout, une structure construite dans son ensemble (Ouellet, 1983). Elle focalise l'attention sur les interactions entre les éléments plutôt que sur les éléments eux-mêmes, contrairement à la démarche analytique. La modélisation systémique permet de «concevoir» l'objet d'étude plutôt que de l'analyser, en en disséquant les parties: «Au lieu de chercher à connaître un objet essentiellement en l'analysant, la modélisation propose d'y arriver en le reconstituant» (Boucher, 1990, p. 70). L'approche modélisante

systemique tient en quatre préceptes: le globalisme, la perception, le rationnel et le fonctionnel (Ouellet, 1983). Ainsi, un modèle systémique doit tenir compte de ces quatre éléments: un modèle sera globalisant s'il est inséré dans un écosystème, dans un environnement précis (Ouellet, 1983; Le Moigne, 1977; de Rosnay, 1975). Le précepte de la perception indique qu'un modèle systémique ainsi construit ne peut se dissocier de la réalité. Quant au précepte lié au rationnel, il s'agit de bien définir les concepts du modèle (Ouellet, 1983). Finalement, un modèle systémique doit présenter une dimension fonctionnelle; c'est ce qui permet de détecter les fluctuations, d'adapter les éléments, de corriger, de valider une démarche (Ouellet, 1983).

Amétooyona (1995) a adapté le tableau suivant (3.1), tiré de de Rosnay (1975), pour distinguer l'approche analytique de l'approche systémique.

Tableau 3.1 Tableau des approches analytique et systémique, adapté par Amétooyona (1995) (d'après de Rosnay, 1975)

APPROCHE ANALYTIQUE	APPROCHE SYSTÉMIQUE
Isole: se concentre sur les éléments	Relie: se concentre sur les interactions entre les éléments
Considère la nature des interactions	Considère les effets des interactions
S'appuie sur la précision des détails	S'appuie sur la perception globale
Modifie une variable à la fois	Modifie des groupes de variables simultanément
Indépendante de la durée: les phénomènes considérés sont réversibles	Intègre la durée et l'irréversibilité
La validation des faits se réalise par la preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie	La validation des faits se réalise par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité
Modèles précis et détaillés, mais difficilement utilisables dans l'action (...)	Modèles insuffisamment rigoureux pour servir de base aux connaissances, mais utilisables dans la décision et l'action (...)
Approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles	Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes
Conduit à un enseignement par discipline (juxtadisciplinaire)	Conduit à un enseignement pluridisciplinaire
Conduit à une action programmée dans son détail	Conduit à une action par objectifs
Connaissance des détails, buts mal définis	Connaissance des buts, détails flous

Reprenons ici quelques différences entre l'approche analytique et l'approche systémique. Tout d'abord, il importe de dire que certains chercheurs (de Rosnay, 1975; Boucher, 1990; Leroux, 1988 in Legendre, 1993) croient que ces deux approches ne s'opposent pas diamétralement, mais qu'elles constituent plutôt des approches complémentaires, même si Le Moigne (1994) se fait un peu plus radical dans sa démonstration des différences entre ces deux types d'approches.

Ainsi, si l'approche analytique se concentre davantage sur des éléments précis du modèle, l'approche systémique privilégie les interactions entre ces éléments. Dans ce dernier cas, l'important n'est pas de faire une «liste» des éléments, mais d'établir des liens véritables entre eux. La nature de ces relations est davantage expliquée dans le discours analytique, alors que le discours systémique s'intéresse plutôt aux effets de ces interactions, présentées dans une conception globale de l'objet d'étude. La validation des faits présentés dans le modèle s'effectue différemment selon les deux approches: si la preuve expérimentale développée dans le cadre d'une théorie est l'apanage de l'approche analytique, la validation des faits présentés dans le modèle en les comparant avec la réalité représente celui de l'approche systémique. On pourrait dire, à l'instar de Deslauriers (1991), que cette dernière façon de faire relève plutôt de la recherche sur le terrain (comparativement à la recherche purement théorique).

L'approche systémique présente aussi des modèles insuffisamment rigoureux pour servir de base aux connaissances, mais ils sont utilisables dans la décision et l'action, contrairement aux modèles analytiques qui présentent des modèles précis et détaillés, difficilement utilisables dans l'action, peut-être parce que les buts sont moins bien définis, ce qui n'est pas le cas de la recherche systémique; cette dernière propose plutôt une forte connaissance des buts, mais des détails plus flous.

Ce qui semble donc se dessiner, c'est que l'approche analytique est plus «fine», s'intéressant aux éléments du contenu du modèle, alors que l'approche systémique se rapporte à l'ensemble du modèle, s'intéressant principalement aux interactions entre les différents éléments dans une vision globale du modèle.

En résumé, un modèle systémique doit représenter une conception de l'objet en conformité avec l'objet qu'il veut décrire.

3. Notre étude

Les quelques définitions présentées dans la partie précédente ont expliqué les paramètres du modèle systémique; voyons dans quelles mesures elles s'appliquent à notre modèle heuristique.

Issu, à la fois des cadres théorique et didactique que nous avons présentés, le modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire que nous développons est d'abord heuristique puisqu'il veut décrire et expliquer ce travail réalisé par l'enseignant; il rejoint les paramètres de la définition que Legendre (1993) donne

d'un modèle heuristique: il permet d'en savoir davantage sur l'acte de corriger. Construit à partir des théories sur la lecture et l'écriture, notre modèle est partiellement déductif; il est aussi partiellement inductif, puisque ces théories ont été confrontées à des observations que nous avons effectuées auprès d'enseignants.

Notre modèle est aussi systémique puisqu'il regroupe un ensemble d'éléments distincts, interreliés, qui forment un tout cohérent, ordonné et orienté vers un but, reprenant ainsi la définition que donne Legendre (1993) du système.

Dans notre modèle, tous les éléments présentés sont forcément distincts, relevant des deux aspects théoriques que nous avons présentés, c'est-à-dire la lecture et l'écriture, lesquels sont chapeautés par l'hétérorévision. Comme dans toute tâche de lecture et d'écriture, ces éléments sont interreliés entre eux, formant évidemment un tout cohérent (l'hétérorévision: l'acte de corriger), orienté vers un but (la correction et l'annotation de la copie de l'élève).

Sachant que l'approche systémique doit déboucher sur l'interprétation des données (Ouellet, 1983), notre modèle théorique du processus de correction d'une production écrite scolaire, qui représente un système, selon les définitions précédentes, sera validé par des interprétations que nous ferons à l'aide des données que nous avons recueillies pour notre recherche.

Évidemment, comme tous les modèles, le nôtre peut être imparfait; il a toutefois l'avantage de décrire pour la première fois l'acte de corriger. Construit à partir de lectures théoriques, il fait état d'une connaissance à un moment précis et est une représentation partielle de la réalité fort complexe que représente la correction de copies.

Les inquiétudes de de Rosnay (1975) sur les éléments qui auraient pu échapper au chercheur et sur l'impossibilité d'isoler et d'étudier toutes les variables des éléments du modèle, vu la complexité de certains objets d'études, nous portent à croire que, dans notre cas comme dans d'autres cas (Legendre, 1993), l'intérêt du modèle réside dans le fait qu'il s'agit avant tout d'un point de départ, dans l'ensemble de la réflexion sur l'acte de corriger, que d'un point d'arrivée; notre modèle se situe dans un espace-temps précis et sera appelé à évoluer avec la poursuite des réflexions sur ce sujet.

Reprenons ici quelques différences observées par Amétooyona (1995) sur les approches analytique et systémique, dans la perspective de la construction de notre modèle systémique du processus de correction d'une production écrite scolaire. D'emblée, nous serions portée à adopter le même point de vue que de Rosnay (1975),

Boucher (1990) et Leroux (1988) (*in* Legendre, 1993) qui indiquent que ces deux types d'approches sont plutôt complémentaires.

Tout d'abord, nous avons adopté l'approche systémique vu que notre modèle se concentre sur les interactions entre les éléments: aucun travail de correction ne peut être réalisé sans cette interaction entre les différents pôles, la tâche de l'enseignant n'étant pas «segmentée», mais représentant plutôt un tout. Le travail de l'enseignant-correcteur repose sur la globalité de l'acte de corriger, tant les opérations mentales effectuées par l'enseignant que les opérations physiques (écriture sur le texte, par exemple) ou le contexte dans lequel s'effectue ces tâches. En ce sens, nous rejoignons la définition de Le Moigne (1994) qui indique que le paradigme systémique tient compte des relations qui existent entre la fin et les moyens.

Un des points de l'approche systémique est que la validation des faits se réalise à partir d'une comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité (de Rosnay, 1975). Comme nous avons rencontré des enseignants pour valider nos objectifs de recherche et que la correction de copies effectuée par les enseignants s'est effectuée selon les habitudes de travail de ces enseignants, on peut donc dire que nous avons «collé» notre modèle à la réalité.

Toutefois, même si de Rosnay (1975), dans le tableau adapté par Amétooyona (1995), indique que les modèles construits par l'approche systémique ne sont pas assez rigoureux pour servir de base aux connaissances, nous affirmons que notre modèle se situe entre l'approche analytique et l'approche systémique. En effet, notre modèle, dans sa globalité, peut servir de base aux connaissances puisqu'il est «transposable» d'une situation de correction à une autre (dissertation ou écrit littéraire, par exemple), voire d'une matière à l'autre (conçu d'abord pour l'évaluation de la rédaction en classe de français, il peut être adapté pour les rédactions réalisées en histoire, géographie, philosophie, etc.). De plus, le modèle est assez précis et détaillé, expliquant les différents paramètres de la correction vécue par l'enseignant. Sur ce point, l'approche que nous avons privilégiée pour notre modèle tient à la fois de l'approche analytique et systémique.

Toutefois, comme la connaissance des buts était claire (construire un modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire), les différentes parties du modèle se sont construites au fur et à mesure de nos lectures et de nos réflexions sur la théorie qui sous-tend l'acte de corriger. Par conséquent, notre action de construction s'est effectuée par étapes, et non pas par une action programmée dans le détail, comme le définit l'approche analytique.

B. Le modèle heuristique du processus de correction d'une production écrite scolaire

Le modèle, présenté à la figure 3.1, est théorique puisqu'il a été bâti en lien avec les éléments du cadre théorique que nous avons présentés: la lecture et l'écriture. Intégré au cadre de notre étude, l'aspect oral est aussi présent dans le modèle; toutefois, il est facile de «retirer» l'élément relié à l'oral pour en faire un modèle présentant la correction «papier-crayon», c'est-à-dire comme elle se vit actuellement dans les classes de français. Nous présentons d'abord la conception graphique du modèle, puis nous expliquons le contenu de chacun des éléments présentés dans le modèle, en faisant des liens avec les aspects théoriques que nous avons précédemment développés. Pour des raisons graphiques, nous présentons le modèle de façon découpée; une version «complète» du modèle est présentée en annexe 8.

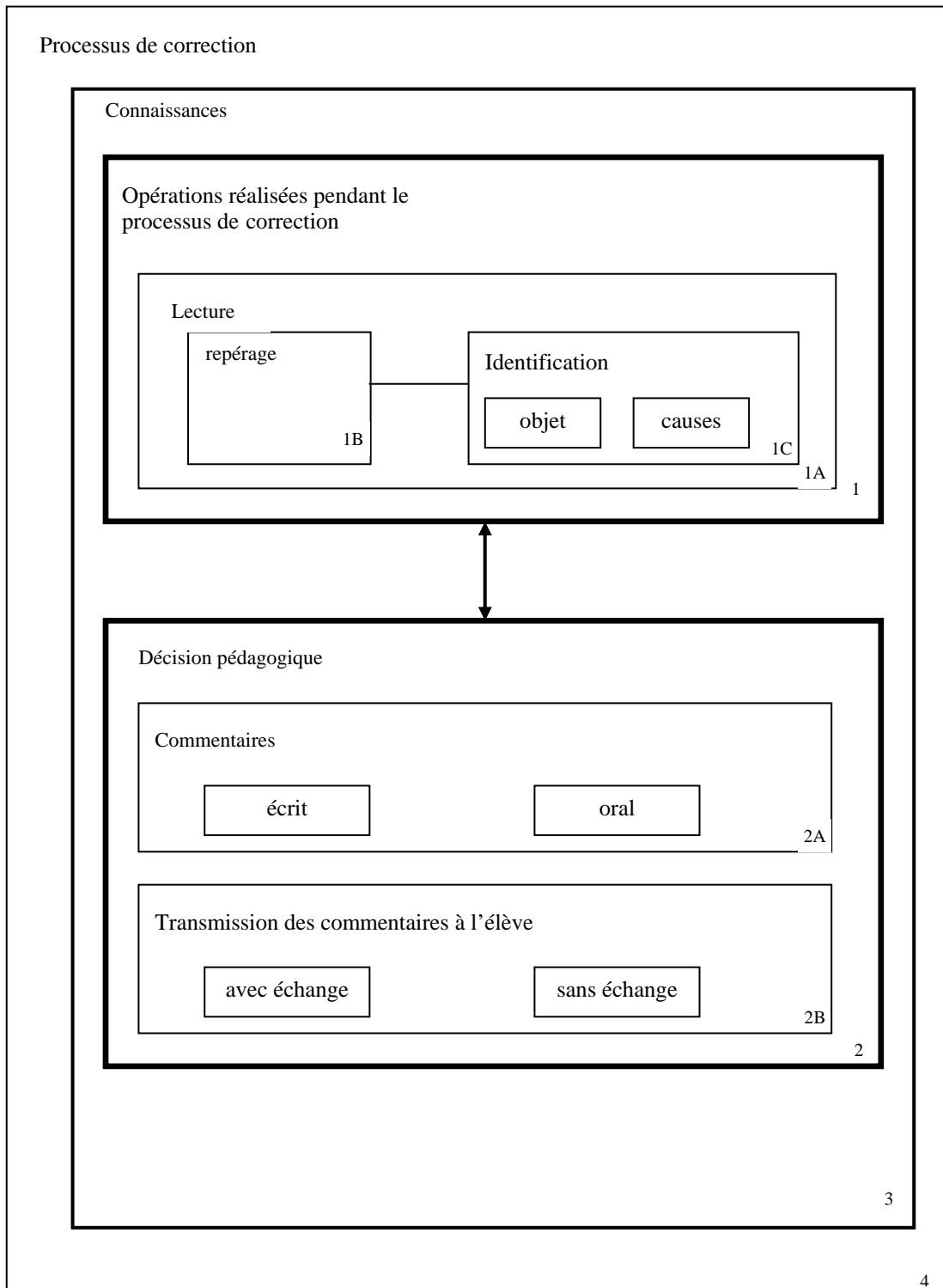


Figure 3.1 Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire

4. Présentation graphique du modèle

Le modèle est composé de deux grandes boîtes qui, à la manière des poupées gigognes, s'enchâssent les unes dans les autres. Ainsi, la première grande boîte, la «supra-boîte» **processus de correction**⁷³ (numérotée 4)⁷⁴, englobe la boîte **connaissances** (boîte 3), qui, elle, réunit deux boîtes de taille égale: **opérations réalisées pendant le processus de correction** (boîte 1) et **décision pédagogique** (boîte 2).

Ces deux dernières boîtes contiennent d'autres boîtes, plus petites: la boîte qui présente les **opérations réalisées pendant le processus de correction** (1) se compose d'une boîte **lecture** (1A), qui, elle, se compose également deux boîtes, **repérage** (1B) et **identification** (1C), qui sont liées par un trait, étant donné le lien intrinsèque entre le repérage d'une erreur et l'identification de ladite erreur dans tout le processus de correction. La boîte **identification** se subdivise encore en deux autres petites boîtes: **objet et causes**.

La boîte **décision pédagogique** (2), en plus d'être liée par une flèche à double sens à la boîte **opérations réalisées pendant le processus de correction** (1), contient deux boîtes: **commentaires** (2A) et **transmission des commentaires à l'élève** (2B). La flèche à double sens indique les fréquents allers et retours entre les **opérations réalisées pendant le processus de correction** (1) et la **décision pédagogique** (2) prise par l'enseignant. La première boîte, celle des **commentaires** (2A), se subdivise en deux petites boîtes: **écrit et oral**; la seconde se subdivise également en deux petites boîtes: **avec échange** et **sans échange**.

On remarque, à la lecture de ce modèle qu'il n'est pas présenté comme un modèle «étapiste»: l'enchâssement des boîtes démontre que tous ces aspects sont interreliés les uns aux autres et ne sont pas nécessairement réalisés les uns à la suite des autres, même s'il peut y avoir une hiérarchie dans les actes posés.

⁷³ Afin de les distinguer, les termes issus de notre modèle sont écrits en caractères gras et ceux qui viennent des différentes théories expliquées au chapitre II sont écrits en italiques.

⁷⁴ Les boîtes ont été numérotées uniquement afin de faciliter les explications.

5. Explications du processus de correction à partir du modèle

Comme ce modèle est d'abord théorique et qu'il a été construit, nous l'avons déjà dit, à partir des modèles sur la révision, la lecture et l'écriture que nous avons expliqués dans le second chapitre, notre modèle sera expliqué en fonction de ces aspects théoriques; nous allons présenter notre modèle en faisant des liens avec cette théorie, puisqu'il en est issu. Nous avons choisi cette façon de faire non pas parce que le modèle n'est pas explicite en lui-même, mais plutôt pour justifier nos choix, pour démontrer que même s'il n'existait pas de modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire avant le nôtre, nous nous sommes basée sur des recherches qui existaient dans des domaines connexes pour le construire, compte tenu des liens évidents entre le travail de l'enseignant-correcteur et les théories sur la révision, la lecture et l'écriture.

Le cœur de notre modèle est constitué des boîtes: **opérations réalisées pendant le processus de correction** (1) et **décision pédagogique** (2).

5.1 Les opérations réalisées pendant le processus de correction

La boîte **opérations réalisées pendant le processus de correction** (1) constitue le point de départ du travail de l'enseignant; c'est pourquoi cette boîte se situe au centre du modèle.

Les **opérations réalisées pendant le processus de correction** commencent avec la **lecture** du texte. L'enseignant peut faire une ou plusieurs lectures, selon ses habitudes. Certains enseignants choisissent de lire le texte en entier avant de faire quelque marque que ce soit sur le texte alors que d'autres commencent plutôt à annoter le texte de l'élève dès leur première lecture; certains enseignants font deux lectures différentes: une pour juger du contenu du texte et l'autre pour corriger l'orthographe.

La boîte **repérage** (1B), située dans la boîte **lecture** (1A), présente une activité réalisée par l'enseignant pendant la lecture: le **repérage** d'une erreur dans le texte de l'élève, qu'elle soit de niveau microstructurel⁷⁵ ou macrostructurel⁷⁶. Le contenu de cette boîte ne peut être activé que si l'enseignant repère une erreur; pour diverses

⁷⁵ Nous entendons par «microstructure», des phénomènes grammaticaux et lexicaux: orthographe d'usage, orthographe grammaticale, choix du vocabulaire, problèmes légers de syntaxe, etc.

raisons (surcharge cognitive, fatigue, texte difficile à lire, etc.), l'enseignant peut ne pas voir les erreurs du texte. Dans ce cas, l'enseignant poursuit sa lecture, sans se rendre compte qu'il a laissé filer une erreur.

Puisqu'il connaît les exigences de ce type de texte, les consignes qu'il a données pour le réaliser ainsi que les normes linguistiques, l'enseignant peut comparer le texte de l'élève avec ce qu'il attendait et «repère» une faute si cette attente n'est pas comblée. Cette «attente» peut prendre plusieurs formes: par exemple, l'enseignant «s'attendait» à voir le mot écrit d'une telle façon ou accordé d'une telle autre façon; comme cette «attente» n'est pas comblée, l'enseignant «repère» une erreur d'orthographe d'usage ou grammaticale dans le texte de l'élève. Les «attentes» sont aussi possibles au niveau de la structure ou du contenu du texte: l'enseignant s'attend à lire une introduction qui présente tous les éléments nécessaires; si tel n'est pas le cas, son «attente» n'est pas exaucée et il «repère» ainsi une erreur dans la structure du texte.

Après avoir repéré une erreur, l'enseignant peut l'identifier, tant au niveau de l'erreur elle-même (l'**objet**) que des **causes** de l'erreur (boîte **identification** [1C]). Évidemment, toutes les erreurs ne requièrent pas les mêmes capacités de l'enseignant à définir un problème puisque certaines erreurs sont plus exigeantes que d'autres, sur le plan cognitif. Pour l'enseignant, il s'agit d'identifier s'il s'agit d'une erreur de langue (orthographe d'usage, orthographe grammaticale, ponctuation, syntaxe) ou de structure textuelle (contenu, paragraphes, etc.). L'enseignant qui identifie précisément l'erreur peut aussi, mais pas nécessairement, en identifier les causes. Devant une erreur d'orthographe grammaticale, l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir par exemple, l'enseignant peut connaître la cause de cette erreur: l'élève n'a pas encore appris la règle ou il a confondu le sujet avec le complément d'objet direct. L'enseignant, à ce moment, peut prendre une **décision pédagogique** (2), celle de faire ou non un commentaire à l'élève.

Toutes ces activités, le **repérage**, l'**identification de l'objet** (erreur), l'**identification de ses causes** et la **décision pédagogique**, sont probablement faites plus ou moins consciemment par l'enseignant. Nous pensons que c'est souvent l'étape d'identification des causes de l'erreur qui est escamotée dans le travail d'hétérorévision de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant qui lit «Les chiens jappes.» ne se questionnera probablement pas sur la nature de l'erreur et sur ses causes; il souligne la faute sans plus, agissant par automatisme. Toutefois, on peut penser que si l'élève

76 Le terme «macrostructure» reprend un concept plus «global» de l'activité scripturale: la cohérence dans le texte, la structure du texte (introduction, conclusion, développement, présence des paragraphes), le choix des idées, leur développement, etc.

commet plusieurs fois des erreurs d'accords de verbe, l'enseignant se questionnera alors sur les causes des erreurs répétées.

Tout ce travail de repérage et d'identification peut être également fait pour relever un bon coup réalisé par l'élève: l'enseignant «repère» que l'élève a bien conjugué un verbe ou a formulé un bon paragraphe d'argumentation, par exemple, et peut décider de laisser un commentaire positif à l'élève.

5.2 Décision pédagogique

Si la **décision pédagogique** (2) qu'il a prise est de faire un **commentaire** (2A) à l'élève, l'enseignant rédigera des commentaires. Une fois la **décision pédagogique** (2) prise et le **commentaire** (2A) formulé, l'enseignant peut retourner à la lecture du texte, jusqu'au moment où il repère une autre erreur. Dans notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (figure 3.1), la **décision pédagogique** de l'enseignant d'annoter le texte de l'élève peut se vivre selon deux modalités: à l'**écrit** ou à l'**oral**. C'est donc ici qu'entrent en jeu les habiletés scripturales ou orales de l'enseignant.

La **transmission des commentaires à l'élève** (2B) peut prendre deux formes: **avec échange** ou **sans échange**. Dans le premier cas, on peut penser qu'il s'agit là d'un échange entre l'enseignant et l'élève au moment de la remise des copies corrigées. L'élève peut lire les commentaires formulés par l'enseignant, ce qui constitue déjà une forme d'échange. Il est aussi possible que l'élève revienne voir son enseignant afin d'obtenir des éclaircissements sur les annotations écrites sur sa copie; l'échange écrit figé (annotations sur la copie) entraîne alors un échange verbal (questions-réponses entre l'enseignant et l'élève).

Dans le deuxième cas, il peut ne pas y avoir d'échange dans la transmission des commentaires. Le cas le plus évident serait lors d'un examen sommatif de fin d'étape: l'élève ne reçoit que sa note, par l'entremise du bulletin scolaire, sans savoir quels étaient les points forts et les points faibles de sa rédaction. Il peut, bien sûr, s'adresser à son enseignant, mais sans la copie sous les yeux, il devient difficile d'échanger de façon constructive. Lors d'un examen de fin d'année ou lors de l'examen ministériel de fin d'études, il y a fort à parier qu'aucun échange n'est possible, les enseignants étant en vacances et les correcteurs du MEQ ne retournant pas les copies annotées aux écoles.

Une fois que l’enseignant a décidé d’annoter le texte, sept «types» de marques sont possibles, selon la **décision pédagogique** qu’il a prise. Le tableau 3.2 présente ces sept types de marques que nous avons définies en fonction des observations que nous avons relevées au premier chapitre concernant l’annotation des copies et en fonction également des habitudes de correction des enseignants du Québec.

Tableau 3.2 Décision pédagogique: sept types de marques

DÉCISION PÉDAGOGIQUE
<i>Marques</i>
1. absence de commentaire
2. correction de l’erreur
3. commentaire non développé
4. commentaire codé
5. commentaire exclamatif
6. commentaire non mélioratif
7. commentaire mélioratif

Le premier type de marque (numéroté 1 dans le tableau) est impossible à observer puisqu’en fait, il n’y a pas de marque. L’enseignant peut avoir décidé, pour des raisons qui lui sont propres, de ne rien écrire sur le texte de l’élève. Il aurait pu penser intervenir, mais quelque chose l’aura fait changer d’idée. Il y a ici une nuance importante à faire: l’enseignant a décidé de ne rien écrire; c’est donc dire qu’il avait repéré l’erreur, contrairement à l’enseignant qui n’avait pas repéré l’erreur (et qui n’a, forcément, rien écrit sur la copie de l’élève). Évidemment, cette nuance n’est accessible qu’à l’enseignant lui-même, qui sait qu’il a choisi de ne rien écrire, ou au chercheur qui a observé le travail de l’enseignant; l’élève, lui, ne peut pas savoir que l’absence de marque sur sa copie s’explique par un choix pédagogique de son enseignant ou par un non-repérage de l’erreur qu’il avait commise.

Le deuxième type de marque correspond à la première marque visible laissée par l’enseignant (2. correction de l’erreur); ceci signifie que ce dernier corrige tout simplement l’erreur qu’il a rencontrée. Qu’est-ce qui pourrait motiver l’enseignant à faire ce type de correction? Plusieurs avenues sont possibles: les commentaires déjà formulés ou les objectifs poursuivis dans l’activité d’écriture sont deux de ces avenues. Si l’enseignant est, par exemple, face à une erreur de participe passé employé à la forme pronominale, il peut décider, parce qu’il sait que cet élève n’a pas la compétence requise pour faire correctement l’accord, d’effectuer lui-même la correction. De plus, il peut être fastidieux pour l’enseignant de rédiger la règle de grammaire qui permettrait à

l'élève de corriger ses participes passés; en corrigeant lui-même l'erreur rencontrée, il gère ainsi son temps de façon plus économique. Par contre, si un des buts poursuivis dans la rédaction du texte était, par exemple, de bien accorder les participes passés, l'enseignant ne corrigera probablement pas les erreurs de l'élève mais prendra peut-être le temps d'écrire la règle. Il peut aussi arriver que pour «montrer» une bonne structure de phrase à l'élève, l'enseignant décide de réécrire complètement une phrase ou une partie de phrase sur la copie.

Le troisième type de marque peut être compris ou non par l'élève: il s'agit d'un commentaire non développé (numéro 3). L'enseignant a tout simplement souligné un mot, fait un point d'interrogation dans la marge vis-à-vis un paragraphe, fait un trait dans la marge vis-à-vis une phrase. Ces marques sont peut-être le fruit d'une réflexion de la part de l'enseignant, mais l'élève a peu de points de repères pour savoir précisément ce qui ne va pas.

Dans le quatrième type de marque, l'enseignant utilise des codes de correction: mots soulignés, abréviations, codes, etc. (4. commentaire codé). La distinction entre les troisième et quatrième types de marques peut se faire de cette façon: un exemple du troisième type de marque (commentaire non développé) serait simplement une marque (soulignement, encerclement) ou un code impossible à comprendre pour quelqu'un qui ne connaît pas les habitudes de correction de cet enseignant. Par exemple, si l'enseignant, après avoir créé un code qui lui est propre, décide qu'encadrer un verbe signifie qu'il n'est pas au bon temps, il s'agit ici d'une marque non développée (donc 3.) et non d'un code véritable, puisque cette marque est impossible à comprendre pour le non-initié. À l'opposé, le quatrième type de marque constitue un code qui est compréhensible par quiconque prendrait connaissance du texte corrigé. Ainsi, il est facile pour un individu qui ne serait pas un élève de cet enseignant de comprendre qu'un verbe souligné avec «G» (pour Grammaire) au-dessus est mal accordé. Malgré tout, il est peu probable que l'élève comprenne tous les codes puisqu'ils varient d'un enseignant à l'autre (Veslin et Veslin, 1992). Mais, dans la mesure où l'élève connaît les codes utilisés par l'enseignant, il n'aura aucun problème à s'approprier ce type de commentaires non développés (Niquet, 1991); par contre, si l'élève ne peut déchiffrer la marque laissée par l'enseignant, l'annotation par code équivaut à une aide peu intéressante pour l'élève.

Le cinquième type de marque est défini comme exclamatif (5. commentaire exclamatif). Des commentaires, plus ou moins courts et plus ou moins violents, sont écrits sur la copie de l'élève: «bof!», «qu'est-ce à dire?», «Bien!», «Bravo!», etc.

L'enseignant porte ainsi un jugement sur une partie du texte de l'élève. C'est probablement dans ce cinquième type de marque laissée par l'enseignant qu'on retrouverait le plus de commentaires positifs puisque, règle générale, les enseignants écrivent rarement de longs commentaires développés pour signifier aux élèves qu'ils ont réussi telle ou telle autre partie du texte.

Les sixième et septième types de marques sont davantage développés: il est question, dans le premier cas, d'un commentaire non mélioratif plus ou moins long (par exemple, «paragraphe mal développé», «idée mal présentée», etc.) (6. commentaire non mélioratif). Il s'agit, en fait, d'un constat fait par l'enseignant sur une partie du texte de l'élève. Dans le second cas, le commentaire (7. commentaire mélioratif) rédigé par l'enseignant est à valeur méliorative puisqu'il oriente l'apprenant dans sa rédaction: «pour améliorer ce paragraphe, il aurait fallu que...», «précisez...», «faire un lien...». Évidemment, l'élève peut comprendre que si l'enseignant a écrit «absence de lien» entre deux paragraphes, c'est qu'il a à rédiger une phrase de lien; toutefois, nous faisons la distinction entre les deux catégories par le choix des mots utilisés par l'enseignant: «absence de lien» est un constat alors que «faire un lien» est un incitatif, ou tout au moins, une suggestion plus précise.

La **décision pédagogique** de l'enseignant sera donc visible par les marques qu'il aura laissées sur le papier (ou les commentaires oraux qu'il formulera) en fonction d'un certain nombre d'éléments que seul l'enseignant sait gérer.

Bien que l'enseignant soit avant tout un «chasseur de fautes», il arrive qu'il laisse des marques positives sur les copies des élèves. Ces sept types de marques que nous avons définies (tableau 3.2) peuvent aussi illustrer une réussite de la part de l'élève. Dans ce cas, certaines marques sont plus explicites. Par exemple, l'absence de commentaire (numéro 1) peut signifier que l'enseignant a repéré un segment bien écrit, mais a décidé de ne pas laisser de trace sur la copie de l'élève pour le démontrer. Quant au deuxième type de marque (correction de l'erreur), il est impossible de le retrouver dans un texte pour signifier une réussite puisqu'il s'agit de la correction pure et simple d'une erreur. Il en va de même pour le septième type de marque: comme il s'agit de donner des suggestions à l'élève pour améliorer son texte, on suppose que ce type de marque ne sera pas employé pour indiquer un bon coup de la part de l'élève. Les quatre autres types de marques sont toutefois utiles pour annoter une réussite de la part de l'élève, qu'il s'agisse d'un commentaire non développé – une trace – (numéro 3), un commentaire codé (numéro 4), un commentaire exclamatif (numéro 5) ou un commentaire non mélioratif (numéro 6). Un enseignant peut très bien écrire un «β»

dans la marge pour indiquer son approbation face à une idée développée (ici, un commentaire exclamatif) ou prendre le temps de rédiger une annotation non méliorative («bon développement») dans l'aire scripturale qui lui est réservée.

Dans notre modèle (figure 3.1), les commentaires peuvent être formulés selon deux modalités: les commentaires écrits sur la copie de l'élève (**écrit**) ou narrés et enregistrés sur une bande audio (**oral**) (boîte 2A). Évidemment, dans ce deuxième cas, c'est une décision qui a été prise par l'enseignant avant de commencer la correction, puisqu'il doit se munir de cassettes audio et du matériel d'enregistrement avant de se mettre au travail. Les pratiques enseignantes courantes sont toutefois davantage – et presque exclusivement – réalisées de façon manuscrite sur la copie de l'élève. Toutefois, depuis une première recherche sur le sujet (Roberge, 1993a), un premier article que nous avons publié sur une expérience de correction sur cassette (Roberge, 1993b) et d'autres un plus tard (Roberge, 1999a et 2000), il semble que plusieurs enseignants aient tenté cette expérience⁷⁷. Par ailleurs, Goupil et Lusignan (1993) mentionnent l'existence de ce type de correction sans toutefois la développer. Il est important de noter que la correction sur bande audio peut faire ressortir davantage le lien affectif entre le maître et l'élève, peut-être à cause de l'écoute de la voix humaine par l'élève.

La correction orale s'effectue de la façon suivante: enregistrant sa voix sur une cassette audio, l'enseignant lit le texte de l'élève à voix haute et le commente au fur et à mesure de sa lecture. Par conséquent, la lecture, le repérage, l'identification de l'erreur et des causes sont réalisées de façon orale, ce qui ne veut pas dire que tout soit «dit» pour autant: il y a sans doute des réflexions qui se passent «dans la tête» de l'enseignant sans qu'il les exprime à voix haute.

Quoi qu'il en soit, les commentaires oraux peuvent être construits de la même façon que les commentaires écrits (voir tableau 3.2). Les commentaires sont formulés uniquement de façon orale, mais certaines marques visibles peuvent apparaître sur le papier. C'est le cas, notamment, des codes de correction pour l'orthographe ou de tout autre indice qui vient appuyer ce que l'enseignant a expliqué sur la cassette. L'enseignant, pendant qu'il donne une explication à l'élève, peut laisser des marques sur la copie: trait dans la marge, phrase soulignée ou dessins plus ou moins explicites pour quelqu'un qui n'écoute pas la cassette en même temps.

⁷⁷ Des communications que nous avons présentées dans différents congrès ces dernières années nous ont aussi assuré une certaine visibilité pour expliquer les avantages et les désavantages de la correction sur cassette. Beaucoup d'enseignants nous ont dit l'avoir essayé ou vouloir le faire prochainement. Certains ont même communiqué avec nous pour nous faire part du fruit de cette expérience d'évaluation.

Pendant la lecture (à voix haute) du texte de l'élève, l'enseignant pense en silence (dans sa tête...). S'il repère une erreur sur la copie de l'élève, il peut décider de faire un commentaire ou de ne pas faire de commentaire. Évidemment, comme pour l'annotation écrite, l'enseignant est le seul à savoir qu'il a refusé de faire un commentaire à tel ou tel moment de sa lecture.

Trois types de marques laissées par l'enseignant (2. correction de l'erreur par l'enseignant, 3. commentaire non développé ou 4. commentaire codé) sont davantage liés à la correction de la langue. Il est toutefois possible que l'enseignant, après avoir lu une phrase ou un paragraphe mal développé et après avoir codé ou marqué le texte à l'écrit, explique à l'élève les raisons qui lui font croire que ce paragraphe est mal développé et, pendant qu'il parle, laisse des marques sur la copie de l'élève: trait dans la marge, phrase soulignée, etc.

Les trois derniers types de marques sont donc plus appropriés pour la correction sur cassette que les trois précédents. Ce sont donc les commentaires exclamatifs, non mélioratifs et mélioratifs (marques 5, 6 et 7 du tableau 3.2) qui ne sont plus sur le papier mais bien enregistrés sur la cassette. Il est tout à fait possible que l'enseignant s'exclame: «Qu'est-ce que c'est que ce paragraphe!» ou qu'il fasse des constats: «Ce paragraphe est plutôt mal développé.» Mais on peut croire que, l'enseignant ayant l'habitude d'expliquer oralement (pour toute la classe), le septième type de marque pourrait être l'apanage de la correction sur cassette puisqu'on pourrait stipuler qu'il est plus facile de faire des recommandations oralement que par écrit.

Les commentaires enregistrés sur la cassette peuvent aussi témoigner d'une réussite de l'élève, selon les mêmes paramètres qu'à l'écrit. Ainsi, un enseignant peut très bien dire à un élève: «Bravo! Ce paragraphe est très bien développé. C'est beaucoup mieux que ton premier paragraphe.» Les différents types de marques que nous avons présentés au tableau 3.2 sont donc tout aussi utiles pour laisser une marque de façon écrite que de façon orale, pour identifier une erreur comme pour signifier une réussite.

5.3 Le processus de correction présenté par étapes

Dans le **processus de correction** que nous avons déjà expliqué, les **opérations réalisées pendant le processus de correction** et la **décision pédagogique** peuvent aussi s'expliquer d'une façon un peu plus «étapiste», c'est-à-dire que l'enseignant

effectue le travail de repérage et d'identification en procédant par étapes, même s'il n'est pas conscient de cette structure et même si ces étapes ne sont pas des passages obligés en ce sens qu'elles peuvent être escamotées. Nous présentons ici cette structure afin d'expliquer visuellement les processus vécus par l'enseignant. La figure 3.2 présente ce processus de correction⁷⁸. Il s'agit donc d'une présentation un peu plus détaillée du volet lecture de notre modèle.

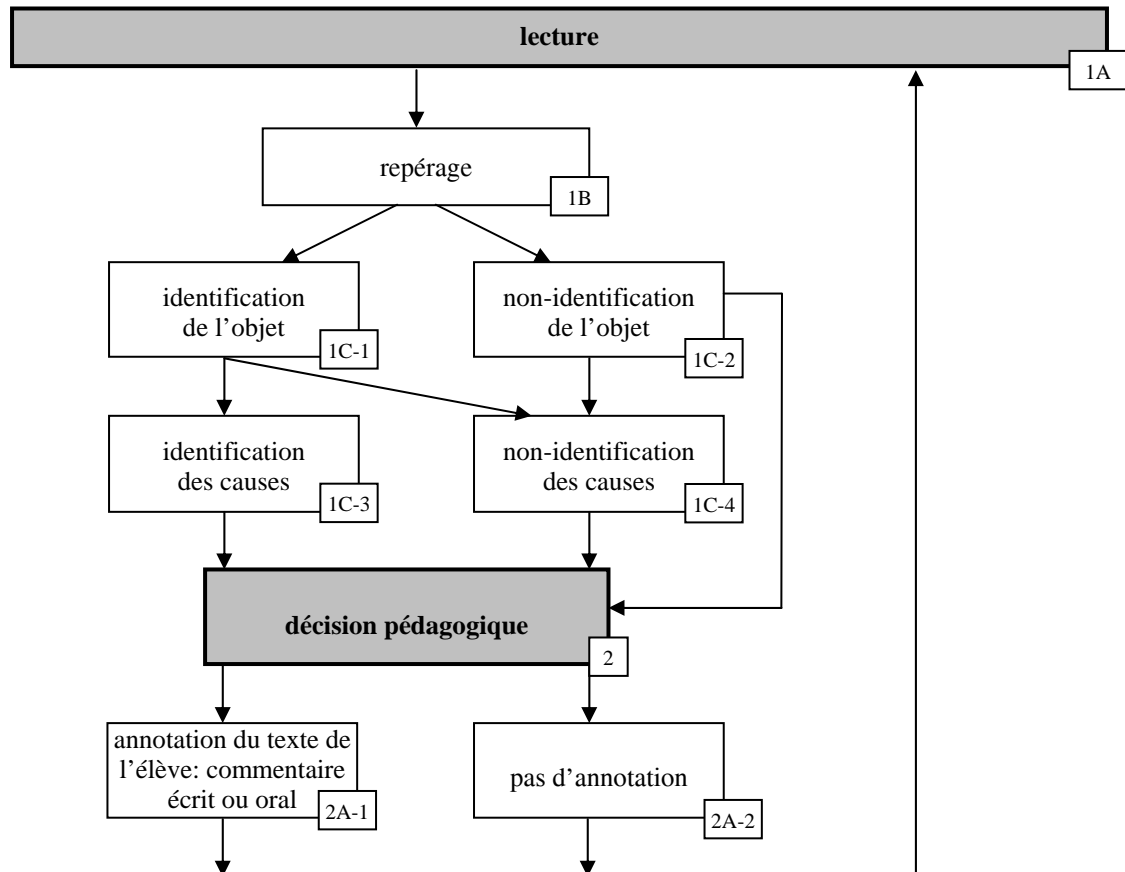


Figure 3.2 Présentation des étapes du processus de correction (Roberge, 1999b)⁷⁹.

La présentation des étapes du **processus de correction** (4), **les opérations réalisées pendant le processus de correction** (1) et la **décision pédagogique** (2), ne l'est que sur papier. En observant les flèches, il est aisé de constater que certaines «étapes» peuvent être escamotées, démontrant ainsi que ces étapes ne sont pas nécessairement toujours réalisées dans l'ordre où elles sont présentées. Il est possible,

⁷⁸ Afin de faire plus facilement des liens avec le modèle original (figure 3.1) dont il est issu, nous avons utilisé les mêmes numéros pour identifier les boîtes.

⁷⁹ Une première version de cette partie du modèle a été publiée dans un article paru en 1999 dans la revue *Spirale*.

par exemple, de passer directement du **repérage** d'une erreur (1B) à la **décision pédagogique** d'annoter le texte (2), dans la mesure où l'enseignant n'identifie ni le type d'erreur commise par l'élève ni les causes de cette erreur.

Le début du processus de correction est activé par la **lecture** (1A) du texte et le **repérage** (1B) d'une première erreur. Après avoir repéré cette première malformation, deux possibilités peuvent être «offertes» à l'enseignant: tout d'abord, l'enseignant tente l'**identification** de cette erreur (1C-1 – **identification de l'objet**). Identifier, c'est exprimer en mots de quoi il s'agit: une erreur d'accord d'un participe passé, un mot mal orthographié, un problème syntaxique, une incohérence dans un paragraphe, etc. S'il ne peut l'identifier (1C-4 – non-identification des causes), deux avenues sont possibles, issues d'une **décision pédagogique** (2): l'enseignant peut retourner à la **lecture** du texte (1A) en **décidant de ne pas rédiger d'annotation** (2A-2) sur le texte de l'élève ou il peut, au contraire, **décider d'écrire une annotation** (2A-1) sur la copie, même s'il n'a pas pris le temps d'identifier le type d'erreur et les causes de cette erreur. Cette façon de faire permettrait peut-être à l'enseignant de laisser une marque plus ou moins explicite sur la copie de l'élève; par exemple, l'enseignant repère une phrase incorrectement construite et sans s'attarder à identifier ce qui ne va pas ni la cause de cette erreur, il laisse une trace (par exemple, un soulignement sous la phrase ou un trait au-dessus).

Dans le déroulement par étapes des opérations réalisées pendant le processus de correction, une fois l'erreur identifiée, l'enseignant en cherchera les **causes** possibles. S'il peut faire cette **identification** (1C-3), sa **décision pédagogique** (2) sera d'annoter (2A-1) ou non (2A-2) le texte de l'apprenant. S'il décide d'annoter la copie de l'élève, il rédigera un commentaire plus ou moins développé, selon la réflexion qu'il a faite au sujet de cette erreur: nature, causes, etc. S'il décide de ne pas rédiger de commentaire, il retourne à la **lecture** du texte (1A), ce qu'il fera également, après avoir annoté le texte de l'élève.

Cette présentation plus structurée explique d'une façon plus étagée une partie du modèle que nous avons présenté à la figure 3.1. Mais, comme nous l'avons dit, il est possible que l'enseignant ne soit pas conscient de ces étapes et qu'il les escamote, sans rendre son travail de correction et d'annotation incohérent pour autant.

5.4 La théorie qui sous-tend le processus de correction

Les **opérations réalisées pendant le processus de correction** et la **décision pédagogique**, telles que nous les avons présentées dans notre modèle sont liées à un certain nombre de composantes, issues des modèles de révision, de lecture et d'écriture que nous avons présentés au chapitre II.

Puisqu'il fait un travail d'hétérorévision sur le texte de l'élève, l'enseignant doit lire le texte de l'élève, avec ses habiletés de lecteur, pour le comprendre. Dans les différents modèles présentés au chapitre II, la phase *prédiction* de Goodman et Burke (1980), le *texte* (Deschênes, 1988-L⁸⁰; Giasson, 1990), le *lecteur* (Deschênes, 1988-L; Giasson, 1990) et *lire pour comprendre* (Just et Carpenter, 1980) sont les aspects mobilisés dans la **lecture**, selon notre modèle.

Dans les modèles théoriques, des aspects de la lecture de Deschênes sont utiles pour expliquer l'étape de repérage: la *perception*, l'*activation*, la *construction de signification*, la *mémorisation*, la *récupération* et la *production*. Cette étape fait aussi appel à des éléments issus des théories sur la révision: *l'évaluation* (Bartlett, 1982), *comparer* (Scardamalia et Bereiter, 1983), *évaluation* (Hayes, 1995-1-R⁸¹). Pour repérer l'erreur, l'enseignant fait aussi appel à sa *mémoire à long terme* (Hayes, 1995-2-R), là où se trouvent ses connaissances. Just et Carpenter (1980) présentent des éléments qui sont également utiles ici: le *décodage*, l'*application des connaissances grammaticales*, l'*application des connaissances sémantiques*, les *conventions des genres*, l'*identification de l'idée principale*, l'*inférence des intentions et point de vue du scripteur* et la capacité, pour le lecteur, de faire des *références*. Évidemment, tous ces aspects ne sont pas mobilisés lors du repérage d'une première erreur, mais ils seront mobilisés tout au long du texte, selon les erreurs rencontrées.

Identifier, c'est définir précisément de quoi il s'agit, reprenant ainsi les concepts *d'identification* (Bartlett, 1982) ou de *diagnostic* (Scardamalia et Bereiter, 1983), faisant appel à sa *mémoire à long terme* (Hayes, 1995-2-R) et à sa capacité de *définition de problème* (Hayes, 1995-1-R) des modèles de révision.

80 Rappelons que les deux modèles de Deschênes sont discriminés comme suit: le modèle de compréhension en lecture est identifié 1988-L et le modèle d'écriture, 1988-É.

81 Puisque nous avons expliqué trois modèles de Hayes qui ont été publiés en 1995, nous faisons les distinctions suivantes: le modèle d'écriture est identifié 1995-É; le premier modèle de révision, adapté de Flower et al. est identifié 1995-1-R; le second modèle de révision est identifié 1995-2-R. Nous avons déjà distingué les deux modèles de révision dans le chapitre consacré aux notions théoriques. Nous ne faisons qu'ajouter un R pour les distinguer du modèle d'écriture (É).

Les activités de repérage, d'identification de l'objet, d'identification des causes et de la décision pédagogique relèvent des aspects liés à la révision dans les modèles d'écriture: le modèle de Bartlett (1982) et le modèle CDO de Scardamalia et Bereiter (1983) reprennent ce même processus; l'enseignant *compare* un segment de texte (repérage d'une erreur), *diagnostique* une erreur (identification de l'erreur et des causes) et *opère* non pas un changement, bien qu'il soit possible que l'enseignant corrige lui-même l'erreur, mais produit plutôt la rédaction d'un commentaire qui permettra à l'élève, éventuellement, d'opérer le véritable changement, que ce soit dans le même texte ou dans un texte éventuel; tout ce travail, on le constate, s'apparente à l'hétérorévision.

La **décision pédagogique** d'annoter le texte est expliquée par de nombreux éléments théoriques de l'écriture: la *planification* (Flower et Hayes, 1981), la *perception-activation*, la *construction de signification* et la *linéarisation* (Deschênes, 1988-É), la *résolution de problèmes* et la *motivation* (Hayes, 1995-É), étant donné que l'enseignant planifie ses activités de rédaction sur la copie de l'élève. Des éléments liés davantage à la révision sont aussi sollicités puisque le travail de l'enseignant est de proposer une stratégie à l'élève pour que ce dernier puisse comprendre ses erreurs: *correction* (Bartlett, 1982); *choisir une tactique, opérer un changement dans le texte et choix d'une stratégie* (Hayes, 1995-1-R); la *production* (Deschênes, 1988-L); la *représentation du sens du texte et la réponse du lecteur* (Hayes, 1995-É).

La **décision pédagogique** de l'enseignant sera donc visible par les marques qu'il aura laissées sur le papier (ou les commentaires oraux qu'il formulera) en fonction d'un certain nombre d'éléments que seul l'enseignant sait gérer. Ici, des éléments des modèles d'écriture expliquent le travail fait par l'enseignant: le *contexte de la tâche* (le *texte écrit jusque-là*) (Flower et Hayes, 1981); la *rédaction-édition* (Deschênes, 1988-É); la *mise en mots* (Flower et Hayes, 1981; Nold, 1981) et les *processus cognitifs de la mise en texte* (Hayes, 1995-É). Trois aspects des modèles de révision peuvent aussi expliquer ce travail: *opérer* (Scardamalia et Bereiter, 1983); *correction* (Bartlett, 1982) et *choix d'une stratégie* (Hayes, 1995-1-R).

Dans la **décision pédagogique** d'annoter oralement le texte de l'élève, l'enseignant fait appel à des aspects théoriques de la communication orale. Il fait appel à sa *compétence linguistique* (il parle pour que l'élève puisse comprendre), sa *compétence discursive* (il organise son discours de façon à délimiter son sujet) et sa *compétence communicative* (il adapte le contenu de son intervention à son interlocuteur).

Tout au long de son activité de correction orale, il est possible que l'enseignant fasse usage (consciemment ou inconsciemment) du *paralanguage*: quelques soupirs, des rires ou d'autres sons que l'élève pourra capter en écoutant sa cassette.

Plusieurs aspects théoriques sont en jeu dans le processus de **décision pédagogique** de l'enseignant, même s'il est clair que l'enseignant ne fait pas consciemment appel aux modèles d'écriture qu'il connaît (s'il les connaît, effectivement). D'abord, observons les marques écrites et orales laissées par l'enseignant: il va de soi que les trois phases des modèles d'écriture (*planification*, *mettre en mots*, *réviser*) sont ici exploitées à différents niveaux par l'enseignant et que l'oral, dans ce cas particulier de correction de copie, se construit de la même façon que l'écrit. Puisque l'enseignant planifie ce qu'il écrit, la *planification* (Flower et Hayes, 1981; Nold, 1981) est donc mise à contribution dans l'organisation des commentaires. Dans le modèle de Flower et Hayes (1981), les étapes de *génération d'idées* et d'*organisation*, contenues dans la *planification*, peuvent particulièrement permettre à l'enseignant de «générer» et choisir ce qu'il va écrire (et dire) (même si cette «pensée» ne dure qu'une fraction de seconde) tout comme le *traitement du langage* et la *résolution de problème* du modèle de Hayes (1995-É). Tous ces éléments peuvent se rejoindre dans la définition que donne Deschênes (1988-É) du *processus psychologique du scripteur*.

Ensuite, la *mise en mots* (Flower et Hayes, 1981; Nold, 1981) et la *mise en texte* (Hayes, 1995-É) permettent à l'enseignant d'écrire (et de dire) les annotations sur la copie de l'élève et la *révision* (Flower et Hayes, 1981; Deschênes, 1988) ainsi que le *revoir* (Nold, 1981) permettent à l'enseignant de réviser l'annotation écrite. Il est possible de penser qu'il réviser son commentaire, une fois celui-ci rédigé ou en cours de rédaction. Si ces deux types de révisions peuvent coexister dans la rédaction d'annotations, c'est parce qu'il s'agit souvent de courtes phrases, voire un seul mot, et que l'enseignant réussit tant bien que mal à réfléchir à ce qu'il va écrire pendant qu'il lit ce qu'il est en train d'écrire. Évidemment, dans le cas de l'oral, la révision ne peut pas s'effectuer de la même façon puisque la marque est laissée sur la cassette, ce qui n'empêche pas l'enseignant de réécouter la cassette avant de la remettre à l'élève ou de cesser l'enregistrement et de réécouter immédiatement ce qu'il vient tout juste d'enregistrer.

La nature même de la marque laissée par l'enseignant exige une observation différente de l'utilisation des processus d'écriture connus. Ainsi, si l'enseignant ne fait qu'encercler une faute d'orthographe, il est facile de constater que la planification, la

mise en texte et la révision étaient pratiquement absentes du processus d'écriture mis de l'avant par l'enseignant lors de la «rédaction» de cette annotation. Toutefois, à la suite d'un paragraphe mal développé, l'enseignant choisira ses mots et ses phrases de façon à écrire un commentaire qu'il espère compréhensible pour l'élève; la *planification*, la *mise en texte* et la *révision* jouent donc un rôle plus grand dans ce deuxième cas de figure. Le choix du type d'annotation reprend des notions de *correction* (Bartlett, 1982), d'*opérer* (Scardamalia et Bereiter, 1983) et de *choix d'une stratégie* (Hayes, 1995-1-R). Comme il existe sept types de marques, l'enseignant doit donc faire un choix quant au type de marques qu'il veut privilégier pour cette erreur en particulier. Ce choix de stratégie aura donc des conséquences sur le type de marque laissé par l'enseignant sur la copie de l'élève. De plus, comme nous l'avons dit, la rédaction de l'annotation peut faire appel au *texte écrit jusque-là* dans le modèle de Flower et Hayes (1981) ou au *texte en production* (Hayes, 1995-É), puisqu'on peut penser que l'enseignant relit certains de ses commentaires avant d'en écrire d'autres sur la même copie. Le choix de l'annotation repose sur des facteurs internes propres à l'enseignant et à la profession, reprenant ici le *contexte de production* de Hayes (1995-É) et la *situation d'interlocution* (Deschênes, 1988-É).

5.5 Paramètres qui influencent la nature des commentaires

L'ensemble des commentaires, qu'ils soient rédigés par écrit ou transmis oralement, sont faits en fonction de six éléments, présentés au tableau 3.3.

Tableau 3.3 Paramètres qui influencent la nature des commentaires

<ol style="list-style-type: none"> 1. commentaires déjà formulés 2. théorie vue en classe 3. exigences de la rédaction 4. anticipation de la réception des commentaires par l'élève 5. relation affective maître-élève 6. représentation que l'enseignant se fait de l'élève
--

Tous les commentaires, issus de la **décision pédagogique**, sont rédigés par l'enseignant en fonction de trois éléments plus pragmatiques: **1. les commentaires qui ont déjà été formulés**, **2. la théorie vue en classe** et **3. les exigences de la rédaction**. Si l'enseignant a déjà formulé le même type de commentaire auparavant dans le texte, il est fort probable qu'il ne le répétera pas; s'il a l'intention de faire le lien entre les deux

erreurs, il peut formuler une annotation qui indique à l'élève qu'il doit consulter une partie antérieure de sa rédaction. De façon plus économique, l'enseignant peut aussi faire une flèche pour indiquer à l'élève qu'il s'agit de la même erreur; il peut aussi décider de ne rien écrire et donc, de ne pas rappeler à l'élève qu'il s'agit d'une erreur déjà commentée. L'enseignant peut aussi faire un rappel des notions vues en classe dans les commentaires qu'il rédige. Cette façon de faire peut établir un lien – et peut-être faciliter le transfert des connaissances – entre ce qui est vu en classe et la théorie qui peut (doit?) être réinvestie en situation de production écrite. Les objectifs poursuivis par l'activité d'écriture (les exigences de la rédaction) sont aussi, nous l'avons vu, des facteurs qui justifient – ou non – le type d'intervention de l'enseignant. Ces trois paramètres qui guident les commentaires écrits sont tout indiqués pour guider également les commentaires oraux puisqu'il est possible que l'enseignant dise à l'élève: «Ça, j'en ai parlé tout à l'heure», en faisant référence à un commentaire qu'il a déjà émis ou qu'il rappelle la théorie vue en classe ou les exigences de la rédaction.

Du point de vue théorique, ces trois éléments pragmatiques font le lien avec la *tâche d'écriture* (Flower et Hayes, 1981). Les **commentaires déjà formulés** font appel au *texte écrit jusque-là*, dans le *contexte de la tâche* du modèle de Flower et Hayes (1981). La **théorie vue en classe** et les **exigences de la rédaction** font plutôt appel à la *mémoire à long terme*, du modèle de Flower et Hayes (1981), en particulier les *connaissances du sujet, du thème, du public et des plans d'écriture*.

La relation humaine entre le maître et l'élève est aussi un élément dont le modèle tient compte. L'**anticipation**, par l'enseignant, **de la réception du commentaire par l'élève (4)** peut avoir une influence sur le choix d'annoter ou non la copie ainsi que sur la façon de rédiger cette annotation. Évidemment, la **relation affective développée entre le maître et l'élève (5)** est aussi un facteur important dans le choix d'écrire tel commentaire plutôt que tel autre. Un enseignant qui connaît bien l'élève pourra faire des annotations en recourant à des éléments de la vie privée de l'élève qui pourront l'aider à faire le lien entre ses apprentissages et sa rédaction. Puis, la **représentation que l'enseignant se fait de l'élève (6)** peut avoir des conséquences évidentes sur les commentaires développés: si l'enseignant croit que l'élève ne comprendra pas le commentaire, il ne l'écrira peut-être pas ou il choisira des mots pour être compris. Ce sont peut-être ces trois éléments qui permettent à l'enseignant de décider de ne rien écrire sur la copie de l'élève (**décision pédagogique: 1. absence de commentaire**).

À cause de la nature même de la correction sur cassette, il est possible que ces trois paramètres influencent davantage le correcteur au moment où il s'adresse à l'élève:

sa relation affective avec ce dernier peut influencer davantage la nature des commentaires.

Ces trois éléments font appel à la *connaissance du public*, située dans la *mémoire à long terme* (Flower et Hayes, 1981), aux *types de scripteurs* (Flower et Hayes, 1981; Préfontaine, 1998), à la *connaissance du destinataire* (Hayes, 1995-É) et à la *motivation* (Hayes, 1995-É), aux *personnes de la situation d'interlocution* (Deschênes, 1988-É) étant donné l'importance du récepteur, l'élève.

Tous ces paramètres ont aussi une influence dans l'écriture d'un commentaire positif sur la copie de l'élève. On peut très bien penser, par exemple, que la relation affective entre l'enseignant et l'élève amène le premier à écrire un commentaire positif, étant donné qu'il sait l'effort qu'a fait l'élève pour rédiger telle ou telle partie de son texte.

6. Les connaissances de l'enseignant

Notre modèle, à la figure 3.1, montre que la boîte 3, celle qui englobe les opérations réalisées pendant le processus de correction et la décision pédagogique, s'appelle **Connaissances (3)**. Les commentaires formulés par les enseignants, peu importe le type, sont faits en tenant compte des douze éléments que nous présentons ici (tableau 3.4).

Tableau 3.4 Les connaissances de l'enseignant

A. Connaissances de l'enseignant

1. intuition
2. connaissance du monde
3. connaissances théoriques sur la langue
4. connaissances théoriques sur le type de texte
5. aides extérieures
6. expériences professionnelles

B. Connaissance par l'enseignant des compétences de l'élève*L'enseignant*

7. suppose que l'élève a la compétence
8. sait que l'élève a la compétence
9. sait ou suppose que l'élève n'a pas la compétence

L'élève

10. fait l'erreur pour la première fois
11. ne répète pas l'erreur (l'élève a la compétence mais ne l'avait pas mobilisée la première fois)
12. répète l'erreur (l'élève a peut-être la compétence mais ne la mobilise pas ou l'élève n'a pas la compétence)

La partie **connaissances** est séparée en deux: les **connaissances de l'enseignant** (A) et celles qu'il a des **compétences de ses élèves** (B).

Les connaissances de l'enseignant sont nécessaires pour repérer les erreurs dans le texte de l'élève. Quelquefois, l'enseignant peut repérer une erreur grâce à son **intuition** (1), sans vraiment se questionner profondément sur la nature même de cette erreur. On peut penser qu'une erreur décelée de façon intuitive (l'enseignement «sent» que quelque chose ne va pas) amène l'enseignant à écrire des marques moins explicites, vu qu'il n'a pas cherché à identifier précisément la nature de l'erreur.

Au-delà de l'intuition, l'enseignant peut mobiliser ses **connaissances du monde** (2), ses **connaissances théoriques sur la langue** (3) et sur **les types de textes** (4). Pour l'enseignant, il s'agit également de faire ici une première distinction quant aux erreurs de microstructure et de macrostructure selon les connaissances déclaratives qu'il a de ces deux niveaux d'erreurs. L'enseignant, dans ce travail de correction, ne met pas en place des stratégies de lecture pour augmenter ses connaissances, mais bien plutôt pour évaluer si la copie de l'élève répond aux exigences de la rédaction. Toutefois, si tel est

le cas, on peut penser qu'il intégrera ces nouvelles connaissances à ses **connaissances du monde** (2). C'est aussi ces **connaissances du monde** qui permettent à l'enseignant de réagir sur le contenu du texte de l'élève. Dans un texte argumentatif, les connaissances du monde de l'enseignant peuvent lui permettre de juger de la force ou de la faiblesse d'un argument. Dans une nouvelle, l'enseignant pourra indiquer à l'élève que telle ou telle autre situation est invraisemblable et impossible dans le cadre établi par l'élève.

Parfois aussi, l'enseignant peut avoir recours à des **aides extérieures** (5) pour confirmer ou infirmer son intuition: l'utilisation d'un dictionnaire ou d'un livre de référence peut, par exemple, permettre à l'enseignant de confirmer un doute sur l'orthographe d'un mot. Ses **expériences professionnelles** (6) peuvent aussi avoir un impact sur sa façon de corriger, de repérer des erreurs ou de mobiliser ses connaissances. Un enseignant qui a connu les cinq programmes des cinq années du secondaire a une expérience de correction différente que celui qui n'a enseigné qu'à un seul niveau.

Quoi qu'il en soit, ces connaissances de l'enseignant sont muables: en cours de carrière ou parce qu'il a décidé de parfaire sa formation initiale, ces connaissances seront appelées à changer et ainsi, l'enseignant ne corrigera peut-être plus de la même façon. Toutefois, on peut penser qu'un enseignant, quel qu'il soit, après quelques années d'expérience, ne corrige pas comme au début de sa carrière, et cela même s'il n'a pas augmenté son stock de connaissances déclaratives par des cours suivis dans un contexte de formation continue ou des lectures appropriées.

La boîte **connaissances par l'enseignant des compétences de l'élève** (B) est aussi mobilisée quand il s'agit de porter un jugement sur le texte de l'élève. Si l'enseignant **suppose** (7) **ou sait** (8) **que l'élève a la compétence** (parce qu'il l'a prouvée dans une rédaction précédente), sa décision pédagogique d'intervention ne sera pas la même que s'il **sait que l'élève n'a pas la compétence** (9), parce qu'il n'a jamais reçu un tel enseignement, par exemple. Une des façons de constater la manifestation de la compétence est d'observer si l'erreur est répétée, car il peut arriver que l'erreur soit faite pour la **première fois** (10). Si **l'erreur n'est pas répétée** (11), on peut supposer que l'élève avait la compétence, mais qu'elle n'avait pas été mobilisée la première fois; par contre, si **l'erreur est répétée** (12), on peut stipuler que l'élève n'a effectivement pas la compétence ou qu'il la possède mais qu'il se trouve dans l'impossibilité de la mobiliser, parce qu'il se trouve en état de surcharge cognitive, par exemple. L'enseignant qui choisit d'émettre un commentaire peut réfléchir aux compétences de

l'élève afin de rédiger une annotation qui reflète ce que l'élève est capable de «recevoir» comme commentaire.

Les **connaissances de l'enseignant** (A) et la **connaissance par l'enseignant des compétences de l'élève** (B) font appel à des éléments présentés par Flower et Hayes (1981): la *mémoire à long terme (connaissance du public)* et le *contexte de la tâche (sujet, thème, public visé, motivation)*. Les *types de scripteurs* présentés par Hayes et Flower (1980) et Préfontaine (1998) ainsi que la *connaissance du destinataire* (Hayes, 1995-É) sont aussi impliqués dans l'explication de ces deux éléments liés à la correction.

7. Le contexte de la correction

Il va sans dire que la correction représente un acte de lecture et d'écriture particulier. Le contexte dans lequel s'effectue cette tâche peut avoir une influence non seulement sur le processus de correction de l'enseignant mais aussi sur le résultat de cette correction, en termes d'annotation et parfois même, de notation. La connaissance qu'a l'enseignant du contexte dans lequel il se trouve pour corriger peut l'amener à comprendre son propre processus de correction différemment et à prendre des **décisions pédagogiques** différentes.

Le tableau 3.5 présente des éléments qui sont associés au contexte de correction.

Tableau 3.5 Le contexte de correction

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. fatigue 2. surcharge cognitive 3. position de la copie dans la pile 4. graphie de l'élève 5. moment de l'année 6. lieu de correction 7. habitudes de correction |
|--|

D'abord, la **fatigue** (1) de l'enseignant peut être un facteur décisif sur le fait qu'il choisira d'écrire – ou non – des commentaires. Cette fatigue peut être physique (il est tard le soir ou les heures passées à corriger s'accumulent) ou intellectuelle: l'enseignant a repéré plusieurs fois la même faute dans plusieurs textes d'élèves; il peut décider de

ne plus écrire de commentaire à propos de cette erreur puisqu'il a décidé qu'il y reviendrait en classe, de toutes façons.

La fatigue, physique ou intellectuelle, amène parfois l'enseignant à se trouver en état de **surcharge cognitive** (2) parce qu'il y a trop d'éléments à gérer dans le texte de l'apprenant dont il est en train d'effectuer la correction. Ce n'est pas parce qu'il est un scripteur expert qu'il est à l'abri de ce type de surcharge. Cette surcharge peut aussi être liée au **contexte de correction**: l'enseignant dispose généralement de deux ou trois semaines pour corriger l'ensemble des productions écrites. S'il est au début, au milieu ou à la fin de ces deux semaines, son état d'esprit n'est probablement pas le même. Les habitudes de correction de l'enseignant peuvent aussi faire en sorte que la surcharge cognitive est plus grande à certains moments; par exemple, un enseignant qui garde toujours les mauvaises copies pour la fin est probablement confronté à une fatigue physique et mentale très grande. Ceci pénalise probablement ces élèves, qui, de toutes façons, connaissent une moins bonne réception de la note ou des commentaires, alors qu'ils auraient véritablement besoin d'aide.

Des éléments qu'on pourrait croire extérieurs à la correction sont pourtant des éléments importants dans le **contexte de correction**: c'est le cas, notamment, de la **place de la copie dans la pile** (3) de copies, de l'heure à laquelle l'enseignant corrige, de sa vie extérieure à la classe (sa vie familiale, par exemple). L'enseignant étant aussi un être humain, ces éléments, bien qu'il essaie d'en faire abstraction, restent des facteurs non négligeables dans la réalisation de la tâche. Nous avons relevé, dans le chapitre I⁸², qu'une mauvaise copie placée après une bonne copie paraîtra encore plus mauvaise. L'enseignant pourrait donc être tenté d'écrire davantage de commentaires sur cette copie, apparemment mauvaise. Le **moment de l'année** (5) a aussi un impact, à la fois sur la place qu'occupe la copie dans la pile et dans le nombre de commentaires que fait l'enseignant. En début d'année, l'enseignant ne connaît pas ses élèves, il ne peut donc pas être influencé par la qualité habituelle des textes produits par un élève X. Quand il croise la copie de l'élève X, il la corrige sans se poser de questions. Or, en cours d'année, sachant que l'élève X réussit très bien (ou très mal) dans ses productions écrites, l'enseignant peut être tenté de «replacer» la copie dans la pile ou non: certains enseignants préfèrent commencer l'activité de correction par les bonnes copies parce que la correction peut se faire plus rapidement, alors que d'autres préfèrent commencer par les moins bonnes copies, de façon à s'en débarrasser. Le **moment de l'année** a un deuxième impact sur le nombre de commentaires écrits par l'enseignant: au début de

82 Voir tableau 1.2.

l'année, tout est encore à apprendre. L'enseignant formule donc des commentaires pour amener l'élève à apprendre et, en cours d'année, à s'améliorer. Toutefois, plus l'année scolaire est avancée, plus les élèves sont censés maîtriser les éléments au programme des apprentissages de l'année. Les enseignants peuvent donc formuler moins de commentaires vers la fin de l'année. Il est aussi possible que certains enseignants éprouvent un certain découragement: ils ont fait beaucoup de commentaires durant l'année à un élève X et il semble que celui-ci ne se soit pas beaucoup amélioré; certains enseignants, un peu par dépit, vont cesser d'écrire des commentaires, voyant que «ça n'a rien donné».

Deux autres éléments peuvent aussi avoir un impact sur les corrections faites par l'enseignant: la **graphie de l'élève** (4) et le **lieu de correction** (6). S'il est évident qu'un texte mal écrit est difficile à lire, il est aussi évident qu'un texte propre, bien écrit, bien présenté aura aussi un impact favorable sur l'enseignant-lecteur. Évidemment, il devrait faire abstraction de la présentation du texte, mais il est parfois difficile de le faire. Quant au **lieu de correction**, il influence probablement la concentration que peut avoir l'enseignant dans cette tâche de correction: certains enseignants préfèrent le silence, d'autres, de la musique. Si chacun d'eux se place dans une situation qui lui convient, il devrait être dans les meilleures conditions pour effectuer la correction. Toutefois, ce n'est pas toujours possible de le faire et certaines copies devront être corrigées à d'autres moments. Il n'est sûrement pas facile de rédiger des annotations quand on corrige dans le métro ou qu'on attend chez le coiffeur, la copie sur les genoux. Dans un monde idéal, l'enseignant devrait pouvoir toujours corriger placé dans la situation qu'il préfère, mais la réalité (nombre de copies à corriger, dates butoir, organisation familiale, etc.) oblige parfois l'enseignant à se rabattre sur des situations qui ne favorisent pas une bonne correction.

Tout le **contexte de correction** fait évidemment le lien avec le *contexte de lecture* (Giasson, 1990), l'*environnement* (Deschênes, 1988-É), le *contexte social* (Hayes, 1995-É) et le *contexte physique* (Hayes, 1995-É). Il y a aussi lieu de dire que la *motivation* (Hayes, 1995-É) joue un rôle important dans la recherche d'un contexte de lecture qui favorise la correction. Quant à la **graphie**, Deschênes (1988-L) en fait mention comme d'un obstacle possible à une bonne compréhension, dans le *contexte* de son modèle de compréhension en lecture. Quant à la **surcharge cognitive**, le *contrôle* (Flower et Hayes, 1981) qu'a le scripteur sur sa tâche peut lui permettre de gérer cette surcharge.

8. Les habiletés pédagogiques de l'enseignant

Dans le modèle (figure 3.1), la **transmission des commentaires** à l'élève se fait par écrit ou oralement. Ces deux modalités de correction font appel à certaines habiletés de la part de l'enseignant; elles sont présentées au tableau 3.6.

Tableau 3.6 Habiletés pédagogiques de l'enseignant

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. graphie2. concision |
|---|

Les **habiletés pédagogiques de l'enseignant** à rédiger des commentaires sont un autre élément du modèle qui peut avoir des répercussions sur le choix de l'enseignant d'annoter – ou non – le texte de l'élève. Ses habiletés (ou son absence d'habiletés) à faire preuve de concision peut l'amener à décider de ne pas intervenir (ou de le faire très sommairement) devant un grave problème de macrostructure parce qu'il ne sait pas comment expliquer de façon claire et concise la nature de l'erreur. De plus, l'enseignant peut se demander si l'élève comprendra le métalangage qu'il utilise et s'il sera en mesure de «lire» le commentaire, tant du point de vue de la graphie que du contenu même du commentaire. Si l'enseignant, on l'a vu, peut se laisser rebuter par une copie d'élève difficile à lire, il peut en être de même pour un élève qui ne parvient pas à lire les annotations de l'enseignant.

Deschênes (1988-É) avec la *tâche* et les *personnes* ainsi que Hayes (1995-É) avec le *contexte physique* illustrent bien les habiletés pédagogiques de l'enseignant.

9. Les limites de notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire

Nous avons expliqué notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire en démontrant qu'il avait été inspiré par les modèles existants sur les processus de révision, de lecture et d'écriture. Ces rappels de la théorie montrent les assises solides et complexes de notre modèle.

Les opérations réalisées pendant le processus de correction sont la base de l'activité de correction de l'enseignant: la lecture, le repérage et l'identification des erreurs mènent à la décision pédagogique de rédiger des commentaires qui seront transmis à l'élève avec ou sans échange explicatif. Tout ce processus de correction est tributaire des connaissances par l'enseignant de ses élèves, de ses habiletés pédagogiques et du contexte de correction dans lequel il se trouve. Notre modèle permet d'illustrer le travail fait par l'enseignant quand il est un «chasseur de fautes» tout comme quand il s'emploie à signifier les réussites de ses élèves.

L'avantage d'un tel modèle est d'expliquer le processus de correction de l'enseignant et de préciser les étapes et les connaissances qui sont en jeu dans ce travail incontournable pour l'enseignant de français.

Ce modèle, on l'a dit, a été construit à partir d'observations théoriques avec lesquelles nous avons fait les liens tout au long de nos explications. Une des tâches du modèle est d'expliquer, mais ces explications seront toujours incomplètes et à nuancer. Ce sont les limites de notre modèle, comme de tous les modèles.

Afin de valider notre modèle, nous sommes allée sur le terrain: nous avons rencontré des enseignants que nous avons observés en train de corriger. Le chapitre suivant présente la méthodologie adoptée pour réaliser notre recherche.

CHAPITRE IV

Méthodologie

La première partie de ce chapitre présente d'abord les caractéristiques théoriques du type de recherche que nous avons entreprise. La seconde partie présente, de façon théorique, les instruments de recherche que nous avons utilisés. Les troisième et quatrième parties de ce chapitre sont consacrées à l'organisation et au déroulement de la recherche. Finalement, nous rappelons les objectifs de notre recherche et les limites que notre procédure de recherche nous a imposées.

1. Type de recherche adopté

Nous avons démontré dans le premier chapitre, qui traite de notre problématique, que la connaissance des mécanismes intellectuels mis en place par l'enseignant lorsqu'il corrige une copie sera d'une grande utilité, à la fois pour les enseignants en exercice et pour les futurs enseignants et les professeurs d'université, qui ont la responsabilité de leur formation. Comme nous voulions comprendre ces mécanismes intellectuels, la méthode de recherche qualitative s'imposait d'elle-même. Ainsi, notre recherche s'inscrit dans le cadre défini par Mayer et Ouellet (1991) puisque «le problème qui fait l'objet de la recherche doit être justifié par un besoin reconnu de la communauté» (p. 35), tant celle des chercheurs que celle du milieu scolaire.

La recherche qualitative, et l'analyse qualitative qui en découle, permettent de travailler sur des mots, non pas sur des chiffres, ces dernières composantes étant plutôt liées à l'analyse quantitative (Miles et Huberman, 1991). Les «mots» peuvent être recueillis de plusieurs façons: entretiens, observations, extraits de documents ou enregistrements et sont plus ou moins «traités» avant leur utilisation (notamment par la dictée, la transcription ou la révision). La recherche qualitative désigne normalement la recherche qui «produit et analyse des données descriptives [...] et le comportement observable des personnes.» (Deslauriers, 1991, p. 6). La recherche qualitative ne «quantifie» pas les données, laissant cela justement à l'analyse quantitative; elle s'intéresse plutôt à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés plus en profondeur (Deslauriers, 1991). La distinction entre l'analyse qualitative et l'analyse quantitative se situe dans «ce qui apparaît souvent; la fréquence est le critère. Dans l'analyse qualitative, l'important implique la nouveauté, l'intérêt, la valeur d'un thème, c'est-à-dire sa présence ou son absence.» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 479); une analyse peut très bien se situer entre ces deux possibilités puisque la caractéristique de l'analyse qualitative est l'inférence fondée sur la présence d'un indice (lié aux thèmes, aux mots, etc.), non sur la fréquence de son apparition (Bardin, 1993).

Certains chercheurs (Mayer et Ouellet, 1991; Miles et Huberman, 1991; Deslauriers, 1991) dressent quelques caractéristiques de la méthode qualitative relativement à l'échantillonnage. Pour Mayer et Ouellet (1991), comme pour Miles et Huberman (1991), il est difficile, lorsqu'on fait de l'analyse qualitative, de considérer beaucoup de cas. Il s'agit de «petits échantillons, généralement non probabilistes, donc ne permettant pas la généralisation.» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 40). En fait, il ne s'agit pas là d'une «faiblesse» de l'analyse qualitative, bien au contraire, puisque tout dépend de ce que le chercheur veut prouver (Miles et Huberman, 1991). Les personnes qui constituent l'échantillon ont été choisies, non pas sur une base statistique du bassin de population dont elles proviennent, mais plutôt parce qu'elles «témoignent d'une façon intéressante et pertinente de l'objet d'étude.» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 40). Ce qui importe, c'est que les gens choisis par l'échantillonnage apportent le maximum d'informations; ce n'est pas la taille de l'échantillonnage qui importe, c'est «qu'il produise de nouveaux faits» (Deslauriers, 1991, p. 58). Ce choix de l'échantillonnage s'insère donc dans le choix d'une méthode de recherche quantitative ou qualitative; c'est ce qui permet de traiter de *l'universel* ou du *particulier* (Mayer et Ouellet, 1991). *L'universel* traite des traits communs à toute une communauté, par exemple, alors que le *particulier* concerne des caractéristiques propres à un objet, bien qu'il soit possible de

tirer quelques conclusions communes. Ainsi, le choix de l'échantillonnage oblige le chercheur à décider du milieu et des événements liés aux personnes à rencontrer (Miles et Huberman, 1991).

L'analyse qualitative s'effectue aussi dans le «milieu habituel» des individus parce que le chercheur essaie de ne pas bousculer le milieu observé ni d'en faire une observation de laboratoire; ce «milieu habituel» est souvent appelé «terrain» par les chercheurs (Deslauriers, 1991). Historiquement, le laboratoire était considéré comme le lieu par excellence pour la recherche puisque le chercheur faisait tout son possible pour éliminer les contraintes, contrôler les variables et isoler les sujets. Toutefois, lorsque le chercheur réussit à aseptiser l'environnement du sujet et à éliminer les biais, le sujet se trouve dans une situation fautive, loin de sa réalité; quand une personne est interrogée dans son milieu, ses réactions et ses réponses sont plus «vraies», puisqu'elle se trouve dans une «vraie» situation (Deslauriers, 1991). Il est possible, par une plus grande rigueur méthodologique, d'atténuer les biais même si on se trouve dans un milieu habituel. Le chercheur, qui doit donc composer avec la réalité, doit également se «débrouiller» pour tirer le maximum de cet environnement, tout en contournant les obstacles. La recherche qualitative est donc ancrée dans le temps réel des personnes, non dans le temps fictif et expérimental du laboratoire (Deslauriers, 1991).

Globalement, on pourrait dire que la recherche qualitative traite des données difficilement quantifiables, tout en ne rejetant pas certains calculs mathématiques, comme les statistiques; ce qui veut dire que l'analyse qualitative ne met évidemment pas ces résultats statistiques au premier plan. L'analyse qualitative «se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale.» (Deslauriers, 1991, p. 6). Donc, la théorie de l'analyse qualitative tient en trois mots: «décrire, comprendre, expliquer» (Deslauriers, 1991, p. 15).

Pour notre recherche, il était clair, dès le départ, que nous ne voulions pas faire une étude statistique sur le nombre d'erreurs relevées par les enseignants ni le nombre d'occurrences de tel ou tel code sur la copie de l'élève. Plutôt que de nous intéresser à ces statistiques, nous voulions comprendre, décrire l'acte de corriger, modéliser le processus de correction des productions écrites scolaires; ceci constitue d'ailleurs l'objectif de notre recherche. Dans ce sens, nous rejoignons tout à fait les définitions que nous avons regroupées en début de chapitre, ainsi qu'une partie de la définition donnée par Lessard-Hébert *et al.* (1996) de la recherche qualitative: il s'agit d'une «recherche interprétative» (p. 25). Nous voulions «interpréter» les résultats obtenus lors

de nos observations et des rencontres avec des enseignants afin de pouvoir décrire et expliquer l'acte de corriger ainsi que valider notre modèle. Les observations et les entrevues semi-dirigées que nous avons menées ont donné lieu à des transcriptions, à des *verbatim*, qui constituent notre premier matériau. La première raison d'être de notre recherche est sa nouveauté et son intérêt pour la didactique du français.

Les remarques faites par Miles et Huberman (1991), Mayer et Ouellet (1991) et Deslauriers (1991) sur la taille des échantillonnages nous conviennent bien: il aurait été impossible de mener à bien une recherche qualitative avec un plus grand nombre d'intervenants parce que le nombre de données qui auraient été recueillies aurait été tellement volumineux qu'il n'aurait pas été possible d'en faire une analyse qui leur aurait rendu justice. Et comme nous voulons comprendre ce que fait réellement l'enseignant lorsqu'il corrige, il n'était pas question d'organiser notre recherche en laboratoire. Nous avons choisi un nombre restreint d'enseignants et nous les avons rencontrés au moment précis où ils ont corrigé des copies que leurs élèves avaient réellement rédigées; nous sommes donc allée sur le terrain, dans le «milieu naturel» des enseignants. Et puisque notre recherche s'attarde à un sujet inédit de la didactique du français, nous étions certaine que chacune des rencontres apporterait de nombreux faits nouveaux, ce qui est le propre de la recherche qualitative (Deslauriers, 1991; Miles et Huberman, 1991; Mayer et Ouellet, 1991).

La nature même de notre recherche nous a orientée vers l'analyse qualitative: décrire et modéliser le processus de correction vécu par l'enseignant à travers l'hétérorévision, la lecture et l'écriture ne relève pas de la statistique, mais plutôt de la description, de l'analyse, de l'observation. Certes, notre recherche qualitative n'exclut pas, d'emblée, les calculs statistiques, mais elle ne les met pas au premier plan (Deslauriers, 1991; Miles et Huberman, 1991). Les trois mots de Deslauriers (1991), que nous avons déjà cités et qui décrivent l'analyse qualitative, reprennent tout à fait l'idée de base de notre recherche: «décrire, comprendre, expliquer» (p. 15).

2. Instruments de recherche

Pour la cueillette des données, plusieurs méthodes peuvent être employées. Nous en avons choisi deux: l'observation et l'entrevue semi-dirigée. Par la suite, nous expliquerons deux méthodes que nous avons retenues pour analyser nos données, la transcription des protocoles et l'analyse de contenu.

2.1 Observation

La technique de l'observation consiste à *observer* le sujet pendant un certain laps de temps, en fonction d'éléments précis. Deux types d'observations sont possibles: l'observation participante et l'observation sans participation (Poisson, 1990). Dans le premier cas, l'observateur est «caché» dans le groupe et personne ne sait qu'il est chercheur. Deux problèmes peuvent être liés à ce type d'observation (Poisson, 1990): un problème technique et un problème éthique. Du point de vue technique, on peut se demander comment le chercheur peut s'introduire en secret dans un groupe sans attirer l'attention, car il n'est pas toujours simple de passer incognito, surtout si le groupe est formé depuis longtemps, et il peut être difficile de justifier l'ajout d'un membre à une équipe. Du point de vue éthique, on peut se demander si les sujets doivent savoir qu'ils sont étudiés. En fait, les individus ne devraient pas rester longtemps dans l'ignorance, ce qui suppose que l'étude doit s'effectuer rapidement (Poisson, 1990). Dans le second type d'observation, le chercheur est reconnu comme tel, il vit dans le milieu et essaie de s'y fondre. Ce type de chercheur doit observer en essayant d'intervenir le moins possible sur les manifestations des sujets (Deslauriers, 1991). Globalement, un chercheur doit essayer de garder un certain équilibre entre l'engagement et la neutralité (Deslauriers, 1991). L'observateur sans participation doit être distant, objectif et axer son observation uniquement en fonction de sa recherche (Poisson, 1990).

Quelques pistes peuvent être utiles pour observer efficacement: la prise de notes, l'utilisation efficace du matériel, la gestion du matériel, l'utilisation judicieuse du temps (Poisson, 1990).

L'observateur peut avoir recours au carnet de notes, même s'il semble évident qu'un observateur ne peut pas tout prendre en notes. Même si la quantité des notes est mineure par rapport à l'ensemble des données compilées, elle est tout de même très importante. Toutefois, le chercheur doit choisir ce qu'il note, en fonction de ce qu'il observe. Être systématique facilite les choses, tant dans la prise de notes que dans le dépouillement des données, éventuellement. Le fait de prendre en note les entretiens imprévus peut aussi être utile: ceux-ci sont souvent très riches en données de toutes sortes (Poisson, 1990).

L'utilité du matériel d'enregistrement (magnétoscope et magnétophone) n'est plus à démontrer. Toutefois, le chercheur doit être conscient que certains sujets peuvent être réticents à voir leurs propos enregistrés (Poisson, 1990). C'est au chercheur de rassurer le sujet en lui expliquant clairement ce qu'il compte faire du contenu des

enregistrements (Deslauriers, 1991). Dans d'autres cas, l'utilisation d'une caméra vidéo peut être limitative, parce que l'image ne rend pas compte de la complexité de la scène et représente plutôt un complément à une observation globale réelle. Le chercheur ne doit pas perdre de vue que le visionnement des cassettes vidéo et l'écoute des cassettes audio rendent le travail d'observation de données plus long (Poisson, 1990).

Il est aussi souhaitable que le chercheur récupère tout le matériel disponible: documents divers émanant du sujet, photos, ouvrages, etc. Toutes ces données peuvent éventuellement servir à effectuer le travail d'analyse, ou, au moins, à faciliter cette tâche. (Poisson, 1990)

Finalement, le temps à passer sur le terrain est trop important pour négliger sa préparation. De plus, il ne faut pas rejeter d'emblée des données qui semblent hors sujet mais qui peuvent s'avérer utiles par la suite.

C'est donc dire que l'observation constitue une méthode de choix pour apprendre à partir des sujets qui réalisent leur tâche, c'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser cette méthode de recherche. Idéalement, le chercheur doit, une fois qu'il a choisi quel type d'observateur il sera, préparer minutieusement ses rencontres et ne rien laisser échapper, en prenant des notes et en s'assurant d'une certaine ouverture lorsqu'il les prend puisqu'un élément nouveau pourra peut-être ressortir de ses observations.

2.2 Entrevue semi-dirigée

Le développement des sciences sociales a fait de l'entrevue l'instrument de collecte le plus utilisé (Deslauriers, 1991). L'entrevue de recherche «est une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier» (Deslauriers, 1991, p. 33). C'est donc un tête-à-tête entre deux personnes qui parlent et dont l'une transmet des informations à l'autre (Mayer et Ouellet, 1991). C'est une rencontre un peu plus conventionnelle qu'une conversation décousue et impromptue, mais ce n'est pas une conversation construite au hasard, chacune des deux parties connaissant son rôle. Le principe fondamental de l'entrevue est de fournir un cadre à l'intérieur duquel «les répondants exprimeront leur compréhension des choses dans leurs propres termes.» (Deslauriers, 1991, p. 35).

L'entrevue permet donc de récolter des données de façon moins formelle (Poisson, 1990). Elle met en scène deux individus: l'interviewé et l'intervieweur. Ce dernier est considéré comme ayant plus de pouvoir mais il n'est rien sans l'interviewé. De son

côté, l'interviewé semble détenir les informations, mais il dépend de l'intervieweur pour les dire. La relation entre les deux est asymétrique, mais la confiance mutuelle est nécessaire (Deslauriers, 1991).

L'établissement d'une relation affective et l'obtention d'informations sont à la base du processus de l'entrevue qui se déroule en quatre étapes: la méfiance, l'exploration, la coopération et la participation (Deslauriers, 1991). Dans la première étape, l'incertitude de l'interviewé et celle de l'intervieweur font qu'ils vivent une période d'apprivoisement mutuel. Ensuite, l'étape d'exploration est rapide: ils testent tous les deux la solidité de leur relation. Troisièmement, la coopération fait en sorte que tous les deux acceptent de s'engager, l'un en recevant les réponses sans les juger, l'autre en les donnant sans crainte d'être jugé. Finalement, la quatrième étape se vit plutôt rarement parce qu'elle survient après plusieurs rencontres: l'interviewé prend part activement aux entrevues et s'engage de plus en plus (Deslauriers, 1991). Comme dans la plupart des recherches les chercheurs ne rencontrent leurs sujets qu'une seule fois, c'est ce qui fait dire à Deslauriers (1991) que cette quatrième étape est plus rare.

Les entrevues peuvent être classées selon deux variables: le degré de liberté laissé aux interlocuteurs et le niveau de profondeur de l'échange (Mayer et Ouellet, 1991). Dans le premier cas, c'est définitivement l'objectif à atteindre qui fixe cette variable. Le chercheur a en tête les objectifs de sa recherche. Il guide donc l'interviewé à l'intérieur des balises de son sujet de recherche. Quant au deuxième cas, plus les questions sont restreintes, plus l'entrevue est superficielle; c'est donc la nature des commentaires à recueillir qui fixe également cette variable. Dans la mesure où le sujet a répondu à la question, le chercheur n'approfondit pas les propos émis par l'interviewé.

L'entrevue semi-dirigée, que Poisson (1990) appelle semi-structurée, repose donc sur un cadre: l'intervieweur a prévu un plan initial et un certain nombre de questions. L'organisation des questions peut se faire du général au particulier, ou du particulier au général (Ouellet, 1983). Dans ce dernier cas, l'intervieweur commence l'entrevue par «une question très concrète au sujet d'un comportement très spécifique» (Ouellet, 1983, p. 299). Il est tout à fait possible que des questions non prévues au plan initial soient posées par l'intervieweur: les réponses données par l'interviewé guident l'intervieweur vers d'autres questions, d'autres observations qui se rattachent à l'objet d'étude, il va sans dire (Deslauriers, 1991). C'est un des principes de l'entrevue semi-dirigée: le chercheur connaît le point de départ et vaguement le point d'arrivée. Entre les deux, il se laisse un peu porter par l'interviewé et guider par son sujet d'étude. L'intervieweur doit être à la fois souple et ferme pour laisser l'interviewé s'exprimer librement mais le

ramener constamment vers le sujet de son étude lorsque nécessaire (Poisson, 1990). Les bonnes questions attirent les bonnes réponses et il faut éviter les questions fermées qui demandent *oui* ou *non* comme réponses (Deslauriers, 1991).

Du point de vue pratique, l'utilisation d'un magnétophone est intéressante parce qu'elle ne disperse pas l'attention du chercheur, mais l'écoute et la transcription des données enregistrées suppose beaucoup plus de temps avant de pouvoir analyser les données (Poisson, 1990). Toutefois, le chercheur peut aussi prendre des notes en même temps, dans la mesure où il réussit à suivre le fil des réponses données par l'interviewé et qu'il peut continuer à orienter l'entrevue en fonction de son sujet d'étude.

L'intervieweur doit, en tout temps, respecter l'individu qui a accepté de participer à son étude en lui accordant une entrevue. Le chercheur doit accepter de façon inconditionnelle ce que dit l'interviewé (Deslauriers, 1991), ce qui n'empêche pas le chercheur d'exercer un doute critique face à la personne interviewée et de valider certaines réponses par d'autres questions semblables s'il croit que le sujet déforme la réalité (Poisson, 1990). La recherche d'objectivité est aussi importante pour le chercheur qui doit être critique envers lui-même et ne pas imposer ses idées à l'interviewé. C'est pourquoi Poisson (1990) suggère fortement de ne pas «aider» l'interviewé s'il cherche ses mots ou si des grands silences surviennent pendant l'entrevue, au moment où le sujet cherche ses idées. L'aider à trouver ses mots peut parfois l'aiguiller sur une autre piste que celle où il voulait aller, en réalité.

Même si l'entrevue semi-dirigée s'effectue dans un cadre précis, les conversations informelles peuvent donner de précieux résultats et dédaigner ces renseignements obtenus d'une façon moins conventionnelle serait une erreur (Deslauriers, 1991).

En bref, l'entrevue est une rencontre entre deux personnes liées par un thème; l'une désire en savoir davantage et l'autre peut lui en parler. L'intérêt de l'entrevue semi-dirigée est qu'en parlant, le sujet peut dire beaucoup de choses sur le thème et que les questions, même si certaines sont prévues à l'avance, se construisent au fur et à mesure des interventions.

L'observation et l'entrevue semi-dirigée ont été utilisées dans un contexte propre à notre recherche. Il était évident à nos yeux que, pour comprendre comment les enseignants corrigent des copies, il fallait les observer en train de corriger. Nous nous sommes transformée en observatrice non participante puisque l'enseignant savait que nous venions le rencontrer pour la recherche liée à notre thèse de doctorat. Comme la majeure partie du travail de l'enseignant-correcteur s'effectue dans sa tête, il nous fallait

avoir accès à ce qu'il pensait pendant l'activité. Nous avons utilisé la technique de verbalisation concurrente à la réalisation de la tâche, c'est-à-dire «qu'il [lui] est demandé d'exprimer à voix haute tout ce qui se passe dans [sa] tête pendant la réalisation de cette tâche» (Préfontaine et Fortier, 1997, p. 219). Bien sûr, nous avons pris des notes lors de nos rencontres et celles-ci ont plutôt servi, au moment de l'entrevue semi-dirigée, à éclaircir des points restés nébuleux pendant l'observation de l'activité de correction.

Il aurait été probablement possible d'expliquer le processus de correction uniquement par la verbalisation obtenue pendant l'observation. Mais nous avons voulu savoir comment les enseignants vivaient la tâche de la correction dans l'absolu (dans leur quotidien), et c'est par l'entrevue semi-dirigée que nous pouvions compléter la connaissance de leurs pensées sur cette partie de notre sujet de recherche. Nous avons tenu compte de la suggestion de Deslauriers (1991) qui conseillait de commencer par des questions sur une tâche précise. C'est pourquoi nos questions ont d'abord porté sur la correction qu'ils venaient d'effectuer; nous avons ensuite élargi le sujet de l'entrevue pour aborder la question de l'acte de corriger, dans son ensemble. La verbalisation pendant la tâche de correction pouvait nous donner de précieux renseignements sur l'acte de corriger alors que l'entrevue pouvait apporter des explications supplémentaires, tant sur l'activité précédemment vécue que sur leurs habitudes de correction en général.

2.3 Transcription et codification des protocoles

Si les entrevues sont riches en contenu, elles sont également riches en travail à effectuer à la suite de ces rencontres pour le chercheur. Comme il est impossible pour un chercheur de se rappeler de tout ce qu'il a vu et entendu, l'utilisation d'un magnétophone afin d'enregistrer les entretiens est efficace, même si les avis sont partagés à ce sujet (Deslauriers, 1991). Certains chercheurs disent qu'être enregistré enlève une certaine spontanéité aux réponses alors que d'autres prétendent que l'enregistrement permet de garder intacte l'entrevue et d'être plus concentré afin de saisir les marques non verbales qui sont porteuses de sens. Deslauriers (1991) préfère l'enregistrement et la transcription *verbatim* intégrale des conversations.

Quoi qu'il en soit, pour travailler à partir des données enregistrées, le chercheur doit transcrire, par écrit, en tout ou en partie, le contenu des entretiens; c'est ce qu'on appelle la transcription des protocoles.

Idéalement, même si le travail est long et ennuyeux, il est souhaitable que le chercheur fasse lui-même les transcriptions pour pouvoir ainsi assister à l'émergence de quelques points de comparaison, qui constitueront le début de l'analyse, même si «[...] faire jouer le magnétophone, transcrire, faire reculer la cassette, vérifier, corriger, écouter plusieurs fois pour comprendre un mot qu'on entend mal, cette opération nécessite une patience d'ange. On s'aperçoit vite à quel point il est important d'aimer son sujet de recherche.» (Deslauriers, 1991, p. 67). Il est aussi possible de faire de la transcription partielle, c'est-à-dire ne transcrire que ce que le chercheur juge important comme il est possible d'écouter les cassettes et de prendre en note, à l'aide du compteur du magnétophone, les moments les plus susceptibles d'être intéressants. Bien qu'il existe plusieurs manières de transcrire les données, ce qu'on en fera par la suite exerce une influence déterminante sur le choix de transcrire entièrement ou non les entrevues.

Selon leur discipline, tous les chercheurs ne procèdent pas de la même façon pour transcrire les données. Les chercheurs en linguistique, par exemple, transcrivent les paroles avec l'accent, les erreurs et les hésitations, exactement comme les mots ont été prononcés, parfois à l'aide de l'alphabet phonétique. Dans d'autres sciences, ce n'est pas tant la façon dont les mots sont prononcés qui importe que le déroulement de l'entretien, la progression de la pensée. Quelques principes doivent guider la transcription des entretiens oraux: le document écrit doit rendre justice aux différents interlocuteurs, il doit tendre à reproduire la séquence orale et, dans la mesure du possible, faire en sorte qu'il soit lisible même s'il s'agit de transcription de l'oral, en y ajoutant la ponctuation, par exemple. La transcription se fait en respectant la pensée des interlocuteurs, tout en transcrivant dans une langue simple et correcte.

Un des problèmes de la recherche qualitative est qu'elle fonctionne avec des mots et que ces mots sont plus denses et n'acquièrent leur sens qu'à travers d'autres mots qui les suivent ou les précèdent (Miles et Huberman, 1991). Toutefois, les mots permettent une description plus dense et «parlent» plus que les chiffres seuls; une solution existe toutefois pour «gérer» les mots: coder le matériel de terrain, les observations, le matériel à archiver (Miles et Huberman, 1991) puisque «[...] dans la recherche qualitative, tout est affaire de codage.» (Deslauriers, 1991, p. 70). Le codage est un processus de transformation des données brutes en unités organisées qui fournissent une description précise du contenu observé (Ouellet, 1983). Quant au code, il est un symbole ou une abréviation attribuée à un segment de phrase, de paragraphe ou de texte en vue d'une classification: «Les codes sont des catégories. Ils découlent généralement des questions de recherche, hypothèses, concepts-clés ou thèmes importants» (Miles et

Huberman, 1991, p. 96). Certes, coder des segments de texte nécessite un certain apprentissage, mais si la définition des catégories est bonne, les codes et les catégories sont un apport incontestable au travail du chercheur (Pourtois et Desmet, 1988), notamment pour regrouper les propos qui portent sur le même thème.

Il existe trois types de codes: descriptifs, interprétatifs et explicatifs (inférentiels) (Miles et Huberman, 1991). Dans le premier cas, il s'agit simplement d'attribuer un code à un segment, en fonction d'une classe de phénomènes observables et observés. Dans le second, les mêmes codes servent à analyser et interpréter ce qui a effectivement été codé. Finalement, le troisième type de code permet au chercheur de faire des inférences, de chercher des patterns, de dégager un leitmotiv qui émerge. En fait, les codes sont les mêmes, ce n'est que l'analyse que le chercheur en fait qui différencie leur utilité. Le plus important est que ces codes «renferment un grande quantité de matériel, ce qui rend l'analyse possible» (Miles et Huberman, 1991, p. 98).

Afin d'utiliser efficacement les codes, il convient d'établir une liste de codes, dès le départ, constituée à partir de l'objectif de recherche, des hypothèses, des questions de recherche, du cadre conceptuel, des zones problématiques ou des variables de l'étude (Miles et Huberman, 1991). Ces codes doivent être créés à partir des noyaux de sens. Ces plus petites unités de sens peuvent être un mot, quelques mots, une phrase ou un groupe de phrases (Deslauriers, 1991). Dans tous les cas, les codes changent et évoluent au fur et à mesure que se déroule l'expérience de terrain (Miles et Huberman, 1991). Certains codes ne fonctionnent pas bien: ils ne réussissent pas à catégoriser ce que le chercheur veut démontrer. Dans ces conditions, il faut se débarrasser de ces codes encombrants, comme il faut «inventer» un nouveau code pour représenter une réalité qui n'aurait pas été définie dans la liste des codes établie avant l'observation sur le terrain. S'il est trop général, il ne discrimine rien et s'il est trop concret, le chercheur se perd dans les détails: «La qualité d'un bon code est de regrouper de façon discriminante le plus de données possible» (Deslauriers, 1991, p. 71).

Il importe que les codes soient en lien avec l'étude et reliés entre eux d'une manière cohérente (Miles et Huberman, 1991). De plus, ils doivent référer clairement à la section de l'objet d'étude qu'ils veulent codifier. Pour faciliter l'étape de codification, il convient de créer un code le plus près possible du nom dont il définit le concept (Miles et Huberman, 1991). Par exemple, le code pour «motivation scolaire» pourrait être «MOT SCOL» et non «162» ou «26A», selon le principe que le chercheur doit pouvoir retourner rapidement au concept de base. Deslauriers (1991) indique toutefois que la codification par numéro facilite le travail de tri, si on utilise un

ordinateur. Peut-être était-ce le cas en 1991, au moment de la parution de son ouvrage, mais aujourd'hui, nous savons qu'il est facile de faire du «tri» en utilisant des codes lettrés, pour peu qu'on possède un ordinateur relativement performant.

Pour être efficace, le chercheur doit rapidement se mettre à la tâche et coder ses rencontres peu de temps après les avoir réalisées (Miles et Huberman, 1991). Dans certaines études, il est difficile de mener à bien les rencontres de terrain et la codification au même moment, mais il appert que le codage tardif affaiblit l'analyse puisque les données recueillies ne pourront pas être positivement influencées par le codage effectué en cours d'observation. Le codage permanent (au fur et à mesure) serait la bonne solution, mais elle n'est pas toujours possible.

Une fois le codage d'observation terminé, il importe de regrouper ces éléments d'observation en catégories, celles-ci étant des dénominateurs communs. Deux façons de faire sont possibles: premièrement, dans le modèle ouvert, les catégories n'existent pas au point de départ, au moment où la première liste de codes a été construite, elles sont plutôt induites progressivement, au fur et à mesure de l'analyse. Ces données formeront le squelette de l'analyse. Deuxièmement, il est aussi possible de prédéterminer les catégories avant de commencer la mise en commun de tous les codes et chacun d'eux doit entrer dans une des catégories prédéterminées. Évidemment, ces catégories auront fait l'objet d'un choix extrêmement précis, avant le début du travail en fonction du cadre théorique (Deslauriers, 1991). Quoi qu'il en soit, les chercheurs codent finalement les informations à partir de leurs besoins et peu importe s'ils choisissent une méthode plutôt qu'une autre, l'important est que la recherche avance, que le chercheur soit à l'aise dans ses façons de procéder et que la recherche soit produite efficacement. De toutes façons, les codes, sans être totalement arbitraires, relèvent de ce que le chercheur veut démontrer dans sa recherche et doivent permettre d'atteindre l'objectif de la recherche. Les mêmes données seraient sûrement classées différemment et avec d'autres codes, si un chercheur les reprenait à son compte avec d'autres objectifs de recherche en tête (Deslauriers, 1991).

Peu importe le type de code utilisé, «[...] une fois que les données sont organisées, il est temps d'entreprendre l'analyse» (Deslauriers, 1991, p. 78).

2.4 Analyse de contenu

Le recours à l'analyse de contenu, pour tirer le meilleur parti de données qualitatives, est indispensable puisqu'il s'agit d'un «ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages.» (Bardin, 1993, p. 47).

Il s'agit donc d'une analyse systématique des idées exprimées tant dans des documents écrits que dans des communications verbales, dans le but de les interpréter (Mayer et Ouellet, 1991). L'intérêt de l'analyse de contenu, c'est qu'à «partir des résultats d'analyse, on peut remonter aux causes, voire descendre aux effets, des caractéristiques des communications» (Bardin, 1993, p. 25).

Il s'agit d'un ensemble d'instruments méthodologiques diversifiés qui s'appliquent à des textes (discours, documents écrits, entretiens, textes littéraires, enquêtes, etc.). Par conséquent, toute communication peut être soumise à la technique de l'analyse de contenu qui associe la rigueur de l'objectivité à la richesse de la subjectivité. L'analyse de contenu vise donc à accéder à la signification intrinsèque de la communication en se servant de catégories explicites (Bardin, 1993).

Une distinction est à faire dans la nature même de l'analyse de contenu, selon les buts poursuivis par le chercheur (Mayer et Ouellet, 1991). Ainsi, si le chercheur cherche à «valider une hypothèse», l'analyse de contenu devra être plus systématique que s'il «explore un champ d'étude». Le premier but de l'analyse de contenu est de «prouver» alors que le second est de «voir» (Bardin, 1993, p. 33), ces deux fonctions de l'analyse de contenu pouvant cohabiter. À partir de cette distinction, il est possible de formuler six types d'analyse de contenu (Mayer et Ouellet, 1991): premièrement, l'*analyse d'exploration de contenu* vise d'abord et avant tout la recherche d'hypothèses, d'orientations dans un champ d'étude. Le deuxième type, l'*analyse de vérification de contenu*, sert à vérifier le bien-fondé ou le degré de validité d'hypothèses déjà déterminées. L'*analyse de contenu qualitative* est le troisième type: il permet de vérifier la présence de thèmes, de mots ou de concepts dans un champ d'étude. Quatrièmement, l'*analyse de contenu quantitative* calcule des données, les ordonne et établit des comparaisons en fonction de leurs occurrences. Les cinquième et sixième types sont l'*analyse de contenu directe* et l'*analyse de contenu indirecte*. Dans le premier cas, le chercheur prend au pied de la lettre les données obtenues, ce que Mayer

et Ouellet (1991) appellent le «contenu manifeste», alors que dans le second, il fait des inférences et s'intéresse au «contenu latent» des mots.

Ce découpage n'est pas exclusif parce que ces catégories d'analyse peuvent se chevaucher (Mayer et Ouellet, 1991). C'est souvent le matériel utilisé pour l'analyse qui détermine, du moins partiellement, l'analyse de contenu. Ainsi, le matériel donné (journaux, articles, documents divers) et le matériel rassemblé en vue d'un objectif (l'ensemble des questions auxquelles les données sont soumises pour vérifier les hypothèses) peuvent influencer le type d'analyse, mais jamais autant que le troisième genre de matériel, celui que le chercheur a créé expressément pour la recherche: réponses à un questionnaire, entrevues, etc. Il est normal de croire que ces derniers éléments peuvent avoir une influence plus grande sur le type d'analyse choisi parce que le chercheur a déjà effectué certains choix au moment de créer ce troisième genre de matériel. Rien n'est figé, quand il est question du matériel puisque tout est à réinventer chaque fois (ou presque), vu que chaque recherche est différente de celles qui l'ont précédée (Bardin, 1993).

La description de l'analyse de contenu représente le traitement de l'information contenue dans les documents écrits et oraux recueillis pour la recherche. Pour effectuer ce traitement, l'utilisation de «catégories» homogènes (le découpage est réaliste), exhaustives (la totalité du texte est découpé), exclusives (un même élément ne peut être classé dans deux catégories de manière aléatoire), objectives (deux codeurs doivent parvenir au même résultat) et pertinentes (adaptées au but de la recherche) est suggéré (Bardin, 1993). C'est le but de la recherche qui définit les catégories. Bardin (1993) le démontre par un exemple précis: on demande aux passagères (et aux passagers) d'une rame de métro de vider leur sac à main et on classe dans quatre boîtes différentes les objets contenus dans ces sacs. Comment pourrait-on effectuer le classement? Selon le but poursuivi par la recherche, les classements sont différents: la valeur marchande de l'objet en fonction de sa valeur estimée (portefeuille, paquet de cigarettes, stylo, etc.) peut être un classement. La fonction des objets peut être un autre classement: objets de maquillage, objets de la vie courante (stylo, lunettes, etc.), objets de détente (livre, baladeur, etc.). Bardin indique aussi qu'il est possible d'aller plus loin dans les observations en faisant des règles d'association (tel objet est toujours présent avec tel autre), d'équivalence (tel objet vaut bien tel autre objet) ou d'exclusion (tel objet n'est jamais présent si tel autre objet y est). Une fois ce classement effectué, l'analyse de contenu veille à faire de l'inférence, c'est-à-dire à déduire un propos à partir d'un autre propos qu'on sait être vrai. Reprenons l'exemple des sacs à main. Si la première étape

est la description du contenu des sacs à main, l'inférence permet d'atteindre l'étape ultime, l'interprétation de cette description (la signification accordée aux différents objets): à telle heure, tel jour, à telle station, les dames qui prennent le métro sont issues de telles classes sociales pour telles raisons. L'inférence permet donc de faire le lien entre deux énoncés (ici, les objets) et d'estimer les suites, les effets possibles de ces énoncés.

Pour faire cette inférence et ces interprétations, il faut centrer l'analyse, entre autres, sur les éléments constitutifs de la communication: l'émetteur, le récepteur, le message, le médium (Bardin, 1993).

Reprenons ici les distinctions faites par Mayer et Ouellet (1991) sur l'analyse interne et l'analyse externe. Dans l'analyse interne, il s'agit de dégager les idées principales d'un texte, trouver les liens entre les différents contenus des différents documents, repérer l'absence ou la présence de certains thèmes. Bref, il s'agit d'analyser le contenu même de tous les documents récupérés. L'analyse externe, de son côté, vise plutôt à replacer un document dans son contexte, pour éclairer le contenu interne puisqu'il est tout à fait possible de combiner les deux sortes d'analyses dans une même recherche. Ils ajoutent même que «les résultats peuvent être fort intéressants» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 480). Ces distinctions permettent «d'atteindre» les inférences parce que c'est en analysant le contenu des deux types d'analyses (interne et externe) qu'on y parvient (Bardin, 1993).

Pour analyser le contenu des documents recueillis pour une recherche, une façon efficace de procéder consiste à coder ce contenu en fonction des thèmes, des objectifs de départ. Comme nous avons présenté une partie sur la codification au point précédent, nous n'y reviendrons pas ici. Ce que nous ajoutons concerne l'analyse de ces codes. Ainsi, il faut regrouper les réponses selon l'une ou l'autre des deux manières suivantes: du général au particulier (les rubriques de classification sont déterminées et on essaie de tout caser dans ces rubriques) ou du particulier au général, en essayant plutôt de trouver des rapprochements entre les éléments, quitte à ne donner un nom à la catégorie qu'en fin de procédure (Bardin, 1993). Ceci explique bien «l'allure de “va-et-vient” de l'analyse de contenu, entre théorie et technique, hypothèses, interprétations et méthodes d'analyse.» (Bardin, 1993, p. 80).

Une fois l'entretien codé, il faut en faire l'analyse thématique, c'est-à-dire découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux (Bardin, 1993). Ces thèmes sont ensuite découpés à nouveau, dans la recherche des caractéristiques associées au thème central. L'analyse séquentielle permet de découper l'entretien en

séquences choisies selon des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant). Selon les buts de l'étude, on pourra aussi faire l'analyse des oppositions, l'analyse de l'énonciation (évolution du style, silences, perturbations de langage, etc.).

L'analyse de contenu, comme tout autre technique, comporte certaines limites. Ainsi, la difficulté de créer des catégories significatives et une certaine subjectivité du chercheur peuvent nuire à l'avancement de la recherche et à la validation des objectifs de recherche. Une certaine crainte existe de voir les différents contenus (manifeste et latent) être dépouillés de leur contexte, privant ainsi l'étude des liens nécessaires pour en comprendre toute la portée (Mayer et Ouellet, 1991). Mais une bonne analyse de contenu peut apporter une mesure plus exacte de ce que l'on perçoit globalement et intuitivement (Mayer et Ouellet, 1991).

Comme nous avons décidé d'utiliser la technique de verbalisation concurrente, il était clair que nous devions enregistrer, sur bande audio et sur vidéo, les propos des enseignants rencontrés. Ensuite, puisque nous voulions travailler avec du matériel écrit, nous avons opté pour transcrire intégralement le contenu des enregistrements, c'est-à-dire la verbalisation durant l'acte de correction et l'entrevue semi-dirigée. Comme nous voulions analyser le contenu de la correction et des entrevues (donc, faire de l'analyse de contenu), la transcription de protocoles était nécessaire pour transcrire le *verbatim* des enseignants.

La segmentation et la codification nous ont permis de catégoriser les différents moments de la correction, ce que nous voulions faire afin de pouvoir expliquer le processus de correction de l'enseignant et ainsi, pouvoir valider notre modèle. Pour effectuer la codification, nous avons construit un code en lien avec notre cadre théorique et nos objectifs de recherche que nous avons énoncés à la fin du premier chapitre (problématique).

3. Organisation de la recherche

Notre expérimentation s'est déroulée au printemps 1998, du 3 mars au 22 juin. Huit enseignants⁸³ ont été rencontrés, ce petit nombre allant tout à fait dans le sens des

83 En fait, sept enseignantes et un enseignant ont été rencontrés. Toutefois, afin d'alléger le texte, nous utiliserons uniquement le terme épïcène «enseignant».

observations de Mayer et Ouellet (1991), Miles et Huberman (1991) et Deslauriers (1991) quant à la taille des échantillons en recherche qualitative. Parmi ceux-ci, deux enseignants furent rencontrés deux fois afin d'observer la nature des commentaires oraux et écrits. Puisque nous voulions que les enseignants soient réellement en train de corriger des rédactions, dans un contexte réel de classe, il nous fallait les rencontrer au moment où ils corrigeaient effectivement des rédactions réalisées par leurs élèves. C'est pourquoi l'expérimentation s'est échelonnée sur presque quatre mois.

3.1 Choix des participants

Les huit enseignants avaient été contactés par téléphone au cours du mois de février et avaient accepté de participer à l'étude dans la mesure où il était possible pour nous de les rencontrer à des moments bien précis. Les participants avaient été choisis en fonction de leur engagement dans leur milieu de travail: cinq d'entre eux nous ont été recommandés parce qu'ils accueillent chaque année des stagiaires de l'Université du Québec à Montréal dans leurs classes. Un enseignant est reconnu dans son milieu parce qu'il travaille à l'élaboration du programme littéraire dans sa commission scolaire et prononce des communications sur le sujet à l'occasion; c'est d'ailleurs au moment de l'organisation d'une conférence que nous l'avons approché. Finalement, le huitième enseignant nous a été recommandé par un participant à notre recherche qui voyait en son collègue un enseignant intéressé par nos objectifs de recherche.

Nous avons également contacté trois autres enseignants qui ont refusé de participer à notre étude; dans deux cas, le manque de temps (deux jeunes mères de famille) a été à l'origine du refus alors que dans le troisième cas, l'enseignant aurait volontiers participé à notre recherche s'il avait eu des copies sous la main. Mais comme ses élèves n'avaient pas à rédiger de nouvelle littéraire au cours des semaines suivantes et que nous voulions l'observer en train de corriger des nouvelles, la rencontre n'a pas pu avoir lieu.

Les deux enseignants qui ont refusé de participer à notre recherche par manque de temps nous ont obligée à réajuster notre tir quant aux observations que nous voulions faire; ainsi, nous avons abandonné l'idée d'observer un enseignant avec peu d'expérience d'enseignement. Nous voudrions toutefois préciser que l'abandon de cette observation s'est effectué alors que nous avons commencé les rencontres et que nous avons constaté l'ampleur des données que nous allions recueillir. Nous savions donc

que nous allions avoir suffisamment de données pour atteindre notre objectif même si nous abandonnions cette observation.

Nous avons également dû faire appel à un enseignant de quatrième secondaire alors que nous voulions, au départ, en rencontrer un de cinquième secondaire afin de corriger les copies de cinquième secondaire fournies par un autre enseignant. Ceci s'explique par le refus du second enseignant qui est venu très tardivement: pendant plusieurs semaines, cet enseignant nous a tenue en haleine, reportant au moins trois fois les rendez-vous que nous nous étions fixés, parce qu'il était incapable de concilier travail, vie de famille et participation à notre recherche. Son refus définitif n'est venu qu'au début du mois de juin et nous avons dû faire rapidement appel à quelqu'un d'autre. En réalité, ce désistement ne nous posait pas de difficultés puisque cet enseignant devait corriger les copies fournies par un autre enseignant afin de nous permettre d'observer le travail fait par un enseignant sur des copies qui n'ont pas été rédigées par ses propres élèves. C'est à ce moment que nous avons contacté un nouvel enseignant qui a accepté de participer à notre recherche, à la toute fin de l'année scolaire. Il s'agissait donc de corriger des textes argumentatifs produits par des élèves de cinquième secondaire, comme il aurait eu l'habitude de le faire. Toutefois, cet enseignant a été muté cette année-là (1997-1998) en quatrième secondaire. Mais comme il avait enseigné pendant 12 ans en cinquième secondaire avant cette mutation, nous ne voyions pas d'inconvénient à lui confier les copies d'élèves de cinquième secondaire.

Finalement, pour des raisons de conformité, nous avons mis de côté l'entrevue réalisée avec deux enseignants en même temps. C'est au moment de la transcription des rencontres que nous avons décidé d'éliminer cette rencontre qui s'était déroulée d'une façon précise: nous avons demandé à l'enseignant de corriger comme il en avait l'habitude et nous étions là pour l'observer. Donc, fidèle à ses habitudes, il a corrigé ses copies avec un de ses collègues: ils photocopient plusieurs textes d'élèves et ils corrigent «ensemble» chacune des copies en échangeant verbalement sur les forces et les faiblesses du texte. Pour eux, cette façon de faire est habituelle, mais elle venait à l'encontre de ce qui avait été réalisé par les autres enseignants que nous avons rencontrés. La différence majeure est que ces deux enseignants discutent de la qualité de la copie avant d'écrire des commentaires ou de signaler des erreurs; ainsi, ce n'était plus le travail d'un enseignant sur une copie que nous observions, mais bien le travail de réflexion et de communication entre deux enseignants. Bien que nous ne discutons pas de la valeur pédagogique d'une telle démarche, nous croyons qu'elle aurait biaisé les données provenant des autres enseignants qui n'ont pas discuté de la qualité des textes

avec leurs pairs, mais qui ont plutôt effectué une correction individuelle et sans consultation.

3.2 Profil des enseignants rencontrés

Les six enseignants rencontrés⁸⁴ sont de sexe féminin et ont en moyenne 43 ans, la plus jeune enseignante étant âgée de 33 ans et la plus âgée ayant 51 ans. Ils enseignent depuis 20 ans en moyenne, leur expérience s'échelonnant de 8 à 30 ans. Ils travaillent tous dans la grande région métropolitaine de Montréal: deux sont à Montréal, deux à Laval, deux sur la rive nord de Laval: Deux-Montagnes et Joliette⁸⁵. Cinq des six enseignants travaillent dans une polyvalente publique, rattachée à une commission scolaire; l'autre enseignant œuvre dans un collège privé indépendant.

À la question, «depuis combien de temps enseignez-vous le français?», les enseignants ont répondu 15 ans, en moyenne, leurs réponses variant de 6 à 29 ans. Parmi les autres matières enseignées, notons le théâtre (10 ans), la littérature et la traduction (2 ans), l'enseignement religieux catholique (7 ans), l'enseignement religieux et moral (20 ans) ainsi que l'anglais et la méthodologie (3 ans).

Cinq enseignants n'enseignent qu'à un seul niveau, soit quatrième ou cinquième secondaire; un seul enseignant chevauche les deux niveaux.

Les six enseignants rencontrés n'ont pas tous la même formation de base⁸⁶: baccalauréat en lettres, baccalauréat en lettres françaises, baccalauréat spécialisé et certificat en enseignement au secondaire, brevet A (baccalauréat ès arts), baccalauréat en études françaises et certificat en enseignement du français langue maternelle au secondaire, baccalauréat spécialisé et cours classique. Un seul d'entre eux n'a pas suivi d'autres cours, avec obtention de diplôme ou non, à la suite de cette formation de base. Les cinq autres ont suivi des cours, qu'ils soient en lien direct ou non avec l'enseignement: baccalauréat en science du langage, baccalauréat en art dramatique, baccalauréat en études russes, baccalauréat en musique, certificat en animation à la vie étudiante, certificat en technologie éducationnelle, certificat en relations publiques, certificat en analyse des médias. Trois enseignants ont suivi des cours de 2^e cycle dans

84 Finalement, après avoir «écarté» les deux enseignants qui ont corrigé ensemble, il nous est resté six enseignants pour l'ensemble de notre recherche.

85 L'île (et la ville) de Laval est la banlieue immédiate située au nord de l'île de Montréal; Deux-Montagnes est situé à une trentaine de kilomètres au nord-ouest de Montréal alors que Joliette est situé à une cinquantaine de kilomètres au nord-est de Montréal.

86 Voir le tableau comparatif des systèmes scolaires français et québécois (annexe 1).

le cadre soit d'une maîtrise en linguistique et d'une maîtrise en administration scolaire. Cinq enseignants fréquentent parfois les congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) ou des ateliers pédagogiques organisés par leur commission scolaire.

Leurs intérêts sont donc très variés: certains suivent des cours ou assistent à des séminaires de formation pour enrichir leur pratique enseignante alors que d'autres recherchent de la formation plus éloignée de leur champ professionnel, de façon à enrichir leurs connaissances personnelles.

3.3 Choix des copies à corriger

Au moment où nous avons contacté chacun des enseignants par téléphone, nous lui avons dit qu'il devait lui-même choisir les trois copies qu'il allait corriger devant nous. Ce choix se faisait à partir des rédactions faites par ses élèves et en fonction d'un seul critère: une copie qu'il croyait bonne, une copie qu'il estimait moyenne et une copie qu'il envisageait faible. Il ne devait pas lire les copies avant de les choisir: il devait se fier à ce que les élèves avaient l'habitude de produire. Nous ne voulions pas qu'il ait lu les copies avant de les corriger, puisque dans la pratique, les enseignants ne lisent pas les copies avant d'être obligés de les corriger.

Au moment de notre rencontre, l'enseignant avait également à choisir l'ordre dans lequel il voulait corriger ses copies.

Rappelons que quatre enseignants ont corrigé des textes argumentatifs de 5^e secondaire et que deux enseignants ont corrigé des nouvelles littéraires de 4^e secondaire. Rappelons également que si nous avons choisi ces types de textes, c'est que le texte argumentatif est le texte majeur en 5^e secondaire, celui qui compte pour la sanction des études et que la nouvelle littéraire est également le texte majeur, mais en 4^e secondaire, et représente le dernier texte «littéraire» que les élèves auront à produire dans leur cursus scolaire obligatoire.

4. Déroulement de la recherche

La recherche s'est effectuée en deux temps: tout d'abord, nous avons rencontré les six enseignants tout en commençant à transcrire le contenu des entretiens et, ensuite, nous avons analysé le contenu de nos rencontres.

4.1 Déroulement des rencontres

Pour chacune des rencontres, quatre heures avaient été réservées bien qu'aucune rencontre ne nécessita tout ce temps. Nous avons prévu accorder 90 minutes pour la correction des copies, 60 minutes d'entrevue et 90 minutes de rétroaction. En moyenne, nous avons réalisé notre travail en deux heures et 45 minutes, la rencontre la plus courte durant à peine plus d'une heure et la plus longue presque quatre heures. Ces écarts sont explicables. Deux rencontres ont été plus courtes (1h et 1h45) parce que nous avons rencontré deux enseignants deux fois: la première fois, nous avons effectué la rencontre selon le schéma initial: correction, entrevue, rétroaction. La seconde fois, comme la partie entrevue avait déjà été effectuée lors de notre première rencontre, nous pouvions donc passer directement – et plus rapidement – de la correction à la rétroaction. Une rencontre a nécessité presque quatre heures parce que l'enseignant était très insécure sur sa façon de faire et a posé beaucoup de questions pour se rassurer quant à ses aptitudes et ses habitudes de correction.

Ces rencontres se sont déroulées majoritairement dans leur lieu habituel de correction: nous avons rencontré trois enseignants à leur domicile, deux enseignants à leur école et un enseignant s'est déplacé à notre école pour venir corriger. Comme nous voulions que l'activité de correction ressemble le plus à une activité réelle (c'en était une tout de même parce qu'ils avaient de vrais textes de leurs vrais élèves et qu'ils devaient les leur remettre), nous sommes même allée observer un enseignant chez lui le dimanche après-midi. Nous reprenons ici à la lettre le concept de «milieu naturel» énoncé par Deslauriers (1991).

Chacune des rencontres se déroulait d'une façon précise. Chaque fois, nous étions accompagnée d'un collaborateur qui avait la responsabilité de filmer le déroulement de la rencontre sur bande vidéo. Parfois, parce qu'il connaissait le sujet de notre recherche, il posait des questions aux participants s'il sentait que des éclaircissements étaient

nécessaires ou que l'enseignant avait d'autres propos à formuler qui semblaient nous échapper.

À notre arrivée, nous installions d'abord le magnétophone, de façon à capter les discussions libres avant le début de la séance de correction. Comme les enseignants savaient qu'ils avaient à corriger devant nous, ils avaient déjà quelque chose à dire sur la correction, la façon dont ils vivaient cette activité incontournable du travail de l'enseignant. Pour ne pas perdre des données qui auraient pu être précieuses pour notre recherche, nous avons tout enregistré, même si nous n'avions pas «officiellement» commencé l'entrevue. Les transcriptions des rencontres démontrent bien que les conversations du début portent sur des sujets fort variés, mais nous ne voulions pas risquer de perdre des renseignements importants, reprenant ainsi les conseils de Poisson (1990) qui suggère au chercheur de prendre note des entretiens imprévus. Aucun des enseignants rencontrés n'a exprimé d'inquiétude à être enregistré et filmé. Malgré nos consignes qui leur demandaient de verbaliser pendant la correction, certains enseignants ont éprouvé un peu de mal à effectuer la tâche de correction en verbalisant.

Dès le début de la rencontre, nous remettions à l'enseignant une demande d'autorisation (annexe 9) et un questionnaire sociologique (annexe 10) qu'il devait remplir et nous remettre. Ensuite, nous distribuions des renseignements sur les buts de notre thèse de doctorat (annexe 11) ainsi qu'une feuille de consignes qui expliquait à l'enseignant la démarche à suivre pour notre rencontre (annexe 12). Certains enseignants ont demandé des éclaircissements relatifs à certaines consignes; nous avons donc ajouté des explications, tout en nous gardant de dévoiler des informations qui auraient pu biaiser leur façon de corriger.

Pour les besoins de la recherche, la suite de la rencontre était filmée sur bande vidéo (avec son) et enregistrée sur bande audio, quoi que dise Poisson (1990) sur les difficultés techniques reliées à la manipulation de ces appareils. Il était évident que nous devions utiliser ces supports techniques puisque nous demandions à nos participants de verbaliser pendant leur activité de correction et qu'il s'avérait difficile de prendre des notes en même temps. La caméra vidéo était placée de façon à prendre, en plan rapproché, tout le haut du corps (du visage à la poitrine) de l'enseignant afin de capter son regard et ses attitudes non verbales. Il était également possible de voir la copie sur la table, mais impossible de lire ce qui s'y trouvait. Au départ, nous voulions filmer les mains de façon à pouvoir lire la copie de l'élève sur bande vidéo, mais des essais nous ont démontré qu'il était difficile de faire ainsi, d'autant plus que nous perdions ainsi tous les renseignements que pouvait nous donner l'attitude non verbale de

l'enseignant. Comme nous voulions observer les habitudes des enseignants plutôt que le contenu corrigé, nous avons choisi cet angle afin de repérer les attitudes extérieures de l'enseignant; avec la verbalisation, il était possible de savoir où l'enseignant était rendu dans la correction du texte sans avoir à le lire nécessairement en même temps. La rétroaction faite par les enseignants devant un moniteur témoigne aussi de ce choix: les enseignants se voient corriger et font des commentaires en conséquence, pas tellement sur le contenu du texte corrigé, mais plutôt selon leur attitude, leur façon de corriger. La rétroaction fut également filmée sur bande vidéo selon le plan rapproché: l'enseignant était filmé pendant qu'il regardait le téléviseur. Nous avons toutefois été dans l'impossibilité de filmer à la fois l'enseignant et le moniteur-téléviseur. Comme le volume du téléviseur était assez fort, il est possible d'entendre ce qui se dit sur la bande vidéo et de comprendre parfois le lien possible entre ce qui se passe à la télé et le commentaire de l'enseignant en rétroaction. Cependant, comme peu d'enseignants ont ajouté des commentaires précis sur l'activité de correction à un certain moment, cette façon de filmer ne nous a posé aucun problème lors de l'analyse des données.

Une fois installé, l'enseignant choisissait l'ordre dans lequel il voulait corriger les copies et il les corrigeait selon son habitude, avec le matériel qu'il utilisait normalement et de la façon dont il le faisait habituellement. Bien que les consignes stipulent qu'il fallait verbaliser pendant l'activité de correction, nous avons parfois été obligée de poser des questions à l'enseignant parce qu'il arrêta de parler pour réfléchir. La correction de chacune des copies a pris entre 10 et 30 minutes. Majoritairement, il fallait compter une vingtaine de minutes en moyenne par copie.

Une fois les trois copies corrigées, nous avons mené une entrevue semi-dirigée avec chacun des enseignants. À l'origine, nous voulions plutôt passer immédiatement à la rétroaction, c'est-à-dire au moment où l'enseignant se revoyait sur bande vidéo et commentait son activité de correction. Toutefois, lors de notre première rencontre, nous nous sommes aperçue que l'enseignant avait davantage envie de parler de ses habitudes de correction que de se revoir sur vidéo, peut-être parce qu'il sentait qu'il avait besoin de justifier certains des choix qu'il avait faits pendant la séance de correction. Parfois, certains enseignants ont commencé la discussion après la première copie corrigée parce qu'ils avaient envie de parler de cette copie ou qu'ils avaient quelque chose à dire sur l'acte de corriger. Nous avons donc modifié le déroulement original pour adopter cette nouvelle démarche que nous avons utilisée pour toutes les rencontres.

L'entrevue semi-dirigée comportait un certain nombre de questions (voir l'annexe 13), mais l'enseignant pouvait dévier légèrement de la trajectoire sans se faire rappeler à

l'ordre. C'est le principe même de l'entrevue semi-dirigée (Deslauriers, 1991; Mayer et Ouellet, 1991; Poisson, 1990) que de laisser à l'interviewé la chance de dévier légèrement des questions posées par l'intervieweur. C'est ainsi que plusieurs enseignants ont critiqué l'examen national du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) parce qu'il demande aux élèves de réussir un texte argumentatif selon une «recette» bien précise. Les enseignants se sont aussi servis de cette rencontre pour se défouler: ils ont critiqué l'enseignement, la réussite des élèves, la faiblesse de certains élèves qui sont tout de même diplômés, les programmes d'enseignement du français, la qualité du français dans les écoles, l'enseignement de la grammaire et de la littérature. Dans certains cas, nous les avons laissés parler si le sujet pouvait se rattacher à notre sujet de recherche; d'autres fois, nous avons dû ramener les enseignants au sujet d'étude. Évidemment, selon le déroulement de la discussion, les questions prévues n'ont pas toujours été traitées dans l'ordre selon lequel elles avaient été prévues.

À la suite de cette entrevue, l'enseignant était appelé à visionner l'activité de correction, reproduite à l'aide d'un téléviseur et d'un magnétoscope. Ces visionnements ont duré entre 20 et 60 minutes. Certains enseignants ont voulu regarder le film jusqu'à la fin de l'activité de correction, d'autres ont préféré l'arrêter en cours de visionnement, prétextant qu'ils n'avaient plus rien à ajouter à ce qu'ils avaient déjà dit. Lors des rétroactions, peu de retours ont été faits sur la tâche précise du moment; les enseignants ont plutôt préféré commenter globalement l'acte de corriger et leurs perceptions de cette tâche. Notons au passage que l'entrevue semi-dirigée a également été filmée, mais elle n'ajoutait aucune information vu que nous avons déjà toutes les informations sur bande audio.

Nous avons rencontré deux enseignants à deux reprises: la première rencontre a servi à corriger les copies d'une façon davantage traditionnelle, c'est-à-dire en écrivant les commentaires directement sur la copie de l'élève, comme il est coutume de le faire dans les pratiques scolaires actuelles. Par souci de conformité avec tous les enseignants rencontrés, cette première rencontre se déroulait donc comme les autres: correction, entrevue, rétroaction. La deuxième rencontre consistait en une activité de correction sur cassette; au lieu d'écrire des commentaires sur la copie de l'élève, l'enseignant lisait le texte à voix haute et disait ses commentaires au fur et à mesure de sa lecture. Le tout était enregistré sur une bande audio qui s'adressait ultimement à l'élève; c'est donc pour cette raison que nous n'avons pu intervenir en cours de correction pour poser des questions à l'enseignant sur le travail qu'il était en train d'exécuter. L'enseignant n'était donc pas occupé à nous parler, mais plutôt à parler à l'élève, ce qui a fait que les propos

tenus n'étaient forcément pas tout à fait les mêmes. Dans ses propos, l'enseignant s'adressait à l'élève puisqu'il pouvait facilement imaginer que ce dernier recevrait la cassette avec ses commentaires même si, dans les faits, les élèves concernés ne devaient pas recevoir cette cassette. Cependant, le premier enseignant que nous avons rencontré nous a demandé de lui doubler les cassettes qui s'adressaient aux élèves, de façon à les leur remettre pour obtenir leurs commentaires. Nous avons effectué le travail de doublage, mais nous ignorons si les élèves ont effectivement reçu leur cassette et quels ont été leurs commentaires. Notons, au passage, qu'en se voyant sur vidéo, cet enseignant a exprimé le vif désir d'obtenir une copie de sa prestation, voulant la regarder de nouveau afin d'en tirer des observations pour améliorer sa pratique; nous avons également doublé la cassette vidéo pour cet enseignant.

Cette deuxième rencontre se déroulait sensiblement selon les mêmes paramètres: correction et rétroaction. Toutefois, la partie réservée à l'entrevue a été escamotée dans le processus compte tenu qu'elle avait été réalisée lors de la première rencontre avec l'enseignant. Nous avons cependant constaté que, lors de notre deuxième rencontre, les deux enseignants ont dit qu'ils voulaient faire mieux que lors de la première rencontre qu'ils avaient vue sur bande vidéo, parce qu'ils n'avaient pas nécessairement aimé ce qu'ils avaient vu. Ainsi, la deuxième rencontre – et la deuxième rétroaction – n'est pas tout à fait spontanée parce que les enseignants se souvenaient de ce qu'ils n'avaient pas aimé lors de la première rencontre. Si nous avions décidé de garder les deux visionnements pour la fin des deux rencontres, nous aurions pu court-circuiter cette situation d'autocritique; toutefois, nous aurions créé par le fait même une autre différence: ces enseignants auraient visionné leur correction sur vidéo une douzaine de jours après l'avoir réellement vécue, ce que ne faisaient pas les autres enseignants que nous ne voyions qu'une seule fois. De plus, il n'est pas certain que ces enseignants se seraient vraiment rappelé avec une grande précision ce qu'ils avaient en tête quelques jours auparavant. Nous aurions eu à tenir compte de différences plus importantes entre les enseignants-correcteurs.

4.2 Quelques difficultés rencontrées

Bien que nous ayons préparé avec minutie chacune de nos rencontres, nous avons eu quelques difficultés techniques lors de certaines entrevues. Heureusement, aucune ne remet en cause les données que nous avons obtenues: la bande audio et la bande vidéo

étaient complémentaires et nous avons pu travailler avec l'un ou l'autre des supports quand l'un des deux venait à lâcher. Ainsi, lors de la première rencontre, ce sont les piles de la caméra vidéo qui ont cessé de fonctionner avant la fin; il manque donc une dizaine de minutes à la rétroaction sur bande vidéo. Lors de la dernière rencontre, nous avons malencontreusement oublié l'adaptateur qui nous permettait de regarder le film vidéo en utilisant le magnétoscope fourni avec le moniteur vidéo. La caméra vidéo, placée en fonction «play», a donc joué le rôle du magnétoscope, nous privant, du même coup, de la caméra pour filmer la rétroaction. Lors d'une autre rencontre, ce sont les piles du magnétophone qui ont cessé de fonctionner et, dans un autre cas, la cassette audio s'est brisée: nous avons pu repiquer à partir de la bande vidéo les moments non captés lors de ces deux pannes techniques.

4.3 Déroulement de l'analyse

Nous avons utilisé l'analyse de contenu afin d'analyser les rencontres avec les enseignants. Pour réaliser cette analyse de contenu, nous avons observé les étapes suivantes. Nous avons d'abord effectué les transcriptions intégrales des enregistrements audios des rencontres avec les enseignants. Ensuite, pour nous assurer de la précision de nos transcriptions, nous avons complété nos données en observant les bandes vidéos des corrections⁸⁷. Afin d'avoir une transcription sur papier des gestes posés par l'enseignant, nous avons écrit ces gestes en lettres majuscules, entre parenthèses. Cette transcription fait aussi état de l'espace utilisé par l'enseignant sur la copie de l'élève. Afin de distinguer les propos de l'enseignant et la lecture du texte de l'élève, cette dernière partie est transcrite en caractères italiques. Comme souhaité par Deslauriers (1991), nos transcriptions tiennent compte des interlocuteurs et sont effectuées dans un français correct, mais qui tient compte de certaines particularités de l'oral.

À partir de deux listes des codes⁸⁸ que nous avons établis préalablement, nous avons segmenté et codifié les transcriptions de façon à regrouper les éléments de discussion qui se rapprochaient et qui expliquaient notre objectif et nos observations⁸⁹. Afin de nous assurer d'une certaine cohérence interne, nous avons segmenté et codifié quelques extraits à deux reprises, comme le souhaitent Miles et Huberman (1991).

87 Un exemple d'une transcription d'une rencontre est placé à l'annexe 14.

88 Voir les codes et leur explication un peu plus loin dans ce chapitre (tableau 4.1)

Nous avons construit deux listes de codes afin de codifier correctement les deux moments différents de chacune des rencontres: nous avons une première liste de codes pour codifier la session de correction effectuée par l’enseignant et une seconde liste de codes pour codifier l’entrevue semi-dirigée que nous avons menée tout de suite après la session de correction.

Quelques modifications ont eu lieu au moment de cette tâche de mise en place des données d’analyse. Rappelons que c’est au moment de la transcription des bandes audio que nous avons mis de côté une rencontre que nous avons faite avec deux enseignants parce qu’elle ne correspondait pas à ce que nous avons obtenu des autres rencontres. Au moment de la codification, bien que nous ayons déterminé nos codes avant de commencer la codification, il nous est arrivé d’ajouter quelques codes au fur et à mesure de l’activité de codification, quand nous nous apercevions que le travail fait à un moment précis par l’enseignant n’était pas défini par un code.

Pour effectuer la codification des protocoles, nous avons créé une nomenclature, inspirée des conseils de Miles et Huberman (1991) qui suggèrent de coder avec des lettres qui rappellent le contenu du concept qu’il décrit. Le tableau 4.1 présente la première série de codes et est suivi des explications pour chacun d’eux.

4.3.1 Codes utilisés pour la codification de la correction

Le tableau est séparé en deux colonnes: la première présente les codes utilisés et la seconde, les concepts rattachés à ces codes⁹⁰.

Tableau 4.1 Codes utilisés pour la codification des transcriptions

<i>code</i>	<i>concept</i>
COR ER FD	Correction d’une erreur de fond (réécriture de la part de l’enseignant)
COR ER FR	Correction d’une erreur de forme (réécriture de la part de l’enseignant)
EC CD FD	Écriture d’un code sur le fond
EC CD FR	Écriture d’un code sur la forme
EC CM FD	Écriture d’un commentaire sur le fond
EC CM FR	Écriture d’un commentaire sur la forme
EC CM TX	Écriture d’un commentaire sur le texte (global)
EC NOTE	Écriture de la note

89 Un exemple de «segmentation et codification d’une transcription», présentée en ordre chronologique, est fourni à l’annexe 15. À l’annexe 16, la même segmentation est présentée en ordre de codes, c’est-à-dire une fois l’opération de tri effectuée.

90 Les mêmes codes se retrouvent à l’annexe 17 en lien avec les théories que nous avons développées au chapitre II.

EC TR FD	Écriture d'une trace sur le fond
EC TR FR	Écriture d'une trace sur la forme
ESP CD FD	Espace utilisé (lieu de l'annotation) code sur le fond
ESP CD FR	Espace utilisé (lieu de l'annotation) code sur la forme
ESP CM FD	Espace utilisé (lieu de l'annotation) commentaire sur le fond
ESP CM FR	Espace utilisé (lieu de l'annotation) commentaire sur la forme
ESP CM TX	Espace utilisé (lieu de l'annotation) commentaire sur le texte
ESP COR FD	Espace utilisé (lieu de l'annotation) pour la correction - fond (réécriture)
ESP COR FR	Espace utilisé (lieu de l'annotation) pour la correction - forme (réécriture)
ESP EC NOTE	Espace utilisé pour écrire la note (critères ou finale)
ESP TR FD	Espace utilisé (lieu de l'annotation) trace sur le fond
ESP TR FR	Espace utilisé (lieu de l'annotation) trace sur la forme
HAB COR	Habitudes de correction
ID ER FD	Identification d'une erreur de fond
ID ER FR	Identification d'une erreur de forme
JG TX	Jugement sur le texte (ou sur l'élève)
JUS CRIT	Justification de la note obtenue pour un critère
JUS TX	Justification de la note obtenue pour le texte
LTX	Lecture du texte
LTX2	2e lecture du texte
MOD	Modification de la part du prof sur son travail (faux jugement, notes, etc.)
OBS FRAG FD	Observation sur un fragment - fond (explications)
OBS FRAG FR	Observation sur un fragment - forme (explications)
OBS TX	Observation sur le texte (en général)
QS FRAG FD	Questionnement sur un fragment - fond
QS FRAG FR	Questionnement sur un fragment - forme
REL CM	Relecture des commentaires écrits par l'enseignant
REL FRAG FD	Relecture textuelle pour comprendre un fragment (fond)
REL FRAG FR	Relecture textuelle pour comprendre un fragment (forme)
REL NOTE	Relecture textuelle pour mettre une note
REL SIL	Relecture silencieuse
RELNTX FRAG FD	Relecture non textuelle pour comprendre un fragment (question de fond)
RELNTX FRAG FR	Relecture non textuelle pour comprendre un fragment (question de forme)
RELNTX PAR	Relecture non textuelle pour comprendre un paragraphe (dans d'autres mots)
RELTX	Relecture du texte (avant de reprendre la lecture)
REP ER FD	Repérage d'une erreur de fond
REP ER FR	Repérage d'une erreur de forme
RET CLAS	Retour à la matière vue en classe (attentes, exigences)
RET CRIT	Retour aux critères d'évaluation (lecture de la grille, réflexions notes à donner)
TR ENS	Travail de l'enseignant sur la copie (comm. exclamatifs, rires, comm. sur l'élève, utilisation des aides extérieures)
Z	Propos parallèles
Z-MON JG	Mon jugement sur le travail de l'enseignant (mes commentaires)
EXPL ER FD	Explication sur une erreur de fond (oral)
EXPL ER FR	Explication sur une erreur de forme (oral)
PROP EL	Propos à l'élève (sans erreur) (oral)

PROP EL HC	Propos à l'élève hors correction (oral)
QS EL FRAG FD	Questionnement à l'élève sur un fragment de fond (oral)
QS EL FRAG FR	Questionnement à l'élève sur un fragment de forme (oral)

D'abord, certains codes sont liés à la lecture du texte, puisque c'est le point de départ de toute l'activité de correction: «LTX» (lecture du texte) pour une première lecture, «LTX2» (2^e lecture du texte) pour une deuxième lecture. Dans ce cas-ci, ce peut être une 2^e lecture complète, comme une 2^e lecture partielle. Si elle est partielle, il faut au moins qu'elle comprenne un paragraphe en entier. Il existe aussi des codes permettant une relecture du texte: «RELTX» (relecture du texte) n'a pas d'autres fonctions que de coder la relecture de quelques mots avant de reprendre la suite de la lecture du texte. Les codes «REL FRAG FD» (relecture textuelle pour comprendre un fragment de fond) et «REL FRAG FR» (relecture textuelle pour comprendre un fragment de forme) indiquent que l'enseignant a relu un fragment de texte lié au fond (FD) ou à la forme (FR), la plupart du temps pour essayer de comprendre ce qu'a écrit l'élève. Les trois codes «RELNTX FRAG FD» (relecture non textuelle pour comprendre un fragment de fond), «RELNTX FRAG FR» (relecture non textuelle pour comprendre un fragment de forme) et «RELNTX PAR» (relecture non textuelle pour comprendre un paragraphe) ont un peu les mêmes fonctions; la différence se situe dans le fait que la relecture n'est pas textuelle: l'enseignant escamote des mots, saute des lignes, dit d'autres mots que ceux qui sont écrits, etc. Même si nous avons demandé aux enseignants de verbaliser pendant leur activité de correction, il est arrivé que certains enseignants se sont tus pendant quelques instants pour «relire dans leur tête» une partie du texte. Nous avons appelé cette activité «relecture silencieuse» et codé «REL SIL» (relecture silencieuse).

Expliquons d'emblée où se situe la distinction entre les erreurs de fond et les erreurs de forme puisque nos codes en font la différence. Le «fond» est constitué du contenu du texte: introduction, développement, conclusion. La «forme» représente à la fois la qualité de la langue et une certaine forme d'organisation; ainsi, le vocabulaire et les marqueurs de relation font partie de la «forme».

Une fois l'activité de lecture commencée, l'enseignant repère une erreur: «REP ER FD» (repérage d'une erreur de fond) signifie qu'il a repéré une erreur de fond et «REP ER FR» (repérage d'une erreur de forme), une erreur de forme. Ensuite, il est possible que l'enseignant identifie cette erreur: «ID ER FD» (identification d'une erreur

de fond) et «ID ER FR» (identification d'une erreur de forme) représentent les identifications d'erreurs de fond et de forme faites par l'enseignant.

Pour expliquer encore la distinction entre le repérage et l'identification, prenons un exemple présentant une erreur de grammaire: si l'enseignant dit «mauvais accord», il a identifié l'erreur alors que s'il ne fait que dire «grammaire», il ne l'a pas identifiée mais repérée (seul le repérage de l'erreur sera codé dans ce cas précis).

Il est possible que l'enseignant ne soit pas tout à fait capable d'identifier le segment déviant. Alors, le seul code «REP ER FR» va apparaître, puisque l'enseignant ne l'a pas identifié. Dans certains cas, selon le travail intellectuel qu'il fait, les codes «QS FRAG FD» (questionnement sur un fragment de fond), «QS FRAG FR» (questionnement sur un fragment de forme), «OBS FRAG FD» (observation sur un fragment de fond), «OBS FRAG FR» (observation sur un fragment de forme) et «OBS TX» (observation sur le texte) peuvent révéler certains comportements de l'enseignant. Ainsi, s'il ne fait que se poser des questions (par exemple, «Je ne comprends pas pourquoi il a écrit ça»), les codes liés au questionnement seront utilisés. S'il dit: «J'imagine que c'était ça.», il fait une observation sur le texte, sans relever de faute.

Dans certains cas, l'enseignant rappelle à l'élève ce qu'ils ont vu, en classe. Dans ce cas, le code «RET CLAS» (retour à la matière vue en classe) est utilisé pour coder cette partie de la verbalisation de l'enseignant. Ces retours peuvent aussi toucher les attentes et les exigences de l'enseignant face au travail demandé.

La décision d'intervention de l'enseignant sur la copie de l'élève peut prendre plusieurs formes. Tout d'abord, l'enseignant peut décider de corriger l'erreur qu'il a rencontrée. Ainsi, les codes «COR ER FD» (correction d'une erreur de fond) et «COR ER FR» (correction d'une erreur de forme) sont utilisés; ils sont également suivis des codes précisant l'endroit où les corrections ont été effectuées: «ESP COR FD» (espace pour la correction de l'erreur de fond) et «ESP COR FR» (espace pour la correction de l'erreur de forme).

Ensuite, l'enseignant peut décider de ne laisser qu'une trace sur la copie de l'élève, qu'elle se rattache à une erreur de fond ou de forme: «EC TR FD» (écriture d'une trace de fond) et «EC TR FR» (écriture d'une trace de forme). Chacun de ces codes est normalement suivi d'un autre code, précisant l'endroit où la trace a été laissée sur la copie: «ESP TR FD» (espace pour la trace de fond) et «ESP TR FR» (espace pour la trace de forme).

L'enseignant peut aussi décider d'écrire un code pour identifier l'erreur rencontrée. Les codes «EC CD FD» (écriture d'un code de fond) et «EC CD FR»

(écriture d'un code de forme), suivis de leur code d'emplacement «ESP CD FD» (espace pour un code de fond) et «ESP CD FR» (espace pour un code de forme) sont les codes utilisés pour signaler l'utilisation d'un code par l'enseignant.

S'il décide d'écrire un commentaire sur la copie de l'élève, les codes utilisés sont: «EC CM FD» (écriture d'un commentaire sur le fond) et «EC CM FR» (écriture d'un commentaire sur la forme), toujours suivis des codes d'emplacement «ESP CM FD» (espace pour le commentaire de fond) et «ESP CM FR» (espace pour le commentaire de forme).

Il peut aussi arriver qu'une fois rendu au bout du texte, l'enseignant ait envie de faire un commentaire sur l'ensemble du texte. Les codes «EC CM TX» (écriture d'un commentaire sur le texte) et «ESP CM TX» (espace pour le commentaire sur le texte) sont utilisés.

Nous avons donc quatre types de marques laissées par l'enseignant: la correction de l'erreur (COR), une trace (TR), un code (CD) ou un commentaire (CM). La distinction entre ces quatre types de marques est simple. Si la correction de l'erreur ou l'écriture d'un commentaire ne laisse pas de doute quant à leur spécificité, la distinction trace/code est moins évidente. Ainsi, lorsque l'enseignant laisse une marque qui révèle une faute, mais qui n'explique rien, il s'agit d'une trace. Il est question d'un code quand l'enseignant laisse une marque bien peu explicite mais qui porte un sens; par exemple, un enseignant peut coder les erreurs «S» pour les erreurs de syntaxe, «P» pour la ponctuation, «O» pour l'orthographe et «G» pour la grammaire. Ces quatre lettres représentent des codes. Toutefois, certains enseignants avaient développé, au cours des années, une certaine forme de codification des erreurs que nous considérons plutôt comme des traces. Ainsi, l'enseignant qui encadre un verbe mal conjugué ou qui encercle un mot de vocabulaire peu approprié laisse une trace sur la copie de l'élève, pas un code. Nous avons fait ce choix de distinguer trace et code de la façon suivante: si un scripteur, qui ne connaît pas cet enseignant, ne parvient pas à déchiffrer la marque laissée par l'enseignant, c'est justement qu'il s'agit d'une trace arbitraire. Même si le scripteur ne connaît pas les codes utilisés par l'enseignant, il y a fort à parier qu'il pourra deviner que «G» indique une erreur de grammaire, ce qu'il ne pourra pas faire si les erreurs de grammaire sont identifiées par un soulignement ou un encadré. Il s'agit ici donc d'un code.

La notation constitue une partie importante du travail de correction de copie. Ainsi, pour codifier cette activité, nous avons eu recours à six codes: «RET CRIT» (retour aux critères) indique que l'enseignant est retourné consulter sa feuille de critères

de correction, de façon à orienter son choix; s'il hésite et relit des parties du texte, le code «REL NOTE» (relecture textuelle pour mettre une note) témoigne de cette activité. Ses réflexions quant à la note à donner (ou donnée) seront codées «JUS CRIT» (justification de la note pour un critère) ou «JUS TX» (justification de la note pour le texte), s'il est rendu à la fin de son activité de notation. Les codes «EC NOTE» (écriture de la note) et «ESP EC NOTE» (espace pour l'écriture de la note) sont utilisés au moment où l'enseignant écrit, sur la copie de l'élève ou sur la grille de correction, les différentes notes attribuées à l'élève pour sa production écrite. Il est possible qu'une fois ce travail terminé, l'enseignant porte un jugement sur le texte de l'élève ou sur l'élève lui-même. Le code «JG TX» (jugement sur le texte) sera utilisé pour identifier ce segment.

Finalement, six codes n'ont été utilisés que sur les transcriptions des corrections faites sur cassette, puisque les remarques faites par les enseignants n'étaient possibles que de façon orale: «EXPL ER FD» (explication d'une erreur de fond) et «EXPL ER FR» (explication d'une erreur de forme) indiquent que l'enseignant a *expliqué* à l'élève pourquoi il a fait cette erreur-là. C'est ce qui distingue le commentaire écrit (ID ER FR/FD) de l'explication orale. Dans le commentaire écrit, l'enseignant n'a pas *expliqué* à l'élève la nature ou la raison de sa faute; il n'a fait que la relever et lui «suggérer» de ne pas la refaire. Ici, l'enseignant va plus loin parce qu'il donne une explication à l'élève.

Comme l'oral est propice aux conversations de toutes natures (tableau 5.6), les codes «PROP EL» (propos à l'élève) et «PROP EL HC» (propos à l'élève hors correction) n'ont été utilisés qu'à l'oral. Dans le premier cas, l'enseignant discute avec l'élève de sujets liés au sujet de son texte, mais qui ne constituent pas des commentaires. Quant au deuxième cas, il constitue plutôt des propos liés ou non au contenu du texte, mais qui établissent un certain lien entre l'enseignant et l'élève dont il corrige la copie.

Dans certains cas, les propos à l'élève peuvent être constitués de questions qui lui sont adressées, mais auxquelles il ne peut évidemment pas répondre au moment de la correction. Les codes «QS EL FRAG FD» (question à l'élève sur un fragment de fond) et «QS EL FRAG FR» (question à l'élève sur un fragment de forme) identifient ces questions posées à l'élève.

Le travail de l'enseignant pour effectuer la correction est aussi ponctué d'aspects particuliers reliés à l'acte même de corriger. Nous avons utilisé quelques codes pour identifier ce travail. Ainsi, le code «HAB COR» (habitudes de correction) est utilisé lorsque l'enseignant nous fait part de ses habitudes de correction, pendant qu'il corrige.

Le code «TR ENS» (travail de l'enseignant) indique tout ce que fait l'enseignant autour de la correction: les rires, les commentaires exclamatifs, les commentaires sur l'élève un peu hors correction, l'utilisation des aides extérieures. Dans certains cas, le «TR ENS» est un jugement déguisé sur le texte ou sur l'élève.

Quant à l'activité d'écriture de commentaire en elle-même, deux codes témoignent d'une certaine activité intellectuelle: «MOD» (modification) indique que l'enseignant a modifié quelque chose dans son propre travail: il a émis un faux jugement, une mauvaise note, un commentaire inapproprié. Ce «MOD» se traduit souvent par la rature d'une marque qui avait déjà été laissée sur la copie de l'élève. Le code «REL CM» (relecture des commentaires) indique que l'enseignant a relu ses propres commentaires, soit au moment d'en écrire d'autres, soit au moment de justifier la note obtenue par l'élève.

Finalement, les propos parallèles, ce que Miles et Huberman (1991) appellent des «déchets» (p. 109), sont codés «Z», de façon à apparaître à la fin de la série de codes, au moment du triage par ordre alphabétique. Il en va de même pour «Z-MON JG» (mon jugement) qui identifie, en cours de route (mais pas de façon systématique), les «erreurs» ou les oublis qui ont été faits par les enseignants en cours de correction.

Pour les besoins de la codification (et de l'analyse), certains protocoles ont été répétés; ils sont alors mis entre parenthèses. Par exemple, si l'enseignant encercle une partie d'un mot, nous avons transcrit «*encercle “ver” à “sauver”*». Dans la codification, «*encercle “ver”*» est un «EC TR FR» (écriture d'une trace de forme) et le «*à “sauver”*» est un «ESP TR FR (espace pour la trace de forme). Évidemment, au moment de trier les codes, le protocole «*à “sauver”*» n'est pas très explicite. C'est pourquoi nous avons choisi de codifier «*encercle “ver” à “sauver”*» en «EC TR FR» et nous avons mis le même segment entre parenthèses en le codifiant «ESP TR FR».

4.3.2 Codes utilisés pour la codification des entrevues

Les entrevues ont également été codifiées, à partir de codes reliés à la fois au cadre théorique et au modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire. Ces codes sont énumérés au tableau 4.2.

Tableau 4.2 Codes utilisés pour la codification des entrevues.

AI EXT	Aide extérieure à l'enseignant pour faire sa tâche
CHOIX COMM	Choix du commentaire par l'enseignant
CODE ORTH	Explications sur le code pour l'orthographe
COMP TÂCHE	Compréhension de la tâche: qu'est-ce que corriger?
CONN DECL ENS	Connaissances déclaratives de l'enseignant
CONN ÉLÈVE	Connaissance de l'élève par l'enseignant
COR COPIE	Correction d'une copie (codifiée séparément)
CTX LECT	Contexte de lecture / contexte d'écriture
DÉC PÉD	Décision pédagogique
DÉRL COR	Déroulement de la correction en elle-même: nombre de lectures, matériel, pondération, ordre correction, etc.
ÉCOLE	Mode de fonctionnement de l'école
EXG ENS	Exigences de l'enseignant (directives, consignes habituelles)
FORM SOMM	Différences entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative
HAB COR	Habitudes de correction: musique, lieu, crayon, moment du jour, école?
HAB ENS	Habitudes de l'enseignant (hors correction)
IMP TÂCHE ENS	Importance de la tâche pour l'enseignant
IMP TÂCHE ÉL	Importance de la tâche pour l'élève
MEQ	Examen et programme du MEQ
MOM ANNÉE	Moment de l'année
OBS PERS	Observations personnelles (sur vidéo)
PERC CM	Perception de l'enseignant face à ses commentaires
PERC COR	Perception de l'enseignant face à sa correction
PERC ENSGMT	Perception de l'enseignant face à l'enseignement (contenus à enseigner)
PERC RÉC CM ÉL	Perception de l'enseignant de la réception du commentaire par l'élève
QS	Questions posées par l'intervieweur
REP VIDEO	Repères vidéo (où on est rendu dans le visionnement)
RET CC	Retour sur les copies corrigées du jour
TÂCHE JOUR	Tâche du jour
TPS CORR	Temps de la correction: durée totale, durée copie, temps pour remettre les copies
TPS SIL	Temps de silence (pendant la rétroaction sur vidéo)
Y-RECH	Propos en fonction de la recherche
Z	Propos parallèles

Comme l'activité de correction elle-même a été codifiée séparément, ces codes n'ont été utilisés que pour la codification des entrevues semi-dirigées⁹¹. Les codes ont été établis à partir des questions posées pour l'entrevue, même si certains d'entre eux auraient pu être utilisés (ou semblent être valables) pour la codification de la correction. Ainsi, les questions ont été regroupées dans quatre grandes catégories: l'activité de correction en elle-même, les habitudes de correction, la compréhension de la tâche par

91 Un exemple de segmentation et de codification d'une entrevue est présenté à l'annexe 18 (en ordre chronologique) et à l'annexe 19 (en ordre de codes, après l'opération de tri).

l'enseignant et l'attitude de l'enseignant vis-à-vis la compréhension de la tâche par l'élève. Dans tous les cas, il s'agit de réponses données par les enseignants aux questions de l'entrevue semi-dirigée que nous avons menée à la suite de l'activité de correction. Les enseignants se sont évidemment basés sur ce qu'ils venaient de vivre pour répondre à nos questions, mais ils ont aussi dû puiser dans leurs habitudes de correction et leur conception globale de la correction de copies. La codification n'est donc pas un jugement sur ce que les enseignants ont répondu, mais plutôt un regroupement de leurs réponses en fonction des questions que nous avons posées (et non pas en fonction de ce qu'ils ont vécu dans l'activité de correction qui précédait).

Ainsi, dans la première catégorie (l'activité de correction elle-même), les codes suivants ont été utilisés: «AI EXT», «CHOIX COMM», «CODE ORTH», «CONN ÉLÈVE», «CONN DÉC ENS», «CTX LECT», «EX MEQ», «LIEU ANN», «MOM ANNÉE», «TPS CORR» et «TRACE».

Le code «AI EXT» est utilisé pour coder le besoin d'aide extérieure expliqué par l'enseignant. Ce besoin d'aide est peut-être apparu dans l'activité de correction que nous avons filmée, mais l'enseignant peut aussi avoir dit, lors de l'entrevue, qu'il avait l'habitude d'utiliser un certain nombre d'ouvrages grammaticaux, par exemple, et ne pas les avoir utilisés dans l'activité de correction qu'il venait tout juste de vivre.

Les codes «CONN ÉLÈVE» et «CONN DÉC ENS» sont rattachés aux connaissances que possède l'enseignant: dans le premier cas, il s'agit de la connaissance qu'a l'enseignant de l'élève dont il corrige la copie. Cette connaissance peut s'exprimer de plusieurs façons dans l'entrevue: un élève en particulier, quelques élèves d'une classe précise, l'ensemble des élèves d'une classe ou d'un niveau. Quant au deuxième code, il sert à marquer les connaissances déclaratives de l'enseignant qu'il a dit posséder, au moment de l'entrevue.

Les réflexions de l'enseignant sur le code de correction qu'il utilise pour annoter les erreurs d'orthographe sont codées «CODE ORTH» et le choix du commentaire rédigé par l'enseignant est codé «CHOIX COMM». Il est évidemment possible que ces observations aient été également notées lors de l'observation de la correction, mais nous voulions revenir sur ces deux aspects de l'acte de corriger et nous voulions entendre ce que les enseignants avaient à dire sur le sujet, et non seulement les observer occupés à corriger.

Le contexte de lecture et le contexte d'écriture ont été codifiés «CTX LECT». Dans ce cas-ci, l'enseignant a expliqué dans quelles mesures les contextes de lecture et d'écriture avaient une influence sur son travail de correction. D'autres variables

peuvent avoir une influence sur la correction des copies, entre autres, le moment de l'année où s'effectue la correction (codé «MOM ANNÉE»); le temps accordé à l'activité (que ce soit pour chacune des copies corrigées ou pour l'ensemble des copies; le fait qu'il s'agisse d'évaluation formative ou sommative (codé «FORM SOMM») ou encore le temps que l'enseignant prend pour remettre l'ensemble des copies corrigées à tous ses élèves) (codé «TPS CORR»); et l'importance de la place accordée à l'examen du ministère du Québec pour les enseignants de 5^e secondaire (codé «MEQ»).

Le code «DÉRL COR» est utilisé pour coder tout ce qui décrit le déroulement de l'activité de correction elle-même. L'enseignant peut avoir expliqué le nombre de lectures habituellement nécessaires pour corriger une copie, le matériel qu'il utilise normalement pour corriger, la pondération accordée aux critères de langue et de contenu ou l'ordre des copies dans lequel il préfère effectuer l'ensemble des corrections.

Deux autres codes, davantage liés à l'activité de correction elle-même, ont été utilisés pour identifier le lieu de l'annotation sur la copie («LIEU ANN») et le type de trace laissée par l'enseignant sur la copie de l'élève («TYPE TRACE»). Dans ces deux cas, rappelons que ce n'est pas ce que nous avons observé dans l'activité de correction qui est ici codifié, mais plutôt ce que l'enseignant nous a dit qu'il faisait quand il corrigeait, au moment de l'entrevue.

Finalement, le code «EXG ENS» représente les exigences de l'enseignant face aux élèves: ses consignes habituelles, ses directives et ses exigences liées aux différents travaux demandés aux élèves.

La deuxième section de la première catégorie de codes (l'activité de correction) concerne les habitudes de correction des enseignants. Évidemment, certaines remarques codifiées avec les codes de la première section peuvent aussi constituer des observations sur les habitudes de correction des enseignants: qu'on pense aux lectures différentes selon les moments de l'année ou le temps nécessaire pour effectuer la correction d'une centaine de copies d'élèves. Dans cette deuxième section, un seul code a été nécessaire pour codifier l'ensemble des remarques faites par les enseignants: «HAB COR» pour «habitudes de correction» de l'enseignant, c'est-à-dire tout ce qui est extérieur à l'acte de corriger lui-même: le lieu de la correction, le moment du jour ou l'ambiance nécessaire à ce travail. Notons que les habitudes de correction des enseignants sont liées au contexte de lecture parce que ce sont justement les habitudes des enseignants qui déterminent ce contexte de lecture.

La troisième section de cette première catégorie, la compréhension de la tâche par l'enseignant, est divisé en trois codes: «COMP TÂCHE», «IMP TÂCHE ENS» et

«IMP TÂCHE ÉL». Ces trois codes sont expliqués en tenant compte de deux «visions» de l'acte de corriger: la *compréhension* réelle de la tâche de correction par l'enseignant est codée «COMP TÂCHE» et l'*importance* de la correction, tant pour l'élève que pour l'enseignant est codée «IMP TÂCHE ENS» ou «IMP TÂCHE ÉL». À noter que pour ce dernier code, il s'agit de ce que pense l'enseignant de l'importance de cette tâche pour l'élève puisque nous n'avons pas interviewé des élèves pour leur demander ce qu'ils pensaient de l'importance de cette tâche pour eux.

La quatrième section de la première catégorie concerne la perception de l'enseignant vis-à-vis certains aspects liés à la tâche de correction. Cinq codes sont utilisés ici: «PERC CM», «PERC COR», «PERC ENSGMT», «CONN ÉL» et PERC RÉC CM ÉL». Dans ces deux derniers cas, c'est la perception des enseignants face aux élèves qui est codée: la perception qu'ils ont des élèves («CONN ÉL») et la perception qu'ils ont de la réception des commentaires par les élèves («PERC RÉC CM ÉL») peuvent modifier la correction. Les trois autres codes s'intéressent à la perception qu'ont les enseignants de certaines réalités qui entourent l'acte de corriger: le code «PERC CM» indique la perception qu'ont les enseignants de leurs propres commentaires, «PERC COR» reflète la perception qu'ils ont de la correction en général et finalement, «PERC ENSGMT» traduit la perception des enseignants face à l'enseignement en général, principalement au niveau du contenu à enseigner.

La deuxième catégorie de codes est liée au côté institutionnel de la correction. Ici, deux codes ont été nécessaires pour codifier ces observations. D'abord, le code «ÉCOLE» reprend tout ce qui est lié au mode de fonctionnement de l'école, allant de la séparation des groupes à l'horaire des cours. Ensuite, le code «MEQ» est lié au ministère de l'Éducation du Québec et à tout ce qui touche aux exigences du MEQ concernant l'examen de la sanction des études de 5^e secondaire et aux programmes d'enseignements.

Finalement, une dernière catégorie de codes concerne uniquement la recherche que nous avons menée. D'abord, un code est utilisé uniquement pour les besoins de la codification et n'a aucune signification véritable pour l'explication de l'acte de corriger: il s'agit du code «QS» (question), qui représente les questions posées par l'intervieweur. Deux codes sont liés à la rétroaction au moment du visionnement de la bande vidéo: «REP VIDÉO» est utilisé pour marquer où l'enseignant est rendu dans le visionnement de son activité de correction et «TPS SIL» est le code qui indique les minutes écoulées pendant lesquelles l'enseignant n'a pas parlé et qu'il s'est contenté d'observer son activité de correction sur vidéo. Deux autres codes sont employés pour délimiter les

balises de la recherche: «RET CC» indique que l’enseignant fait un retour sur les copies corrigées lors de l’activité de correction qui précédait et «TÂCHE JOUR» codifie des observations uniquement liées à la tâche de correction effectuée ce jour-là.

Enfin, deux codes ont permis de discriminer les segments moins utiles de la verbalisation des enseignants: «Y-RECH» symbolise les propos tenus par les enseignants ou l’intervieweur sur la recherche. Il peut s’agir des explications que nous avons données dès le début de l’activité de correction, par exemple. Rappelons ici que, pour ne rien manquer des discussions «hors entrevue», nous avons commencé à enregistrer les échanges dès notre arrivée sur les lieux où nous rencontrions l’enseignant. C’est ce qui explique qu’un certain nombre de segments sont inutiles; ces propos parallèles sont donc codés «Z», de façon à ce qu’au moment du tri, ils se retrouvent à la fin des regroupements que nous avons effectués pour analyser le contenu des corrections et des entrevues.

En annexe 20, nous avons énuméré l’ensemble de ces codes répartis selon les différentes parties de notre modèle du processus de correction d’une production écrite scolaire en fonction du déroulement réel de notre activité de codification.

Nous avons donc rencontré trois enseignants de cinquième secondaire; nous avons vu deux de ces trois enseignants à deux reprises. Nous avons également rencontré un enseignant de cinquième secondaire qui a corrigé des copies qui n’ont pas été écrites par ses élèves. Toutes les copies de cinquième secondaire étaient des textes argumentatifs⁹². Finalement, nous avons rencontré deux enseignants de quatrième secondaire qui ont corrigé des nouvelles littéraires⁹³. Pour la correction traditionnelle papier-crayon, nous avons donc rencontré six enseignants qui ont corrigé trois copies chacun (total: 18 copies) et deux enseignants parmi ceux-ci qui ont corrigé chacun trois autres copies en enregistrant leurs commentaires sur cassette (total: 6 copies). Nous avons donc un échantillon de 24 copies corrigées pour notre étude. Le tableau 4.3 présente l’ensemble de notre échantillon et la classification qu’ont faite les enseignants des élèves dont ils ont corrigé les copies.

92 Les questions posées par les enseignants pour la rédaction des textes argumentatifs sont présentées à l’annexe 21.

93 Les «phrases de départ» pour l’écriture des nouvelles littéraires sont fournies à l’annexe 22.

Tableau 4.3 Répartition de notre échantillon et classification des copies

<i>Code de l'enseignant</i>	<i>Prénom de l'élève</i>	<i>Classification selon l'enseignant</i>
Nouvelles – 4 ^e secondaire		
SB-1	Amir	faible
SB-2	Tejada	moyen
SB-3	Gina	moyen-fort
SR-1	Nancy	moyen
SR-2	Alexandre	faible
SR-3	Marjolaine	fort
Texte argumentatif – 5 ^e secondaire		
CP-1	Charles	moyen
CP-2	Marc-André	faible
CP-3	Caroline	fort
DB-pc-1 ⁹⁴	Lorraine	faible
DB-pc-2	Philippe	moyen
DB-pc-3	Patrick	fort
FO-pc-1	Liliana	faible
FO-pc-2	Rachel	moyen
FO-pc-3	Jean-Philippe	fort
texte argumentatif – 5 ^e secondaire correction sur cassette		
DB-cas-1	Annick	faible
DB-cas-2	Karine	moyen
DB-cas-3	Nancy	fort
FO-cas-1	Véronique	moyen
FO-cas-2	Evelyne	faible
FO-cas-3	Charles	fort
texte argumentatif – 5 ^e secondaire textes corrigés par un autre enseignant		
MB-1 (texte CP-1)	Charles	moyen (selon CP)
MB-2 (texte CP-2)	Marc-André	faible (selon CP)
MB-3 (texte CP-3)	Caroline	fort (selon CP)

La première colonne présente les codes utilisés pour identifier les enseignants: ainsi, les initiales des enseignants sont suivies du numéro de la copie (1, 2 ou 3). Dans le cas de DB et FO, les copies corrigées papier-crayon sont identifiées par «PC» et les copies corrigées sur cassette le sont par «cas», suivies du numéro de la copie. La deuxième colonne indique le prénom de l'élève et la troisième, l'évaluation qu'en a fait l'enseignant avant de corriger (rappelons que nous avons demandé aux enseignants de choisir des copies d'élèves faible, moyen et fort, sans les lire préalablement).

Ainsi, c'est avec 24 copies corrigées par six enseignants que nous avons finalement fait l'analyse du contenu de ces segmentations.

94 Les codes pour identifier DB et FO sont discriminés comme suit: DB-pc-X et FO-pc-X sont les copies corrigées papier-crayon alors que DB-cas-X et FO-cas-X sont les copies corrigées sur cassettes.

5. Rappel de notre objectif de recherche

Notre objectif de recherche se divise en deux parties: la modélisation théorique de l'activité de correction de l'enseignant et la validation de ce modèle théorique, à partir de données recueillies à la suite de l'observation d'enseignants placés en situation réelle de correction de copies d'élèves. Notre axiome de recherche, qui nous a permis de définir les caractéristiques de l'enseignant-correcteur est axé sur l'*hétérorévision*, la *lecture*, l'*écriture* et la *communication orale*.

Pour recueillir nos données afin de valider l'hétérorévision, la lecture et l'écriture, à l'intérieur de notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire, nous avons rencontré six enseignants: quatre d'entre eux ont corrigé des textes argumentatifs, les deux autres corrigeant des nouvelles littéraires. Chacun des enseignants, on l'a vu, a choisi trois textes, ce qui veut dire que nous avons 12 textes argumentatifs et 6 nouvelles pour faire nos observations. Comme il s'agit de productions écrites réelles, faites par leurs élèves, les enseignants avaient donné des consignes précises pour la rédaction et corrigeaient en fonction de ces consignes et des attentes qu'ils avaient face à l'écriture de ces textes. Il faut noter, au passage, que les enseignants de quatrième secondaire n'avaient pas demandé des nouvelles complètes à leurs élèves. Dans le premier cas, l'enseignant voulait faire rédiger la situation initiale et le développement, mais les conditions difficiles de rattrapage du temps perdu à cause des mauvaises conditions climatiques⁹⁵ ont fait en sorte que l'enseignant a réduit ses exigences: les élèves n'ont écrit que la situation initiale et l'événement perturbateur. Cette situation n'altère en rien la qualité des données que nous avons recueillies.

Finalement, nous voulions vérifier des aspects reliés à la place de la communication orale dans notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire. Deux des six enseignants que nous avons rencontrés pour valider l'hétérorévision, la lecture et l'écriture ont également participé à notre étude en utilisant aussi la méthode de

95 Il faut savoir que le sud-est du Québec a connu une très grave tempête de pluie verglaçante en janvier 1998 et que, pendant plusieurs jours, voire plusieurs semaines, plus de trois millions de personnes ont été privées d'électricité, de chauffage ou d'eau courante. Ainsi, les cours, qui avaient repris le 6 janvier après les vacances de Noël, ont été suspendus pendant deux semaines dans l'île de Montréal. Les enseignants ont dû faire face à un calendrier modifié jusqu'à la fin de l'année: disparition des journées pédagogiques et modification de certaines activités prévues au calendrier. Les enseignants que nous avons rencontrés avaient dû modifier leur calendrier d'activités: un enseignant de quatrième secondaire n'avait vu que les paramètres de la situation initiale et de l'événement perturbateur au moment de faire l'examen de production écrite, à la fin de février, avant les vacances scolaires de la fin de février. Deux enseignants de cinquième secondaire avaient initialement prévu utiliser trois heures consécutives en empiétant sur le temps réservé à d'autres cours pour permettre à leurs élèves de faire l'examen de production écrite dans les mêmes conditions que l'examen final du MEQ du mois de mai; ils ont réajusté le tir en proposant aux élèves de faire l'examen pendant les périodes de classe, en trois rencontres de 75 minutes.

correction sur cassette. Pour faire nos observations sur cette modalité de correction sur cassette, nous avons six textes, chacun de ces deux enseignants ayant corrigé trois textes papier-crayon et trois textes sur cassette.

6. Limites de la méthodologie adoptée

Les limites de cette procédure de recherche sont d'ordres différents. Tout d'abord, le nombre d'enseignants rencontrés impose une limite d'ordre méthodologique, même si une des caractéristiques de la recherche qualitative est de travailler avec un nombre restreint de sujets. Il est juste de croire qu'un nombre plus important d'enseignants pourrait illustrer peut-être différemment les données obtenues.

Ensuite, nous avons choisi de restreindre notre étude au texte argumentatif de cinquième secondaire, vu son importance au sein du développement du curriculum de l'élève, tout en effectuant une comparaison avec la nouvelle littéraire de quatrième secondaire pour cerner le discours littéraire. La correction d'autres types de textes pourrait enrichir nos observations.

Nous avons demandé à des enseignants différents de corriger les nouvelles et les textes argumentatifs. Les résultats auraient peut-être été différents si le même enseignant avait corrigé les nouvelles et les textes argumentatifs.

En conséquence de ces choix, les élèves qui ont produit les textes sont âgés de 16 ou 17 ans et terminent bientôt leurs études secondaires (cinquième secondaire). En concentrant notre étude à la fin du cycle des études secondaires, nous avons obtenu des données spécifiques sans doute différentes de celles que nous aurions récoltées si nous avions fait notre étude à d'autres niveaux d'enseignement (primaire, 1^{er} cycle du secondaire ou collégial).

De plus, comme nous voulions voir les enseignants dans une situation réelle de correction, nous étions tributaire de leurs habitudes d'enseignement et de correction. Dans les deux cas, les nouvelles écrites par les élèves de quatrième secondaire sont incomplètes: l'idée de départ vient d'une consigne donnée par l'enseignant. On peut penser que les commentaires seraient différents si les élèves avaient aussi dû trouver l'idée de départ de leur nouvelle. Les choix de questions proposées par les enseignants de cinquième secondaire orientent aussi le contenu des textes argumentatifs. Certaines questions font appel à des connaissances (un certain bagage culturel) alors que d'autres questions sont directement liées au vécu des élèves. Pour établir une véritable

comparaison, peut-être faudrait-il imposer la question argumentative aux élèves. Finalement, le choix des instruments de correction impose une différence. Certains enseignants travaillent avec des grilles de correction plutôt détaillées alors que d'autres préfèrent une évaluation plus globale. On peut penser que le type de commentaires émis n'est pas le même puisque certains enseignants ne «découpent» pas le texte pour l'évaluer en fonction de critères contenus dans des grilles.

Nous avons aussi fait le choix de proposer la correction sur cassette à des enseignants qui n'en avaient pas l'habitude; il y a fort à parier que leurs commentaires se sont avérés justes, étant donné la grande similitude entre la correction sur cassette et les explications généralement données en classe par les enseignants. Or, dans une prochaine recherche, il faudrait peut-être trouver des enseignants qui ont intégré la correction sur cassette dans leurs habitudes de travail.

Le choix que nous avons fait quant à l'angle de la caméra pour filmer les enseignants impose également une analyse particulière: le non-verbal des enseignants est porteur d'une quantité importante de données au sujet de leurs habitudes de correction. La rétroaction témoigne cependant davantage de leurs habitudes de correction que de leur activité intellectuelle au moment de la correction de la copie. Comme nous nous intéressions d'abord aux habitudes de correction, notre choix du positionnement de la caméra est tout à fait justifié, même si notre travail ne porte pas sur l'attitude non verbale de l'enseignant.

Dans ces cas, ce sont des choix méthodologiques que nous avons faits en fonction de nos objectifs de recherche. Nous avons obtenu des données qui nous permettent de valider notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire.

CHAPITRE V

Description et analyse des résultats

Dans ce cinquième chapitre, nous présentons la description et l'analyse des résultats obtenus par l'observation des sujets pendant la correction, par l'enregistrement de leurs verbalisations pendant la correction, par la codification de ces verbalisations ainsi que par les entrevues réalisées après les verbalisations. Pour ce faire, nous nous basons constamment sur les concepts définis dans notre modèle, au chapitre III.

Les données que nous avons recueillies au cours de nos rencontres avec les enseignants ont été différentes de ce que nous avons anticipé, ce qui nous a amenée à considérer d'autres variables que celles définies au chapitre I, c'est-à-dire l'observation des oppositions entre le texte argumentatif et le texte littéraire (la nouvelle) ainsi qu'entre les copies corrigées par l'enseignant et par un autre enseignant, extérieur à la classe. Il nous a semblé que nous ne rendrions aucunement justice à nos données si nous ne gardions que l'observation de ces variables. Toutefois, nous avons choisi de garder l'observation de la correction papier-crayon et de la correction sur cassette, mais pas dans une perspective d'opposition. Ainsi, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur les données qui expliquaient notre modèle de correction d'une production écrite scolaire. Nous présentons donc l'ensemble des données, peu importe leur provenance; ainsi, certaines données proviennent de l'observation de la correction faite par les enseignants, de leur rétroaction ou de l'entrevue semi-dirigée.

A. Le processus de correction

Le processus de correction se présente de deux façons, **les opérations réalisées pendant le processus de correction**⁹⁶ et la **décision pédagogique**, et plusieurs codes ont été nécessaires pour codifier le processus de correction.

1. Les opérations réalisées pendant le processus de correction

Les opérations réalisées pendant le processus de correction sont la lecture, le repérage et l'identification des erreurs. Nous les reprenons dans cet ordre, en décrivant et en analysant les données que nous avons obtenues à la suite des rencontres avec les enseignants et en effectuant des liens avec le cadre théorique.

1.1 La lecture

Dans le chapitre II, nous avons démontré que la lecture d'un texte passait par trois composantes: le *lecteur*⁹⁷, le *texte* et le *contexte*. Nous verrons maintenant que ces trois éléments sont étroitement liés dans l'acte de lire lors de la correction de copies d'élèves.

1.1.1 La première lecture

Tout d'abord, il importe de préciser que l'enseignant fait appel à ses habiletés de lecteur afin d'effectuer la tâche de lecture du texte de l'élève.

Le code qui semble le plus évident pour codifier les segments de lecture effectués par l'enseignant est sûrement LTX (lecture du texte). Plusieurs observations sont possibles en analysant les données classifiées sous ce code. Ainsi, nous avons remarqué qu'en général, la lecture est assez décousue. Les enseignants lisent beaucoup les textes fragments par fragments, que ce soit par mots ou par groupes de mots, comme le montrent des extraits de notre corpus (tableau 5.1).

96 Les concepts écrits en caractères gras sont issus de notre modèle.

97 Les notions tirées du chapitre théorique (chapitre II) sont écrites en italiques.

Lorsque les enseignants lisent le texte de l'élève (LTX) pratiquement un mot à la fois, les mots seuls, comme les regroupements de quelques mots, se situent autant au début d'une phrase (SB-2: 133; FO-pc-1: 179; DB-pc-1: 381; MB-1: 35) qu'au milieu (par exemple, FO-pc-1: 153; FO-cas-2: 211) (tableau 5.1).

Tableau 5.1 Exemples de *verbatim* sur la lecture par mot ou fragment, au début ou au milieu de la phrase⁹⁸

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-2	LTX OBS FRAG FD	133	<i>Soudain,</i>
		134	alors il a fait... la différence entre la situation initiale et l'élément déclencheur
FO-pc-1	LTX OBS FRAG FR	179	<i>Ensuite,</i>
		180	virgule, c'est bien...
DB-pc-1	LTX OBS FRAG FR	381	<i>Finalemnt,</i>
		382	bon, ça elle dit <i>finalemnt</i> , elle est à son troisième argument,
MB-1	LTX REP ER FR ID ER FR	35	<i>Pour ce faire,</i>
		36	«ce faire»,
		37	c'est assez imprécis, c'est plutôt... imprécis comme vocabulaire...
FO-pc-1	LTX QS FRAG FR LTX REP ER FR	147	<i>tu peux tout simplement taper le non du livre et tout en quelques seconde... [...]</i>
		152	quelque chose que je comprends pas
		153	<i>taparait...</i>
		154	ah okay... t'apparaît...
FO-cas-2	LTX LTX QS EL FRAG FR	207	<i>Par la suite, il y a certaine personnes [...]</i>
		211	<i>qui décide</i>
		212	qui est-ce qui décide?

Dans certains cas (MB-1: 35; FO-pc-1: 147; FO-cas-1: 207), il y a une erreur dans le mot ou dans le segment, ce qui justifie peut-être l'arrêt de la lecture, mais comme dans les autres cas (SB-2: 133; FO-pc-1: 179; DB-pc-1: 381), il n'y a pas d'erreur dans les mots lus, cette observation n'est peut-être pas toujours vraie. Dans ces trois derniers cas, l'enseignant a interrompu sa lecture afin de commenter une bonne réalisation de la part de l'élève.

On peut toutefois penser que s'il y a repérage d'une erreur dans un segment lu, l'enseignant arrête la lecture du texte pour indiquer l'erreur sur la copie, ce qui semble logique. S'il n'y a pas d'erreur apparente, l'enseignant cesse peut-être la lecture à cause

98 Tous les extraits issus de notre corpus sont présentés de la même façon. Le numéro du texte dont le corpus est tiré est indiqué dans la première colonne; la seconde colonne présente la codification du segment et la troisième, le numéro du segment. On retrouve le *verbatim* dans la quatrième colonne. Le texte de l'élève y est écrit en italiques.

d'un questionnement, d'une réflexion positive (qui ne se traduira pas par l'écriture d'un commentaire sur la copie de l'élève) ou pour mieux «reprendre» la lecture.

Dans certains cas, ce n'est pas nécessairement l'absence d'erreur dans le segment lu qui fait en sorte que l'enseignant n'interrompt pas sa lecture; c'est peut-être pour avoir une vue d'ensemble de la phrase avant de reprendre la lecture et d'annoter le texte.

Cet arrêt au moment de la lecture amène l'enseignant à se construire mentalement une prédiction de ce qui pourrait suivre dans le texte. Cette prédiction l'amène à commenter le texte s'il n'y repère pas d'erreurs par la suite ou à déceler une erreur, s'il y en a effectivement une.

La lecture par propositions ou par phrases complètes va un peu dans le même sens: quand les enseignants cessent leur lecture, c'est qu'ils ont repéré une malformation dans le texte (SB-2: 33; CP-2: 288; DB-pc-1: 54), ou, au contraire, que tel segment est réussi (FO-cas-3: 80) (tableau 5.2).

Tableau 5.2 Exemples de *verbatim* sur la lecture par phrase

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-2	LTX	33	<i>Son vieux manteau tout sale et déchiré qui n'était pas assez chaud pour l'hiver.</i>
	REP ER FR	34	Une autre erreur de syntaxe que je vais corriger.
CP-2	OBS FRAG FR	284	<i>S'il y a une place où on doit avoir confiance c'est bien devant... En tout cas...</i> [...]
	LTX	288	<i>Quand je voyage en voiture, j'aime bien me sentir en confiance.</i>
	REP ER FR	289	Répétition de confiance
DB-pc-1	LTX	54	<i>Je trouve qu'en janvier dernier les Québécois ont démontré une grande solidarité humaine.</i>
	REP ER FR	55	Bon, je trouve, bon,
	ID ER FR	56	je trouve, c'est un mauvais choix de vocabulaire
FO-cas-3	LTX	80	<i>La télévision, qui, elle, a fait sa grande apparition au début des années cinquante, a rendu sportif de salon des millions de téléspectateurs.</i>
	OBS FRAG FD	81	Bon, c'est très bien.

Contrairement à la lecture par mots ou par quelques mots, la lecture par phrase (ou par propositions) peut aussi présenter des éléments positifs du texte de l'élève: si l'enseignant n'arrête pas sa lecture, c'est peut-être qu'il n'y a pas d'erreur. Par exemple, la phrase «*Quand je voyage en voiture, j'aime bien me sentir en confiance.*» (CP-2: 288) ne présente pas de problème, outre la répétition de «confiance» notée par l'enseignant (CP-2: 289). Comme le début de la phrase était bon, l'enseignant n'a pas

arrêté sa lecture. Le cas de DB-pc-1: 54, «*Je trouve qu'en janvier dernier les Québécois ont démontré une grande solidarité humaine.*», va un peu dans le même sens: l'enseignant a décidé de continuer à lire, même s'il avait repéré une erreur de vocabulaire dès le début de la phrase. On peut penser que s'il a continué sa lecture, c'est que le reste de la phrase ne présentait pas de déficience marquée sur d'autres points (syntaxe ou orthographe grammaticale, par exemple).

Au moment de reprendre la lecture, après l'arrêt, l'enseignant reprend rarement exactement là où il a laissé le texte; il reprend plutôt un peu avant, en relisant le début de la phrase ou les quelques mots qui précèdent afin d'avoir en tête toute la phrase. Cette «relecture» qui sert à relancer la lecture est codée RELTX (relecture du texte). Généralement, les extraits de textes ainsi relus sont plutôt courts, mais quelques-uns sont de longueur moyenne. Comme les enseignants ne partent pas nécessairement du début de la phrase, ils reprennent plutôt leur lecture quelques mots avant leur arrêt; c'est donc une répétition de ce qui a déjà été lu.

Ce que nous pouvons constater, à la lumière de ces observations sur la lecture, c'est que cette dernière s'effectue beaucoup de façon «intermittente»: les enseignants interrompent souvent le fil de leur lecture pour verbaliser des commentaires ou pour corriger une erreur de fond ou de forme.

Quelques facteurs peuvent expliquer cette lecture «découpée». Généralement, quand le texte est de bonne qualité, la lecture de l'enseignant est moins découpée. Par exemple, les lectures de SR-3, CP-3 et MB-3 sont moins découpées et les élèves ont obtenu de meilleurs résultats (respectivement 74%, 92% et 92%). Les textes les plus faibles sont lus de façon plus découpée par les enseignants; tels sont les cas de DB-pc-1 (33%), FO-pc-1 (30%) et SB-2 (42%). Dans ces trois derniers cas, les moments de lecture sont entrecoupés de repérages d'erreurs, nombreuses dans chacun des textes.

Dans le cas des trois copies corrigées papier-crayon par DB, une nuance s'impose. Si, dans les deux premiers textes, la lecture est interrompue par le repérage d'une erreur (de fond ou de forme), la lecture est également souvent interrompue dans le 3^e texte (DB-pc-3), non pas nécessairement par des repérages d'erreurs (bien qu'il y ait des erreurs dans le texte), mais par des commentaires de l'enseignant, comme le montrent les extraits de corpus suivants (tableau 5.3):

Tableau 5.3 Exemples de *verbatim* sur la lecture découpée de DB-pc-3

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-3	LTX	43	<i>je parlerai premièrement, de l'égoïsme caché des Québécois.</i>
	OBS FRAG FD	44	<i>je trouve ça intéressant...</i>
	LTX	45	<i>deuxièmement de l'attitude du gouvernement durant cette catastrophe et finalement de l'attitude frauduleuse des réclamations... des réclamants d'assurances.</i>
	OBS FRAG FD	46	<i>J'aime beaucoup son sujet divisé.</i>
DB-pc-3	LTX	126	<i>En second lieu,</i>
	OBS FRAG FD	127	<i>bon, il a son marqueur de relation...</i>
	LTX	128	<i>je dois dire que je ne suis pas d'accord avec le fait que nous étions solidaires durant la crise (de) verglas et en voici une deuxième preuve. Comme il en est de son devoir, le gentil gouvernement...</i>
	OBS FRAG FD	129	<i>bon, ça je n'aime pas ça ce genre de... de jugement-là, ou de... de... d'opinion. Je n'aime pas ça qu'on dise, qu'on connote le gouvernement de gentil, d'ingrat, de stupide...</i>

Ces commentaires n'ont pas nécessairement fait l'objet d'une annotation, mais l'enseignant a commenté le contenu du texte. Ces commentaires ont toutefois probablement servi au moment de noter le texte, à la toute fin de l'activité de correction.

Pour expliquer la lecture découpée, certains enseignants décrivent dans quel état ils abordent la lecture des textes: «C'est rare que je les fais d'un bout à l'autre... sans arrêter. [...] Je vais revenir sur des petits bouts. Je vais peut-être plus relire un paragraphe complet, euh...» (CP: 298). CP indique ici qu'il ne lui est jamais arrivé de lire un texte au complet, sans arrêter; il ajoute même que sa lecture est volontairement découpée puisqu'il s'attarde d'abord à regarder la qualité de la langue (la forme du texte) avant d'essayer de comprendre le contenu. Dans le cas de CP, c'est l'utilisation d'une grille d'évaluation qui le porte à effectuer cette lecture découpée. Comme la grille présente des critères spécifiques pour l'introduction, le développement ou la structure du texte, la lecture découpée lui permet de s'arrêter particulièrement sur un des aspects de la grille, sans avoir une vue d'ensemble du texte. Mais son questionnement reste sans réponse: parfois, il voudrait avoir une vue d'ensemble du texte et parfois, il préférerait avoir une vue découpée, pour satisfaire les besoins d'évaluation critériée.

Toutefois, CP est critique par rapport à sa façon de lire: «Puis, quand je me regarde faire, je me demande si je devais pas lire tout de suite au complet le texte... ou bien le... un paragraphe au complet avant de m'arrêter comme ça, à chaque détail. Je

sais pas, j’aurais peut-être une meilleure perception dès le départ du contenu.» (CP: 483-485). Ce questionnement est revenu, plus tard, vers la fin de l’entrevue: «Mais j’ai peur... de négliger la logique interne du paragraphe. J’ai peur de négliger ça en fait en ayant une vision globale, puis d’arriver à une note globale.» (CP: 554-556).

La nature même du texte oblige à cette lecture découpée, si on en croit les propos de FO: la présence des arguments, la nature de l’opinion défendue, les jugements à porter sur chacun des arguments nécessitent des arrêts fréquents. Selon FO, la vue globale d’un texte argumentatif n’existe pas: «Tu peux faire un premier jugement après le premier argument... un deuxième jugement après le deuxième argument, alors que la nouvelle, t’as vraiment une vue d’ensemble...» (FO: 41). La «présence» des différents éléments s’évalue de façon plus découpée: «On s’arrête plus souvent sur un texte argumentatif. C’est peut-être plus un travail découpé.» (FO: 40).

1.1.2 La deuxième lecture

Afin de contrer le morcellement du texte lors de la lecture découpée, certains enseignants disent faire deux lectures: une première pour vérifier la qualité de la langue et une seconde pour évaluer le contenu du texte.

Un deuxième code est lié à l’acte de lecture: LTX2. Dans ce cas-ci, il s’agit d’une deuxième lecture complète du texte effectuée par l’enseignant qui corrige. Un seul enseignant (SR) fait systématiquement une deuxième lecture complète du texte. On peut donc affirmer que les enseignants rencontrés ne font généralement qu’une seule lecture complète du texte. Toutefois, tous les enseignants font des relectures partielles du texte, que ce soit pour comprendre un fragment de fond ou de forme.

C’est notamment le cas de CP qui dit corriger d’abord la qualité linguistique du texte: «C’est plus fort que moi, il faut que je corrige la langue en premier. Ça me fatigue de pas pouvoir les [les erreurs de langue] relever. Ça fait que je les relève, puis après ça, bien, je vais plus m’attarder au contenu.» (CP: 304)

Lors de l’entrevue, SR a indiqué faire systématiquement deux lectures et compléter la grille d’évaluation du texte au moment de la 2^e lecture. La 2^e lecture lui sert également à s’assurer qu’il ne subsiste aucune faute d’orthographe dans le texte: «Mais après deux lectures, c’est rare que... au niveau des fautes là, orthographe d’usage ou grammaticale, ça serait surprenant que... s’il en restait.» (SR:23)

En entrevue, SB a indiqué faire deux lectures s'il est vraiment en forme: «une bonne session de correction, je vais faire deux lectures. Une lecture pour relever les erreurs d'orthographe, les erreurs qui ont trait au code de la langue, syntaxe, orthographe, *et cetera*, une autre lecture pour juger de la qualité du discours, du texte.» (SB:31) Pourtant, lors de notre rencontre, il n'a effectué qu'une seule lecture. Il est possible d'expliquer cette situation par le fait que les exigences formulées demandaient aux élèves d'écrire la situation initiale et l'événement perturbateur d'une nouvelle. Comme les textes étaient peu longs, la deuxième lecture n'était peut-être pas nécessaire.

Un autre enseignant (MB) a dit faire deux lectures lors de la correction de rédaction: «Dans un sommatif, souvent, je vais le relire deux fois» (MB: 281). Pourtant, lors de notre rencontre, MB n'a fait qu'une lecture des textes à corriger. Cette situation peut s'expliquer par le fait que MB devait corriger des textes qui n'avaient pas été produits par ses élèves; ainsi, il ne se trouvait pas en situation d'évaluation sommative (ce qu'il appelle un sommatif) et n'a peut-être pas vu la nécessité de relire une deuxième fois.

Donc, de ces enseignants qui disent effectuer deux lectures pour comprendre les textes des élèves, un seul l'a fait devant nous: SR. Tous les autres n'ont fait que des relectures partielles. Il est possible d'expliquer cet écart en reprenant la notion même de relecture. L'enseignant n'éprouve peut-être pas le besoin de relire si le paragraphe d'introduction est clair, par exemple, ou s'il est évident qu'il est mal construit: les compétences de l'enseignant l'amènent rapidement à constater que ça va ou que ça ne va pas.

Le seul enseignant qui a clairement indiqué qu'il ne faisait pas de 2^e lecture est FO. Lors de la correction, FO écrit des codes sur la copie de l'élève pour s'y retrouver: par exemple, «SP» pour sujet posé ou «OP-» pour la présentation d'une opinion défavorable. Au moment de la notation du texte, il se fie aux codes qu'il a rédigés sur la copie de l'élève: la présence ou l'absence d'un code justifie la note obtenue par l'élève.

1.1.3 Relecture de fragments

Pour comprendre un fragment de fond (que ce soit une phrase, quelques phrases ou même un paragraphe), l'enseignant peut relire textuellement ou non textuellement l'extrait du texte de l'élève qu'il veut comprendre.

Tout comme la lecture du texte, la relecture de fragment peut se faire à partir de quelques mots, quelques propositions, quelques phrases, voire un paragraphe complet (tableaux 5.4, 5.5 et 5.6). Dans ces tableaux, c'est l'utilisation du code lié à la relecture (REL FRAG FD) qui nous indique qu'il s'agit ici de relecture.

Tableau 5.4 Exemples de *verbatim* sur la relecture de quelques mots

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SR-1	REL FRAG FD	59	<i>en guise d'excuse...</i>
CP-1	REL FRAG FD	34	<i>Étant moi-même apprenti...</i>
CP-3	REL FRAG FD	101	<i>de leur automobile.</i>
FO-pc-1	REL FRAG FD	14	<i>Mais est-ce bienfait ou méfait...</i>
MB-2	REL FRAG FD	367	<i>Ensuite de ça...</i>

Tableau 5.5 Exemples de *verbatim* sur la relecture de quelques propositions

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-1	REL FRAG FD	184	<i>Il regardait par la fenêtre...</i>
CP-2	REL FRAG FD	179	<i>J'ai suivi mes cours,</i>
CP-3	REL FRAG FD	58	<i>Les instructions qu'ils obtiennent,</i>
DB-pc-2	REL FRAG FD	169	<i>a eu énormément de bénévoles qui se sont pris en main.</i>
FO-pc-2	REL FRAG FD	187	<i>des emplois seront créés parce qu'on aura besoins de gens ou moins qualifiés pour toutes sortes d'emplois...</i>
FO-cas-2	REL FRAG FD	140	<i>que d'être jeune c'est tellement bon pour être joyeux...</i>

Tableau 5.6 Exemples de *verbatim* sur la relecture de quelques phrases

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
CP-1	REL FRAG FD	106	<i>Malgré le fait que certains sondages exécutés par la SAAQ démontrent clairement que les cours pratiques diminuent le nombre ainsi que les risques d'accident d'au moins quinze pour cent. Je crois néanmoins que ceux-ci n'ont aucune importance.</i>
DB-pc-3	REL FRAG FD	152	<i>En demandant le remboursement d'une partie des coûts causés par les dégâts, chose que le gouvernement ne voulut pas faire, le Premier Ministre québécois prouvait à son peuple que les libéraux ne sont pas aussi généreux qu'on le pensait et que les séparatistes, eux, sont bien mieux.</i>
FO-pc-1	REL FRAG FD	176	<i>Sa nous aide surement pas en tout mais... comme de fois quand on a une recherche à faire, on peut chercher dans l'internette ce qui facilite beaucoup notre travail. Ou bien très souvent à la bibliothèque à la place de chercher des livres pendant des heures tu peux tout simplement le non du livre et tout en quelques seconde taperait sur l'écran un court résumé, l'endroit où il est [...]</i>
MB-2	REL FRAG FD	380	<i>que nos parents ont probablement aucune idée de ce qu'est un angle mort et, pourtant, c'est une chose très importante à faire quand on veut changer de voie ou faire une manœuvre des plus banales. Comment voulez-vous alors qu'ils nous montrent à bien conduire? Voici donc une autre raison pourquoi je crois que les cours de conduite doivent rester une obligation... deux points... pour ne pas faire monter le nombre d'accident...</i>

La relecture textuelle pour comprendre un fragment indique que l'enseignant a relu exactement comme c'était écrit un fragment du texte de l'élève afin de comprendre ce que l'élève a voulu dire. Ce qui déclenche le processus de lecture est activé par les connaissances de l'enseignant, les exigences de la rédaction et, éventuellement, la décision pédagogique d'annoter – ou non – le texte de l'élève.

Si on observe les relectures de fragments, certaines constatations sont possibles, notamment dans le cas de CP. La segmentation de la correction a révélé une lecture très découpée, surtout dans le texte 1. Or, CP a fait beaucoup de relectures en corrigeant le texte 1. Il est donc possible de croire que, comme la lecture était très découpée, une relecture fragmentée était nécessaire afin de cerner l'ensemble des arguments et des

exemples présentés à l'intérieur d'un paragraphe d'argumentation. Ce même phénomène est visible chez FO-pc-1. Les fragments de texte qui avaient été lus de façon très découpée lors de la première lecture sont relus de manière beaucoup moins découpée, jusqu'à ce que l'enseignant comprenne le sens du texte. FO ajoute, à propos de sa relecture de fragments de texte: «J'en fais une lecture, mais je peux revenir des fois pour... quatre fois sur une phrase pour vraiment... mettons... qu'est-ce qu'il a voulu dire? Mais des fois, c'est moi qui comprends pas tout de suite non plus... Il faut que je comprenne...» (FO: 38). On constate que FO tente de comprendre le sens de la phrase écrite par l'élève coûte que coûte, ce qui n'est pas le cas de DB.

Chez DB, la relecture n'est effectuée que lorsqu'elle est nécessaire: «[...] souvent je reprends et une phrase ou le paragraphe au complet, ça je fais ça. Mais quand la première fois pour moi, c'est clair et limpide, je le reprends pas.» (DB: 400). Toutefois, lorsque ce n'est pas clair, DB s'est fixé une limite de trois relectures pour tenter de comprendre. Après ces trois fois réglementaires, il cesse la lecture et indique une erreur, souvent en syntaxe, dans le texte de l'élève. Pourtant, l'exemple donné au tableau 5.7 montre que DB accepte de lire plus de trois fois un même segment pour le comprendre. La phrase présente non seulement une ambiguïté référentielle (l'antécédent du pronom «lui»), mais également une image plutôt drôle quand on imagine le voisin dans le congélateur. C'est peut-être cette image qui a entraîné DB sur la voie des nombreuses lectures, étant donné qu'il s'est franchement esclaffé au moment de ces relectures.

Tableau 5.7 Exemple de *verbatim* sur la relecture d'un fragment de forme de DB-pc-1

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-1	REL FRAG FR	444	<i>Pour ne pas qu'il [le voisin] au singulier,</i>
DB-pc-1	REL FRAG FR	449	<i>Pour ne pas qu'il perde tout ses produits congelés, nous lui avons fait une place dans notre congélateur.</i>
DB-pc-1	REL FRAG FR	453	<i>... nous lui avons fait une place dans notre congélateur.</i>
DB-pc-1	REL FRAG FR	467	<i>Pour ne pas qu'il perde tout ses, bon ici, faute de français...</i>
DB-pc-1	REL FRAG FR	470	<i>ses produits congelés, nous lui avons fait (rires)... dans notre... dans notre congélateur.</i>

MB fait également des relectures nécessaires à la compréhension, «deux, exceptionnellement trois.» (MB: 104). Ces relectures peuvent être quelques mots, quelques phrases, voire un paragraphe.

On aurait aussi pu croire que SR, parce qu'il fait une 2^e lecture, ne fait pas de relecture pour comprendre un fragment. L'analyse de la segmentation indique que ce n'est pas le cas: pour le texte 1, SR a fait sensiblement le même nombre de relectures que les autres enseignants qui ne relisent pas le texte en entier une seconde fois. Cette deuxième lecture n'évacue pas la nécessité de relire des passages pour éclaircir le contenu du texte présenté par l'élève. Pour les textes 2 et 3, SR n'a pas fait de relecture de fragments, à l'instar de FO-pc-3, DB-cas-2, DB-cas-3, FO-cas-3, MB-1 et MB-3. Dans ces derniers cas, les enseignants n'avaient pas fait de relecture complète du texte; SR n'est donc pas «avantagé» parce qu'il a lu le texte en entier une deuxième fois.

1.1.4 Relecture non textuelle

Si l'enseignant pouvait relire textuellement la copie de l'élève, il pouvait aussi choisir de ne relire que de très courtes parties, ici et là, dans une forme de survol du texte, utilisant parfois les mots de l'élève et parfois ses propres mots, ce qui constitue une forme inexacte de relecture puisque l'enseignant ne choisit que quelques mots ici et là, au cours d'une pseudo relecture.

Il semble que la relecture non textuelle ne soit pas très répandue dans les habitudes de lecture des enseignants observés. Ainsi, SB, SR, DB-pc, DB-cas et FO-cas n'ont fait aucune relecture non textuelle. Seul CP-1, FO-pc-2, FO-pc-3, MB-1 et MB-3 ont survolé le texte; dans le cas de CP-1 et FO-pc-2, c'était pour s'assurer que l'introduction et les paragraphes d'argumentation étaient correctement structurés. FO-pc-3, MB-1 et MB-3 ont relu quelques mots, ici et là, dans les différents paragraphes d'argumentation. Dans les deux premiers cas (CP-1 et FO-pc-2), les enseignants avaient aussi fait de la relecture textuelle; afin de comprendre correctement les textes des élèves, ils ont donc eu recours à trois types de lectures: la première lecture du texte (complète), une relecture partielle textuelle et une relecture partielle non textuelle. Cependant, les trois derniers enseignants (FO-pc-3, MB-1 et MB-3) n'avaient pas fait de relecture textuelle après la première lecture du texte; ici, il est donc question uniquement de relecture non textuelle.

Cependant, bien peu d'enseignants relisent non textuellement pour comprendre un fragment de forme. Il est possible d'expliquer cette situation: l'enseignant, lorsqu'il relit un segment de texte, est le plus souvent à la recherche d'une erreur de forme.

Ainsi, la relecture textuelle d'un court segment est suffisante pour que l'enseignant repère – ou non – la faute qu'il cherchait. S'il ne cherche pas à trouver une erreur mais bien à comprendre ce que l'élève a écrit, la lecture textuelle de quelques mots peut suffire. Rappelons qu'on a défini la forme comme les mots utilisés par le scripteur; si l'enseignant ne lisait plus textuellement, il ne se préoccuperait pas de la forme.

Enfin, on doit comprendre ici que la relecture, qu'elle soit textuelle ou non, est grandement présente dans les habitudes de correction des enseignants. La compréhension en une seule lecture n'existe donc pas beaucoup. On constate aussi que la relecture complète (2^e lecture) n'est pas une habitude chez les enseignants que nous avons rencontrés (sauf SR). On peut donc dire que les enseignants comprennent généralement le texte lors d'une première lecture et que la seconde lecture complète n'est pas vraiment nécessaire, sauf pour quelques parties du texte.

1.1.5 Des stratégies de lecture

Les enseignants ont développé, au fil des ans, des stratégies de lecture qui leur paraissent efficaces pour lire, comprendre et juger les textes d'élèves.

Par exemple, SR fait toujours deux lectures complètes: «Première lecture, j'ai une idée globale. Là, il faut que je la reprenne... absolument. Je lis toutes mes copies au moins deux fois.» (SR-1: 150) La première lecture sert plutôt à «comprendre» le texte alors que la deuxième sert principalement à noter le texte.

SR a aussi une attitude physique différente lors de certains passages: quand le texte est plus ardu à lire (graphie ou contenu), il se recule de la copie, prenant ainsi une distance physique avec le texte: «vous reculez et vous remontez votre feuille [...] si c'est bien écrit, même... mon état de fatigue... comme là, lui, son écriture, je vois mieux avec mes lunettes...» (SR-2: 382, 384).

SR a aussi l'habitude, pour corriger les erreurs de syntaxe, de réécrire les fragments de phrases déficients. Ainsi, lors de la relecture (qu'elle soit complète ou partielle), il relit avec les corrections qu'il a faites, et non le texte original (ce que l'élève avait écrit). Cette façon de faire lui permet de saisir vraiment le sens du texte, sans se laisser arrêter par les dysfonctionnements du texte.

D'autres stratégies de lecture sont utilisées par CP. Ces stratégies tiennent à la fois de la lecture et du repérage (nous traitons du repérage au point suivant). Il trouve

difficile de lire le texte sans relever les erreurs. Il est donc possible qu'il relève des erreurs qui n'en étaient pas quand il poursuit la lecture. Les erreurs relevées sont surtout du domaine de la langue (syntaxe et ponctuation, principalement). CP se demande: «[...] est ce que je devrais lire d'abord pour avoir une bonne idée du sens?» (CP-1:323). En fait, la stratégie de lecture de CP est sensiblement la même que celle de SR, à une nuance près: SR lit une première fois pour corriger la qualité de la langue du texte et relit systématiquement le texte au complet une deuxième fois pour juger du contenu; CP lit aussi une première fois le texte pour corriger la qualité de la langue, mais ne relit pas systématiquement l'ensemble du texte pour en apprécier le contenu, se contentant de lire des fragments plus ou moins longs.

MB a des stratégies de lecture semblables. D'abord, il feuillette le texte pour observer son apparence, sa présentation: «Souvent, moi, visuellement, je feuillette le texte pour voir l'allure que prend le texte puis si on regarde ce texte-là au niveau structure, puis les alinéas puis le visuel du texte, c'est pas très évident. J'imagine que, comme il y a un "premièrement", ça va être son premier aspect, mais... les alinéas sont pas clairement identifiés. Bon.» (MB-1: 8, 9). Puis, après la lecture de l'introduction (alors qu'il a marqué le texte avec différents types de commentaires), il reprend la lecture de l'introduction, parce qu'il aime avoir une vision globale du texte.

On ne peut pas nier ici l'importance du contexte de lecture qui a donc un impact sur l'acte de lecture des enseignants. C'est ce contexte si particulier à la lecture des copies faite par les enseignants qui les amène à développer des stratégies de lecture différentes, qu'elles soient liées à l'attitude physique, au moment de l'année ou à l'expertise en lecture (et en correction) développée au fil des ans.

1.1.6 La relecture de ses propres commentaires

Quatre enseignants ont relu quelques commentaires qu'ils avaient écrits sur la copie de l'élève: CP-2, DB-pc-1, MB-2 et FO-pc-1. Dans les trois premiers cas, les enseignants voulaient s'assurer que le commentaire écrit correspondait effectivement à ce qu'ils voulaient dire à l'élève.

CP-2 a même ajouté, après avoir relu son commentaire, qu'il voudrait reparler à l'élève de sa gestion du temps (la production écrite devait être réalisée en trois heures) alors que le commentaire écrit parlait plutôt de la longueur du texte de l'élève: «[...]

c'est peut-être le genre d'élève à qui je reparlerais de ses... de sa gestion du temps dans ses trois heures ici. [...] puis, j'avais envie de lui demander combien de temps il s'est gardé pour se corriger.» (CP-2: 421).

Pour CP-2, FO-pc-1 et MB-2, la relecture des commentaires rédigés sur la copie a été utile pour attribuer une note à l'élève. Si l'enseignant avait un peu «oublié» le contenu du texte qu'il venait de lire, la lecture de ses propres commentaires lui a rappelé les forces et les faiblesses du texte. Par exemple, FO-pc-1:439 a relu les marques «OP-» (qui témoignent de la présence d'une opinion défavorable) avant de noter l'argumentation (critère 3 de la grille d'évaluation).

1.1.7 Le questionnement sur un fragment

Le questionnement sur un fragment fait le lien entre la lecture et le repérage d'une erreur (que nous présentons au point suivant). Ce questionnement est possible lorsque l'enseignant tente de comprendre ce que l'élève a écrit. Dans l'exemple tiré de SR-2: 111 («qui c'est ça, Irène?»), le questionnement de l'enseignant ne peut être possible que s'il a lu le texte qui précédait où il n'était nullement question d'une Irène. L'enseignant le déduira plus tard, à la lecture de la suite du texte. Ici, même si les processus de lecture sont nécessaires pour amener l'enseignant à se poser ces questions, nous avons plutôt catégorisé ce type de questionnement autour des connaissances des types de textes et du contexte de lecture et d'écriture (présentés respectivement aux points B-1.4 et C).

Tous les codes que nous avons utilisés pour codifier l'activité de lecture au moment de la correction et que nous avons présentés au chapitre IV nous ont amenée à observer des constantes dans l'activité de lecture des enseignants. Qu'il s'agisse de lecture découpée ou de relecture, les enseignants sont constants: la lecture est faite pour «trouver» des erreurs, principalement de langue. Les stratégies qu'ils ont développées au fil des ans font en sorte que leur activité de lecture pour corriger des copies ne ressemble pas beaucoup à une activité de lecture pour le plaisir; d'ailleurs, DB insiste pour dire qu'il se sent «une policière intellectuelle» (DB: 669). On constate donc que le rôle de «policier de la langue et de la pensée» est important au moment de la lecture des textes par les enseignants.

Toutes les stratégies de lecture mises de l'avant par les enseignants montrent que la lecture seule n'existe pas vraiment, même au moment où les enseignants disent «lire» le texte de l'élève.

1.2 Le repérage

Dans notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (voir figure 3.1), le **repérage** (1B) est situé dans la boîte **lecture** (1A), parce qu'il constitue la seconde étape de l'activité de correction, la première étant la lecture.

Pendant la lecture du texte, l'enseignant repère une erreur, qu'elle soit de fond ou de forme. Lors de la verbalisation, les enseignants devaient dire à haute voix ce qu'ils lisaient et ce qu'ils faisaient, tout comme ce qu'ils pensaient.

Au moment de la verbalisation, certains enseignants ont été très explicites lorsqu'ils repéraient une erreur, alors que d'autres (ou à d'autres moments) l'ont été beaucoup moins. Dans certains cas, il nous a fallu déduire que l'enseignant avait repéré une erreur parce qu'il effectuait une correction; s'il effectuait justement cette correction, c'est donc qu'il avait repéré une malformation quelconque dans le texte.

1.2.1 Le repérage d'une erreur de fond

Le repérage d'une erreur de fond est plutôt un constat. L'enseignant a lu le texte de l'élève et il a constaté un défaut dans la macrostructure du texte.

Le repérage d'une erreur de fond ne mène pas nécessairement à l'identification de l'objet, ni à l'identification des causes (tributaire de la première identification), ni à l'écriture d'un commentaire par l'enseignant. Repérer, c'est uniquement constater que quelque chose ne va pas.

Sur les 18 textes corrigés papier-crayon (6 nouvelles et 12 textes argumentatifs), 27 erreurs de fond ont été repérées par les enseignants. Sur les six textes corrigés sur cassette, dix-huit erreurs de fond ont été repérées par les enseignants. Le tableau 5.8 en présente quelques exemples.

Tableau 5.8 Exemples de *verbatim* sur le repérage d'une erreur de fond

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-1	REP ER FD	16	mais en fait, <i>maison abandonnée</i> , c'est pas vraiment pertinent dans le contexte...
SB-2	REP ER FD	279	Aucune description du parc...
SR-1	REP ER FD	242	Bon, là, y'a pas vraiment de situation finale... Il fait juste dire la suite où il était rendu.
CP-2	REP ER FD	95	bon. Son sujet, il est pas... il est pas vraiment respecté. Il faut qu'il parle de l'abolition des cours de conduite...
DB-pc-3	REP ER FD	170	J'écris: «tu y vas un peu fort!» (Rires)
FO-pc-1	REP ER FD	8	Évidemment, le sujet amené est absent...
DB-cas-1	REP ER FD	159	là, les Beatles, Annick, je sais pas ce qu'ils font là dans ton énumération... parce que là, est-ce que je compare les Beatles à Michel-Ange et Léonard de Vinci? Il y a quelque chose qui marche pas...
FO-cas-1	REP ER FD	124	Ici, là, tu reviens pas. Donc, opinion moins...
MB-1	REP ER FD	1	Bon... Alors, là, il y a pas de titre...

Globalement, les erreurs repérées par les enseignants sont davantage liées à la structure du texte qu'à son contenu, sauf pour SB et SR, les deux enseignants qui corrigeaient des nouvelles littéraires. Cette observation n'est pas sans intérêt, du moins dans le contexte de la production d'un texte argumentatif au Québec, à quelques semaines de l'examen ministériel. Comme nous l'avons déjà expliqué, les élèves doivent produire, dans le cadre de cet examen national, un texte argumentatif selon une structure un peu rigide: une introduction qui comprend un sujet amené, un sujet posé et la présentation de l'opinion, un développement qui présente trois arguments qui défendent la position adoptée par l'élève et une conclusion qui reprend les trois aspects présentés ainsi qu'une ouverture de conclusion. Les enseignants, depuis plusieurs années, ont donc pris l'habitude d'enseigner cette structure du texte argumentatif, plutôt que de mettre l'accent sur le «contenu», c'est-à-dire la façon réelle de convaincre un auditoire. Ce glissement expliquerait probablement pourquoi les erreurs repérées sont surtout de nature structurelle, du moins dans les textes argumentatifs, lesquels ont été corrigés par CP, DB, FO et MB.

Un exemple du repérage d'une erreur de structure permet de constater que l'introduction rédigée par l'élève n'a pas la structure attendue: «Évidemment, le sujet amené est absent...» (FO-pc-1: 8). À l'opposé, le repérage d'une erreur de fond effectué par DB fait vraiment appel au contenu du texte de l'élève, non pas à sa

structure (DB-cas-1: 159) (tableau 5.8). Cette nuance est plus évidente dans le texte argumentatif, pour les raisons que nous avons indiquées plus haut.

Le repérage d'une erreur de fond ne mène pas nécessairement à l'écriture d'un commentaire; parfois, les enseignants repèrent les erreurs de fond, n'écrivent pas de commentaires, mais se souviennent avoir dit telle ou telle remarque au moment de la lecture quand vient le temps de donner une note à l'élève. Cette façon d'occulter la rédaction de commentaires sur le fond fait en sorte que les élèves peuvent ne pas toujours comprendre les notes obtenues, étant donné l'absence de commentaires. Nous reviendrons sur la décision pédagogique d'annoter le texte de l'élève plus loin.

1.2.2 Le repérage d'une erreur de forme

Au cours de sa lecture, l'enseignant peut aussi repérer une erreur de forme. Lors de la verbalisation, les enseignants devaient indiquer les erreurs qu'ils rencontraient dans la lecture du texte, c'est-à-dire qu'ils ont fait des constats de la qualité de la langue écrite des élèves (tableau 5.9).

Tableau 5.9 Exemples de *verbatim* sur le repérage d'une erreur de forme

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-2	REP ER FR	105	il a mis un N plutôt qu'un M, deuxième erreur d'usage
SR-1	REP ER FR	30	Bon, le mot amante est un peu fort là...
CP-1	REP ER FR	277	pratiquer la conduite, ça fait bizarre, j'aime pas beaucoup son terme...
CP-2	REP ER FR	259	OK. Donc là, encore une fois, là, <i>conduise</i> , <i>cours</i> , ça revient trop souvent.
DB-pc-1	REP ER FR	620	Alors, je... erreur grammaticale à <i>capable</i> ...
FO-pc-3	REP ER FR	85	à stagner devant leur écran... moi, j'aurais mis une virgule...
DB-cas-2	REP ER FR	319	on commence pas une phrase par «ou bien»...
FO-cas-3	REP ER FR	104	pas besoin de ponctuation ici,
MB-2	REP ER FR	331	manque de négation

Le repérage d'une erreur de forme a donc permis à l'enseignant de constater que quelque chose n'allait pas dans le texte et donne lieu, de façon plus générale, à une marque laissée par l'enseignant sur la copie de l'élève, contrairement au repérage d'une erreur de fond qui n'amenait pas les enseignants à laisser automatiquement une marque. Il faut dire que la plupart des enseignants (5/6) utilisent une grille de correction et que

les critères concernant la structure du texte et son contenu sont évalués de façon qualitative, alors que les critères sur la qualité de la langue sont évalués en fonction d'un décompte précis du nombre d'erreurs repérées dans le texte.

Les enseignants qui utilisent un code de correction, en plus d'avoir fait un «constat de la faute», ont fait aussi un constat de la nature de la faute, et ils écrivent un code pour identifier cette nature. Par exemple, SB dit: «Un R de trop à mourir, donc usage» (SB-2: 97). En indiquant «un R de trop à mourir», il constate une faute (repérage); en ajoutant «donc, usage», il catégorise la faute: c'est une erreur d'orthographe d'usage.

Globalement, on peut dire que les enseignants ont plus de facilité à repérer une erreur de forme qu'une erreur de fond. D'ailleurs, ils se font tous un point d'honneur de dire que rien ne leur échappe quant à la qualité de la langue des textes qu'ils corrigent: «Mais après deux lectures, c'est rare que... au niveau des fautes là, orthographe d'usage ou grammaticale, ça serait surprenant que... s'il en restait.» (SR: 23)

Certains enseignants éprouvent presque une joie à repérer toutes les erreurs de forme contenues dans le texte: «C'est un espèce de plaisir masochiste que je prends de dire qu'il y a 84 fautes dans ce texte-là.» (SB: 104) Si l'enseignant continue à souligner les erreurs dans le texte de l'élève, parfois il cesse de mettre les codes appropriés, quand le nombre maximal d'erreurs est atteint pour le critère langue: «[...] à l'œil, un moment donné, je me dis que j'en ai assez... Aussitôt qu'ils ont 12, c'est zéro. Ça fait que je vais souligner jusqu'à la fin, mais c'est les U et les G que je mettrai pas jusqu'à la fin.» (SR: 200).

On constate que le repérage est un travail d'hétérorévision. Pour l'enseignant, la lecture et les habiletés à repérer les erreurs sont sollicitées conjointement lors du repérage d'une erreur et, dans une observation plus globale, dans la correction des copies.

Ce repérage d'une erreur de fond ou de forme est identique dans le déroulement de la correction, qu'elle soit effectuée sur cassette ou de la façon plus traditionnelle, papier-crayon. Une fois que l'enseignant a repéré une erreur de forme ou de fond dans le texte de l'élève, il peut l'identifier précisément.

1.3 L'identification

Après le repérage d'une erreur, qu'elle soit de fond ou de forme, l'enseignant peut identifier l'erreur. Identifier, nous l'avons déjà dit, c'est dire en mots de quoi il s'agit.

1.3.1 L'identification d'une erreur de fond

Afin d'identifier les erreurs commises par l'élève, les enseignants font appel notamment à leurs connaissances déclaratives puisque l'identification de l'erreur repérée par l'enseignant suit généralement son repérage, comme le montre le tableau 5.10.

Tableau 5.10 Exemples de *verbatim* sur l'identification qui suit le repérage d'une erreur

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-pc-1	REP ER FD	8	Évidemment, le sujet amené est absent... [...]
	ID ER FD	11	Elle donne son opinion pour commencer, ce qui était pas à faire...
MB-1	LTX	305	<i>le même examen, je ne peux admettre...</i>
	REP ER FD	306	le même examen que qui?
	ID ER FD	307	idée incomplète...
CP-2	LTX	33	<i>trois aspects réalistes des cours de conduite qui, disons le,</i>
	REP ER FR	34	bon, une faute ici,
	ID ER FR	35	un trait d'union, bon, c'est une incise...

On peut voir qu'il existe un lien entre le repérage et l'identification de l'erreur commise par l'élève. Au moment où l'enseignant identifie l'erreur, surtout si elle concerne le fond, il «emmagasiné» cette information dans sa mémoire afin de la réutiliser quand viendra le temps d'écrire un commentaire ou d'attribuer une note à l'élève.

Toutefois, on a constaté que les enseignants n'identifient pas beaucoup les erreurs de fond commises par les élèves, que ce soit lors de la correction papier-crayon ou lors de la correction sur cassette: ils les ont repérées, mais pas formellement identifiées. Si les enseignants ont beaucoup de mal à identifier l'objet (la nature précise de l'erreur), ils n'en identifient évidemment pas les causes, ce qui constitue la suite logique du travail d'identification. Cette difficulté à identifier précisément les erreurs de fond permet de

faire un lien avec la nature des commentaires écrits: la rédaction d'un commentaire écrit structuré est difficile quand on ne sait pas trop précisément ce qui ne va pas. Dans ces conditions, le commentaire reste flou, puisque la nature de l'erreur est floue. En fait, relever des erreurs de fond relève peut-être davantage de l'intuition; l'enseignant «sent» un dysfonctionnement: l'argumentation est insuffisante ou l'idée est incomplète, sans préciser ce qui fait que l'idée est incomplète. C'est notamment le cas de FO où l'indication donnée par l'enseignant est floue: «C'est insuffisant comme argument... Tu devrais être plus explicite.» (FO-cas-1: 79). Ce constat n'aide pas beaucoup l'élève à savoir ce qui ne va pas dans cette partie de son texte.

Parmi les 13 identifications d'une erreur de fond recensées, nous avons relevé quatre identifications plus précises que les autres (tableau 5.11):

Tableau 5.11 Exemples de *verbatim* sur quatre identifications d'une erreur de fond

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-3	ID ER FD	45	en quoi c'est important de connaître la couleur des cheveux de Maurice. C'est absolument pas pertinent. Alors, «pourquoi mentionner la couleur des cheveux de Maurice? Quel intérêt?»...
CP-1	ID ER FD	115	Ici, il est censé expliquer cet argument-là. C'est ce que je leur demande. Alors, comme son argument est contraire, il faudrait... il aurait fallu qu'il explique cet argument-là. Alors là, il a changé de position. Il est allé expliquer quelque chose qui irait avec son opinion. Donc, je considère que son argument ici là, je vais lui écrire que c'est un argument contraire...
CP-1	ID ER FD	241	Puis bon, il est parti avec l'idée qu'il y avait une période d'apprenti et puis à la fin, il parle <i>diminution du temps d'apprentissage</i> puis <i>d'expérience</i> . Bon, en tout cas, pour moi, c'est pas tout à fait un rappel, là, conforme à son début. Euh...
CP-1	ID ER FD	330	Moi, je trouve qu'il a pas argumenté vraiment sur l'examen lui-même. Alors là, je trouve ici, là, que son argumentation,

L'intérêt de ces quatre identifications, c'est qu'elles vont précisément au cœur de l'erreur. L'identification de SB-3: 45 fait appel aux connaissances de l'enseignant sur le type de texte (la nouvelle) et lui permet de décréter que savoir la couleur des cheveux de Maurice est peu pertinent dans ce cadre-là. L'identification de CP-1: 241 traite plutôt du contenu même du texte de l'élève: l'enseignant en commente le contenu puis

indique qu'il ne s'agit pas tout à fait d'un rappel de son argument, tel qu'il était présenté au début de son texte. Ici, il s'agit davantage d'une explication sur la structure du texte, sur la façon d'articuler un texte argumentatif, qu'une explication sur le contenu même de la nature de l'argument.

Pour les neuf autres identifications que nous ne présentons pas ici, ça demeure assez flou: «argument insuffisant» (FO-cas-1:79) ou «idée incomplète» (MB-1:307).

Deux raisons peuvent démontrer les rares identifications d'erreurs de fond dans les textes des élèves: l'automatisme de la tâche et la formation de l'enseignant.

L'enseignant, surtout s'il est en situation de correction intensive, fait parfois le travail de correction comme un automate: son but est de «passer au travers de la pile de corrections» dans un délai raisonnable et humain. Du même coup, avec les années d'expérience, il s'est forgé des habitudes de correction qui se révèlent des automatismes: «Parce que des fois, il y a... il y a une partie du travail de l'enseignant qui est automatisée... Puis, on... on réalise pas pourquoi on le fait. On sait pas pourquoi on le fait... mais on le fait.» (CP: 505).

Ensuite, la formation de l'enseignant l'amène à se questionner différemment selon le type de texte à corriger. Pour SB qui a une formation en littérature, par exemple, «[...] ça coule de source pour moi faire ça [corriger la nouvelle] alors que l'article argumentatif, je trouve ça moins intéressant en terme de correction et ça va nécessiter plus d'efforts pour moi.» (SB:36) Dans ce cas-ci, comme l'enseignant dit éprouver plus de facilité à corriger la nouvelle, à cause de sa formation universitaire, il aura peut-être davantage de facilités à identifier les erreurs de fond, contenues dans les nouvelles écrites par ses élèves. Dans le cas de SR, le constat est presque le même: «[...] j'aime mieux corriger la nouvelle littéraire, même si c'est plus long, parce qu'il y a plus de place à la créativité [...]» (SR:133). Toutefois, SR n'a pas de formation en lettres: «Légalement, je n'ai aucune formation en lettres. [...] Un moment donné, j'ai eu l'opportunité de muter volontairement... ils avaient besoin d'un professeur de français... et ce qui m'a légalement autorisée à pouvoir enseigner ça, c'est que j'avais un brevet A qui, dans le temps, nous autorisait à enseigner à peu près toutes les matières.» (SR:135-137). Le constat de «facilité apparente» pour la nouvelle est aussi repris par FO qui possède une formation en lettres et qui a corrigé des textes argumentatifs: «Il faut être plus aux aguets que dans une nouvelle littéraire où... comme si ça coulait plus tout seul... [...]» (FO: 40). Généralement, les enseignants

préfèrent corriger des nouvelles, à cause de l'aspect imaginaire; ils trouvent le texte argumentatif trop découpé, voire trop «mathématique».

La formation des enseignants identifie une partie de leurs intérêts et leur a permis de développer une plus grande capacité à identifier les erreurs de fond. Quoiqu'il en soit et quels que soient les intérêts des enseignants, le constat est que peu d'erreurs de fond ont été identifiées, ce qui pourrait causer une certaine difficulté de compréhension des commentaires ou des notes pour les élèves, au moment où ils reçoivent leurs copies corrigées.

L'enseignant peut observer un fragment de fond et juger de sa bonne qualité (tableau 5.12) sans qu'il y ait nécessairement d'erreur dans ce fragment. Ainsi, puisqu'il n'y a pas d'erreur, l'observation du fragment de fond ne peut pas suivre le repérage d'une erreur.

Tableau 5.12 Exemple de *verbatim* sur une observation d'un fragment de fond

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-2	OBS FRAG FD	64	<i>tout ce qu'il trouvait de bon...</i> L'observation est intéressante, je vais l'écrire: observation juste...
SB-1	OBS FRAG FD	233	Je vais lui noter ici que c'est un renseignement inutile qui enrichit pas du tout son texte. Je ne sais pas pourquoi il regarde les feuilles tomber. La nouvelle doit être très économe... [...]

L'observation d'un fragment de fond permet à l'enseignant d'expliquer des erreurs de fond (tableau 5.13):

Tableau 5.13 Exemples de *verbatim* sur l'explication des erreurs de fond

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
CP-2	OBS FRAG FD	91	Quand ça occupe la moitié de l'introduction, c'est trop long, c'est lourd, puis ça les... ça les avantage pas. [...]
DB-pc-2	OBS FRAG FD	306	d'accord, pas assez long. <i>Beaucoup de gens ont contribué au rétablissement suite à la tempête de verglas. À mon avis, les autorités responsables ont très bien réagi face à...</i> C'est ça. Or, conclusion faible.
MB-2	OBS FRAG FD	392	Les liens logiques ne sont pas évidents... euh... ne sont pas évidents... Dans le fond, y'en arrive à avoir un argument... En bout de ligne, il en a un, un argument, mais c'est tellement compliqué d'y arriver...

Pour écrire un commentaire à l'élève et pour attribuer une note au texte ou, du moins, selon certains critères liés au contenu du texte, l'enseignant fait appel à ses stratégies de lecture et d'écriture puisque, à la suite de la lecture, l'enseignant écrira peut-être un commentaire.

1.3.2 L'identification des erreurs de forme

Le volet «identification» présente aussi l'identification des erreurs de forme par l'enseignant. Une fois l'erreur repérée, l'enseignant peut en identifier la nature et les causes. Si, dans la correction papier-crayon, des 27 erreurs de fonds repérées, les enseignants en ont identifié 9, c'est-à-dire le tiers, des 632 erreurs de forme repérées, les enseignants en ont identifié 178, c'est-à-dire 28% d'entre elles (correction papier-crayon seulement). Malgré l'apparente facilité à identifier une erreur de forme (elle n'est pas «discutable»), les enseignants sont moins portés à en identifier la nature et les causes (tableau 5.14).

Tableau 5.14 Exemples de *verbatim* sur l'identification d'une erreur de forme

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-1	ID ER FR	151	Verbe à l'infinitif, il n'y a pas de sujet.
SR-2	ID ER FR	323	on décrit un état intérieur, donc il faut employer l'imparfait...
CP-2	ID ER FR	35	un trait d'union, bon, c'est une incise...
DB-pc-1	ID ER FR	56	<i>je trouve</i> , c'est un mauvais choix de vocabulaire...
FO-pc-1	ID ER FR	110	internet, e, t, t, e...
DB-cas-2	ID ER FR	126	Alors, ton verbe, mal utilisé...
FO-cas-2	ID ER FR	302	Tu veux dire qu'un enfant a l'avantage... c'est ça que tu veux me dire... pas la priorité...
MB-1	ID ER FR	112	«du à» c'est un anglicisme... à l'abolition des cours de conduite.

Pour identifier les erreurs de forme, l'enseignant fait également appel à ses connaissances déclaratives puisqu'il est question de dire, avec des mots, de quelle nature est l'erreur commise par l'élève. Ces connaissances se «modifient» avec l'expérience ou avec l'habitude de correction. L'enseignant qui enseigne à un certain niveau depuis quelques années devient un expert pour identifier le type d'erreur commis régulièrement par ses élèves: «À la fin de sa 4^e secondaire, l'élève est supposé tout savoir en grammaire, sauf les verbes à la forme pronominale. C'est le petit quelque

chose qui reste en 5^e secondaire.» (SR: 216) Toutefois, selon les enseignants que nous avons rencontrés, cette «expérience de correction» a des effets pervers; les enseignants se mettent à douter de ce dont ils ne doutaient pas auparavant: «Évidemment, on voit tellement d’erreurs qu’on finit par... oui, oui... douter de choses évidentes.» (SB: 38) Pour DB, le constat est le même: «Des fois, on bloque, hein? Ça prend-tu deux “s”, ça prend-tu deux “n”, ça prend-tu... (rires). À force de chercher parce que... Mais, je trouve que notre travail est de... de courir après les fautes.» (DB: 21).

Globalement, les enseignants identifient plus facilement les erreurs de vocabulaire: sur les 213 identifications recensées (papier-crayon et cassette), 59 portent sur le vocabulaire (27,6%). On peut penser que la facilité à proposer un autre terme pour remplacer un mot fautif expliquerait pourquoi les enseignants arrivent à identifier plus facilement les erreurs de vocabulaire. Les autres types d’identifications sont moins présents (tableau 5.15):

Tableau 5.15 Types d’identifications des erreurs de forme

	nombre d’erreurs	pourcentage du nombre total d’erreurs
Vocabulaire	59	27,6%
Syntaxe	49	23%
Accord des verbes	37	17,3%
Orthographe d’usage	32	15%
Ponctuation	19	8,9%
Grammaire	15	7%
Structure textuelle	2	0,9%
total	213	100% ⁹⁹

On remarque que DB, MB et SR ont identifié de façon un peu plus systématique ce type d’erreur. Pour SR, le vocabulaire est important: «Comme moi, j’adore le vocabulaire... [...] C’est pas au programme, mais moi je trouve ça important. Ça leur donne du vocabulaire.» (SR: 258). Pour DB, le vocabulaire est également important, suffisamment important pour que l’enseignant accepte des mots qui ne figurent pas au dictionnaire, s’il juge que le mot représente bien ce que l’élève veut dire: c’est le cas du mot «majestuosité», accepté par l’enseignant lors de la correction du 1^{er} texte sur cassette.

99 L’arrondissement des décimales fait que le total n’arrive pas tout à fait à 100% (99,7%).

D'autres constats sont intéressants: DB n'a fait que des identifications sur la syntaxe et le vocabulaire, laissant de côté toutes les erreurs d'autres natures; MB fait très majoritairement des identifications de vocabulaire, alors que SR fait majoritairement des identifications de vocabulaire et d'accords de verbes.

Les enseignants ont parfois «choisi» de ne pas identifier les erreurs de forme sur les copies de leurs élèves, peut-être à cause du travail à effectuer après la correction: les élèves reprennent leur copie et doivent retravailler leur texte. Comme l'enseignant sait que l'élève devra lui-même faire le travail d'identification des erreurs (et par la suite trouver la bonne orthographe), il ne fait pas «l'effort» d'identifier la faute en question; il sait simplement que quelque chose ne va pas. Dans certains cas, l'enseignant n'est pas «conscient» qu'il n'identifie pas l'erreur; dans d'autres cas, toutefois, l'absence d'identification est volontaire de la part de l'enseignant. Par exemple, SB décide de ne rien identifier sur la copie de l'élève: «[...] quand j'écris orthographe grammaticale par exemple, j'identifie pas si c'est une erreur de participe passé ou si c'est une erreur de pluriel... Quand l'élève va corriger sa copie, je vais lui demander de faire ce travail-là, par exemple, d'aller voir l'orthographe grammaticale.» (SB: 159)

Pour SR, c'est au moment de la remise des travaux qu'il explique la nature des erreurs: il demande aux élèves de lever la main s'ils ont telle ou telle marque dans leur texte et il explique alors la nature des erreurs devant toute la classe. Les élèves qui se sentent concernés par ce type d'erreur (parce qu'ils ont une marque qui l'identifie sur leur copie) peuvent être plus attentifs à ce moment: «Mais probablement que c'est juste ceux qui ont des barres obliques qui écoutent ça plus attentivement.» (SR: 167). DB fait une démarche semblable, en attribuant des points à la correction effectuée par les élèves, même s'il dit que l'exercice déplaît royalement aux élèves: «C'est un exercice qui leur déplaît royalement, mais qui est très efficace.» (DB-cas: 104).

Contrairement à SR, CP ne fait pas de retour devant la classe; les erreurs ne sont donc pas clairement identifiées ni au moment de la correction ni au moment du retour sur les copies corrigées: «Au niveau de l'orthographe, je reviens pas beaucoup devant toute la classe, là. Mais je vais revenir peut-être sur... à l'occasion, la correspondance des marqueurs de relation [...]» (CP: 517). CP explique cet état de fait par la lourdeur de la tâche: «Quand on avait des tâches moins... moins grosses, moi, j'obligeais les élèves à corriger leur texte. Toutes les fautes d'orthographe, je leur faisais corriger ça sur une autre feuille en trois colonnes: la correction, la règle... puis je revoyais tout ça.» (CP: 366).

La décision d'identifier une erreur de forme, qu'elle soit consciente ou non, relève aussi de la nature de l'erreur, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale ne demandant pas le même type d'effort de la part de l'enseignant. Comme le dit SB, «l'orthographe d'usage, c'est plus vite réglé.» alors que «[...] l'orthographe grammaticale, il y a là énormément de sous-catégories d'erreurs que je peux pas identifier sinon, c'est sans fin comme correction [...]» (SB: 159).

Si les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe demeurent malgré tout plus facilement «identifiables», il en est autrement des erreurs de syntaxe. Pour certains enseignants, l'absence d'identification s'explique par la nature même de l'erreur: «[...] c'est tout un espace qui est très très personnel, l'espace de la correction d'une erreur de syntaxe...» (SB: 247). Ici, l'enseignant exprime sa difficulté à cerner correctement les erreurs de syntaxe, puisque, dit-il, ce qui est une erreur pour un enseignant ne l'est pas nécessairement pour un autre enseignant: «[...] la syntaxe, encore là, je serais curieuse de voir comment chaque prof va [...]» trouver les erreurs de syntaxe. (SB: 247).

L'enseignant se questionne sur la nature même de l'erreur, tout en corrigeant: «Comme tantôt là, c'était le nombre d'accidents. Bon, le nombre d'accidents, le nombre d'accidents, là, ça va. Mais si le mot change de contexte ou d'expression... Bien là, ce sont des erreurs différentes.» (CP: 532)

Comme l'évaluation de la langue s'effectue de façon quantitative, nous l'avons dit, la très grande majorité des fautes repérées a donné lieu à l'écriture d'une marque sur la copie de l'élève et c'est souvent grâce à ces marques que les enseignants additionnent (ou soustraient) les points obtenus pour la qualité de la langue.

L'observation sur un fragment de forme permet aussi à l'enseignant d'identifier la nature des erreurs (ou des bons coups) faites par l'élève. En outre, cette observation lui permet de:

- structurer sa pensée pour laisser une marque (valide aussi la décision pédagogique) (tableau 5.16):

Tableau 5.16 Exemple de *verbatim* sur la réflexion pour écrire un commentaire

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
CP-1	OBS FRAG FR	64	Bon. Là, je trouve sa phrase est (rires)... est quand même lourde. [...] Mais moi, ce que je fais habituellement, je vais lui suggérer de...
SB-1	OBS FRAG FR	30	Je vais noter que c'est un anglicisme...
CP-2	OBS FRAG FR	267	C'est encore toujours la... la formulation. Moi, je vais, à la fin, probablement lui suggérer quelque chose. Je remarque que ses paragraphes sont très longs, puis comme c'est quelqu'un qui a de la difficulté, je vais probablement lui suggérer qu'il raccourcisse un petit peu ses paragraphes pour se donner une chance.

- faire des liens entre le contenu du texte et les différents accords grammaticaux à effectuer (tableau 5.17):

Tableau 5.17 Exemples de *verbatim* sur les liens entre le contenu et les accords à effectuer

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SR-1	OBS FRAG FR	5	donc, mon «pressé» était correct si je présume que c'est un homme le narrateur...
MB-2	OBS FRAG FR	228	C'est soit les amis au masculin ou c'est «elles»...

- observer ce qui va bien et ce qui va moins bien (tableau 5.18):

Tableau 5.18 Exemples de *verbatim* sur l'observation de la qualité de la langue

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-1	OBS FRAG FR	87	Elle a les bons marqueurs de relation.
DB-pc-1	OBS FRAG FR	271	Mais au moins là, c'est pas preuve, c'est un geste, bon, elle a changé au moins ce mot-là.
CP-2	OBS FRAG FR	9	La syntaxe est pas très bonne...
FO-cas-3	OBS FRAG FR	178	C'est un bon signe de ponctuation pour l'explication qui suit...
MB-2	OBS FRAG FR	151	Le marqueur de relation est pertinent mais il n'est pas varié parce qu'on avait le deuxième temps, pis là, elle l'a mis au premier temps, mais là... C'est un bon marqueur de relation, il est correct, mais c'est répétitif par rapport à ce qu'elle a déjà, là. Elle peut peut-être varier, mais c'est pas une erreur...

- redire dans ses mots ce que l'élève a écrit (tableau 5.19):

Tableau 5.19 Exemples de *verbatim* sur la reformulation par l'enseignant

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-1	OBS FRAG FR	163	OK, ce qu'elle veut dire, c'est que les gens étaient libres d'aller faire du bénévolat ou pas, c'est ça qu'elle veut dire, mais elle dit ça autrement, ce qui est un petit peu... qui manque de précision...
MB-2	OBS FRAG FR	370	Bon, ce «donc»-là a un rapport avec ce qui est dit précédemment... mais tout le reste ça a comme... c'est comme un espèce de... de raisonnement qui a pas de suite logique... <i>Je veux dire...</i> il me semble qu'il a parlé de ça... [...]

On remarque que, consciemment ou non, l'identification d'une erreur de forme est problématique pour les enseignants qui préfèrent laisser ce travail à l'élève. Les enseignants qui utilisent des codes pour marquer les erreurs de forme indiquent que ces codes constituent déjà une forme d'identification (nous traiterons de l'utilisation des codes de correction dans la prochaine partie liée aux décisions pédagogiques de l'enseignant), qu'il s'agisse de la correction papier-crayon ou de celle réalisée sur cassette.

1.3.3 L'observation d'un fragment de fond ou de forme

Parallèlement à l'identification des erreurs de fond et de forme, l'observation d'un fragment, qu'il soit de fond ou de forme, permet à l'enseignant de s'arrêter sur le texte de l'élève et de détecter des points positifs et des points négatifs, sans nécessairement les identifier comme des erreurs.

En fait, l'observation des fragments de fond ou de forme sert parfois à identifier une erreur. Si nous avons fait cette distinction entre l'identification de l'erreur et l'observation d'un fragment de texte, c'est que l'identification suit le repérage d'une erreur, alors que l'observation ne suit pas nécessairement le repérage d'une erreur: l'observation permet à l'enseignant de commenter le texte à voix haute, sans avoir

décelé précisément un défaut dans le texte; l'enseignant commente simplement ses observations sur un fragment du texte. Par exemple, après la lecture d'un argument, FO-pc-1: 307 dit: «Son argument ici n'est pas complet, elle aurait dû aller plus loin là-dedans parce que c'est vrai que ça peut sauver des vies, des maladies plus vite découvertes... par contre, elle appuie ça d'autant d'exemples concrets... elle parle de l'asthme, mais c'est insuffisant... des nouvelles machines qui viennent de sortir il y a peut-être deux ans... moins efficace...»; dans cet exemple, FO «observe» une faiblesse dans la présentation de l'argument, mais n'identifie pas clairement de quoi il s'agit, puisqu'il n'avait pas repéré d'erreur auparavant.

En fait, l'observation d'un fragment de forme sert davantage à l'enseignant qu'à l'élève: l'observation d'un fragment de forme permet à l'enseignant de structurer sa pensée pour laisser une marque, faire des liens entre le contenu du texte et les différents accords grammaticaux à effectuer, observer ce qui va bien et ce qui va moins bien, redire dans ses mots ce que l'élève a écrit, essayer de comprendre ce que l'élève a écrit et apprécier le travail de l'élève sans que ça se traduise par une marque laissée sur la copie de l'élève.

Le repérage et l'identification d'une erreur, qu'elle soit de forme ou de fond, amène l'enseignant à choisir d'écrire – ou non – un commentaire sur la copie de l'élève. C'est de cette décision pédagogique dont il sera question au point suivant.

2. Décision pédagogique

Dans notre modèle, une fois qu'il a repéré une erreur – qu'elle soit de fond ou de forme – (et qu'il l'a peut-être identifiée), l'enseignant décide de laisser – ou non – une marque sur la copie de l'élève; c'est ce que nous avons appelé la «décision pédagogique» de l'enseignant. Globalement, de façon consciente ou non, les enseignants «choisissent» ce qu'ils vont écrire sur la copie de l'élève. Nous définissons ici les décisions pédagogiques liées à l'écriture des commentaires (commentaires écrits) et, ensuite, nous présentons les commentaires oraux des enseignants qui ont corrigé les copies en utilisant une cassette (commentaires oraux).

2.1 Commentaires écrits

Afin de laisser des commentaires écrits sur la copie de l'élève, l'enseignant recourt à la «banque de commentaires» qu'il s'est forgée au cours des années, laquelle reprend les sept types de marques que nous avons présentées au chapitre III. Ces marques ont été «choisies» par l'enseignant soit au moment même de la rédaction, soit il y a plusieurs années, quand il a «construit» ses habitudes de correction. C'est d'ailleurs en observant les habitudes de correction des enseignants que nous avons pu comprendre une partie des décisions pédagogiques liées aux types de marques laissées sur les copies.

Au-delà de la marque, il serait important que l'élève qui reçoit sa copie commentée soit capable de comprendre ce que l'enseignant a voulu lui dire. Toutefois, MB indique que la compréhension selon les élèves est différente: «Il y en a qui ne le savent jamais, là, mais il y en a qui finissent par savoir que l'usage, c'est un mot qui est mal écrit, que tu prends le dictionnaire et tu cherches. Grammaire, c'est un mot qui est mal accordé. Puis ponctuation, ils ont leur feuille avec les cas de ponctuation puis ils essaient de voir ce qui a manqué.» (MB: 44)

En ce sens, certains enseignants s'interrogent sur l'utilité même du commentaire; plusieurs raisons concourent à générer ce questionnement chez les enseignants: la connaissance de l'élève et ce qu'il sera capable de retirer des commentaires, la nature même du travail de correction et le temps investi lors de la correction et l'annotation des copies. Ainsi, un enseignant peut être conscient qu'il ne rédige pas beaucoup de commentaires: «Moi, je peux pas dire que je mets des tonnes de commentaires. C'est long écrire des commentaires. [...] je connais les élèves. [...] dans le fond, probablement que je me dis que ça donne peut-être pas grand-chose là, j'use des crayons pour rien.» (SR: 161). Toutefois, même s'il tient ces propos, il indique également, du même souffle, que certains de ses collègues écrivent beaucoup de commentaires, surtout lors d'un exercice de rédaction de type formatif et qu'ils croient que ça vaut la peine d'en écrire (SR: 161).

Dans le cas de SB, l'enseignant privilégie les commentaires qui touchent la matière vue en 4^e secondaire; puisqu'il tient pour acquis que les élèves maîtrisent certaines notions vues auparavant, il concentre ses efforts sur la matière de l'année en cours, même s'il sait très bien qu'il reste de grandes lacunes, notamment au chapitre de la qualité de la langue française écrite (SB: 86).

Pour CP, le choix d'écrire ou de ne pas écrire de commentaires relève de la faute en elle-même ou de la note obtenue par l'élève pour un critère de la grille de correction; dans ce dernier cas, on peut donc penser qu'il écrit des commentaires plus généraux, une fois que la correction du texte est terminée (ce qu'il a effectivement fait, devant nous). Il explique qu'il met peu de commentaires sur la forme, parce que la note parle d'elle-même: si l'élève obtient 0/20 au critère orthographe grammaticale et d'usage, un commentaire ne sert à rien, selon lui. Toutefois, en entrevue, il a indiqué qu'il a déjà écrit un commentaire à un élève qui avait obtenu 0/20 pour le critère orthographe d'usage et grammaticale, mais qui n'avait aucune erreur d'orthographe d'usage. Dans ce cas précis, CP a indiqué avoir écrit un commentaire à l'élève sur ses lacunes en grammaire. Quant à la connaissance que l'enseignant a de l'élève, CP indique que ce dernier doit aussi démontrer une certaine ouverture d'esprit aux commentaires rédigés par son enseignant: «Il y a une limite, je pense, à s'évertuer à écrire des choses quand tu les as déjà écrites... puis que ça porte pas fruit. Je pense qu'il a un bout... de chemin à faire, puis il faut qu'il le fasse.» (CP: 432). Toutefois, CP met déjà un bémol à ses observations: «Mais, ça va arriver que j'écrirai rien [...] parce que, on dirait qu'au moment où je corrige, là, j'ai l'impression que ça donne plus rien. [...] Mais ça va arriver, c'est au niveau de l'approche verbale. [...] Il y a des fois, bon, l'élève va rentrer dans la classe puis je vais lui dire: bien, écoute, ton texte, là, oui... Tu sais, j'ai pas le goût de t'en parler trop, trop, puis tu sais très bien pourquoi.» (CP: 439). Ce qu'on peut comprendre ici, c'est que même s'il n'écrit pas de commentaires sur la copie de l'élève, le dialogue pédagogique a tout de même lieu puisqu'il commente la qualité du texte, de façon orale, lors de la transmission de la copie à l'élève, même s'il s'agit d'un dialogue fort succinct (et parfois même, d'un monologue).

Le nombre des commentaires est aussi un aspect important dans la correction des copies. Si SR dit être conscient de ne pas écrire beaucoup de commentaires, DB, MB et FO font des nuances dans la quantité de commentaires qu'ils écrivent, notamment à cause des élèves eux-mêmes. Ainsi, DB indique faire des commentaires jusqu'à la fin du texte, même s'il est truffé d'erreurs de toutes sortes: «Bien oui, pour moi, il faut que l'élève sache.» (DB: 624). Une explication en apparence contraire est donnée par MB qui indique que «[...] ça ne sert à rien d'écrire des commentaires partout, ces élèves-là, ils en ont tellement à faire que tu corriges les fautes, tu retravailles avec eux autres en classe, tandis que l'élève qui est très fort, une petite affaire de rien que tu soulignerais même pas chez un autre, tu y mets...» (MB: 134). Pour FO, la connaissance des élèves

a un impact sur le choix d'écrire ou non des commentaires: à un élève fort, il fait moins de commentaires parce que «[...] c'est plus facile à corriger quand il y a moins de remarques à faire» (FO: 87).

Interrogés sur la nature des commentaires qu'ils écrivent sur la copie des élèves, trois enseignants (sur six) ont indiqué utiliser l'infinitif pour écrire des commentaires; ils préfèrent utiliser la forme neutre dans leurs suggestions: «Je dirais que ce serait [plus] du domaine de la suggestion, de la prescription que de l'ordre. [...] C'est sûr qu'ils ont tout à gagner en utilisant le commentaire que je leur donne [...] je ne sens pas l'importance d'utiliser l'impératif. [...] Je dirais que l'infinitif, c'est un temps qui m'apparaît plus neutre.» (SB: 96). Ce même constat de neutralité est expliqué par DB, au moment de la rétroaction, lorsqu'il s'est entendu sur bande vidéo: «Tu vois, j'ai dit "il semble généraliser" [...] C'est pas... je dis pas: il généralise. Parce que peut-être, pour lui, que non, il généralise pas. Donc, je laisse l'espace... à l'élève.» (DB: 858-860).

Des six enseignants, seul MB utilise l'impératif, en accordant ses verbes à la 2^e personne du pluriel, ce qu'il s'est fait reprocher par ses élèves: «[...] au niveau des productions écrites, les élèves ont dit: "On sent que tu t'adresses plus à nous autres si tu écris tu"... [...] Moi, spontanément, j'écrirais plus avec le vous, mais les élèves m'ont parfois dit qu'ils aimait mieux quand je disais tu, quand j'écrivais tu dans leurs commentaires.» (MB: 150)

Ainsi, en utilisant soit l'infinitif (temps considéré plus neutre par les enseignants) ou en utilisant la 2^e personne du pluriel à l'impératif, on peut penser que les élèves se sentent moins concernés par les commentaires rédigés par les enseignants. Le réinvestissement de ces commentaires paraît compromis, étant donné que les élèves peuvent ne pas se sentir concernés, dans une certaine mesure, par les annotations rédigées par l'enseignant.

La nature même des commentaires varie d'un enseignant à l'autre. Toutefois, on remarque que les enseignants ne rédigent pas de façon systématique leurs commentaires: «Je ne dirais pas que c'est systématique, s'il y a vraiment 12 commentaires et que j'utilise toujours les 12 mêmes commentaires formulés de la même façon [...]» (SB: 94).

Pour d'autres enseignants, il semble qu'il y ait peu de mots pour décrire les forces et les faiblesses détectées dans les copies d'élèves: «Je n'ai pas un vocabulaire très étendu pour dire que c'est intéressant ou pas. Tu sais, qu'il soit confus, qu'il soit faible,

que ce soit pauvre comme argument, peu convaincant, ça tourne autour de ça.» (DB: 559) Mais DB aime donner des suggestions. Par exemple, à un élève qui n'a pas utilisé le bon mot de vocabulaire, il écrit: «Je vais plus dans: “ça serait peut-être intéressant si...” que “fais donc ça, change donc ton mot”.»(DB: 575).

Il importe de constater que les enseignants ont réfléchi à leur façon de créer leur banque de commentaires et que la connaissance des capacités des élèves influence la nature des commentaires qu'ils écrivent sur les copies. Nous observons sur l'ensemble des copies d'élèves qu'aucune marque n'est la même, même si le message à faire passer est le même: l'amélioration d'une courte partie, d'un court segment de texte.

Nous allons ici reprendre les sept types de marques laissées par les enseignants sur les copies d'élèves (marques que nous avons expliquées dans le chapitre III) et expliquer comment les enseignants décident d'écrire ce type de marque plutôt qu'un autre.

2.1.1 Absence de commentaire

L'absence de commentaire, c'est quand l'enseignant a décidé de ne rien écrire alors qu'il a repéré une erreur et non pas parce qu'il n'a pas vu d'erreur. Globalement, c'est la connaissance de l'élève qui justifie que l'enseignant décide de ne pas écrire de commentaire. Ainsi, c'est souvent la «faiblesse» de l'élève qui est évoquée par les enseignants, au moment où ils décident de ne pas écrire de commentaire.

Par exemple, dans le texte DB-pc-1, l'enseignant a préféré ne rien écrire parce que le texte était très faible; l'enseignant était tellement débordé devant l'ampleur du travail à effectuer (tant le sien comme correcteur que celui de l'élève pour s'améliorer) qu'il a préféré ne rien écrire de positif, à la fin du texte de l'élève: «*Je crois qu'avec l'expérience du Saguenay et celle de la tempête du verglas, nous sommes prêts pour une autre catastrophe écologique. C'est “cute”! J'aime son souhait (rires)... j'aime ça mais je lui dirai pas.*» (DB-pc-1: 598-599).

Le même phénomène s'est produit avec le deuxième texte corrigé par DB: l'argument présenté par l'élève n'était pas très bien structuré et l'enseignant a préféré ne rien écrire, plutôt que d'écrire à l'élève que son paragraphe était banal: «Deuxième argument pas pire, mais je l'écrirai pas parce que c'est très ordinaire.» (DB-pc-2: 246).

Le choix de ne pas écrire de commentaire est clair, dans certains cas: quand le texte est très mauvais, l'enseignant ne veut pas écrire un commentaire qui pourrait être trop sarcastique; c'est notamment le cas de DB-pc-1: «Parce que je trouve que là, c'est du sarcasme, ça... outre passe mon mandat... d'évaluer.» (DB:636). Dans d'autres cas, il y a des commentaires «que je n'écrirai pas parce que ça me tente pas» (DB: 634). DB reste cependant muet sur les raisons qui lui enlèvent le goût d'écrire des commentaires. Si on se fie aux textes 1 et 2 qu'il a corrigés, c'est peut-être la trop grande abondance de commentaires à écrire, vu la mauvaise qualité des textes, qui fait que, inconsciemment, l'enseignant n'a tout simplement plus envie d'écrire des commentaires.

Si certains enseignants n'écrivent pas de commentaires par peur de ne pas être compris de l'élève, ce n'est pas le cas de DB qui choisit plutôt, dans le cas d'un élève plus faible, d'écrire un commentaire qu'il va comprendre: «[...] d'un élève à l'autre, le commentaire peut être plus nuancé justement de par la compréhension du jeune.» (DB: 638).

Devant une copie très faible, «il faut choisir quels commentaires on va faire [...]» (SB: 111-112). SB explique ce choix par la réception des commentaires par l'élève: selon lui, le tiers de la classe est irrécupérable; cet état de fait ne l'empêche pas d'effectuer un «travail honnête» (SB: 112) de correction, mais la rédaction des commentaires est plus limitée, compte tenu de la réception des commentaires par l'élève et de ce qu'il sera capable d'en faire par la suite. SB explique ses choix pédagogiques en comparant deux élèves: s'il a 30 minutes à passer à corriger une copie, il vaut mieux dépenser ce temps et cette énergie «sur une autre copie qui est plus rentable, où je peux amener l'élève en secondaire 5 l'an prochain.» (SB: 113).

C'est également cette connaissance de l'élève (et de ce qu'il est capable de faire avec les commentaires rédigés sur sa copie) qui a amené CP à choisir, dans certains cas, de ne pas écrire de commentaire sur une copie d'élève: «Je lui ai mis une note, c'est tout. J'ai dit: "[...] Depuis le temps que je lui dis, là..." S'il est pas capable de s'en rendre compte, là...» (CP: 430).

Des commentaires des enseignants, il ressort que c'est vraiment la connaissance de l'élève qui les amène à ne pas rédiger, volontairement, certains commentaires sur la copie de l'élève. Si nous avons pu observer cet état de fait à deux reprises dans l'ensemble de notre corpus, les réponses données à nos questions au moment de l'entrevue semi-dirigée ont confirmé par ailleurs que les enseignants, dans certains cas,

décident de ne rien écrire sur la copie d'un élève, même s'ils ont repéré (et parfois identifié) une erreur sur la copie de l'élève.

2.1.2 Correction de l'erreur par l'enseignant

Corriger une erreur, c'est réécrire le segment fautif. Évidemment, il est possible de réécrire un segment après avoir repéré une erreur de fond tout comme une erreur de forme. Deux éléments entrent en jeu pour justifier la réécriture de segments par l'enseignant: les habitudes de correction et la connaissance de l'élève par l'enseignant.

Les enseignants ont adopté des attitudes différentes face à la correction (réécriture) des erreurs commises par les élèves: par exemple, SR réécrit systématiquement les phrases incorrectement construites, DB et FO font quelques réécritures, alors que MB dit ne jamais réécrire, tout comme CP (même ce dernier a fait trois réécritures d'erreurs de forme dans chacun des textes).

Dans les 18 textes corrigés papier-crayon, un seul enseignant a corrigé une erreur de fond: DB-pc-2:15 (tableau 5.20). C'est donc dire que les enseignants ne réécrivent pas les segments de phrases ou de paragraphe où apparaissent des erreurs de fond, puisqu'ils ne semblent pas les repérer.

Tableau 5.20 Exemples de *verbatim* sur la correction d'une erreur de fond: DB-pc-2

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-2	REP ER FD	14	Hein! Et <i>tempête du siècle</i> , ici, il a pas écrit le verglas...
	COR ER FD	15	ÉCRIT «DE VERGLAS»

En fait, ce que DB a repéré comme une erreur de fond était en fait un manque de précision dans la phrase: comme il le définit plus loin (DB-pc-2: 17), la tempête n'était pas une tempête de neige, mais bien une tempête de verglas. Nous pourrions même ajouter que la correction de l'erreur n'est pas tout à fait juste puisqu'il s'agit plutôt d'une tempête de pluie verglaçante, laquelle donne du verglas, une fois la pluie gelée sur le sol. Dans ce cas-ci, il ne s'agit pas de la connaissance de l'élève, mais plutôt des habitudes de correction qui amènent DB à écrire le segment manquant dans le texte de l'élève.

Dans la correction des erreurs de forme, les enseignants corrigent une seule lettre, un seul mot, quelques mots ou une proposition. Les corrections sont de différentes natures: ajout, suppression et remplacement (suppression et ajout).

Les segmentations données au tableau 5.21 donnent des exemples de chacune de ces corrections. Les enseignants ont ajouté une lettre ou un signe quelconque (FO-pc-1: 139; SB-1:84; FO-pc-3: 78), un signe de ponctuation, le plus souvent la virgule (SR-1: 129; DB-pc-3: 79), un mot (DB-cas-1: 147), quelques mots (DB-pc-1: 446) ou même une proposition (SR-1: 218; DB-pc-1: 602). Dans le cas de la rature, c'est le même constat: les enseignants ont raturé une lettre (FO-cas-2: 161), un signe de ponctuation (FO-pc-2: 287), un mot (SR-2: 370) ou une proposition (SR-1: 309).

Tableau 5.21 Exemples de *verbatim* sur la correction d'une erreur de forme

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-pc-1	COR ER FR	139	AJOUTE L'ACCENT CIRCONFLEXE
SB-1	COR ER FR	84	ÉCRIT UN «C» PAR-DESSUS LE «S»
FO-pc-3	COR ER FR	78	AJOUTE «N'»
SR-1	COR ER FR	129	AJOUTE LA VIRGULE
DB-pc-3	COR ER FR	79	AJOUTE UN POINT D'EXCLAMATION
DB-cas-1	COR ER FR	147	ÉCRIT «SIÈCLE»
DB-pc-1	COR ER FR	446	ÉCRIT «LE VOISIN»
SR-1	COR ER FR	218	ÉCRIT «ET QUI PORTAIT» AU-DESSUS
DB-pc-1	COR ER FR	602	ÉCRIT «VÉCUE PAR LES GENS DU SAGUENAY»
FO-cas-2	COR ER FR	161	RATURE LE «T» DE «FRAITS»
FO-pc-2	COR ER FR	287	RATURE LA VIRGULE PLACÉE ENTRE «L'INFORMATIQUE» ET «RELIE»
SR-2	COR ER FR	370	RATURE «QU'ELLE»
SR-1	COR ER FR	309	RATURE «ET IRÈNE LUI ACHETA»

Réécrire des phrases ou une partie de paragraphe peut s'avérer un travail parfois long pour les enseignants, lequel s'exprime devant la longueur du travail à effectuer: «Il y a des copies où on pourrait écrire davantage que l'élève.» (SB-112).

On pourrait presque penser que l'absence de réécriture des erreurs de fond par les enseignants est un peu liée à l'absence de commentaire puisque, s'ils ne l'ont pas tous exprimé clairement, ils font le choix de ne pas réécrire pour l'élève. En entrevue, SB a dit que ses élèves n'aimaient pas trop quand l'enseignant récrivait: «[...] parfois l'idée est belle puis on aimerait en faire comme un brut qu'on voudrait raffiner, en faire un grain... Non, c'est pas ça qu'ils veulent... Ils veulent qu'on respecte leurs idées. [...] on

Alors, oui, on réécrit dans ce contexte-là... énormément...» (SB: 156) Mais sa réflexion l'amène sur d'autres pistes: le fait de «dénaturer» le texte de l'élève quand l'enseignant réécrit des segments importants du texte. Il le dit: [...] ma pente naturelle, c'était de reformuler le mieux possible... pour montrer à l'élève ce que c'était une jolie phrase avec des jolis mots et une belle formulation... Et au fil des années, des fois, je me rends compte que les élèves apprécient pas vraiment, ils ont l'impression que je trahis leur texte...» (SB: 185)

Il est aussi intéressant d'observer le travail de réécriture de SB. Dans la correction du texte 3, il a réécrit un segment de phrase et a lui-même fait des ratures sur sa propre réécriture, comme le montre la figure 5.2.

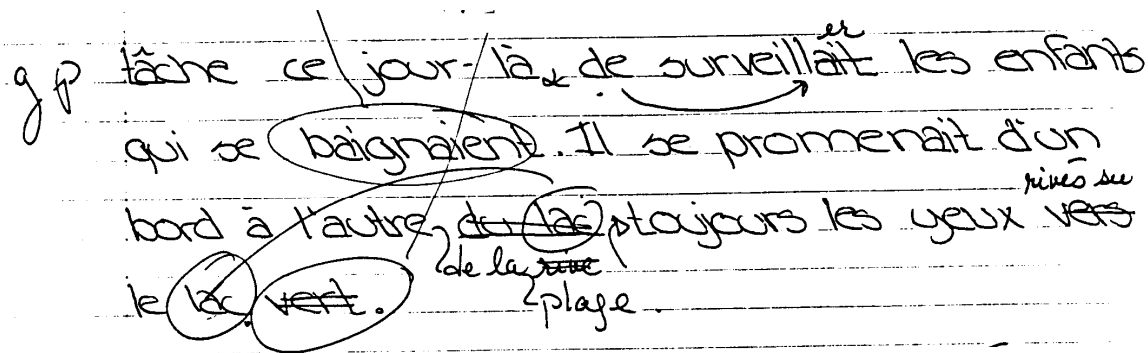


Figure 5.2 Extrait de corpus: réécriture et correction de SB sur le texte de l'élève

C'est donc que le travail de SB est vraiment un travail d'écriture («de la rive») puis de révision et de réécriture (rature «rive», écrit «plage»): «[...] en fait, c'est un lac, c'est pas une rive [...]» (SB-3: 169). Ce comportement d'écriture et de révision démontre bien que l'enseignant, lorsqu'il réécrit des segments de phrases, fait appel à ses stratégies de scripteur.

D'autres enseignants, comme DB, disent ne jamais réécrire de segments, même si, dans les faits, ils ont tous au moins réécrit quelques segments: «Mais, je la [la phrase] réécrits jamais. Moi, je note qu'il y a... par une vague qu'il y a une erreur syntaxique... à cette phrase-là. Et l'élève a... reprend.» (DB: 96). D'un côté, DB indique que l'élève doit faire le travail de réécriture des phrases mal construites, alors que SB et SR disent que l'élève n'est pas capable de faire la correction de la phrase fautive. On constate alors que le contexte scolaire ou la connaissance de l'élève a un impact sur sa capacité à retravailler son texte, une fois que l'enseignant le lui remet corrigé.

On constate, à ce stade-ci, que la réécriture n'est systématique que pour un seul enseignant, SR; parallèlement, seul MB n'a fait aucune réécriture dans les textes qu'il a

corrigés. Tous les autres enseignants ont tous fait, à un moment ou à un autre, de la réécriture, même s'ils ont dit ne pas le faire de façon systématique. Même CP et DB, qui ont dit ne jamais en faire, en ont fait de façon importante. C'est donc qu'ils ne sont pas tout à fait conscients du travail qu'ils effectuent sur la copie de l'élève au moment où ils corrigent.

2.1.3 Commentaire non développé

Ce que nous appelons un commentaire non développé est en fait une trace laissée sur la copie de l'élève. Cette trace peut avoir été conçue comme un code de la part de l'enseignant, mais pour des raisons que nous avons expliquées précédemment, nous avons considéré ce «faux code» comme une trace, puisqu'il était impossible pour un élève de s'y retrouver s'il ne connaissait pas les us et coutumes de l'enseignant. Alors, même si DB explique son «faux code» ainsi: «J'encadre pour le vocabulaire ou ... la syntaxe» (DB: 579), pour nous, il s'agit de traces. Dans le cas de DB, la difficulté de ce «faux code» réside également dans le fait que le même code vaut pour deux erreurs distinctes: le vocabulaire et la syntaxe.

Ces traces sont utilisées à la fois pour indiquer une erreur de fond ou une erreur de forme. Grâce à la verbalisation faite par les enseignants, nous avons pu constater que certaines traces sont liées à un commentaire fait à voix haute par l'enseignant; mais cette verbalisation n'existait que pour notre recherche, les élèves n'entendant jamais ce que se dit l'enseignant au moment où il corrige.

Nous avons recensé 12 traces différentes sur les copies d'élèves pour indiquer une erreur de fond, lesquelles totalisaient 37 marques, soit une moyenne de 2,05 traces par texte. À l'inventaire figurent des parenthèses, des flèches, des accolades, des soulignements, des serpents, des étoiles, des crochets, des ratures, des traits verticaux, des encadrés, des encerclés et des points d'interrogation. Les soulignements, qu'ils soient sous forme de trait ou de serpent (vague), sont placés sous un mot, quelques mots ou une proposition.

Pourtant, peu d'enseignants ont laissé des traces pour indiquer une erreur de fond, alors que leur verbalisation faisait état du repérage de certaines erreurs de structure et de contenu; il est difficile d'expliquer ces contradictions, les enseignants n'étant pas tout à fait conscients qu'ils ne faisaient pas de commentaires sur la macrostructure du texte. Il

est toutefois possible d'esquisser quelques bribes de réponses. Ainsi, nous pensons que laisser une trace pour le contenu du texte n'est pas évident, compte tenu de la complexité du texte en lui-même et de la nature – également complexe – d'un commentaire laissé par l'enseignant; une trace ne serait qu'un faible indice de ce que l'enseignant a voulu dire. Ensuite, la nature même du texte argumentatif demandé aux élèves peut avoir des effets pervers sur la nature des commentaires formulés (et les traces laissées) par les enseignants: comme les élèves peuvent présenter à peu près n'importe quel argument pour défendre leur point de vue, les enseignants concentrent leurs efforts sur la structure du texte et l'amélioration de la langue. C'est du moins ce que soutient MB, quand il est question de la nature des commentaires qu'il émet: «J'en fais plus sur la forme, effectivement, parce que c'est ce qu'on évalue le plus. Parce que tu peux faire des commentaires sur le fond, mais tu peux pas évaluer, en tout cas, avec les exigences du Ministère, donc, un moment donné, tu vas à l'essentiel...» (MB: 146), cet «essentiel» étant un concept tangible, l'amélioration de la langue. Certains enseignants n'ont laissé aucune trace de fond sur les copies des élèves: SR-2, SR-3, CP-3, FO-pc-1, FO-pc-3, MB-2 et MB-3.

Ces réflexions sur l'apparente absence de traces sur le fond dans les corrections des enseignants sont également valables pour les autres types de marques utilisées par les enseignants: le commentaire codé, le commentaire exclamatif et les commentaires non mélioratifs et mélioratifs dont nous parlerons un peu plus loin.

Si les traces de fond étaient peu nombreuses, malgré les faiblesses expliquées par les enseignants pendant la verbalisation, on ne peut pas en dire autant des traces de forme, qui indiquent des erreurs de microstructure dans le texte de l'élève: nous en avons recensées 586 pour la seule correction papier-crayon; en tenant compte de la correction sur cassette, c'est 769 traces de forme qu'ont écrites les enseignants sur les 24 copies corrigées, soit une moyenne de 32 traces par copies, ce qui est seize fois plus que les traces sur le fond.

Cette comparaison est intéressante dans la mesure où l'on constate que tous les enseignants ont laissé des traces de forme, alors qu'ils n'ont pas tous laissé des traces de fond. C'est donc dire que l'apparente facilité à repérer des erreurs de forme et à laisser une marque pour les signifier est confirmée ici. La difficulté à saisir précisément ce qui cause un problème de fond va aussi dans le même sens: l'enseignant a probablement repéré une erreur de fond, mais ne parvient peut-être pas à circonscrire l'erreur afin de laisser une trace précise sur la copie.

En fait, on peut expliquer que, dans certains cas où la trace est vraiment une trace (et non un «faux code» de la part de l'enseignant), le repérage – et non l'identification – permet aux enseignants de laisser une trace, sans nécessairement avoir pris le temps d'identifier la nature de l'erreur. Ainsi, il y aurait un lien plus important entre le repérage qui donne lieu à une trace et entre l'identification qui donne lieu à un code, puisque l'enseignant doit forcément identifier ce qui ne va pas dans le texte.

Pour les erreurs de forme, nous avons recensé onze types de traces différentes: le soulignement, le soulignement serpent (vague), la rature (trait, trait double ou X), l'encadré, le cercle, les crochets, l'accolade, les parenthèses, les flèches, le trait et les symboles. Dans le cas des soulignements, des ratures, des encadrés et des cercles, ils sont associés à une lettre (CP-1: 21), à quelques lettres (FO-pc-2: 43), à un mot (SR-1: 184), à quelques mots (MB-2: 269), à une phrase (CP-3: 129) et parfois, à un espace vide (FO-pc-2: 176; CP-2: 36). Les crochets servent de façon plus générale à identifier les erreurs de syntaxe. Ils encadrent un verbe seul ou une proposition. Quant aux accolades et aux parenthèses, elles encadrent un mot ou un groupe de mots fautifs. Dans certains cas, les parenthèses sont aussi accompagnées d'un X à l'intérieur qui signifie qu'il manque un élément dans la phrase, remplacé visuellement par le X (CP-1: 71). Ces mots peuvent être des verbes, des impropriétés de vocabulaire, des répétitions, etc. Les flèches et les traits unissent deux mots différents ou deux mots pareils; ils sont ainsi utilisés à travers tout le texte. Quand les traits sont plus petits, c'est qu'ils indiquent une erreur de construction de phrase: par exemple, CP fait un trait oblique (/) dans le texte là où il devrait y avoir un signe de ponctuation.

Quant à la dernière catégorie, celle des symboles, nous en avons relevé quatre différents: le point d'interrogation (?), le tilde (\cong), le point (\bullet) et la flèche (\downarrow). Nous constatons la variété des traces utilisées et le fait que certaines de ces traces sont définies comme des codes par certains enseignants, notamment, SR, CP, DB, FO et MB. Par exemple, FO utilise le tilde (\cong) pour marquer la présence d'un marqueur de relation, MB utilise la flèche (\downarrow) pour marquer, dans le texte, l'espace où un signe de ponctuation est absent ou mal utilisé, FO utilise deux traits verticaux ($||$) dans la marge pour identifier une erreur de syntaxe. Ces traces, bien que définies comme des codes par les enseignants, sont impossibles à justifier auprès de différents scripteurs. Le choix de la trace est arbitraire: un mot encerclé pour SR signifie un mauvais choix de vocabulaire alors qu'un mot encerclé pour DB signifie un verbe mal accordé.

Nous pensons que cette variété des traces utilisées peut parfois nuire à l'élève, dans sa compréhension des traces utilisées par l'enseignant pour indiquer ses erreurs. Dans l'exemple tiré de DB-pc-1:114, l'enseignant a fait deux traces pour la même faute («émise»): un serpent sous le mot encadré (voir figure 5.3). Cette double trace se retrouve plusieurs fois dans la correction de DB-pc. Alors, même si l'enseignant a indiqué que ces traces étaient des «codes», l'élève peut être un peu perdu ici, puisque l'encadré et le soulignement n'ont pas la même signification, mais ils sont utilisés pour le même mot.

Tout d'abord, je suis fière de la
solidarité humaine émise durant cette
tempête. Le fait d'avoir emménagé
des écoles en centres d'hébergements pour
sinistres en est un^{qu?}. Il y a des

Figure 5.3 Extrait de corpus: DB-pc-1: deux traces pour la même faute

Pour DB-cas-2, les segments 160 et 166 témoignent d'une erreur semblable. En 160, la phrase fautive était: «Ils travaillaient jour et nuit [...]»; l'enseignant a encerclé le pronom «ils», ne sachant pas à qui il référait. En 166, la phrase «Ils ont fait venir des gens d'ailleurs [...]» laissait encore le pronom «ils» sans antécédent; pourtant, l'enseignant a ici choisi de faire deux traits obliques sous le pronom pour indiquer la faute. Ici, nous avons donc deux erreurs pareilles et mettant en cause le même pronom (pronom sans référent), mais deux traces différentes pour l'indiquer à l'élève (figure 5.4).

lumière, la chaleur et le confort. L'Hydro-Québec
a fait des heures de travail incroyables
pour remettre cette région en contact, de plus
rapidement possible. ils travaillaient jour et
nuit. ils ont fait venir des gens d'ailleurs

Figure 5.4 Extrait de corpus: DB-cas-2: deux traces pour une erreur semblable

Dans ce dernier cas, la correction effectuée sur cassette a permis à l'élève de comprendre la distinction à faire entre les traces laissées par l'enseignant, tel que le montre le tableau 5.22.

Tableau 5.22 Exemple de *verbatim* sur les différentes traces et les explications orales de DB-cas-2

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-2	LTX	157	<i>le plus rapidement possible. Ils travaillaient jour et nuit...</i>
	REP ER FR	158	Bon, c'est qui ça encore, ils? [...]
	EC TR FR	160	(ENCERCLE «ILS») [...]
	LTX	163	<i>Ils ont fait...</i>
	REP ER FR	164	qui, ils?
	EC TR FR	166	(FAIT DEUX LIGNES OBLIQUES SOUS LE «ILS»)

On le voit donc, les questions posées par l'enseignant à l'élève, parce qu'elles sont enregistrées sur la cassette, permettent à l'élève de faire la distinction entre les deux traces (le cercle et les deux lignes obliques), ce qui n'aurait pas été le cas si l'élève avait reçu sa copie corrigée sous forme papier-crayon.

Certains enseignants n'utilisent pas les mêmes traces pour indiquer une erreur à l'élève; c'est le cas de FO qui, pour enlever un «S» à «jours» (FO-pc-2: 48), rature la lettre avec un trait alors que pour enlever le «S» à «faces» (FO-pc-3: 116), il fait un X sur la lettre superflue.

On peut dire, à ce stade-ci, que les traces laissées sur la copie de l'élève ne sont pas toujours aidantes; peu de traces concernent la macrostructure du texte alors que les traces sur la microstructure, même si elles sont présentées comme des codes aux élèves, demeurent parfois imprécises. Quoi qu'il en soit, ces traces sont utiles aux enseignants pour leur permettre d'expliquer les forces et les faiblesses de chacun des textes corrigés.

Certaines traces sont associées à des codes si l'enseignant laisse une trace dans le texte de l'élève (un soulignement) et écrit le code qui lui est associé dans la marge de gauche. La figure 5.5 montre bien le cercle autour des deux «L» de «milieu» et le «O» placé dans la marge de gauche ou le cercle autour du «S» de «besoins» et le «G» écrit dans la marge de gauche (FO-pc-2):

^P
^{OP}
^{GG}
^N
⁶
^{ayant}

Deuxièmement, si la technologie occupe plus de place dans notre milieu, des emplois seront créés parce qu'on aura besoin de gens — ou moins qualifiés pour toutes sortes d'emplois. Plus la technologie avancera plus on aura besoin d'employés et qu'on le veuille ou non c'est ce qui nous attend dans l'avenir.

^{op-}

Figure 5.5 Extrait de corpus: FO-pc-2: traces dans le texte et codes dans la marge

La trace, donc, peut être placée à différents endroits dans le texte et il s'agit bien d'un commentaire même s'il n'y a pas «d'écriture» (formation de lettres et mise en texte) dans l'écriture d'une trace.

2.1.4 Commentaire codé

Le quatrième type de marque laissée par l'enseignant sur la copie de l'élève est un commentaire codé, compréhensible par tous, même pour des scripteurs qui ne sont pas des élèves de cet enseignant.

Tout d'abord, il convient de dire qu'aucun enseignant n'a utilisé de code pour indiquer une erreur de fond à ses élèves. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène: la diversité des erreurs commises par les élèves, la difficulté de trouver un code significatif et représentatif ainsi que le peu d'annotations (tout type de marques confondu) sur le fond. C'est un peu le même constat qu'au sujet de l'absence de trace sur le fond que nous avons expliqué au point précédent. Les entrevues ont confirmé que les enseignants n'ont généralement pas de codes pour indiquer les erreurs de fond aux élèves puisque, lors de notre question sur la nature de leurs codes, ils ont tous expliqué uniquement des codes liées à la qualité de la langue.

Quant aux codes sur la forme, ils ne sont pas si nombreux (tableau 5.23). Deux enseignants n'utilisent jamais de codes: CP et DB. Quatre enseignants utilisent un code plus ou moins précis et plus ou moins développé: SB, SR, FO et MB.

Tableau 5.23 Inventaire des codes utilisés par les enseignants pour indiquer les erreurs de forme

SB	CT	Concordance des temps
	G	Grammaire
	P	Ponctuation
	S	Syntaxe
	U	Usage
	VOC	Vocabulaire
SR	G	Grammaire
	U	Usage
FO	G	Grammaire
	O	Orthographe d'usage
	P	Ponctuation
	Vim	Vocabulaire imprécis
	VOC	Vocabulaire
MB	G	Grammaire
	P	Ponctuation
	S	Syntaxe
	U	Usage
	V-	Vocabulaire

La première constatation que nous pouvons faire est le nombre de codes utilisés par les enseignants: SR se limite à deux codes, alors que FO et MB en ont cinq, et SB, six.

Le tableau montre que le seul code commun aux quatre enseignants est «G» pour coder les erreurs de grammaire. Pour coder les erreurs d'orthographe d'usage, trois enseignants utilisent le code «U», alors que le quatrième utilise «O».

Ensuite, SR, FO et MB utilisent le même code pour coder les erreurs de ponctuation (P) et des codes semblables pour signaler les erreurs de vocabulaire (VOC et V, auxquels s'ajoute le signe mathématiques moins ou l'abréviation «imp.» pour qualifier la qualité du mot de vocabulaire fautif).

SB et MB indiquent les erreurs de syntaxe par un «S» et seul SB a un code pour la concordance des temps, «CT».

L'utilisation d'un code pour identifier les erreurs de langue est donc fréquent chez les enseignants, du moins ceux que nous avons rencontrés. Dans plusieurs cas, toutefois, les enseignants ont indiqué que l'utilisation des codes était une affaire d'école ou de commission scolaire; plusieurs enseignants, dans cette école ou dans toutes les écoles de la commission scolaire, utilisent le même code pour identifier les erreurs de forme dans les copies des élèves.

Les enseignants, au fil des années, se sont donc «forgé» un code de correction, comme le dit SB: «Je pense qu'on finit tous par développer plus ou moins nos propres codes au fil des années et ça finit toujours par se ressembler.» (SB: 102).

Plusieurs rapprochements sont possibles, dans les codes utilisés par les enseignants. D'abord, il importe de dire que le choix de ces lettres n'est pas fortuit compte tenu qu'il s'agit des codes utilisés par le MEQ pour la correction de l'examen national: «S» pour les erreurs de syntaxe, «P» pour les erreurs de ponctuation, «U» pour les erreurs d'orthographe d'usage et «G» pour les erreurs d'orthographe grammaticale. À ces quatre codes s'ajoutent «V-» et «V+» pour identifier les mauvais (-) et les bons (+) mots de vocabulaire et le «R» pour identifier une répétition marquée d'un mot de vocabulaire (ce que le MEQ appelle un réseau).

Des enseignants que nous avons rencontrés, seul MB utilise tel quel le code «SPUG» du MEQ. Cette façon de faire a aussi des impacts dans la correction d'autres productions écrites (pas seulement sur la correction des textes argumentatifs): «Mais, syntaxe, ponctuation, usage, grammaire, même moi, les dictées, je les corrige comme ça.» (MB: 42); c'est le même constat chez FO: «[...] à chaque fois que ce soit une nouvelle littéraire, que ce soit un texte argumentatif, ce sont toujours les mêmes codes» (FO: 10). Chez les trois autres enseignants qui corrigent la qualité de la langue avec un code, celui du MEQ n'est jamais trop loin: Ainsi, au «SPUG», SB a ajouté «CT» pour la concordance des temps et a transformé les «V-» du MEQ en «VOC». Pour FO, le code du MEQ a été modifié: le «U» de usage est devenu un «O» d'orthographe; le «V-» s'est divisé en deux («VOC» pour vocabulaire et «Vim» pour vocabulaire imprécis) alors que le «S» de syntaxe est devenu non plus un code, mais une trace: deux traits verticaux. S'il est possible de «comprendre» le glissement entre le «U» et le «O» pour l'orthographe d'usage, le glissement de la marque pour les erreurs de syntaxe est impossible à expliquer: FO, lui-même, ne sait pas quand cette marque est apparue dans ses habitudes de correction. Quant à la distinction des deux codes de vocabulaire, il semble que ce soit également imprécis dans les habitudes de correction de FO: parfois, un mot de vocabulaire imprécis sera codé «Vim» et parfois, un autre mot de vocabulaire imprécis sera codé «VOC». Dans ces conditions, même si les deux codes sont facilement compréhensibles par les élèves, la distinction entre les deux n'est peut-être pas nécessaire à faire (pour l'enseignant) ni utile pour les élèves. Quant à SR, deux seuls codes émanant du MEQ sont intégrés à ses façons de faire, G et U, les autres ayant été remplacés par de la réécriture ou d'autres traces. SR indique toutefois que les codes

lui ont été imposés par la commission scolaire; au début, «[...] ça me tombait sur les nerfs un peu, mais ça, c'est devenu un acquis qui m'a été imposé.» (SR: 192). Aujourd'hui, il ne se verrait plus corriger sans utiliser ces codes.

Les enseignants qui utilisent des codes (qu'il s'agisse ici de «faux codes» ou de «vrais codes») prennent le temps, en début d'année, d'expliquer leurs codes aux élèves: «C'est sûr qu'au début de l'année, je mets plus de temps à expliquer mon code, là, mais là, ils le savent là. [avril]» (SR: 171). L'explication du code est aussi nécessaire au moment de la remise des travaux, quand les élèves cherchent à comprendre les erreurs qu'ils ont commises: «Pis si ils comprennent pas, des fois ils ont oublié, ils viennent me voir, F., les deux barres?... Ben ça, c'est pour la syntaxe...» (FO: 12). Dans ce cas-ci, la difficulté de l'élève vient peut-être du fait que les deux traits verticaux ne sont pas très explicites pour identifier une erreur de syntaxe (c'était, ici, un «faux code», ce que nous avons identifié comme une trace). La réexplication du code au moment de la remise des travaux corrigés est aussi faite par SR (167).

L'utilisation des codes permet aussi aux enseignants de limiter les commentaires quant à la qualité de la langue: «[...] c'est clair, c'est une erreur de ponctuation, je suis toujours pas pour commenter chaque erreur de ponctuation, ça n'aurait pas d'allure.» (SB: 89).

On peut donc reconnaître, à la lumière des codes utilisés par les enseignants, que leur but premier est d'identifier la nature des erreurs, de façon à aider l'élève à améliorer la qualité de la langue écrite, puisque les codes ne sont utilisés que pour identifier les erreurs de langue (et non le contenu du texte).

Au moment de l'écriture de ces codes, l'enseignant se trouve devant une situation où il doit décider d'écrire – ou non – un code qui permettra éventuellement à l'élève de comprendre ses erreurs et d'améliorer la qualité de sa langue écrite. Évidemment, comme c'est le cas avec les autres types de marques que nous avons déjà définies, les habiletés de l'enseignant à repérer une erreur sont à la base de l'utilisation des codes: si l'enseignant ne repère aucune erreur, l'utilisation d'un code est impossible puisqu'il n'a rien à coder.

2.1.5 Commentaire exclamatif

Les cinquième, sixième et septième types de marques laissées sur la copie de l'élève, tout comme une petite partie du quatrième type de marque, relèvent davantage du «commentaire», en ce sens qu'il s'agit non plus de traces ou de codes, mais de mots.

Dans l'ensemble de la correction papier-crayon, les enseignants ont écrit 71 commentaires sur le fond, soit une moyenne de 3,94 par texte, utilisant majoritairement le commentaire non mélioratif (constat). Les textes SR-2 et SR-3 ne comportent aucun commentaire sur le fond, tout comme le texte 3 de FO.

Le premier type de commentaire est le commentaire exclamatif, lequel est plus ou moins long, plus ou moins émotif. Il s'agit souvent de questions ou d'exclamations adressées à l'élève qui lui permettront de comprendre différemment les forces et les faiblesses de son texte. Ainsi, en écrivant une question, l'enseignant espère que, au moment de la réception du texte, l'élève sera porté à répondre à la question et ainsi préciser ce qui n'était pas clair dans la première version du texte. Les commentaires exclamatifs peuvent porter aussi bien sur le fond que sur la forme du texte. Dans certains cas, hors de leur contexte, ces commentaires n'ont presque pas de sens, comme le montrent les exemples du tableau 5.24:

Tableau 5.24 Exemple de *verbatim* d'un commentaire sans sens, pris hors de son contexte

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-2	EC CM FD	153	ÉCRIT «SENS!» ENCERCLÉ
DB-pc-1	EC CM FR	398	ÉCRIT «AH OUI?»

Par contre, d'autres commentaires exclamatifs sont beaucoup plus explicites, à la fois pour témoigner du travail de l'enseignant et pour aider l'élève, éventuellement (tableau 5.25).

Tableau 5.25 Exemples de *verbatim* d'un commentaire sur le fond de type exclamatif

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-3	EC CM FD	46	ÉCRIT, AU BOUT DE LA FLÈCHE, «POURQUOI MENTIONNER LA COULEUR DES CHEVEUX DE MAURICE? QUEL INTÉRÊT?»
DB-pc-3	EC CM FD	175	ÉCRIT «TU Y VAS UN PEU FORT!»
MB-2	EC CM FD	5	ÉCRIT «TITRE?»

Dans certains cas, les commentaires exclamatifs sont plus aidants. Un exemple d'un commentaire exclamatif sur le fond est celui de SB-3: 46 (tableau 5.25). Ce que souhaite ici l'enseignant, c'est que l'élève réponde à cette question. La réponse de l'élève ne se traduira pas nécessairement par un changement immédiat dans le texte, mais répondre à la question suppose que l'élève doit faire un travail de reconstruction de son texte afin d'effectuer des changements importants. Dans d'autres cas, les commentaires exclamatifs sont plus ou moins aidants pour l'élève et ne lui permettent pas d'effectuer des changements immédiats de façon claire; en écrivant «sens!», SB n'est pas très explicite quant à son désir de voir l'élève clarifier sa pensée. La longueur du commentaire y est aussi pour beaucoup dans la compréhension que peut en avoir l'élève. On peut aussi penser que le fait de poser une question aide peut-être l'élève à avoir envie d'y répondre alors qu'utiliser un point d'exclamation n'amène pas une réponse de la part de l'élève. Quand l'enseignant dresse un constat, comme c'est le cas au point suivant (2.1.6), le travail d'amélioration de l'élève n'est pas nécessairement facilité.

Comme les commentaires sur le fond, les commentaires sur la forme peuvent souvent être de type exclamatif (tableau 5.26).

Tableau 5.26 Exemples de *verbatim* d'un commentaire sur la forme de type exclamatif

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-1	EC CM FR	161	QUE VEUX-TU DIRE?
DB-pc-1	EC CM FR	296	QUEL GESTE?
DB-pc-1	EC CM FR	388	QUI?
DB-pc-1	EC CM FR	398	AH OUI?
DB-pc-1	EC CM FR	455	EST-CE LE VOISIN QUE VOUS AVEZ MIS DANS LE CONGÉLATEUR?
MB-2	EC CM FR	310	QUEL RAPPORT?
MB-2	EC CM FR	526	J'ESPÈRE QU'IL T'EN RESTE AU MOINS UN!?

Une nuance importante est à faire quant à la nature des commentaires exclamatifs. Les questions posées par l'enseignant sont des commentaires exclamatifs, lesquels sont presque l'apanage exclusif de DB, qui en a écrit une vingtaine dans les trois textes corrigés papier-crayon. Placées après un mot ou une phrase, elles pourraient s'apparenter à un commentaire mélioratif puisque l'enseignant veut amener l'élève à clarifier sa pensée, à reformuler la phrase en étant plus précis.

Les questions posées par l'enseignant amènent l'élève à préciser ou à réécrire des segments de phrases qui s'avèrent imprécis. DB a fait grand usage de ce genre de

commentaire; il a écrit plusieurs courtes phrases sur les textes qu'il a corrigés. Ces phrases posent des questions à l'élève, uniquement du point de vue de la forme. Par exemple, en écrivant «de quoi?» (DB-pc-1: 39), il espère que l'élève sera en mesure de comprendre que la phrase originale est incomplète et incompréhensible: «*J'ai la preuve – de quoi? – maintenant que même si notre voisin est qu'un simple voisin sans histoire, jamais nous le laisserions tomber dans de pareils situations.*» (DB-pc-1: 37-38)

Parfois, l'écriture d'un commentaire exclamatif sur la forme vient simplement indiquer à l'élève que la phrase écrite n'a pas de sens, sans lui proposer de réfléchir sur ce qu'il a écrit. C'est notamment le cas de MB qui écrit à l'élève qui l'informe que les cours de conduite coûtent un bras¹⁰⁰: «J'espère qu'il t'en reste au moins un!?» (MB-2: 526)

Bref, les commentaires exclamatifs, qu'ils portent sur le fond ou sur la forme, sont plus ou moins aidants, selon qu'ils posent une question amenant l'élève à réfléchir en tentant d'y répondre ou qu'ils ne font que permettre à l'enseignant de s'exclamer devant une réussite ou un point faible du texte de l'élève.

2.1.6 Commentaire non mélioratif

Le commentaire non mélioratif dresse un constat de ce qui ne va pas – ou de ce qui va – dans le texte de l'élève; il peut donc traiter du fond (tableau 5.27) comme de la forme (tableau 5.28).

Tableau 5.27 Exemples de *verbatim* d'un commentaire sur le fond de type non mélioratif

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-1	EC CM FD	189	ÉCRIT «AUCUNE DESCRIPTION DES LIEUX»
CP-2	EC CM FD	343	ÉCRIT «CHANGEMENT D'ARGUMENT»
MB-1	EC CM FD	24	ÉCRIT «S.G. TRÈS BREF»
MB-1	EC CM FD	2	ÉCRIT «PAS DE TITRE»
DB-pc-1	EC CM FD	495	ÉCRIT «ARGUMENTATION TRÈS PEU CONVAINCANTE»

Dans le cas du commentaire formulé par MB-1:2, non seulement fait-il un constat – «S.G. très bref» – mais, en plus, le S.G. ne correspond à rien dans la structure du texte

¹⁰⁰ «Coûter un bras» veut dire «coûter cher».

argumentatif, le «G» ne référant à rien. Ce qu'a voulu dire l'enseignant, c'est que «le sujet amené est très bref» (MB-1: 23), mais il a écrit «S.G.»

Pour ce qui est du commentaire formulé par DB-pc-1: 495, «argumentation très peu convaincante», l'enseignant fait un constat qui s'apparente à un jugement: l'argumentation développée par l'élève ne réussit pas à le convaincre.

Lorsque l'enseignant fait un constat sur la qualité de la langue utilisée par l'élève, il s'agit d'un commentaire sur la forme de type non mélioratif (tableau 5.28).

Tableau 5.28 Exemples de *verbatim* d'un commentaire sur la forme de type non mélioratif

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-2	EC CM FR	210	LE «MAIS» N'INTRODUIT PAS D'OPPOSITION
CP-2	EC CM FR	286	«MAL DIT»
DB-pc-1	EC CM FR	486	DÉFICIENCE MARQUÉE AU NIVEAU SYNTAXIQUE
DB-pc-1	EC CM FR	342	SYNTAXE DÉFICIENTE
MB-2	EC CM FR	397	LE NIVEAU DE LANGUE DE CE PAR. EST À LA LIMITE DU CORRECT

Ces commentaires sont un constat: l'enseignant a écrit ce qui n'allait pas dans la phrase ou dans le paragraphe. Parfois, ce n'est justement qu'un constat: le commentaire DB-pc-1: 486, «déficiency marquée au niveau syntaxique», ne veut pas nécessairement amener l'élève à revoir toute la syntaxe de son texte, mais veut plutôt lui faire la remarque que la syntaxe de ses phrases est déficiente, et ainsi, justifier la note obtenue pour ce critère.

Dans la décision pédagogique d'annoter le texte de l'élève, nous avons retenu que deux enseignants, FO et CP (MB ne l'a fait qu'une seule fois), faisaient des commentaires codés sur le texte argumentatif de l'élève pour marquer la présence des différents éléments qui jalonnent la structure du texte argumentatif. Afin de structurer leur pensée pour éventuellement mettre une note et montrer à l'élève que son texte est correctement – ou incorrectement – construit, FO et CP écrivent ce que nous avons défini comme des commentaires codés: «SA» pour «sujet amené», «SP» pour «sujet posé», «OP» pour «opinion» ou «A» pour argument, ce dernier code n'étant utilisé que par CP. Ces lettres sont considérées comme des commentaires parce qu'elles ne sont pas des codes (un étranger de la classe ne pourrait pas nécessairement les décoder), mais elles sont plus que simplement une trace et, généralement, n'indiquent pas une erreur dans le texte de l'élève mais plutôt la présence des éléments attendus. Quoi qu'il en

soit, FO et CP ont été les seuls enseignants à écrire ce genre de commentaire codé pour s'aider dans leur tâche de correcteur et pour montrer à l'élève qu'il avait rédigé – ou non – les aspects essentiels de la structure du texte argumentatif.

Certaines erreurs, qu'elles soient de fond ou de forme, peuvent présenter deux types de marques: un commentaire exclamatif et un commentaire non mélioratif, selon les habitudes de correction de l'enseignant ou l'inspiration du moment. Ainsi, il est possible de comparer «titre?» (MB-2:5) et «pas de titre» (MB-1:2). Dans les deux cas, il s'agit d'un commentaire écrit pour signifier l'absence de titre. Dans le premier cas, il s'agit d'un commentaire exclamatif et dans le second, d'un commentaire non mélioratif (constat). Dans les deux cas, l'élève va constater un lacune au sujet du titre.

Nous avons expliqué que les enseignants, pour les besoins de notre étude, devaient verbaliser leurs réflexions lors de la correction. C'est donc à partir de ces réflexions que nous pouvons constater que les enseignants ont fait beaucoup de constats à voix haute qui ne se sont pas nécessairement traduits en commentaires écrits aidants pour l'élève. L'exemple tiré de CP-2 est éloquent (tableau 5.29).

Tableau 5.29 Exemple de *verbatim* sur la réflexion faite par l'enseignant: CP-2

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
CP-2	OBS FRAG FD	93	«[...] Moi, je pense qu'il n'a pas vraiment posé son sujet parce que si je regarde, il y a un élève qui l'avait écrit tel quel le sujet ici: «L'abolition des cours de conduite obligatoire entraînera-t-elle une augmentation des accidents de la route?» Bon. On va relire son sujet posé.
	REL FRAG FD	94	[RELIT] <i>Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis, trois aspects réalistes des cours de conduite,</i>
	REP ER FD	95	bon. Son sujet, il est pas... il est pas vraiment respecté. Il faut qu'il parle de l'abolition des cours de conduite...
	EC CM FD	96	ÉCRIT «ABOLITION DES COURS»

L'enseignant (CP-2: 93) se questionne sur le respect du sujet posé en fonction de la question à laquelle l'élève devait répondre: il relit un fragment de texte, indique que le sujet n'est pas respecté et écrit «abolition des cours» – ce qui était le sujet du texte – dans la marge, afin d'indiquer à l'élève quel était le sujet du texte. Ici, l'enseignant n'a pas indiqué à l'élève que le sujet de son texte était inexact ou ne lui a pas fait la suggestion de revoir la question qui lui avait été posée. Ce n'est que la réflexion faite à voix haute qui nous permet de constater le cheminement intellectuel fait par

l'enseignant, lequel se traduit – faiblement – par un commentaire non mélioratif, une forme de constat que le sujet du texte n'est pas conforme à la question qui avait été posée.

L'observation sarcastique faite par DB sur le texte 1 n'a pas donné lieu à un commentaire écrit sur la copie de l'élève. L'élève a écrit qu'un homme venait tout juste de s'acheter une génératrice parce qu'il n'avait plus d'électricité chez lui. Sur un ton sarcastique, DB nous fait remarquer: «[...] Pas d'électricité, il s'achète une génératrice. Maudit bel argument, ça!» (DB-pc-1: 508). Toutefois, cette réflexion de DB ne laissera pas de marque sur la copie de l'élève.

Ici, on peut constater que les enseignants qui corrigeaient des textes argumentatifs ont fait davantage de commentaires non mélioratifs que les enseignants qui corrigeaient des nouvelles littéraires. Peut-être est-ce aussi une question de personnalité de l'enseignant. Rappelons que SB corrigeait des nouvelles incomplètes et de façon formative, ce qui n'était pas le cas de SR, qui corrigeait des nouvelles de façon sommative, donc avec moins de commentaires à rédiger (de toutes façons, SR nous a indiqué ne pas écrire davantage de commentaires lors d'une étape formative.

De tous les commentaires écrits sur le fond (exclamatifs, non mélioratifs et mélioratifs), ce sont les commentaires non mélioratifs qui sont les plus nombreux, ce qui est plutôt troublant puisque la correction faite par les enseignants devrait viser à aider les élèves à s'améliorer.

Les commentaires non mélioratifs sont aussi possibles sur la forme du texte. Certains commentaires rédigés par les enseignants ne sont effectivement que des constats généraux qui ne permettent pas à l'élève de revoir un endroit précis de son texte. Par exemple, lorsque DB écrit: «déficiency marquée au niveau syntaxique» (DB-pc-1: 486) ou que MB écrit: «le niveau de langue de ce par. est à la limite du correct» (MB-2: 397), les enseignants ne demandent pas ici aux élèves de revoir toute la syntaxe du texte ou tout le vocabulaire du paragraphe. En fait, l'enseignant veut dire que cet élève-là, dans ce texte-là, éprouve des difficultés marquées en syntaxe ou en vocabulaire. C'est un constat qui permet à l'enseignant de justifier la note obtenue pour les critères reliés à la qualité de la langue et qui donne quand même quelques indications à l'élève sur ses faiblesses.

On constate donc que les commentaires non mélioratifs sont plus ou moins longs et selon la précision du constat, ils n'ont pas le même impact auprès de l'élève.

2.1.7 Commentaire mélioratif

Le commentaire mélioratif vise à indiquer précisément une déficience, en suggérant (ou en ordonnant) à l'élève de changer un élément dans son texte (tableau 5.30).

Tableau 5.30 Exemples de *verbatim* d'un commentaire sur le fond de type mélioratif

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-3	EC CM FD	253	ÉCRIT «REVOIR LA PARURE/LA FICELLE DE MAUPASSANT, REVOIR MATEO FALCONE DE MÉRIMÉE...»
CP-1	EC CM FD	331	ÉCRIT «L'ARGUMENTATION DEVAIT PORTER SUR L'EXAMEN»

Sur l'ensemble des 71 commentaires sur le fond formulés par les enseignants, ces deux commentaires sont les seuls que nous ayons codifiés et classés comme mélioratifs, c'est-à-dire qu'ils donnent à l'élève des pistes précises de réécriture, ou tout au moins de réflexion. Donc, seulement 2,8% des commentaires sur le fond proposent des pistes de réécriture à l'élève ou des moyens d'améliorer cette production écrite (dans le cas de CP) ou les subséquentes (dans le cas de SB). Il semble y avoir quelque chose de contradictoire ici: globalement, les enseignants ont l'impression que leurs commentaires sont incompris des élèves parce que ces derniers, qui ne savent pas quoi en faire, continuent à répéter les mêmes erreurs. Il nous semble évident que les enseignants sont un peu responsables de leurs propres malheurs, puisque les commentaires qu'ils rédigent sur les copies des élèves n'aident pas ces derniers à s'améliorer.

Des six enseignants qui ont corrigé papier-crayon, deux n'ont fait aucun commentaire sur la forme: SR et FO-pc. C'est donc dire que SR n'a fait aucun commentaire, ni sur le fond ni sur la forme, sur les copies de ses élèves.

Quant aux commentaires sur la forme de type mélioratif, MB est le seul à en avoir formulé sur la forme du texte (tableau 5.31):

Tableau 5.31 Exemples de *verbatim* de commentaires sur la forme de type mélioratif

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
MB-1	EC CM FR	201	À REFORMULER
MB-2	EC CM FR	114	À REFORMULER
MB-2	EC CM FR	152	VARIER
MB-2	EC CM FR	249	PRÉCISER
MB-2	EC CM FR	394	ATTENTION AU CHOIX DES M.R.

Le commentaire «à reformuler» n'est pas tellement explicite, mais il donne un ordre à l'élève. Quant à savoir comment l'élève doit reformuler la phrase, rien n'est dit.

Les commentaires rédigés par SB, qui a corrigé la nouvelle littéraire, sont généralement axés davantage sur le contenu plutôt que sur la structure du texte. Ainsi, il y est question de la description des lieux (SB-1, SB-2), de la description des personnages (SB-3) ou de la confusion dans la présentation du déroulement des actions (SB-2). Dans le cas des textes argumentatifs corrigés par CP, DB, FO et MB, bien peu de commentaires portent sur le contenu du texte; ils portent davantage sur la structure du texte, c'est-à-dire la présence (ou l'absence) des différentes parties de l'introduction, des marqueurs de relation ou le développement insuffisant de l'argumentation. Globalement, les enseignants ne réagissent pas au contenu (la qualité intrinsèque de l'argumentation), mais à la structure du texte. On peut très bien penser que ce comportement est lié à l'évaluation que le MEQ fait des textes argumentatifs produits par les élèves et à l'insistance sur la structure canonique du texte argumentatif; les élèves n'apprennent pas à argumenter pour la beauté de la chose, mais plutôt pour réussir l'examen ministériel. Cette tangente – sûrement déplorable pour plusieurs raisons – a fait que les enseignants s'intéressent davantage à la structure qu'au contenu de l'argumentation.

Un autre élément intéressant à ajouter concerne le nombre de commentaires écrits par DB. On pourrait être porté à croire que plus le texte est mauvais, plus l'enseignant écrit des commentaires, vu qu'il a beaucoup d'éléments fautifs à souligner à l'élève. Or, dans le cas de DB-pc, ce n'est pas tout à fait le cas. Le 3^e texte, qui est le meilleur, récolte davantage de commentaires, reprenant ainsi les observations de Préfontaine (1998) sur le fait que les enseignants savent davantage répondre aux élèves forts qu'aux élèves faibles. Sur les onze commentaires sur le fond écrits par DB sur la 3^e copie, six (plus de la moitié) sont des commentaires positifs: «sujet divisé: TB» (47), «intro: très intéressante! Que me dira la suite?» (50), «Argumentation très originale qui porte à réflexion» (257), «TB. Excellent choix pour le nom du Qc moyen» (261). L'enseignant est donc davantage porté à «répondre» à l'élève qu'à le critiquer, donc à être un «lecteur» plutôt qu'un «correcteur».

En ce qui concerne les commentaires mélioratifs sur la forme, certains sont difficiles à cerner. Par exemple, «lien logique» (SB-1:108) n'est pas un commentaire exclamatif, ni un commentaire non mélioratif, ni un commentaire mélioratif. Ce n'est

pas un constat, parce que, justement, il «manque» le lien logique dans le paragraphe; le commentaire est donc incomplet et en ce sens, peu utile à l'élève. Certes, l'élève peut comprendre que si son enseignant a écrit «lien logique» dans la marge, c'est probablement que le lien logique du texte n'est pas bien explicité, mais ce type de réflexion de la part de l'élève demande un grand effort parce qu'il s'agit de lire «entre les lignes», de comprendre un message qui n'est pas écrit. Un commentaire comme «lien logique absent» aurait été un constat plus facile à comprendre pour un élève.

La même explication est possible avec un autre commentaire écrit par CP-1: 252. L'enseignant écrit ici «autre marqueur». Ce que l'enseignant a voulu dire, c'est que l'élève devait utiliser un autre marqueur de relation que celui qu'il avait écrit sur son texte. Or, le constat et la suggestion sont implicites: c'est un mauvais marqueur (constat) et il faudrait en employer un autre (suggestion).

Il y a donc beaucoup de commentaires sur la forme qui ne sont pas porteurs de sens, à cause de l'absence de qualificatif et de la brièveté du commentaire, par exemple: «MR» (pour «marqueur de relation») (MB-1:124), «n.l.» (pour «niveau de langue») (MB-2:448) ou «pr. rel.» (pour «pronom relatif») (MB-2:481).

De véritables commentaires mélioratifs sur la forme, MB est le seul à en avoir rédigé; en écrivant «à reformuler» (MB-1: 201), MB a demandé à l'élève de reprendre la phrase fautive et de la réécrire autrement. Ce qu'on constate malgré tout, c'est que peu d'indices sont donnés à l'élève pour qu'il reformule justement sa phrase.

On se rend compte que les commentaires écrits (exclamatifs, non mélioratifs et mélioratifs) touchent davantage – et de façon marquée chez certains enseignants – la macrostructure du texte alors que les commentaires dits de trace (correction de l'erreur, commentaire non développé et codes) sont l'apanage de la microstructure.

2.1.8 Espace utilisé pour écrire les marques

L'espace utilisé pour écrire les marques varie bien peu, notamment à cause du peu d'espace disponible sur la copie de l'élève: entre deux mots, par-dessus un mot ou au-dessus d'un mot (dans l'interligne). Pour la réécriture, l'interligne est l'endroit le plus utilisé (figure 5.6).

Le matin arrivait. Le soleil ^{quand} se levait et Émilie se réveilla. U
Elle alla prendre son broche et enfila sa plus belle blouse et sa jupe. Celle-ci se demandait si elle était ^{et devenait de plus en plus maigre} pète et si elle engraisait. L'après-midi, elle ammena Émilie au centre à la mode. U

Figure 5.6 Extrait de corpus: SR-2: écriture dans l'interligne

Les enseignants n'exigent pas nécessairement de leurs élèves qu'ils écrivent leur texte à double interligne; d'ailleurs, l'enseignant qui fait systématiquement de la réécriture, SR, n'exige pas des textes écrits à double interligne: il «trouve» un peu d'espace entre les lignes, comme le montre la figure 5.6.

Globalement, qu'il s'agisse de traces sur le fond ou sur la forme, les enseignants laissent des traces dans le texte et dans les marges, surtout celle de gauche. Mais nos observations montrent que le choix de l'emplacement n'est pas systématique. Par exemple, une flèche peut passer «à travers» le texte ou être placée dans la marge de droite (figure 5.7).

Soudain, comme je parlais, la sonnerie du téléphone retentit. Pressé de partir à tout prix, je me dépêchai de mettre le répondeur. En enfilant mon manteau, j'entendis une voix d'homme poli, le lieutenant en chef de mon amante, car elle était dans l'armée, m'indiquer qu'il serait impossible d'aller chercher cette dernière à l'aéroport puisqu'elle avait décidé de ne pas revenir. Ébahi, je décrochai le récepteur du téléphone avant que le lieutenant ne puisse raccrocher, mais il était trop tard.

En vitesse, je pris mes clés et me rendis tout de même à l'aéroport. Quelques soldats et supérieurs étaient encore là, dont le lieutenant en question. Je me dirigeai vers lui et le questionnai: «Lieutenant, comment se fait-il que mon amante ne soit pas revenue?»

– Je suis désolé, monsieur, mais votre amante est restée en Norvège de son plein gré. Elle m'a aussi chargé de vous remettre ceci.

Figure 5.7. Extrait de corpus: SR-1: flèches à travers le texte

Dans cet extrait de notre corpus, l'enseignant a relié les trois différentes utilisations du mot «amante» qui revenait trop souvent dans le texte de l'élève.

Nous pouvons constater que l'emplacement des traces n'est pas systématique, outre les «faux codes» qui sont dans le texte ou dans la marge, selon leur nature.

Les exigences du MEQ pour la correction des textes argumentatifs ont aussi eu un impact sur l'espace utilisé pour écrire les codes: FO n'a utilisé que la marge de gauche, alors que MB et SB ont presque exclusivement utilisé cette même marge; SR a exclusivement utilisé la marge de droite pour écrire les codes. Dans ce dernier cas, les élèves de SR ayant écrit leur nouvelle littéraire sur du «papier officiel» de l'école, un espace avait déjà été prévu à droite pour que l'enseignant puisse y inscrire les codes.

Cette façon d'écrire les codes dans la marge vient également des directives du MEQ à ses correcteurs, lesquelles ont changé les habitudes de correction de beaucoup d'enseignants. MB a indiqué, en entrevue, que ses élèves écrivaient aussi sur des feuilles officielles qui prévoyaient un espace à droite pour écrire les codes, mais comme

dans le cadre de notre étude il a corrigé des copies qui n’avaient pas été écrites par ses élèves (copies de CP), il s’est rabattu sur la marge de gauche (plutôt que sur celle de droite, comme il en a l’habitude) pour écrire ses codes.

Nous avons aussi remarqué que l’espace utilisé pour écrire les codes pouvait ne pas aider l’élève: vu qu’il écrit les codes dans la marge de gauche, FO n’arrive pas toujours à écrire le code vis-à-vis la ligne où se trouve l’erreur, surtout si le texte comporte beaucoup d’erreurs. Il est possible d’expliquer cette situation par le fait que certaines copies ont un nombre important de fautes à chaque ligne et que l’espace dans la marge n’est pas suffisant pour y inscrire tous les codes. Il est aussi possible que cette façon de faire soit amplifiée par le fait que FO est gaucher et qu’il déplace constamment sa main pour voir la ligne qu’il lit et l’endroit où il écrit les codes (figure 5.8).

Il est parfois difficile d’établir des liens entre la trace laissée dans le texte pour indiquer où se trouve l’erreur et le code situé dans la marge. Parfois, les codes sont mal alignés entre le code et la ligne où se trouve l’erreur. On peut remarquer à la figure 5.8 que trois codes (G, O, G) apparaissent dans la marge vis-à-vis une ligne où rien n’est écrit, à la fin du texte. Ensuite, plusieurs codes peuvent s’agglutiner devant une ligne et l’élève doit faire un effort de compréhension afin d’associer le bon code avec la bonne trace. Puis, il arrive parfois, c’est notamment le cas chez FO, que la trace dans le texte ne soit pas la même pour le même type d’erreur. Par exemple, pour une erreur de grammaire, l’endroit où l’erreur se trouve est encerclé dans le texte alors que, à d’autres endroits, la correction est effectuée par l’enseignant; dans les deux cas, toutefois, le signe «G» est indiqué dans la marge.

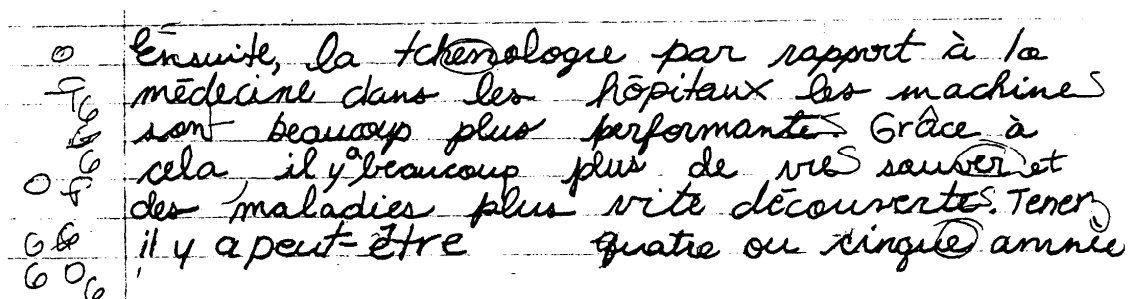


Figure 5.8 Extrait de corpus: FO-pc-2: codes et erreurs mal alignés

La figure 5.8 montre cette situation embrouillée: à la 4^e ligne, l'enseignant a ajouté le S à «vie» tout en écrivant «G» dans la marge de gauche puis a encerclé «ver» de «sauver» en écrivant également un G dans la marge de gauche. On peut alors croire que le travail de réécriture de la part de l'élève sera plus ou moins difficile, en tout cas plus ou moins efficace, si l'enseignant a non seulement effectué une partie du travail, mais n'arrive pas à systématiser la façon d'annoter le texte.

Tous ces commentaires sur la forme ont été écrits dans le texte, dans la marge de gauche, au début ou à la fin des paragraphes ainsi que sur la grille d'évaluation (MB seulement). SB est un peu plus systématique dans ses commentaires sur la forme que sur le fond, quant à l'emplacement des commentaires: ils sont surtout dans le texte, tout comme chez DB qui, parce qu'il pose beaucoup de questions à l'élève, écrit ses commentaires dans le texte.

L'espace utilisé pour rédiger les commentaires, qu'ils soient exclamatifs, non mélioratifs ou mélioratifs, varie un peu plus que dans les trois premiers types de marques.

Les commentaires exclamatifs sont généralement écrits sur le texte, dans l'interligne, s'il s'agit d'une question, comme le montre la figure 5.9, bien que les enseignants utilisent tout aussi bien la marge de gauche pour écrire les commentaires exclamatifs.

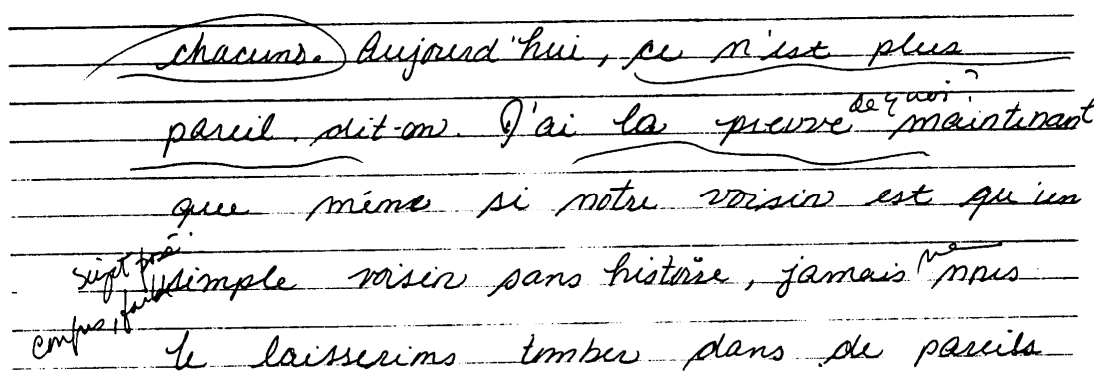


Figure 5.9 Extrait de corpus: DB-pc-1: commentaires exclamatifs dans le texte.

Les commentaires non mélioratifs et mélioratifs sont surtout placés dans le texte de l'élève, entre les lignes ou dans les marges. Toutefois, étant donné la longueur de ces commentaires (comparativement aux commentaires codés, par exemple), certains enseignants ont également utilisé la grille d'évaluation qui accompagne la copie de

l'élève. C'est notamment le cas de SB-1 qui a écrit, sur la grille d'évaluation: «aucune description des lieux» (SB-1) ou «confusion dans la présentation du déroulement des actions» (SB-2). Cette grille présente également un commentaire exclamatif: «bien!» (SB-2) (figure 5.10).

Nom : TEJADA Foyer: _____ A/45

Grille de correction - Situation initiale

	A	B	C	D	Total
Description du temps et des lieux.	5	3	1+1	0	2/5
Description des sensations, des émotions, de l'état d'esprit du personnage principal.	7	5	3	0	5/7
Événement déclencheur <i>confusion dans la présentation du déroulement des actions</i>	5-1	3	1	0	4/5
Orthographe - 9					1/10
Syntaxe (concordances des temps et structure) - 7					3/10
Ponctuation - 1					4/5
Brouillon -					0/3

Bien! →

11

8/28

Figure 5.10. Extrait de corpus: SB-2: commentaires sur la grille d'évaluation

L'utilisation de la grille d'évaluation pour écrire des commentaires est économique: «Ça permet de structurer mais en même temps de faire des commentaires puis d'assigner des commentaires à un critère en particulier, donc ça m'évite de réécrire le critère... Moi, je trouve ça économique en terme de temps d'utiliser la grille de correction...» (SB: 168)

Contrairement à SB qui utilise la grille d'évaluation en fonction des critères qui y sont déjà inscrits, CP a choisi d'écrire des commentaires non mélioratifs (et mélioratifs) sur la grille parce qu'il s'agissait de commentaires sur l'ensemble du texte et non sur un critère en particulier. Le commentaire se voulait rassurant pour l'élève qui avait une note sous le seuil de réussite, mais, selon CP, avait fait de grands efforts et s'était beaucoup amélioré ces dernières semaines. Le commentaire reflétait donc l'esprit de CP au moment de la correction: «Ton argumentation est très bonne! Ton texte est

quand même très long! Compte le nombre de mots. Tu dépasses sûrement les 500 mots. Fais attention. Tu peux en dire moins tout en gardant tes bonnes idées.» (CP-2).

Quant à l'espace utilisé pour écrire les commentaires non mélioratifs, les marges apparaissent encore comme l'endroit le plus courant. Dans le cas de DB-pc-1, le commentaire «déficience marquée au niveau syntaxique» a été écrit tout en haut de la 5^e page du texte (sur 6), pour bien indiquer à l'élève qu'après cinq pages, DB en avait plus que marre d'indiquer des erreurs de syntaxe. En l'écrivant en haut – et non près du texte – DB a fait en sorte de dissocier ce commentaire d'une phrase en particulier dans le texte pour lui donner une plus grande portée.

Dans le cas de DB-pc-3, le commentaire a été écrit au tout début du texte, comme le montre la figure 5.11. Ce commentaire est placé en début de texte parce qu'il fait un retour sur le texte complet; DB voulait ainsi témoigner ici de son appréciation globale.

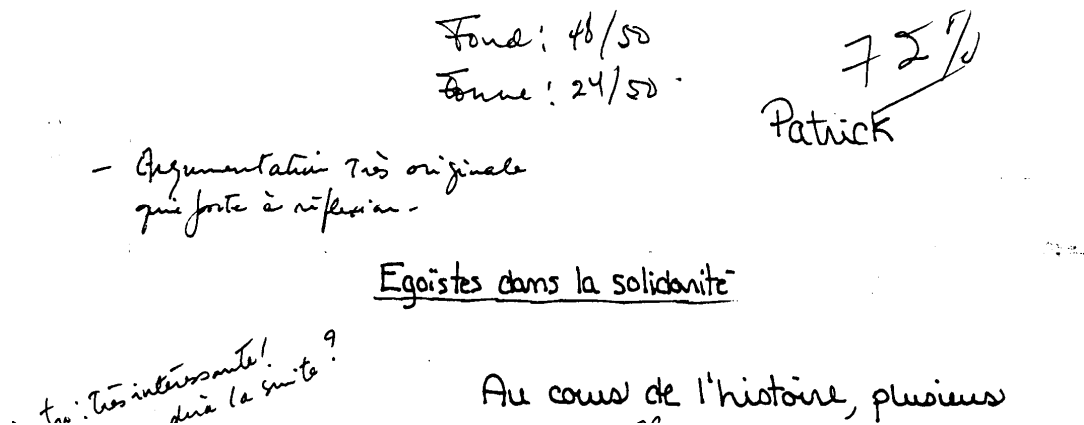


Figure 5.11 Extrait de corpus: DB: commentaire non mélioratif placé au début du texte

Tout ce travail d'écriture des commentaires amène l'enseignant à utiliser ses propres ressources de scripteur expert à cause de la situation particulière d'annotation de copie dans laquelle il se trouve. Comme nous l'avons défini au début de cette partie, l'écriture d'une marque, quelle qu'elle soit, n'est possible que si l'enseignant a repéré une erreur – ou un élément réussi.

Les sept types de marques écrites que nous venons de présenter décrivent l'activité de l'enseignant au moment où il a écrit des commentaires sur la copie de l'élève. Puisqu'une autre partie de notre étude concerne les commentaires enregistrés sur bande audio, la partie suivante présente ces mêmes types de marques et leur adéquation avec le commentaire oral: nous verrons s'il s'agit des mêmes commentaires

et dans quelle mesure la correction sur cassette se distingue de la correction plus traditionnelle, réalisée papier-crayon.

2.2 Commentaires oraux

Puisqu'une partie de notre étude s'intéresse à l'utilisation d'une cassette audio pour transmettre les commentaires à l'élève, nous reprenons ici les types de marques que nous venons d'analyser à la partie 2.1 pour établir des correspondances entre le commentaire écrit et le commentaire oral.

Dès le départ, il convient de préciser certains éléments, notamment au sujet de la construction de la «banque de commentaires». Comme les enseignants que nous avons rencontrés n'utilisent pas la méthode audio dans leurs pratiques habituelles de corrections, ils n'ont pas pu se construire une banque de commentaires oraux au fil des ans. Malgré cela, il est possible de constater que les enseignants n'ont pas été pris au dépourvu pour donner de la rétroaction aux élèves. Deux facteurs peuvent expliquer cette situation: tout d'abord, les commentaires oraux s'apparentent aux commentaires écrits en ce sens que l'enseignant sait comment rédiger des commentaires écrits (à quel moment de sa lecture) et il transpose cette façon de faire à l'oral; ensuite, les commentaires oraux ressemblent davantage à l'enseignement fait en classe: l'enseignant a l'habitude d'expliquer oralement le contenu des textes à produire ou les règles de grammaire à observer et la transposition de cette activité devant le groupe à la correction sur cassette s'est effectuée sans heurt apparent.

Tout comme la correction papier-crayon, la connaissance de l'élève a un impact majeur sur la nature des commentaires qui sont transmis à l'élève, nous le verrons plus loin.

Une des particularités de la correction sur cassette est la quantité d'explications que l'enseignant peut donner à l'élève. Ces explications sur les erreurs suivent généralement le repérage d'une erreur, qu'elle soit de fond ou de forme. Ces explications permettent de:

- faire un commentaire sur la structure du texte (tableau 5.32):

Tableau 5.32 Exemples de *verbatim* sur une explication orale sur la structure du texte

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-1	EXPL ER FD	186	Tes arguments sont pas forts forts. Encore ici, ton deuxième argument est un argument assez faible, parce que tu limites à nommer des exemples de personnes sans vraiment expliciter dans quel domaine ou comment ils ont marqué l'Histoire.
FO-cas-1	EXPL ER FD	123	Tu sais comment doit être construit un paragraphe? Tu commences par ton marqueur de relation, ensuite tu donnes ton opinion, tu l'expliques par des arguments et finalement, tu reviens sur ton opinion.
FO-cas-3	EXPL ER FD	87	Tu dois revenir sur l'opinion, donc... parler au niveau de la santé physique, en disant que, ben pour toi, c'est un méfait. Tu dois boucler la boucle de ton paragraphe.

- faire un commentaire sur le contenu du texte (tableau 5.33):

Tableau 5.33 Exemple de *verbatim* sur une explication orale sur le contenu du texte

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-1	EXPL ER FD	213	C'est vrai qu'il s'est inspiré de Rimbaud... mais Rimbaud, c'est pas tellement Renaissance... mais je vais te préciser exactement quelle année qu'il est né lui, peut-être même qu'il est mort lui... En as-tu un dictionnaire chez vous de noms propres? Hein? Ça te prendrait ça? «T'as fait ça à l'école, t'as bien raison. Est-ce que à l'école, dans le local, on en a un dictionnaire... Oui... Regarde, il est photographié à part de ça, Rimbaud... Beau body... Belle petite face d'ado...Rimbaud... Rimbaud... Voyons... R, I, M... pas R, I, N... Rimbaud!... 1854... il est né en 1854... Regarde bien, je te l'écris...
FO-cas-2	EXPL ER FD	278	Tu nous parles que la loi pour les jeunes est pas la même que pour les adultes, pis que en ce sens-là, ben... eh... en ce sens-là quoi? Tu peux être plus heureux? C'est plus facile, peut-être? [...]

Les commentaires oraux formulés par les enseignants portent aussi sur la forme du texte, comme le démontrent ces exemples (tableau 5.34).

Tableau 5.34 Exemples de *verbatim* sur un commentaire oral sur la forme du texte

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-cas-2	EXPL ER FR	126	Il faut faire attention à ta syntaxe à employer des mots qui vont faire en sorte que, quand c'est écrit c'est clair, c'est bien dit... <i>pourquoi que je dit... ça marche pas ça, pourquoi que je dit...</i>
DB-cas-1	EXPL ER FR	150	Pour faire une énumération... D'accord... Tu t'en souvenais plus? D'accord... Arrange-toi pour t'en souvenir, ça fait cinq ans au secondaire qu'on te répète ça... après deux points, c'est une énumération...
DB-cas-2	EXPL ER FR	225	aye, wow, wow, wow... ta phrase commençait au début du paragraphe... 3, 4, 5, 6, 7, 8... 8 lignes pour une phrase, c'est pas mal trop. Fait qu'on va la couper, on va la finir juste ici.
DB-cas-1	EXPL ER FR	72	t'as des problèmes ma belle avec les marqueurs de relation... Ou tu en utilises pas ou ceux que tu utilises sont à mauvais escient...

Ces commentaires sont à la fois un constat de ce qui ne va pas (FO-cas-2:126), une explication théorique à l'élève (DB-cas-1:150) ou une suggestion pour améliorer le texte (DB-cas-2:225). Dans certains cas, le commentaire fait à l'élève témoigne aussi de ses capacités (DB-cas-1:72).

Puisque l'enseignant enregistre ses commentaires au fur et à mesure de la correction, certains propos ne sont pas nécessairement liés au contenu du texte proprement dit, même s'ils en sont inspirés. Ainsi, l'enseignant a tenu des propos à l'élève qui pouvaient davantage refléter le contenu du texte (tableau 5.35) ou qui s'écartaient un peu du contenu du texte (tableau 5.36).

Tableau 5.35 Exemple de *verbatim* de propos à l'élève

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-3	PROP ÉL	55	Tu l'as cherché dans le dictionnaire... Bravo Nancy!
FO-cas-2	PROP ÉL	292	Tu connais le truc, «a» pis «à»... c'est ça...

Tableau 5.36 Exemples de *verbatim* de propos à l'élève hors correction

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-1	PROP ÉL HC	187	Pis Annick, tu devrais te souvenir... tu sais, il y a pas très très longtemps, j'ai fait faire un exposé oral sur les personnages illustres, ça te dis-tu de quoi?... puis beaucoup avaient pris de ces personnages illustres dont tu me nommes et pis qu'ils avaient marqué l'histoire... peut-être que t'aurais pu t'inspirer de ces exposés oraux-là pour préciser qu'est-ce qu'ils ont laissé à l'humanité, ces personnages-là?
DB-cas-1	PROP ÉL HC	192	Est-ce que mardi tu pourrais venir en retenue? Hein? Mardi? Jour 8... On ferait un petit cours de marqueurs de relation...
DB-cas-1	PROP ÉL HC	240	Ah... tu me décourages... tu me décourages...
DB-cas-2	PROP ÉL HC	237	C'est vrai... Il était où le triangle noir, donc? T'en souviens-tu? En Montérégie?
FO-cas-1	PROP ÉL HC	199	Évidemment, pour l'examen du MEQ demain matin, c'est évident tu pourras pas tout corriger ça... au niveau des prépositions, ça prend un apprentissage un petit peu plus long, mais... on va essayer de voir ensemble où est-ce que tu pourrais t'en sortir...

Ces propos «hors correction» ne sont évidemment possibles que lors de la correction sur cassette, l'enseignant ne prenant pas le temps de rédiger de tels propos par écrit.

Reprenons ici les sept types de commentaires afin de les comparer avec l'activité de correction orale réalisée par les enseignants.

2.2.1 Absence de commentaires

Étant donné que les enseignants n'ont pas «verbalisé» pendant leur activité de correction orale – ils verbalisaient pour l'élève, non pour la recherche –, il a été impossible de savoir pendant l'activité de correction s'ils avaient eu envie de dire des commentaires qu'ils avaient pourtant retenus. Après l'activité, lors de l'entrevue, rien n'a été dit à ce sujet. Il est donc difficile d'affirmer que, dans le cas de la correction sur cassette, l'enseignant décide de ne pas dire certains commentaires. Toutefois, on peut penser que si les enseignants le font dans la correction papier-crayon, ils le font aussi lors de la correction orale, mais dans les cas qui nous occupent ici, ils n'avaient pas le souvenir d'avoir gardé secrets des commentaires destinés aux élèves.

2.2.2 Correction de l'erreur

La correction de l'erreur présente les mêmes caractéristiques dans les deux modalités de correction. Que ce soit sous forme papier-crayon ou sur cassette, les enseignants font très majoritairement des ajouts au texte de l'élève, parfois des suppressions ou des transformations.

En fait, dans ce cas-ci, la différence tient à ce qui vient après la correction de l'erreur par l'enseignant. Dans la correction papier-crayon, l'enseignant reprend généralement la lecture du texte après avoir corrigé l'erreur qu'il a repérée dans le texte de l'élève. Dans la correction sur cassette, la correction de l'erreur par l'enseignant donne parfois lieu à des explications qui n'auraient pas lieu dans la situation de correction papier-crayon, tel que le démontre le tableau 5.37.

Tableau 5.37 Extrait de *verbatim* sur les explications qui suivent la correction d'une erreur sur cassette

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-cas-2	LTX	94	<i>ils sont obligé...</i>
	REP ER FR	95	ça, c'est une faute
	OBS FRAG FR	96	que je trouve souvent dans les copies d'élèves...
	ID ER FR	97	c'est pas obligé, c'est obligé... comme ça...
	COR ER FR	98	ÉCRIT «OBLIGÉ»
	ESP COR FR	99	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE SUIVANTE ET
	EC TR FR	100	FAIT UNE LIGNE
	ESP TR FR	101	QUI JOINT «OUBLIGÉ» À «OBLIGÉ»
DB-cas-1	RELTX	145	<i>Tout comme plusieurs du 20e siècle...</i>
	REP ER FR	146	deux points...
	COR ER FR	147	ÉCRIT «:» APRÈS «SIÈCLE»
	ESP COR FR	148	[ÉCRIT «:» APRÈS «SIÈCLE»]
	QS ÉL FRAG FR	149	Pourquoi on met deux points Annick? Dis à D. pourquoi...
	EXPL ER FR	150	Pour faire une énumération... D'accord. Tu t'en souvenais plus? D'accord... Arrange-toi pour t'en souvenir, ça fait cinq ans au secondaire qu'on te répète ça... après deux points, c'est une énumération...

Dans le premier exemple, FO a indiqué à l'élève que l'erreur qu'il avait commise était courante et corrige l'erreur sur la copie, dans la marge de gauche, comme le montre la figure 5.12.

Premièrement, la jeunesse ce n'est pas seulement d'apprendre à marcher, d'aller à l'école et même d'avoir l'opportunité de ~~reste~~ assis pendant une heure et quart, mais c'est aussi le commencement d'une nouvelle vie magnifique qui nous attend(s) dans le futur. Alors que les adultes, eux, ils sont obligés d'aller faire des gros travaux pour subvenir à leurs besoins vitaux. Voilà le pourquoi que je ~~oblige~~ ~~dfb~~ que d'être jeune c'est tellement bon pour être joyeux.

Figure 5.12 Extrait de corpus: correction sur la copie par FO (cas-2)

On constate que l'explication qui suit le repérage de la faute est très sommaire, mais donne tout de même une piste à l'élève; ce type de commentaire n'aurait pas été écrit pendant la correction papier-crayon. On peut penser que l'enseignant aurait pu écrire «obligé» dans la marge, mais le commentaire formulé oralement n'aurait probablement pas donné lieu à un commentaire écrit.

Dans le deuxième exemple, la correction de l'enseignant a donné lieu à un commentaire plus élaboré, qu'il est pratiquement impossible de retrouver sur une copie corrigée papier-crayon. Non seulement l'enseignant a corrigé la faute (ce qu'il aurait pu faire en papier-crayon), mais il a questionné l'élève sur ses connaissances en ponctuation. Le temps passé entre le segment 149, là où l'enseignant pose la question, et le segment 150, là où on croit que l'enseignant répète ce que l'élève a pu dire, montre que l'enseignant s'adresse véritablement à l'élève, même si l'élève est physiquement absent. Évidemment, la phrase «Dis à D. pourquoi» n'offre aucune équivoque. La deuxième partie du commentaire de l'enseignant rappelle également à l'élève que cette règle de ponctuation lui est enseignée depuis le début du secondaire. Ainsi, dans ce cas-ci, l'enseignant a réellement communiqué avec l'élève, non seulement autour de l'erreur commise, mais aussi au sujet d'une règle grammaticale et de la formation reçue par l'élève au cours des dernières années. Ce long commentaire oral ne trouve pas son équivalent dans les commentaires écrits rédigés par les enseignants, probablement pour des raisons d'économie d'espace et de temps.

2.2.3 Commentaire non développé

Tout comme dans la correction de l'erreur, il n'y a pas de différence entre la correction papier-crayon et la correction sur cassette quant à la nature des commentaires non développés (appelés traces ou faux codes): les traces utilisées par les enseignants sont le plus souvent les mêmes.

Une différence se dessine toutefois entre les deux modalités de correction. Les traces sur le fond sont nombreuses dans la correction sur cassette. Le tableau 5.38 en montre un exemple.

Tableau 5.38 Exemples de *verbatim* sur les traces de fond laissées par FO lors de la correction sur cassette

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-cas-3	JUS CRIT	35	Ton sujet amené ici est corsé, est bien... On voit que t'as mis ça dans un contexte plus large... C'est bien.
	EC TR FD	36	FAIT UNE ACCOLADE
	ESP TR FD	37	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LES 8 PREMIÈRES LIGNES [...]

On peut constater dans cet extrait que FO a réagi au sujet amené rédigé par l'élève et le lui a dit. Pendant qu'il l'expliquait à l'élève, il a laissé une trace sur la copie. La trace sert plutôt d'appui à l'explication donnée par FO. On peut donc estimer que ce type d'explication n'ayant pas lieu lors de la correction papier-crayon, il est «normal» qu'il y ait moins de traces sur le fond dans ce dernier type de correction.

Même si on ne peut pas dire que DB a fait davantage de traces de fond en corrigeant sur cassette que lors de la session de correction papier-crayon, les mêmes observations concernant les traces en appui aux explications sont possibles, comme on peut le constater au tableau 5.39.

Tableau 5.39 Exemple de *verbatim* sur les traces de fond laissées par DB lors de la correction sur cassette

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-1	RELTX	125	<i>En effet,</i>
	LTX	126	<i>à la Renaissance, de grands artistes comme Vinci, Michel-Ange, Rimbaud...</i>
	REP ER FD	127	Rimbaud à la Renaissance?...
	QS ÉL FRAG FD	128	T'es-tu allée vérifier Rimbaud, à quelle époque il a vécu?
	EC TR FD	129	[ENCADRE «RIMBAUD»]
	ESP TR FD	130	([ENCADRE «RIMBAUD»])
	EXPL ER FD	131	(rires)... Excuse, là je ris, je ris parce que tu le sans pas Rimbaud à quel siècle il a vécu pour le mettre à la Renaissance...

Cet exemple, tiré du corpus de DB-cas-1, montre que DB a laissé une trace (un faux code) autour de «Rimbaud» pour signifier à l'élève que Rimbaud n'avait pas sa place dans la liste des artistes de la Renaissance. Pendant qu'il laissait la trace, il a ajouté des commentaires à l'élève, commentaires qui ne peuvent exister qu'à l'oral: les rires de l'enseignant, mais également l'absence de réponse, l'enseignant ne lui disant pas à quel siècle avait vécu le poète.

Ces observations concernant les erreurs de fond relevées et commentées par les enseignants lors de la correction sur cassette sont également valables pour les traces laissées sur la copie de l'élève pour signifier une erreur de forme. Toutefois, ces dernières traces ne sont pas plus nombreuses au moment de la correction sur cassette qu'au moment de la correction papier-crayon. Les exemples présentés au tableau 5.40 montrent que, encore une fois, les explications qui suivent l'écriture de la trace sont l'apanage de la correction sur cassette.

Tableau 5.40 Exemples de *verbatim* sur les explications laissées lors de l'écriture d'une trace de forme au moment de la correction sur cassette

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-2	REL FRAG FR	196	<i>seront inoubliables...</i>
	QS ÉL FRAG FR	197	est-ce que c'est les gens
	EC TR FR	198	[SOULIGNE «CES GENS»]
	ESP TR FR	199	([SOULIGNE «CES GENS»])
	QS ÉL FRAG FR	200	qui seront inoubliables ou le travail, les efforts qu'ils ont déployés...
	EXPL FRAG FR	201	Je pense que tu veux plus dire que c'est le travail de ces gens qui va rester gravé dans nos mémoires
FO-cas-2	LTX	120	<i>Voilà le pourquoi que je dit...</i>
	TR ENS	121	Oh la la la la la la...
	REP ER FR	122	Ça, ça se dit pas comme ça... le pourquoi que je dit...
	EXPL ER FR	123	Je vois que tu as bien construit ton paragraphe, tu fais un retour sur ton opinion, mais c'est mal dit.
	EC TR FR	124	FAIT DEUX COURTES LIGNES VERTICALES
	ESP TR FR	125	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE

Dans l'exemple tiré de FO-cas-2, l'intérêt est double: non seulement a-t-il mentionné à l'élève que la phrase était mal construite – sans lui donner toutefois de pistes pour la réécrire –, mais il a aussi fait un commentaire positif, malgré la phrase déficiente. Ce type de commentaire double est peut-être plus réalisable à l'oral, étant donné que tout se construit simultanément: l'observation de l'erreur dans la phrase et le fait que, malgré l'erreur, la phrase représente le retour sur l'opinion demandé par la structure du texte.

Dans deux des exemples que nous avons montrés ici (DB-cas-1: 131) (tableau 5.39) (FO-cas-2:121) (tableau 5.40), la correction sur cassette a permis un contact particulier et familier entre l'enseignant et l'élève. Dans ces deux cas, les enseignants ont exprimé leur «surprise» en riant (dans le cas de DB) ou avec une onomatopée (FO). Il s'agit, ici, de particularités de l'oral qui se construit au fur et à mesure de la lecture du texte par l'enseignant, sans le recul nécessaire pour «digérer» les maladresses des élèves. Ici, c'est tout le paralangage qui vient témoigner du travail immédiat de lecture du texte par l'enseignant.

2.2.4 Commentaire codé

Comme les deux types de marques précédentes, le commentaire codé n'est pas différent entre la correction sur cassette et la correction papier-crayon. En fait, le premier constat qui limite nos observations est que DB n'utilise pas de codes (il utilise des faux codes – donc des traces); seul FO utilise des codes, qui ne varient donc pas entre la correction orale et la correction écrite. Tout comme dans les deux types de marques précédentes, c'est le suivi, une fois que l'erreur est repérée et codée, qui est différent, comme le montre le tableau 5.41.

Tableau 5.41 Exemple de *verbatim* sur les explications données à la suite de l'écriture d'un code lors de la correction sur cassette

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-cas-3	LTX	28	<i>Selon moi, c'est un méfait sur le plan de la santé physique, de l'économie et des relations interpersonnelles.</i>
	REP ER FR	29	Alors, ici... interpersonnelles...
	EC TR FR	30	[ENCERCLE «NENNEL» ET
	ESP TR FR	31	([ENCERCLE «NENNEL» ET)
	EC CD FR	32	ÉCRIT «O»
	ESTP CD FR	33	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE
	EXPL ER FR	34	T'en as mis quelques-uns de trop... Fais attention de ne pas réécrire trop vite... orthographe d'usage...

On voit dans cet exemple que l'enseignant a repéré une erreur (les lettres en trop), a encerclé ces lettres (écriture d'une trace) et a écrit un code dans la marge (O pour «orthographe»). En plus, il a ajouté quelques mots à l'intention de l'élève, concernant le temps à prendre pour transcrire le texte. Ce genre de commentaire n'est possible qu'à l'oral, étant donné la longueur du commentaire pour la «petitesse» de l'erreur.

2.2.5 Commentaire exclamatif

À l'écrit, le commentaire exclamatif est composé d'une exclamation ou d'une question adressée à l'élève. En répondant à la question, l'élève peut sans doute améliorer le contenu de son texte, alors qu'une exclamation ne fait qu'un constat sur la

qualité du texte. À l’oral, les commentaires exclamatifs sont aussi possibles, qu’ils concernent le fond ou la forme du texte.

L’exemple présenté au tableau 5.42 montre un commentaire exclamatif oral sur le fond du texte.

Tableau 5.42 Exemple de *verbatim* d’un commentaire exclamatif oral sur le fond

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-1	QS ÉL FRAG FD	241	Tu me dis... Tu me demandes <i>combien de physiciens reprirent des théories fondées à la Renaissance</i> pis tu y réponds même pas. Penses-tu que je le sais, moi? Je le sais pas.

Dans cet exemple, DB fait d’abord un constat: l’élève a posé une question dans son texte sans y répondre; DB répond donc à la question de l’élève en indiquant qu’il ne sait pas la réponse. On peut supposer que l’élève, quand il prendra connaissance de ce commentaire, comprendra qu’il doit lui-même répondre à la question dans son texte. En fait, DB fait ici un commentaire de lecteur puisqu’il «répond» à l’auteur du texte qu’il ne connaît pas la réponse à la question que ce dernier a posée et constate qu’ainsi, le scripteur ne s’est pas soucié de son destinataire. Le genre de réponse fournie par DB n’est pas vraiment le genre de commentaire qu’on retrouve à l’écrit, à cause de la longueur du commentaire et de l’interaction avec l’élève.

Les rires de DB-cas-1 (131) au moment où l’élève a écrit que Rimbaud était un poète de la Renaissance sont aussi des commentaires exclamatifs, impossibles à reproduire dans la correction papier-crayon. Certains points d’exclamation placés dans les marges peuvent avoir un peu le même effet que le rire, mais ce dernier est vraiment plus explicite.

Les commentaires exclamatifs sont également possibles pour indiquer une erreur de forme ou de structure textuelle, comme le montre le tableau 5.43.

Tableau 5.43 Exemple de *verbatim* de commentaires exclamatifs oraux sur la forme et la structure

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-1	QS ÉL FRAG FD	272	C'est quoi une conclusion, Annick? Tu t'en souviens plus?
DB-cas-1	QS ÉL FRAG FR	253	Où est ton marqueur de relation?
DB-cas-2	QS ÉL FRAG FR	8	As-tu cherché ça, "trôte", dans le dictionnaire, si ça existe, trôte?...
DB-cas-3	QS ÉL FRAG FR	37	Laquelle? La découverte de l'Amérique?...
DB-cas-3	PROP ÉL	55	Tu l'as cherché dans le dictionnaire... Bravo Nancy...
FO-cas-1	QS ÉL FRAG FR	146	Qu'est-ce qui sera mauvais?

On voit dans ce tableau que les commentaires sur la forme et la structure sont plus courts que le commentaire sur le fond présenté au tableau 5.42. Nous avons fait le constat, dans la partie précédente, que DB utilisait beaucoup ce type de commentaire exclamatif en posant des questions à l'élève pour amener ce dernier à préciser sa pensée (voir tableau 5.26). L'observation de notre corpus de correction orale montre que DB a aussi beaucoup utilisé ce genre de questionnement pour amener l'élève à améliorer la structure et la précision de ses phrases.

Le commentaire de DB-pc-3 (37) ressemble davantage aux commentaires écrits, en ce sens qu'il est plus court et porte spécifiquement sur un élément précis de la phrase fautive: l'antécédent du pronom «celle-là» n'était pas clairement indiqué dans la phrase «De nos jours, on ne fait plus de découvertes aussi importantes que celle-là» (DB-cas-3: 29-34). C'est la même observation dans le cas de FO-cas-1 (146): l'enseignant a posé une question précise pour amener l'élève à préciser des éléments restés flous dans la phrase. Dans le cas de DB-cas-2 (8), le commentaire se «détache» un peu de l'erreur relevée par l'enseignant: le commentaire porte plutôt sur l'acte qu'aurait pu faire l'élève afin d'éviter cette faute et non sur la faute elle-même.

Des commentaires sont aussi possibles sur la structure du texte; tel est le cas de DB-cas-1 (272 et 253). Ici, l'enseignant pose des questions à l'élève sur des éléments précis de la structure du texte, après avoir repéré une erreur: l'absence de marqueur de relation et la conclusion mal construite. En posant les questions, DB ne donne pas la réponse à l'élève, mais l'oblige à vérifier comment se construit une conclusion ou comment construire les paragraphes en utilisant adéquatement des marqueurs de relation. Évidemment, la seconde question de DB-cas-1 (272), «Tu t'en souviens plus?», est probablement davantage possible à l'oral puisque l'enseignant s'adresse

directement à l'élève en supposant que ce dernier n'a pas répondu à la première question concernant le contenu de la conclusion.

Finalement, un commentaire exclamatif est positif: DB-cas-3 (55). L'enseignant a failli indiquer une erreur à l'élève qui avait écrit «Ferdinand de Magellan», croyant que c'était plutôt Fernand de Magellan. Après avoir vérifié dans le dictionnaire et constaté que l'élève avait raison, il l'a félicitée d'avoir pris le temps de regarder dans le dictionnaire pour s'assurer de la bonne réponse. Les commentaires exclamatifs positifs sont aussi possibles dans la correction sur cassette.

Finalement, on constate que les commentaires exclamatifs existent tout autant dans la correction sur cassette que dans la correction papier-crayon. La différence apparaît surtout dans la longueur du commentaire, ce dernier étant plus long dans la correction sur cassette.

2.2.6 Commentaire non mélioratif et commentaire mélioratif

Dans l'explication de notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (chapitre III), nous avons fait une distinction entre les commentaires non mélioratifs (constats) et les commentaires mélioratifs qui proposent des solutions aux élèves pour améliorer leurs productions écrites. Dans la partie sur l'analyse des commentaires écrits, la distinction entre ces deux types de commentaires était facile à faire, ce qui n'est pas le cas dans la correction sur cassette, notamment à cause de la longueur des commentaires oraux par rapport à la longueur des commentaires écrits. Ainsi, dans une même phrase, quelques mots sont non mélioratifs et quelques mots sont mélioratifs. C'est pourquoi nous avons choisi de les présenter ensemble dans cette partie sur les commentaires oraux.

Les commentaires, qu'ils soient non mélioratifs ou mélioratifs, portent aussi bien sur la forme que sur le fond, comme le montre le tableau 5.44.

Tableau 5.44 Exemples de *verbatim* sur les commentaires non mélioratifs et mélioratifs sur le fond dans la correction sur cassette

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-cas-1	EXPL ER FD	84	Là, tu l'es pas assez. Tu devrais aller plus à fond dans ce que tu dis en donnant un exemple, en citant un fait vécu, aller plus à fond dans tes affirmations.
FO-cas-2	EXPL ER FD	278	Tu nous parles que la loi pour les jeunes est pas la même que pour les adultes, pis que en ce sens-là, ben... eh... en ce sens-là quoi? Tu peux être plus heureux? C'est plus facile, peut-être? Mais c'est insuffisant comme argumentation encore ici. Oublie jamais la question qui t'est posée et d'essayer les meilleurs raisons... les meilleurs arguments, comme si t'étais un avocat, qui font en sorte que... oui, le seul fait d'être jeune est suffisant pour être heureux ou non, dans un autre cas, ce l'est pas...
DB-cas-3	EXPL ER FD	132	Ouais, ça, je trouve ça un petit peu faible comme justification... que c'est parce qu'il y a juste un exemplaire par tableau qui fait qu'ils sont plus importants? Je suis pas sûre... D'accord? On s'en reparle...
DB-cas-1	EXPL ER FD	213	C'est vrai qu'il s'est inspiré de Rimbaud... mais Rimbaud, c'est pas tellement Renaissance... mais je vais te préciser exactement quelle année qu'il est né lui, peut-être même qu'il est mort lui... En as-tu un dictionnaire chez vous de noms propres? Hein? Ça te prendrait ça? T'as fait ça à l'école, t'as ben raison. Est-ce que à l'école, dans le local, on en a un dictionnaire?... Oui... Regarde, il est photographié à part de ça, Rimbaud... Beau body... Belle petite face d'ado... Rimbaud... Rimbaud... Voyons... R, I, M... pas R, I, N.. Rimbaud!... 1854... Il est né en 1854. Regarde bien, je te l'écris...
	EC CM FD	214	[ÉCRIT 1854-1891 AU-DESSUS DE RIMBAUD]
	ESP CM FD	215	([ÉCRIT 1854-1891 AU-DESSUS DE RIMBAUD])
	EXPL ER FD	216	et il est mort en 1891... Vois-tu, ça fait un petit siècle qu'il est mort... Petit génie précoce... Ça c'était Rimbaud.

Les trois premiers exemples (FO-cas-1: 84, FO-cas-2: 278 et DB-cas-3: 132) sont semblables, en ce sens que les enseignants indiquent à l'élève non seulement que l'argumentation est déficiente, mais proposent aussi des pistes pour rendre l'argument plus complet.

Dans le cas de FO-cas-1 (84), la proposition est plus vague, l'enseignant se contentant de rappeler, dans l'absolu, ce qu'est une argumentation qui va «à fond»: un exemple ou un fait vécu. Notons au passage que FO a indiqué à l'élève à plusieurs reprises au cours de la correction de ce 1^{er} texte d'aller «plus à fond», sans expliciter davantage. On peut supposer qu'il s'agit là d'une forme de retour sur ce qui a été expliqué en classe et que l'élève peut sans doute comprendre les propos de l'enseignant.

Les explications données par FO-cas-2 (278) et DB-cas-3 (132) proposent déjà des pistes plus intéressantes pour les élèves parce qu'elles sont axées sur le contenu du texte écrit par l'élève. Dans le premier cas, il est question de la loi pour les jeunes et de l'explication insuffisante de l'élève parce qu'elle ne fait pas le lien avec la question qui lui avait été posée. Dans le deuxième cas, DB explique à l'élève qu'un peintre qui n'a fait qu'un seul exemplaire d'un tableau n'est pas nécessairement plus important, reprenant ainsi le contenu de l'argumentation de l'élève.

Le dernier exemple de ce type de commentaire sur le fond est typique d'un commentaire oral construit au fur et à mesure de la lecture par l'enseignant. En fait, la base du commentaire est la même que dans les trois commentaires précédents, c'est-à-dire que l'enseignant fait un lien entre ce qu'a dit l'élève (Émile Nelligan s'est inspiré de Rimbaud) et la réalité liée à la question (Rimbaud n'est pas un poète de la Renaissance). Pour être certain de donner des renseignements exacts à l'élève, DB a pris le temps de consulter un dictionnaire des noms propres. Toute la recherche dans le dictionnaire s'effectuant «en direct», c'est-à-dire sans arrêter l'enregistrement de la cassette, les propos tenus par DB servent aussi à «meubler» le temps pris pour consulter le dictionnaire. Autre élément à noter: DB se perd un peu dans la recherche puisqu'il cherche Rimbaud en commençant par «R, I, N» et se rend compte de son erreur: en le disant à l'élève, ce dernier peut aussi apprendre que l'enseignant ne trouve pas toujours tout, tout de suite, au moment où il le cherche et qu'il peut lui arriver de faire des erreurs. L'enseignant en profite aussi pour noter sur la copie de l'élève les dates de naissance et de décès de Rimbaud, tout en commentant ce qu'il voit dans le dictionnaire: le visage de Rimbaud, le temps écoulé depuis sa mort, le fait qu'il était un «génie précoce». Ces commentaires sont un peu «détachés» du contenu même du texte écrit par l'élève, puisqu'ils expliquent plutôt la vie de Rimbaud, alors que l'élève devait plutôt prendre parti au sujet des bienfaits plus nombreux laissés à l'humanité par la Renaissance comparativement au XX^e siècle. La correction sur cassette permet ce genre «d'ajout» dans les commentaires. Comme nous l'avons expliqué pour les autres types

de marques, une des différences marquées entre les commentaires écrits et les commentaires oraux réside dans le «suivi» des erreurs, dans les explications après que l'enseignant a repéré une erreur.

La particularité de la correction sur cassette est de permettre à l'enseignant de construire ses commentaires en temps réel: l'enseignant a quand même donné des renseignements intéressants à l'élève, même s'ils semblent s'éloigner du contenu du texte. C'est le développement des connaissances du monde de l'élève qui est ici encouragé.

La correction orale permet aussi de faire des commentaires non mélioratifs et mélioratifs sur la forme du texte (tableau 5.45).

Tableau 5.45 Exemples de *verbatim* sur les commentaires non mélioratifs et mélioratifs sur la forme dans la correction sur cassette

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-2	EXPL ER FR	98	Ton verbe est mal utilisé... qu'est-ce qu'on aurait pu dire à la place que la région fonctionne maintenant?
DB-cas-3	EXPL ER FR	40	On commence pas la phrase par une conjonction de coordination...
FO-cas-2	QS ÉL FRAG FR	255	Participe passé... employé avec être, s'accorde?... c'est ça!...
FO-cas-2	EXPL ER FR	166	Ici, dans ton énumération, si je dis, sans aucun doute, nos parents doivent s'occuper de nous tout en payant les frais de scolarité est de nous vêtir... Ça marche pas. Quand tu fais une énumération, il faut que le dernier élément de l'énumération marche, tout comme... fonctionne comme le premier. Si j'élimine tout ça avant... [...]
	EXPL ER FR	169	Ça marche pas ta phrase... Sans aucun doute, nos parents doivent s'occuper de nous tout en payant tous les frais de scolarité est de nous vêtir... [...]
	EXPL ER FR	174	Tout en payant nos vêtements... tout en payant... tout en nous vêtissant, à la rigueur...

Deux des commentaires présentés dans le tableau sont un peu construits sur le même modèle: constat d'une déficience et question à l'élève pour l'amener à trouver lui-même la bonne réponse. Chez DB-cas-2 (98), le constat est que le verbe est mal utilisé; DB pose ensuite une question à l'élève pour l'amener à restructurer sa phrase et à utiliser un autre verbe. Pour FO-cas-2 (255), le constat est qu'un participe passé est

mal accordé. Ce participe passé est employé avec l’auxiliaire être et l’enseignant suggère la question à l’élève, à savoir avec quel élément de la phrase le participe passé employé avec être s’accorde. Après quelques secondes de silence, FO s’exclame: «C’est ça!», supposant que l’élève avait répondu «avec le sujet» dans ce court laps de temps.

Évidemment, les questions posées à l’élève restent sans réponse, étant donné que l’élève reçoit sa copie corrigée et sa cassette quelques jours après que l’enseignant a effectué le travail de correction. Il s’agit ici d’un contact particulier, attentionné de part et d’autre, entre l’enseignant et l’élève, à travers une question restée sans réponse et, plus tard, à travers une réponse donnée que l’enseignant n’entendra pas. En fait, c’est l’intonation qui indique à l’élève que l’enseignement lui a réellement posé une question.

L’exemple de DB-cas-3 (40) suit le repérage d’une erreur et l’enseignant a choisi de répéter une règle de grammaire afin d’amener l’élève à réaliser que sa phrase était mal construite.

Dans le dernier exemple (FO-cas-2: 166, 169, 174), l’enseignant est aux prises avec une énumération syntaxiquement incorrecte. L’explication que donne l’enseignant reflète son réel désir de reconstruire la phrase avec l’élève et avec les éléments indiqués par l’élève dans la phrase fautive. Non seulement FO tente-t-il de reconstruire la phrase, mais il en profite pour expliquer l’erreur dans l’énumération. Cette explication ne paraît pas tout à fait claire, étant donné que l’enseignant essaie en même temps d’expliquer à l’élève ce qui ne va pas et de corriger la phrase en la reformulant. Cette façon de faire est courante en classe et témoigne de certaines particularités de l’oral: l’enseignant donne un exemple de phrase mal construite en l’écrivant au tableau et, tout en tentant de la corriger, amène les élèves à prendre conscience de la théorie qui sous-tend l’écriture correcte de la phrase. La longueur de cette explication est typique de l’oral puisqu’on peut supposer qu’aucun enseignant ne ferait un commentaire aussi long pour une erreur de syntaxe. On peut ici penser aux compétences linguistiques de l’enseignant qui a du mal à construire ses propres phrases, en situation de surcharge.

Ce que nous avons relevé comme une particularité de la formulation des commentaires sur cassette, soit la longueur et le suivi des explications après le repérage d’une erreur, se confirme encore ici.

Globalement, les trois premiers types de marques (si on exclut l’absence de commentaires) sont les mêmes à l’écrit et à l’oral; ce qui change, ce sont les explications qui suivent le repérage d’une erreur, lesquelles ne sont possibles qu’à

l'oral. Les trois autres types de marques (exclamatif, non mélioratif et mélioratif) sont différents à l'oral et à l'écrit parce qu'aucun commentaire n'est laissé sur la copie de l'élève quand l'enseignant fait ses commentaires à l'oral; tout au mieux, une trace ou un code est laissé sur la copie de l'élève pour appuyer le commentaire formulé sur la cassette.

La longueur des commentaires est aussi une différence importante entre l'oral et l'écrit: ils sont plus longs à l'oral et font des références à des activités réalisées en classe ou hors classe. Les explications données par FO et DB dépassent aussi parfois le cadre de la rédaction du jour, amenant les élèves à réaliser que les composantes de leur texte découlent de l'ensemble de la formation qu'ils reçoivent. Ainsi, les commentaires faits par DB sur la Renaissance ou l'entraide des Québécois lors du verglas de 1998 amènent l'élève à intégrer ces connaissances dans une perspective plus vaste de l'apprentissage de l'écrit.

2.2.7 Propos hors correction

Une des particularités de l'oral est qu'il ressemble à la réalité de l'enseignant: le travail principal de l'enseignant est de parler. Ainsi, lorsqu'il se trouve dans une situation de correction sur cassette, il se peut qu'une erreur ou qu'un point fort du texte l'entraîne dans une digression propre à l'oral. Les exemples présentés au tableau 5.46 montrent bien le genre de digressions que FO et DB ont pu faire au moment de la correction sur cassette.

Tableau 5.46 Exemples de digressions faites par DB et FO lors de la correction sur cassette

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-cas-2	PROP ÉL HC	215	À l'examen, quand tu vas être rendue dans la correction, souligne tous tes verbes [...]
	PROP ÉL HC	218	...pis demande-toi quel est le sujet de tes verbes. Je suis sûre et certaine que tu vas corriger plusieurs de tes erreurs. T'as un bescherelle avec toi? Amène-le à l'examen. Tu sais comment t'en servir? Parfait...
DB-cas-3	PROP ÉL HC	82	Veux-tu je vais te dire quelque chose Nancy... c'est un petit peu vrai, mais les Chinois l'avaient découvert ben avant lui... mais on va accepter ça, Gutenberg... c'est lui qui l'a mis sur le piton...
DB-cas-1	PROP ÉL HC	240	Ah... tu me décourages... tu me décourages...

Nous avons indiqué que ces digressions sont des «propos à l'élève – hors correction», afin de les distinguer des propos à l'élève liés directement à l'activité d'écriture du jour.

Les exemples tirés de notre corpus démontrent bien que les enseignants, lorsqu'ils sont en situation orale, peuvent très bien laisser de côté, ne serait-ce qu'un peu, la tâche principale qui les occupe pour tenir d'autres propos, pas nécessairement très éloignés de cette tâche principale. Ici, FO tient des propos liés à cette tâche de correction du texte argumentatif en donnant des pistes à l'élève pour la réussite de son examen ministériel, prévu quelques jours après la correction de son texte. En (215), FO donne une solution à l'élève pour l'amener à corriger ses verbes et en (218), il lui donne des stratégies pour les corriger: se demander quel est le sujet du verbe, mais aussi apporter son *Bescherelle* (ouvrage de conjugaison des verbes). FO s'inquiète aussi à savoir si l'élève est capable d'utiliser ledit ouvrage; on peut ensuite supposer que dans le temps de silence qui a suivi, l'élève a répondu «oui», puisque FO reprend en disant «parfait».

Dans le cas de DB, les deux commentaires hors correction concernent le contenu du texte des élèves. Dans le cas de DB-cas-3 (82), l'élève avait indiqué que Gutenberg avait inventé l'imprimerie à la Renaissance; afin d'augmenter le stock de connaissances culturelles de l'élève, DB précise que les Chinois l'avait découverte bien avant lui. Ces propos ne sont pas nécessaires à la correction, étant donné que DB n'a pas repéré d'erreur dans le texte de l'élève, mais c'est plutôt pour satisfaire le besoin de connaissances de l'élève qu'il s'est autorisé cette digression.

Les propos tenus hors correction sont parfois aussi à la limite de l'exclamatif, comme ce qu'a dit DB à l'élève, après avoir relevé un grand nombre d'erreurs de fond et de forme dans son texte (DB-cas-1: 240). La particularité de la correction sur cassette fait que ce genre de commentaire est possible, étant donné l'immédiateté de la correction et de l'enregistrement, alors qu'il est moins possible qu'il se produise à l'écrit (même si ce n'est pas exclu, d'emblée).

Ces propos hors correction sont donc un ajout dans la masse des commentaires pouvant être réalisés lors de la correction sur cassette.

Tous ces commentaires – qu'ils soient écrits ou oraux – n'existent en fait que pour l'élève puisqu'ils lui sont destinés. Dans les activités de rédaction en classe et de la correction qui en découle, l'enseignant écrit ces commentaires (ou les enregistre sur cassette) dans le but d'un échange éventuel avec l'élève.

2.3 Transmission des commentaires à l'élève: avec échange ou sans échange

Au moment de la correction des copies, l'enseignant sait quel genre de correction il doit faire et comment sera encadrée la remise des travaux corrigés aux élèves. Dans certains cas, c'est la différence entre une production écrite de type formatif ou de type sommatif qui justifie les commentaires faits aux élèves, à la fois sur les copies et en classe, lors de la remise des travaux.

Il est possible que la transmission des commentaires aux élèves se fasse sans échange, c'est-à-dire que l'élève ne soit pas en mesure de poser des questions à l'enseignant. Cette situation est possible s'il s'agit de l'examen du MEQ, corrigé par des correcteurs du Ministère, les copies n'étant jamais retournées ni aux écoles ni aux élèves, ou si la rédaction a lieu à la fin de l'année scolaire ou s'il s'agit d'un examen sommatif pour lequel aucune discussion (ou même remise des copies à l'élève) n'est autorisée.

La plupart des enseignants avouent ne pas écrire de commentaires – ou peu de commentaires – lorsqu'il s'agit d'une production écrite sommative, étant donné l'esprit «final» de ce type de production et le désir de prendre moins de temps pour corriger: «Au sommatif, comme je le disais, entre 20 et 30 minutes la copie, je n'ai pas le temps de mettre des notes en bas de page, constamment pour commenter... parce que c'est fini.» (SB: 91).

Dans certains cas, l'administration ne permet pas aux élèves de reprendre leur copie de rédaction sommative, réalisée en cours d'année: «[...] le sommatif, on leur prête 5 minutes... pis il faut les garder. [...] c'est un sommatif, c'est final.» (SR: 179), ce qui limite au minimum les échanges entre les élèves et l'enseignant qui a corrigé.

Comme le but de l'écriture des commentaires est de stimuler un échange entre l'enseignant et l'élève, on peut penser que si la copie de l'élève ne comporte que des traces ou des codes, l'élève n'est pas très stimulé à venir consulter son enseignant pour obtenir des éclaircissements, étant donné le peu d'explications que comportent ces marques.

Afin de transmettre des renseignements à l'élève, FO a ajouté, lors de l'entrevue, qu'il avait écrit quelques commentaires à l'élève parce que nous étions là; normalement, il n'écrit aucun commentaire de fond à l'élève, se contentant d'écrire des notes. Si les notes sont basses, le commentaire est superflu: l'élève comprend ainsi qu'il n'a pas bien réussi selon tel ou tel autre critère.

Dans tous ces cas, il y a un échange avec l'élève, si minime soit-il. L'annotation constitue la base du dialogue pédagogique (Halté, 1984).

2.4 Paramètres qui influencent la nature des commentaires

Tous ces commentaires sont rédigés en fonction d'un certain nombre d'éléments que nous avons cernés dans notre modèle: les commentaires déjà formulés, la théorie vue en classe, les exigences de la rédaction, l'anticipation de la réception des commentaires par l'élève, la relation affective maître-élève et la représentation que l'enseignant se fait de l'élève.

Globalement, les habitudes de correction des enseignants ont été très révélatrices. Les enseignants nous ont parlé de leurs habitudes de correction tout au cours de la correction et plus particulièrement en entrevue, puisque quelques questions portaient spécifiquement sur ce sujet.

Dans les paramètres qui déterminent l'écriture d'un commentaire, aucune différence n'est notée dans cette partie entre la correction papier-crayon et la correction sur cassette.

2.4.1 Les commentaires déjà formulés

Dans certains cas, les commentaires déjà formulés, que ce soit sur la copie du jour ou lors de productions écrites antérieures, peuvent influencer l’enseignant dans son choix d’annoter ou non une erreur.

Un commentaire écrit dans des productions écrites antérieures qui n’a pas donné ses fruits fait en sorte qu’un enseignant choisit de ne pas réécrire de commentaire au sujet de la même erreur: «[...] il a déjà été pénalisé à cause de ça [absence de titre] [...] alors j’étais un peu vexée de voir qu’une troisième fois, il faisait la même affaire...» (SB: 173).

À l’oral, on peut penser que le retour en grand groupe lors de la remise des copies corrigées fait aussi office de commentaire déjà formulé.

Pour certains enseignants, la note à venir équivaut à la formulation de commentaires. Ils indiquent qu’ajouter des commentaires ne servirait à rien, la note étant elle-même porteuse d’une certaine signification pour l’élève. Ainsi, un élève qui obtient une faible note pour un critère devra comprendre, même si aucun commentaire explicatif n’accompagne le texte, que ce critère a été mal réussi.

2.4.2 La théorie vue en classe

L’enseignement fait en classe a un impact sur la nature des commentaires rédigés par l’enseignant (tableau 5.47).

Tableau 5.47 Exemples de *verbatim* sur la théorie vue en classe

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-3	EC CM FD	253	ÉCRIT «REVOIR LA PARURE/LA FICELLE DE MAUPASSANT, REVOIR MATEO FALCONE DE MÉRIMÉE...
SR-2	RET CLAS	258	...chaque phrase... majuscule...je leur ai dit...
SB-3	RET CLAS	235	Je l’ai dit beaucoup en classe qu’on devait insister sur la psychologie, dans la mesure où on peut le faire, l’état d’esprit du personnage principal.

Le commentaire «revoir La Parure/La Ficelle de Maupassant, revoir Mateo Falcone de Mérimée» de SB-3: 253 est directement lié aux lectures faites en classe autour de la nouvelle. L'enseignant a repéré des faiblesses dans le texte de l'élève et l'invite à consulter de nouveau les nouvelles étudiées en classe pour en revoir la structure. Le contexte d'évaluation formative joue aussi un rôle dans le retour aux théories vues en classe; le but de l'exercice formatif, ce que SB a corrigé devant nous, est de permettre aux élèves d'apprendre à rédiger une nouvelle littéraire. Dans ce cas, SB veut bien ajouter des commentaires qui font des liens avec la théorie puisque l'élève est en formation: «[...] c'est surtout de le renseigner sur ce qui lui manque pour arriver au sommatif.» (SB: 91) La théorie vue en classe influence aussi SB dans la mesure où il concentre ses efforts de rédaction de commentaires sur des aspects du programme de 4^e secondaire: la notion de dialogue, la ponctuation, l'utilisation des guillemets français, d'où la nuance qui permet à SB de dire qu'il va être porté «[...] à écrire des commentaires parce que ça fait partie du programme de 4^e secondaire.» (SB: 89).

Dans d'autres situations, la théorie vue en classe sert plutôt à justifier la note à donner à l'élève. C'est notamment le cas de SB-3 (235) qui, lors de la verbalisation, a indiqué qu'il avait insisté en classe sur la psychologie du personnage, sur la description de l'état d'esprit du personnage. Ces réflexions l'ont guidé non pas à écrire des commentaires, mais à justifier la note accordée à l'élève pour le critère «description du personnage». Nous pouvons faire la même remarque au sujet des réflexions de FO, quant à l'utilisation du vocabulaire par l'élève; il fait des retours sur ce qui s'est passé en classe, après avoir mis une bonne note pour le critère vocabulaire: «Au niveau du vocabulaire, quand on a vu ensemble comment... les différentes façons de ne pas répéter... en employant des métaphores, des périphrases... on voit qu'il a compris» (FO-pc-3: 64).

Lors de la correction sur cassette, le retour sur la théorie vue en classe est aussi possible. C'est notamment le cas de FO qui rappelle à Évelyne (FO-cas-2) l'importance de bien cerner la question avant d'entreprendre la rédaction de son texte: «Fais bien attention... Tu sais ce que je vous avais dit... quand tu choisis une question... essaye de trouver... de répondre par oui, par non... d'être pour ou contre... de trouver trois raisons... d'être très clair et de les diviser ou de les regrouper par aspect.» (FO-cas-2: 335). Ici, FO rappelle à son élève qu'ils ont déjà discuté en classe de la façon de choisir une question quand les consignes de la rédaction leur en proposent trois.

DB fait aussi ce genre de retour aux notions vues en classe, au moment de la correction sur cassette du texte 1: «Pis Annick, tu devrais te souvenir... tu sais, il y a pas très très longtemps, j'ai fait faire un exposé oral sur les personnages illustres, ça te dis-tu de quoi?... puis beaucoup avaient pris de ces personnages illustres dont tu me nommes et pis qu'ils avaient marqué l'histoire... peut-être que t'aurais pu t'inspirer de ces exposés oraux-là pour préciser qu'est-ce qu'ils ont laissé à l'humanité, ces personnages-là?» (DB-cas-1: 187)

Nous constatons donc que tant dans la correction papier-crayon que dans la correction sur cassette, le retour à la théorie vue en classe permet aux enseignants de commenter les productions écrites des élèves.

2.4.3 Les exigences de la rédaction

Les exigences de la rédaction, formulées par l'enseignant, ont un impact sur les commentaires formulés par l'enseignant, au cours de la correction (tableau 5.48).

Tableau 5.48 Exemples de *verbatim* sur les exigences de la rédaction

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
CP-1	HAB COR	256	[...] Puis, comme je leur demande de ... de suivre une... un certain plan pour chacun des paragraphes... bien, je veux m'assurer de le retrouver, sans ça, je trouve que je suis pas conséquente avec qu'est-ce que je leur demande. [...]
CP-3	HAB COR	50	...mais, moi, je leur demande d'éviter de faire une phrase qui commencerait comme ça, par <i>Ce qui occasionne...</i> sans qu'il y ait une principale.
DB-pc-1	EC CM FD	5	ÉCRIT «PAS DE TITRE -2»
DB-pc-2	EC CM FD	24	ÉCRIT «PAS SUJET AMENÉ -5»
MB-1	EC CM FD	2	ÉCRIT «PAS DE TITRE»
SB-1	RET CLAS	205	J'avais demandé de mettre l'élément déclencheur... le séparer du paragraphe d'introduction. [...]

Dans cette partie, il y a trois types d'exigences de la rédaction: les exigences qui viennent du type de texte, celles qui sont issues de l'enseignant parce qu'elles ont été enseignées en classe, et, dans le cas du texte argumentatif, les exigences qui viennent du MEQ. Dans ce dernier cas, il s'agit d'exigences que l'enseignant s'est appropriées, en ayant en tête celles du MEQ. Il a donc enseigné aux élèves comment être conformes

aux exigences du MEQ qu'il a fait siennes, afin que les élèves apprennent à performer à l'examen ministériel.

Les exigences propres au type de texte sont liées aux connaissances déclaratives de l'enseignant à propos, justement, de ces types de textes. En fait, il existe deux types de connaissances: les connaissances théoriques (ce qu'est le texte argumentatif ou la nouvelle dans l'absolu) et les connaissances à enseigner aux élèves (la transposition didactique qu'en fait l'enseignant). Nous traiterons de la notion de connaissances déclaratives au point B, un peu plus loin.

Les exigences des enseignants sont donc parfois aussi liées aux connaissances déclaratives, mais aussi à d'autres éléments, notamment la présentation matérielle ou la structure textuelle. Ainsi, la plupart des enseignants (notamment SB, SR, FO) exigent que le texte soit écrit au crayon à l'encre. Pour SB, un texte écrit au crayon de plomb est une raison pour ne pas le corriger (SB: 12); il a d'ailleurs écarté une copie devant nous, en indiquant à l'élève qu'il devait reprendre son texte à l'encre s'il voulait qu'il soit corrigé. Quant à l'importance de la structure textuelle, les exemples tirés de CP-1: 256, DB-pc-1: 5, DB-pc-2: 24 et MB-1:2 (tableau 5.48) le démontrent.

Certaines des exigences des enseignants touchent le travail à effectuer par les élèves une fois la correction terminée et les textes remis aux élèves. Les élèves de SB et DB, entre autres, ont à corriger leur texte et à le retourner à l'enseignant; SB ajoute que ce travail de «recorrection» de la part de l'élève lui permet de «[...] savoir si les élèves sont préoccupés par les commentaires qu'on écrit.» (SB: 122). C'est le même son de cloche chez SR.

Les exigences du MEQ que les enseignants ont fait leurs, touchent évidemment davantage les enseignants de 5^e secondaire, vu que l'examen de production écrite du texte argumentatif a lieu à la fin de 5^e secondaire. Les exigences concernent surtout la structure du texte et le contenu, bien que l'évaluation soit aussi influencée par le MEQ, les enseignants utilisant des grilles adaptées (CP) ou copiées (FO, MB) du MEQ. Seul DB refuse d'utiliser des critères d'évaluation, qu'ils viennent du MEQ ou d'ailleurs. Nous reparlerons de l'utilisation des grilles de correction plus loin, quand nous aborderons les habitudes de correction des enseignants.

2.4.4 L'anticipation de la réception des commentaires par l'élève

Les trois observations qui suivent – l'anticipation de la réception des commentaires par l'élève, la relation affective maître-élève et la représentation que l'enseignant se fait de l'élève – sont intimement liées à la connaissance qu'a l'enseignant de ses élèves et, à ce propos, il n'existe pas vraiment de différence entre la correction papier-crayon et la correction sur cassette. Nous voudrions faire tout de suite une distinction concernant ce point; il existe deux types de «connaissance des élèves»: l'une est davantage axée sur l'élève en tant qu'être humain (ses intérêts, sa personnalité) alors que l'autre est surtout axée sur ses compétences langagières. Cette différence n'est pas si importante en soi: l'enseignant ne distingue pas toujours ce qui relève de l'intérêt ou des capacités des élèves, les deux étant étroitement liés. Toutefois, nous faisons cette différence dans l'ordre de nos explications. Dans les trois points qui suivent, nous nous attardons plutôt à la première partie, c'est-à-dire à l'élève en tant que personne, alors qu'un peu plus loin dans nos explications, dans la partie B (Connaissances de l'enseignant), nous nous intéresserons surtout à la connaissance que l'enseignant a des compétences et des capacités langagières de ses élèves.

Concernant l'anticipation de la réception des commentaires par les élèves, les enseignants ont dit, lors des entrevues, qu'ils avaient, en général, expliqué la façon dont ils s'acquittent de leur tâche de correction à leurs élèves; ainsi, ces derniers savent comment recevoir les commentaires. Les observations de SB le confirment: «Les élèves sont familiers avec mes corrections entre les lignes donc cet élève va savoir qu'il y a une erreur de ponctuation dans son texte et qu'il aurait dû mettre un point.» (SB-2: 215). Toutefois, les enseignants observent aussi que les élèves ne savent pas véritablement tirer profit de leurs commentaires; les élèves savent qu'un «S» signifie une erreur de syntaxe, mais ils ne savent pas comment la corriger. Pourtant, dans certains cas, les élèves savent quoi faire, si on en juge par le commentaire de SB: «[...] certaines copies je vais encercler les réseaux, là où il y a des problèmes de vocabulaire et puis je sais que cet élève-là va comprendre ce que je veux dire.» (SB: 94). En fait, nous pensons que le problème ne se situe pas nécessairement au niveau de la compréhension du commentaire par les élèves, mais plutôt du travail qu'ils ont à effectuer par la suite parce qu'ils «[...] ne savent pas comment faire pour remédier à ça» (SR: 159). Dans le dernier exemple soulevé par SB, l'élève va «comprendre ce que [l'enseignant] veut dire», mais ne sera peut-être pas capable d'effectuer la correction

selon les souhaits de l'enseignant, même si selon SB, «améliorer le vocabulaire, ça leur apparaît plus facile. [...] Améliorer la syntaxe, c'est difficile [...]» (SB: 122)

Les commentaires sont aussi choisis de façon à amener l'élève à modifier ses stratégies d'écriture, ce qui n'est pas une mince tâche pour les scripteurs moins habiles, souvent «abandonnés» par les enseignants (DB: 504). D'un autre côté, le choix des mots fait en sorte que les élèves peuvent être découragés: «[...] j'aurais envie de lui en marquer un... En tout cas, je vais me limiter à [syntaxe] "déficiente". Je veux pas l'enrager elle-même trop, trop quand elle va recevoir sa copie.» (DB-pc-1: 344).

Le choix des commentaires varie en fonction de l'élève: le fait d'indiquer une erreur de grammaire ne change pas d'un élève à l'autre, parce que les règles de grammaire sont les mêmes pour tous les scripteurs. Ce qui peut changer, c'est la nature des commentaires sur le style, le vocabulaire ou la structure du texte. Certains enseignants personnalisent leurs commentaires selon ce que l'élève peut comprendre ou ne pas comprendre (DB: 547). En référence au texte de Lorraine (DB-pc-1) qu'il a corrigé devant nous, DB explique que même s'il écrivait «confus» dans la marge, «comment je lui expliquerais ça, là, par écrit [...]. Elle comprend pas ça, elle, parce que son système de pensée est mal structuré.» (DB: 547). Il ajoute alors qu'il écrit des commentaires que l'élève peut comprendre, même si le commentaire n'est pas trop nuancé et qu'il s'avère que l'élève ne le comprend pas, finalement. Pour certains élèves qui critiquent sans cesse, des enseignants ont cessé d'écrire des commentaires pour épargner temps et énergie à discuter avec eux de points sur lesquels ils ne seront jamais d'accord, de toutes façons (DB: 639). La rétroaction sur bande vidéo, lors de notre rencontre, a permis à DB de constater à quel point il était sarcastique dans sa correction et lui a permis de comprendre pourquoi les élèves lui disent: «D., tu nous fais peur quand tu fais des commentaires.» (DB: 871).

Le type et le nombre de commentaires varient aussi en fonction de la réceptivité de l'élève: si ce dernier est réceptif, l'enseignant est encouragé à écrire davantage de commentaires. Selon SB, certains élèves, surtout ceux qui font peu d'erreurs (SR: 157, CP: 372), sont contents de recevoir des «commentaires positifs et des commentaires moins positifs» (SB: 75 ainsi que DB-cas: 102) et viennent chercher une forme de rétroaction chez l'enseignant parce qu'ils veulent réussir. C'est au moment où l'élève vient poser une question que SB se rend compte que le commentaire a eu des effets chez lui puisque ce dernier «[...] se pose des questions et vient nous demander des clarifications.» (SB: 121 ainsi que FO: 117, 125), même si, selon CP, le nombre de

demandes de rencontres est mince: «Ça va arriver une fois ou deux, là... sur les 128 [...]» (CP: 370 ainsi que DB-cas: 102).

Chez d'autres élèves, seule la note de passage (60%) les intéresse, «[...] le reste, c'est de la littérature» (SB: 119). L'image que SB a parfois de ses propres commentaires est éloquente: «C'est comme la plage, quand on fait des dessins... la marée va venir tout effacer... C'est un peu [...] comme si je faisais des dessins dans le sable...» (SB: 163). Selon CP, «[...] les élèves très faibles, on a parfois l'impression qu'ils pataugent un peu du début à la fin de l'année.» (CP: 372). Comme ils n'arrivent pas à intégrer les commentaires faits par l'enseignant sur leurs productions écrites, les résultats sont inégaux: parfois, l'enseignant a l'impression qu'un élève a progressé, mais la rédaction suivante laisse plutôt l'image d'un élève qui régresse (CP: 372). Pour MB, ce n'est pas nécessairement une question d'intelligence, c'est plutôt parce que les élèves ne se donnent pas la peine d'effectuer le travail et se contentent de peu: peu d'efforts et peu de notes (MB: 144).

C'est donc que l'anticipation de la réception de la note par l'élève a aussi un impact sur le choix d'écrire un commentaire ou non par l'enseignant.

SB explique que, parfois, l'anticipation de la réception de la note par l'élève l'amène à se munir d'arguments au moment de la correction et avant la remise des textes corrigés aux élèves. Il ajoute que, dans certains cas, il a mis une note de 7/21 (cote C) alors qu'il hésitait entre D (0/21) et C (7/21); pour l'élève, la question sera plutôt de savoir pourquoi il n'a pas obtenu la cote B (14/21) plutôt que la cote C (7/21), l'obtention de la cote D étant tout à fait impensable dans son esprit. SB ajoute: «[...] il y a un espèce d'écart... leur perception et la mienne en terme de correction.» (SB: 199). Selon lui, «[...] les élèves ont l'impression que je suis d'une grande sévérité et moi, quand je corrige, [...] je corrige toujours, dans mon esprit, avec un grande largesse. [...] L'élève, quand il reçoit sa note, il a une impression absolument contraire... Il est persuadé que je suis quelqu'un de... mesquine et méchante.» (SB: 198). Ce qu'on constate, c'est que la perception de la correction et de la notation n'est pas la même chez les élèves et chez les enseignants, ces derniers se jugeant peu sévères alors que leurs élèves ont la perception contraire.

Dans certains cas, l'enseignant peut même faire un «effort» pour «trouver» des notes à l'élève, comme ce fut le cas pour DB-cas-2: «Il y a rien de bon dans ce texte-là... Il y a pas grand-chose de bon... Maintenant, il faut que je trouve pour 30%. C'est un peu mon attitude.» (DB-cas: 160) L'enseignant a donc indiqué, par les notes, qu'il

n’y a plus rien à faire même si les commentaires essaient d’aller pointer les éléments plus réussis du texte: «Ça fait que je les encourage au lieu de les assommer. De toutes façons l’élève va être assommé en voyant sa note...» (DB: 173).

L’anticipation de la réception des commentaires et de la note par l’élève a un impact selon les deux modalités de correction, papier-crayon et cassette.

2.4.5 La relation affective maître-élève

La relation qu’entretiennent maître et élèves semble exercer une influence sur la nature des commentaires qui seront formulés par l’enseignant. Alors, si un enseignant a une relation privilégiée avec tel ou tel autre élève, les commentaires seront peut-être différents. Pour certains enseignants, l’humour n’est pas le même envers les élèves avec qui ils ont moins d’affinités: «Ça va être une correction plus... comment dire? distante... Ça va être correct, je vais lui dire des choses, mais ça va être plus distant.» (FO: 43) Mais FO ajoute, du même souffle, que ce comportement concerne très peu d’élèves parce qu’il a l’impression qu’ils forment tous ensemble une petite famille, à cause du nombre de rencontres hebdomadaires: «Je suis sûre que je les vois plus que leur père puis leur mère...» (FO: 94). Il entretient aussi ce contact privilégié en apposant, sur leurs copies, des «petits collants doux» (FO: 94) pour les inciter à garder leur copie et parce qu’ils aiment ça; il reprend leurs paroles: «“Moi, j’aimerais ça avoir le chat, moi, j’aimerais ça avoir la souris... moi, j’aimerais ça avoir le loup...” Ils sont bébés, mais on crée un lien [...]» (FO: 94)

L’encouragement fait aussi partie des habitudes des enseignants (DB, SB) qui sont aussi portés à commenter l’effort, parce qu’ils connaissent leurs élèves et ont envie de les encourager (SB: 108). Pourtant, DB choisit souvent de commencer sa correction avec la copie de Lorraine (DB-pc-1) pour s’en débarrasser même si «je l’aime beaucoup cette élève-là, là. Ça n’a aucun rapport avec elle.» (DB: 657) D’ailleurs, il explique un peu plus loin: «[...] je ne vois pas l’élève dans ma tête, c’est le texte que je vois.» (DB: 788). On voit que la relation établie entre l’enseignant et l’élève est importante dans la nature des commentaires qui sont rédigés sur la copie.

Cette relation affective a un impact peut-être un peu plus important dans les copies qui sont corrigées sur cassette, étant donné l’immédiateté de la correction et le

fait que l'enregistrement n'est pas arrêté en cours de correction. L'enseignant enregistre donc tous ses commentaires, sans les discriminer, qu'ils soient positifs ou négatifs.

Le contact oral n'est pas le même que le contact écrit, étant donné la voix de l'enseignant et les nuances des intonations: «[...] je pense que le fait de parler avec quelqu'un, c'est là qui est la différence» (FO: 132). Ça fait ressortir une attitude qui ressemble à la fibre maternelle. Par exemple, DB s'adresse ainsi à Annick (DB-cas-1), au cours de la correction: «Tu trouves-tu que ça a du bon sens ça? Qu'est-ce que tu comprends pas là-dedans? Qu'est-ce que tu voulais dire? La maîtresse, elle comprend pas.» (DB-cas-1: 100). En disant à l'élève (et sur le ton utilisé par DB) que «la maîtresse ne comprend pas», DB s'adresse vraiment à l'élève en le prenant un peu à part, après les trois questions qui précèdent et pour lesquelles DB n'a pas de réponse. Un peu plus loin, pendant la correction, DB perd même patience devant la piètre qualité de la structure du texte d'Annick: «Ah! Annick!... je suis en train de te chialer¹⁰¹ encore après là... Tes marqueurs de relation... tes orgies de marqueurs de relation...» (DB-cas-1: 68). À la fin de la correction du texte, DB fait une suggestion à l'élève, au moment où il s'apprête à additionner les notes qui constitueront le résultat final: «Cinquante moins vingt-cinq, Annick... Sors pas ta calculatrice pour ça... Ça fait 25. [...] Vingt-cinq plus 20... Envoye, vas-y... sors ta calculatrice... 45» (DB-cas-1: 281, 284). Il s'agit ici d'une attitude un peu maternelle de la part de DB qui le reconnaît: «Y'a des élèves comme ça... je parle à peu près comme ça, en moman...» (DB: 79) Dans d'autres cas, c'est la connaissance de l'élève qui justifie cette attitude maternelle, même s'il dit avoir cette attitude avec beaucoup de ses élèves, notamment les faibles qui ont «des attitudes plus juvéniles, plus stériles» (DB: 195). DB explique son attitude par son affection pour l'élève: «Annick, je peux lui parler comme ça... Annick, je l'aime beaucoup et c'est réciproque. C'est pas à tous les élèves que je parlerais comme ça. [...] Karine, il va falloir que je mette mes gants blancs...» (DB: 49) C'est le fait de savoir que Karine (DB-cas-2) est le genre d'élève à pleurer et à être dramatiquement découragée qui incite DB à user de diplomatie dans ses commentaires (DB: 175).

Au cours de la correction du texte de Karine, DB s'est même adressé en ces termes à Karine: «Là, je te parle un peu bébé je trouve...» (DB-cas-2: 83), reprenant ainsi le contact plus maternel que DB entretient avec cette élève.

La correction sur cassette permet donc un contact plus privé entre le maître et l'élève. En classe, alors qu'il rencontre tous ses élèves individuellement quelques jours

101 Chialer: critiquer

avant l'examen ministériel, FO constate aussi l'importance de ce rapport affectif entre lui et ses élèves. Il s'agit d'établir un rapport de confiance: «[...] quand j'ai l'élève devant moi, y'a des choses que je ne dirais pas de la même façon... J'essaie de les rassurer, souvent...» (FO: 40). C'est le même constat qui peut être fait lors de la correction sur cassette: on ne dit pas les choses de la même façon quand on parle, on ne choisit pas ses mots de la même façon, notamment à cause de l'économie de temps et d'espace qui est importante dans la correction papier-crayon.

2.4.6 La représentation que l'enseignant se fait de l'élève

La représentation que l'enseignant se fait de l'élève passe beaucoup par la connaissance qu'il en a.

Au début de l'année, quand l'enseignant ne connaît pas ses élèves, les commentaires sont plus généraux (SB: 94). Étant donné que MB a corrigé des textes qui avaient été écrits par des élèves qui n'étaient pas les siens, le même constat était possible: «[...] c'est sûr que je peux pas écrire un commentaire comme ça [personnalisé et en lien avec les productions écrites antérieures] si je sais pas...» (MB: 81)

Dans l'exemple ci-dessous, DB est dépassé par les insanités écrites par l'élève et ne cesse d'en rire même s'il dit: «Je peux pas rire d'elle à toutes les deux phrases! C'est pas fin, hein, ce que je viens de dire? Mais c'est ça pareil que je pense.» (DB-pc-1: 518) Il savait, avant même de commencer la correction, «qu'elle allait me donner du fil à retordre et c'est pour vous que j'ai commencé par elle, pour m'en débarrasser.» (DB-pc-1: 405) Il nous l'a répété à plusieurs reprises. C'est donc que DB avait une représentation précise de cette élève-là, ce qui lui a permis de rédiger un commentaire un peu drolatique, sachant que l'élève allait accepter ce genre de commentaire-là, à la suite d'une phrase équivoque écrite par l'élève (tableau 5.49):

Tableau 5.49 Exemples de *verbatim* de DB-pc-1 sur la représentation que l’enseignant se fait de l’élève

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-1	REL FRAG FR	449	<i>Pour ne pas qu’il perde tout ses produits congelés, nous lui avons fait une place dans notre congélateur.</i>
	OBS FRAG FR	450	Ça veut dire qu’ils ont mis le voisin dans le congélateur. [...]
	TR ENS	452	OK (rires)? Et ça, je lui écris, tu comprends? Ça va faire! [...]
	REP ER FR	454	Alors j’écris «est-ce le voisin...», on est aussi bien d’en rire [...]
	JG TX	464	Eh, elle aura pas fort, elle! Bien, je le savais en partant, là.

C’est la représentation que DB s’est faite de cette élève-là qui lui a permis non seulement d’écrire ce commentaire-là, mais aussi de savoir qu’elle allait l’accepter; DB savait également dès le début de la correction que le résultat de cette élève allait être faible. Dans ce cas-ci, ce n’est pas seulement la représentation que l’enseignant se fait de l’élève, mais aussi les connaissances qu’il a des capacités et des compétences de l’élève.

Dans le cas de SR, la connaissance des compétences de l’élève l’amène à penser écrire un commentaire qu’il n’aurait pas écrit, en temps normal: Alexandre (SR-2) a perdu la presque totalité des points pour les critères concernant la qualité de la langue, mais comme il s’est grandement amélioré, SR a eu envie de lui écrire un commentaire qui l’encouragerait à poursuivre son travail d’amélioration: «Lui, en formatif, je lui aurais écrit “grande amélioration au niveau de l’orthographe... Bravo!”» (SR: 177), mais comme il s’agissait d’un sommatif et que les copies ne sont que prêtées aux élèves pendant cinq minutes, il a retenu cette envie d’écrire ce commentaire, même si, on peut le croire, l’élève aurait probablement été fort content de voir ce signe encourageant de la part de son enseignant, l’espace de 5 minutes. C’est ce qu’a fait CP: il a écrit un commentaire encourageant à Marc-André (CP-2), même si le résultat final n’atteint pas le seuil de réussite (48%).

Nous avons donc vu que la représentation que se fait l’enseignant est liée à la connaissance de l’élève: «Selon l’élève à qui je m’adresse, je vais commenter différemment ou je vais prendre plus de temps ou je vais nuancer davantage ou je ne commente pas du tout.» (SB: 94)

On constate que la connaissance de l’élève a un impact sur la nature des commentaires formulés par l’enseignant. Les six paramètres qui influencent la nature

des commentaires (les commentaires déjà formulés, la théorie vue en classe, les exigences de la rédaction, l'anticipation de la réception des commentaires par l'élève, la relation affective maître-élève et la représentation que l'enseignant se fait de l'élève) vont avoir un impact sur la compréhension que l'élève aura des commentaires écrits par son enseignant.

Autre facteur qui permet aussi à l'enseignant d'écrire des commentaires: les connaissances théoriques et didactiques qu'il possède; c'est ce que nous analysons au point suivant.

B. Les connaissances de l'enseignant

Tout ce travail de lecture et d'écriture de commentaires est rendu possible grâce aux connaissances de l'enseignant, tant celles qu'il possède sur la langue ou les types de textes, par exemple, que les connaissances qu'il a des compétences de l'élève dont il corrige la copie. C'est pourquoi tout un volet de notre modèle en fait mention et notre codification a permis d'en valider les parties. Aucune différence n'est palpable, pour ces deux types de connaissances, quant à la correction papier-crayon et la correction sur cassette. L'enseignant, dans un cas comme dans l'autre, fait appel à ses mêmes connaissances.

1. Les connaissances de l'enseignant

Nous avons séparé les connaissances de l'enseignant en six parties: l'intuition, les connaissances du monde, les connaissances sur la langue, celles sur les types de textes, les aides extérieures et les expériences professionnelles. Ces connaissances permettent à l'enseignant de repérer des erreurs dans le texte de l'élève, d'écrire des traces ou des codes pour aider l'élève à les identifier ou d'écrire des annotations (sur le fond comme sur la forme) afin de commenter le travail fait par l'élève.

1.1 L'intuition

Lorsqu'il lit le texte de l'élève, l'enseignant fait appel à son intuition quand vient le temps de repérer une erreur ou de l'identifier: il «sent» un problème, mais il ne sait pas forcément le dire en mots ou, par souci d'économie, il n'a pas envie de prendre le temps de le dire en mots. Lors du repérage d'une erreur, l'intuition permet à l'enseignant de trouver une erreur de fond comme une erreur de forme (tableau 5.50).

Tableau 5.50 Exemple de *verbatim* sur l'intuition pour repérer une erreur de fond ou de forme

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-3	OBS FRAG FD	209	Et il n'a pas tort, sauf que cinq cents, c'est un peu exagéré [...] selon mes informations...
CP-2	QS FRAG FD	284	<i>S'il y a une place où on doit avoir confiance, c'est bien devant...[son volant].</i> En tout cas...
	REP ER FR	285	(inaudible) , je l'écris mal dit dans la phrase... dans la marge.

C'est l'intuition qui a fait dire à DB que 500 dollars¹⁰² était un montant un peu exagéré pour les réclamations d'assurances, lors de la crise du verglas (DB-pc-3: 209). Au moment de la correction, il n'a jamais cherché cette information, se contentant d'estimer le montant un peu élevé.

Un autre exemple lié à l'intuition pour repérer une erreur vient de CP-2. Dans la phrase «*S'il y a une place où on doit avoir confiance, c'est bien devant son volant*» écrite par l'élève, CP n'arrive pas à saisir que l'erreur vient du choix de la préposition. L'erreur, qui n'a jamais été véritablement identifiée, concerne «devant» son volant, à modifier par «derrière» le volant, selon l'expression consacrée. Or, CP n'a jamais identifié la confusion au niveau du vocabulaire, se contentant d'écrire «mal dit» dans la marge de gauche (CP-2: 285).

Ici, un lien intéressant peut être fait avec la nature même des commentaires. Si, dans l'exemple de CP-2, l'enseignant avait pu détecter précisément l'erreur de vocabulaire, le commentaire aurait pu être plus précis, donc plus aidant pour l'élève. Le «mal dit» écrit dans la marge n'indique pas à l'élève la véritable source de son erreur ni comment la corriger, puisque l'enseignant ne l'a pas trouvée lui-même.

Il est évident que si les enseignants font appel à leur intuition pour repérer une erreur, qu'elle soit de fond ou de forme, il sera par la suite impossible de l'identifier

102 Environ 2250 F.

précisément. Et s'ils ne parviennent pas à l'identifier clairement, ils ne peuvent évidemment pas en identifier les causes.

L'intuition permet à DB d'attribuer une note pour le fond lors de la l'évaluation globale de ce critère dans une des copies (tableau 5.51).

Tableau 5.51 Exemples de *verbatim* sur l'intuition pour noter le texte

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-1	JUS CRIT	628	Alors, elle, si je pars à 40, moyen. C'est plus bas que moyen. OK, si je regarde la conclusion et la partie surtout syntaxique, si je regarde les exemples que je trouve assez pauvres et répétitifs, moi, je lui mettrais 30 points. Je lui enlève 10 points. OK, j'y vais en gros, là... parce que si j'y vais en détails, ça va être plus que 10 points... Alors, je lui enlève... Je pars à 40, je lui enlève 10 points pour argumentation très peu convaincante. [...]
DB-cas-3	JUS CRIT	141	Donc, comme je trouve ça intéressant... y'a pas... [...] On va partir de 47, je vais t'enlever deux points... Je te mets 45 pour tes idées...

La longue explication dite par DB-pc-1: 628 est une autre forme de jugement intuitif: dans cet exemple, DB se fie globalement à son jugement pour attribuer une note à l'élève pour le critère «fond». Et puis, il ajoute, comme justification à la note de 30/50, qu'il regarde «la conclusion et la partie surtout syntaxique». Or, en entrevue, il a indiqué (à plus d'une reprise) que la partie forme comprenait l'orthographe d'usage, la grammaire, la ponctuation, la syntaxe et le vocabulaire. Dans ce cas-ci, la syntaxe a fait partie du jugement intuitif sur la qualité globale du texte, ce qui ne devait pas entrer dans la composition de la note sur le fond.

Le résultat obtenu par l'élève permet aussi à l'enseignant de «confirmer» son intuition (tableau 5.52):

Tableau 5.52 Exemples de *verbatim* qui confirment l'intuition de l'enseignant quant à la note obtenue par l'élève

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-3	JUS CRIT	253	Lui, au niveau du fond, des idées, tu vois, je vais lui mettre 48. Pour les raisons que j'ai dites au début, c'est que tout le monde a essayé d'argumenter sur la solidarité humaine, la gentillesse, bon, la douceur, les voisins, les ci, les ça. Et lui, il est allé chercher quand même des aspects plus sombres... de cette crise-là et puis qu'il a argumenté du mieux qu'il pouvait avec des exemples, avec quelques jugements de valeur j'aime moins, là, mais quand même. Alors lui, je justifie ça comme ça, Son 48...
DB-pc-3	JUS TX	269	[...] Il se tient autour de ça (72%), là, c'est sa note habituelle...
CP-1	JUS TX	394	C'est ça, ça fait [...] 66. C'est ça. Puis je... Moi, je le plaçais dans mes élèves moyens. Fait qu'il est pas... il a quand même pas une note extraordinaire, là, cet élève-là.

L'intuition de DB qui lui avait permis de «justifier» le 30/50 lors de la correction du texte de Lorraine (DB-pc-1) lui a aussi permis de «justifier» le 48/50 qu'il vient d'octroyer à Patrick (DB-pc-3). Toutefois, certains propos de DB nous ont montré qu'il avait un préjugé favorable pour cet élève; c'est peut-être pourquoi, malgré les jugements de valeur écrits par l'élève, jugements que DB aime moins, il donne 48/50 pour la partie «fond» de ce texte. À moins d'utiliser des critères précis et d'indiquer précisément à l'élève les endroits où il a perdu des points et comment il peut les racheter, le jugement intuitif de DB n'est pas très aidant pour l'élève au moment où il reçoit sa copie corrigée.

Si l'intuition permet à l'enseignant de repérer des erreurs dans le texte de l'élève, en revanche, la note obtenue par l'élève permet aussi à l'enseignant de «valider» son intuition. Dans le cadre de notre recherche, nous avons demandé aux enseignants de «choisir» trois textes, sans les lire, qui pourraient être faible, moyen et fort. C'est donc dire que les enseignants «s'attendaient» à un certain résultat de la part des élèves dont ils ont choisi les copies: «Je me suis basée sur le nom... parce que mon faible, s'il s'est amélioré, je vais être très contente...» (SR: 8) Le résultat obtenu par les élèves, qui était généralement conforme aux attentes des enseignants, a donc confirmé leur intuition que tel texte allait être faible et que tel autre allait être moyen ou fort. Par exemple, DB s'attendait à ce que le texte 3 soit moyen; il a obtenu une note de 72%, ce qui confirme les prédictions de DB (DB-pc-3: 269). Même son de cloche du côté de CP, concernant

le 1^{er} texte: l'élève, considéré comme moyen, a eu 66% (CP-1: 394). C'est, encore une fois, la connaissance des élèves qui a permis aux enseignants de prédire le résultat et de classer les élèves.

1.2 Connaissances du monde

Les connaissances du monde de l'enseignant constituent aussi une aide afin de s'assurer que le texte écrit par l'élève est vraisemblable. Ainsi, dans les codifications que nous avons faites des corrections des enseignants, cet aspect des connaissances des enseignants est revenu à quatre reprises (tableau 5.53).

Tableau 5.53 Exemples de *verbatim* sur les connaissances du monde de l'enseignant

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-cas-1	EXPL ER FD	135	Beaumarchais, imagine-toi... Beaumarchais, ma belle Annick, est du dix-huitième siècle... dix-huit...
DB-cas-1	EXPL ER FD	213	[...] Rimbaud!... 1854... Il est né en 1854... Regarde bien, je te l'écris...
DB-cas-3	QS EL FRAG FR	46	C'est pas Ferdinand?... C'est Ferdinand je pense... [...] Ah ben... il s'appelait Fernand! [...] Tu viens de m'apprendre ça!
DB-pc-1	TR ENS	198	[...] Je vais lui écrire, tiens, «Boucherville»...

Selon les questions posées aux élèves dans le texte argumentatif, les enseignants feront plus ou moins appel à leurs connaissances du monde pour corriger les textes des élèves. En apparence, la plupart des questions posées pour la rédaction des textes argumentatifs ne demandaient pas de grandes connaissances du monde de la part des élèves: il était question des cours de conduite, du bonheur d'être jeune, de l'entraide des Québécois lors de la «tempête du verglas», des bienfaits ou des méfaits de l'avancement technologique et du développement de l'humanité à travers la Renaissance et le XX^e siècle¹⁰³. Si les quatre premiers sujets ne demandaient pas de recherche approfondie, du moins en apparence, il en était autrement pour le sujet touchant la Renaissance et le XX^e siècle. La question posée par DB supposait qu'il allait devoir recourir à ses connaissances du monde pour vérifier les arguments des élèves: «La Renaissance a-t-elle davantage apporté à l'humanité que le XX^e siècle?»

103 Voir les questions posées par les enseignants à l'annexe 21.

Toutefois, dans les quatre exemples que nous avons présentés au tableau 5.53, l'enseignant a eu recours, pour trois d'entre eux, à des aides extérieures, un dictionnaire des noms propres, pour pouvoir valider les propos de l'élève. L'enseignant s'est fié à son intuition, doutant que Beaumarchais et Rimbaud n'étaient pas des artistes de la Renaissance et que le prénom de Magellan n'était pas Fernand; il est allé vérifier dans le dictionnaire afin de valider son intuition première. Dans les deux premiers cas, il avait raison de consigner une erreur à l'élève, alors que dans le troisième cas, c'est l'élève qui avait écrit le bon prénom. Ces trois exemples sont tirés de textes qui traitent de la Renaissance et du XX^e siècle.

Dans le quatrième exemple, l'élève a écrit qu'une ville, dont elle ignore le nom, a utilisé une locomotive pour produire de l'électricité pendant la panne généralisée qui a suivi la tempête de pluie verglaçante. L'enseignant lui a donc écrit le nom de cette ville – Boucherville – l'ayant probablement lu dans les journaux au moment de la crise du verglas. Il s'agit ici des connaissances du monde de l'enseignant, mais rien ne prouvait qu'il aurait pu se souvenir du nom de la ville étant donné le relatif éloignement de la ville par rapport au lieu de l'école (une centaine de kilomètres) et le nombre de reportages faits dans les médias (radios et journaux surtout) sur le sens de la débrouillardise des gens en temps de crise.

Parfois, les connaissances du monde de l'enseignant ne sont pas tout à fait justes ou alors l'enseignant choisit de laisser passer des imprécisions dans le texte de l'élève. Par exemple, dans le texte 1 corrigé sur cassette, DB a accepté de faire d'Émile Nelligan un poète du XX^e siècle. Or, même s'il est mort en 1941 (ce qui fait de lui un citoyen du XX^e siècle), Nelligan a écrit tous ses poèmes entre 1896 et 1899, ce qui en fait un poète du XIX^e siècle. À partir de son internement, en 1899, il n'a écrit que quelques bribes jusqu'à sa mort. Dans ce cas-ci, DB, qui était déjà aux prises avec Rimbaud que l'élève avait identifié comme un poète de la Renaissance, a décidé de ne pas relever l'anachronisme autour de Nelligan.

Ses connaissances permettent à l'enseignant de commenter le texte de l'élève. Dans trois des quatre exemples présentés au tableau 5.53, l'enseignant effectuait une correction sur cassette. Nous croyons que cette modalité de correction permet davantage de commentaires sur «le monde».

Les connaissances du monde de l'enseignant, on l'a vu, valident des erreurs repérées dans les copies des élèves, mais parfois, les textes produits par les élèves augmentent le bagage des connaissances du monde de l'enseignant.

1.3 Connaissances théoriques sur la langue

Pour effectuer le travail de repérage et d'identification, l'enseignant fait appel à ses connaissances théoriques sur la langue (tableau 5.54).

Tableau 5.54 Exemples de *verbatim* sur les connaissances théoriques sur la langue

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB-2	EC CM FR	210	Le «mais» n'introduit pas d'opposition
DB-pc-1	EC CM FR	250	Répétition inutile de cette expression ou opinion qui manque de nuance

Pour écrire un commentaire, par exemple SB-1:210 ou DB-pc-1: 250, l'enseignant doit avoir fait appel à ses connaissances théoriques sur la langue, d'autant plus qu'il indique clairement, en faisant un constat, ce qui ne va pas dans la phrase où il a repéré une erreur.

Dans certains cas, les connaissances sont utilisées de façon intuitive, en ce sens où l'enseignant «sent» un problème: ce sont malgré tout ses connaissances sur la langue qui lui permettent de déceler la maladresse. Dans d'autres cas, surtout si l'enseignant a effectué un travail d'identification de l'erreur, les connaissances sur la langue lui permettront de dire avec précision de quoi il s'agit. Par exemple, en disant «le “mais” n'introduit pas d'opposition» (SB-2: 210), SB fait appel à ses connaissances de la langue autour de l'utilisation du «mais» et des notions d'opposition.

Si l'enseignant a identifié l'erreur, ses réflexions théoriques sur la langue ont donc été un peu plus poussées, même si le résultat n'a pas nécessairement donné un commentaire plus développé: dans le cas de l'écriture d'une trace ou d'un code, l'enseignant qui identifie l'erreur laissera le même genre de marque sur la copie de l'élève que l'enseignant qui ne fait que la repérer.

En choisissant de laisser une trace ou un code sans écrire de commentaire, l'enseignant fait aussi appel à ses connaissances théoriques sur la langue, mais ne les dévoile pas pour autant, vu que la trace ne mentionne pas nécessairement la nature de l'erreur. Le tableau 5.55 montre des exemples de repérages d'une erreur de forme qui n'a pas été véritablement identifiée ou expliquée par l'enseignant.

Tableau 5.55 Exemples de *verbatim* sur le repérage d'une erreur de forme

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SR-3	LTX	78	[...] <i>les quelques mots qui avaient été...</i>
	REP ER FR	79	<i>oups! un «S» à été...</i>
CP-2	LTX	63	<i>l'apprentissage deviendra l'affaire des parents</i>
	REP ER FR	64	<i>qui forme la majeure parti</i> <i>forment, «e-n-t»...</i>

Dans le premier exemple, SR a d'abord repéré une erreur de forme (le «S» au verbe «été»): il a souligné l'erreur (écriture d'une trace) et a écrit le code approprié dans la marge de droite (écriture d'un code – G –).

Dans les deux cas, c'est la connaissance sur la langue qui a permis à l'enseignant de repérer l'erreur dans le texte de l'élève. Toutefois, on l'a vu, que l'erreur ait été seulement repérée ou identifiée en plus, la trace et le code laissés sur la copie de l'élève sont les mêmes. Dans le premier cas, les connaissances de la langue étaient «intrinsèques», c'est-à-dire que l'enseignant devinait la déficience et peut-être l'erreur était trop «évidente» pour qu'il s'arrête à l'identifier. On peut très bien penser que si l'élève ne comprend pas sa faute et qu'il va consulter son enseignant pour avoir des explications supplémentaires, ce dernier n'aura pas de problèmes à l'identifier pour lui.

Reprenons la phrase «*S'il y a une place où on doit avoir confiance, c'est bien devant son volant*» du texte CP-2 (285). Nous avons établi que CP n'est pas arrivé à saisir que l'erreur vient du choix de la préposition («derrière» au lieu de «devant»). On peut penser que s'il avait réussi à identifier l'erreur, le commentaire aurait été différent: au lieu du «mal dit» écrit dans la marge de gauche, l'enseignant aurait vraisemblablement indiqué une erreur de vocabulaire pour le mot «devant», ce qui aurait été plus précis pour l'élève et sûrement plus aidant.

Cet exemple de CP démontre bien que les enseignants se questionnent sur la nature des erreurs commises par les élèves. Ce questionnement est possible parce qu'ils ont des références linguistiques auxquelles rattacher leurs doutes; c'est notamment le cas de SB qui se questionne sur le nombre de «L» que contient le mot «imbécillité» (SB: 38). Dans chacun des cas, ces questionnements ont donné lieu à des marques sur la copie de l'élève, mais il est aussi possible qu'un questionnement ne laisse aucune marque sur la copie: lorsque l'enseignant, après s'être posé une question, conclut que l'élève n'a pas commis d'erreur, aucune marque n'est alors laissée sur la copie, parce qu'il n'y a pas d'erreur à signaler. Comme ce travail de réflexion de la part de l'enseignant n'a pas laissé de marques, il est impossible de savoir quelles sont les

questions que ce dernier s'est posées tout au long de la correction, si ce n'est par le biais de verbalisations.

Au-delà de l'intuition, les automatismes développés par les enseignants leur permettent de solliciter leurs connaissances sur la langue sans en être conscients. L'exemple le plus probant est sûrement celui de DB. En cours de correction du texte pc-1, DB repère une erreur dans le texte de Lorraine parce qu'elle n'a pas mis de virgule devant la conjonction «car». Dans sa verbalisation, DB indique que l'élève va lui dire qu'elle «a jamais vu ça qu'on met une virgule après les conjonctions de coordination “car” et “mais”...» (DB-pc-1: 350) [nous soulignons]. Pourtant, DB fait la correction dans le texte de l'élève et ajoute la virgule avant le «car», ce qui va en contradiction avec l'explication qu'il vient tout juste de donner. Ce n'est qu'au moment de la rétroaction sur vidéo que DB se rend compte de son erreur: «Là, j'ai dit “après”, mais c'est “avant” que je voulais dire [...]» (DB: 753). Ici, l'automatisme de la place de la virgule a été mal expliqué, mais bien corrigé, ce qui démontre qu'une partie de la tâche de correction de la langue est automatisée chez les enseignants et quand on leur demande de nommer ce qu'ils font, ils peuvent éprouver de la difficulté à expliquer des automatismes.

Le questionnement au sujet d'un fragment de forme ou de fond est aussi bien présent chez les enseignants puisque, placés devant une phrase ou un mot, ils n'arrivent pas toujours à identifier le problème (tableau 5.56).

Tableau 5.56 Exemples de *verbatim* sur le questionnement au sujet d'un fragment de forme

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SR-1	QS FRAG FR	75	...est-ce qu'on peut être consterné par l'angoisse? On peut être consterné par une nouvelle, mais consterné par l'angoisse?
SR-1	QS FRAG FR	201	Je ne pense pas qu'on puisse être consterné par l'angoisse... on peut être consterné suite à une nouvelle...

À la suite de ce questionnement sur le sens du mot «consterné», SR a consulté un dictionnaire et a décidé de laisser une trace (mot encerclé) pour indiquer à l'élève que le mot *consterné* n'était pas juste.

Ce questionnement peut être possible pour différentes erreurs de forme (tableau 5.57), notamment: une erreur de grammaire (DB-pc-3: 147), une erreur d'orthographe d'usage (SR-3: 171), une erreur de syntaxe (MB-2: 112) ou de référent (MB-1: 228).

Tableau 5.57 Exemples de *verbatim* sur un questionnement sur différentes natures d'erreurs de forme

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-3	QS FRAG FR	147	<i>ne voulut pas faire...eh là, mon temps de verbe! C'est-tu de l'imparfait ou du ... Eh non, non... (inaudible) chose que le gouvernement canadien ne voulut pas faire... ne voulut pas faire... du passé?...</i>
SR-3	QS FRAG FR	171	<i>...un avion... je le sais jamais ça.. un avion... un bel avion... un gros avion... une grosse avion...</i>
MB-2	QS FRAG FR	112	<i>l'apprentissage deviendra l'affaire des parents qui forme... qu'est-ce que ça veut dire, ça? C'est les parents qui seraient les accidentés?</i>
MB-1	QS FRAG FR	228	<i>...une situation devait se représenter... Ouais... On ne sait pas trop si c'est la personne ou la situation.. mais comme situation est en dernier...</i>

Dans tous ces exemples, les enseignants se sont posé des questions sur des façons d'écrire des mots ou des parties de phrase.

Même si ses connaissances sur la langue lui ont indiqué qu'il s'agissait d'une erreur, DB a choisi d'accepter le mot «majestuosité», écrit par Annick, dans le texte cas-1. DB accepte, en toute connaissance de cause, ce mot qui n'existe pas, après s'en être assuré en regardant dans le dictionnaire: «[...] c'est un beau mot... qui voulait dire exactement ce qu'elle disait... [...] Moi, j'accepte ça un petit peu d'originalité.» (DB: 97-98)

On l'a vu, les connaissances sur la langue sont essentielles pour l'enseignant, au moment de la correction des productions écrites; on a aussi constaté que ces connaissances ne sont pas toujours consciemment mobilisées.

1.4 Connaissances théoriques sur les types de textes

Dans le cadre de cette recherche, les enseignants ont eu à corriger deux types de textes: la nouvelle littéraire (4^e secondaire) et le texte argumentatif (5^e secondaire). Globalement, on peut dire que les enseignants utilisent leurs connaissances sur les types de textes pour juger de la structure du texte, mais peu de son contenu; les enseignants sont donc des lecteurs «scolaires» et non des lecteurs de contenu.

Les enseignants, même ceux qui n'ont pas corrigé des nouvelles devant nous, connaissent la structure de ce court récit, notamment FO qui explique que la nouvelle se lit mieux que le texte argumentatif, à cause du développement du caractère psychologique, la fin inattendue, l'emploi du passé simple et de l'imparfait (FO: 40). Le constat d'erreur que SB a formulé tient compte des mêmes paramètres: «Aucune peinture des sentiments, des émotions du personnage principal» (SB-3: 250) ou «Confusion dans la présentation du déroulement des actions» (SB-2: 321).

Même si les enseignants connaissent la structure de la nouvelle, il semble qu'attribuer une note pour certains critères soit difficile. C'est notamment le cas de SR face à l'élément déclencheur de la nouvelle. Pourtant, comme lecteur de roman, par exemple, il arrivera sûrement à dire que tel ou tel roman est bon, moins bon ou pas bon et en donner les raisons. Mais dans ce cas-ci, comme il s'agit d'élèves en situation d'apprentissage et d'une nouvelle construite selon un schéma bien précis, dans la mesure où l'événement perturbateur est présent dans le texte, la note donnée pour cette partie du texte sera excellente, c'est du moins ce que dit SR: «L'événement déclencheur [...] c'est difficile à jauger, la plupart du temps je mets 7, c'est-à-dire A.» (SR-1: 174-176)

Pour le texte argumentatif, l'ensemble des enseignants ont expliqué le «découpage» du texte en arguments et en paragraphes, tel que le demande le MEQ. En fait, tous les enseignants ont parlé de la structure du texte argumentatif tel qu'il est demandé par le MEQ, mais ils ont peu dit qu'il pouvait exister d'autres structures de texte argumentatif: seul SR a indiqué n'avoir jamais écrit de lettre d'opinion, mais être convaincu qu'il ne suivrait pas la structure exigée par le MEQ s'il avait à en écrire une: «[...] je suivrais pas... introduction: sujet amené, sujet posé, sujet divisé... Euh... deux arguments, pis une conclusion. Le troisième argument est facultatif [...]» avec des arguments étayés et des preuves variées (SR: 133). Ici, la connaissance des enseignants sur les types de textes leur permet de critiquer la structure canonique du texte argumentatif, telle qu'expliquée par SR (également par MB et FO), comme le MEQ l'exige, mais, d'un autre côté, ils ne parlent pas d'une autre façon d'écrire ce type de texte, se contentant de faire écrire les élèves selon cette méthode, même s'ils sont généralement contre cette structure figée. En fait, leur critique se situe surtout autour du caractère artificiel de l'exercice: comme les élèves ne peuvent se documenter avant l'épreuve, ces derniers peuvent inventer n'importe quelle statistique faisant office de vérité: «Un moment donné, un élève avait écrit 92% des femmes ont recours à

l'insémination artificielle selon le docteur Roberge de l'hôpital Sainte-Justine... Ah oui? Où t'as pris ça?» (MB: 69) La faiblesse marquée des arguments inquiète les enseignants: «[...] si le discours n'est pas qu'un prétexte, on devrait tenir compte de l'argument.» (MB: 65). Généralement, les enseignants trouvent dommage qu'on accepte ce genre d'argument irréal parce que «[...] dans le fond, on montre toutes sortes de discours, c'est des prétextes parce qu'on travaille pas vraiment... on essaie de travailler, mais quand on arrive en évaluation, la qualité du discours, la force du discours, elle compte pas vraiment.» (MB: 69) Ce type d'argumentation, selon les enseignants, n'est pas représentatif de l'argumentation que les locuteurs – ou les scripteurs – sont appelés à réaliser dans la vie courante. Il s'agit de fausses situations d'argumentation (FO: 183).

Pour certains enseignants, enseigner le texte argumentatif, c'est enseigner en fonction de la réussite des élèves à cet examen-là: «[...] pour échouer une production écrite au Ministère, il faut, comme disent les élèves, que tu sois poche fort.» (MB: 157), d'autant plus que les enseignants, selon MB, ont passé l'année à leur enseigner la recette (MB: 159). Toutefois, ce qui peine les enseignants, c'est que la réussite – ou l'échec – à l'examen du MEQ n'est pas représentative des neuf mois de travail de 5^e secondaire (et du travail amorcé en 4^e secondaire avec la lettre d'opinion) (DB-cas: 67-72) Mais, comme le dit FO: «...c'est [...] la recette du Ministère et il faut appliquer la recette. C'est une vraie farce! [...] On veut tellement qu'ils se fassent pas avoir...» (FO: 166)

La connaissance des types de textes par les enseignants, on le voit, est plutôt limitée aux programmes d'enseignement; même s'ils décrivent la structure figée du texte argumentatif, c'est tout de même celle-là qu'ils enseignent, de façon à former les élèves à réussir l'examen du MEQ et non pour les amener à devenir habiles à argumenter.

1.5 Aides extérieures

En cours de correction, on l'a vu, il est possible que les enseignants aient recours à une aide extérieure, afin de s'assurer que le doute qui s'est manifesté à leur esprit corresponde vraiment à une erreur commise par l'élève.

Généralement, les enseignants disent avoir à leur disposition des ouvrages linguistiques (dictionnaires) lors des sessions de correction. Ce qu'on a pu observer, c'est que ces ouvrages n'ont pas été beaucoup utilisés, et ils l'ont été au moment de la

lecture seulement; c'est-à-dire que les enseignants n'ont pas vérifié ce qu'ils écrivaient comme commentaires. Il semble que ce soit logique: les enseignants sont des scripteurs experts et ont des stratégies qui leur permettent de choisir les mots ou des structures de phrases qui leur permettent d'éviter d'aller consulter des ouvrages en cours de correction.

S'il semble qu'aucune aide ne soit nécessaire pour juger du fond du texte, il en va tout autrement pour la forme. En fait, DB est le seul à avoir consulté des ouvrages de références pour le contenu du texte, alimentant ainsi davantage ses connaissances du monde (et celles de l'élève) que le contenu véritable du texte argumentatif: il a cherché dans le dictionnaire les dates de naissance et de décès d'Arthur Rimbaud, le siècle où a vécu Beaumarchais et le prénom de Magellan.

Quant à la qualité de la langue, quelques recherches ont été faites dans les ouvrages linguistiques (tableau 5.58):

Tableau 5.58 Exemples de *verbatim* sur les recherches faites par les enseignants dans des ouvrages de nature linguistique

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SR-1	TR ENS	202	...[...] consterné par l'angoisse... [CHERCHE DANS LE DICTIONNAIRE]
SR-3	TR ENS	165	Là, j'ai pas mon Marie-Eva de Villers... mon multi... pis ça me fatigue... <i>mon ex petit ami</i> ...
	QS FRAG FR	166	Faut-il mettre un trait d'union ou pas?
DB-pc-3	TR ENS	9	Bon. Là, je vais chercher <i>chambouler</i> , qu'est-ce que ça veut dire, si c'est ça qu'il veut dire... [CHERCHE DANS LE DICTIONNAIRE] [...]
DB-cas-3	QS LE FRAG FR	61	Les prospecteurs? Je le sais pas... c'est-tu des prospecteurs qui découvrent aujourd'hui ou c'est encore des explorateurs?... [...]
	TR ENS	66	Pas sûr ici... Je vais le chercher... [CHERCHE DANS LE DICTIONNAIRE]
FO-cas-3	OBS FRAG FR	148	Fais attention, <i>confine la personne en elle-même</i> ...
	ID ER FR	151	au niveau de l'emploi... Non...
	TR ENS	152	Il faudrait que je vérifie dans le dictionnaire pour voir où est-ce qu'on en est là-dedans, mais...
MB-3	REL FRAG FR	132	[...] <i>lors d'une pratique avec l'instructeur</i>
	OBS FRAG FR	133	on peut utiliser une pratique pour du baseball, mais... je suis pas sûre qu'on peut utiliser une pratique pour... dans le sens de pratique...
	TR ENS	134	[LIT DANS LE DICTIONNAIRE]...

Dans le cas de SR-3: 165-166 et FO-cas-3: 148-151-152, les deux enseignants ont dit vouloir regarder dans un dictionnaire, mais ne l'ont pas fait; tous les deux n'ont pas mis d'erreur au mot qui leur causait un problème. SR l'a dit: «Dans le doute, je pénalise pas... j'ai pas ce qu'il faut pour... tant mieux pour l'élève... Chez moi, je suis maniaque...je suis équipée terriblement... Mais ici, à l'école, j'ai pas grand-chose...» (SR-3:167)

Notons, au passage, que lors de nos rencontres, DB a eu un grand besoin d'être rassuré sur ses habitudes de correction: lorsqu'il se trouvait en situation de questionnement, à deux ou trois reprises, il nous a demandé si ce qu'il faisait était correct et si, à sa place, nous aurions également signalé une erreur à l'élève. C'est donc que, dans certaines situations, les enseignants auraient besoin d'être rassurés sur leurs habitudes de correction et sur la façon dont ils repèrent les erreurs.

De plus, nous avons expliqué, dans le chapitre IV sur la méthodologie, que nous avons mis de côté une rencontre réalisée avec deux enseignants qui corrigeaient en même temps les mêmes textes. Nous ne reviendrons pas ici sur les raisons qui nous ont motivée à abandonner cette rencontre, mais nous voudrions ajouter que cette façon de faire témoigne du besoin qu'ont les enseignants de se parler lorsqu'ils corrigent des textes plus difficiles. Les deux enseignants, SF et CT, ont dit corriger ensemble lorsqu'ils arrivent au bout de la pile de correction, alors qu'il ne reste que les copies difficiles à corriger. Ils photocopient les textes originaux et lisent en même temps les textes pour les commenter et, éventuellement, noter et annoter les textes.

On peut penser que l'apparente faiblesse des textes n'exigeait pas un travail d'observation et de recherche poussé de la part des enseignants: quand l'élève perd tous ses points relativement à la qualité de la langue, nul n'est besoin de pousser plus loin les recherches si l'on a des doutes sur certains mots. À l'opposé, FO dit plutôt utiliser les ouvrages linguistiques au moment de la correction des textes des élèves forts parce que ces derniers font des efforts importants pour aller chercher la cote A (100%) pour le critère sur le vocabulaire; FO consulte alors davantage le dictionnaire pour s'assurer que les élèves ont utilisé des mots plus rares à bon escient.

On constate donc que les enseignants disent utiliser des ouvrages, principalement linguistiques, mais devant nous, seul DB les a utilisés.

1.6 Expériences professionnelles

Les opérations réalisées pendant le processus de correction et la décision pédagogique d'annoter le texte de l'élève sont aussi liées aux expériences professionnelles de l'enseignant. Très souvent, celles-ci ont amené l'enseignant à développer des habitudes de correction qui interfèrent avec ses connaissances déclaratives. Par exemple, SR dit réécrire la phrase (ou le segment de phrase) où se trouve une erreur de syntaxe; dans ce cas, la réécriture de la phrase fait appel à ses connaissances de la langue, mais ce sont ses expériences professionnelles qui l'ont amené à décider de réécrire les segments de phrases fautifs.

2. La connaissance par l'enseignant des compétences de l'élève

Comme nous l'avons décrit précédemment, les connaissances des enseignants à propos de leurs élèves sont de deux ordres: connaissances générales de ce que les élèves de tel niveau scolaire devraient savoir et connaissances plus spécifiques sur les capacités d'un élève en particulier.

Pour les enseignants, nul doute que la connaissance des compétences de l'élève est une clé maîtresse dans leur façon de corriger. Cette connaissance peut être plus globale – ce que font généralement les élèves de leur niveau – ou plus particulière – tel élève est particulièrement faible en orthographe.

Notre modèle est séparé en deux parties, en ce qui concerne la connaissance, par l'enseignant, des compétences de l'élève: ce que l'enseignant suppose ou sait de ces dites compétences et ce que l'élève a fait dans son texte (répétition ou non des erreurs commises).

Les enseignants connaissent généralement les compétences des élèves, autant celles relatives au fond que celles relatives à la forme du texte (tableau 5.59):

Tableau 5.59 Exemples de *verbatim* sur les connaissances des compétences des élèves

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SR-2	OBS FRAG FD	393	Plus les élèves sont faibles généralement, plus ils ont de la difficulté à se mettre dans la peau du personnage au niveau psychologique et plus ils sont près de ce qu'ils faisaient jeunes, en secondaire 1 et 2, le récit d'aventures. Plus ils sont faibles intellectuellement, plus c'est... c'est... c'est très descriptif... Il a monté les escaliers, il a ouvert la porte, il s'est assis, il a pris son lunch, il a pris sa douche... c'est très terre à terre. J'ai remarqué ça.
SB-2	OBS FRAG FR	73	Ça, c'est une faute très typique des hispanophones, ils font beaucoup cette erreur-là...
FO-pc-3	HAB COR	25	Au niveau de la longueur du texte, aussi, c'est toujours la même chose... Un élève qui performe, un élève qui va aller entre le 500 et 700 mots, alors qu'un élève qui ne performe pas, ira dans le 300, 400 mots... [...]

On remarque que les enseignants connaissent l'ensemble des élèves: SR parle des élèves faibles, alors que SB est conscient des erreurs typiques des hispanophones. C'est donc qu'ils connaissent ce dont les élèves sont capables, pas tellement en tant qu'individus, mais en tant qu'élèves appartenant à un «groupe» donné.

La connaissance des élèves fait aussi en sorte que l'enseignant s'attend à une certaine réussite ou à un certain échec de la part des étudiants qu'il côtoie (tableau 5.60).

Tableau 5.60 Exemples de *verbatim* sur l'attente des enseignants face à certains élèves

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SR-3	TR ENS JG TX	53	Franchement... pour une forte...
		54	habituellement, c'est mieux que ça... Je trouve ça ordinaire...
DB-pc-1	JG TX	155	Je ne l'avais dit qu'elle allait me donner du fil à retordre (rires)...
SR-2	TR ENS	464	[Sur l'usage et la grammaire], il a fait beaucoup de progrès. Il a encore énormément de difficultés au niveau de la structure de phrase, mais lui, il avait pratiquement plus d'erreurs que de mots. [...]Bon, dans son cas, 51%, il a fait des progrès. Il était dans le 40 avant.

Les enseignants sont conscients des limites de leurs élèves. Dans le cas de SR-3, par exemple, c'est le programme d'enseignement qui trace des limites aux élèves: si

une règle n'a pas encore été enseignée (et maîtrisée par les élèves), l'enseignant choisit de laisser une marque sur la copie de l'élève, mais de ne pas le pénaliser (en terme de note) pour l'erreur commise.

Quoi qu'il en soit, la connaissance des compétences d'un élève en particulier a pratiquement toujours un impact sur l'enseignant, au moment de la correction: «Tout ça vient colorer la façon dont on va corriger sa copie pas en terme de notes, mais en terme de commentaires, de tout ce qui est subjectif par rapport à une copie d'élève.» (SB: 175) Certains diront qu'ils s'attendaient à ce que ça soit difficile, que cet élève-là les a déçus dans ce texte-là (qu'ils s'attendaient à mieux), notamment SR-3. D'ailleurs, au moment de nos rencontres (au printemps), les enseignants connaissent généralement plutôt bien les compétences de leurs élèves: ils ont su choisir, sans les lire, des textes faibles, moyens et forts, seulement en lisant le nom de l'élève sur la copie.

Dans le cas de MB, une précision s'impose. MB a corrigé les textes écrits par les élèves de CP; même s'il ne connaissait pas les élèves, cela ne l'a pas empêché de faire des jugements sur le texte, et par ricochet, sur l'élève (tableau 5.61):

Tableau 5.61 Exemples de *verbatim* sur des jugements portés sur un élève inconnu: MB

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
MB-2	JG TX	561	J'ai rarement vu ça... [...]
	JG TX	565	Ça fait que je vais te dire, je pense que je n'ai jamais évalué ça vingt vocabulaire en moins...

La connaissance des compétences de l'élève modifie aussi la perception de l'erreur par l'enseignant. Par exemple, si l'enseignant sait que l'élève n'a pas la compétence pour écrire correctement un mot, une phrase ou même un texte, ses connaissances personnelles sur la langue ou le type de texte interfèrent avec les compétences de l'élève (tableau 5.62).

Tableau 5.62 Exemples de *verbatim* sur la perception des capacités des élèves par les enseignants

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-pc-1	HAB COR	210	[...] surtout les allophones qui ont des gros problèmes de syntaxe, c'est très très dur de pouvoir corriger ça. On essaie de voir ailleurs, là où ils peuvent s'en sortir le mieux possible. Parce que vouloir tout corriger pour eux, c'est impossible. C'est pas possible...
SR-3	RET CLAS	47	Elle a une faute à demi-heure, mais la règle, je l'ai pas vue encore. Je la souligne, mais je la pénalise pas.
DB-pc-1	RET CLAS	60	Aussi, il faut que je vous dise que, compte tenu de notre clientèle, il y a des choses que je laisse passer. Je ne demande pas... je ne demande pas, par exemple, un texte de calibre universitaire. [...]

Dans certains cas, la supposée connaissance des compétences de l'élève a biaisé quelque peu l'approche de la correction. Par exemple, FO a annoncé, en commençant la correction du texte 2, que le problème de Rachel était l'orthographe d'usage. Or, ce n'est vraiment pas le cas dans la copie qu'il a corrigée devant nous. C'est donc que FO s'attendait à retrouver plusieurs erreurs d'orthographe d'usage dans le texte. Cette «attente» de sa part a peut-être biaisé la façon dont il a corrigé, puisqu'il s'attendait à un type d'erreur précis.

Dans le troisième texte corrigé, FO se réjouit, dès le début de la lecture, de la présence d'un titre au début du texte, alors que les deux autres textes précédemment corrigés n'en avaient pas. Le titre est cependant constitué de la question posée pour la rédaction du texte argumentatif: «Le progrès technologique: bienfait ou méfait?». En disant «On voit déjà, au niveau de la présentation... c'est bon...» (FO-pc-3:3), FO avoue avoir un préjugé favorable pour cet élève.

Toutefois, si l'enseignant connaît les compétences d'un élève en particulier, son approche peut être différente (tableau 5.63).

Tableau 5.63 Exemples de *verbatim* sur la connaissance d'un élève en particulier par un enseignant

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-pc-3	RET CLAS	14	...moi, ce que je vais lui suggérer, je vais lui dire... écoute je vais te mettre une faute de ponctuation... et je te suggérerais...
	HAB COR	15	...je ferais pas le même genre de suggestion à ces élèves-ci (référence aux deux autres textes corrigés précédemment)... je vais faire des suggestions peut-être un petit peu plus pointues parce que je sais qu'ils sont capables d'être un peu plus pointus aussi...

La connaissance des compétences de l'élève a aussi un impact sur les notes attribuées selon les différents critères ou pour le texte complet (tableau 5.64).

Tableau 5.64 Exemples de *verbatim* sur l'impact de la connaissance de l'élève sur les notes obtenues

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
FO-pc-1	JUS CRIT	448	Ici, on va l'encourager... [...]
SR-3	JUS CRIT	158	Ici, pour l'élément déclencheur.. surtout qu'elle est dans un groupe fort... ils sont capables de faire quelque chose de mieux que ça... je mets B.
DB-pc	CONN ÉL	547	Je sais que je peux être plus exigeante dans son choix de vocabulaire parce qu'il aime jouer avec le vocabulaire.
MB	CONN ÉL	79	[...] si j'arrive à un élève qui a 85 toute l'année pis tout à coup je reconnais le nom puis je vois qu'il a 50, je vais sûrement relire la copie une deuxième fois.

Dans les exemples ci-dessus, l'enseignant exprime clairement son désir d'aider les élèves en adaptant son propos aux élèves concernés.

La connaissance des compétences de l'élève a une influence sur la note donnée par l'enseignant. L'exemple de FO-pc-1: 448 montre que l'élève ne méritait pas tout à fait la note de 9/9 pour la présence judicieuse des marqueurs de relation, mais pour l'encourager, FO a décidé de lui octroyer cette note. Lors de l'entrevue, FO nous a dit ne pas «jouer» entre les crans de la grille du MEQ: pour lui, un A vaut 100%, un B, 66%, un C, 33% et un D, 0%. Même s'il croit que, parfois, un texte mériterait 80% pour un critère, il ne le lui donne pas, se contentant de corriger de la même façon que les correcteurs du MEQ. S'il ne se donne pas le droit de «jouer» entre les crans, il se donne le droit de «réajuster» une note pour un critère si la note finale ne correspond pas à

l'effort de l'élève. C'est donc que si la note totale ne correspond pas à l'idée qu'il s'était faite de la qualité du texte, il va augmenter une note pour un critère: au lieu de laisser 6/9 à un critère, il va plutôt octroyer 9/9 à ce critère, même si, au fond, l'élève méritait 6/9.

Comme les enseignants connaissent les compétences de leurs élèves, ils ont des attentes par rapport à chacun d'eux. Par exemple, DB dit qu'Annick (cas-1) produit des textes de meilleure qualité que ce qu'elle a fait ce jour-là (elle a obtenu 45%): «Non, Annick était pas dedans cette journée-là... parce que je l'avais mis dans "moyenne"» (DB: 66). DB a vécu la même surprise avec Nancy (cas-3): il s'attendait à voir une note au-dessus de 90% alors qu'elle a obtenu 78%. Pour cette élève, selon DB, 78% sera vécu comme un échec (DB:167)

Dans l'exemple tiré de SR-3:158, l'enseignant a donné la note «B» au critère sur l'élément déclencheur parce que Marjolaine est dans un groupe fort et que les élèves de ce groupe sont généralement capables de faire mieux qu'elle ne l'a fait. L'élève n'a donc pas été jugée sur ce qu'elle avait produit dans ce texte-là, mais plutôt en comparaison avec ce que les élèves de son groupe ont l'habitude de produire. Cette note, B, va aussi à l'encontre de ce que SR a indiqué quant à la notation du critère sur l'élément déclencheur: «Moindrement que ça dérange, je mets A. Ils en perdent assez ailleurs...» (SR-2:399).

La connaissance des compétences de l'élève permet aussi à SR de constater l'amélioration de l'élève. Par exemple, Alexandre (texte 2) a obtenu 51% pour son texte et pourtant, SR a ajouté, lors de l'entrevue: «Lui, en formatif, je lui aurais écrit: "grande amélioration au niveau de l'orthographe... bravo!"» (SR: 177). C'est donc que, malgré l'échec obtenu par l'élève, l'enseignant a été capable d'observer qu'il avait fait de grands progrès par rapport au début de l'année. Même son de cloche chez DB qui indique que Philippe (DB-pc-2) a beaucoup progressé depuis septembre (DB: 255).

La connaissance des compétences de l'élève permet à l'enseignant, dans certains cas, de corriger différemment. Si SR dit laisser passer quelques fautes quand les élèves sont très faibles, DB: 547 dit aussi qu'il peut exiger davantage d'un élève qui présente des forces. MB dit ne pas être influencée outre mesure par les noms d'élèves inscrits sur les copies; toutefois, on peut voir que MB a des attentes concernant les résultats obtenus par les élèves (MB: 79).

La connaissance des compétences de l'élève permet aux enseignants d'observer le travail de l'élève par rapport à ce qu'il a l'habitude de produire et de se créer des attentes, qui ne sont pas toujours comblées ou qui biaisent la façon de lire les textes.

C. Le contexte de lecture et d'écriture

Le contexte de lecture et d'écriture a un impact sur le travail de correction fait par l'enseignant. Nous avons avancé, au chapitre III, que sept éléments sont à prendre en considération dans le contexte de lecture et de l'écriture pour l'enseignant: la fatigue, la surcharge cognitive, la position de la copie dans la pile, la graphie de l'élève, le moment de l'année, le lieu de correction et les habitudes de correction de l'enseignant. Nous revenons ici sur ces éléments, en les appuyant de *verbatim* et en analysant leur impact sur la correction.

1. La fatigue

La fatigue, pour l'enseignant, peut être liée à plusieurs facteurs: la lourdeur de la tâche de correction dans l'ensemble de la tâche de l'enseignant, la difficulté de «passer au travers» de l'ensemble des copies issues d'une activité de production écrite ou le travail à effectuer sur une seule des copies d'un élève en particulier.

La lourdeur de la tâche de correction fait l'unanimité: même si cette tâche fait partie du travail de l'enseignant de français, il semble que les administrations scolaires et les collègues qui enseignent d'autres matières ne reconnaissent pas ce fait, si on en croit les *verbatim* présentés au tableau 5.65

Tableau 5.65 Exemples de *verbatim* sur la fatigue due à la correction

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
SB	TÂCHE JOUR	142	Avec la place que ça prend dans ma vie, cette espèce de monstre, quand on enseigne le français... je ne connais pas de profs qui aiment corriger. Peut-être qu'il y en a, mais moi j'en connais peu, ou pas. Et puis en même temps, ça mange notre carrière de prof et puis tout le rapport de tension par rapport à ce contexte-là qui est excessivement lourds, contexte de vie... Il y a peut-être quelque chose d'injuste en terme de charge de travail qui n'est pas reconnu.
SR	COMP TÂCHE	149	Sauf que souvent, les direction d'école ou l'organisation scolaire d'une école, eux, semblent avoir de la difficulté à comprendre ça, qu'un prof de français là, veut veut pas... pour le même salaire, ça lui demande beaucoup plus d'heures... ça parfois, il faut se battre pour faire reconnaître ça.
MB	PERC COR	175	[...] la correction de longs textes est un mal nécessaire [...]

Afin de contrer la fatigue qui est présente lors d'une session intensive de correction (qui dure généralement entre 2 et 4 semaines), les enseignants ont eu ces réflexions, lors de l'entrevue, à la suite de questions que nous leur avons posées. Ainsi, certains enseignants reconnaissent que la fatigue qui apparaît lors d'une période de correction peut les amener à être moins attentifs, étant donné qu'ils sont avant tout des êtres humains (MB: 161), comme le dit également SB: «J'arrive en classe, on est épuisés... On se jette des regards de noyés pendant les semaines au retour des pointes de correction, mais l'exercice comme tel s'en ressent.» (SB: 193).

Les élèves faibles font en sorte de rendre la correction plus ardue, donc plus fatigante: s'il faut relire trois fois avant de comprendre ce que l'élève a voulu dire, c'est davantage fatigant (SR: 28) C'est pour cette raison que SR commence toujours ses sessions de correction par des copies plus faibles, parce qu'il est moins fatigué.

Cette fatigue peut aussi amener les enseignants à choisir leur façon de corriger: certains enseignants essaient de ne pas terminer la session de correction du jour par une copie difficile, étant donné qu'il est plus difficile d'en comprendre la logique interne après la lecture de plusieurs autres textes (CP: 244). Dans ce cas-là, CP préfère choisir une copie en apparence plus facile, pour continuer d'avancer dans le travail de correction. Même son de cloche chez DB: «Mais, si je suis déprimée après deux heures, ça fait deux heures que je lis des platitudes, là, je vais aller m'en chercher un,

deux, trois autres bons.» (DB: 647). Pour SR, les copies difficiles peuvent être plutôt un incitatif à arrêter de corriger (SR: 210). Dans ces cas, on peut voir que la connaissance des compétences des élèves est importante puisque les enseignants «choisissent» d'autres copies en fonction du nom écrit en haut de la feuille.

L'ensemble de la session de correction (étalée sur quelques semaines) amène donc un état de fatigue chez les enseignants, laquelle se répercute sur les copies à corriger. Pour MB, les dernières copies sont souvent moins commentées que les premières: «[...] c'est peut-être un peu pour ça que je commence par mes bonnes copies.» (MB: 132). Ici, MB et SR ont des comportements contraires: MB dit terminer par les moins bonnes copies alors que SR dit commencer par ces copies. MB explique ses choix en disant que les derniers élèves (les moins bons) sont perdus d'avance et que l'acharnement n'en vaut peut-être pas la peine, ce qui est vraisemblablement à l'opposé de l'attitude de SR qui croit que les plus forts (ceux qu'il corrige à la fin) ont moins besoin d'aide. Ces attitudes différentes ont sûrement des impacts auprès des élèves concernés. La fatigue fait aussi en sorte qu'au début de la session de correction, FO corrige toutes les fautes d'orthographe, mais quand tout ça tire à sa fin, toutes les fautes ne sont pas corrigées si l'élève a atteint les 22 fautes qui lui donnent 0/20 pour le critère de la qualité de la langue (FO: 116). Ici, le «message» envoyé aux élèves ne reflète pas la réalité. Certes, l'élève obtient 0/20, ce qui constitue un message clair, mais il peut probablement penser que son texte n'est pas si mal que ça, du point de vue de l'orthographe, si aucune marque n'identifie les dernières fautes de son texte (nous en reparlerons au point suivant sur la surcharge cognitive). La dernière copie, que ce soit celle avant d'aller au lit, ou la toute dernière de toute la séquence, peut être corrigée avec un peu moins d'attention, selon MB (161); on peut espérer toutefois que l'enseignant est capable d'arrêter de corriger avant d'être complètement inefficace, malgré ses forces et ses faiblesses d'être humain qui le poussent à souvent vouloir en faire plus et vouloir s'en débarrasser le plus rapidement possible.

La fatigue se manifeste aussi au moment de la correction d'une seule copie, lorsque le travail à effectuer représente une tâche importante. C'est le cas, notamment, de DB-pc-1. La correction de ce texte a été fort ardue pour DB et au fur et à mesure de la correction, il devenait sarcastique, tout en critiquant l'élève: «Là, je fais du sarcasme, connaissant l'élève aussi, là, je peux me permettre un peu de sarcasme [...]» (DB-pc-1: 400-401).

Les relectures du texte sont aussi peut-être un indice de la fatigue de l'enseignant. Ces relectures (RELTX) sont de courts fragments de texte qui servent à l'enseignant pour «reprendre» la lecture, après l'avoir interrompue. Certains fragments de texte sont lus plusieurs fois, notamment parce que l'enseignant n'arrive pas à se faire une idée de ce qu'il a lu, sous l'effet de la fatigue (tableau 5.66).

Tableau 5.66 Exemples de *verbatim* sur la relecture de fragments peut-être liés à la fatigue

<i>n° corpus</i>	<i>code</i>	<i>n°</i>	<i>segment</i>
DB-pc-1	RELTX	154	<i>Il n'y a pas une personne qui était...</i>
	JG TX	155	Je te l'avais dit qu'elle allait me donner du fil à retordre (rires)
	RELTX	156	<i>Il n'y a pas une personne qui était obligée de se lever pour allé faire</i>
	LTX	157	<i>à manger à 200 sinistrés dans une école</i>
	TR ENS	158	(rires) Bon. Alors, elle veut dire que... ce qu'elle veut dire, c'est pas ce qu'elle dit.
	REL FRAG FR	159	<i>Une personne qui n'était pas ... qui était obligée... [...]</i>

Dans cet exemple tiré de DB-pc-1, l'enseignant a repris trois fois le segment de phrase avec «une personne qui était», cherchant ce que l'élève voulait dire. Il a même cessé son travail de lecture pour nous adresser la parole et nous indiquer qu'il avait prévu que la correction de ce texte allait être difficile. On peut aussi penser que les rires de l'enseignant étaient une forme d'exutoire, devant la difficulté de la tâche de lecture et de compréhension.

La fatigue peut également se voir dans les questionnements faits par les enseignants au moment de la lecture: ils se questionnent pour s'assurer qu'ils ont bien compris ce que l'élève voulait dire.

L'enseignant qui corrige n'est pas à l'abri de la fatigue physique: FO: 18 indique se frotter les yeux et replacer ses lunettes après quelques copies, CP: 319 dit devoir aller marcher, notamment parce qu'il a les jambes fatiguées (sa petite taille l'empêche de poser ses pieds par terre lorsqu'il est assis) et SR: 237 se recule physiquement de la copie de l'élève, la relève à la hauteur de ses yeux. Ce comportement est inconscient de sa part puisque c'est nous qui le lui avons fait remarquer. Il semble que l'explication possible pour ce changement physique d'attitude serait le désir de lire le texte sous un autre angle.

Certains enseignants se sont également donné des habitudes de correction qui, à notre avis, les fatiguent davantage; c'est notamment le cas de SB qui a agrafé la grille d'évaluation à la copie de l'élève avant d'effectuer la correction. Lors de la lecture et de la notation du texte, il est constamment obligé de «revenir» au début des feuilles pour mettre des notes ou écrire des commentaires sur la grille. Ces manipulations, sans créer nécessairement une grande fatigue physique, rendent le travail un peu plus ardu étant donné le temps perdu à replacer les feuilles sans arrêt.

Comme DB et FO n'ont corrigé chacun que trois textes sur cassette et que cette modalité de correction ne fait pas partie de leurs habitudes régulières de correction, rien ne peut être dit sur la fatigue lors de la correction orale. Mais on peut penser que les mêmes éléments fatigants lors de la correction papier-crayon le seraient aussi lors de la correction sur cassette durant une longue période.

Tous les enseignants ont des habitudes de correction qu'ils ont adoptées avec le temps et l'expérience. Certaines de ces habitudes sont liées à leur façon de contrer leur fatigue. Nous traiterons de toutes ces habitudes de correction un peu plus loin, dans cette partie, sous la rubrique «habitudes de correction».

2. La surcharge cognitive

La surcharge cognitive est aussi présente chez les enseignants, même s'ils sont des scripteurs experts et qu'on pourrait croire la surcharge cognitive comme l'apanage des scripteurs inexpérimentés.

Si certains enseignants disent effectuer deux lectures pour s'assurer qu'ils n'ont rien laissé passer dans le texte (SR et CP, notamment), le meilleur exemple de surcharge cognitive est peut-être FO-pc-1. Le texte 1 est truffé d'erreurs de toutes sortes (voir le texte complet à l'annexe 27). FO, dans la correction, a laissé passer beaucoup d'erreurs qui n'ont pas fait l'objet d'une correction ou de l'écriture d'une trace ou d'un code (FO a l'habitude de laisser une trace dans le texte et d'inscrire un code dans la marge de gauche). Dans l'ensemble du texte, FO a relevé 25 fautes d'orthographe d'usage, d'orthographe grammaticale, de syntaxe et de ponctuation; or, il y en a plus de 50 dans le texte. Comment expliquer cette grande différence (du simple au double) dans la correction? Deux explications sont possibles: d'abord, la surabondance de fautes fait en sorte que l'enseignant ne les «voit» plus, cas typique de surcharge cognitive; ensuite,

il est possible que l'enseignant ait, en quelque sorte, «jeté l'éponge» en se laissant aller; de toute façon, il sait que l'élève va perdre tous les points accordés (20 points) à la qualité de la langue et sait qu'il ne doit pas porter une très grande attention pour trouver les vingt fautes qui pénalisent l'élève. Cependant, l'élève qui reçoit sa copie où ne sont soulignées qu'une vingtaine de fautes est relativement encouragé. Il suppose qu'avec un petit effort, il devrait réussir à aller grappiller quelques points, peut-être jusqu'à cinq. Toutefois, le message envoyé à l'élève est faux: ce dernier aura besoin d'un effort colossal pour aller chercher 5 points, puisque ce n'est pas 10 corrections qu'il doit faire (pour passer de 25 fautes à 15 fautes, donc 5/20), mais bien 35 corrections (pour passer de 50 fautes à 15 fautes). La tâche est autrement plus difficile.

Dans ce cas précis, nous penchons plutôt pour une explication qui valide la connaissance des compétences de l'élève plutôt qu'uniquement le phénomène de la surcharge cognitive. Cet état de surcharge pourrait se manifester au moment où l'enseignant est «débordé» par tout ce qu'il a à voir dans le texte. Or, l'introduction du texte (présentée à la figure 5.13) est remplie de fautes et l'enseignant n'en a décelé que trois (deux erreurs de ponctuation et une erreur de syntaxe):

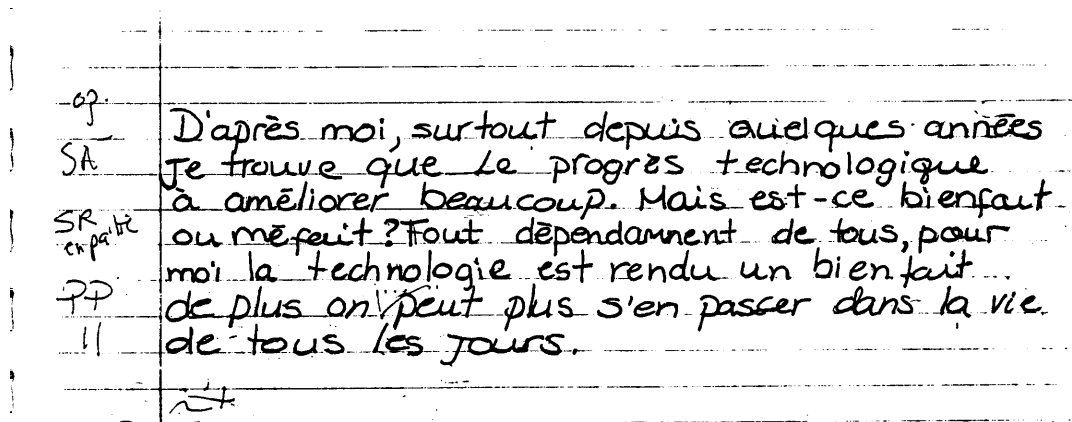


Figure 5.13 Extrait de corpus: introduction du texte FO-pc-1

Si on y regarde de plus près, c'est onze fautes que nous avons soulignées dans cette introduction: «D'après moi, surtout depuis quelques années, je trouve que le progrès technologique à améliorer beaucoup. Mais est-ce [un] bienfait ou [un] méfait? Tout dépendamment de tous, pour moi, la technologie est rendu un bienfait, de plus, on [ne] peut plus s'en passer dans la vie de tous les jours.» Aux trois erreurs relevées par FO (le point après «bienfait», la virgule après «de plus» et le «ne» (négation) entre

«on» et «peut»), nous en avons ajouté huit. C'est donc dire que l'élève ne recevra pas une évaluation juste de la qualité de sa langue écrite.

FO disait que, lorsqu'il est fatigué en fin de session de correction, il ne relève plus toutes les fautes dans un texte donné. Cet état de fait est d'autant plus troublant que, dans l'introduction de ce texte 1, ce sont des fautes «de base» qui ne sont pas relevées; on ne peut pas dire que l'enseignant a arrêté de repérer les fautes parce que l'élève avait perdu tous ses points en ce qui a trait à la qualité de la langue: on n'en était qu'à la lecture de l'introduction.

Quoi qu'il en soit, l'état de surcharge cognitive apparaît aussi chez les enseignants, même s'ils sont tous considérés comme des scripteurs experts, ce que nous n'avons pas pu constater lors de la correction sur cassette, les enseignants étant également des locuteurs experts.

3. La position de la copie dans la pile

Généralement, les enseignants rencontrés n'ont pas choisi délibérément de déplacer une copie, qu'ils n'auraient pas souhaité corriger avant la fin de la séance de correction, sous la pile: la position de la copie dans la pile semble avoir peu d'impact sur le correcteur. Toutefois, certains enseignants (SR, FO et parfois CP) ont indiqué en entrevue qu'il est possible que la «rencontre» d'une copie ait un impact sur la suite de la correction: pour SR, c'est peut-être le signe qu'il lui faut arrêter de corriger, qu'il en a assez pour aujourd'hui, alors que pour FO, c'est peut-être l'expression d'un ras-le-bol qui va faire en sorte que la copie sera replacée ailleurs: «[...] mettons que c'est deux Asiatiques en ligne, pis y'en arrachent, je vais m'en prendre un léger après.» (FO-cas: 119). Sinon, dans tous les cas, les copies sont corrigées dans l'ordre où le hasard les a placées.

4. La graphie de l'élève

La graphie de l'élève joue un rôle dans le contexte de lecture dans lequel est plongé l'enseignant. Il y a sûrement un lien à faire entre la graphie de l'élève et la fatigue de l'enseignant (FO-pc-1: 160), puisque certains enseignants ont indiqué que

certaines graphies étaient plus «reposantes», alors que d'autres leur rendaient la tâche plus difficile. Toutefois, tous les enseignants ont dit que la graphie et la présentation matérielle du texte ne devaient pas influencer les commentaires ou les notes reçues par l'élève. Il est vrai qu'une copie mieux écrite sera plus facile à lire, mais qu'avec l'habitude, il arrive à lire à peu près n'importe quoi (SB: 117). À la première lecture, la graphie de l'élève a une certaine influence: «Tu es toujours arrêtée, tu relis, puis ça devient épuisant, puis tu t'enrages à lire!» (CP: 265) Alors, afin de ne pas trop s'épuiser, CP a l'habitude de terminer la session de correction du jour par une copie plus facile à lire, tant au niveau de la présentation matérielle que de l'anticipation du résultat de l'élève.

La présentation matérielle a un certain impact sur la correction; le correcteur est un être humain et quand il corrige 125 copies, c'est difficile de croire qu'il ne se laisse pas un peu influencer par la «propreté» de la copie (MB: 161). Il y a quelques années, SR a mis sur pied une façon plus «officielle» de faire rédiger les élèves, en leur fournissant le papier sur lequel est imprimé le nom de l'école, la nature du travail de rédaction et les consignes. Il dit que ces feuilles officielles font en sorte que les élèves prennent le travail de rédaction beaucoup plus au sérieux et que la propreté de la remise matérielle s'en trouve grandement améliorée (SR: 43). Il pense même que le résultat des élèves pourrait être meilleur de 5% à 10%, compte tenu de l'application que mettent les élèves à la tâche; il ne s'agit là que de suppositions de sa part, mais «Je serais curieuse de faire des statistiques là-dessus [...]», a-t-il ajouté (SR: 47).

La difficulté à lire, si la graphie de l'élève laisse à désirer, peut faire en sorte que les enseignants se posent des questions sur les mots utilisés par l'élève ainsi que sur les accords qui doivent être effectués. Certains enseignants mettent une erreur s'ils se rendent compte que deux lettres se chevauchent (l'élève hésite entre un T ou un S en fin d'accord de verbe, par exemple) ou que deux lettres sont mal formées; dans le doute, il y a erreur (DB: 643; FO-pc-1:122). D'autres enseignants ont une attitude contraire: dans le doute, CP n'indique pas d'erreur à l'élève, espérant que ce soit un oubli de sa part. Ces questionnements face aux lettres ou aux mots écrits par les élèves font en sorte, dans certains cas, de mettre la patience des enseignants à l'épreuve et donc, de contribuer à leur fatigue. C'est tout le contexte de l'écriture manuscrite qui rend ce travail de lecture parfois ardu. Dans ce cas-ci, la lecture sera aussi ardue lors de la correction papier-crayon qu'au moment de la correction sur cassette.

5. Le moment de l'année

Le moment de l'année a un impact sur les commentaires écrits ou expliqués sur la cassette par les enseignants sur les textes des élèves. Globalement, les enseignants ont dit être moins sévères au début de l'année, en septembre, alors qu'après les fêtes, les évaluations se faisaient plus exigeantes vu que la période d'adaptation était passée. C'est notamment le cas de SB, CP et DB. En fait, des liens peuvent être faits avec la connaissance des élèves puisque plus l'année avance, plus les enseignants connaissent les forces et les faiblesses de leurs élèves.

L'omniprésence de l'examen du MEQ dans les propos des enseignants qui ont corrigé des textes argumentatifs pesait lourd, au fur et à mesure qu'on approchait de la date du 7 mai, date de l'examen ministériel. Dans le cas de CP, par exemple, que nous avons rencontré le 1^{er} avril (près de 5 semaines avant l'examen du MEQ), nous remarquons que ses propos tiennent compte de cet examen, mais il en parle avec moins d'inquiétude (pour ses élèves) que FO. Dans le cas de FO, cela s'explique peut-être par le fait que nous l'avons rencontré la semaine précédant l'examen puisqu'il avait fait écrire ses élèves à ce moment-là; c'est probablement ce qui explique, du moins en partie, l'omniprésence de l'examen dans ses propos et commentaires à l'élève. Dans le cas de DB et CP, les productions écrites ont été réalisées en février et mars, deux mois avant l'examen du 7 mai. Les commentaires formulés par ces deux enseignants, même s'ils n'évacuaient pas totalement la présence de l'examen du MEQ, avaient moins pour but de préparer les élèves à écrire leur texte argumentatif en fonction de la «recette du MEQ».

6. Le lieu de correction

Comme nous nous sommes déplacée pour aller observer les enseignants dans leur «milieu naturel», nous avons aussi obtenu des commentaires sur ce sujet par les enseignants. Dans trois cas, nous sommes allée au domicile de l'enseignant, alors que les trois autres rencontres ont eu lieu dans un établissement scolaire.

Le lieu de correction revêt une grande importance pour les enseignants: pour effectuer ce travail le mieux possible, ils souhaitent être dans un lieu propice. Dans la

presque totalité des cas (sauf FO), tous préfèrent corriger à la maison, dans un environnement calme. Pour SB, c'est au salon, devant une table basse et assis par terre (SB: 48). Dans le cas de SR (106), DB (pc-1: 242), CP (339) et MB (108), c'est dans la cuisine (ou la salle à manger), devant la porte patio, afin de pouvoir regarder dehors, de temps à autre. CP et DB ont indiqué avoir un bureau dans la maison, mais préférer s'installer là où il y a une certaine forme d'espace, afin de ne pas étouffer.

Le seul enseignant qui préfère corriger à l'école est FO parce que, quand il est à la maison, il n'a pas le goût de corriger, attiré par la cuisine, le frigo, le lavage, la cour arrière, le téléphone: «Il faut vraiment que je me mette dans un espace où je ne peux pas faire autre chose que ça...» (FO: 74). Il ajoute que parfois, c'est inévitable et qu'il doit traîner des corrections à la maison, mais il préfère rentabiliser le temps passé à l'école, entre deux cours. Tous les autres enseignants préfèrent corriger le moins possible à l'école, mais parfois, il est difficile de s'en sortir autrement: «[...] que ça se corrige mieux ici ou à l'école, on ne peut pas se poser la question, il faut que ça soit corrigé avant telle date.» (SB: 60). Pour certains enseignants, il s'agit de prendre l'air et aller corriger à la bibliothèque du quartier, pour se donner un peu de courage (SB: 56) parce qu'à la maison, il y a trop de choses à faire: le téléphone, le lavage, les enfants, la télé... tout concourt à les distraire et à les éloigner de la tâche de correction (CP: 315).

Généralement, les enseignants disent aussi devoir corriger dans le calme, ce qui n'est pas le cas en classe, pendant que les élèves travaillent à d'autres projets (SR: 78) ou dans les bureaux d'enseignants (CP: 311). Il est donc juste de dire que corriger est un travail intellectuel qui demande une grande concentration et que certains lieux ne se prêtent pas à ce genre d'exercice: les locaux mis à la disposition des enseignants dans les écoles ne répondent pas à leurs besoins de calme pour effectuer l'ensemble de leurs tâches.

On constate, dans les six éléments que nous venons de présenter, à quel point le contexte dans lequel s'effectue le travail de correction est important. Or, tout ce contexte a aussi des impacts au niveau de l'aspect écriture de l'acte de corriger, bien que les enseignants ne l'aient pas explicitement indiqué. Par exemple, l'environnement a un impact sur la qualité des commentaires écrits par les enseignants: on n'écrit pas de la même façon au garage en attendant sa voiture qu'assis confortablement à un pupitre. Il est également possible de faire ce constat pour la correction sur cassette, bien que les enseignants qui ont fait ce type de travail de correction pour nous n'ont pas eu à choisir un endroit spécifique pour la correction sur cassette. Évidemment, comme ils n'étaient

pas confrontés à cette situation du choix de l'environnement, les enseignants rencontrés n'en ont pas parlé.

7. Les habitudes de correction

Au cours des années, les enseignants ont développé des habitudes de correction liées aux types de marques qu'ils laissent sur la copie, mais aussi à l'activité de correction elle-même. Nous avons récolté des renseignements extrêmement intéressants sur les habitudes de correction des enseignants au moment des entrevues. Nous les présentons ici, sous quatre rubriques: le choix du code de correction et de la grille d'évaluation, le temps lié à la correction, les différentes stratégies pour «passer au travers de la pile» et les différentes habitudes liées à la correction des copies.

7.1 Le choix du code de correction et de la grille d'évaluation

Pour les enseignants, choisir un code avec lequel ils seront à l'aise pour identifier les erreurs de langue relève des habitudes de correction.

Rappelons que certains enseignants, comme FO, MB ou SB, ont choisi un code inspiré de celui du MEQ, en utilisant les lettres S, P, U et G pour identifier les erreurs de syntaxe, de ponctuation, d'orthographe d'usage ou grammaticale alors que d'autres enseignants (notamment DB) utilisent des traces (ce que nous avons également appelé des «faux codes»). Dans l'ensemble, les enseignants ne se souviennent pas à quel moment ils ont adopté ce code, mais il semble que ce code est parfaitement intégré chez eux. En fait, SR dit avoir été forcé à adopter ce code au moment où il a choisi d'être muté comme enseignant de français; pour CP, un enseignant qu'il remplaçait, au début de sa carrière, l'avait obligé à adopter son code de correction et il l'a gardé par la suite.

L'utilisation d'une grille a aussi des impacts sur la façon de lire et de noter le texte. L'utilisation de la grille, chez les enseignants, ne fait pas nécessairement l'unanimité, mais tous (sauf DB) croient que c'est la meilleure façon de corriger un texte d'élève. Chacun a développé des façons uniques de corriger, même si l'utilisation d'une grille d'évaluation incite les enseignants à corriger de façon plus uniforme: «La grille n'est pas... parfaite, il y a des petites choses qui me fatiguent, mais ça nous prend

quand même quelque chose de... de plus objectif possible par rapport aux élèves...» (SR-1:155) Malgré certaines faiblesses d'une grille de correction, quelle qu'elle soit, CP ne se souvient pas «d'avoir corrigé sans grille.» (CP: 449) C'est donc que l'utilisation d'un tel outil d'évaluation est bien intégré dans les habitudes de correction.

DB refuse d'utiliser une grille de correction: «Je pourrais utiliser ça aussi [une grille] et puis on a comme un document du Ministère à peu près en cinquante points (rires)... qu'on a résumé, les enseignants, simplifié à la plus simple expression là, parce que ça n'a pas de bon sens, là, +2, -2... plus... Non, ça n'a pas de bon sens! Ça prendrait beaucoup trop de temps! Et par mon expertise, bien ça... ça arrive à peu près, à peu près au même résultat.» (DB-pc-1: 10) En fait, l'intérêt d'une grille est qu'elle permet aux enseignants, comme aux élèves, de savoir précisément les forces et les faiblesses dans un texte. Le but de la grille n'est pas de remettre en question l'expertise de l'enseignant, mais de mieux l'outiller pour aider les élèves. Ainsi, DB estime également que la note de l'élève serait plus basse s'il utilisait une grille de correction (DB: 412), ce qui ne nous apparaît pas concluant selon son expertise, il dit qu'il arrive à peu près au même résultat avec ou sans grille et, dans les corrections qui ont été réalisées devant nous, DB ne s'est pas gêné pour octroyer 20/50 à un élève dont le texte présentait des défaillances marquées au niveau du contenu. Or, les grilles à quatre crans, comme celle du MEQ, peuvent très bien aider à attribuer des notes semblables, lesquelles nous apparaissent déjà fort basses.

Ainsi, après la lecture de l'introduction, FO indique immédiatement la note de l'introduction en haut de la première page et observe tout de suite la présence des marqueurs de relation dans le texte, sans se soucier de leur pertinence: «Alors, y'a une chose très facile à faire, c'est de mettre des marqueurs de relation au début de chaque paragraphe du développement et de la conclusion, qui demande, elle, un marqueur de relation distinct... Alors, le signe que je fais c'est un égal avec... comment on appelle ça... un S couché...un tilde en espagnol...» (FO-pc-1: 39)

Certaines grilles ont été copiées directement du MEQ, comme celle de FO. D'autres grilles ont été adaptées par les commissions scolaires ou les enseignants; tel est le cas de SR ou SB. Malgré l'apparente uniformité des grilles entre elles, certains enseignants ont décidé d'outrepasser les crans présentés par la grille, c'est-à-dire d'attribuer des notes, pour certains critères, entre les cotes A (100%), B (66%), C (33%) ou D (0%). Cela donne lieu à certaines distorsions.

Dans le cas de FO, par exemple, nous avons déjà souligné le fait que l'enseignant refuse d'aller «entre les crans» alors qu'il revient parfois sur des notes déjà données afin de les augmenter au cran supérieur s'il juge que l'ensemble du texte mérite une meilleure note que celle obtenue par l'addition des notes octroyées aux différents critères.

FO indique également que ne pas aller «entre les crans» lui facilite la tâche: l'élève ne vient pas lui demander pourquoi 7/9 et non 8/9. Comme c'est 6/9 ou 9/9, il y a moins de discussions autour des notes. Toutefois, en attribuant une note gonflée artificiellement à un des critères (qui ne mériterait pas cette note), la distorsion existe tout de même.

Ce retour sur la note est également fait par CP: «Ça, c'est le genre de chose, des fois que je révise... [...] je peux revenir sur des copies» (CP-1:82). Il peut modifier la note de 1 ou 2 points si, après avoir additionné les notes obtenues pour les différents critères, la note ne correspond pas à ses attentes: «Bon. Je dis, bon, c'est 92. Est-ce que c'est un 92? Est-ce que j'ai... j'ai peut-être été large en laissant passer peut-être ses petites conclusions ici? [...] Ça va m'arriver [de modifier la note], mais ça changera pas de 5 points là.» (CP-3:175)

Pour la correction des nouvelles littéraires ou des textes argumentatifs, le constat est semblable quant à la correction du contenu: malgré les grilles et les crans qu'elles proposent, d'autres interprétations existent. Par exemple, SR établit ainsi le contenu du critère «développement» de la nouvelle littéraire: A, c'est extraordinaire, B, c'est ordinaire, C, c'est trop court ou mauvais.

L'élément déclencheur est généralement noté A par SR: «Mais c'est difficile à jauger, la plupart du temps je mets 7, c'est-à-dire A.» (SR-1:176), parce que, dit-il, «je suis très généreuse...pour l'événement perturbant.» (SR-2:398).

Pour le développement de l'argumentation, CP ne met jamais 21/21 pour le critère «argumentation»: «Bon, le Ministère, lui, il met des 21/21 (rires). Moi, j'en mets pas (rires). Bien, puis bon, des fois, les élèves peuvent le reprocher, mais moi, j'en mets pas. Alors, je mets une excellente note sur 21, là, pour moi, je vais lui mettre 19...[...]» (CP-3: 149). DB, qui n'utilise pas de grille d'évaluation, explique ainsi son évaluation du contenu du texte: «[...] Ma façon de juger l'argumentation... elle est une argumentation moyenne, je mets 40/50. Remarquable, je mets 45. Et exceptionnel, je vais aller à 48. OK, ça c'est pour les idées.» (DB-pc-1: 627) La note sur l'argumentation comprend également la note sur l'introduction et la conclusion. Il

indique toutefois qu'il donne habituellement dix points pour la conclusion (DB-pc-2: 310). DB ne veut pas détailler ces notes à cause du temps que ça prend: «[...] Je pourrais faire ça en détail, on a des petites feuilles sur lesquelles on fait ça en détail, mais ça me prendrait...une copie comme ça, j'en aurais pour une heure.» (DB-pc-1:635)

Quant aux marqueurs de relation, SR ne regarde que la présence des marqueurs au début des paragraphes. Dans ce cas-ci, il s'agit de la nouvelle, mais FO, en corrigeant des textes argumentatifs, a le même réflexe: vérifier si le marqueur est là sans égard à la logique du marqueur de relation, si un «cependant» annonce véritablement un argument contraire.

Pour ce qui est du vocabulaire, certains enseignants sont plus méthodiques que d'autres. La plupart des élèves ont la cote B; parfois, les allophones ont C (SR) alors que dans certaines écoles, les enseignants de son école se sont entendus: une ou deux erreurs de vocabulaire permet à l'élève d'obtenir la cote A; entre 3 et 7 erreurs, l'élève a la cote B; de 7 à 12 erreurs, il reçoit la cote C et au-delà de 13 erreurs de vocabulaire, l'enseignant donne la cote D pour le critère vocabulaire (MB). Dans d'autres cas, la note du vocabulaire est une note globale puisqu'il ne compte pas le nombre d'erreurs: s'il y a des mots recherchés, l'élève obtiendra une bonne note (CP-1:376).

La correction de la langue est aussi gérée différemment, que l'on emploie une grille ou non. Ainsi, DB laisse toujours 5 points (sur 50) pour la forme même s'il a détecté plus de 50 fautes dans le texte. Pour lui, toutes les fautes font perdre un point à l'élève même si les fautes se répètent. Pour d'autres enseignants, entre autres CP et FO, si la même erreur se répète, l'élève n'est pénalisé qu'une seule fois, de même que s'il s'agit d'une erreur «logique»: «Quand ici, quand c'est un bloc qui est pas entre virgules... je le compte comme une seule erreur.» (CP-1:385)

FO a été confronté à un élève qui n'avait pas terminé de transcrire son brouillon au propre (FO-pc-2). Dans ces conditions, FO corrige la qualité de la langue sur le brouillon, même s'il s'agit justement d'un brouillon, afin, dit-il, de donner l'heure juste à l'élève quant à la qualité du français écrit: «[...] parce que là, je vais vouloir lui montrer si son texte était complet... donc, je vais voir à ça... [...] pis souvent ce qu'il y a, c'est que ces élèves-là, tu regardes leur brouillon, pis tu regardes leur propre... c'est comme si y'en a un qui était à l'encre pis un autre qui était à la mine, mais sinon y'a pas eu de changements.» (FO-pc-2: 239.). Cette façon de faire nous apparaît nier toute la raison d'être d'un brouillon. FO dit lui-même que le brouillon et le propre sont généralement semblables; alors, si l'enseignant corrige le brouillon comme si c'était un

propre, il ne faut pas s'étonner que les élèves ne saisissent pas toujours les particularités et l'utilité du brouillon.

Les enseignants qui utilisent une grille d'évaluation ont une feuille pour chaque élève, sauf FO qui écrit les notes directement sur la copie de l'élève, les élèves sachant la signification de toutes les notes placées en haut de la première feuille¹⁰⁴. Parfois, l'utilisation de cette grille suppose des manipulations différentes de la part des enseignants. Ainsi, SB broche la feuille de la grille d'évaluation à la copie de l'élève avant d'en faire la correction, ce qui, nous l'avons déjà souligné, l'oblige à revenir constamment à la première page des feuilles brochées pour écrire une note sur la grille d'évaluation. Dans le cas de CP, MB et SR, la grille est brochée à la copie de l'élève une fois la correction terminée, ce qui limite le nombre de manipulations.

La feuille de la grille permet aussi d'écrire des commentaires. Pour SB, écrire un commentaire sur la grille sert un peu plus à valider la note et à commenter un point précis d'évaluation: «C'est aussi en terme de... l'élève sait exactement. C'est pas vague. Il sait que dans son événement déclencheur, il est là le problème, il y a un certain problème là, alors qu'ailleurs, c'est bien.» (SB-2: 326) La grille permet d'écrire un commentaire d'ensemble. Ces commentaires, écrits au moment de l'attribution des notes, ne sont pas rédigés de façon systématique.

DB revient aussi parfois écrire un commentaire dans le texte au moment de d'attribuer la note parce qu'il fait le lien entre la note et le contenu du texte: ça lui inspire alors un commentaire qu'il va rédiger.

Une des exigences de SB a été de demander aux élèves de remettre leur brouillon et, sur le brouillon, de faire des flèches allant du verbe au sujet. SB donne trois points pour ce travail effectué sur le brouillon. Contrairement au texte final qu'il corrige au complet, SB cesse de lire le brouillon quand l'élève a perdu les points liés à la consigne du brouillon.

SB n'est pas le seul à demander la remise du brouillon par les élèves; SR le fait aussi, à une grande différence près: il ne les regarde pas et les range dans son armoire en attendant de pouvoir les jeter, un mois plus tard.

On constate donc que l'utilisation d'un code de correction et d'une grille d'évaluation relève des habitudes de correction développées au fil des ans par les enseignants. Leurs explications, lors de l'entrevue, ont permis d'éclaircir certaines de leurs pratiques réalisées lors de la correction.

104 Voir annexe 27.

7.2 Le temps lié à la correction

Les habitudes de correction développées par les enseignants visent à maximiser le temps imparti à la correction. Ils estiment tous, peu importe la longueur du texte, le temps employé à la correction d'une copie à une vingtaine de minutes, allant de 15 à 30 minutes. Le temps passé à corriger varie entre deux heures consécutives (SB, SR, CP, FO) et trois heures (DB et MB). En fait, le calcul s'effectue souvent en termes de copies: la pause s'effectue souvent après cinq ou six copies corrigées: «J'en fais cinq copies pis je m'arrête. Là, je compte le nombre de copies que j'ai pis je regarde autour de moi... Tiens, je prendrais un café? Je prendrais une petite marche autour? Est-ce que j'ai envie, moi, là? Pis après ça, on recommence pour cinq.» (FO: 83-84).

Au total, SB estime prendre une soixantaine d'heures pour corriger ses quatre groupes, alors que pour le même nombre de groupes, DB parle plutôt de vingt heures (cinq heures par groupe). Voilà ce qui fait la différence entre les deux semaines de délai que demande DB à ses élèves pour effectuer la correction et les trois semaines exigées par SB: «Alors, je leur dis: “Donnez-moi deux semaines. Après deux semaines, commencez à me harceler si je n'ai pas remis le travail.” Et puis ils respectent ça.» (DB: 490). Globalement, les enseignants aimeraient remettre plus rapidement les copies corrigées aux élèves, mais la lourdeur de cette tâche, combinée au reste du travail, rend ce délai invraisemblable: «[...] je ne fais pas que ça... il faut que je prépare des cours, il faut que j'enseigne... et il y a tout le reste» (SB: 68). Même son de cloche chez SR: «[...] quand j'enseigne à temps plein et que je suis en période de correction, les journées où j'ai fait deux heures de correction, je me trouve très fine.» (SR: 115) et chez CP: «[...] j'aime beaucoup ce que je fais, mais je trouve que c'est un temps énorme. [...] C'est comme si c'était du missionnariat. [...] je dirais que ça nous empêche de parfois réviser nos préparations de cours, puis se mettre à jour, apporter des choses nouvelles [...] .» (CP: 459-461-463)

La lourdeur de la tâche de correction empêche non seulement les enseignants d'améliorer le contenu de leurs cours, mais les empêche aussi de faire écrire les élèves: «Moi, je trouve ça gros... et ça empêche beaucoup de professeurs de donner beaucoup de productions... Il faut aussi penser à la correction. Je trouve ça aberrant, moi, qu'en français, on fasse quatre productions par année [...]» (FO: 146). Le constat est donc que le temps pris pour corriger rend cette tâche encore plus lourde pour ces enseignants.

7.3 Les différentes stratégies pour «passer au travers de la pile»

Afin de «sortir vivants» de cette tâche, les enseignants ont mis sur pied, avec l'expérience et les habitudes de correction, différentes stratégies pour venir à bout de la pile de copies qui trône sur le coin du pupitre. Nous avons rencontré six enseignants qui nous ont parlé de six stratégies différentes.

Au moment de la correction des nouvelles, SB classe ses copies en trois piles, selon le sujet choisi par les élèves (il y avait trois choix). Il commence par le sujet le plus volumineux, pour s'en débarrasser rapidement et avoir l'impression d'avancer (SB: 194). Incapable de corriger le soir, après le repas, il corrige plutôt le matin ou en fin d'après-midi (SB: 54)

Sur les quatre groupes à qui il enseigne, SR garde le meilleur groupe pour la fin. Comme il n'a pas d'ordre précis concernant le classement des élèves à travers le groupe, cela lui fait des surprises: «Mais disons que j'en ai trois bonnes... oups... j'en trouve trois pas bonnes... ben je le sais pas qui vient après... [...] je me stimule en me faisant des surprises (rires).» (SR: 98). Comme SB, SR préfère corriger en rentrant de l'école, en fin d'après-midi. Toutefois, il accepte de corriger une petite heure en soirée.

Lors de la correction des textes argumentatifs, CP se fixe des objectifs: par exemple, corriger 15 copies dans une journée. Pour atteindre cet objectif, CP accepte de tout mettre de côté et de ne s'accorder que de petites pauses, sinon il n'y arrivera pas (CP: 319). Pour donner le meilleur de lui-même, il lui arrive assez régulièrement de remettre sous la pile la copie d'un élève qu'il ne veut pas lire au moment où ce serait normalement son tour. CP explique cet état de fait en disant que, fatigué, il aurait l'impression de ne pas être juste pour l'élève faible qui voit sa copie corrigée en fin de journée. Il lui arrive aussi de mettre de bonnes copies sous la pile, question de se faire une surprise un peu plus tard, comme si c'était une récompense (CP: 242). CP préfère corriger le matin, mais son horaire d'enseignement ne le permettant pas beaucoup, il doit hypothéquer ses fins de semaine pour parvenir à corriger l'ensemble des textes produits par les élèves (CP: 337). Parfois, en semaine, il lui arrive de se lever plus tôt afin de corriger une ou deux copies avant de partir vers l'école.

De son côté, DB procède un groupe à la fois et commence par quatre ou cinq meilleures copies, pour avoir le ton; ensuite viennent les moyennes et les faibles et, pour terminer, retour aux copies plus fortes, question de finir de bonne humeur (DB:

120). Il y a quelques années, DB avait pris l'habitude de corriger avec des copines, mais maintenant, ils ont décidé de ne plus corriger ensemble étant donné que ces sessions de correction étaient peu fructueuses: ils riaient constamment et échangeaient les pires phrases écrites par les élèves (DB: 244). Le moment de la journée le plus efficace pour DB reste la fin de l'après-midi, après quelques brasses à la piscine de l'école (DB: 343). Règle générale, le dimanche après-midi est réservé à la correction, même si la plus grande difficulté est de se décider: «Une fois que je suis assise [...] je ne vois plus le temps passer.» (DB: 448).

Pour expliquer ses stratégies de correction, FO a utilisé une métaphore alimentaire, séparant ses élèves en «petits pois» et en «steak»: «Je ne mange pas toutes les petits pois, parce que quand t'avales ça, c'est dur à avaler là... mais j'en mange... j'en mange 2, 3, 4 petits pois pis après ça je mange un steak. Pis après ça, je recommence les petits pois.» (FO: 34). C'est donc dire qu'il commence toujours par les plus faibles, à l'intérieur d'un groupe donné. Le meilleur temps pour corriger reste le matin et l'après-midi: «Le soir, oublie ça! [...] Moi, après un repas, non! Je corrige pas!» (FO: 72).

La métaphore alimentaire est reprise par MB pour indiquer qu'il préfère commencer par les meilleures copies, même si, selon lui, on ne devrait pas. Pour lui, c'est même le contraire: «C'est comme quand tu manges [...] du bifteck d'aloiau... Moi, je mange toujours le filet mignon au début, au cas où je n'aurais plus faim après.» (MB: 95). Ça lui remonte le moral, ça va plus vite et ça fixe le barème. MB avoue aimer corriger, mais le problème majeur est le manque de temps. Il lui est même arrivé de payer des correcteurs pour faire le travail à sa place. Aujourd'hui, il se fixe des objectifs: il en met dix de côté et ne se lève pas de sa chaise tant que les dix copies ne sont pas corrigées (MB: 98). MB est le seul enseignant à préférer corriger tard le soir, entre 21h30 et minuit: il se dit un oiseau de nuit et peut très bien corriger six ou sept copies, une fois ses enfants au lit. Comme il dort très peu, il peut très bien se lever tôt le lendemain et corriger trois ou quatre copies entre 6h et 7h.

On peut donc voir que les enseignants ont tous développé des stratégies pour survivre à des sessions intensives de correction.

7.4 Les différentes habitudes liées à la correction des copies

Au fil des ans, les enseignants ont aussi développé d'autres habitudes de correction, liées au contexte de lecture et d'écriture.

Si le crayon rouge est encore le choix de la majorité des enseignants (SR, CP, DB et FO), SB et MB avouent corriger en vert: «J'essaie d'éviter le rouge» (SB: 44).

Généralement, ils préfèrent corriger dans le calme, le silence. SB et MB veulent bien un fond de musique classique (SB: 52; MB: 122), alors que SR va parfois mettre un fond de télé même s'il dit ne pas l'entendre (SR: 113). Pour les autres, c'est le silence.

Ces habitudes de correction témoignent de la diversité des stratégies de lecture et d'écriture mises de l'avant par les enseignants. On peut penser que les stratégies seraient tout aussi variées si l'ensemble des enseignants adoptaient la correction sur cassette comme méthode de correction habituelle. On remarque à quel point le contexte de lecture et d'écriture est important dans le développement de ces stratégies.

D. Les habiletés pédagogiques de l'enseignant

Les habiletés pédagogiques de l'enseignant sont séparées en deux parties: la graphie et la concision.

1. La graphie

Généralement, on peut très bien penser que la graphie des enseignants ne présente pas de difficultés pour les élèves. Dans plusieurs cas, les commentaires écrits sont très courts et le contexte de lecture – pour l'élève – peut favoriser la compréhension s'il semble que la graphie de l'enseignant rende les commentaires difficiles à lire. À vrai dire, deux enseignants présentent une graphie un peu plus difficile à lire: MB et FO. Dans le cas de MB, c'est à cause de la petitesse des caractères, comme le montre la figure 5.14.

familiariser avec le milieu. Il va sans dire
 qu'une personne qui a pu faire face à plu-
 sieurs situations différentes ^{un bon savoir} savoir comment réagir
 si l'une d'elle devait se représenter. ^{avec} Vu la
 P. diminution du temps d'apprentissage et d'expérience.

Figure 5.14 Extrait de corpus: graphie de MB pour un court commentaire

Dans le cas de FO, c'est à cause de la formation même des lettres (figure 5.15).

au paravant quand j'avais des crises
 d'asthme les machines qui m'aidaient
 à respirer étaient moins efficaces que
 les nouvelles machines qui viennent de
 sortir il y a peut-être dix ans.

Figure 5.15 Extrait de corpus: graphie de FO – lettres mal formées

Dans l'exemple tiré de MB, le commentaire se limite à deux mots: «verbe savoir». Si l'élève n'arrive pas à lire le commentaire, on peut croire que l'impact sera moins grand sur l'ensemble du texte compte tenu de la délimitation de l'erreur et du commentaire. Toutefois, dans l'exemple montré à la figure 5.16, la phrase étant plus longue et le commentaire plus «complet», l'impossibilité de comprendre, pour l'élève, aurait un impact plus grand sur la réécriture ou la correction de son texte.

p | conduire à des «fous» ! Bien sûr les coeurs [coitent
• | un bras] mais ^{v.} g ^{v-}, c'est une autre histoire ...
J'espère qu'il t'en reste au
moins un!?

"l'écriture" du texte est trop familière pour ce genre de discours.

Figure 5.16 Extrait de corpus: graphie de MB pour un long commentaire

Chez FO, la difficulté réside non seulement dans la lecture même du segment écrit par l'enseignant, mais dans le contenu du message: le commentaire «argument insuffisant» n'est pas d'un très grand secours pour l'élève, comme nous l'avons précédemment expliqué.

Évidemment, le problème de la graphie ne se pose pas pour la correction sur cassette étant donné que seuls des codes et des traces apparaissent sur la copie de l'élève.

On peut tirer comme conclusion de la graphie des enseignants qu'elle ne devrait pas causer de difficultés pour les élèves. Mais il s'agit ici des enseignants que nous avons rencontrés pour notre recherche. Nous sommes bien consciente qu'il s'agit là d'un faible échantillonnage et que d'autres enseignants, que nous côtoyons dans notre vie professionnelle, ont des graphies beaucoup plus difficiles à lire, voire même impossibles à déchiffrer dans certains cas.

2. La concision

Pas plus que la graphie, la concision des commentaires ne devrait causer de difficultés aux élèves. Les commentaires écrits par les enseignants sont plutôt courts et disent, en peu de mots, l'information que l'enseignant voulait transmettre à l'élève comme information. En fait, la concision est liée à la nature même du commentaire: un commentaire exclamatif («Quoi?») sera forcément plus concis qu'une longue phrase méliorative. Or, on peut très bien penser que la longue phrase pourrait être plus aidante

pour l'élève (même si nous avons démontré que certains courts commentaires exclamatifs pouvaient également aider l'élève). La concision n'est donc pas une règle pour s'assurer de la compréhension du commentaire par l'élève. Ce qui cause problème n'est pas la concision d'un commentaire, mais sa nature première.

Du côté oral, la concision pourrait être problématique. Nous avons déjà présenté un exemple tiré de DB-cas-1 qui, par sa longueur, pouvait donner l'impression de violer les maximes de quantité et de pertinence de Grice (1975). Dans ce cas-là, on pourrait croire que le commentaire de l'enseignant n'était pas suffisamment concis, ce qui, à notre avis, n'est pas le cas. En fait, DB a plutôt «rempli le silence» pendant qu'il s'affairait à chercher dans le dictionnaire. Nous pouvons conclure, à la lumière de l'analyse des six corrections qui ont été réalisées sur cassette, que les enseignants n'ont pas «débordé» du cadre de la correction, ce qui prouve que les enseignants sont aussi capables de dire en peu de mots l'essentiel de leurs explications.

E. La perception des enseignants sur la correction

Bien que nous ayons établi que la correction était un acte d'hétérorévision qui passait par la lecture et l'écriture, d'autres observations sont intéressantes pour comprendre l'acte de corriger. Pour savoir ce que les enseignants en pensaient, nous leur avons, entre autres, posé une question sur la compréhension de la tâche de correction: qu'est-ce que corriger une copie? Les réponses données à cette question sont fort éloquentes et variées.

Les enseignants ont généralement parlé de deux niveaux de compréhension de la tâche de correction: un premier plus concret, lié à la description objective de cette tâche, et un second, plus subjectif, lié au correcteur lui-même.

Au premier niveau, corriger des rédactions, c'est «de regarder un texte et de l'évaluer» (SB: 140), porter un jugement sur le texte en fonction de ce qui a été enseigné et de ce que l'élève est censé savoir, selon le niveau auquel il est rendu (SR: 214). Cette façon de comparer le texte attendu avec ce qui a été enseigné revient aussi dans les propos de CP: «[...] corriger une copie, c'est d'abord regarder si ce que l'élève a écrit correspond à ce que tu lui as enseigné, à ce que tu lui as demandé de faire.» (CP: 455) Pour CP, c'est aussi s'assurer que les élèves évoluent dans leur apprentissage de la langue et le seul moyen de s'en rendre compte, c'est de les faire écrire et de corriger ce

qu'ils écrivent (CP: 455) avec l'espoir que les élèves vont apprendre de leurs erreurs et des commentaires que les enseignants écrivent sur les copies (MB: 173). DB explique ce premier niveau de la tâche de correction de deux façons: en étant policier de la langue (s'assurer que les élèves progressent dans leur apprentissage) et en étant juge de leur façon de penser, de leur structure de pensée: «[...] former des cerveaux, ça je trouve ça intéressant.» (DB: 669)

FO souhaiterait que la correction se vive autrement, tant par les élèves que par les enseignants: il aimerait que les élèves puissent recommencer et peaufiner leur texte tant et aussi longtemps qu'ils le veulent, sans être sanctionnés, de façon à les rendre fiers du travail qu'ils accomplissent. Sa vision de la correction a beaucoup changé ces dernières années, depuis qu'il enseigne à des élèves issus des différents milieux socioculturels de Montréal: ces élèves ont besoin d'aide et ont besoin de retravailler leur texte, ils n'ont pas besoin d'être constamment notés, ajoute-t-il (FO: 134).

Au deuxième niveau, corriger permet à l'enseignant de se remettre en question, du moins pour SB et FO: «C'est une espèce de remise en question devant chaque copie de ce qu'on est comme prof ou enseignant, ce qu'on veut passer comme message [...] c'est de réaffirmer à chaque copie qui on est comme enseignant.» (SB: 140) Tous les enseignants, selon DB, ont une certaine subjectivité à laquelle il est impossible d'échapper; c'est donc un travail intellectuellement exigeant pour l'enseignant qui corrige tous les élèves avec la même attention, même si ce travail peut sembler répétitif.

Pour les enseignants, la tâche est incontournable: «Je ne vois pas comment on peut demander à des jeunes d'améliorer la qualité de leur langue, de leur demander de raffiner, de nuancer leur réflexion si on ne leur donne pas d'adéquation personnelle sur ce qu'ils font.» (SB: 128). C'est, selon SR, une tâche qui est mal comprise par l'ensemble des intervenants dans l'école, tant la direction que les enseignants des autres matières (SR: 149). Comme le dit MB: «Corriger 25 copies, ça peut être agréable, je crois... [...] Mais c'est aussi fastidieux de corriger 125 copies.» (MB: 173).

Les réponses données par les enseignants confirment une partie de nos réflexions sur l'acte de corriger. En disant que l'enseignant doit vérifier si le texte de l'élève correspond à ce qui avait été enseigné, puis demandé par les consignes, les enseignants indiquent, en filigrane, que pour réaliser cette tâche, ils doivent lire le texte de l'élève (d'où les liens à faire avec les modèles de lecture), comparer avec ce qui était attendu (d'où les liens avec les modèles de révision) et commenter les apprentissages (d'où les liens avec les modèles d'écriture).

Tout ce chapitre portait donc sur la description et l'analyse du travail des enseignants lors de la correction. Le chapitre suivant présente la validation du modèle du processus de correction d'une production écrite que nous avons expliqué au chapitre III, à la lueur de la description et de l'analyse des résultats présentées dans ce chapitre.

CHAPITRE VI

Validation du modèle

Nous avons présenté, au chapitre III, notre modèle du processus de correction d'une production écrite. Dans le chapitre VI, nous validons le contenu de notre modèle, à la lueur de la description et de l'analyse des résultats que nous avons obtenus lors de notre expérimentation et que nous avons présentées au chapitre V.

Le premier constat que nous faisons de notre modèle est qu'il représente d'une façon simplifiée une réalité fort complexe. Il fait état de notre connaissance du processus de correction des productions écrites scolaires à un moment précis.

Rappelons ici que selon Legendre (1993), trois critères permettent d'évaluer la validité d'un modèle; sa capacité à rendre compte de la réalité, sa cohérence interne et sa clarté, auxquels Le Moigne (1994) ajoute l'utilité comme critère de validité. L'approche modélisante systémique que nous avons adoptée tient en quatre préceptes (Ouellet, 1983): le globalisme, la perception, le rationnel et le fonctionnel, la modélisation systémique permettant de «concevoir» l'objet d'étude plutôt que de l'analyser, en en disséquant les parties, comme le veut plutôt l'approche analytique (Boucher, 1990). C'est en faisant des liens avec ces caractéristiques du modèle systémique et les théories présentées au chapitre II que nous pourrons valider notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire.

A. Le processus de correction

Le processus de correction de notre modèle comprend un certain nombre d'éléments liés les uns aux autres, comme nous les avons expliqués au chapitre III (voir figure 3.1): **les opérations réalisées pendant le processus de correction**, la **décision pédagogique**, les **connaissances de l'enseignant** ainsi que le **contexte de lecture et d'écriture**¹⁰⁵.

1. Les opérations réalisées pendant le processus de correction

Dans notre modèle, nous avons indiqué que la **lecture**, le **repérage** et l'**identification de l'objet et des causes** faisaient partie des opérations réalisées pendant le processus de correction.

1.1 La lecture

Nous avons observé, chez les enseignants, différentes façons de lire: la lecture est souvent interrompue, rarement réalisée en longs segments, pour permettre à l'enseignant de repérer une erreur ou de commenter le texte à voix haute, sans qu'il y ait nécessairement identification d'une erreur ou écriture d'un commentaire. Ces arrêts viennent confirmer que la lecture est un travail actif de construction entre le texte et le lecteur puisqu'on voit que c'est pendant la lecture que l'enseignant s'arrête pour tenter de comprendre ce que l'élève a voulu dire.

Une constante se dégage: la lecture est réalisée par les enseignants dans le but de trouver des erreurs, pas pour le plaisir et, à la rigueur, peu souvent pour trouver les bonnes réalisations des élèves; l'enseignant demeure content s'il trouve que l'élève s'est amélioré, mais il demeure avant tout un «chasseur de fautes». La lecture n'en est pas une de plaisir et la lecture «seule» n'existe pas: il s'agit d'une lecture semblable à celle faite par un réviseur d'épreuves. Malgré cette constante, les stratégies de lecture sont différentes selon les enseignants, ce qui corrobore les modèles théoriques de la

105 Les éléments tirés de notre modèle sont écrits en caractères gras.

lecture qui indiquent que les lecteurs sont tous différents, avec leur somme de connaissances et leurs stratégies de lecture.

1.1 Le repérage

Le repérage consiste, pour l'enseignant, à repérer une erreur dans le texte de l'élève, qu'elle soit de forme ou de fond. Ce qu'on a constaté, c'est l'apparente facilité pour les enseignants à repérer les erreurs de forme, au détriment probable des erreurs de fond. Cet état de fait a eu des conséquences sur le reste de l'activité de correction des enseignants, mais notre modèle ne fait pas de distinction quant à la nature de la faute repérée.

Le repérage d'une erreur est davantage lié aux processus de révision, étant donné que l'enseignant est constamment occupé à «comparer» ce qu'il lit dans le texte de l'élève avec ce qu'il attendait, en fonction des connaissances de l'élève et des exigences de la rédaction.

Le repérage est également lié aux processus de lecture puisque certaines erreurs sont repérées à la première lecture et d'autres dans la relecture de fragments qui constituent la seconde lecture. Le contexte de lecture a un impact sur le nombre d'erreurs repérées: la graphie de l'élève, la fatigue de l'enseignant et la surcharge cognitive dans laquelle il se trouve font que, parfois, toutes les erreurs du texte ne sont pas repérées.

1.3 L'identification

C'est pendant le repérage que peut avoir lieu l'identification de l'erreur par l'enseignant. En fait, nous avons remarqué que les enseignants ont peu identifié les erreurs, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas dit explicitement de quel type d'erreur il s'agissait, encore moins pour les erreurs de fond. Donc, s'ils n'ont pas identifié les erreurs, ils en ont encore moins identifié les causes, cela va de soi.

Toutefois, nous pensons que la partie **identification de l'objet** et **identification des causes** a toujours sa place dans notre modèle. Si nous avons poussé un peu plus loin nos questions lors des entrevues, nous aurions peut-être pu obtenir des

renseignements sur la réflexion des enseignants autour de l'identification des causes des erreurs. Cette absence d'identification est due, selon nous, à l'automatisme développé par l'enseignant pour effectuer la tâche de correction ou la formation de l'enseignant qui fait en sorte qu'il est capable de repérer une erreur de fond, sans dire vraiment tout à fait quelle est la base, l'antécédent de cette faute (une certaine méconnaissance de la structure du schéma narratif de la nouvelle qui fait que la fin peut être surprenante si l'élément déclencheur amène un élément surprenant dans le récit).

Dans notre modèle (figure 3.1), nous n'avions pas fait de différence dans la lecture, entre le repérage et l'identification quant à la correction papier-crayon et la correction sur cassette; nous croyions que dans les deux cas, ces trois étapes se vivraient de la même façon. Or, ce n'est pas tout à fait le cas: si la lecture ne présente pas de différence entre les deux modalités de correction, les enseignants qui ont corrigé en utilisant une cassette ont repéré davantage d'erreurs de fond que ceux qui ont corrigé de la façon plus traditionnelle, papier-crayon. Il s'agit d'un constat que nous ne pouvions prévoir au départ et qui amène une nuance dans notre modèle. Pour l'instant, nous ne savons pas précisément à quoi l'attribuer bien qu'il soit possible de proposer au moins une explication: il est plus facile pour l'enseignant d'expliquer à voix haute au lieu d'écrire, étant donné la nature première de sa tâche qui est justement d'expliquer à voix haute. Pourtant, cette explication ne confirme pas tout: les enseignants, au moment de la correction papier-crayon, devaient verbaliser leurs pensées, c'est-à-dire faire exactement le même processus que pour la correction sur cassette sauf que les commentaires nous étaient adressés et non adressés à l'élève. Doit-on y voir là une «habitude» liée à l'école? L'enseignant serait peut-être plus à l'aise d'expliquer à l'élève (ce qu'il a fait sur la cassette) que de verbaliser une activité qui se passe toujours dans sa tête.

Nous avons placé le repérage et l'identification à l'intérieur du processus de lecture, et le travail fait par les enseignants que nous avons observés a confirmé cette place importante qu'occupe le repérage dans le processus de lecture et dans l'ensemble du modèle.

Les trois activités reliées aux **opérations réalisées pendant le processus de correction** constituent un système: l'interrelation entre des règles et des termes qui sont orientés vers le même but. Ici, le but est de lire le texte pour en repérer les fautes et les identifier afin d'exercer une décision pédagogique qui permet à l'enseignant d'annoter –

ou non – le texte de l'élève. C'est donc l'approche systémique (Legendre, 1993) qui est utilisée ici.

Comme nous avons confronté notre modèle théorique avec la réalité – ce qu'ont vraiment fait les enseignants en situation de lecture –, notre modèle rend compte de cette réalité, comme le stipule la première condition de Legendre (1993) sur la validité des modèles. L'utilité de cette partie du modèle – la quatrième condition de Legendre (1993) – est sans conteste qu'elle peut permettre aux enseignants de comprendre l'acte de lire une copie. D'ailleurs, le commentaire de CP lors de notre rencontre en témoigne: il s'est posé des questions sur sa façon de lire les textes des élèves – qu'il lit de façon intermittente – en se disant qu'il devrait peut-être revoir sa façon de lire pour avoir une vue d'ensemble du texte de l'élève.

2. Décision pédagogique

La décision d'annoter le texte de l'élève s'effectue au moment où l'enseignant a repéré une erreur. Dans l'explication de notre modèle, nous n'avons pas fait de distinction entre le repérage d'une erreur ou le repérage d'un élément bien réussi de la part de l'élève; dans ces deux cas, cependant, l'enseignant peut décider d'écrire un commentaire sur la copie de l'élève. Notre modèle présente toutefois sept types de marques qui peuvent être utiles à la fois pour indiquer une erreur ou un succès à l'élève.

2.1 Commentaires écrits

Notre modèle propose deux façons de faire afin de transmettre les commentaires à l'élève: par écrit (de la façon plus traditionnelle, celle que nous avons appelée «papier-crayon» tout au long de notre recherche) et oralement (enregistrés sur une cassette audio), accordant autant de place à l'une qu'à l'autre. Nous savons cependant que les habitudes des enseignants sont presque exclusivement orientées vers la correction papier-crayon, même si, nous l'avons dit, depuis quelques années, à la suite de communications et d'articles que nous avons faits sur le sujet, de plus en plus d'enseignants ont dit avoir pratiqué la correction sur cassette. Notre modèle témoigne

donc de cette innovation dans le domaine de la correction des productions écrites scolaires.

Les sept types de marques (1. absence de commentaire; 2. correction de l'erreur; 3. commentaire non développé; 4. commentaire codé; 5. commentaire exclamatif; 6. commentaire non mélioratif; 7. commentaire mélioratif) (voir tableau 3.2) que nous avons proposées ont été validées par les enseignants que nous avons rencontrés.

Deux autres types de marques se sont ajoutés: la première marque est constituée des codes laissés par les enseignants pour témoigner de la présence de certains aspects demandés par la structure du texte (la présence des marqueurs de relation ou des différentes composantes de l'introduction, par exemple), sortes de repères des enseignants pour attribuer une note à un critère particulier; la seconde est une marque en apparence seulement parce qu'elle est incomplète. Par exemple, en écrivant «lien» sur une copie, l'enseignant ne qualifie pas ce «lien»: est-il absent, mal choisi, trop évident? L'élève ne peut pas le savoir. C'est lors de la verbalisation des enseignants que nous avons pu savoir ce qu'ils voulaient dire, mais les réflexions des enseignants n'ont pas donné lieu à des commentaires toujours explicites, comme on vient de le voir.

Pour ce qui est du premier type de marque, **l'absence de commentaire**, la verbalisation des enseignants nous a permis d'apprendre que, dans certains cas, les enseignants choisissaient effectivement de ne rien écrire sur la copie de l'élève: très souvent, c'est leur connaissance des habiletés de l'élève qui motivait cette décision. Une question de notre entrevue portant sur ce sujet a corroboré la raison de ce refus.

Nous avons remarqué que la **correction des erreurs** – le deuxième type de marque – relève surtout des habitudes de correction, qu'elles soient liées justement à des habitudes que les enseignants ont prises au fur et à mesure de leur carrière ou à leur désir d'indiquer des phrases correctement construites aux élèves dont le français n'est pas la langue première. La connaissance des élèves est donc un aspect important dans cette décision pédagogique de corriger les erreurs à la place de l'élève.

Les **commentaires non développés**, notre troisième type de marque, sont soit ce que nous avons appelé des «faux codes», soit de réelles traces qui ne sont pas expliquées par les enseignants, comme des encadrés, des soulignements ou des encerclés.

Nous savions, dès le départ, que certains enseignants utilisaient ce que nous avons appelé des traces (des faux codes) comme s'il s'agissait véritablement de codes. Dans la tête de l'enseignant, la différence entre la trace et le code n'est pas nécessairement

claire. Puisque notre recherche ne s'est pas aventurée du côté des élèves, nous n'avons pas pu savoir si ces «faux codes» étaient bien reçus et bien compris comme des codes par les élèves.

Les enseignants ont également utilisé les trois derniers types de commentaires que nous avons présentés dans notre modèle: **5. commentaire exclamatif**, **6. commentaire non mélioratif** et **7. commentaire mélioratif**. Au moment d'utiliser ces types de commentaires, les enseignants ne savaient pas que nous allions les découper en trois catégories; pour eux, écrire un commentaire ne se définit pas de trois façons différentes.

Comme pour les autres types de marques, le fait que nous ne sommes pas allée interviewer des élèves pour savoir ce qu'ils comprenaient des commentaires écrits par leurs enseignants, ne confirme rien quant à l'aide réellement apportée par les commentaires. Or, notre analyse a tout de même démontré que les commentaires mélioratifs seraient d'une plus grande aide pour les élèves étant donné qu'ils sont plus explicites et donnent des pistes à l'élève pour améliorer sa production écrite.

La verbalisation et l'entrevue ont montré que la décision pédagogique d'annoter le texte était liée aux **habitudes de correction** des enseignants (certains disent ne pas perdre de temps avec une trop grande quantité d'annotations), au **moment de l'année** et aux **exigences de la rédaction** (les copies sont davantage annotées quand il s'agit d'une évaluation formative et au début de l'année) ainsi qu'à la connaissance des élèves (certains élèves «reçoivent» mieux les commentaires que d'autres élèves). En ce sens, on voit que **les paramètres qui influencent la nature des commentaires** et le **contexte de lecture et d'écriture** ont des impacts importants sur la décision pédagogique de l'enseignant, d'où la pertinence de présenter notre modèle comme un système, étant donné que tous les éléments sont interreliés.

L'espace pour écrire les commentaires n'est pas présenté dans notre modèle, bien qu'il soit implicitement inclus dans la **décision pédagogique** de rédiger des **commentaires écrits**. Nous avons cependant remarqué quelques constantes dans l'espace utilisé pour écrire des commentaires. La **correction de l'erreur** et le **commentaire non développé** (deuxième et troisième types de marques) sont généralement écrits dans le texte alors que les quatre autres types de marques apparaissent dans les marges ou l'espace entre les paragraphes, au début ou à la fin du texte ainsi que sur les grilles d'évaluation. En fait, le **commentaire codé** laisse des marques à deux endroits: dans le texte, une trace apparaît pour indiquer l'endroit de l'erreur et le code est inscrit dans les marges, celle de gauche comme celle de droite.

Dans la validation de cette partie du modèle, nous constatons que la confrontation avec la réalité a démontré que notre modèle était presque complet, deux types de commentaires seulement n’y apparaissant pas. On constate aussi une certaine redondance entre les phénomènes expliqués et le modèle, signe de la cohérence interne du modèle (Ouellette, 1990). De plus, il est possible d’anticiper un certain nombre de retombées pour les enseignants, comme pour les élèves. Éventuellement, si les enseignants prennent conscience des différents types de commentaires ainsi que de la liste de ceux qui sont moins aidants et plus aidants pour l’élève, on peut espérer qu’ils changeront leurs habitudes de correction, afin de privilégier des commentaires qui permettront vraiment à l’élève d’améliorer ses productions écrites.

2.2 Commentaires oraux

Notre modèle présente deux modalités afin de transmettre les commentaires aux élèves: commentaires écrits et commentaires oraux. Dans notre expérimentation, nous avons demandé à deux enseignants de corriger des copies différentes de façon papier-crayon et sur cassette, afin d’établir des paramètres concordants et différents dans la transmission de commentaires à l’élève.

Nous avons d’abord remarqué que les sept types de marques (voir tableau 3.2) que nous avons présentés pour expliquer la décision pédagogique d’annoter le texte à l’écrit sont également valables pour la correction orale enregistrée sur cassette, ce que nous avons établi dès le départ. En fait, tel que prévu, certaines marques étaient visibles à l’écrit, comme la **correction de l’erreur** par l’enseignant, les **commentaires non développés** (traces et faux codes) et les **commentaires codés**, ceux-ci étant davantage liés à des observations sur la forme. Comme les enseignants doivent «compter» le nombre d’erreurs repérées pour pouvoir attribuer une note, ces commentaires doivent être écrits sur la copie de l’élève. Mais rien n’oblige l’enseignant à écrire ces trois types de commentaires sur la copie: on peut très bien penser que l’enseignant note les erreurs de forme sur une feuille à côté et qu’il ne fait que commenter le contenu (et peut-être aussi la forme) de façon orale. Dans ce cas, l’élève recevra une cassette avec tous les commentaires exprimés sur la cassette et une copie qui ne présente aucune marque. Cette façon de faire est possible, mais les enseignants qui ont corrigé sur cassette pour notre étude n’ont pas procédé de cette façon.

Les trois derniers types de **marques (5. commentaire exclamatif, 6. commentaire non mélioratif et 7. commentaire mélioratif)** ont été exprimés par les enseignants et enregistrés sur la cassette. Comme ces commentaires touchent davantage la structure et le contenu, on peut dire que ce que nous avons pensé au début s'est finalement avéré: les enseignants éprouvent plus de facilité à parler qu'à écrire, peut-être à cause de la nature même du travail de l'enseignant qui est d'expliquer en parlant, et les commentaires oraux se sont avérés plus longs et plus explicites que les commentaires écrits. Ceci s'explique également par la rapidité de l'expression orale comparativement à la relative lenteur de l'écriture.

Un seul type de marque a été impossible à valider à l'oral, ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'il n'a pas été «vécu» par les enseignants: **l'absence de commentaire**. Évidemment, comme les enseignants verbalisaient pour l'élève, et non pour notre recherche, ils ne devaient pas «expliquer» ce qu'ils faisaient à l'élève, mais parler à l'élève pendant la correction de son texte. Ils ne pouvaient pas dire «j'aurais envie de dire telle chose, mais je ne le dirai pas», comme ils l'ont fait devant nous lors de la correction papier-crayon. Par la suite, les entrevues et la rétroaction n'ont pas permis d'établir avec certitude que les enseignants avaient volontairement retenu des commentaires adressés à l'élève.

Dans ce cas-ci, on ne peut pas savoir avec certitude si les enseignants ont vraiment décidé de ne rien dire à propos d'une erreur qu'ils ont repérée, mais on peut le penser étant donné qu'ils l'ont fait à l'écrit.

La particularité de l'oral s'est aussi exprimée par les propos hors correction, lesquels ont permis aux enseignants d'établir des contacts directs avec l'élève, sur des sujets liés de près ou de loin au thème du texte corrigé. Évidemment, comme nous l'avons dit, ces propos ne sont possibles qu'à l'oral, étant donné la longueur des commentaires.

Comme notre modèle veut décrire l'acte de corriger tel qu'il est vécu par l'enseignant, nous avons déjà dit qu'il est impossible de savoir, même si on peut le déduire en bonne partie, quels sont les commentaires aidants pour l'élève et quels sont ceux qui le sont moins. Éventuellement, une autre recherche pourra faire le lien entre ce que les enseignants ont voulu dire dans leurs commentaires et ce que les élèves en ont compris. Comme la décision pédagogique de l'enseignant tient compte d'un grand nombre de facteurs (voir les **paramètres qui influencent la nature des commentaires** un peu plus loin), on peut constater, déjà, la redondance dans les aspects que nous

présentons dans notre modèle; rappelons qu'une certaine redondance entre le modèle et les phénomènes analysés est un gage de cohérence interne (Ouellette, 1990) qui concourt à la validation de l'ensemble du modèle.

2.3 La transmission des commentaires à l'élève: avec ou sans échange

La dernière boîte de notre modèle concerne la transmission des commentaires à l'élève. Rien dans ce qui a été codifié lors de la correction des copies par les enseignants ne peut permettre d'établir une distinction dans la façon de transmettre les résultats à l'élève. Toutefois, les entrevues ont donné quelques pistes d'analyse, notamment par le biais des réflexions sur l'examen du MEQ et sur le fait que certains enseignants n'écrivent pas de commentaires sur la copie de l'élève s'il s'agit d'une évaluation sommative.

Les enseignants que nous avons rencontrés ont tous dit écrire des commentaires sur la copie de l'élève, mais ont aussi dit que l'élève ne savait pas quoi faire de ces commentaires.

Comme Ouellet (1983) dit que la validité d'un modèle tient aussi à l'utilité que les acteurs en jeu peuvent en faire, on peut espérer que les annotations écrites sur les copies ou enregistrées sur la cassette soient la base d'un dialogue pédagogique entre l'élève et l'enseignant. Dans ces conditions, il y aurait toujours un échange au moment de la transmission des commentaires à l'élève.

2.4 Paramètres qui influencent la nature des commentaires

Ces paramètres, on l'a vu, influencent beaucoup la nature des commentaires, mais aussi, dans une certaine mesure, la présence même des commentaires.

2.4.1 Les commentaires déjà formulés

Comme les enseignants n'ont à peu près pas relu les commentaires qu'ils ont écrits, il a été impossible de codifier un segment qui aurait pu prouver que les

enseignants écrivent des commentaires en fonction des autres commentaires qu'ils avaient déjà écrits sur la copie de l'élève. Toutefois, la verbalisation des enseignants ne faisait pas état de ce que les enseignants avaient, peut-être inconsciemment, gardé en mémoire pendant la lecture et la correction. Il est possible qu'un enseignant se soit rappelé d'avoir écrit un commentaire sur une partie du 1^{er} paragraphe et ait ainsi décidé de ne rien écrire pour le 3^e paragraphe. Sa verbalisation de cette partie de son travail intellectuel n'a pas fait état de cette réflexion qui s'est peut-être effectuée de façon automatique dans la tête de l'enseignant.

Quelques enseignants (SB, notamment) ont souligné que des commentaires déjà rédigés sur d'autres rédactions antérieures avaient un impact sur les commentaires écrits lors de la séance de correction à laquelle nous avons assisté. Il y aurait peut-être une nuance à faire dans les **commentaires déjà formulés**: ils peuvent avoir été formulés sur la présente copie ou avoir déjà été formulés lors de productions écrites antérieures.

2.4.2 La théorie vue en classe

Bien que nous en ayons analysé quelques-uns, peu de commentaires ont été faits à partir de la théorie vue en classe.

2.4.3 Les exigences de la rédaction

Dans les trois derniers cas (commentaires déjà formulés, théorie vue en classe et exigences de la rédaction), on a constaté que le moment de l'année avait un impact important sur la nature des commentaires. Nous avons indiqué, dans le modèle, que le moment de l'année était lié au contexte de lecture et d'écriture; cet aspect a une grande influence sur la nature des commentaires, peut-être plus que nous le croyions. Pour les enseignants rencontrés, les commentaires déjà formulés lors des productions écrites formatives, la théorie vue en classe (si c'est une production écrite formative, l'élève ne maîtrise peut-être pas encore tous les rouages de ce type de texte) et les exigences de la rédaction (si c'est une production écrite formative, les exigences ne sont pas les mêmes, en termes de contenu ou en termes de type d'évaluation) ont donc un impact majeur sur les paramètres qui influencent la nature des commentaires.

Les exigences de la rédaction viennent aussi des exigences du MEQ et, on l'a vu, ces exigences ont un grand impact tant sur les exigences formulées par les enseignants que sur la façon dont ils corrigent les textes. Finalement, dans le cas du texte argumentatif de 5^e secondaire, les exigences viennent d'abord du MEQ et ensuite, des enseignants.

2.4.4 L'anticipation de la réception des commentaires

En fait, l'anticipation de la réception des commentaires est vécue par les enseignants, au moment de la correction.

Toutefois, parce que nous n'avons pas exploré les aspects reliés aux élèves, il est impossible de savoir si cette anticipation était exacte ou non. Nous avons longuement démontré l'importance que prend la connaissance de l'élève dans l'acte de corriger et, dans une autre mesure, dans la nature des commentaires écrits par l'enseignant. Cette anticipation, possible dès le milieu de l'année vu que l'enseignant connaît ses élèves à ce moment-là, est impossible à vivre pour l'enseignant au début de l'année, comme nous l'avons définie, c'est-à-dire en fonction d'un élève en particulier. Cette anticipation demeure possible, même si l'enseignant ne connaît pas l'élève, en début d'année scolaire, par exemple; on peut très bien penser que l'enseignant peut anticiper qu'un élève reçoive mal un «vide de sens!» écrit sur sa copie, même s'il ne connaît pas très bien l'élève.

2.4.5 La relation affective maître-élève

Il est évident, dans les propos tenus par les enseignants, que la relation affective qu'ils entretiennent avec leurs élèves ainsi que la représentation qu'ils se font de leurs élèves ont un impact majeur sur leur attitude au moment de la correction. Dans certains cas, nous avons pu l'observer directement lors de l'activité de correction parce que les enseignants se concentraient longuement sur la copie d'un seul élève. Ces attitudes ont d'ailleurs été corroborées lors de l'entrevue, ce qui nous a permis de faire un lien important entre ce que l'enseignant connaît de l'élève et sa façon de corriger les copies.

2.4.6 La représentation que l'enseignant se fait de l'élève

La représentation que l'enseignant se fait de l'élève a un impact sur la correction; nous l'avons dit dans notre modèle et les corrections des textes, comme les entrevues, ont confirmé cet aspect important des paramètres qui influencent la nature des commentaires. Ici, nous sommes appelée à faire une modification à l'ordre dans lequel nous avons présenté le modèle, au chapitre III.

En fait, le contenu de notre modèle ne change pas, mais nous trouvons plus logique de présenter ici les **habiletés pédagogiques de l'enseignant**, ce que nous avons présenté à la toute fin dans notre modèle. À la lueur des explications que nous avons données au chapitre V, nous pensons que ces habiletés gagnent à être présentées au moment où nous parlons de la rédaction des commentaires écrits ou de l'enregistrement des commentaires oraux, puisque c'est véritablement à ce moment que se manifestent les habiletés pédagogiques de l'enseignant quant à sa **graphie** et à la **concision** de ses propos.

B. Les connaissances de l'enseignant

Les connaissances de l'enseignant sont regroupées sous deux aspects: ses propres connaissances et les connaissances qu'il a des compétences de l'élève.

1. Les connaissances de l'enseignant

Dans le cas des **connaissances de l'enseignant**, notre analyse a validé quatre des cinq éléments que nous avons inscrits dans notre modèle: l'**intuition**, la **connaissance du monde**, la **connaissance théorique sur la langue et les types de textes** ainsi que les **aides extérieures**. Cependant, nous n'avons pas obtenu de données permettant de valider l'importance de l'**expérience professionnelle** de l'enseignant en tant que facteur pouvant influencer la correction.

1.1 Intuition

Certains enseignants se sont servis de leur intuition pour relever des erreurs dans les textes d'élèves, mais c'est surtout grâce à notre jugement sur leur travail de correction que nous avons pu déduire que l'intuition leur permettait d'effectuer un travail juste de repérage d'erreurs. En fait, les enseignants n'ont pas dit explicitement se servir de leur intuition, mais nous avons pu observer qu'ils le faisaient.

1.2 Connaissances du monde

La nature même des questions qui avaient été posées par les enseignants à leurs élèves pour leur rédaction a fait en sorte que certaines d'entre elles ne nécessitaient pas, pour l'enseignant, d'avoir recours à ses connaissances du monde. Toutefois, même si certaines questions sont plus évidentes que d'autres quant à l'utilisation des connaissances du monde, on peut dire qu'elles sont constamment sollicitées, même si ce n'est pas toujours évident et même si les enseignants n'ont pas dit explicitement y avoir recours.

1.3 Connaissances théoriques sur la langue

Le repérage même des erreurs fait appel aux connaissances théoriques des enseignants sur la langue puisqu'on suppose que s'ils repèrent que quelque chose ne va pas, c'est qu'ils possèdent des compétences pour s'en assurer. Toutefois, ce qu'on a remarqué, c'est qu'ils identifient peu ce qui ne va pas; cette phase d'identification relève tout à fait des connaissances théoriques sur la langue.

1.4 Connaissances théoriques sur le type de texte

En fait, ce que les enseignants connaissent surtout, ici, c'est le type de rédaction exigé par le MEQ pour l'écriture d'un texte argumentatif, en 5^e secondaire. Mais on peut dire qu'il s'agit ici de connaissances théoriques, ne serait-ce que parce que les

enseignants sont extrêmement critiques face à ce type de texte et à l'évaluation que le MEQ en fait, sachant bien qu'il s'agit là d'un ersatz d'argumentation. Les mêmes réflexions sont faites à propos de la nouvelle littéraire: les exigences du MEQ sont la «base théorique» des exigences des enseignants.

1.5 Aides extérieures

Certains enseignants ont eu recours à une aide extérieure pour effectuer leur tâche: le dictionnaire, même si cela a été rare. En aucun cas, le dictionnaire n'a été utilisé pour confirmer ou infirmer l'orthographe d'un mot. En fait, la seule fois où l'enseignant s'est posé une question quant à l'orthographe d'un mot, il a ajouté qu'il vérifierait plus tard et ne l'a pas fait devant nous (donc, n'a pas relevé l'erreur dans le texte de l'élève). Dans les autres cas, la consultation du dictionnaire était plutôt pour vérifier le sens d'un mot utilisé par l'élève, ce qui est une autre forme de recours à une aide extérieure.

Nous avons aussi expliqué, au chapitre V, pourquoi nous avons mis de côté une rencontre que nous avons effectuée avec deux enseignants qui ont corrigé ensemble; cette rencontre permet, même si nous ne l'avons pas analysée, d'ajouter une composante à l'aide extérieure: la consultation d'autres collègues pour effectuer correctement la tâche de correction. Par ailleurs, certains enseignants que nous avons rencontrés ont dit avoir déjà corrigé avec des collègues ou avoir demandé l'aide de collègues lors de la correction de copies particulièrement difficiles.

1.6 Les expériences professionnelles

Nous avons démontré, dans notre modèle, que l'expérience professionnelle de l'enseignant avait un impact sur sa façon de corriger: celui qui a enseigné à plusieurs niveaux connaît mieux les capacités des élèves que celui qui enseigne au même niveau depuis vingt ans. Or, comme les enseignants que nous avons rencontrés sont tous dans cette dernière catégorie, il a été impossible de constater quel était l'impact de l'expérience professionnelle variée sur la façon de corriger des enseignants. Ce qu'on a pu constater, toutefois, c'est que les habitudes de correction des enseignants sont bien ancrées chez eux et cela s'explique par leur vaste expérience d'enseignement en

général, mais aussi par la connaissance profonde qu'ils ont du niveau auquel ils enseignent.

2. La connaissance par l'enseignant des compétences de l'élève

Si, dans notre codification des corrections et des entrevues, plusieurs codes nous ont permis de valider les connaissances des enseignants, aucun code ni observation faite par les enseignants ne nous ont permis de valider cette seconde partie des connaissances des enseignants. Par ce qu'ont dit les enseignants au moment de la correction, de l'entrevue et de la rétroaction, nous n'avons pas été en mesure de savoir si l'élève faisait l'erreur pour la première fois, s'il ne répétait pas l'erreur ou s'il la répétait. Cette partie du modèle ne peut donc pas être validée de façon claire et précise, même si quelques commentaires émis par les enseignants, notamment dans les explications sur leurs habitudes de correction, ont pu permettre d'esquisser quelques réponses.

C. Le contexte de lecture et d'écriture

Au moment de construire notre modèle, nous avons expliqué que le contexte de lecture et d'écriture a une importance majeure pour les enseignants, étant donné la particularité de ce travail de correction: il faut lire un texte pour trouver les points forts et les points faibles, écrire des commentaires non seulement pour juger ce texte, mais aussi pour amener l'élève – le scripteur – à améliorer ses productions écrites subséquentes ou à juger s'il est apte à poursuivre ses études à un niveau supérieur.

1. La fatigue

Étant donné le temps imparti pour corriger l'ensemble des copies et le temps passé à chaque jour à la correction, nous avons déterminé que la fatigue est le premier élément du contexte de lecture et d'écriture qui influence la correction.

Lors de la correction, les enseignants n'ont pas beaucoup fait état de leur fatigue, les conditions de recherche (la correction de trois copies) ne les fatiguant pas.

Cependant, au moment des entrevues, ils ont confirmé l'importance de la fatigue, tant mentale que physique, liée à la correction de l'ensemble des productions écrites des élèves. Cet élément a sa place dans le contexte de lecture et d'écriture de notre modèle.

2. La surcharge cognitive

On l'a vu: même si les enseignants sont des scripteurs experts, ils ne sont pas à l'abri de la surcharge cognitive. En fait, ce sont nos observations sur leurs corrections qui nous ont permis de constater qu'il y avait surcharge cognitive chez les enseignants, notamment parce qu'ils oubliaient de souligner certaines erreurs. Cet aspect a également sa raison d'être dans le contexte de lecture et d'écriture.

3. La position de la copie dans la pile

Contrairement à ce que nous avons expliqué, les enseignants ont indiqué ne pas être influencés outre mesure par la position de la copie dans la pile de correction. En fait, dans ce cas-ci, uniquement les questions posées lors de l'entrevue peuvent confirmer cette situation, étant donné qu'en corrigeant trois copies qu'ils avaient choisies au préalable, la place de la copie dans la pile avait peu de chances d'avoir une certaine importance. Pour vraiment observer les phénomènes que nous avons décrits au chapitre I quant à la position de la copie, il aurait fallu observer un enseignant qui corrige une trentaine de copies (l'équivalent d'un groupe, par exemple).

Ce que nous avons su, c'est que, parfois, certains enseignants déplacent les copies d'élèves pour les mettre «sous la pile», afin de les corriger à un autre moment. Mais nous n'avons pas pu observer l'influence que les copies ont les unes sur les autres.

4. La graphie de l'élève

Les enseignants ont dit être un peu influencés par la graphie et la présentation des copies, mais savoir que professionnellement, ils ne pouvaient se laisser véritablement influencer par la présentation matérielle d'un travail. Évidemment, nous aurions été

surprise de constater qu'un enseignant attribue délibérément des notes plus basses ou écrit des commentaires désobligeants à un élève dont la copie n'est pas propre ou est mal écrite. Ce que nous voulions constater, afin de valider cette partie de notre modèle, c'est effectivement que la «propreté» de la copie peut avoir une certaine influence, mais que le professionnalisme des enseignants fait qu'ils réussissent à effectuer tout de même le travail avec célérité.

5. Le moment de l'année

Nous avons constaté que le moment de l'année avait une influence certaine dans le contexte de lecture et d'écriture en observant les enseignants et en leur posant des questions à ce sujet. En fait, l'importance de l'examen du MEQ pour les enseignants de 5^e secondaire a un impact majeur dans la correction vécue aux mois d'avril et de mai. Nous faisons aussi le lien entre le **moment de l'année** dans le **contexte de lecture et d'écriture** et la **théorie vue en classe** et les **exigences de la rédaction**, dans les **paramètres qui influencent la nature des commentaires**, compte tenu de l'omniprésence des exigences du MEQ dans les propos des enseignants, même ceux qui enseignent en 4^e secondaire et qui ont fait écrire des nouvelles littéraires à leurs élèves.

6. Le lieu de correction

Le lieu de correction a une influence sur le travail de correction: la plupart des enseignants préfèrent travailler à la maison plutôt qu'à l'école. Curieusement, la plupart d'entre eux ont dit s'installer dans la salle à dîner, malgré la présence d'une pièce convertie en bureau dans la maison; certains ont dit que la salle à dîner leur offrait plus d'espace, tant sur la table que devant eux.

Quand nous leur avons posé la question sur leurs lieux préférés pour corriger, les enseignants ont aussi dit qu'ils «traînaient» avec eux une pile de correction de façon constante pour corriger quelques copies, dès qu'une occasion se présentait.

Il va sans dire que le lieu de correction a une grande importance pour les enseignants et qu'il est important d'en faire mention dans le contexte de lecture et d'écriture de notre modèle. On peut toutefois penser que le lieu de correction pourrait

avoir des conséquences sur la décision pédagogique d’annoter – ou non – le texte de l’élève: écrire des commentaires sur une copie quand on l’a sur les genoux parce qu’on attend chez le coiffeur peut peut-être décourager les enseignants. Comme les enseignants que nous avons observés ont fait le travail dans les conditions qu’ils préféraient, nous n’avons pas pu constater cet état de fait. Encore une fois, pour varier nos observations sur cet élément du contexte de lecture et d’écriture, il nous faudrait «suivre» un enseignant pendant un mois, pendant toute une séquence de correction pour voir à quels moments de la journée ont vraiment lieu toutes les activités de correction et dans quels lieux elles se déroulent.

7. Les habitudes de correction

Les habitudes de correction sont nombreuses et fort différentes, allant de l’utilisation – ou non – d’une grille d’évaluation, à la construction des codes pour identifier les erreurs linguistiques, la couleur du crayon de correction, le nombre de copies corrigées avant de s’octroyer une pause et les multiples façons de se sortir vivant d’une séance de correction. Il va sans dire que les habitudes de correction sont très différentes d’un enseignant à l’autre, d’où l’importance de placer cet élément de notre modèle dans le contexte de lecture et d’écriture.

Cependant, bien que tous les propos des enseignants au sujet de leurs habitudes de correction valident notre modèle et puissent faire réfléchir sur l’importance de se créer des habitudes de correction qui soient valables pour chacun des enseignants, il est évident que cet élément de notre modèle gagnerait en précision à être éventuellement clarifié et séparé en plusieurs sous-éléments. Par exemple, on peut faire des catégories autour du matériel utilisé (grilles de correction) ou du temps passé à corriger (lors d’une seule séance ou de l’ensemble des séances nécessaires pour corriger l’ensemble d’une production écrite). Le terme «habitudes de correction» est peut-être encore trop vaste. Le danger résiderait peut-être dans l’abondance de ces sous-éléments, étant donné que ce qui relève d’une habitude de correction pour un enseignant ne relève peut-être pas du même sous-élément chez un autre enseignant.

Notre modèle ne présentait pas de différence dans le contexte de lecture et d’écriture quant à la correction papier-crayon ou la correction sur cassette. En fait, rien ne nous permet de valider la différence entre les deux modalités, étant donné que la

correction sur cassette ne fait pas partie des mœurs des enseignants que nous avons rencontrés. On peut penser que la fatigue n'est pas tout à fait la même dans la correction sur cassette et que le lieu de correction doit être restreint à un seul endroit, mais les autres éléments que nous avons présentés dans notre modèle dans le contexte de lecture et d'écriture ne varient pas selon la modalité de correction. Afin de nous en assurer, il nous faudrait trouver des enseignants qui pratiquent réellement cette modalité de correction de façon courante afin de les observer à leur tour.

Cette partie du modèle s'insère dans une conception globale de l'acte de corriger puisque tout le contexte imprègne véritablement l'hétérorévision, l'acte de lire et l'acte d'écrire. Ici, nous pouvons très bien observer les liens avec deux préceptes de Ouellet (1983): notre approche est insérée dans un écosystème, un tout (elle est globalisante) et cette partie du modèle – comme l'ensemble du modèle d'ailleurs – ne peut pas se dissocier de la réalité – le concept de perception de Ouellet (1983). Pour les enseignants, prendre conscience de l'importance de ce contexte peut sans doute les amener à réagir autrement à l'acte de corriger. Par exemple, comme le disait CP, si le fait de «rencontrer» une copie mal écrite l'amène à cesser de corriger, il y a peut-être lieu de se questionner sur le nombre de copies qu'un individu peut corriger dans une même séance de correction ou dans une journée donnée.

D. Les habiletés pédagogiques de l'enseignant

Les habiletés pédagogiques des enseignants, leur graphie et la concision de leurs propos n'ont pas fait l'objet de questions lors de l'entrevue. Ce n'est que notre jugement sur leur travail qui nous a permis de tirer quelques conclusions que nous avons présentées au chapitre V. Or, dans une recherche à venir, il y aurait peut-être lieu de questionner les enseignants sur leur graphie (la trouvent-ils facile à lire?) ou sur la concision de leurs propos. Comme nous n'avons pas questionné les élèves sur ce qu'ils pensent de ces deux éléments au moment où ils reçoivent leurs copies corrigées, on ne peut pas dire si les difficultés de compréhension possibles que nous avons soulignées au chapitre précédent pourront causer certains inconvénients aux élèves.

Dans notre modèle, nous n'avons pas fait de différence dans les habiletés pédagogiques de l'enseignant quant à la correction sur cassette et la correction papier-crayon. Nous avons cru que la graphie et la concision ne comptaient que pour la

correction papier-crayon. Or, nous avons remarqué qu'elles peuvent aussi s'appliquer à la correction sur cassette, étant donné que les enseignants écrivent tout de même des codes ou des traces sur la copie pour indiquer les erreurs de langue et que la concision peut aussi être liée à la parole: l'enseignant peut longuement expliquer un phénomène alors que l'élève qui écoute la cassette attend impatiemment que l'enseignant reprenne la lecture de son texte.

Rappelons enfin que nous avons expliqué, un peu plus haut, la nécessité de déplacer les explications entourant les habiletés pédagogiques de l'enseignant au moment de **la décision pédagogique** d'annoter le texte de l'élève étant donné que l'écriture des commentaires, quels qu'ils soient, exige de l'enseignant qu'il mette à profit ses habiletés pédagogiques quant à sa graphie et ses capacités de faire preuve de concision. Cette dernière partie de notre modèle est également validée par le travail effectué par les enseignants au moment de la correction des copies.

Notre modèle a donc été largement validé par les observations que nous avons faites auprès des enseignants au moment de la correction de productions écrites scolaires, de même que par les entrevues que nous avons menées à la suite de l'activité de correction.

Notre modèle est conforme aux quatre critères pour valider un modèle, selon Legendre (1993): premièrement, il rend bien compte de la réalité, puisque nous l'avons justement confronté à la réalité et que, dans une très grande proportion, il s'est avéré exact. Deuxièmement, il fait preuve de cohérence interne puisque nous avons soulevé, à quelques reprises, que notre modèle offrait également une certaine redondance avec le phénomène analysé puisque plusieurs des différents éléments de notre modèle ont été validés par plusieurs enseignants. Troisièmement, sa clarté fait en sorte que nous pouvons le coller à toutes les activités de correction, qu'elles soient réalisées en classe de français, pour de courts ou de longs textes, ou dans des corrections de travaux rédigés pour d'autres matières. Et comme il est difficile d'en isoler toutes les composantes puisque le modèle est présenté comme une série d'éléments qui s'enchevêtrent et qui s'influencent les uns les autres, il répond ici au troisième critère de validité selon Legendre (1993). Finalement, le quatrième critère de validité est l'utilité du modèle. Pour valider l'utilité d'un modèle, Ouellet (1990) souligne que l'anticipation des retombées pour les acteurs est un facteur déterminant. Notre modèle s'inscrit dans cette direction: les enseignants en exercice pourront enfin comprendre

l'acte didactique qu'ils posent en corrigeant et quelles sont ses implications; les formateurs de futurs enseignants pourront aussi utiliser ces connaissances afin de transmettre une réflexion didactique évolutive aux enseignants de demain et les futurs enseignants ne seront plus démunis devant la lourdeur et l'implication didactique d'une telle tâche dans l'exercice de leurs nouvelles fonctions. Notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire est donc un instrument utile, bien qu'imparfait, et surtout, inscrit dans une réalité évolutive.

Conclusion

Il va sans dire, la correction des copies est un acte éminemment complexe pour l'enseignant de français; les conséquences de cet acte didactique sont importantes pour les enseignants eux-mêmes et pour les élèves.

Nous avons présenté, dans le premier chapitre, la problématique de notre recherche; notre objet de recherche consistait en la modélisation de l'activité de l'enseignant au moment de la correction d'un texte argumentatif de 5^e secondaire et d'un texte narratif s'apparentant à la nouvelle littéraire en 4^e secondaire, en fonction de deux modalités: correction écrite (appelée papier-crayon) et correction orale enregistrée sur cassette audio. Notre objectif était de construire ce modèle théorique du processus de correction des productions écrites scolaires, puis de le valider à partir des observations d'enseignants en situation de correction de copies d'élèves et d'entrevues. C'est également dans le premier chapitre que nous avons exposé les réflexions didactiques sur l'hétérorévision, la lecture, l'écriture et la communication orale, ainsi que sur l'annotation et les différences entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

Au chapitre II, nous avons expliqué des modèles théoriques sur la révision – dans une perspective d'hétérorévision – la lecture, l'écriture et la communication orale. Le chapitre III a donc présenté notre modèle théorique du processus de correction d'une production écrite scolaire, construit à la lueur des modèles théoriques. Le chapitre IV a expliqué la méthodologie de notre recherche qualitative, réalisée auprès de six enseignants de français du Québec. Ensuite, le chapitre V a présenté la description et l'analyse des données que nous avons obtenues lors de notre recherche: celles-ci ont permis de valider le modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire

dont nous avons présenté la validation au chapitre VI, ce qui constituait la deuxième partie de notre recherche.

Nous avons pu constater l'importance de la lecture et de l'écriture dans le processus de correction d'une production écrite par l'enseignant, lequel s'apparente à de l'hétérorévision. À n'en plus douter, la lecture est l'activité première réalisée par l'enseignant au moment où il corrige une rédaction d'un élève, laquelle met en jeu l'enseignant-lecteur, le texte de l'élève et le contexte particulier dans lequel s'effectue la lecture, reprenant ainsi les trois aspects importants que nous avons dégagés des modèles de lecture, présentés au chapitre II. C'est par la lecture qu'il accède au contenu du texte et à ses aspects microstructurels. Cette lecture, qu'elle soit fréquemment suspendue ou réalisée en quelques longs fragments, permet à l'enseignant d'effectuer un travail de repérage d'erreurs ou d'apprentissages réussis dans le texte de l'élève. C'est aussi la lecture qui le mène à la décision pédagogique d'annoter – ou non – le texte de l'élève: c'est en y repérant une erreur ou en reconnaissant des aspects réussis que l'enseignant décide d'y écrire un commentaire.

L'écriture constitue le deuxième élément important dans le processus de correction des copies étant donné que c'est de façon écrite que se transmettent encore la très grande majorité des commentaires à l'élève. Les étapes de planification, de mise en mots et de révision contenues dans les différents modèles d'écriture, présentés au chapitre II, sont les bases de tout processus d'écriture, comme celui mobilisé par les enseignants au moment de la rédaction des annotations sur les copies des élèves. Ainsi, les enseignants planifient la rédaction d'un commentaire, en puisant généralement dans la banque de commentaires qu'ils se sont construite au cours des années, avant d'en faire la rédaction proprement dite. Cette activité de rédaction de commentaires est liée non seulement au contrôle qu'a l'enseignant de ses propres processus d'écriture, mais également des processus de lecture, puisque c'est à la suite de la lecture – et, le plus souvent, du repérage d'une erreur dans le texte de l'élève – que s'actualise le processus de planification et de rédaction d'une annotation.

Les éléments liés à la révision que nous avons présentés au chapitre II viennent aussi expliquer l'apport théorique et didactique de la révision à la tâche de la correction de rédaction: l'enseignant *compare* le texte de l'élève avec celui qui était attendu (en fonction des exigences liées à l'écriture d'un texte en particulier) et y *repère* des écarts qui donneront lieu à l'écriture d'un commentaire. Ce sont les capacités de l'enseignant

à repérer ces écarts qui lui permettent de constater une erreur (ou des erreurs) dans le texte de l'élève. L'enseignant étant un scripteur expert, on peut très bien penser que ce travail de «recherche d'erreurs» est plus facile pour lui que pour un scripteur novice, d'autant plus qu'il possède des stratégies pour effectuer ce travail. On peut donc conclure que la révision peut expliquer une partie du travail de correction des rédactions, ce que nous avons appelé l'hétérorévision.

Une partie de notre recherche s'est intéressée à la communication orale dans l'acte de corriger des copies en proposant une nouvelle modalité de correction: l'enregistrement sur cassette audio des commentaires formulés par l'enseignant au fur et à mesure de sa lecture à voix haute du texte de l'élève. Les éléments que nous avons présentés au chapitre II sur les compétences du locuteur, les fonctions du langage, les éléments prosodiques et les maximes conversationnelles nous ont permis de dégager des pistes intéressantes pour comprendre en quoi cette nouvelle modalité de correction pouvait être utile pour transmettre des renseignements à l'élève sur sa production écrite.

Outre les réflexions sur la lecture, l'écriture et la communication orale ainsi que l'apport de la révision dans l'acte didactique de corriger, nous avons aussi cerné quelques éléments relatifs à la production des commentaires écrits et oraux. La nature et le contenu des commentaires sont généralement faits en fonction du type de lecture effectué par l'enseignant et la plupart d'entre eux ne permettent pas une réelle amélioration des capacités scripturales des élèves, parce qu'ils portent davantage sur les aspects microstructurels que macrostructurels.

C'est donc à la lumière des considérations théoriques et didactiques des chapitres I et II que nous avons construit notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire, présenté au chapitre III. Le cœur du modèle est séparé en deux parties: les opérations réalisées pendant le processus de correction (la lecture du texte, le repérage d'erreurs et leur identification) et la décision pédagogique d'annoter le texte de l'élève, selon les deux modalités (commentaires écrits ou oraux) et selon la transmission éventuelle de ces commentaires à l'élève (sans échange ou avec échange). La décision pédagogique d'annoter le texte de l'élève se fait à l'aide de sept types de marques que nous avons établis à la suite de nos lectures et des observations que nous avons faites dans le chapitre I (problématique) sur les particularités de la correction des rédactions au Québec. Dans notre modèle, nous avons aussi fait une large place au contexte de cette tâche particulière: autant le contexte de lecture et d'écriture dans lequel se trouve l'enseignant au moment où il corrige que les paramètres qui influencent

la nature des commentaires et les connaissances de l'enseignant ont une importance dans le déroulement de ce travail de correction et d'annotation.

Afin de valider notre modèle théorique, nous avons choisi d'observer des enseignants en réelle situation de correction de copies et de jumeler cette observation avec une entrevue semi-dirigée, laquelle permettait non seulement de clarifier certaines activités réalisées par les enseignants lors de l'observation, mais aussi de pousser plus loin la réflexion sur la correction des copies en leur posant des questions sur l'ensemble de la tâche de correction. C'est donc avec les transcriptions et la codification de huit rencontres (six enseignants ont corrigé chacun trois copies de façon écrite et deux enseignants ont corrigé de façon orale) que nous avons effectué notre analyse de contenu.

Certains choix que nous avons faits, notamment quant à la nature des textes produits, ont orienté nos résultats: par exemple, on peut penser que les commentaires auraient peut-être varié si nous avions observé des enseignants qui corrigeaient des récits d'aventures produits par des élèves de première secondaire au lieu des textes argumentatifs produits par les élèves de cinquième secondaire. Toutefois, rien ne laisse croire que le résultat de nos observations pourrait être fondamentalement différent.

La description et l'analyse des résultats que nous avons faites au chapitre V nous ont permis de valider notre modèle théorique du processus de correction d'une production écrite scolaire. Les opérations réalisées pendant le processus de correction, c'est-à-dire la lecture, le repérage et l'identification des erreurs, sont effectivement réalisées par les enseignants en situation de correction. Toutefois, si la lecture et le repérage semblent aisés à réaliser, il en va tout autrement de l'identification de l'erreur. Ce qu'on a remarqué, c'est que les enseignants n'identifient pas beaucoup la nature même des erreurs commises par les élèves, ce qui engendre des commentaires peu explicites sur ces erreurs.

Nous avons également pu valider la décision pédagogique des enseignants quant à la nature des marques qu'ils ont laissées sur les copies des élèves. Les sept types de marques que nous avons identifiées dans notre modèle théorique ont été utilisées par l'un ou l'autre des enseignants que nous avons rencontrés. Nos observations font ressortir que la grande majorité des marques concernent la microstructure du texte (la structure et la qualité linguistique), au détriment du contenu qui, lui, ne recueille que quelques marques, voire pas de marques dans certaines copies. On remarque aussi le peu de marques mélioratives qui ont été écrites sur les copies des élèves, les enseignants

se contentant de commentaires codés (pour identifier les erreurs de microstructure) ou de commentaires non mélioratifs, lesquels représentent simplement un constat de ce qui va ou, de façon plus généralisée, de ce qui ne va pas dans le texte de l'élève. Les commentaires oraux, en revanche, ont permis aux enseignants de laisser davantage d'explications aux élèves parce que, une fois l'erreur repérée, les compétences communicatives orales des enseignants leur ont permis d'expliquer plus longuement certaines erreurs, ce qu'ils n'auraient vraisemblablement pas fait lors de la correction sur papier, étant donné la longueur des explications et le temps qui aurait été nécessaire pour les écrire.

Dans les deux modalités de correction, certains paramètres influencent la nature des commentaires. Des six paramètres que nous avons décrits dans notre modèle théorique au chapitre III, les paramètres liés à la relation entre l'enseignant et l'élève sont les plus importants. Ainsi, tous les enseignants ont dit que la connaissance de l'élève, tant ses capacités comme scripteur que ses caractéristiques individuelles, a de grandes répercussions sur la façon de corriger et sur la nature des commentaires que l'enseignant choisit d'écrire sur la copie. Même si les autres paramètres liés davantage à l'environnement scolaire (commentaires déjà formulés, théorie vue en classe et exigences de la rédaction) ont également été validés par les enseignants que nous avons observés en situation de correction, ces trois paramètres liés à l'élève l'ont été dans une bien plus grande mesure (anticipation de la réception des commentaires par l'élève, relation affective maître-élève et représentation que l'enseignant se fait de l'élève).

L'enseignant, lors de l'activité de correction des copies, fait appel à ses propres connaissances pour faire ce travail; c'est du moins ce que nous avons soutenu dans le chapitre III et qui s'est confirmé lors de l'analyse des données. S'il fait parfois appel à son intuition pour repérer une erreur, il fait également appel à ses connaissances du monde ou ses connaissances théoriques sur la langue ou les types de textes. Autre constatation: peu d'enseignants utilisent les aides extérieures pour corriger, certains se contentant de ne pas indiquer d'erreur à l'élève advenant un doute de leur part, et peu de données nous ont permis de valider l'importance de l'expérience professionnelle dans l'acte de corriger, peut-être parce que les enseignants que nous avons rencontrés enseignent au même niveau depuis longtemps.

La qualité de la lecture du texte de l'élève et de l'écriture des commentaires varie en fonction d'un certain nombre de paramètres que nous avons expliqués et validés dans notre modèle: certains éléments du contexte de lecture et d'écriture ont un impact

important dans la tâche de correction. Ainsi, les sept éléments que nous avons indiqués comme faisant partie du contexte de lecture et d'écriture ont été validés par les enseignants que nous avons rencontrés: la fatigue, la surcharge cognitive, la position de la copie dans la pile, la graphie de l'élève, le moment de l'année, le lieu de correction et les habitudes de correction. Certains éléments, comme la surcharge cognitive, ont été validés lors de la correction des trois copies alors que d'autres éléments, comme les habitudes de correction, ont été validés lors de l'entrevue semi-dirigée. Quoi qu'il en soit, ces éléments ont un impact important dans le déroulement de la correction, non seulement au moment de la correction d'une seule copie, mais aussi pour la correction de l'ensemble des groupes d'un enseignant.

Finalement, le dernier élément de notre modèle concernait les habiletés pédagogiques de l'enseignant, à savoir sa graphie et la concision dont il était capable de faire preuve dans l'écriture de ses commentaires. Si nous n'avons pas eu de difficultés à valider l'aspect de la graphie de l'enseignant, il en fut autrement pour la concision, étant donné qu'aucun enseignant n'a écrit de commentaires suffisamment longs pour nous permettre d'en juger. Toutefois, la concision pouvait se vérifier lors de la correction sur cassette, étant donné que l'enseignant pouvait dire tout ce qu'il voulait, sans égard à l'espace libre sur la copie ou au temps requis pour rédiger des annotations. C'est dans cette optique que nous avons validé la compétence de l'enseignant à tenir des propos concis.

Plus que jamais, il a été possible de constater l'importance des théories sur la révision (dans une perspective d'hétérorévision), la lecture, l'écriture et la communication orale dans l'acte de corriger. Toutefois, comme nous l'avons expliqué en cours de route, l'aspect oral de la correction était une particularité de notre recherche.

Il y aurait lieu de souhaiter un certain nombre de prolongements à cette thèse. D'abord, il nous semble que les enseignants en exercice, les formateurs de futurs enseignants ainsi que ces mêmes futurs enseignants gagneraient à comprendre le processus de correction, de façon à réfléchir sur l'acte de corriger afin de rendre ce travail encore plus utile pour l'élève. Évidemment, ce travail de réflexion sur l'acte de corriger peut s'étendre à plusieurs matières (là où on corrige des rédactions) et à plusieurs niveaux. Nous avons l'intention d'actualiser nos résultats et de les rendre conformes à ces niveaux comme à ces matières. Ensuite, un travail important reste à faire: nous avons expliqué l'acte de correction comme il était vécu chez les

enseignants. Même si plusieurs recherches ont déjà démontré que les élèves ne savent pas toujours quoi faire des commentaires écrits par les enseignants sur leurs copies, nous aimerions proposer une suite à notre recherche: comprendre ce que les enseignants ont voulu dire au moment où ils ont écrit des commentaires et les confronter à ce que leurs élèves ont compris de ces mêmes commentaires. Au-delà de notre modèle, il convient d'effectuer des liens entre le travail réalisé par l'enseignant et ce qu'en comprend l'élève. Enfin, proposer des pistes aux enseignants afin de maximiser les retombées des commentaires en situation d'enseignement-apprentissage nous apparaît très important, pour la suite de notre recherche. De plus, la correction sur cassette nous apparaît utile pour l'apprentissage: depuis plusieurs années que nous expérimentons cette modalité de correction et que nous publions des articles ou prononçons des communications sur le sujet, nous avons pu constater que notre idée était reprise par de plus en plus d'enseignants. C'est un des souhaits que nous formulons à la suite de cette thèse: que la correction orale enregistrée sur cassette soit de plus en plus connue auprès des enseignants puisqu'elle permet, nous l'avons démontré, de transmettre davantage de commentaires et d'explications à l'élève que la correction par écrit. Finalement, nous aimerions faire une publication afin de rendre public notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire.

La didactique du français a beaucoup à gagner à continuer de se pencher sur l'acte de corriger des rédactions, tant du côté des enseignants que de celui des élèves. Au moment où les enseignants auront vraiment atteint une pleine satisfaction dans l'accomplissement de cette tâche et que les élèves en comprendront tous les rouages, on pourra dire que la correction des copies est un acte profondément utile à l'apprentissage. Entre-temps, il reste beaucoup de travail à accomplir et notre thèse de doctorat s'est voulue un pas dans cette direction.

Bibliographie

- ALLAL, Linda. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- AMÉTOOYONA, Raymonde. (1995). *L'Enseignement du français au Bénin: à la recherche d'un modèle intégratif orienté vers l'enseignement de la compréhension et de la production de textes*. Université du Québec à Montréal: Thèse de doctorat non publiée.
- AMIGUES, René, BONNIOL, Jean-Jacques, CAVERNI, Jean-Pierre, FABRE, Jean-Marie et NOIZET, Gilberte. (1973). Le Comportement d'évaluation de productions scolaires: à la recherche d'un modèle explicatif. *Bulletin de psychologie*, 793-799.
- ANDERSON, John O. (1989). Evaluation of Student Achievement: Teacher Practices and Educational Measurement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 35 (2). 123-133.
- BARDIN, Laurence. (1993). *L'Analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- BARTHÉLÉMY, Annie. (1994). L'Insoutenable Légèreté de l'évaluation ou les avatars de l'évaluation critériée. *Recherches*, 21. 7-16.
- BARTHÉLÉMY-DESCAMPS, Annie. (1990). Évaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. *Spirale*, 4. 5-11.
- BARTLETT, Elsa Jaffe. (1982). Learning to Revise: Some Component Processes» in M. Nystrand (dir.). *What writers know. The language, process and structure of written discourse*. (p. 345-364). New York: Academic Press.
- BEAVEN, Mary H. (1977). Individualized Goal Setting, Self-Evaluation, and Peer Evaluation» in Charles R. Cooper et Lee Odell (dir.). *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging*. (p. 135-153) Urbana, Il.: National Council for Teachers of English.
- BECK, James P. (1982). Asking Student to Annotate Their Own Papers. *College Composition and Communication*, 33 (3). 322-326.
- BELLENGER, Lionel. (1988). *L'Expression orale*. QSJ n° 1785. Paris: Presses universitaires de France.
- BEREITER, Carl et SCARDAMALIA, Marlene. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BIBEAU, Gilles et BERRIER, Astrid. (1996). La Recherche en enseignement-apprentissage: quelques questions critiques. *La Lettre de la DFLM*, 18. 21-26.

- BISAILLON, Jocelyne. (1991). Les Stratégies de révision comme objet d'enseignement. *Enjeux*, 22. 39-54.
- BOUCHER, Louis-Philippe. (1990). La modélisation comme mode d'élaboration des connaissances. in *Les Modèles en éducation*. Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. (p. 65-71) Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- BRASSART, Dominique Guy. (1991). Planification-révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle. *Repères* 4. 93-110.
- BRASSART, Dominique Guy. (1989). Les Processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite. *Recherches*, 11. 79-114.
- BRITTON, James, BURGESS, Tony, MARTIN, Nancy, McLEOD, Alex et ROSEN, Harold (1975). *The Development of Writing Abilities*. Londres: Macmillan.
- BROOKFIELD, Stephen D. (1990). *The Skillful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CARDINET, Jean. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- CHARMEUX, Évelyne. (1975). *La Lecture à l'école*. Paris: Cedic.
- CHAROLLES, Michel. (1990). La Dissertation quand même. *Pratiques*, 68. 5-16.
- CHARTRAND, Suzanne G. (1992). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif (écrit)*. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, département de didactique: Thèse non publiée.
- CROOKS, Terence J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58 (4). 438-481.
- DABÈNE, Michel. (1987). *L'Adulte et l'écriture*. Bruxelles: De Boeck.
- DAUNAY, Bertrand. (1994). L'Évaluation des dissertations (digressions sur une pratique). *Recherches*, 21. 55-71.
- DeBAL, Robert et PAQUAY-BECKERS, Jacqueline. (1991). Les Discordances de la notation. *Cahiers pédagogiques: l'évaluation*. [Numéro hors série]. 17.
- DeKETELE, Jean-Marie. (1993). L'Évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103. 59-80.
- De KONINCK, Godelieve. (1993). *À quand l'enseignement?* Montréal: Logiques.
- DELFORCE, Bernard. (1986a). Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées: bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur?. *Bulletin du Certeic*, 7. 91-116.

- DELFORCE, Bernard. (1986b). Les professeurs face à la correction des copies: changer les images pour changer les usages. *Bulletin du Certeic*, 7. 21-53.
- DELFORCE, Bernard. (1986c). Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage: la logique contrastée de deux systèmes de référence?. *Bulletin du Certeic*, 7. 7-20.
- DENHIÈRE, Guy. (1984). Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte. in G. Denhière (dir.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. (p. 15-44) Lille: Presses universitaires de Lille..
- DeROSNAY, Joël. (1975). *Le Macroscopie: vers une vision globale*. Paris: Seuil.
- DESCHÊNES, André-Jacques. (1988). *La Compréhension et la Production de textes*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGrawHill.
- DeVITO, Joseph A. (1993). *Les Fondements de la communication humaine*. Montréal: Gaëtan Morin.
- DOBLER, Judith M. et AMORIELL, William J. (1988). Comments on Writing: Features that affect Student Performance. *Journal of Reading*, déc. 1988. 214-223.
- DUQUETTE, Lise. (1986). La Créativité dans les pratiques communicatives. in A.-M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc (dir.). *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. (p. 73-85). Montréal: CEC.
- ESTRELAT, Maria Teresa. (1990). Les modèles émergent de l'analyse du réel: un exemple d'une explication fonctionnelle de l'indiscipline en classe. in *Les Modèles en éducation*. Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. (p. 420-427) Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- FABÉ, Denis. (1994). Apprendre à lire des récits d'élèves. *Recherches*, 21. 109-120.
- FLOWER, Linda S. et HAYES, John R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. in L. W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.). *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinarity Approach*. (p. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FLOWER, Linda S. et HAYES, John R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32. 365-387.
- FLOWER, Linda S., HAYES, John R., CAREY, Linda, SCHRIVER, Karen, et STRATMAN, James. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37 (1). 16-55.
- FORTIER, Gilles et PRÉFONTAINE, Clémence. (1994). Pauses, lecture et relecture. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XX (2). 203-220.

- FORTIER, Gilles, PRÉFONTAINE, Clémence et LUSIGNAN, Guy. (1992). Modèle de comportement du scripteur et d'intervention pédagogique de l'enseignant. in C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.). *La Lecture et l'Écriture*. (p. 125-136). Montréal: Logiques.
- GADEAU, Josette et FINET, Colette. (Groupe EVA). (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette Éducation.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (1990). *L'Élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de Metz.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49. 23-49.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 44. 21-52.
- GARCIA-DEBANC, Claudine, LEBRUN, Bernard et MAS, Maurice. (1984). Une autre évaluation des écrits pour une autre pédagogie de l'écriture. *Repères*, 63. 5-12.
- GARIN, Christine. (1988). Une classe-lecture dans la nature. *Le Monde de l'éducation* 150. 13-14.
- GEE, Thomas C. (1972). Students Responses to Teacher Comments. *Research in the Teaching of English*, 6. 212-221.
- GERMAIN, Claude. (1986). Approche communicative et enseignement du sens. in A.-M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc (dir.). *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. (p. 31-40). Montréal: CEC.
- GIASSON, Jocelyne. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- GIASSON, Jocelyne. (1990). *La Compréhension en lecture*. Montréal: Gaëtan Morin.
- GIASSON, Jocelyne et THÉRIAULT, Jacqueline. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Ville-Marie.
- GOODMAN, Yetta et BURKE, Caroline. (1980). *Reading Strategies: Focus on Comprehension*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- GOUPIL, Georgette et LUSIGNAN, Guy. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- GRICE, Paul. (1981). Presupposition and Conversational Implicature. in P. Cole (dir.). *Radical Pragmatics*. (p. 183-198). Londres, Toronto: Academic Press.
- GRICE, Paul. (1975). Logic and conversation. in P. Cole et J. Morgan (dir.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.

- GROFF, Patrick. (1975). Does Negative Criticism Discourage Children's Compositions? *Language Arts*, 52, 1032-1034.
- HALTÉ, Jean-François. (1984). L'Annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44. 61-69.
- HAYES, John R. (1995). (trad. Gilles Fortier). Un nouveau modèle du processus d'écriture. in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). *La Production de textes, vers un enseignement de l'écriture*. (p. 49-72). Montréal: Logiques.
- HAYES, John. R. et FLOWER, Linda S. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. in L. Gregg et E. Steinberg (dir.). *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinarity Approach*. (p. 3-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HELLER, Dana A. (1989). Silencing the Soundtrack: An Alternative to Marginal Comments. *College Composition and Communication*, 40. 210-215.
- HILLOCKS, George Jr. (1982a). Getting the Most Out of Time Spent Marking Compositions. *English Journal*, 71. 80-83.
- HILLOCKS, George Jr. (1982b). The Interaction of Instruction, Teacher Comment, and Revision in Teaching the Composing Process. *Research in the Teaching of English*, 16. 261-278.
- JAKOBSON, Roman. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- JUST, Marcel Adam et CARPENTER, Patricia A. (1980). A Theory of Reading: from Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review*, 87. 329-354.
- KEHL, D.G. (1970). The Art of Writing Evaluative Comments on Students Themes. *English Journal*, 59. 972-980.
- KELLOGG, Ronald T. (1988). Attentional Overload and Writing Performance: Effects of Rough Draft and Outline Strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14. 355-365.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1992). *Les Interactions verbales*, tome 2. Paris: Armand Colin.
- KERR, Alan. (1983). Understanding Models in Educational Research. *Australian Journal of Reading*, 6 (2). 89-91.
- KINTSCH, Walter et VAN DIJK, Teun A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. in G. Denhière (dir.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. (p. 85-142). Lille: Presses universitaires de Lille.
- LAMBERG, Walter. (1980). Self-provided and Peer-provided Feedback. *College Composition and Communication*, 31. 63-69.

- LAND, Robert E. Jr et EVANS, Sandra. (1987). What Our Students Taught Us about Paper Marking. *English Journal*, 76. 113-116.
- LEBRUN, Monique. (1990). La Situation de la didactique du français au Québec. in D.G.Brassart et al. (dir.). *Perspectives didactiques en français, Actes du colloque de Cerisy*. (p. 157-166). Metz: Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- LEBRUN, Monique et LEPAILLEUR, Monique. (1992). De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits. in C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.). *La Lecture et l'écriture*. (p. 183-200). Montréal: Logiques.
- LECLERC, Jacques. (1989). *Qu'est-ce que la langue?* Montréal: Mondia.
- L'ÉCUYER, Jacques. (1990). Les modèles dans les sciences de l'éducation. in *Les Modèles en éducation*. Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. (p. 420-427). Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- LEGENDRE, Rénaud. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Paris: Larousse.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. (1994). *La Théorie du système général: théorie de la modélisation*, 2^e édition. Paris: Presses universitaires de France.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. (1977). *La Théorie du système général: théorie de la modélisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- LEROT, Jacques. (1993). *Précis de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- LEROT, Jacques. (1983). *Abrégé de linguistique générale*. Louvain-la-neuve: Cabay.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel et BOUTIN, Gérald. (1996). *La Recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions nouvelles.
- MARTIN, Suzanne et ISSENHUTH, Jean-Pierre. (1986). *Du rêve au hasard*, manuel de 4^e secondaire. Montréal: HRW.
- MARZANO, Robert J. et ARTHUR, Sandra. (1977). *Teacher Comments on Students Essays: It Doesn't Matter What You Say*. Université du Colorado: Document Eric ED 147 864.
- MAS, Maurice. (1990). L'Évaluation formative des écrits: lieu stratégique pour poser les problèmes de la diversification. in B. Schneuwly (dir.). *Diversifier l'enseignement du français écrit*. (p. 241-246). Genève: Delachaux et Niestlé.
- MASSERON, Caroline. (1981). La Correction de rédaction. *Pratiques*, 29. 47-68.
- MATSUHASHI, Ann. (1987). Revising the Plan and Altering the Text in A. Matsuhashi (dir.). *Writing in Real Time: Modeling Production Process*. (p. 197-223). Norwood, NJ: Ablex.

- MATSUHASHI, Ann. (1981). Pausing and Planning: The Tempo of Written Discourse Production. *Research in the Teaching of English* 15 (2). 113-134.
- MAYER, Robert et OUELLET, Francine. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal: Gaëtan Morin.
- MIALARET, Gaston. (1990). Réflexions personnelles sur les modèles en sciences de l'éducation. in *Les Modèles en éducation*. Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. (p. 36-44). Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- MILES, Matthew B. et HUBERMAN, A. Michael. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- MILLER, Robert K. (1982). The Selective Use of Criticism. *College Composition and Communication*, 33. 330-331.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1980). *Programme de français langue maternelle au secondaire, 5^e secondaire, formation générale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1980). *Programme de français langue maternelle au secondaire, 4^e secondaire, formation générale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1989). *Document aux correcteurs*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MOFFET, Jean-Denis. (1992). *Je pense donc j'écris*. Montréal: Les Éditions du Renouveau Pédagogique.
- MORISSETTE, Dominique. (1984). *La Mesure et l'Évaluation en enseignement*. Sainte-Foy: Presses de l'université Laval.
- MURRAY, Donald M. (1978). Internal revision: A Process of Discovery. in C.R. Cooper et L. Odell (dir.). *Research on Composing*. (p. 85-104) Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- MYERS, Gail E. et MYERS, Michele Tolola. (1990). *Les Bases de la communication humaine: une approche théorique et pratique*, 2^e édition. Montréal: McGraw-Hill.
- NIQUET, Gilberte. (1991). *Enseigner le français. Pour qui? Comment?*, Paris: Hachette Éducation.

- NOLD, Ellen W. (1981). *Revising in* C.H. Fredericksen et J.F. Dominics (dir.). *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication, vol. II: Process, Development and Communication.* (p. 67-79). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass..
- NUNZIATI, Georgette. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques, 280.* 47-64.
- OUELLET, André. (1981). *Processus de recherche: une approche systémique.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- OUELLET, André. (1983). *L'Évaluation créative.* Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- OUELLETTE, Louis-M. (1990). Modèle de pensée ou penser par modèle. *in Les Modèles en éducation, Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française.* (p. 132-140). Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- PAGÉ, Michel. (1985). Lecture et interaction lecteur/texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture». *in M. Thérien et G. Fortier (dir.). Didactique de la lecture au secondaire.* (p. 31-74). Montréal: Ville-Marie.
- PAGÉ, Michel et PRIMEAU, Gilles. (1982). Critères généraux pour évaluer l'habileté à lire. *Québec français, 46.* 60-64.
- PERELMAN, Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. (1988). *Traité de l'argumentation.* Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- POISSON, Yves. (1990). *La Recherche qualitative en éducation.* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PONS, Brigitte. (1986). Correction des copies: compte-rendu de stage et applications pédagogiques. *Bulletin du Certeic, 7.* 137-151.
- POURTOIS, Jean-Pierre et DESMET, Huguette. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines.* Bruxelles: Pierre Mardaga.
- PRÉFONTAINE, Clémence. (1998). *Écrire et enseigner à écrire.* Montréal: Logiques.
- PRÉFONTAINE, Clémence, LEBRUN, Monique et NACHBAUER, Martine. (1998). *Pour une expression orale de qualité.* Montréal: Logiques.
- PRÉFONTAINE, Clémence et FORTIER, Gilles. (1997). Utilisation de la verbalisation dans des situations de recherche sur la production écrite. *in J.-Y. Boyer et L. Savoie-Zajc (dir.). Didactique du français. Méthodes de recherche.* (p. 219-228). Montréal: Logiques.

- PURVES, Alan C. (1984). The Teacher as a Reader: An Anatomy. *College English*, 46 (3). 259-265.
- REUTER, Yves. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- REUTER, Yves. (1994). À propos des relations dysfonctionnement-causes-remédiations dans l'évaluation. *Recherches*, 21. 147-159.
- REUTER, Yves. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61. 68-90.
- REUTER, Yves. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, 44. 117-127.
- RILLIARD, J. et SANDON, J.M. (1989). Découvrir le système de la langue en produisant des textes. *Repères*, 78. 63-81.
- RIZZO, Betty. (1982). Systems Analysis for Correcting English Compositions. *College Composition and Communication*, 33 (3). 320-322.
- ROBERGE, Julie. (2000). Réflexions sur la correction des dissertations. *Bulletin de l'APEFC*, 14 (1). 12-17.
- ROBERGE, Julie. (1999a). La correction de rédaction. Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire? *Québec Français*, 115, 50-55.
- ROBERGE, Julie. (1999b). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites. *Spirale*, 23. 25-51.
- ROBERGE, Julie. (1993a). *Une modalité d'évaluation formative dans un processus d'écriture/réécriture du texte argumentatif chez les adolescents de 16 et 17 ans*. Université Charles-de-Gaulle Lille III: mémoire de DEA non publié.
- ROBERGE, Julie. (1993b). Une expérience d'évaluation formative: la correction sur cassette. *Québec Français*, 89. 50-51.
- ROBERGE, Julie. (1992). *Les Grilles d'autocorrection et d'évaluation du discours argumentatif et leur conformité avec le programme de français langue première au secondaire: analyse comparative*. Université du Québec à Montréal: mémoire de maîtrise non publié.
- ROBERTSON, Michael. (1986). Is Anybody Listening? Responding to Students Writing. *College Composition and Communication*, 37 (1). 87-91.
- ROSENTHAL, Robert A. et JACOBSON, Lenore. (1968). *Pygmalion in the classroom*, New York: Rinehart et Winston. Trad. française: S. Audebert et Y. Richards. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.
- SAUVÉ, Lucie. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement. Élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Université du Québec à Montréal: thèse de doctorat non publiée.

- SCALLON, Gérard. (1983). L'Évaluation formative des productions de discours. *Vie pédagogique*, 24. 4-9.
- SCARDAMALIA, Marlene et BEREITER, Carl. (1983). The Development of Evaluation, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. in M. Martlew (dir.). *The psychology of written language, Development and educational perspectives*. (p. 67-96). Chichester: John Wiley and Sons.
- SEMKE, Harriet D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17. 195-202.
- SHUMAN, R. Baird. (1979). How to Grand Student Writing. in Gene Stanford (dir.). *How to Handle the Paper Load*. (p. 95-96) Urbana, Il.: National Council for Teachers of English.
- SOMMERS, Nancy. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33.148-156.
- SULLIVAN, Patrick. (1986). Respond to Student Writing: The Consequences of Some Common Remarks. *English Journal*, 75. 51-53.
- TURGEON, Jacynthe et BÉDARD, Denis. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique*, 103. 9-13.
- VESLIN, Odile et VESLIN Jean. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris: Hachette Éducation.
- WILSON, R.J. (1989). Evaluating Student Achievement in an Ontario High School. *The Alberta Journal of Educational Research*, 35. 134-144.
- WOOLF, Virginia.(1963). Comment lire un livre? *L'Art du roman*. Paris: Seuil. 150-162.
- YAGUELLO, Marina. (1981). *Alice au pays du langage*. Paris: Seuil.
- ZIV, Nina D. (1984). The Effect of Teacher Comments on the Writing of Four College Freshmen. in R. Beach et L. Bridwell (dir.). *New Directions in Composition Research*. (p. 362-380). New York: The Guilford Press.
- ZIV, Nina D. (1982). *What She Thought I Said: How Students Misperceive Teachers' Written Comments*. San Francisco: Annual meeting of the Conference on College Composition and Communication. (ERIC document: ED-215 361).

Annexes

table des matières

Volume 1

Annexe 1	Tableau comparatif des systèmes scolaires français et québécois.....	A-1
Annexe 2	Modèle du comportement du scripteur (Fortier, Préfontaine et Lusignan, 1992).....	A-5
Annexe 3	Rôles des enseignants-lecteurs (Purves, 1984) Modèle original anglais	A-9
Annexe 4	Modèle du processus de révision (Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman, 1986-1) Modèle original anglais	A-13
Annexe 5	Modèle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) Modèle original anglais	A-17
Annexe 6	Modèle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) Traduction : Brassart (1989).....	A-21
Annexe 7	Modèle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) Traduction : Moffet (1992).....	A-25
Annexe 8	Présentation complète du modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire.....	A-29
Annexe 9	Demande d'autorisation	A-33
Annexe 10	Questionnaire sociologique.....	A-37
Annexe 11	Renseignements sur les buts de la thèse	A-41
Annexe 12	Consignes pour corriger.....	A-45
Annexe 13	Questions d'entrevue semi-dirigée	A-49
Annexe 14	Transcription d'une rencontre : CP.....	A-55
Annexe 15	Segmentation et codification de la transcription d'une correction : CP (en ordre chronologique):	A-103
	texte CP-1	A-105
	texte CP-2	A-121
	texte CP-3	A-129

Annexe 16	Segmentation et codification de la transcription d'une correction : CP (en ordre de codes)	A-143
	texte CP-1	A-145
	texte CP-2	A-161
	texte CP-3	A-169
Annexe 17	Codes utilisés pour la transcription de la correction et de l'entrevue liens avec la théorie.....	A-183

Volume 2

Annexe 18	Segmentation et codification d'une entrevue : CP (en ordre chronologique)	A-191
Annexe 19	Segmentation et codification d'une entrevue : CP (en ordre de codes).....	A-223
Annexe 20	Codes utilisés pour codifier les différentes parties du modèle	A-255
Annexe 21	Questions posées par les enseignants pour la rédaction du texte argumentatif	A-265
Annexe 22	Phrases de départ données par les enseignants pour la rédaction de la nouvelle littéraire	A-269
Annexe 23	Textes corrigés par les enseignants : SB.....	A-273
	SB-1	A-275
	SB-2	A-278
	SB-3	A-281
Annexe 24	Textes corrigés par les enseignants : SR.....	A-285
	SR-1	A-287
	SR-2	A-291
	SR-3	A-294
Annexe 25	Textes corrigés par les enseignants : CP.....	A-301
	CP-1	A-303
	CP-2	A-309
	CP-3	A-315
Annexe 26	Textes corrigés par les enseignants : DB-pc.....	A-321
	DB-pc-1.....	A-323
	DB-pc-2.....	A-329
	DB-pc-3.....	A-333
Annexe 27	Textes corrigés par les enseignants : FO-pc	A-339
	FO-pc-1	A-341
	FO-pc-2.....	A-343
	FO-pc-3.....	A-346

Annexe 28	Textes corrigés par les enseignants : DB-cas.....	A-349
	DB-cas-1	A-351
	DB-cas-2	A-354
	DB-cas-3	A-357
Annexe 29	Textes corrigés par les enseignants : FO-cas	A-363
	FO-cas-1.....	A-365
	FO-cas-2.....	A-367
	FO-cas-3.....	A-369
Annexe 30	Textes corrigés par les enseignants : MB	A-371
	MB-1	A-373
	MB-2	A-379
	MB-3	A-385

Annexe 1

Tableau comparatif des systèmes scolaires français et québécois

COMPARAISON des SYSTÈMES SCOLAIRES
(formation générale)

SYSTÈME FRANÇAIS	âge en début d'année	SYSTÈME QUÉBÉCOIS
<i>Maternelle:</i>		<i>Maternelle:</i>
petite section	3 ans	-
moyenne section	4 ans	-
grande section	5 ans	maternelle
<i>Primaire:</i>		<i>Primaire:</i>
Cours préparatoire (C.P.)	6 ans	1 ^{re} année
Cours élémentaire 1 (C.E.1)	7 ans	2 ^e année
Cours élémentaire 2 (C.E.2)	8 ans	3 ^e année
Cours moyen 1 (C.M.1)	9 ans	4 ^e année
Cours moyen 2 (C.M.2)	10 ans	5 ^e année
<i>Collège:</i>		
6 ^e	11 ans	6 ^e année
		<i>Secondaire :</i>
5 ^e	12 ans	1 ^{re} secondaire
4 ^e	13 ans	2 ^e secondaire
3 ^e	14 ans	3 ^e secondaire
<i>Lycée :</i>		
2 ^{de}	15 ans	4 ^e secondaire
1 ^{re}	16 ans	5 ^e secondaire (diplôme obtenu: DES)
terminale (diplôme obtenu : baccalauréat)	17 ans	<i>Collège :</i> général, 1 ^{re} année
Université, 1 ^{er} cycle : DEUG, 1 ^{re} année	18 ans	général, 2 ^e année (diplôme obtenu : DEC)
DEUG, 2 ^e année (diplôme obtenu : DEUG)	19 ans	Université, 1 ^{er} cycle baccalauréat, 1 ^{re} année
Université, 2 ^e cycle Licence (diplôme obtenu : licence)	20 ans	baccalauréat, 2 ^e année
	21 ans	baccalauréat, 3 ^e année
	22 ans	baccalauréat, 4 ^e année (quelques programmes)

Études supérieures universitaires
(temps minimum)

2^e cycle:

Maîtrise:

une année (scolarité et rédaction de mémoire)

2^e cycle:

Maîtrise:

trois sessions de scolarité (1 ½ an)

une session de rédaction de mémoire

3^e cycle:

DEA:

une année (scolarité et rédaction de
mémoire)

Doctorat: trois années de rédaction de thèse

3^e cycle:

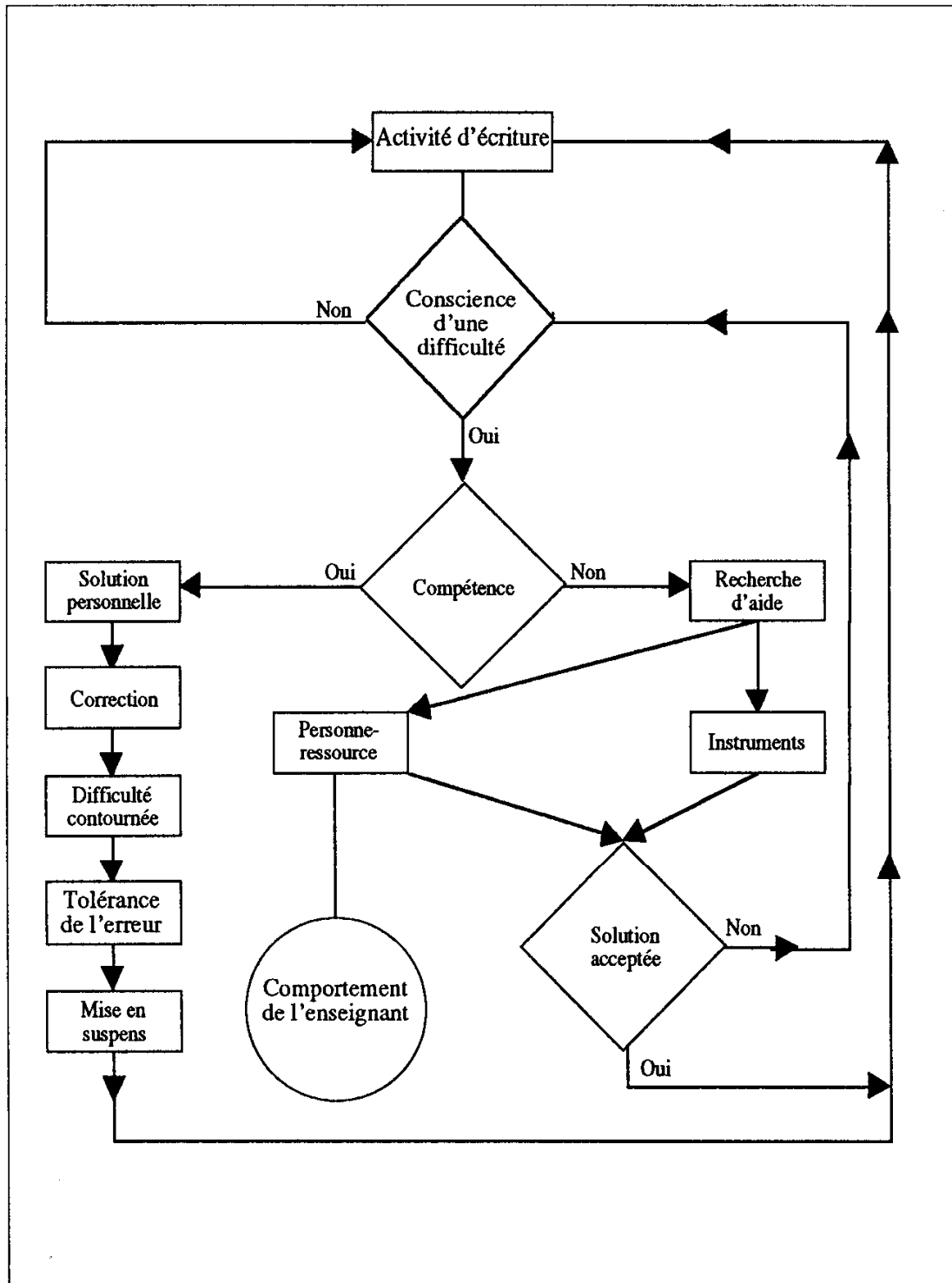
Doctorat:

Scolarité: une année

Rédaction de thèse : quatre années de
rédaction

Annexe 2

Modèle du comportement du scripteur
(Fortier, Préfontaine et Lusignan, 1992)



Modèle du comportement du scripteur (Fortier *et al.*, 1992)

Annexe 3

Rôles des enseignants-lecteurs (Purves, 1984) (modèle original anglais)

Roles of Readers of Student Writing			
Purpose	Receive and Respond	Common Reader	Interest Style Organization Quality and Development of Ideas
Role	Receive and Judge	Proof-reader Editor Reviewer Gatekeeper	Manuscript Form Orthographic Conventions Grammatical Conventions Style Organization
Norms Present	Receive and Judge	Yes	Manuscript Form Orthographic Conventions Grammatical Conventions
Concerns	Receive and Judge	Yes	Interest Style Organization Quality and Development of Ideas
	Receive and Judge	Yes	Grammatical Conventions Style Organization
	Receive and Analyze	Critic	Style Organization Quality and Development of Ideas
	Receive and Analyze	Anthropologist/ Linguist/ Psychologist	Grammatical Conventions Style Organization Quality and Development of Ideas
	Receive and Improve	Diagnostician/ Therapist	Grammatical Conventions Style Organization Quality and Development of Ideas
Illocutionary Force of Comment			Verdic- tive Verdic- tive Verdictive Effective Consta- tive Consta- tive Consta- tive

Rôles des enseignants-lecteurs (Purves, 1984)

Annexe 4

Modèle du processus de révision
Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman (1986-1)
(modèle original anglais)

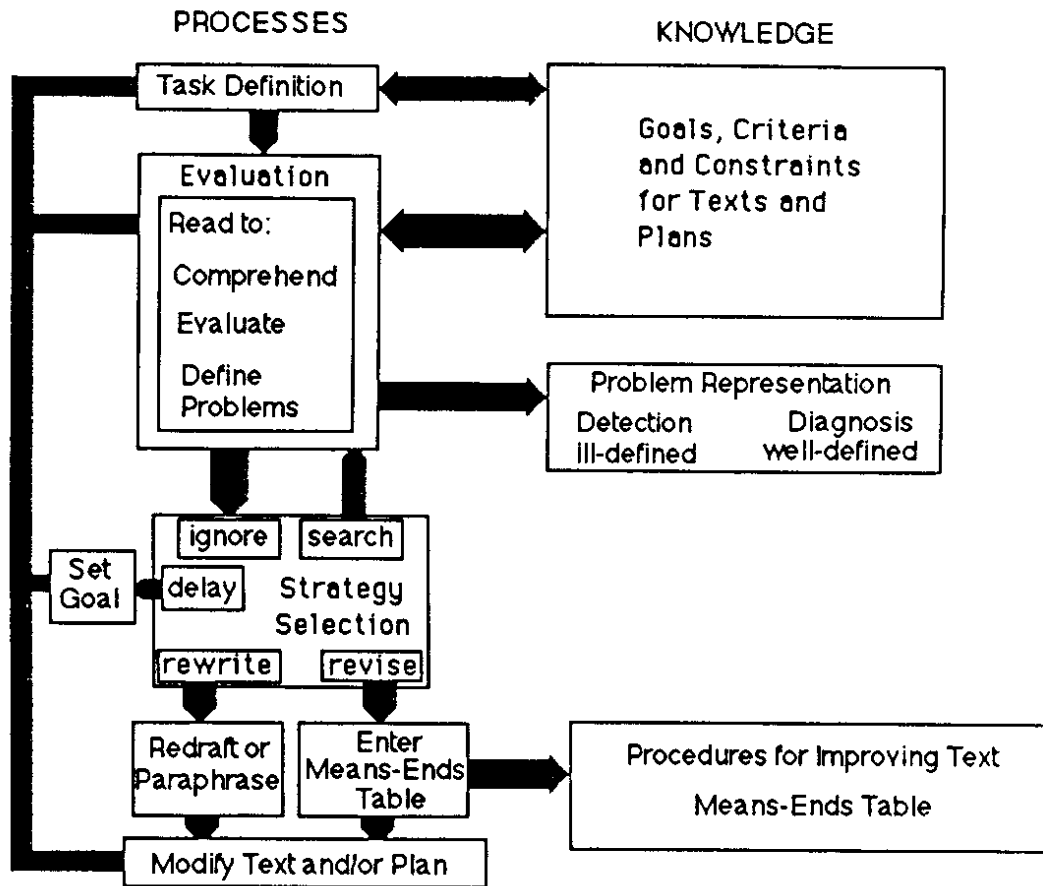
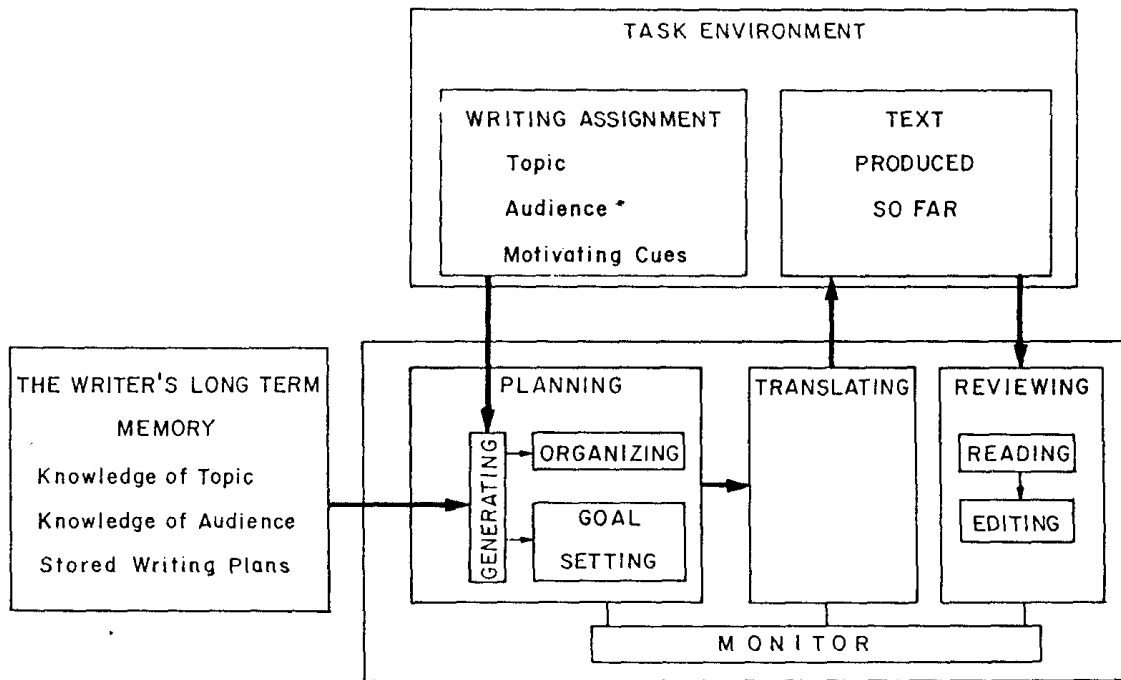


Figure 1. Process model of revision.

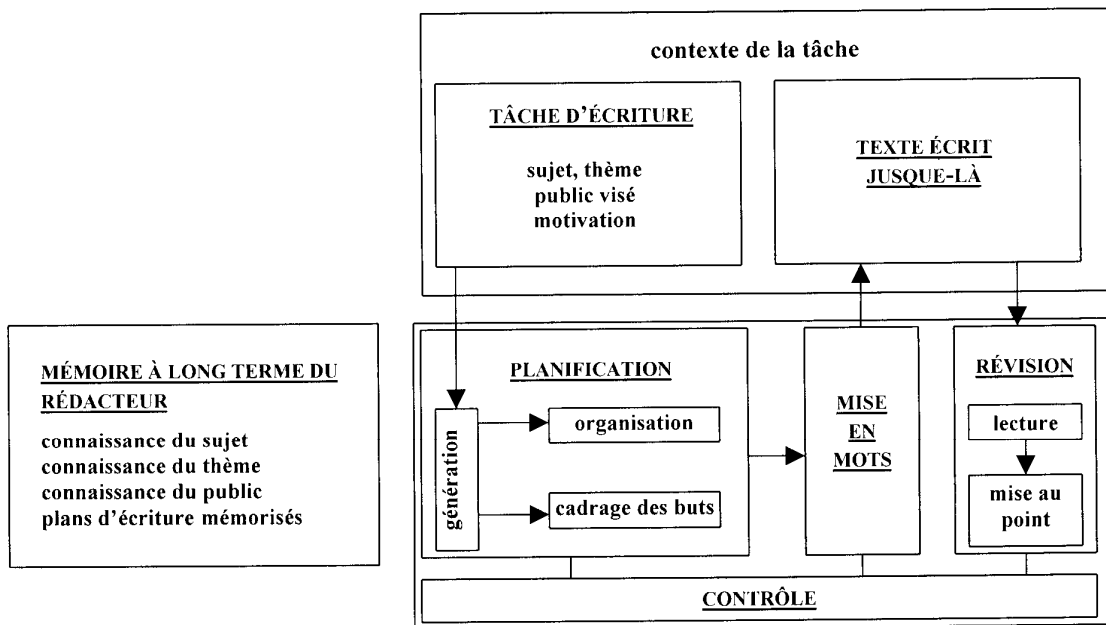
Annexe 5

Modèle du processus d'écriture
Hayes et Flower, 1980
(modèle original anglais)



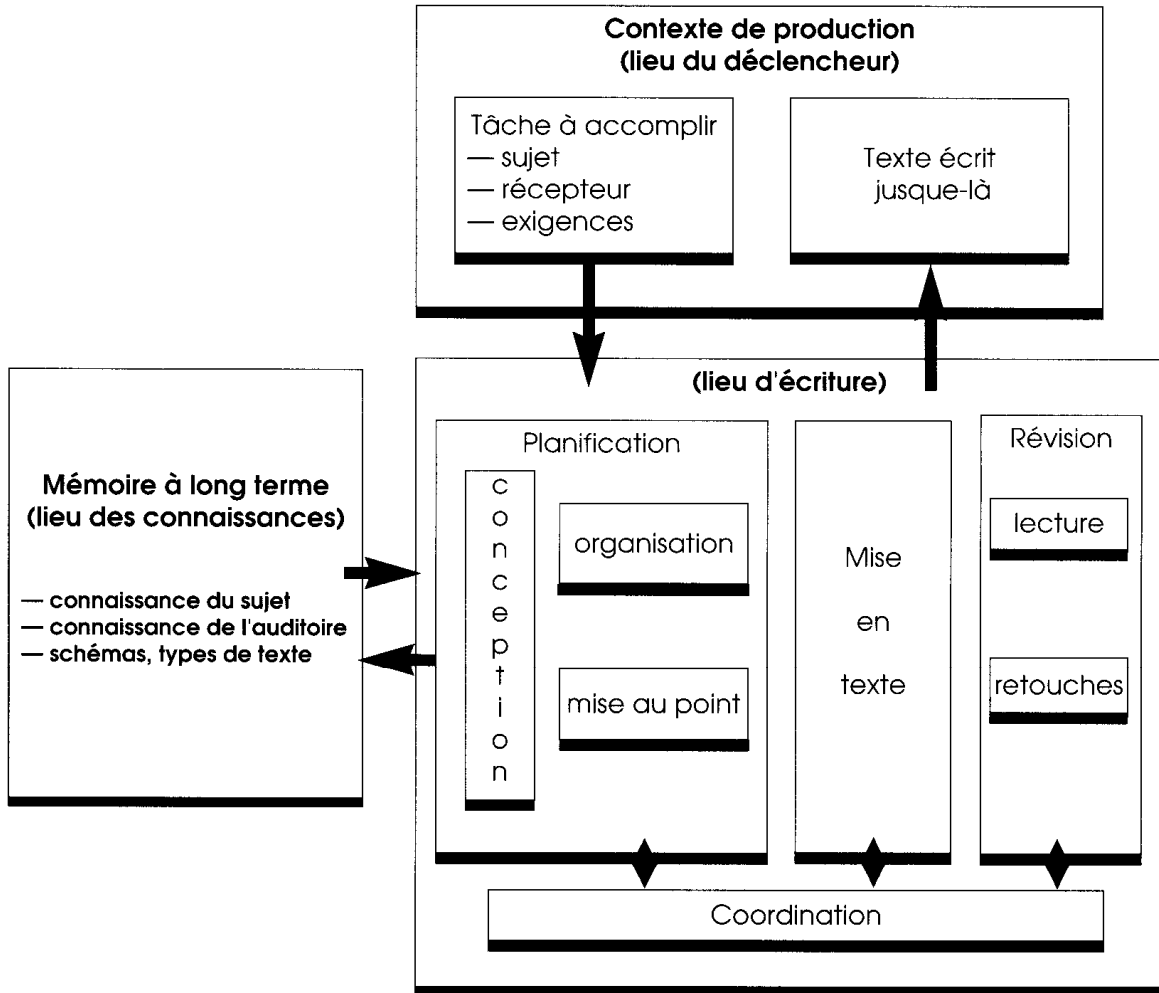
Annexe 6

Modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)
traduction : Brassart (1989)



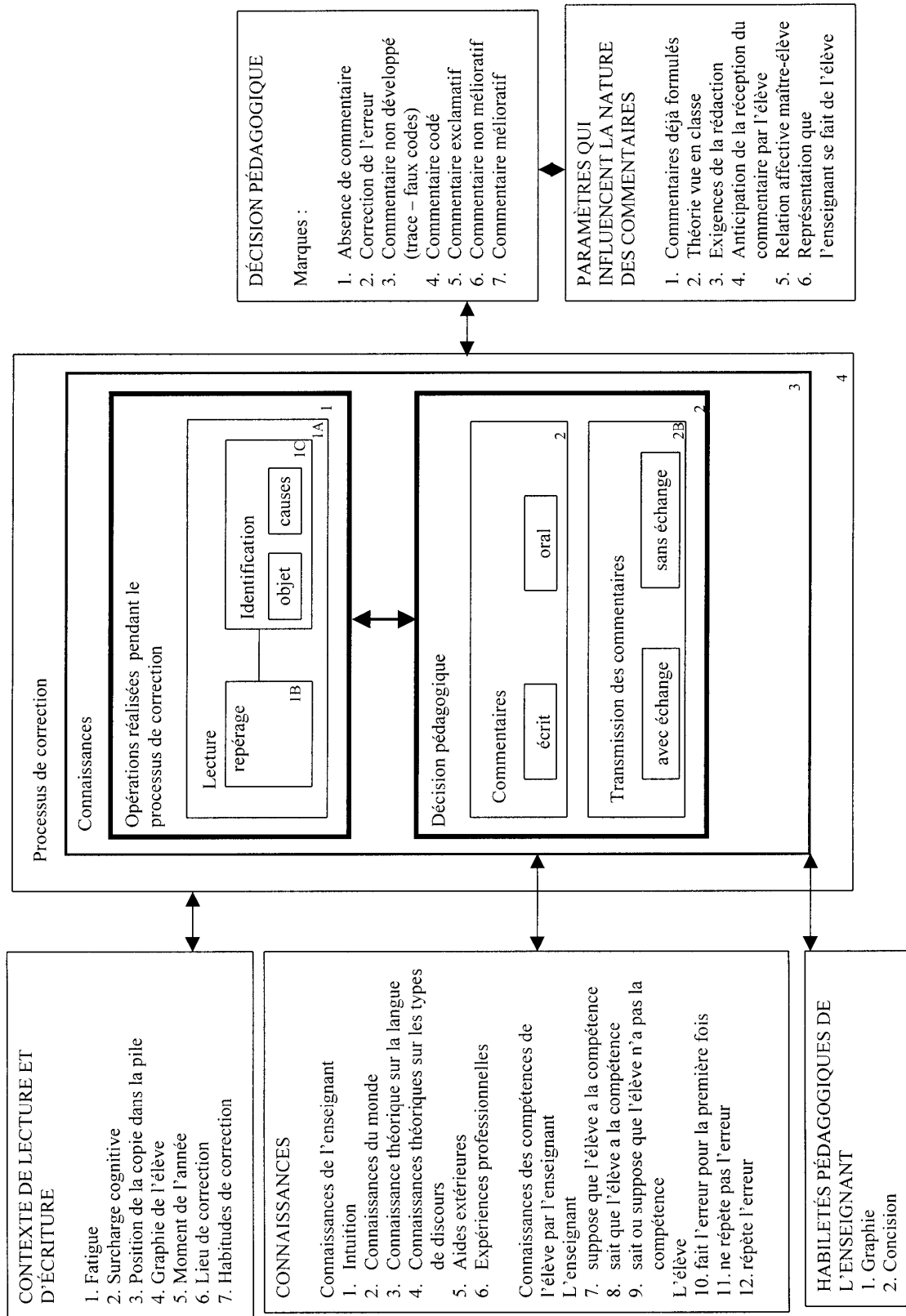
Annexe 7

Modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)
traduction : Moffet (1992)



Annexe 8

Présentation complète du modèle
du processus de correction
d'une production écrite scolaire



Annexe 9

Demande d'autorisation

Université Charles-de-Gaulle Lille III
UFR des Sciences de l'Éducation
Thèse de doctorat
Julie Roberge

AUTORISATION

(date) _____

Après avoir lu le document ci-joint, je, soussigné, _____
accepte de participer à la recherche doctorale portant sur l'activité de l'enseignant de français lors de la correction de copies (titre officiel : *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités : écrit/oral*) réalisée par madame Julie Roberge, étudiante au doctorat à l'Université Charles-de-Gaulle Lille III.

(signature) _____

Annexe 10

Questionnaire sociologique

Université Charles-de-Gaulle Lille III
UFR des Sciences de l'Éducation
Thèse de doctorat
Julie Roberge

Code recherche: _____

Questionnaire sociologique

Renseignements généraux (demeurent confidentiels)

Nom: _____ Âge: _____

Adresse personnelle: _____

No téléphone: _____

École: _____

Adresse: _____

No téléphone: _____

No télécopieur: _____

Depuis combien de temps enseignez-vous? _____

Depuis combien de temps enseignez-vous uniquement le français? _____

Avez-vous enseigné d'autres matières? Lesquelles et combien de temps? _____

Depuis combien de temps enseignez-vous en 4^e secondaire? _____

Enseignez-vous seulement en 4^e secondaire? Si non, à quels autres niveaux? _____

À quels niveaux avez-vous enseigné ces cinq dernières années? _____

Quelle est votre formation académique de base? (bac. spécialisé, cours classique, brevet, etc.)

À la suite de votre formation de base, avez-vous suivi des cours universitaires de 1^{er} cycle (bac. ou certificat)?

Lesquels? _____

Avez-vous obtenu un autre diplôme de 1^{er} cycle? Lequel? _____

Avez-vous suivi des cours universitaires de 2^e ou 3^e cycle? Lesquels? _____

Avez-vous obtenu un diplôme de 2^e ou 3^e cycle? Lequel? _____

Suivez-vous présentement des cours? Lesquels? _____

Avez-vous suivi des cours à la formation continue, sans nécessairement vouloir obtenir un diplôme? Lesquels?

Assistez-vous régulièrement, à l'occasion, jamais à des séminaires de formation? (congrès, AQPF, ateliers pédagogiques par commission scolaire, etc.) _____

Si oui, lesquels vous intéressent le plus? _____

Merci!

Annexe 11

Renseignements sur les buts de la thèse

Julie Roberge

Thèse de doctorat

Université Charles-de-Gaulle Lille III

directeurs de recherche :

Monsieur Dominique Brassart (Lille III)
Madame Clémence Préfontaine (UQAM)

Processus de recherche

La correction de copies, pour l'enseignant de français, est une tâche importante, tant par le temps qu'elle exige que par les implications possibles auprès des apprenants.

Cette recherche, qui porte donc sur la correction de rédaction, s'inscrit dans le cadre d'études doctorales entreprises en Sciences de l'Éducation (option didactique du français) de l'Université Charles-de-Gaulle Lille III, en France (Faculté des Arts, Lettres et Sciences humaines). Mes études, réalisées en 1993, étaient sous la direction de messieurs Yves Reuter et Dominique Brassart, professeurs à l'UFR des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lille III et la thèse est sous la direction de Monsieur Dominique Brassart et Madame Clémence Préfontaine, professeure au département de linguistique, à l'Université du Québec à Montréal.

Les objectifs de cette recherche sont de déterminer les habiletés intellectuelles mises de l'avant par l'enseignant de français (5^e secondaire) lorsqu'il corrige une rédaction et d'apprendre dans quelle mesure certaines variables influencent la correction et les annotations écrites par l'enseignant. Ainsi, quatre variables qui peuvent influencer la correction sont observées : le contenu même du texte, la connaissance ou non des élèves, le médium d'annotation (oral/écrit) et l'expérience de l'enseignant. Afin de mener à bien cette étude, une rencontre de quatre heures est nécessaire.

Votre participation consiste donc à corriger trois textes produits par vos élèves, dans le cadre d'une activité habituelle de production écrite (texte argumentatif).

Ainsi, lors de notre rencontre, vous corrigez trois textes argumentatifs produits par trois de vos élèves. Vous choisissez vous-mêmes ces trois élèves de la façon suivante :

un élève fort, un moyen et un faible. Vous utilisez le matériel avec lequel vous avez l'habitude de travailler : grille de correction, ouvrages linguistiques, etc.

Idéalement, il faudrait corriger des « vrais » textes qui ont été véritablement produits par vos élèves, dans le cadre de leur cours de français.

La rencontre dure 4 heures. Vous serez appelé à corriger les textes, à verbaliser pendant votre activité de correction et vous serez enregistré sur bande audio et vidéo. Après la correction des trois copies, vous reverrez la bande vidéo et vous pourrez ajouter des commentaires sur ce que vous faisiez à des moments précis de l'activité de correction. À la fin de l'entretien, vous aurez à répondre à un questionnaire sur vos habitudes de correction.

Il est important que vous compreniez que le but de cette recherche n'est pas de critiquer votre façon de procéder, mais plutôt de cerner l'activité intellectuelle qui vous permet de corriger et d'annoter les copies des élèves.

Je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à cette recherche et sachez que votre participation est importante et très appréciée.

Annexe 12
Consignes pour corriger

Université Charles-de-Gaulle Lille III
UFR des Sciences de l'Éducation
Thèse de doctorat
Julie Roberge

CONSIGNES

- Il s'agit d'abord de **corriger** les trois copies de votre façon **habituelle**.
- Vous devrez **verbaliser** pendant cette activité, c'est-à-dire que vous devez **lire le texte à voix haute** et verbaliser vos **réflexions** et vos **commentaires** (par exemple, «ce paragraphe est bon donc je n'écrirai pas de commentaire et je poursuis ma lecture» ou «cette phrase est syntaxiquement incorrecte et je préfère réécrire la phrase parce que...»)
- Il est possible que **je vous pose des questions** pendant votre activité de correction : pourquoi faites-vous ceci ou cela...
- Pour les besoins de l'étude, **vous serez filmé et enregistré** pendant toute la durée de l'activité. Tentez d'ignorer la présence de la caméra et de l'enregistreuse.

Déroulement.

1. Choisir une première copie;
2. Corriger cette copie en écrivant des commentaires comme vous êtes habitué de le faire;
3. Verbaliser pendant cette activité de correction;
4. Exécuter les trois premières étapes avec les deux autres textes;
5. À la fin, nous reverrons le vidéo de votre activité de correction et vous pourrez vous observer et ajouter des commentaires s'il y a lieu;
6. Une discussion suivra ce visionnement afin de répondre à des questions d'ordre plus général quant à l'activité de correction.

Annexe 13

Questions d'entrevue semi-dirigée

EN OBSERVANT LE VIDÉO, IMMÉDIATEMENT APRÈS LA CORRECTION D'UNE COPIE:

1. Que faisiez-vous à ce moment précis?
2. Pourquoi aviez-vous besoin de ce matériel?
3. À quoi pensiez-vous?
4. Pourquoi vous êtes-vous arrêté?

APRÈS LES TROIS CORRECTIONS:

L'activité de correction en elle-même

1. Expliquez comment vous vous y prenez pour corriger:
 - ★ par exemple, les bonnes copies d'abord, les mauvaises pour terminer; au hasard
 - ★ nombre de lectures: fond d'abord, forme ensuite; tout ensemble; lecture finale
2. Choix du matériel pour corriger: grille d'évaluation maison, personnelle, commission scolaire, pas de grille
3. Choix de la pondération: pourcentage pour la forme/pour le fond

Habitudes de correction

1. Expliquez vos habitudes de correction:
 - musique?
 - moment de la journée?
 - matériel nécessaire?
 - lieu préféré?
 - couleur/type de crayon?
2. Combien de temps corrigez-vous sans vous arrêter?
3. Normalement, combien de temps vous faut-il pour remettre les copies corrigées à l'ensemble de vos élèves?

Compréhension de la tâche

1. Qu'est-ce corriger une copie?
2. Comment percevez-vous cette tâche à effectuer?
3. Est-ce une partie importante/peu importante de votre tâche? Pourquoi ?
4. Est-ce une partie lourde/peu lourde de votre tâche? Pourquoi ?

5. Avez-vous modifié vos habitudes de correction ces dernières années? Pourquoi ?
6. La tâche de correction est-elle différente selon les différents moments de l'année? Pourquoi ?
7. Comprenez-vous l'importance de cette tâche pour l'élève? Pourquoi ?

Attitude de l'enseignant vis-à-vis la compréhension de la tâche par l'élève

1. Avez-vous l'impression que vous faites un travail nécessaire pour l'apprentissage de l'élève? En quoi est-il nécessaire/inutile ?
2. Croyez-vous que les élèves comprennent vos commentaires? Pourquoi ?
3. Croyez-vous que l'élève sait comment réutiliser vos commentaires, votre correction? Pourquoi ?
4. Croyez-vous que les élèves savent autant réinvestir les commentaires sur le fond que sur la forme? Pourquoi ?
5. Vos commentaires seraient-ils différents si vous saviez que l'élève saurait réinvestir vos commentaires?

Commentaires des enseignants sur les copies

1. Comment sont hiérarchisés vos commentaires? (ce qui est dit au début, au milieu, à la fin du texte)
2. Croyez-vous que vous faites davantage de commentaires sur le fond ou sur la forme? Pourquoi ?
3. Comment choisissez-vous les commentaires que vous faites? (en fonction de l'élève, du type d'erreur, de la fréquence de l'erreur, de l'endroit de l'erreur (début, milieu, fin) des explications données en classe, des exigences de la rédaction, etc.)
4. Relisez-vous les commentaires que vous avez écrits à la fin de la correction d'une copie? Pourquoi ?
5. Qu'est-ce qui peut faire varier la quantité de commentaires que vous écrivez?
6. Comment se forme votre banque de commentaires?
7. Quelle forme de commentaires privilégiez-vous? (impératif, suggestif, neutre)
8. Avez-vous un code de correction pour l'orthographe? Quel est-il ?
9. Cessez-vous de corriger l'orthographe quand le maximum des points alloué pour l'orthographe est dépassé? Pourquoi ?

10. Écrivez-vous le même genre de commentaires selon le moment de l'année?
Pourquoi ?
11. Écrivez-vous le même genre de commentaire selon qu'il s'agit d'une évaluation formative ou sommative? Pourquoi ?
12. Écrivez-vous des commentaires s'il s'agit d'une évaluation sommative? Pourquoi ?
13. Faites-vous autant de commentaires sur la forme/ sur le fond? Pourquoi ?
14. Est-il plus facile de faire des commentaires sur la forme? sur le fond? Pourquoi ?
15. Écrivez-vous uniquement des commentaires négatifs (qui notent une erreur)?
Pourquoi ?
16. Vous obligez-vous à inscrire au moins un commentaire positif sur chaque texte?
Pourquoi ?
17. Vous arrive-t-il de décider de ne pas inscrire, volontairement ou non, de commentaires? Pourquoi? Dans quelles circonstances?
18. La graphie de l'élève a-t-elle une influence sur vos commentaires, sur votre correction?
19. La position de la copie d'un élève X dans la pile de correction a-t-elle une influence sur la correction et la quantité de commentaires écrits? Pourquoi ?
20. Lorsque le texte de l'élève est truffé d'erreurs de toutes sortes, quels types de commentaires (fond/forme) privilégiez-vous?

Annexe 14

Transcription d'une rencontre : CP

TRANSCRIPTION
CP
5^e secondaire

[FACE A, CASSETTE 1]

(...)

- CP On dirait que quand tu connais les élèves, surtout quand tu...
- YR (Inaudible).
- CP Oui.
- JR (Rires). Ça va-tu pour l'éclairage?
- YR Oui! Très bon. Je vais juste tasser un petit peu (inaudible).
- CP Je vous ai pas offert d'aller à la toilette si vous en aviez besoin parce que (rires)...
- JR (Rires).
- YR (Inaudible).
- CP (inaudible) où est-ce qu'elle était.
- JR (Rires).
- YR (Inaudible) un peu fort, là, (inaudible) café.
- JR (Rires).
- CP Avec un petit café, oui.
- JR Oui, c'est ça.
- CP Juste (inaudible)... Bon, il faut que j'écrive mon nom ici.
- JR (Rires) oui!
- YR (Inaudible).
- JR Là-dedans? Comique! Un petit comique!
- CP Est-ce que, pour vous, le genre d'école ça a une importance le genre d'école? Que ce soit une école publique, privée?
- JR Probablement pas.
- CP Non? Parce que je me demandais tout le temps si les universités voyaient...ça de la même façon, là, tu sais, pour les stagiaires aussi. Parce que ça arrive, les stagiaires, ils leur demandent qu'ils aient, dans le nombre de stages à faire...qu'il y ait des écoles... pas seulement des écoles privées.
- JR Oui, effectivement.
- YR C'est une école qui est assez... populeuse?
- CP On est 700... 720, 730.
- YR C'est trié sur le volet pas mal ou si?
- CP Bien... je vous avouerai que de ce temps-ci, là...
- JR De moins en moins trié?
- CP Oui, le public nous fait une concurrence sérieuse.
- JR Oui, oui.
- CP Puis tant mieux pour eux autres, là, parce que je pense qu'il était temps, là (rires).
- JR Oui.
- CP Pis il y a... il y a toutes sortes de facteurs, hein, dans le sens, le facteur, bien sûr, financier...
- JR Oui, oui.
- CP ...il a de l'importance. Tu sais, il y a des parents... ils ont de moins en moins les moyens d'envoyer les élèves à l'école privée. Puis, il y a

- énormément de concurrence. Ici dans la région, il y a 3 écoles privées secondaires. Puis... il y a... il y a la nôtre, puis une autre à St-Jacques, qui était traditionnellement une école de filles, un pensionnat.
- JR Esther Blondin?
- CP Oui. Puis là ils ouvrent les portes aux garçons...
- JR Ah oui?
- CP ...puis ils ont... ils ont commencé, là, le cours international...
- JR Ah oui?
- CP ...puis que nous autres on n'avait pas du tout pensé important, là...tu sais, parce qu'on disait qu'on donnait un bon enseignement, puis les parents avaient l'air satisfaits.
- JR Ah oui?
- CP Là, on est en train de se faire (inaudible).
- JR Oui.
- YR Songez-vous à donner... à donner des cours de bac international aussi?
- CP Bien oui, on va le faire, mais, tu sais, c'était pas dans nos projets, puis on... on avait d'autre chose en tête que ça, puis ça nous bouscule beaucoup.
- JR Oui, oui.
- YR C'est administré par des laïcs ou des...
- CP Une corporation laïque.
- YR C'est mixte?
- CP Oui. Nous autres, on a toujours été mixtes. Là, je me souviens jamais si c'est nord ou sud... c'est nord, oui!
- JR (Rires).
- CP Ça dépend du côté de la rive! Le numéro du télécopieur, je pourrai vous le donner...
- JR Éventuellement.
- CP Oui, je l'ai dans mon ag... Oh! Je pense que je l'ai pas apporté.
- JR Ça va.
- CP Non! Je l'ai pas apporté. ...Je sais pas si ça vaut la peine d'être mentionné! Avez-vous enseigné d'autres matières? J'ai fait deux mois du professionnel court!
- JR (Rires). Il y a 22 ans?
- CP À peu près ça! On va laisser faire!
- JR Oui. C'est pas tellement... pertinent.
- CP (Rires). Non (rires).
- YR Mais mémorable par exemple, hein?
- CP Mais mémorable, en effet (rires).
- JR (Rires).
- YR On peut pas oublier ça!
- CP Et les deux derniers mois de l'année, c'est tout à fait mémorable!
- JR Oh! Oui!
- YR (Rires). Moi aussi, j'ai déjà fait ça.
- CP Euh...
- YR À Vaudreuil dans le temps.
- CP En cinquième secondaire, j'ai...
- JR Tu as fait ça, toi?
- Yr Cours de français à des... professionnel long.
- CP Ah! C'est l'enfer. Ils ont 14, 15 ans, puis ils attendent d'avoir 16 pour pouvoir (inaudible)...
- JR Ils ont juste hâte, oui.

- CP ...le plus possible, puis... ils sont même pas capables de rester assis deux minutes dans la classe. Bon. Alors ça, (inaudible) 14. Bon, je vais mettre...
- YR J'avais traversé dans l'école de métiers, mais (inaudible).
- CP "Enseignez-vous seulement en cinquième (inaudible)?" J'ai enseigné plusieurs années à d'autres... à un autre degré aussi.
- JR Mais...
- CP Mais pas présentement.
- JR OK. Non.
- CP (Inaudible).
- JR Il y a un... un verso.
- CP Oups!
- JR (Rires).
- YR (Rires).
- JR La formation de base, là, c'est... c'est peut-être le bac ou...
- CP Ah bien! Il y a un bac spécialisé.
- JR Oui.
- CP Ça existe plus, mais!
- JR (Rires).
- CP Oh! Je me suis (inaudible).
- JR Ça va! (Rires).
- YR Vos grands garçons sont dans... vont à l'école dans la région ici ou si?
- CP Qu'est-ce que vous dites?
- YR Vos grands garçons?
- CP Moi, j'ai un... moi, j'ai un fils, puis une fille. Un gars qui... qui avait commencé en septembre au cégep puis là, comme quelques-uns, il a décroché après les fêtes.
- JR Oui.
- YR Ah oui?
- CP Ça a été ma...
- YR Il... c'était difficile de s'orienter dans la matière qu'il voulait ou...
- CP Je pense qu'il a été déçu de toutes sortes de choses. Il a eu de la misère à s'intégrer à un milieu comme ça, bien impersonnel. Puis lui aussi, il était allé dans une école privée. Il y en a qui me disent que c'était... ils sont pas avantagés quand ils arrivent au cégep.
- JR Oui.
- CP Il a pas réussi à se faire d'amis.
- YR Oui.
- CP Il a pas réussi à se faire d'amis, à s'intégrer, puis... à avoir une vie.
- YR C'était au cégep de Joliette, ça?
- CP Oui. À avoir une vie d'étudiant, là. Tu sais, dès qu'il sortait de ses cours, il s'en venait ici, puis...
- JR Oui.
- CP ...la porte était fermée, là. Puis, il a... il était en informatique, puis son cours de programmation, il l'a pas réussi à l'automne. La moyenne était de 48 dans la classe. Puis lui, il avait ça comme moyenne, 48. Fait qu'il l'a pas réussi. Là, il pouvait pas continuer son profil informatique. Ils lui ont donné juste ses quatre cours de base.
- JR Oui.
- CP Et puis... les cégeps... en tout cas, ici à Joliette, là, c'est toujours en congé. Fait que un moment donné, là, tu sais, moins tu en fais, moins tu as le goût

- d'en faire aussi. Fait que, un vendredi soir, il est arrivé, puis il a dit: "C'est fini!"
- JR Ah!
- CP C'est bien dur de... d'essayer de le motiver. Puis, je voyais bien venir ça hein?.
- JR Oui.
- CP Puis ma fille, elle est en troisième, elle, secondaire. Elle est à mon école.
- YR Au secondaire, votre garçon, il se débrouillait bien (inaudible)...
- CP Oui, ça allait bien!
- YR ...puis tout ça? Puis...
- CP Ah oui! C'était pas le premier de classe, mais il a toujours bien réussi, puis...
- YR Le cégep, ça convenait pas pour le moment?
- CP Non. Là, il est inscrit à Montréal à la CECM pour septembre, un D.E.P. en informatique.
- JR Oui, oui.
- CP Il est allé là cet après-midi, là. Il avait une entrevue.
- JR C'est pour ça qu'il a la voiture (rires)?
- CP Oui, c'est ça.
- YR D.E.P., ça c'est un diplôme...
- JR Diplôme d'études professionnelles.
- CP Ça s'appelle diplôme d'études professionnelles... qui se donne après le secondaire. Des fois, ils demandent un quatre, des fois, ils demandent un cinquième secondaire, mais c'était...
- YR Là, comme c'est là, il veut pas pousser trop, trop du côté du cégep.
- CP Bien, c'est...
- YR (Inaudible) s'essayer dans... (inaudible).
- CP J'ai l'impression qu'il a été tellement déçu qu'il veut... il veut pas. Pour l'instant, là, je pense qu'il faudrait qu'il mûrisse, là, un bon bout de temps...
- JR Oui.
- CP ...pour... avant de retourner. C'est comme si c'était une mauvaise expérience, là.
- YR Ah oui?
- CP Oui. Mais, plusieurs me disent que ces D.E.P.-là sont pas mauvais puis que... après, ils peuvent aller faire des attestations d'études collégiales.
- JR Oui, oui. Oui.
- CP Puis, ils finissent par avoir des emplois aussi intéressants que ceux qui ont des D.E.C.
- JR Oui.
- CP Fait que bon. Je le laisse faire de ce côté-là. Puis, je me dis, bon, il aura toujours moyen de retourner, là. Tu sais que... pas vieux 17 ans, là.
- YR Oui, 17 ans.
- JR Oui. Il a bien des années devant lui encore, là!
- CP Bien oui! Puis, il a toujours été dans les plus jeunes. Lui, sa fête c'est au mois de juillet. Fait que... il passe toute sa première année de cégep à 17 ans, là, lui.
- JR Oui.
- YR Son orientation d'après vous, ça va être du côté des... des matières semblables (inaudible).
- CP Ah oui! Ça là, il... Ah oui!
- YR (Inaudible).

- JR Oui.
- CP Il a son idée... bien arrêtée là-dessus, là. Bon, voilà.
- JR Merci bien! Celle-là, je vous la laisse. Non, celle-là... (inaudible). Un beau cadeau!
- CP (Rires). Bon! C'est toute une expérience (rires)! C'est un petit peu énervant! Avez-vous une préférence quant à la copie? La... la meilleure, la moyenne, la moins bonne?
- JR Il faut faire les trois, donc...
- CP C'est pas un...
- JR Vous les faites dans l'ordre vous voulez, ça c'est important.
- CP OK.
- JR Ce qui est important, c'est que vous le fassiez de la façon dont vous le faites d'habitude.
- CP OK.
- JR En écrivant ni plus, ni moins de commentaires que vous en faites d'habitude.
- CP OK.
- JR Euh! Sauf que, étant donné que c'est pour une recherche, évidemment, ce que je vous demande de faire, c'est de lire la copie à voix haute...
- CP Oui, oui. Oui, oui.
- JR ...et de verbaliser sur ce que vous êtes en train de faire, c'est-à-dire que vous êtes en train de lire, là, vous lisez la première phrase, la deuxième, la troisième et là, vous dites: "Bien là, je vais rajouter ici un s parce qu'il manque un s ou j'indique qu'il y a une faute d'orthographe parce que... parce que j'ai l'habitude de le faire de cette façon-là, j'écris un G dans la marge, un G au-dessus, je l'encercle, bon.
- CP OK.
- JR Et, puis après ça, si un moment donné vous dites, bien là, là bon, il faut que je mette une note, donc, bon, je vois que vous fonctionnez avec une grille, là...
- CP Oui, oui.
- JR Bien là, je suis dans le premier critère, là, je pense à quelle note je pourrais lui donner pour le premier critère, je regarde l'introduction, parce que ça a l'air de ça... Bon, finalement bon, le sujet est amené correctement et posé un peu croche, donc, je vais lui mettre tant. C'est... c'est tout ça!
- CP Oui, oui.
- JR C'est tout...
- CP C'est ce que j'avais saisi, là.
- JR Oui.
- CP Oui.
- JR C'est ce que vous faites normalement dans votre tête, là, faut juste le dire.
- CP OK. OK.
- JR Tout simplement. Et pour les besoins de la cause, bon évidemment, c'est enregistré sur cassette ici...et sur vidéo tout simplement, là.
- CP OK.
- YR Vous faites comme si j'avais un sac sur la tête, là.
- CP Oui, oui, oui, oui.
- JR (Rires).
- CP (Rires).
- YR C'est pas une question de juger du tout, du tout ce que vous faites, là.
- JR Non, non. C'est ça.

- CP OK.
- JR C'est juste d'essayer de comprendre comment ça se passe.
- YR Puis à partir de ça, bien, elle va tirer quelques conclusions...
- CP On va commencer par la (inaudible).
- YR ...sur les habitudes de correction. C'est ça?
- JR C'est ça.
- YR Il y a absolument pas rien de...
- CP OK.
- JR Non. Donc, il est possible que, en cours de correction, je vous pose des questions si je sens que vous avez un peu de mal à exprimer ce que vous êtes en train de faire, là.
- CP Oui.
- JR Puis à la fin des trois corrections, là, je... J'ai d'autres questions, là.
- CP OK.
- JR Puis après ça, on pourra regarder le vidéo, puis voir ce que vous en pensez.
- CP C'est bien. Bon! Bon, je vais d'abord préciser que la grille de correction que j'ai ici, c'est celle du Ministère. Le Ministère, lui, d'après sa façon de corriger, il a seulement trois, trois cotes par critère, mais moi je respecte pas uniquement ces trois cotes-là. Je mets des notes intermédiaires...de sorte que sur 9, lui, le Ministère, il propose 3/9, 6/9 ou 9/9. Mais moi, je mets des notes intermédiaires: je vais mettre 9, je vais mettre 7/9... ou 5/9. OK? C'est comme ça partout. Ah oui! C'est vrai. Puis normalement aussi, je me donne un barème pour l'orthographe, que j'ai pas fait. Alors, je pourrais peut-être commencer par faire ça.
- JR Bien sûr!
- CP (Rires). Je vais prendre une autre feuille. J'en ai quatre ici. Oui, c'est ça. Je vais me servir celles-là. Alors, il y a un critère orthographe sur 20. Alors, normalement, ce que je fais, moi, sur 20, je vais mettre... je vais enlever les premiers points à raison de une au deux fautes, OK, pour un point de perdu.
- JR OK.
- CP OK? Mais, je fonctionne pas comme ça jusqu'à la fin. Je vais faire trois, quatre. Alors, là, il va descendre à 19. Ça, c'est 19/20.
- JR OK.
- CP Ici, c'est 18/20. Euh... cinq et six, 17; sept, huit, 16. Et après, là, c'est un point par faute.
- JR Oui, oui. OK.
- CP Alors, c'est comme si je favorisais les élèves qui, à mes... à mon avis, méritent des bonnes notes en orthographe, puis après, je leur enlève un point par faute. Alors, 9, là, je me mets... je me fais toujours une grille ici pour que ça aille plus rapidement après...dans ma correction. Cinq, quatre, trois. Euh... Ah! C'est le contraire, il faut que j'additionne ici. Bon, ça c'est 11, 12, 13, 14, 15. Ici, ça fait 15, 14, 13, 12, 11, 10, 9... Là, je continuerai après. Normalement, l'élève a droit à peu jusqu'à 22, 23 fautes, là, avant d'avoir tout perdu.
- JR Avant d'avoir perdu, oui.
- CP Oui, c'est ça.
- JR OK. Et, ils sont au courant de ce... ce barème-là?
- CP Oui. Puis, c'est ma façon de fonctionner, là, habituelle.
- JR OK.

- CP OK? Au début de l'année, des fois je suis un petit peu moins sévère, mais j'en viens là presque à la veille de l'examen du Ministère, là... Puis... mais, je leur dis que le Ministère corrige peut-être pas de cette façon-là exactement. Mais, je pense que ma façon est un petit peu plus sévère. Donc, je leur dis: "Tant mieux pour vous autres si après vous êtes bonifiés, vous avez des meilleurs notes." cinq, quatre, trois. Bon là, je suis rendue à 20... 21, 22. C'est ça. Ça va arriver à 23.
- JR Donc, ils doivent avoir 20... Enfin, à partir de la 24^e faute...
- CP Oui, ils ont zéro.
- JR Ils ont... ils ont 0/20 en orthographe?
- CP C'est ça. C'est ça. Puis, je fonctionne un petit peu de la même façon quand je travaille la syntaxe, puis la ponctuation. Ça par exemple, je pourrais l'écrire, là, sur... Je peux-tu aller me chercher une petite feuille?
- JR Oui, oui. (Rires).
- CP Bon, alors ça, ça va être pour l'orthographe. Après ça ici, ce sera la ponctuation. Ici, ce sera la syntaxe.
- JR Même si ponctuation et syntaxe sont additionnés ensemble normalement dans le résultat?
- CP Ah oui! C'est vrai! C'est vrai. Moi, je les sépare, mais ici, ils sont additionnés. Bon OK, on va... on va faire un seul critère. C'est vrai! C'est pas ma façon habituelle de... de fonctionner.
- JR Non?
- CP Mais rendu à la veille de l'examen, je les jumelle, puis là, je les...
- JR OK. Sinon, vous accordez quoi, 10 points de ponctuation, 10 points de syntaxe?
- CP Oui, c'est ça. Avant, c'est ce qui... Bon, c'est ce qu'on trouvait dans les grilles. Maintenant, depuis trois ans, je pense? Ils regroupent les deux.
- JR Oui, oui.
- CP Et puis... là, rendu comme ça à la fin de l'année, là, je les jumelle tous les deux.
- JR OK.
- CP Je trouve ça permet aux élèves de... de distinguer les deux. Euh... C'est vrai que souvent c'est relié dans le texte... et ça arrive que c'est pas relié du tout. Alors, je vais faire la même chose: c'est /20. Bien, rendu à sept, huit... Bien, étant donné que les deux sont jumelés, je pourrai me servir de la même grille.
- JR OK.
- CP OK? Ça va simplifier les choses. Ça arrive des fois que je rectifie les...mes façons de corriger en cours de route. Alors, c'est pour ça que là, je fais trois premières copies. Mais, des fois après une dizaine de copies, bon, je... je... Je m'arrête et je regarde, là, si ça a du bon sens. Bon! On y va avec la première copie.
- JR Et vous avez une grille comme ça, une feuille pour chacun des élèves?
- CP Oui, c'est ça. C'est ça. Normalement, je prends aussi une grille qui a... où il y a déjà des... des notes proposées par le Ministère, là.
- JR OK.
- CP Ça arrive que je prends celle-là. Ça, c'est la grille que les élèves voient dans leur cahier, là, d'examen.
- JR OK.
- CP Alors là, c'est le texte moyen que j'ai...pris en premier. C'est un garçon. Je sais pas si ça a de l'importance!

- JR (Rires).
CP (Rires). Bon. Alors, son premier... Le sujet, c'était: devons-nous... Alors, "L'abolition des cours de conduite obligatoires entraînera-t-elle une augmentation des accidents de la route?" Alors, c'était le sujet. *Étant moi-même, apprenti conducteur depuis quelques mois et doutant de la nécessité des cours pratiques, je me suis questionné sur ceci.* Bon, le ceci, moi, je trouve que... il est pas tellement juste ...[SOULIGNE «CECI» AVEC UN SERPENT]... *l'abolition des cours de conduite obligatoires augmentera-t-elle le nombre d'accident,* bon, il devrait y avoir un "s" ici... [ENCERCLE LE «NT» DE «ACCIDENT»]... Moi, je corrige pas. Je fais seulement encercler les erreurs... *sur les routes. Personnellement, je crois que je pourrai très bien me débrouiller sur la route et que je ne serai pas plus exposé ...* [ENCERCLE «R» DE «EXPOSER»]...*à de graves accidents si je n'ai point pris de cours de conduite.* Bon, ça c'est un petit peu exagéré... [SOULIGNE «POINT» AVEC UN SERPENT]
- JR (Rires).
CP *Pour ce faire, je mentionnerai d'abord l'aide que peuvent nous fournir nos parents. Deuxièmement, je discuterai de cette période d'apprenti conducteur qui est plus longue sans les cours et je concluerai ...* [ENCERCLE LE «E» DE «CONCLUERAI»]...*en parlant de l'examen qu'y est le... le même,* bon, alors c'est ça, il a une faute d'homophones... [ENCERCLE «QU'Y] ...*qui est le même peu importe qui nous ayons... Oh!* (Rires), *qui nous ayons... que nous ayons,* OK. ...*que nous ayons pris les cours ou non.* Bon. Ça, c'est son introduction. Je pense que je vais la relire. Ça va... ça va être mieux pour mettre une note. Alors, *Étant moi-même apprenti,* bon. Ici, il y a une virgule de trop que j'avais pas vue tantôt puis, moi, j'indique les erreurs de ponctuation par des traits obliques... [FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE ET FAIT UN TRAIT OBLIQUE ENTRE «MOI-MÊME» ET «APPRENTI»]... OK. Alors, *Étant moi-même apprenti conducteur depuis quelques mois et doutant de la nécessité des cours pratiques, je me suis questionné sur ceci:* bon, moi, je considère que son sujet amené est pas très bon. D'abord, dès... dès sa première phrase, il mentionne presque le sujet où il dit déjà son opinion parce que... il nous précise qu'il doute de la nécessité des cours pratiques. Donc, il a pas vraiment amené son sujet. Donc, ça ici, je vais lui noter "SA", sujet amené qui est un petit peu déficient... [ÉCRIT «SA» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PREMIÈRE LIGNE DU TEXTE]... Alors, *je me suis questionné sur ceci: l'abolition des cours de conduite obligatoires augmentera-t-elle le nombre d'accidents sur la route?* Bon, ça va aller pour son sujet posé. OK? Ça va pour ça... [ÉCRIT «SP» ET «ß» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA 5^e LIGNE DU PARAGRAPHE D'INTRODUCTION]
- JR Qu'est-ce qu'il y a dans la marge? "SP" avec un "B".
CP Oui, pour leur montrer que ça, là, ça avait... c'était correct.
JR OK.
CP OK? *Personnellement, je crois que je pourrai très bien me débrouiller sur la route et que je ne serai pas plus exposé à de graves accidents si je n'ai point pris de cours de conduite.*
- JR Alors, vous relisez parce que ça va pas, là?
CP Oui. Là... (rires), pour être certaine d'avoir bien compris ce qu'il veut dire. OK, ça va aller. Alors là, il a mis son opinion, ce que je demandais... dans

l'introduction. Il devait avoir sujet amené, sujet posé, suivi de l'opinion. Et puis là, moi, je leur demande le sujet divisé, quoiqu'il soit pas exigé par le Ministère. OK? Fait que, moi, je leur demande de... de s'essayer. Alors, *Pour ce faire, je mentionnerai d'abord l'aide que peuvent nous fournir nos parents.* Bon. Moi, je trouve que là, ici, il y a pas... il a... il a pas bien enchaîné son sujet posé, puis le sujet divisé... [FAIT UNE ÉTOILE ENTRE «CONDUITE» ET «POUR» POUR SIGNIFIER LE MANQUE DE LIEN]... parce que... avec l'expression *pour ce faire*, il faudrait qu'il y ait un genre d'objectif qui soit formulé immédiatement avant, puis il n'y en a pas. OK? Alors là, moi, je considère qu'ici, là, il y a... il y a un enchaînement qui est pas très bien fait. *Pour ce faire, je mentionnerai d'abord l'aide que peuvent nous fournir nos parents. Deuxièmement, je discuterai de cette période d'apprenti conducteur qui est plus longue sans les cours et je conclurai en parlant de l'examen qu'y est le même peu importe que nous ayons pris ou non, OK, que nous ayons pris les cours ou non.* Bon. Là, je trouve sa phrase est (rires)... est quand même lourde. Moi, avec une phrase aussi longue, je leur conseille, pour pas qu'ils... qu'ils s'enfargent là-dedans, là, lors de l'examen, elle est pas si mauvaise que ça sa phrase. Mais moi, ce que je fais habituellement, je vais lui suggérer de la couper ici, puis de reprendre une dernière phrase à la fin. OK? [FAIT UN «X» SUR «ET» ET FAIT UN TRAIT OBLIQUE DEVANT LE «ET»]... Et puis, peut-être ajouter, par exemple, un marqueur de relation ici ...[FAIT UN «X» AU-DESSUS DE «EN» AVEC UNE PARENTHÈSE OUVERTE]: *Je conclurai, finalement, en parlant de l'examen qui est le même peu importe que nous ayons pris des cours ou non.*

JR OK.

CP En tout cas, ça me semble plus clair comme formulation. Bon. Alors là, il faut que je lui mette une note pour son... son introduction. Alors, on a dit que son sujet amené, là, vraiment, il était... il était pas recevable, là. Alors, c'est sûr que ça c'est très... je le pénalise beaucoup parce que pour le Ministère, le sujet divisé est peu important. Donc, qu'il soit un petit peu, là, que ça soit maladroit ici, c'est pas si grave, mais le sujet amené est très important pour le Ministère. Donc, c'est sûr que c'est un élève à qui je mettrai 6 au maximum, mais bon, comme il s'est essayé un petit peu, là, je pourrai lui laisser son 6/9, mais c'est sûr je mettrai pas plus que ça. [ÉCRIT «6» SUR LA GRILLE D'ÉVALUATION AU PREMIER CRITÈRE]... Puis même des fois, j'aurais tendance à lui mettre 5/9 parce que cette partie-là est quand même très importante. Ça, c'est le genre de chose, des fois, que je révise, là, tu sais, plus j'en fais, plus je... je peux revenir sur des copies. Alors ça, c'est l'introduction. J'ai demandé aux élèves de développer deux ou trois aspects. Alors, lui, il en a fait trois, d'accord. *Premièrement, je tiens à vous dire que, selon moi, alors ici, ça prend une autre virgule...* [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «QUE»]... *il n'y aura (pas) plus d'accident si on apprend à conduire avec un parent plutôt qu'avec un professeur de conduite.* Ça, c'est son opinion, ça va. *Malgré le fait que certains sondages exécuter par la SAAQ, alors ici, il y a une faute d'orthographe...* [ENCERCLE «ER» DE «EXÉCUTER»]...

JR Quand vous dites qu'il y a des fautes d'orthographe, vous pouvez juste mentionner à quel mot vous mettez une faute d'orthographe. Juste parce que quand je vais devoir relire, réécouter tout ça...

CP Oui, oui.

- JR ...ça...
- CP OK.
- JR Ça va être juste plus facile pour me retrouver.
- CP D'accord. *Malgré le fait que certains sondages exécutés*, alors, il a écrit un infinitif... alors que ça devrait être "és" par la SAAQ, euh... là, je suis en train de me demander si c'est *démontrent* ou *démontrant clairement que les cours pratiques diminuent le nombre ainsi que les risques d'accidents d'au moins quinze pour cent... d'au moins quinze pour cent. Je crois néanmoins que ceux-ci n'ont aucune importance.* Bon. Je relis. [RELIT] Alors, son affirmation, ça, ça va. *Malgré le fait que certains sondages exécutés par la SAAQ démontrent clairement que les cours pratiques diminuent le nombre ainsi que les risques d'accident d'au moins quinze pour cent. Je crois néanmoins que ceux-ci n'ont aucune importance.* Donc, ici, c'est l'argument qu'il est censé amener tout de suite après avoir affirmé. Je considère que son argument... il apporte une argumentation contraire à la sienne, il a pas apporté un argument qui vient prouver sa... sa prise de position au début, donc, jusqu'à maintenant, c'est pas très fort. *D'ailleurs, après plusieurs années de conduite, nos parents peuvent eux aussi nous faire part de leur savoir et nous permettre d'avoir une bonne attitude sur la route. C'est pourquoi je nie formellement l'augmentation du nombre d'accidents dû*, ici, il devrait y avoir un accent circonflexe... [ENCERCLE «DU» ET AJOUTE L'ACCENT CIRCONFLEXE]... euh... *à l'abolition des cours de conduite.* Ici, il est censé expliquer cet argument-là. C'est ce que je leur demande. Alors, comme son argument est contraire, il faudrait... il aurait fallu qu'il explique cet argument-là. Alors là, il a changé de position. Il est allé expliquer quelque chose qui irait avec son opinion. Donc, je considère que son argument ici là, je vais lui écrire que c'est un argument contraire... [ÉCRIT «ARG. CONTRAIRE» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA 7^e LIGNE DU PARAGRAPHE «DIMINUENT LE NOMBRE» ET FAIT UNE FLÈCHE QUI REMONTE JUSQU'À LA 2^e LIGNE DU PARAGRAPHE - ÉNONCÉ DE L'OPINION]... puis que, à l'avenir, il devrait avoir un argument qui correspond avec ce qu'il a écrit dès le début. Ici, il y a une virgule en trop, *C'est pourquoi je*, il y a pas de virgule... [FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE ENTRE «POURQUOI» ET «JE» ET FAIT UN TRAIT OBLIQUE ENTRE LES DEUX MOTS]...
- JR Là, vous avez relu comme la dernière partie du paragraphe?
- CP Oui. Oui. J'avais besoin un peu de voir le lien qu'il essayait de faire, lui... entre l'argument qu'il a amené, puis son explication. Parce que là, ils doivent expliquer l'argument, le mettre en valeur. Puis là, je suis en train de me demander si sa partie ici peut avoir une certaine valeur par rapport à... à ce qu'il a écrit au début. [RELIT]...Bon. Son explication pourrait être intéressante dans le sens où son argument correspondrait. Mais là, l'argument est pas très bon. Fait que pour l'instant, c'est un paragraphe qui est moyen, mais je le note pas comme tel. Correct?
- JR Oui, oui. Vous attendez de lire les autres...
- CP Je... oui, c'est ça.
- JR ...pour mettre une note d'ensemble.
- CP C'est ça. Euh... Son deuxième aspect. [RELIT LE 1^{er} ARGUMENT]Alors là, ici, il a comme laissé voir que... OK, que les parents sont capables de transmettre ce savoir-là. Alors...

- JR Ça, c'est le premier argument?
- CP Oui. Ça, c'est son premier argument. *Aussi, si nous savons... si nous avons pas compris les cours pratiques*, bon, il manque une... une négation. Les erreurs de syntaxe... [ÉCRIT «N'» ENTRE CROCHETS ENTRE «NOUS» ET «AVONS»]... Je les... je les souligne par des... des crochets.
- JR OK.
- CP Puis parfois, s'il manque un mot, je vais mettre un "x" dans le cro... dans les crochets.
- JR OK.
- CP Puis des fois, je vais l'ajouter. Puis, si c'est toute la phrase qui est mal construite, je fais un crochet au début, puis je fais un crochet à la fin.
- JR OK. Qu'est-ce qui pourrait justifier que des fois vous mettez un "x" parce qu'il manque un mot, puis des fois, comme là, vous l'avez écrit?
- CP (Rires).
- JR (Rires). Il y a-tu quelque chose qui?
- CP Je le sais pas.
- JR Non?
- CP (Rires). Je le sais pas. Ça m'arrive de mettre le "x", puis là... bon, j'avais comme... On dirait qu'il y a des fois tu... c'est plus fort que toi... tu vas mettre le "n". Surtout quand c'est un... un petit mot comme ça... ça va m'arriver de l'écrire au lieu tout simplement de mettre un "x" et mettre des crochets. Mais, c'est peut-être aussi... Moi, je pense que plus on en corrige, moins on a tendance à corriger l'élève lui-même. En tout cas, j'ai remarqué ça, là. Tu sais, au lieu de mettre le "s" parce qu'il... en manque un, tu peux finir par faire un cercle pour dire tout simplement qu'il a commis une erreur. Et en syntaxe, je suis peut-être portée à faire ça.
- JR OK.
- CP Mais en orthographe, jamais je vais corriger les fautes des élèves. Euh... *...si nous avons pas pris les cours pratiques, la période d'apprenti conducteur se verra augmenter de quatre mois*. Il y a une faute d'orthographe, *se verra*, il a mis un "s"... [ENCERCLE LE «S» DE «VERRAS»] *...se verra augmenter de quatre mois*. Bien moi, en tout cas. Bon, son *augmenter*, il l'a écrit "e-r". Bon. Il pourrait être accepté comme ça dans le sens où il est augmenté par quelqu'un, mais moi en tout cas, je le verrais beaucoup plus: *se verra augmenter*, "é", de quatre mois. Mais ça, je sais que j'ai déjà dit dans une dictée la possibilité que les deux soient acceptés aussi... [ENCERCLE LE «R» DE «AUGMENTER» ET FAIT UNE FLÈCHE HORIZONTALE DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE]... *Pendant ce temps, nous pourrons acquérir de l'expérience qui*, moi, j'insiste pour mettre des virgules ici, à mon avis (point de vue), encadré de virgules... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE AVANT ET APRÈS «À MON POINT DE VUE»]... Alors, *...nous pouvons acquérir de l'expérience qui, à mon point de vue, ne peut avoir que des effets bénéf.*... il a écrit *bénéfices*, c'est "bénéfiques"... [ENCERCLE «FICES»]... *sur la qualité de notre conduite et non de la détériorer au point d'augmenter le nombre d'accident*. Bon. Un "s" à *accident*... [ENCERCLE LE «T» DE «ACCIDENT»]... Bon. Moi, j'ai l'impression qu'il y a une erreur de syntaxe là, ici. Je vais reprendre cette phrase-là... [RELIT].. *Pendant ce temps, nous pouvons acquérir de l'expérience qui, à mon point de vue, ne peut avoir que des effets "bénéfiques" sur la qualité de notre conduite et non de la détériorer*, alors, c'est ça ici son erreur de con...

de syntaxe... [FAIT UN CROCHET OUVERT ENTRE «CONDUITE» ET «ET»]... Il a continué comme une deuxième partie de sa phrase avec un infinitif au lieu de continuer avec un verbe conjugué... [FAIT UN CROCHET FERMÉ À LA FIN DE LA PHRASE, APRÈS «ACCIDENT»]. Bon. *En effet, cette période nous permettra*, alors, il a écrit “t-e-r-a”... [ENCERCLE «TTERA»]... *de nous perfectionner et de nous familiariser avec le milieu. Il va sans dire qu’une personne qui a pu faire face à plusieurs situations différentes sera*, il a mis un “s”... [ENCERCLE LE «S» SE «SERAS»]... Ah! OK! Il a une erreur de verbe en plus. Il a écrit *sera* au lieu de dire “saura” *comment réagir*. Alors, quand il y a une erreur de vocabulaire, moi, je l’indique avec un genre de zigzag en dessous du mot... [FAIT UN SERPENT SOUS «SERAS»] Ça, je les informe de ça dès le début de l’année, mon petit code de... de correction. Alors, *sauras comment réagir si l’une d’elles*, alors avec un “s” *elles*, ... [ENCERCLE «ELLE»]...*devait se présenter. Donc, vu la diminution du temps d’apprentissage et d’expérience*, virgule... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «EXPÉRIENCE»]... *je ne vois l’utilité, je ne vois “pas”* ... [FAIT UN «X» DANS UN CROCHET DANS L’ESPACE AU-DESSUS DE «VOIS L’UTILITÉ»]...*l’utilité des cours pratiques*, point. Bon. Là, j’ai... je pense avoir relevé beaucoup de choses au niveau de... du français, mais j’ai besoin de le relire pour bien comprendre... son argumentation. Ça va? [RELIT] *Aussi, si nous “n” avons pas pris les cours pratiques, la période d’apprenti conducteur se verra augmenter de quatre mois. Pendant ce temps, nous pourrons acquérir de l’expérience qui à mon point de vue ne peut avoir que des effets “bénéfiques” sur la qualité de notre conduite.* OK. Alors là ici, c’est son opinion qu’il nous dit. Il est d’accord avec la période de quatre mois... *...et non de la détériorer au point d’augmenter le nombre d’accidents. En effet, cette période nous permettra de nous perfectionner et de nous familiariser avec le milieu.* Ça va. *Il va sans dire...* Non. Ici, au niveau de son argumentation, là, je considère que c’est quand même assez bien. En tout cas, c’est logique et ça correspond à ce que j’avais demandé. C’est sûr, au début, il a comme mentionné son aspect. Ensuite, il donne son opinion. Il dit que: à mon point de vue, cette période de quatre mois va avoir des effets. Alors, ça c’est son opinion. [ÉCRIT «OP» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE] Son argument, c’est *En effet, cette période nous permettra de nous perfectionner et de nous familiariser avec le milieu.* Alors ça, ça va... [ÉCRIT «A» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE] Puis après ça, il explique: *Il va sans dire qu’une personne qui a pu... qui a pu faire face à plusieurs situations différentes “saura” comment réagir si l’une d’elles devait se présenter. Donc, vu la diminution du temps d’apprentissage et d’expérience, je ne vois “pas” l’utilité des cours pratiques.* [ÉCRIT «EX.» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE] [RELIT]... Bon. En tout cas, sa fin ici, je considère qu’elle... elle correspond pas très bien à son début parce que moi, je leur demande toujours que la petite conclusion du paragraphe fasse un peu écho au début du paragraphe. [ÉCRIT «CONFUS» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA DERNIÈRE LIGNE DU PARAGRAPHE ET FAIT UNE FLÈCHE QUI REMONTE JUSQU’À LA PREMIÈRE LIGNE DU PARAGRAPHE]...

JR

Oui, oui.

- CP Tu sais, comme si tout ça formait une bonne unité. Puis bon, il est parti avec l'idée qu'il y avait une période d'apprenti et puis à la fin, il parle *diminution du temps d'apprentissage* puis *d'expérience*. Bon, en tout cas, pour moi, c'est pas tout à fait un rappel, là, conforme à son début. Euh... Toute cette partie-là, je pense qu'elle est quand même... très bien, elle est très logique. À la fin, bon, il a dérapé un tout petit peu, mais c'est pas catastrophique, c'est bien. C'est mieux que le premier paragraphe, à mon avis, là. C'est plus... plus rigoureux. Son troisième aspect. Bon, je dirais aussi peut-être avant de passer au troisième, j'aime pas beaucoup son marqueur au début, *Aussi*, là. En tout cas. C'est sûr que ça a un peu le sens de "de plus", ça a le sens un peu. Mais, c'est pas l'équivalent. Au niveau de l'organisation du texte... puis il est au début de paragraphe, commencer par *Aussi*, j'aime pas beaucoup ça. Alors là, bon, je lui ai encadré, puis je vais lui noter: "autre marqueur"... [FAIT UN SERPENT SOUS «AUSSI», ENCERCLE LE MOT ET ÉCRIT AU-DESSUS DU MOT «AUTRE MARQUEUR»] OK.
- JR Les petits... vous avez écrit dans la marge de gauche, là, "OP" et "A".
- CP Oui.
- JR Est-ce que c'est pour vous pour vous aider à savoir... pour repérer ce qui a été fait?
- CP Moi, j'ai besoin... oui. Souvent, là, j'ai besoin de ça, puis ça m'aide à retracer la logique du texte.
- JR OK.
- CP Parce que, moi, j'ai... quand je lis comme ça, là, rapidement, souvent à première vue, bon, ça semble bien, bon, ça se lit bien. Mais, c'est souvent trompeur... des textes. Puis, comme je leur demande de... de suivre une... un certain plan pour chacun des paragraphes... bien, je veux m'assurer de le retrouver, sans ça, je trouve que je suis pas conséquente avec qu'est-ce que je leur demande. Correct? Alors, le dernier aspect. *Finalement, je ne vois pas ce que les cours pratiques peuvent changer puisque pour avoir son temporaire*, bon là, moi, j'exigerais une autre virgule ici [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «PUISQUE»]... *puisque*, puis en tout cas, celle-là, elle pourrait peut-être rester là, mais c'est sûr que ça fait plusieurs virgules, mais c'est pas mauvais... *puisque, pour avoir son temporaire, il nous faudra passer le même examen*. OK. Alors là, ce qu'il amène comme aspect, c'est que tout le monde passe le même examen, qu'on ait suivi des cours ou pas. Alors, *Donc, tout au long de mes sorties*, j'essaie de trouver son mot, OK, *avec un adulte, il me faut être attentif et bien retenir les moindres conseils qui me serait ...* ça devrait être pluriel... [ENCERCLE «RAIT» DE «SERAIT»], *sûrement fort utile*, avec un "s" [ENCERCLE «E» DE «UTILE»], *lors de l'examen. Si j'ai bien pratiqué la conduite automobile*, pratiquer la conduite, ça fait bizarre, j'aime pas beaucoup son terme... [FAIT UN SERPENT SOUS «PRATIQUÉ LA CON»] *Si j'ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an*, virgule... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «AN»]... *je ne vois pas pourquoi je ne réussirais* (pas) [FAIT UN «X» ENTRE CROCHETS APRÈS «RÉUSSIRAI»]... *le test de la SAAQ. Vu le fait*, en tout cas, ça devrait au moins "ce fait"... [SOULIGNE «LE» AVEC UN SERPENT]... là, l'expression est pas très juste non plus, puis ça devrait être suivi d'une virgule... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «FAIT»] *Vu le fait*, non, pas ici (rires), c'est une erreur... Ça, c'est l'inconvénient de pas lire les phrases au complet avant de commencer à

noter, hein! Alors, *Vu le fait que nous avons à faire le même examen, je ne peux admettre que les cours pratiques sont un atout indispensable*, OK, il y a un “s” là... [ENCERCLE «BLE»] *Vu le fait que nous avons à faire le même examen*, bon. En tout cas, j’aime pas... c’est sûr, il y a pas une... il y a pas d’erreur de ponctuation, là. [APPLIQUE DU CORRECTEUR BLANC SUR LE TRAIT OBLIQUE APRÈS «FAIT»] Bon. Moi, son expression *Vu le fait*, là, *que*, c’est pas trop beau... [FAIT UN SERPENT SOUS «VU LE FAIT QUE NOUS AVONS»] Si au moins il avait dit “Étant donné que”, ça aurait été mieux, là. Puis là, je peux lui suggérer... Quand j’ai vraiment l’équivalent, là... qui me vient tout de suite à l’esprit, là, je vais leur suggérer de temps en temps. “Étant donné que”, c’est plus juste [ÉCRIT «ÉTANT DONNÉ QUE» AU-DESSUS DE «VU LE FAIT QUE»]... *que nous avons à faire le même examen*, bon, “faire”, il aurait pu dire *passer* le même examen... [FAIT UN SERPENT SOUS «À FAIR»] puis d’après moi, il a pas mis son “e”, dans... son écriture me laisse voir qu’il a pas mis de “e”... [ENCERCLE L’ESPACE VIDE APRÈS «FAIR»] ..*je ne peux admettre que les cours pratiques sont un atout indispensable*. Oh non! Il y a pas de “s”. [EFFACE SON CERCLE AUTOUR DE «BLE» DE «INDISPENSABLE» AVEC DU LIQUIDE CORRECTEUR BLANC].

JR Ça vous arrive assez fréquemment d’effacer des erreurs que vous avez notées, qui n’en étaient pas finalement, à une deuxième lecture?

CP Oui, ça arrive.

JR Une fois de temps en temps?

CP Ça arrive. Oui, puis... c’est peut-être ma façon de faire qui est... Des fois, je me pose des questions: est-ce que je devrais lire d’abord pour avoir une bonne idée du sens? Mais, je trouve ça difficile de lire sans... sans relever les erreurs. Je suis portée à... à relever d’abord les erreurs, puis c’est sûr ça m’arrive de... de faire des... des erreurs, là... surtout en syntaxe... la ponctuation, c’est le fait de pas lire les phrases complètes, là... avant de commencer à relever des erreurs. Fait que moi, j’ai de la difficulté, là, à lire... sans relever des erreurs. Puis là, je suis portée à les faire, puis après ça je relis pour le sens. Alors, voyons son argumentation maintenant. *Finally, je ne crois... je ne vois pas (ce) que les cours pratiques peuvent changer, puisque, pour avoir son temporaire, il nous faudra passer le même examen*. Alors là, son aspect porte sur le fait que c’est le même examen.. *Donc, tout au long de mes sorties avec un adulte, il me faut être attentif et bien retenir les moindres conseils, oui... Si j’ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an, je ne vois pas pourquoi je ne réussirais “pas” le test de la SAAQ*. Je trouve ça bizarre sa logique parce que c’est supposé porter sur l’examen, OK, et puis là, c’est comme s’il argumentait beaucoup plus sur la qualité de... de l’enseignement qu’il va recevoir au lieu de dire que le fait de passer le même examen pour tout le monde, quelle que soit la façon dont on s’est préparé, bien là... Bon. Moi, je trouve qu’il a pas argumenté vraiment sur l’examen lui-même. Alors là, je trouve ici, là, que son argumentation, je vais lui écrire: “argumentation... l’argumentation devrait porter sur l’examen” [ÉCRIT «L’ARGUMENTATION DEVRAIT PORTER SUR L’EXAMEN» EN DIAGONALE DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LE PARAGRAPHE]... et non pas sur la préparation. *Si j’ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an, je ne vois pas pourquoi je ne réussirais pas le test de la SAAQ*. Bon. C’est pas tout à fait mauvais, mais ça aurait été... l’argumentation aurait porté beaucoup mieux

s'il avait parlé... uniquement de l'examen. Bon. Alors ça, c'est ses trois aspects. Sur les trois, en fait, son deuxième, qui est très, très... qui est beaucoup plus rigoureux, puis qui est plus facile à suivre... puis qui est pas mal plus convaincant que les deux autres. Bon, on va jeter un coup d'œil sur la conclusion. La conclusion, ce qui importe, c'est qu'il ait rappelé son opinion. Ça veut dire que si on revient un petit peu, là, dans son premier aspect, dans l'introduction [RELIT]...il avait annoncé que son opinion était favorable au fait qu'on puisse se débrouiller, là... avec ses parents. [RELIT] Dans le premier aspect, il disait que, bon, il y avait pas plus d'accidents, OK. Puis, il amenait l'exemple de ses parents. Donc, il est conforme à son opinion de l'introduction. Dans le deuxième aspect, [RELIT]... il dit qu'il y a une période qui permet, là, d'apprendre, une période suffisante. Puis dans le troisième [RELIT], c'était sur l'examen. Bon. C'est sûr qu'il aurait fallu qu'il nous dise que grâce à l'examen, ça prouve qu'on est... on est apte à conduire, là. *Pour conclure, même si les cours de conduite sont peut-être bons, avec un "s"... [ENCERCLE LE «N» DE «BON»] pour la maîtrise automobile, je ne les crois pas nécessaire... [ENCERCLE LE «E» DE «NÉCESSAIRE»]... pour la réussite de l'examen et surtout je pense sincèrement qu'il n'y aura plus d'accident vu leur... abolition... qu'il n'y aura pas plus d'accidents vu leur abolition. ...vu leur abolition, là, à la fin, là [FAIT UN SERPENT SOUS «VU LEUR»].* Bon. [RELIT] C'est pas si mal! (Rires). Il a rappelé son opinion même si... il aurait pu donner un petit peu plus de dé... de détails. Quoique la conclusion est pas évaluée comme telle. OK? C'est juste le fait qu'il ait respecté son opinion tout au long, c'est ça qui est important. Bon. Euh... Si on regarde la note, maintenant, pour chaque critère. Bon. L'introduction, on l'a notée. Maintenant, l'ex... "L'élève exprime une opinion claire sur le sujet choisi." Bon, je vais lui accorder parce que je trouve qu'il est...il respecte une opinion de départ... puis, c'est pas mal la même chose qu'il rappelle jusqu'à la fin... [ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 2 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] "L'élève recourt à des arguments pour défendre son opinion." Bon. Là, c'est ici que, normalement, le Ministère, il met 7, 14 ou 21. Bon. Moi... Il y a un paragraphe sur les trois qui est très bien fait. Son premier, si je me souviens bien (bruits), c'est un argument contraire qu'il amené. Puis son troisième, bon, l'argumentation portait pas tout à fait sur la bonne... sur le bon aspect. Bon, en tout cas. Je serais portée à lui mettre, moi, peut-être... un petit peu plus que la moitié, mais pas beaucoup, là. Alors, si on y va avec la moitié des points, il aurait son... il aurait 14 ici, là. Il faudrait quasiment que je respecte... À ce moment-là, là, ça irait, là, au minimum de ce qu'il aurait à aller chercher comme moyenne dans son argumentation... [ÉCRIT «14» AU CRITÈRE 3 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]... "L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent la structure de l'argumen... l'articulation." Bon, il y a son *Aussi* qui était pas très bien, puis l'intérieur des paragraphes. Tantôt, dans l'introduction, je voyais qu'il y avait une erreur, ici, d'enchaînement. Quoique ça, je l'avais déjà noté un petit peu dans l'introduction. Mais, il a quand même apporté des marqueurs de relation intéressants, bon ici, il a dit *en effet, d'ailleurs, malgré le fait que certains sondages*. Il enchaîne bien ses phrases à l'intérieur des paragraphe. Bien, je considère que, pour ça, ça va. Puis ici, il utilise aussi à la fin des paragraphes *donc*, puis à la fin,

*Finalem*ent, pour son introduction... sa conclusion. Bien moi, je... bon, je lui en enlèverait peut-être un point, ici là...

JR Oui.

CP ...pour son *Aussi* qui est pas tellement juste... [ÉCRIT «8» AU CRITÈRE 4 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] "L'élève emploie des termes précis et variés." Bon, ça c'est pas extraordinaire. Bon. Moi, quand j'arrive au vocabulaire...

[FACE B, CASSETTE 1]

CP ...ponctuation... syntaxe, puis dans l'orthographe. Fait que j'y vais beaucoup plus avec une note globale. Quand je vois qu'il y a des mots assez recherchés, qui sont très justes, qui sont variés, là, je vais mettre une excellente... note de vocabulaire. Là ici, je considère que c'est plutôt moyen. Bon, enfin, je vais lui mettre, moi, peut-être un 9 ou un 8 sur 12, là. [ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 5 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] (Sonnerie du téléphone: interruption de l'enregistrement). Bon ça, ça va bien, on va calculer (rires)!

JR Donc c'est ça. Pour le vocabulaire, donc, c'est une...

CP Non, je... Je... Bien, moi, je...

JR C'est une vision globale, c'est...

CP Oui, c'est ça. Moi, je suis pas capable...

JR C'est qualitatif?

CP ...de commencer à compter le nombre d'erreurs, puis compter le nombre de fois qui a été répété le mot. C'est sûr que si je vois sur quatre lignes, là, le mot, il a été répété deux, trois fois, bien, je vais, je vais les souligner, puis je vais les relier... ces mots-là. Mais, pour l'instant, ça me semble pas le cas. Sauf que c'est juste le vocabulaire qui est pas très recherché. C'est pas trop redondant non plus, fait que je trouve que ça a du bon sens, là. Tu sais, même que j'aurais pu lui mettre 10, là... C'est pas... c'est pas... c'est bien. Bon. Alors, syntaxe, ponctuation. Alors là, je compte tout simplement mes erreurs de syntaxe et de ponctuation. J'en ai une ici. J'en ai une là, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Bon. Quand ici... Quand c'est un bloc qui est pas entre virgules... je le compte comme une seule erreur. Là, j'étais rendue à 7, 8, 9, 10, 11, 12. J'en ai 12. C'est quand même pas mal. Si je regarde ça... [REGARDE LA FEUILLE DES CALCULS DES FAUTES] il est à 12/20... [ÉCRIT «12» AU CRITÈRE 6 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]... Ses erreurs d'orthographe: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. [REGARDE LA FEUILLE DES CALCULS DES FAUTES]... Là, il est à 9... [ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 7 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] Alors, on va additionner ça. Pour ce qui est des... euh... ça m'arrive des fois, au bout d'un certain nombre de textes, de rejeter des coups d'œil...pour voir si j'ai pas oublié des erreurs parce que... on en oublie à l'occasion... des erreurs d'orthographe, là. Fait que je les relis pas systématiquement. Mais, des fois, quand ça fait un nombre de copies que j'ai faites, là, peut-être une dizaine, je prends deux, trois copies, puis je regarde si j'en ai oublié, tu sais. Puis, si je vois que j'en ai oublié pas mal, bien c'est peut-être une heure de correction où j'étais plus fatiguée, moins efficace. Fait que là, je vais peut-être faire plus attention, là... après ça. Alors ici, j'y vais toujours par... C'est ça, ça fait 15, 25, 29, 37, 46, 57, 58. Alors, 58 ça va lui faire 66. C'est ça. Puis je... Moi, je le plaçais dans mes élèves moyens. Fait qu'il est pas... il a quand même pas une note

extraordinaire, là, cet élève-là. Voilà. (Inaudible). Là... bon. Des fois, je vais ajouter un commentaire au verso de ma feuille de corrections... Mais, quand j'en ai mis ici, là, sur la feuille... j'en rajouterai pas inutilement parce que, là, ce serait la même chose que j'aurais à... à répéter, là. OK? Mais des fois, quand c'est plus un commentaire qui est... Si l'élève a pas respecté le sujet... Puis, s'il y a quelque chose de spécial à lui dire, je vais l'écrire au verso de la feuille.

JR OK.

CP OK? Bon. Alors ça, ça fait une... une copie. (Inaudible). Bon. Ça, ça devrait être une bonne copie. Bien sûr... c'est sûr que rendu à ce temps-ci de l'année, c'est bien difficile de faire abstraction, puis de pas se dire: bon, ça c'est une bonne copie. Et même que ça m'arrive de mettre des bonnes copies en dessous d'une pile, OK, parce que c'est comme si, bon, pour moi c'était une récompense (rires). Tu sais, je viens comme...

JR Bien finir!

CP Oui, bien finir! Ou bien, tu sais que, bon, il faudrait que tu corriges, c'est le soir, puis... tu as une heure et demie, bon, tu veux mettre une heure et demie là-dedans. Bien là, tu fais attention pour pas terminer avec des copies difficiles à lire parce que là, des fois, ça peut... tu as de la difficulté à bien saisir, là... leur logique, là. Fait que quand les copies sont difficiles, des fois même, tu peux... ou bien tu te dis: "on va dire que c'est pas si mal ou bien tu finis par être tellement harassé que tu... tu... tu dis, bon: ça a pas d'allure, puis là, tu vas...

JR Tout est mal!

CP Oui, c'est ça. Fait que je fais attention, là, je varie ça, puis quand je sais que je suis un peu fatiguée puis je veux m'avancer quand même, je vais peut-être prendre des copies un peu moins difficiles, là. Bon. Alors, c'est toujours le même sujet. *Dans plusieurs pays du tiers monde, les conditions de vie sont très difficiles. Beaucoup de gens y meurent habituellement de faim ou de malnutrition. Au Québec, rien de semblable ne nous touche. Malgré cela, une certaine quantité de gens périssent tous les jours. Chez nous, les accidents routiers s'avèrent être une des causes majeures de décès*, elle a oublié un petit accent grave... [AJOUTE L'ACCENT GRAVE SUR «DÉCES» ET ENCERCLE «CES»] *Souvent, les mauvaises conditions de la route ainsi que le manque d'expérience des conducteurs expliquent ces nombreuses morts. Ouais... On peut alors se demander si l'abolition des cours de conduite obligatoires est une bonne idée. Cela augmentera-t-il le nombre d'accidents de la route? Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non. C'est pourquoi, pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis conducteurs qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation et de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment. Enfin, nous verrons que, d'un autre côté, les conducteurs en herbe doivent aussi subir l'examen final comme n'importe quel autre conducteur.* Bon. Là, j'aurais besoin de relire un peu la deuxième partie. Son sujet amené est excellent. OK? Alors, je vais écrire ici, là, "excellent"... [ÉCRIT «EXCELLENT SA» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LES TROIS PREMIÈRES LIGNES DU PARAGRAPHE D'INTRODUCTION]... Elle a mis beaucoup d'importance pour son sujet amené... puis, c'est ce qu'on attend d'ailleurs. Là, j'aurais besoin de relire, là, sa deuxième partie. À partir du sujet posé. [RELIT] *On peut alors se demander si l'abolition des cours de conduite*

obligatoires est une bonne idée. Cela augmentera-t-il le nombre d'accidents de la route? Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non. Bon. J'aime pas beaucoup ici, là, les mots qu'elle emploie... [FAIT UN SERPENT SOUS «TIRAILLÉE ENTRE LE OUI ET LE NON]...

JR ...entre le oui et le non?

CP Oui, c'est ça. Euh... *C'est pourquoi pour traiter cette question, bon, le C'est pourquoi, il est pas très (inaudible), là... [FAIT UN CROCHET OUVERT AVANT «C'EST POURQUOI» ET SOULIGNE «QUOI»]... OK, c'est... En fait, ce qu'elle veut dire, c'est pas... elle veut pas amener une conséquence, vraiment, là, tu sais, elle veut seulement faire un lien entre l'opinion qu'elle vient d'émettre et puis le sujet divisé. Fait que ça ici, au niveau de l'enchaînement, là, c'est un petit peu maladroit. ... pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis conducteurs... [FAIT UN TRAIT D'UNION ENTRE «APPRENTIS» ET «CONDUCTEURS»]... qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation... et de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment. Bon, en tout cas, je sais pas exactement ce qu'elle veut dire (rires). Alors, je vais peut-être attendre de regarder son contenu, peut-être ça va m'aider... à savoir ce qu'elle veut dire ici. Enfin, nous verrons que, d'un autre côté, les conducteurs en herbe doivent aussi subir l'examen final comme n'importe quel autre conducteur. Bien là, avant de lui mettre sa... sa note... je vais voir, tu sais, ce qu'elle entend par ça ici, là. Parce que, pour moi, c'est pas clair...(ÉCRIT «PAS CLAIR» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE) [SOULIGNE AVEC UN SERPENT «TISSAGE DES RÉFLEXES QUI SE FAIT TRÈS DIFFÉREMMENT»] C'est sûr que, pour l'instant, je pourrais lui mettre... un 8/9, quelque chose comme ça, là, à cause de ça. En tout cas. Alors, premier aspect. D'abord, disons que les conducteurs n'ayant pas suivi les cours de conduite n'arrivent jamais à une maîtrise parfaite de ce qu'est l'art de la conduite. Ces débutants apprennent très souvent de leurs parents ou d'un proche. Les instructions qu'ils obtiennent de ces gens sont souvent déformées ou complètement incorrectes. Par exemple, la façon simplement... la façon de simplement tenir le volant d'une automobile d'après papa... (rires) OK...[FAIT UN TRAIT OBLIQUE AVANT «D'APRÈS» ET UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «PAPA»] diffère grandement de ce qu'en pense l'instructeur. OK... Je suis persuadée que les professionnels qui montrent ce genre de technique sont hautement plus qualifiés pour nous apprendre d'une manière exacte les secrets de la conduite automobile. Ce qui occasionne moins d'accidents par la suite. Bon. Je sais que ce genre de phrase-là, elle peut être acceptable, là, tu sais, des fois dans les journaux, dans les livres... mais, moi, je leur demande d'éviter de faire une phrase qui commencerait comme ça, par *Ce qui occasionne...* sans qu'il y ait une principale. Moi, j'aime mieux la relever en... en étant sûre qu'ils vont l'éviter, puis comme ça, bien, à l'examen du Ministère, ils courent pas le risque de faire des erreurs de syntaxe... [MET LA PHRASE «CE QUI OCCASIONNE MOINS D'ACCIDENTS PAR LA SUITE» ENTRE CROCHETS]... Bon. Alors, je relis ce petit paragraphe. [RELIT]...*disons que les conducteurs n'ayant pas suivi les cours de conduite n'arrivent jamais à une maîtrise...* Bon. Ça alors, c'est son affirmation, son opinion. *Ces débutants apprennent très souvent de leurs parents ou d'un proche. OK... Les instructions qu'ils obtiennent, alors, ça c'est son argument...* [ÉCRIT «A» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-*

À-VIS LA PHRASE]... pour dire que *Les instructions qu'ils obtiennent (...)* sont souvent déformées ou complètement incorrectes. Et là, elle a son explication ici... [ÉCRIT «EXPL.» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]... quand elle va chercher l'exemple, *la façon de simplement tenir le volant d'une automobile d'après papa diffère grandement de ce qu'en pense l'instructeur.* Alors, je trouve que son argumentation est très... est très logique, puis elle est assez rigoureuse. On passe au deuxième aspect. *De plus, les réflexes développés avec l'instructeur sont de meilleure qualité et beaucoup plus utiles.* (Rires). Des réflexes utiles, en tout cas, je... je reviendrai là-dessus tantôt. *Lors d'une pratique avec l'instructeur, le seul but est d'apprendre à conduire prudemment en respectant les règlements. Par contre, lorsque l'on s'exerce avec nos parents, l'attente qu'ils ont de nous augmente le stress ressenti et ne nous aide guère à performer. Il nous faut alors, en plus d'apprendre à conduire, veiller à gérer, "e" accent aigu...* [ENCERCLE LE «GÈR» DE «GÉRER»]... *le stress de les avoir à nos côtés et leur stress de la destruction de leur automobile.* Bon. (Rires). Bon, on va laisser faire la destruction de l'automobile (rires)... [SOULIGNE EN SERPENT «LA DESTRUCTION DE LEUR»]... Euh... Bon. *Il est d'ailleurs prouvé que le stress et l'anxiété augmentent la possibilité de provoquer un accident. Je suis d'avis qu'il est plus aisé d'apprendre avec quelqu'un qui nous connaît, "aît" au lieu de "ais"...* [ENCERCLE «AIS» DE «CONNAIS»]... puis avec un accent. *...qui nous connaît peu et qui sait nous faire exercer, bon, nous faire exercer, c'est pas très bien...* [SOULIGNE EN SERPENT «NOUS FAIRE EXERCER»]... *d'une façon agréable et professionnelle.* Bon, OK. On... on reprend ça. [RELIT] *...lorsque l'on s'exerce avec nos parents, l'attente qu'ils ont de nous augmente le stress ressenti et ne nous aide guère à performer.* Bon. Ça, ça va, son affirmation, opinion... [ÉCRIT «A/OP» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]... OK. *Il nous faut alors, en plus d'apprendre à conduire, veiller à gérer le stress de les avoir à nos côtés, OK, c'est son argument qui prouve que ça augmente le stress le fait d'avoir ses parents à côté...* [ÉCRIT «A» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]... *et leur stress de la destruction (rires) de leur automobile.* C'est trop drôle. Bon. L'idée est correcte, là, la syntaxe est pas mauvaise, mauvaise non plus, mais c'est un peu malhabile, là. En tout cas, moi, je vais lui souligner tout ça, là, puis je vais lui écrire ici: "mal dit"... [SOULIGNE EN SERPENT «ET LEUR STRESS DE LA DESTRUCTION DE LEUR AUTOMOBILE» ET ÉCRIT «MAL DIT» AU-DESSUS DE «LEUR STRESS»]... OK? Puis moi, ce que je fais, des fois, là, je vais rentrer ça comme erreur de syntaxe même si en soi c'est pas tout à fait une erreur de syntaxe, là, ou je vais... considérer dans le vocabulaire. *Il est d'ailleurs prouvé que le stress et l'anxiété augmentent la possibilité de provoquer, ça, c'est correct son explication...* [ÉCRIT «EXPL.» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]... *Je suis d'avis qu'il est plus aisé d'apprendre avec quelqu'un qui nous connaît peu et qui sait nous faire exercer d'une façon agréable et professionnelle.* Bon. C'est correct, son argument est... est correct. C'est sa façon de s'exprimer qui était pas tout à fait juste. Dernier aspect! *Cependant, comme tous les conducteurs ont, d'une façon ou d'une autre, à subir l'examen final, ils devraient donc tous être en mesure de conduire sécuritairement par la suite. L'examen final, donné par un employé de la*

*Société des Assurances Automobiles du Québec, est un examen complet et difficile à réussir. Si les nouveaux conducteurs le réussissent, c'est qu'ils sont désormais prêts à se retrouver seuls sur la route. Ah! Là, ça confirme un petit peu ce que... l'aspect que l'élève tantôt avait essayé d'aborder, c'est l'examen final. Là, elle a vraiment réussi à argumenter sur l'examen alors que tantôt, l'autre argument était (inaudible). ...les nouveaux conducteurs... Si les nouveaux conducteurs le réussissent, c'est qu'ils sont désormais prêts à se retrouver seuls sur la route. Je crois que si la personne a la capacité de réussir ce test, c'est qu'elle est responsable et qualifiée. Peu importe qu'elle ait appris de ses parents ou d'un instructeur, après avoir réussi cet examen, la probabilité d'accident est diminuée. Donc, si je comprends bien, dans cet aspect-là, elle trouve pas que c'est absolument nécessaire de suivre des cours de conduite alors que dans ses deux premiers a... deux premiers aspects... [RELIT] OK. Alors, les deux premiers aspects étaient favorables à des cours de conduite alors que le dernier nous dit cependant que si quelqu'un qui suit son examen, puis qu'il le réussit, il y a pas de raison qu'il soit moins qualifié qu'un autre. Pour conclure, les apprentis conducteurs doivent eux-mêmes faire le choix entre un cours où le professionnalisme est de mise ou un apprentissage provenant plus (ajouté à la lecture: ou moins)de l'expérience de leurs proches. Pour moi, les deux possibilités s'avèrent acceptables. Je crois seulement qu'il s'agit de faire le choix qui nous conviendra le mieux. Immanquablement, dans toute acti... dans toute activité où l'on débute, on doit faire des choix et accepter qu'il y ait quelques risques. Mais il faut bien commencer quelque part et il y a-t-il un meilleur, elle a mis un "il" pour rien... [MET LE «IL» ENTRE CROCHETS]... y a-t-il un meilleur départ que le début lui-même? (Inaudible) sa phrase est un petit peu redondante ici... [SOULIGNE EN SERPENT «MAIS IL FAUT BIEN COMMENCER QUELQUE PART ET IL Y A-T-IL UN MEILLEUR DÉPART QUE LE DÉBUT LUI-MÊME?» ET ÉCRIT «REDONDANT» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE] ...pour bien commencer quelque part, y a-t-il un meilleur départ que le début lui-même? Bon. (Rires). On est sûr qu'ils vont commencer dès le début (rires)! Bon! Non, je trouve que c'est un beau texte quand même. Et puis, elle respecte bien son opinion qui était annoncée dans l'introduction. OK? Son (inaudible). Elle disait *entre le oui et le non*, donc ça voulait dire qu'elle était quand même partagée. Bon. Là, je voulais vérifier son introduction. Tantôt, il y avait une petite phrase, là, on savait pas trop ce qu'elle voulait dire. Elle disait: [RELIT] *pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis conducteurs qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment.* Oui. Bon. Moi, je considère que, dans une introduction, on devrait savoir... on devrait comprendre sans avoir besoin d'aller lire le reste. OK? Alors moi, je vais lui noter ici, là, que c'est un petit peu... Je vais lui écrire que c'est pas clair... [ÉCRIT «PAS CLAIR» VIS-À-VIS LA PHRASE] Correct? Bon. Alors, si je regarde sa note, OK. Bon, l'introduction, je vais lui mettre... même si c'est pas parfait, ça ici, là. Étant donné que le sujet divisé est pas exigé par le Ministère, je vais lui mettre un 8/9 à cause de son enchaînement ici qui est pas... parfait... [ÉCRIT «8» AU CRITÈRE 1 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] Ensuite, bon, l'opinion, c'est correct. C'est... Du début à la fin, là, elle est bien... elle est rappelée tout le temps, puis son*

introduction, puis sa conclusion, ça concorde... [ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 2 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]... Euh... [LIT] "L'élève a recours à des arguments pour défendre son opi... son opinion." Bien ça, je trouve c'est très rigoureux. Ça fait partie des élèves qui sont capables, là, de mener un paragraphe, là, assez rigoureusement. Bon, le Ministère, lui, il met des 21/21 (rires). Moi, j'en mets pas (rires). Bien, puis bon, des fois, les élèves peuvent le reprocher, mais, moi, j'en mets pas. Alors, je mets une excellente note sur 21, là, pour moi, je vais lui mettre 19 ou... Je vais lui mettre 19/21. [ÉCRIT «19» AU CRITÈRE 3 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] Parce que je le sais aussi qu'il y en a qui sont encore meilleurs que cette élève-là. OK? Fait que... je vais attention. Je sais que c'est quand même très bien ce qu'elle a fait. Pas beaucoup de reproches à lui faire. Alors, je vais lui mettre son 19/21. [LIT] "L'élève fournit des indices pertinents." J'ai pas relevé d'erreurs de marqueurs de relation, puis ses paragraphes sont corrects. Bon, il y aurait un "mal dit" ici, mais c'était pas au niveau de... d'articulation du texte nécessairement. Ça, je vais lui mettre sa note parfaite... [ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 4 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] [LIT] "L'élève emploie des termes précis et variés". J'ai trouvé ça bien, mais je lui mettrai pas 12 non plus parce que à cause de ses... de ce que je lui ai relevé là, même si c'était quand même beaucoup mieux que l'autre copie de tantôt, là, je vais peut-être lui mettre 11 pour lui signaler qu'il y a encore des petites choses à... corriger... [ÉCRIT «11» AU CRITÈRE 5 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] Ensuite, syntaxe et ponctuation. Bon, ça, c'est pas au niveau de la syntaxe, c'était au niveau du marqueur. (Inaudible) une ici, il y en a 2, 3. Bon. Ça fait 18... [ÉCRIT «18» AU CRITÈRE 6 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] Et puis, l'orthographe, il y en avait pas beaucoup: 1, 2, 3... 3 erreurs, même chose, 18... [ÉCRIT «18» AU CRITÈRE 7 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] Fait qu'elle va aller chercher une bonne note: 2, 4, 5, 6, 7, 8. Ça lui donne 92. [ÉCRIT «92%» SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]

- JR Ah! Vous avez compté à l'envers, c'est plus vite?
 CP Oui, cette fois-ci, j'ai compté à l'envers (rires). Il y avait moins de (rires)...
 JR Des chiffres à...
 CP (Rires).
 JR ...à enlever plutôt que...
 CP C'est plus facile à soustraire (rires). (Inaudible). Je trouve quand même, c'est une très belle note. Il (rires) y a des fois que je regarde ce que j'ai corrigé, je regarde la note que ça donne.
 JR Quand vous... une fois que vous avez additionné...
 CP Oui, je regarde ça!
 JR ...vous re-regardez le texte (inaudible)?
 CP Bon. Je dis, bon, c'est 92. Est-ce que c'est un 92? Est-ce que j'ai... j'ai peut-être été large en laissant passer peut-être ses petites conclusions ici?
 JR Puis, est-ce que ça vous arrive de modifier la note?
 CP Oui, ça va m'arriver, mais ça changera pas de 5 points, là.
 JR OK.
 CP OK? Peut-être que ça peut changer d'un point ou deux, là. Là, ce que je pourrais voir, c'est peut-être au niveau du vocabulaire où j'ai mis 11/12. Je pourrais peut-être lui mettre 10 quoique, tantôt, l'élève que j'ai corrigé, je

- lui avais mis quand même 9, là. C'est quand même mieux, là. Fait qu'il faut qu'il y ait une différence aussi... entre ces deux élèves-là.
- JR Donc, même s'il y a une grille qui semble rendre le travail plus objectif...
- CP C'est... oui.
- JR ...il y a quand même...
- CP Oui, tout le temps.
- JR une part de subjectivité parce que vous comparez quand même les copies entre elles, puis...
- CP Oui, c'est ça. C'est ça. C'est... c'est que, oui, on pourrait quasiment dire: bon, il y a 10 copies, les 10 premières sont... se ressemblent beaucoup. Mais entre elles, il y a quand même une différence. Puis, est-ce que ça vaut la peine que ça paraisse dans la note, cette différence-là? Fait que là, moi, je trouve 92, c'est... c'est beaucoup, mais je le sais que souvent, quand je prends la grille du Ministère, je vais... les notes vont être plus élevées... que quand je me fais une grille en cours d'année, là.
- JR OK.
- CP Une grille plus personnelle. Puis, de toute façon, je me dis, pour les élèves, peut-être que ça leur donne... ça reflète vraiment... peut-être la note qu'ils vont avoir à l'examen du Ministère. En tout cas, pour l'instant, je lui laisse son 92.
- JR Oui. Est-ce que ça peut arriver que vous montiez la note aussi? Vous additionnez, ça arrive à 78, par exemple, puis vous dites: ah! Il me semble que... Il me semble que je lui aurais peut-être mis 80 à ce texte-là, puis...
- CP Oui, ça peut arriver...
- JR Puis, vous remontez...
- CP Ça peut arriver, mais... ça va arriver... par comparaison avec d'autres copies aussi.
- JR OK.
- CP Tu sais, si admettons, il y a une copie, je lui mets 78 et puis, j'en ai corrigé d'autres avant à qui j'avais mis 82, 83, puis, bon, je... je regarde, je compare vraiment les copies, puis je suis plus certaine. Je pense que... il y a... C'est parce que ce qui intervient des fois, là, c'est plus le... le style de l'élève, c'est... Comme ça ici, son début, là, c'est beau, c'est vraiment bien dit, là... puis, si admettons, il... il y a des erreurs, plus d'erreurs de... s'il y avait eu plus d'erreurs d'orthographe... Il y a des fois où tu te demandes vraiment est-ce que... comment cette copie-là, elle serait vue... par les correcteurs du Ministère.
- JR Est-ce que la qualité de l'orthographe peut avoir une influence sur la... la notation de la partie...
- CP Bon. Au premier...
- JR ...du contenu.
- CP Euh! À la première lecture, là, ça peut avoir une influence. Mais, quand je m'en rends compte, j'en ai eu des élèves cette année avec des calligraphies, là, très difficiles. Et puis, je leur ai dit souvent dans... en cours d'année de faire attention parce que inévitablement tu... tu arrives pas à lire. Tu es toujours arrêtée, tu relis, puis ça devient épuisant, puis tu t'enrages à lire! Fait que là, je leur dis aux élèves que... de faire attention. Mais, moi, je le sais. À ce moment-là, je vais relire plus souvent. Ou bien, je vais corriger la copie, là, puis, il n'y en a pas beaucoup des copies comme ça d'ailleurs, là... puis des fois, je vais les mettre de côté, puis je... je vais les relire une journée plus tard... ou deux, là, pour faire attention. Mais, moi, j'ai déjà

- entendu dire qu'un élève avait échoué à l'examen du Ministère parce que sa calligraphie était épouvantable. Trop souvent (inaudible)...
- JR Les correcteurs étaient pas capables de le lire?
- CP Bien c'est ça! J'ai dit ça aux élèves, j'ai dit: "Écoutez, là! Tu sais, moi, quand j'en corrige 128, là, tu sais, faites un effort! Ayez pitié de moi (rires)! Si vous voulez des belles notes! (Rires).
- JR (Rires). Ne tirez pas sur le... sur le correcteur! (Rires).
- CP Non! (Rires). Mais, c'est... c'est vrai qu'il y aura beau n'importe... avoir n'importe quelle grille, même si on essaie, là, d'avoir... de viser l'objectivité parfaite... ça va toujours être plus difficile. C'est quand même mieux que, je pense, dans les années 1960, où on mettait une note globale en haut, là. Moi, je considère que c'est mieux. Alors, la copie qui devrait être la plus faible. On va regarder... peut-être tantôt notre... notre ami a eu 67, là. Là, on va regarder. Ah oui! Je devrais vous dire, mais ça, ça influence, là. Marc-André, depuis un mois, il a eu une grosse prise de conscience de son problème d'orthographe (rires).
- JR Ah oui?
- CP (Rires). Oui! Puis, j'ai trouvé ça beau de le voir, puis il a... il a mis beaucoup d'efforts. Il est venu en appui pédagogique, puis il a... il corrigeait ses textes, bon. Fait que là, c'est sûr, quand j'arrive à sa copie, je pense à cet élève-là. Je pense à l'effort qu'il a fait. Puis, on dirait que j'entreprends la correction de son texte en me demandant si... ça va paraître encore. OK? Parce que c'est quelqu'un de... qui a... à qui j'ai mis des notes en bas de 60, dans le courant de l'année... dans ses textes, particulièrement quand c'était des récits, des nouvelles littéraires. Maintenant, dans ce type de texte-là, souvent les élèves, des fois, qui sont plutôt faibles, quand on arrive avec un... un plan, OK, une structure qu'ils ont à suivre, ils ont plus de facilité à écrire... que quand on leur dit: "Bon, vous avez une nouvelle littéraire à écrire." Puis là, ils se perdent là-dedans, puis, là, on se trouve plus puis... Mais avec ça... ces élèves-là se sentent comme rassurés... avec une structure. Puis souvent, ils vont mieux faire, ils vont aller chercher des meilleures notes. Alors, on va aller voir. Bon. *Depuis plusieurs années, on note au Québec une diminution du taux d'accident, avec un "s"... [ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]... sur les routes. Vous pensez que c'est relié à quoi? Oups! (Rires). Bon. Alors ça, c'est la phrase. Vous pensez que c'est relié à quoi? La syntaxe est pas très bonne... [MET LA PHRASE «VOUS PENSEZ QUE C'EST RELIÉ À QUOI?» ENTRE CROCHETS]... Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes. Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours de conduite pour être éligible à posséder un permis de conduire. Bon. Là, c'est peut-être la première fois aujourd'hui je remarque, mais il y a... ses verbes être. [RELIT]... Bon, c'est relié... [SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C'»]... c'est dû... [SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C'»]... bon, en tout cas, les "c", là... qui reviennent. Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours, bon. ...pour être éligible à posséder un permis, bon, posséder, (inaudible) exact, "détenir", bon... [SOULIGNE «POSSÉDER» AVEC UN SERPENT ET ÉCRIT «DÉTENIR» AU-DESSUS DE «POSSÉDER»]... En tout cas, quand j'ai le... le verbe en tête, là, un permis de conduire. Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE ENTRE «MONTRER» ET «DANS»]... trois aspects réalistes des cours de conduite*

qui, disons le, bon, une faute ici, un trait d'union, bon, c'est une incise... [ENCERCLE L'ESPACE ENTRE «DISONS» ET «LE»] [FAIT UN TRAIT OBLIQUE AVANT «DISONS» ET UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «LE»] ...*qui, disons-le, aident, alors, c'est les cours qui aident...* [ENCERCLE «DE» DE «AIDE»] *beaucoup à diminuer les accidents sur la route. Premièrement, nous montrerons dans quel proportion, féminin...* [ENCERCLE «EL» DE «QUEL»]... *un cours peu, "p-e-u-t"...* [ENCERCLE «U» DE «PEU»]... *influencer nos habitudes et nos pensées. Dans un deuxième temps, nous prouverons que,* virgule... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «QUE»] *si les cours sont abolit... l, i, s...* [ENCERCLE «IT» DE «ABOLIT»]... *l'apprentissage deviendra l'affaire des parents qui forment la majeure partie, forment, "e-n-t"...* [ENCERCLE «E» DE «FORME»]... *majeur, "e"...* [ENCERCLE L'ESPACE VIDE APRÈS «MAJEUR»]... *parti, "e"...* [ENCERCLE «TI» DE «PARTI»]... *des accidenté, "s"...* [ENCERCLE «É» DE «ACCIDENTÉ»]... *de la route. (Sonnerie du téléphone). (pause)...* C'est toujours les mêmes qui appellent de toute façon!

JR
CP

(Rires).
Et, en toute fin, nous aborderons l'aspect confiance qu'un cours de conduite peut apporter... Ah! Mon Dieu! Bon. ...l'aspect, bon en tout cas, le mot aspect confiance est pas correct... [SOULIGNE AVEC UN SERPENT «L'ASPECT CONFIANCE»]... Bon, la confiance qu'un cours peut apporter et non pas l'aspect confiance, *et ses bienfaits sur la population. Bon. Je vais... j'ai besoin de la relire, mais même avant de la relire une autre fois, je vais tout de suite lui signifier, là, que son sujet divisé, c'est beaucoup trop long pour rien...* [FAIT UN CROCHET DANS LA MARGE DE GAUCHE QUI RELIE TOUT LE SUJET DIVISÉ ET ÉCRIT «SD TROP LONG» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA DEUXIÈME MOITIÉ DU PARAGRAPHE]... Quand ça occupe la moitié de l'introduction, c'est trop long, c'est lourd, puis ça les... ça les avantage pas. Alors, on va regarder ça de plus près. [RELIT] *Depuis plusieurs années, on note au Québec une diminution du taux d'accidents sur les routes. Vous pensez que c'est relié à quoi? Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes. Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours de conduite pour être éligible à posséder un permis de conduire. Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis, trois aspects réalistes des cours de conduite, bon. Moi, je pense qu'il a pas vraiment posé son sujet parce que si je regarde, il y a un élève qui l'avait écrit tel quel le sujet ici: "L'abolition des cours de conduite obligatoires entraînera-t-elle une augmentation des accidents de la route?" Bon. On va relire son sujet posé. [RELIT] Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis, trois aspects réalistes des cours de conduite, bon. Son sujet, il est pas... il est pas vraiment respecté. Il faut qu'il parle de l'abolition des cours de conduite...* [ÉCRIT «ABOLITION DES COURS» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE AVEC UN SERPENT VIS-À-VIS LA PHRASE]... Il en a pas parlé, OK? C'est comme s'il parlait avec le sujet de prouver de prouver que c'est bon de suivre des cours de conduite. Il faut absolument que, dans son sujet posé, il soit question de l'abolition des cours de conduire, puis il n'en a pas parlé. Son sujet amené: *on note au Québec une diminution du taux d'accidents sur les routes. Vous pensez que c'est relié à quoi? Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes.*

C'est pas si mal. Bon en tout cas, au moins, il s'est donné la peine, là, de trouver quelque chose, là (rires), pour amener son sujet. Mais, la faiblesse majeure, je trouve que c'est au niveau de la formulation de son sujet. (Inaudible)... Puis ça, c'est une grave erreur, à mon avis. Puis ça, c'est très, très long. Ça ressemble un peu à la première introduction de tantôt où c'est... Tantôt, c'était le sujet amené. Bien, je vais lui mettre... je vais lui mettre 5... [ÉCRIT «5» AU CRITÈRE 1 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] Oui. C'est pas assez... c'est pas assez bien pour que je lui mette un 6, là, à mon avis. Bon. On va aller voir son développement. Alors, je... Je me suis dit (rires), je vais revenir sur son opinion pour savoir ce qu'il va (inaudible). Alors, il y avait 3 aspects. Il disait... Bon. [RELIT] Alors, autrement dit, il va nous parler de l'obligation de suivre des cours. *Dans un premier temps, je veux dire que je suis persuadé que l'abolition des cours, bon là, il parle de l'abolition des cours de conduite augmentera ... le nombre d'accidents. Cela me semble très évident. Parce que dans nos cours, nos professeurs nous donnent plusieurs trucs et conseils de quoi faire, oups!, et ne quoi pas faire, (rires), dans, OK...* [MET «DE QUOI FAIRE ET NE QUOI FAS FAIRE DANS UNE TELLE SITUATION» ENTRE CROCHETS]... Bon, il y a aussi en plus... à l'intérieur, il a une subordonnée toute seule comme ça avec *Parce que*, puis à l'intérieur même, il y a une autre erreur de syntaxe... [MET TOUTE LA PHRASE ENTRE CROCHETS]... *J'ai suivi, pas de "s"...* [ENCERCLE LE «S» DE «SUIVIS»]... *mes cours et je me trouve beaucoup plus compétant à conduire une voiture, que certains de mes amies, bon, il y a pas de virgule ici...* [FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE ET MET UN TRAIT OBLIQUE ENTRE «VOITURE» ET «QUE»] *avec qui je n'embarquerais même pas parce qu'ils conduisent, bon, il a mis un double "s"...* [ENCERCLE «SS» DE «CONDUISSENT»]... *parce qu'ils conduisent pas bien du tout.* Bon. (Inaudible) sa négation qui est même pas complète... [FAIT UN «X» DANS UN CROCHET DANS L'ESPACE AU-DESSUS AVANT «CONDUISSENT»]... *S'ils auraient pris des cours...* (rires) mais, quand c'est le temps... les temps de verbe, je les rentre dans la syntaxe, puis je mets "T.V." au-dessus, OK, pour lui dire que c'est pas la phrase elle-même, c'est son temps de verbe... [MET «AURAIENT» ENTRE CROCHETS ET ÉCRIT «T.V.» AU-DESSUS]... *S'ils auraient pris des cours, tous les petits défauts auraient été corrigés. Je suis convaincu qu'ils sont un plus grand risque d'accident que moi. ...ils sont, là, c'est... je le sais pas, là, "ils courent" peut-être, là, mais pas qu'ils sont un plus grand risque. ...* [SOULIGNE «SONT» AVEC UN SERPENT ET ÉCRIT «COURENT» AU-DESSUS]... Je suis un risque d'accidents. Non ça c'est... Ici là, *risque d'accident* (rires), c'est un petit peu, ouais... c'est pas fameux. *...risque d'accident...* [ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]... *C'est donc pour ça, entre autre, avec un "s"...* [ENCERCLE «E» DE «AUTRE»]... puis une virgule ici... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «ÇA»]... *que je crois qu'il est important de garder les cours obligatoires.* Bon. OK. [RELIT] *Dans un premier temps, je veux dire que je suis persuadé que l'abolition des cours de conduite augmentera, il y a une faute ici, je sais pas ce qu'il a écrit, mais il a rajouté une lettre...* [ENCERCLE LE «R» DANS «AURGMENTERA»]... *Cela me semble très évident. Parce que dans nos cours, nos professeurs nous donnent plusieurs trucs, bon. Je pense que ses idées sont correctes. J'ai*

suivi mes cours, alors, il donne son exemple personnel. ...certains de mes amis, avec qui je n'embarquerais même pas, embarquer (rires)... [SOULIGNE «EMBARQUERAI» AVEC UN SERPENT]... parce qu'ils conduisent parce qu'ils conduisent pas bien du tout. S'ils auraient pris des cours, tous les petits défauts auraient été corrigés. Je suis convaincu qu'ils sont un plus grand... C'est ça. Ses idées sont correctes, c'est parce que sa façon de le dire, c'est tellement... un petit peu (rires) déroutant que des fois ça nous porte à croire que ce qu'il dit ça a pas d'allure (rires). Et c'est pas vrai. C'est correct ce qu'il a dit. Il a apporté un bel exemple, il a parlé de ses amis, puis c'est tout à fait logique. Ensuite de ça, bon, le de ça, on pourrait l'enlever... [SOULIGNE «DE ÇA» AVEC UN SERPENT ET LE MET ENTRE CROCHETS]... Alors, moi, je leur dis, si on commence par Dans un premier temps, normalement on devrait utiliser une expression correspondante... [FAIT UNE FLÈCHE DE «ENSUITE» (DÉBUT DU 2^e PARAGRAPHE D'ARGUMENTATION) JUSQU'À «DANS UN PREMIER...» (DÉBUT DU 1^{er} PARAGRAPHE D'ARGUMENTATION)]...

JR
CP

Ah! C'est pour ça vous avez fait un genre de flèche jusqu'en haut. Oui, c'est ça. C'est ça. Pour essayer d'éviter ça. Mais en tout cas. Personnellement, je trouve pas ça si grave, mais ça fatigue un petit peu (inaudible). Moi, je préfère beaucoup des formules plus courtes que quand on dit "dans un premier temps", "dans un deuxième temps". En tout cas, moi, je leur conseille de... d'utiliser des formules plus simples, puis moins lourdes parce que ça, ça alourdit le texte, là. Fait que, à choisir entre les deux, là, moi, j'aimerais mieux qu'il garde son ensuite, puis qu'il trouve peut-être un autre marqueur ici là... [SOULIGNE «DANS UN PREMIER TEMPS» AVEC UN SERPENT]... OK? Ensuite (...) comme je l'ai dit plus haut, j'ai des amis qui sont dans "leur année de temporaire", il a mis ça entre guillemets, parce qu'ils ne prennent pas de cours et je peux vous dire qu'ils ne conduisent pas aussi prudemment que d'autres personnes, d'autres avec un "s"... [ENCERCLE «E» DE «D'AUTRE»]... qui ont pris leur cours. Parce que je crois, bon, encore une fois, là, il (inaudible) sa subordonnée... [FAIT UN CROCHET OUVERT AU DÉBUT DE LA PHRASE «PARCE QUE... »]... Parce que ce n'est pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire, ça devrait être au pluriel... [ENCERCLE «EST»]... ce ne sont pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire. Apprendre à conduire, bon là, là, c'en est, là. Apprendre à conduire... apprendre à conduire, c'est trop répété... [SOULIGNE AVEC UN SERPENT LES DEUX «APPRENDRE À CONDUIRE»]... ...pour la plus part, en un seul mot... [ENCERCLE «US PA» DE «PLUS PART»]... d'entre nous, c'est pour la vie... Donc, pourquoi ne pas l'apprendre comme il se doit? Je veux dire, virgule, on va enlever ça... Je veux dire, nos parent sont probablement... n'ont probablement aucune idée, bon... Je veux dire, on va mettre ça... entre crochets... [MET «JE VEUX DIRE» ENTRE CROCHETS]... Il est pas nécessaire que ce soit là. ...nos parent ont probablement aucune idée, alors il manque sa négation... [MET UN «X» DANS UN CROCHET AU-DESSUS DE L'ESPACE ENTRE «PARENT» ET «ONT»]... de ce qu'est un angle mort et, pourtant, c'est une chose très importante à faire, c'est vrai ça (rires) quand on veut changer de voie ou faire une manoeuvre des plus banales. Tiens! Pas si mal ça des plus banales (rires). Comment voulez-vous alors qu'ils nous montrent à bien

conduire? *Voici donc une autre raison pourquoi je crois, (inaudible) pourquoi, moi, je (inaudible) pour laquelle ce serait plus... ce serait mieux... [SOULIGNE «POURQUOI JE» AVEC UN SERPENT] ...je crois que les cours de conduite doivent rester une obligation, il y a pas de point virgule là... [MET LA PROPOSITION «POUR NE PAS FAIRE MONTER LE NOMBRE D'ACCIDENT» ENTRE CROCHETS]... pour ne pas faire monter le nombre d'accident. Alors là ici, il tente de prouver que, finalement, les parents sont pas si compétents que ça pour montrer à conduire. C'est ce... on va aller (rires) vérifier ça. Euh! Je l'ai vu plus haut. [RELIT] ...mes amis... (inaudible), OK. Parce qu'ils ne prennent pas de cours et je peux vous dire qu'ils ne conduisent pas aussi prudemment que d'autres personnes qui ont pris leur cours. OK. Donc là, encore une fois, là, conduite, cours, ça revient trop souvent. Parce que je crois que ce n'est pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire. ...nos parents, il y a pas de "s" ici... [ENCERCLE LE «T» DE «PARENT»]... (Inaudible). Bon. Encore une fois, ses idées sont... sont bonnes. Puis même, il y va en... il va en chercher beaucoup d'idées. C'est intéressant les exemples qu'il apporte. [RELIT] *Voici donc une autre raison pourquoi je crois que les cours de conduite doivent rester une obligation, bon. C'est encore toujours la... la formulation. Moi, je vais, à la fin, probablement lui suggérer quelque chose. Je remarque que ses paragraphes sont très longs, puis comme c'est quelqu'un qui a de la difficulté, je vais probablement lui suggérer qu'il raccourcisse un petit peu ses paragraphes pour se donner une chance. En dernier lieu, depuis que les cours de conduite sont une obligation au Québec, le taux d'accident a diminué... considérablement. OK. Ça, c'est la même phrase. Je pense donc que cette mesure est juste et correcte. Parce que la vie, encore une fois. Ça fait trois fois qu'il a la même erreur! ... [FAIT UN CROCHET OUVERT APRÈS «PARCE QUE»] *Parce que la vie est bien trop importante pour la risquer sur les routes. Si il y a, "s" apostrophe... [ENCERCLE «SI IL»]... une place où ont doit, "o-n"...* [ENCERCLE LE «T» DE «ONT»]...*avoir confiance, c'est devant son volant. S'il y a une place où on doit avoir confiance, c'est bien devant...* En tout cas. (Inaudible), je l'écris mal dit dans la phrase... dans la marge. [ÉCRIT «MAL DIT» DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]... *Quand je voyage en voiture, j'aime bien me sentir en confiance. Répétition de confiance... [SOULIGNE AVEC UN SERPENT LES DEUX MOTS «CONFIANCE»]... Et depuis l'abolition des cours obligatoires, je trouves, pas de "s"...* [ENCERCLE LE «S» DE «TROUVES»] *que les jeunes ont la vie trop facile pour avoir leur permis... on n'a pas la vie facile pour avoir... [SOULIGNE «ONT LA VIE TROP FACILE POUR AVOIR» AVEC UN SERPENT]... Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement, de cette façon, on diminu, ça prend un "e"...* [ENCERCLE LE «U» DE «DIMINU»]... *le risque d'accident. Moi, je mettrais plus qu'une virgule ici, là... Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement, je mettrais en tout cas au moins un point virgule... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «ADÉQUATEMENT»]... de cette façon, virgule... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «FAÇON»]... on diminue le risque d'accidents... En abolissant les cours obligatoires, on va dans le sens opposé du bon sens! Enfin... virgule... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «ENFIN»]...c'était un dernier argument que je crois, qui je crois, pas que... syntaxe... [MET***

«QUE» ENTRE CROCHETS]... Euh! ...*je crois*, virgule ici encore... [FAIT UN TRAIT OBLIQUE APRÈS «CROIS»]... *montre bien mon attachement à l'obligation des cours de conduite pour notre sécurité à tous!* L'*attachement à l'obligation*, c'est pas très bon, ça... [SOULIGNE «ATTACHEMENT À L'OBLIGATION DES» AVEC UN SERPENT]... Bon. On va vérifier ses idées. Alors ici, il dit que [RELIT] *le taux d'accidents a diminué considérablement; cette mesure est juste et correcte; la vie est bien trop importante pour risquer... la risquer sur les routes.* Bon, c'est un argument très valable. *S'il y a une place où on doit avoir confiance, c'est devant un volant. Quand je voyage en voiture, j'aime bien me sentir en confiance. Et depuis l'abolition des cours obligatoires, je trouve que les jeunes ont la vie trop facile pour,* bon alors, il veut dire que c'est trop facile d'obtenir un permis de conduire. *Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement, de cette façon, on diminue le risque...* Bon là ici, là, je trouve que... il... Oui, c'est ça. Il... on dirait qu'il recommence à argumenter sur la valeur des cours, ici là. Moi, je trouve qu'il y a un changement d'argumentation ici. Il y a un autre argument qu'il apporte alors que j'en avais demandé un seul...[FAIT UN SERPENT LE LONG DE LA DEUXIÈME MOITIÉ DU 3^e PARAGRAPHE D'ARGUMENTATION DANS LA MARGE DE GAUCHE] [ÉCRIT «CHANGEMENT D'ARGUMENT» DANS LA MARGE DE GAUCHE] Bon, conclusion. *Pour conclure, j'aimerais vous rappeler qu'il faut mieux jouer de prudence quand il s'agit de sa vie...* Ah! Ça doit être *il vaut mieux ...* [ENCERCLE «FAUT»]... *jouer de prudence quand il s'agit de sa vie... Donc pour cela, le gros bon sens, c'est les cours de conduite obligatoire, avec un "s"...* [ENCERCLE LE «E» DE «OBLIGATOIRE»]... *c'est encore...* [SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT] *De cette façon, on est plus sûr de ne pas donner des permis de conduire à des "fous"!* Bien sûr, *les cours coûtent un bras,* (rires)... [SOULIGNE «UN BRAS» AVEC UN SERPENT]...*mais ça, c'est... ça c'est ...* [SOULIGNE «ÇA» AVEC UN SERPENT] [SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT]...*une autre histoire...* Bon. Alors, si on résume son argumentation, là, puis son opinion, on avait dit au départ que... OK, [RELIT] dans son introduction qu'il était favorable. Ensuite, son premier aspect, il nous disait que... OK. Alors là, il parlait des cours. OK. Alors, tout au long, là, il est... il est correct, là. Son opinion du début à la fin correspond tout le temps, là, à son idée. Fait que là, au niveau de l'opinion, ça va... [ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 2 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]... Puis son argumentation est bonne. C'est sûr que, à l'occasion, là, surtout dans son... son troisième aspect, là, à partir d'ici, là, il dérape un petit peu, mais je trouve que c'est bien. Fait que moi, je lui mettrais une note supérieure, à son argumentation, que le premier texte que j'ai corrigé. OK? Il a beaucoup plus d'idées, puis il fouille un petit peu plus même si des fois c'est un peu malhabile. Alors, moi, je lui mettrais... euh! je vais remarquer un premier ce que je lui avais mis. Je lui avais mis 14. Bon. Alors, je lui mettrais peut-être un 16 au moins, 16, 17... peut-être même 17. Là, ça, c'est le genre de chose (rires). Peut-être tantôt, là, quand je vais arriver à mon total, c'est peut-être le genre de note que je vais retoucher. OK? Je vais peut-être mettre 17... En tout cas. Je pense que, au niveau de son argumentation, il a fait un bel effort, puis je trouve qu'il (bruit - l'enseignante semble avoir accroché le micro)... je trouve qu'il a des

belles idées. Il y a tu quelque chose de brisé? [ÉCRIT «16» AU CRITÈRE 3 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]

JR Non (rires).

CP Les indices, les marqueurs de relation. Bon, celui-là, tantôt, à l'intérieur, est-ce qu'il y avait des paragraphes qui étaient mal enchaînés? Oui, il y en avait un tantôt, là. Ah oui! C'est ça. Il y a des petites maladresses, là, au niveau de l'enchaînement des phrases. Bon en tout cas. Moi, je lui mettrais, là, un 7 ici, là... [ÉCRIT «7» AU CRITÈRE 4 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] "L'élève emploie des termes précis", bon, ça sa faiblesse bien sûr. Puis sur 12, bon, 9, je me souviens c'est un 60. En tout cas. Je lui mettrai pas plus que 9. Non, 9 c'est... oui, c'est ça. C'est-tu ça? 9, c'est-tu 60 % sur 12? Non?

JR Non.

CP Non.

JR Parce que 8 c'est 66...

CP C'est ça. OK, ça fait 7. Alors, c'est ça. Moi, je vais lui mettre peut-être un 7, là, parce que c'est le vocabulaire le... son plus grave problème avec syntaxe, la ponctuation.[ÉCRIT «7» AU CRITÈRE 5 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] Bon. Alors, on va regarder syntaxe, ponctuation: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Ici, je les compte comme deux, même s'il y en a une à l'intérieur de l'autre.

JR Oui, oui.

CP Euh... 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. Eh! On n'est pas loin du... Alors, avec 20, ça lui fait juste 4 ici, syntaxe, ponctuation. [ÉCRIT «4» AU CRITÈRE 6 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] C'est vrai qu'il avait beaucoup d'erreurs. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, oui. Mais là ici, il... je vais faire attention parce qu'il a souvent écrit *taux d'accidents, risque d'accidents*, puis c'est souvent la même erreur, ses "s", là. Fait qu'il va falloir que je fasse attention pour... Quand c'est toujours la même erreur, là... J'enlève 1... 1 seul point. Alors, c'est mentionné au moins 5, 6 fois. C'est 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24. Donc, ça veut dire qu'il a 0 dans son orthographe. [ÉCRIT «0» AU CRITÈRE 7 SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] Bon. On va regarder ce que ça donne. Lui, on va additionner (rires).

JR (Rires).

CP Alors, ici, ça lui fait 20. Là, ça fait 34, 34, 43, 48... je suis-tu bien sûre? On va recommencer. On va vérifier ça: 16 + 7, 23, 32, 37, 44, 48. (Rires). [ÉCRIT «48%» SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION] C'est pas drôle, hein?

JR Bien, à 4/40, au départ, pour l'orthographe puis la syntaxe... on pourrait dire que dans le fond, cet élève-là a 44/60... en contenu.

CP Oui. C'est sûr que je pourrais... je pourrais bonifier un petit peu sa... son argumentation ici, là. Je pourrais en mettre plus. Mais, je dépasserais pas, je sais pas, moi là, là... C'est parce que le problème, c'est que c'est pas juste le contenu, hein? C'est aussi toute la structure des paragraphes, là... tu sais, dont il faut tenir compte là-dedans, là.

[FACE A, CASSETTE 2]

CP (...) que, il va dépasser largement 500 mots. Puis, je vais lui dire de faire attention, puis ça va éliminer peut-être certaines erreurs, là. "Ton texte (...)

- Compte le nombre de mots. Tu dépasses sûrement les 500 mots. Fais attention tu peux en dire moins tout en gardant tes bonnes idées.” [ÉCRIT «TON TEXTE EST QUAND MÊME TRÈS LONG! COMPTE LE NOMBRE DE MOTS. TU DÉPASSES SÛREMENT LES 500 MOTS. FAIS ATTENTION, TU PEUX EN DIRE MOINS TOUT EN GARDANT TES BONNES IDÉES» SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D’ÉVALUATION] Puis, pour l’encourager (rires)... Des élèves comme ça, quand... pour les encourager, je vais lui dire : ton argumentation est... est assez rigoureuse.
- JR Oui, oui. Là, vous êtes en train de relire ce que vous lui avez écrit. [RELIT SES COMMENTAIRES ÉCRITS]
- CP Oui, oui. Et c’est sûr... c’est peut-être le genre d’élève à qui je reparlerais de ses... de sa gestion du temps dans ses 3 heures ici. Parce que... c’est peut-être la seule fois où j’ai... je lui ai fait faire une simulation d’examen... sur 3 heures consécutives... puis, j’avais envie de lui demander combien de temps il s’est gardé pour se corriger.
- JR Vous pensez qu’il est arrivé juste un peu à la fin?
- CP Mais, ce qui me... c’est surtout ses erreurs de syntaxe que je trouve les plus graves, moi, là-dedans, là. C’est sûr son vocabulaire est pas très recherché, mais, à mon avis, comme le vocabulaire c’est pas quelque chose qu’on comptabilise, il va être moins pénalisé que... si... s’il fait beaucoup d’erreurs de syntaxe comme là il y en a. Fait que c’est ça. Ça a pris combien de temps?
- JR (Rires). Ah! Autour de...
- YR 1 h 25.
- JR Oui, (inaudible).
- CP Oui, c’est ça. Les premières copies, ça prend, des fois pas loin... Des copies comme ça, là, les premières que je corrige, là, ça me prend une demi-heure. Puis là, c’est ça, là, j’ai fait ça à haute voix, là.
- JR En plus. Là, ça, ça prend un peu plus de temps, là.
- CP Oui, c’est ça. C’est ça.
- JR Euh! J’ai des petites questions à vous poser.
- CP Oui, oui.
- JR Puis après ça, on pourra revoir le vidéo.
- CP Oui, oui! (Rires).
- JR Euh! Vous disiez tout à l’heure que vous uti.. vous gardiez des... des co... des bonnes copies... en fait, pour la fin. Est-ce que vous avez d’autres... d’autres façons de... de procéder pour l’ordre des copies ou...?
- CP Bien. J’essaie aussi de pas, c’est le même principe, de pas avoir plusieurs copies difficiles et longues à corriger de suite. Parce que je trouve que c’est... c’est pas encourageant. Tu sais, juste au niveau du temps, quand tu mets une demi-heure par copie, bon, c’est pas encourageant comme professeure parce que des fois tu es un petit peu déçue des résultats... puis pourtant, tu sais, tu... tu essaies de bien les préparer, de les sensibiliser à l’orthographe, puis on fait ça depuis septembre. Fait que là... puis des fois, tu aimes lire des copies qui sont plus agréables, puis mieux écrites pour un petit peu te redonner...
- JR Oui. Est-ce que ça va...
- CP ...de l’enthousiasme.
- JR ...vous arriver justement d’être en train de...de corriger une pile, par exemple...

- CP Oui.
- JR ...puis après deux ou trois copies, là, vous tombez sur une copie x.
- CP Puis je la remets en dessous!
- JR (Inaudible) la remet en dessous? Oui.
- CP Oui (rires)! Ah! Oui. Parce que je le sais que je suis pas dans un état pour bien la corriger. Parce que elle va me demander trop... trop d'efforts, puis ça vient nous chercher aussi un petit peu... affectivement, là. Tu sais, on sait que... on sait par exemple que tel élève met pas beaucoup, là, tu sais, de...d'ardeur, puis quand tu commences à être fatiguée, tu as pas le goût de corriger une copie (inaudible) et ça m'arrive, là...de tomber sur une copie ou bien des écritures difficiles. OK? Alors, s'il est 10 h 00, puis je veux à tout prix corriger encore un texte, bien, je vais choisir une copie avec une calligraphie qui est...très facile à lire.
- JR OK. Combien de lectures, normalement, vous faites pour corriger un texte?
- CP Au moins deux.
- JR Au moins deux?
- CP Oui.
- JR Deux, d'un bout à l'autre ou deux...
- CP C'est rare que je les fais d'un bout à l'autre... sans arrêter. J'ai beaucoup de difficulté. Je fonctionne pas mal d'après ce que j'ai fait tantôt. Je vais revenir sur des petits bouts. Je vais peut-être plus relire un paragraphe complet, euh... Mais, je relirai pas, là... C'est rare que je vais lire les textes au complet sans m'arrêter.
- JR OK.
- CP Je le sais pas. J'ai l'impression de... de passer à côté de... de détails importants, je sais pas.
- JR OK. Puis vous corrigez l'orthographe d'abord?
- CP Oui. Ça c'est... on dirait que j'ai... je suis portée à corriger la langue...
- JR OK.
- CP ...en premier. C'est plus fort que moi, il faut que je corrige la langue en premier. Ça me fatigue de pas pouvoir les relever. Fait que je les relève, puis après ça, bien, je vais plus m'attarder au contenu. Puis, ça me permet aussi de... de relever des erreurs que j'ai pas vues à la première lecture.
- JR Oui, oui. OK. Euh... vos habitudes habituelles, ça fait drôle comme mots quand même... de correction. Vous corrigez ici? À l'école?
- CP Ah! (Inaudible).
- JR Le soir? Le matin? La musique?
- CP Non, il y a jamais de musique. Jamais à l'école non plus.
- JR Non?
- CP On a des horaires trop chargés. Nous autres, à l'école, on est dans une salle de professeurs où... où on est plusieurs. Il y a toujours du va-et-vient. Ça se corrige pas quand il y a des gens qui se promènent à côté, quand il y a des déplacements de chaise, de feuille, puis des voix qu'on entend dans le corridor. C'est impossible de...corriger ça dans des conditions semblables. Alors, je corrige presque toujours ici. Ou bien, à l'école, comme là, cet après-midi, là, c'était une journée où je terminais à 12 h 35. Bon. Là, ce qui m'arrive, des fois, quand j'ai plus qu'une heure à ma disposition à l'école, des fois je vais préférer m'en aller à la bibliothèque du cégep...parce que nous on est une aile du cégep. Puis c'est... c'est bien tranquille, puis je suis jamais dérangée. Là, je vais m'installer là. Des fois, j'aime autant m'installer là que de m'installer ici parce que parfois ici, bon,

- il va y avoir le téléphone...bon, puis tu vas penser à ce qu'il y a à faire dans la maison, puis...
- JR Une petite brassée de lavage (rires).
- CP C'est ça, puis... Ah! C'est vrai! C'est vrai! Il faudrait bien que je fasse un téléphone, bon... Et c'est ça. Fait que là, des fois, j'aime mieux travailler dans une bibliothèque où je sais que je ferai pas autre chose que ça.
- JR OK.
- CP Mais si je m'adonne à être toute seule ici pendant un bon bout de temps, je vais... oui, je vais être efficace.
- JR Oui?
- CP Oui. Ou bien, une autre façon de faire, c'est que si je décide de consacrer pas mal une journée à ça... Euh! Je suis pas capable de corriger, bien sûr, là, trois heures de suite, là. Mais, ce que je vais faire, je vais me donner des périodes de correction...entrecoupées de... c'est ça, de petits travaux ménagers, là. Une bonne prom... je vais aller faire une marche dehors. Mais, c'est comme si je décidais dans ma journée, là, j'en mets disons... 15, là, je fais ma pile, là, puis je me dis : ce soir, il faut que cette pile-là soit terminée.
- JR C'est la pile de la journée?
- CP Oui, c'est ça.
- JR OK.
- CP Puis, c'est bien sûr, quand je décide d'en corriger 15, euh... je fais pas d'autre chose de ma journée parce que c'est sûr je les corrigerai pas.
- JR OK. Est-ce que vous êtes plus efficace le matin ou vous préférez corriger le...
- CP Le matin.
- JR ...le matin? L'après-midi? Le soir?
- CP Le matin.
- JR Le matin?
- CP Oui.
- JR Est-ce que ça peut vous arriver de vous lever plus tôt? Il vous restait deux ou trois copies à corriger...
- CP Non.
- JR ...la veille, vous étiez fatiguée, puis vous dites...
- CP Ah oui! Ça peut arriver!
- JR ...je vais corri... je vais me lever plus tôt le matin.
- CP Oui, oui, ça peut arriver. Oui, c'est ça.
- JR Oui.
- CP Mais, pas trop... pas souvent. Ce que je trouve dommage cette année, c'est que mon horaire à l'école me permet pas beaucoup de corriger le matin. C'est surtout l'après-midi que je vais avoir, mais j'ai un horaire très chargé cet année, je trouve ça bien difficile. C'est les fins de semaine qui sont hypothéquées.
- JR Oui. Euh... Avez-vous un lieu préféré pour corriger?
- CP J'aime... j'aime ça beaucoup ici sur la table de la cuisine.
- JR Oui?
- CP C'est pour ça j'aime... j'aime corriger quand il y a personne d'autre dans la maison. Je peux m'installer ici. Puis, j'ai une petite chambre, un petit bureau de travail, là...je vais... je vais changer aussi, là. Je vais m'installer là à l'occasion.
- JR S'il y a quelqu'un dans la maison?

- CP Oui, c'est ça. Si admettons les jeunes écoutent la télévision, bien là, je vais au moins fermer la porte puis...des fois, j'arrive bien à me concentrer quand même, là. Si je suis pas trop fatiguée, je vais quand même...bien travailler même s'il y a un petit peu de bruit ici.
- JR Oui. Avez-vous une couleur particulière pour corriger?
- CP Ah! Toujours en rouge!
- JR Ça semble évident! (Rires).
- CP Bien oui! (Rires). J'ai jamais corrigé avec d'autres couleurs (rires).
- JR Vous êtes capables de corriger combien de temps sans vous arrêter?
- CP Bien, à peu près cette heure-là que je viens de faire.
- JR Oui? Autour d'une heure et demie?
- CP Oui, c'est ça. Après ça, là, tu sais, j'ai des fourmis dans les jambes, puis les chaises sont pas toujours confortables (rires).
- JR (Rires).
- CP Et, moi, je suis pas grande, les pieds me touchent jamais à terre, fait que là, il faut que je me lève (rires).
- JR Normalement, ça vous prend combien de temps... vous dites vous avez quoi 100...
- YR (Inaudible) arrêté, on va (inaudible).
- JR OK. Oui, bien ça va ça. Mais ça va comme j'ai l'autre...
- JR Euh! Ça vous prend... combien... vous avez 128 élèves?
- CP Oui.
- JR Ça peut vous prendre combien de temps, là, ce genre de production écrite-là à leur remettre?
- CP Ah! Mon Dieu! Je me donne habituellement un mois. Mais là, je vais les corriger en dedans d'un mois. Je sais pas là, je vais trouver le moyen de le faire. Je vais... C'est parce que je les fais écrire à la fin de l'étape. Bien là, on est à la fin d'une étape, pour pouvoir les corriger au début de l'autre étape.
- JR OK.
- CP OK? Je vais être plus libérée. Puis l'examen, c'est le 7 mai, je crois.
- JR Oui.
- CP Donc, d'après moi, en trois semaines, là, je devrais être capable de corriger ça, là.
- JR OK. OK. Page suivante. Euh... Avez-vous l'impression que le travail de correction de l'enseignant est un travail nécessaire à l'apprentissage?
- CP Oui, mais il y a une partie, je trouve, que... qu'on n'a pas réussi à... à valoriser. On n'a pas réussi, d'après moi, à trouver des... une façon d'enseigner qui permette à l'élève de profiter de ce qu'on vient de faire. Moi, c'est ça que je déplore. Je j'ai pas trouvée encore. Souvent, ce que... Quand on avait des tâches moins... moins grosses, moi, j'obligeais les élèves à corriger leur texte. Toutes les fautes de l'orthographe, je leur faisais corriger ça sur une autre feuille en trois colonnes : la correction, la règle...puis je revoyais tout ça. Les erreurs de syntaxe, puis de ponctuation, je leur faisais corriger ça entre les lignes. C'est pour ça qu'ils écrivent à double interligne. (Bruit). Là, je peux plus faire ça. Je peux... même... je vais leur demander de le faire, puis le...en... quand je suis capable, si j'ai une période où ils vont travailler seuls, je vais leur dire : bien, venez me montrer votre correction, on va regarder ça ensemble. Mais, c'est très difficile. Je suis plus capable de surveiller ça...puis d'accorder un suivi à la correction qu'on vient de faire. Ça, ça me déçoit beaucoup parce qu'avant,

j'avais l'impression en tout cas... Peut-être que je... Peut-être que l'importance que j'accordais est démesurée, je le sais pas, mais ça, je trouve ça décevant de pas être capable de vérifier si l'élève... a vérifié sa copie.....s'il a tenu compte de (inaudible).

JR Avez-vous l'impression qu'ils comprennent tout ce que vous avez écrit?

CP Oui!

JR Oui?

CP Oui. Et puis des fois je leur dis, ah oui! (Rires). Des fois, je leur dis aussi quand je remets des copies : si vous avez vraiment l'impression que j'ai été... que j'ai été injuste, que votre note représente pas du tout...la valeur de votre texte, je leur dis, je peux le relire, bon. Je suis pas infallible, puis des fois, quand une semaine plus tard, on relit un texte, on a parfois...une autre façon de... de le voir. Mais, il y en a très peu qui reviennent. Habituellement, ils vont venir... demander des précisions sur des notes qu'on a écrites dans...les marges. Mais, c'est très rare. Ça va arriver une fois ou deux, là...sur les 128, là, qu'on me demande de relire des textes...puis de réévaluer ça.

JR Avez-vous l'impression que les commentaires que vous faites, que ce soit sur l'orthographe ou sur le contenu, avez-vous l'impression que les élèves savent comment les... les réinvestir dans les productions écrites subséquentes?

CP Il y en a, oui. Il y en a oui. C'est... c'est de valeur à dire, hein, c'est les bons élèves qui sont capables de...de se corriger à partir de notes qu'on leur a faites. C'est plate à dire, mais c'est ça. Puis, les élèves très faibles, on a parfois l'impression qu'ils pataugent un peu du début à la fin de l'année. On sent à l'occasion. C'est pas... c'est pas constant. À l'occasion, on va tomber sur un texte, puis on dit : Ah! Là, tu l'as! Puis, il me semble que ça va bien, là. Puis après ça, ils écrivent un autre texte, puis on a l'impression qu'ils ont régressé, là.

JR Oui, oui. Avez-vous l'impression que vous faites un travail incontournable? Dans la correction?

CP Dans quel sens?

JR Dans le sens que c'est un travail obligatoire pour le prof de français, il... il y a pas d'autres moyens de s'en sortir que de corriger...

CP (Rires). Moi, je pense qu'il n'y en a pas d'autres, sauf que... il y aurait peut-être une façon de travailler beaucoup plus... sur place, en classe même. Mais, on dirait que c'est... les élèves ont des habitudes aussi, hein...comme nous. Puis, pour eux, quand ils écrivent un texte, puis s'il est pas lu par le prof, puis s'il est pas noté, ça vaut pas toujours la peine de le faire. Puis, ils s'investiront pas beaucoup là-dedans. Et puis, ils vont... on va avoir l'impression qu'on les a fait écrire juste parce qu'il fallait les faire écrire. C'est un cercle vicieux en fait, tu sais. Avec... avec des élèves qui sont... des élèves parfaits puis des profs parfaits, ça serait bien plus simple, hein?

JR Oui. Euh... On en parlait un petit peu tout à l'heure, la relation que vous avez avec les en... avec les élèves...avez-vous l'impression que cette relation-là influence le type de commentaires que vous faites?

CP Oui, ça influence. Euh! Mais, il faut en être bien conscient. Moi, j'en... j'en suis consciente. Je fais attention. Euh... C'est sûr que ça influence. En sachant le genre de texte qu'ils écrivent... quand, par exemple, il y a un élève à qui on a fait la remarque que les contenus de ses textes sont pas pertinents. J'en ai un entre autres cette année... Bon. Il a pas l'air

- conscient qu'il est à l'école puis il faut écrire des textes qui répondent à une certaine norme. Il a pas l'air conscient de ça. Puis, même rendu au mois d'avril, il est encore capable d'écrire un paragraphe de conneries. Là, c'est sûr que je vais lui faire des remarques. Tu sais, depuis le nombre de fois que je lui dis, bon, c'est sûr que mes remarques... et je vais être... je vais moins fermer les yeux sur sa façon d'écrire. Puis, je vais être moins... je vais être plus serrée dans ma correction. C'est (inaudible)...
- JR Est-ce que le moment de l'année a une influence aussi?
- CP Oui, le moment de l'année a une influence. À ce temps-ci, je pardonne plus beaucoup de choses.
- JR Non?
- CP (Rires). Non.
- JR Non. Puis, la quantité de commentaires va-t-elle être différente selon le moment de l'année? Si c'est la première fois qu'ils font...
- CP Oui...
- JR ...une production par rapport à la deuxième ou troisième fois?
- CP Oui. Euh! Je me souviens qu'avant qu'ils écrivent ce texte-là, je leur ai demandé de faire deux paragraphes, seulement de développement...sans introduction, sans conclusion. Et puis là, bon, j'ai fait... J'ai plus écrit des... des commentaires, là, que je l'ai... que j'ai pu le faire ici, là.
- JR OK. Votre... la façon dont vous corrigez, vous disiez tout à l'heure, bon, vous mettez des crochets si c'est des fautes de syntaxe...des barres obliques si c'est des fautes de ponctuation. Ça fait longtemps que vous fonctionnez comme ça?
- CP Oui (rires). C'est... je me souviens c'est... Quand j'ai commencé à enseigner, j'avais fait de la suppléance dans une école, puis la professeure que j'avais remplacée, elle m'avait mis au pas tout de suite (rires). Elle m'avait dit : bon, voilà, alors, tu corriges comme ça, comme ça, comme ça. Là bon, j'avais trouvé ça un petit peu raide, mais après ça j'avais réfléchi, puis je m'étais dit : bien, c'est vrai que c'est pas si bête! Les élèves au moins, ils savent où... que...ce qui est... où est... où sont les erreurs de syntaxe, où sont les erreurs de ponctuation.
- JR C'est bien.
- CP Puis, j'ai toujours gardé ça.
- JR Oui. Puis vous l'expliquez à chaque début d'année?
- CP Ah oui! À tous les débuts d'année, dès que je remets un premier texte, je leur dis...comment je corrige ça.
- JR OK. Euh! Est-ce que ça va vous arriver de... d'arrêter de corriger quand, par exemple, un texte très mauvais au niveau de l'orthographe, le maximum, vous sentez que les maximum des... des fautes et des points...
- CP Est atteint?
- JR ...est perdu?
- CP Non. Je corrige du début à la fin.
- JR Oui?
- CP Au complet.
- JR Oui?
- CP Tout.
- JR Et est-ce que ça peut vous arriver par exemple, bon, vous avez écrit, là, tout à l'heure 0/20...
- CP Oui.

- JR ...pour l'orthographe. Est-ce que ça peut vous arriver d'écrire, bon, toujours 0/20, mais en dessous ou à côté d'indiquer, je sais pas moi, 45 fautes ou le nombre de fautes...
- CP Non.
- JR ...pour que l'élève en prenne conscience?
- CP Je vais... non, pas vraiment. Je vais peut-être plutôt, dans un texte subséquent, si je me rends compte vraiment qu'il y a moins de fautes...je vais plutôt lui souligner le fait qu'il y a moins de fautes...que dans...que la dernière fois.
- JR OK. OK. Est-ce que vous vous obligez à écrire des commentaires positifs sur les copies?
- CP Oui. Habituellement, là, oui, oui. J'essaie de... Comme tantôt, là, Marc-André, là.....tu sais, je... il avait une belle argumentation, je trouvais ça important. En tout cas, il me semble que c'est moins déprimant pour l'élève quand il reçoit sa note de 48. (Rires).
- JR Euh! Si le texte est vraiment, vraiment mauvais tant au niveau de l'orthographe qu'au niveau du...
- CP Du contenu.
- JR ...du contenu, est-ce qu'il y a une des deux parties que vous privilégiez?
- CP Non.
- JR Non? Vous allez faire des commentaires sur tout?
- CP Bien, privilégier dans le sens de faire des commentaires?
- JR Oui.
- CP Ah!
- JR Est-ce que vous allez mettre l'accent plus sur le contenu ou, au contraire, plus sur la forme parce que...?
- CP Bien... sur la forme, j'en mettrai pas beaucoup parce que la note est trop... elle parle d'elle-même. OK? Tandis que, au niveau du contenu, les notes, bien sûr, elles peuvent dire quelque chose. Mais quand la note est pas très élevée, il me semble que l'élève a plus besoin de savoir ce qui va pas. Parce que... il y a pas de comptabilité dans la partie, là, contenu tandis qu'ici, cou donc, il y en a 23 erreurs de syntaxe, puis de ponctuation. Tu peux pas réfléchir bien, bien longtemps, là. Il y en a 23, puis le seuil c'est 22. Alors pour moi, ça... ça... Ou bien, ce que j'ai déjà fait, par exemple, c'est vrai. En orthographe, je m'étais rendue compte dans une copie que les élèves avaient uniquement des erreurs d'orthographe grammaticale. Aucune erreur d'orthographe...
- JR D'usage?
- CP ...d'usage. Puis, il avait 0 quasiment dans... dans son orthographe. Puis là, je lui ai mis une note, je lui ai dit : cou donc, c'est pas compliqué mettre des "s", des "e-n-t"! Eh bien!
- JR [Un chat est entré dans la cuisine où on était installés) Ah bien! Un animal!
- CP C'est Clovis! Est-ce qu'il y en a qui ont peur des minous?
- JR Non!
- CP (Rires).
- JR Es-tu le roi de France, toi, là?
- CP Ah oui! Oui, oui, oui! C'est quasiment Louis XIV! (Rires).
- JR (Rires). Est-ce que ça va vous arriver parfois de choisir de ne pas écrire de commentaire?
- CP Oui. La dernière fois, là, tantôt je vous parlais d'un élève, là, qui...qui écrit encore des textes comme ça.

- JR Déconnectés (rires). un peu de la réalité, là.
CP Je lui ai mis une note, c'est tout. J'ai dit : cou donc! Depuis le temps que je lui dis, là... S'il est pas capable de s'en rendre compte, là.
- JR Oui.
CP C'est terrible! Il y a une limite, je pense, à s'évertuer à écrire des choses quand tu les as déjà écrites...puis que ça porte pas fruit. Je pense qu'il a un bout...de chemin à faire, puis il faut qu'il le fasse.
- JR Oui. Bon. À un élève, par exemple, qui aurait beaucoup de difficultés en quelque chose ou... Pardon. Est-ce que vous allez peut-être décider de ne rien écrire, tu sais, dans un texte qui serait très mauvais, bon, je vais plutôt concentrer mes efforts, mes commentaires là-dessus plutôt que sur d'autre chose? Un... un élève, bon, il y a toujours cet élève-là, là...
- CP Oui.
JR Mais un élève vous savez que, bon, ça fait 15 fois qu'on explique cette règle de grammaire-là, la façon de faire...une introduction, puis là bien, vous décidez de ne plus rien écrire parce qu'il est trop tard dans l'année, parce que... parce que cet élève-là est pas réceptif, parce que...
- CP Oui, ça va arriver. Mais, (rires)...
- JR (le chat a sauté sur la table) Ah bien tiens! Bonjour!
CP Mais, c'est drôle, hein, je vais... je vais parfois... Eh! Mon café! Je veux pas trop de poils (rires)! Mais, ça va arriver que j'écrirai rien, OK? Parce que, on dirait qu'au moment où je le corrige, là, j'ai l'impression que ça donne plus rien. OK? J'écrirai rien. Mais, ça va arriver, c'est plus au niveau de l'approche verbale. OK? Et il y a des fois, bon, l'élève va rentrer dans la classe puis je vais lui dire : bien, écoute, ton texte, là, oui. Tu sais, j'ai pas le goût de t'en parler trop, trop, puis tu sais très bien pourquoi. Fait que là, je pense que. Ça m'arrive des fois de faire des choses comme ça.
- JR OK. Est-ce que vous avez modifié vos habitudes de correction ces dernières années, je dirais?
- CP Non.
JR Non? L'avènement des grilles, est-ce que ça a changé quelque chose?
CP Oh! Mais ça, ça fait quand même longtemps qu'on a...des grilles.
JR Une bonne quinzaine d'années, là.
CP Oui. Ah oui! Je me souviens même pas avant!
JR (Rires). Bon.
CP (Rires). C'est pas drôle, hein?
JR Ah! (Rires).
CP Je dois être vieille! (Rires). Non, je... je suis bien franche, hein. Je me souviens pas beaucoup d'avoir corrigé sans grille.
- JR Ça se peut.
CP Non!
JR Est-ce que vous corrigez tous les types de discours avec des grilles?
CP Oui!
JR Oui. OK. Euh! Maintenant, on a une question importante cet après-midi. Selon vous, qu'est-ce que corriger une copie?
CP Ah! Une grosse question! (Rires). Bien, corriger une copie, c'est d'abord regarder si ce que l'élève a écrit correspond à ce que tu lui as enseigné, à ce que tu lui as demandé de faire. Correct? Par exemple, dans ce genre de texte-là, quand tu dis aux élèves, tu proposes un plan de paragraphe, puis tu leurs demandes de bien suivre ça, bien, c'est sûr que tu vas corriger en fonction de ça. Pour moi, c'est... c'est ça. Parce que l'autre prof à côté

pourrait peut-être proposer un plan sensiblement différent et puis il va corriger en fonction de ça aussi. Fait que pour moi, corriger, c'est d'abord ça. Puis c'est aussi, en même temps, au niveau de la langue, une façon de constater si les élèves évoluent. Pour moi, c'est aussi ça corriger. D'où l'importance, là, tu sais, tantôt on se demandait si c'était inévitable, là, tu sais, de corriger... tout le temps. Bien moi, je pense que c'est cet aspect-là qui... qu'on va chercher. Mais, c'est souvent décevant aussi. En tout cas, pour moi, c'est un peu ça. Puis, je me dis, c'est en écrivant que les élèves apprennent à écrire, donc la seule façon de les encourager à toujours bien travailler, c'est que... qu'on les corrige aussi.

JR Oui, oui. Avez-vous des récompenses dans la correction?

CP À l'occasion.

JR Oui?

CP Oui. Je pense qu'on n'en a pas besoin de beaucoup en fait... de récompenses, il suffit que quelques élèves dans... à chaque année qui montrent des prises de conscience de leurs faiblesses, puis de la détermination à travailler, là, tu sais... de l'acharnement petit peu par petit peu, là, puis on se rend compte qu'à la fin de l'année ça paraît. Il en faut pas beaucoup dans une année. Puis, il y a toujours les élèves qui travaillent toujours très bien, fait que ceux-là, c'est consolant aussi. Oh non! En... au bout de la ligne... moi, je suis... j'aime beaucoup ce que je fais, mais je trouve que c'est un... du temps énorme.

JR Oui, oui. C'est un investissement de temps énorme!

CP Oh! Mon Dieu Seigneur! C'est comme si c'était du missionnariat.

JR Cette partie-là?

CP Oui. Puis même... même, je dirais que ça nous empêche de parfois réviser nos préparations de cours... puis se mettre à jour, apporter des choses nouvelles, puis... Il y a des fois où on... c'est comme si on ployait sous le... le poids... des corrections. Puis tu sais, quand tu passes... tu as mis une partie de ta soirée là-dedans, puis tu recommences le lendemain matin, tu as l'impression que tu aurais voulu faire quelque chose de différent, là... ce matin-là, puis tu as pas eu le temps, là, d'y penser, puis de faire quelque chose de nouveau.

JR C'est bien. Avez-vous des commentaires? Des questions?

CP (Rires). J'aimerais avoir les résultats (rires). Connaître ce que les autres profs ont dit (rires).

JR Éventuellement, ça viendra. Ça viendra quand j'aurai fini de compiler tout ça et que j'aurai écrit les deux, trois chapitres qui vont avec ça.

CP Est-ce que ça devrait aboutir à une diminution de tâche des enseignants de français (rires)?

JR Ça, ça me... surprendrait! (Rires). Ça me surprendrait. J'aimerais bien ça, remarquez bien, mais ça me surprendrait. Euh! On peut peut-être aller voir le vidéo...

CP Oui.

JR Pour le... un petit bout de temps, là.

CP OK, OK.

JR Ça veut pas dire qu'on va le regarder au complet, là. Mais...

CP Est-ce que ça a été plus long ou moins long qu'avec d'autres?

JR C'est à peu près la même chose. On... on roule toujours à peu près autour d'une heure et demie de correction.

CP Oui, c'est ça.

JR Ça, c'est. Bon. Le caméraman. (Rires).
CP (Rires).

[VISIONNEMENT]

(2 minutes 37 secondes)

JR Si vous aviez un premier commentaire à faire?
CP (Rires). Je dirais que ça démarre très lentement.
JR Oui?
CP Oui, c'est ça. Puis, quand je me regarde faire, je me demande si je devais pas lire tout de suite au complet le... le texte...
JR Oui?
CP ...ou bien le...un paragraphe au complet avant de m'arrêter comme ça à chaque détail. Je sais pas, j'aurais peut-être une meilleure perception dès le départ du contenu.
JR Oui, oui.
CP Ce serait peut-être à essayer. (Rires). (Inaudible) (rires). Je me questionne aussi en pensant à notre discussion de tantôt en pensant au... à la façon de corriger, là...du Ministère. Je me demande si l'idée que je me fais de l'introduction, étant donné que le sujet divisé a pas d'importance, là... Je me demande si la note que je donne dans l'introduction est pas trop... trop élevée en général.
JR Oui, oui.

(26 secondes)

JR Avez-vous l'habitude de mettre les points tout de suite après avoir lu l'introduction?
CP Oui.
JR Sauf comme pour le dernier, là, vous saviez pas...
CP Oui. Oui, oui, oui, oui.
JR Bien, (inaudible) de les classer...
CP Parce que je me dis...
JR ...de les régler au fur et à mesure?
CP Je me dis que quand on lit un texte, là, dans un journal, là...si après avoir lu l'introduction, si dès le départ on comprend pas ce qu'on lit... Il... il me semble que le reste du texte devrait pas nous aider à comprendre l'introduction. Fait que ça, je... Tu sais, l'introduction, c'est quelque... c'est comme...une unité par elle-même, puis je mets une note là-dessus tout de suite. À moins qu'il y ait une contradiction avec l'opinion, puis la conclusion, là, mais ça influence pas l'introduction elle-même pour moi, ça va influencer le critère opinion.
JR OK.

(4 minutes 9 secondes)

[(...)]JR OK. Qu'est-ce qui pourrait justifier que des fois vous mettez un "x" parce qu'il manque un mot, puis des fois, comme là, vous l'avez écrit?

(...)

CP (Rires). Je le sais pas. (...)]
CP Je le sais pas! (Inaudible).
JR Non, mais le fait que vous le saviez pas, ça, c'est important!
CP Oui, OK.
JR (Rires).

JR Parce que des fois, il y a... il y a une partie du travail de l'enseignant qui est automatisée... Puis, on... on réalise pas pourquoi on le fait. On sait pas pourquoi on le fait...mais on le fait.

CP Oui.

JR Puis c'est ça. Puis, de... de vous poser la question, je voulais pas nécessairement avoir la réponse: ça je fais ça quand ça, puis ça, je fais ça... quand ça dans cette situation-là. Mais justement, le fait de pas le savoir, c'est... c'est l'automatisme du travail qui entre en ligne de compte.

(26 secondes)

YR Vous distinguez pas dans votre correction usage, grammaire...?

CP Je l'ai déjà fait, mais... Je le faisais quand le Ministère le distinguait lui-même. Mais je me souviens, il y avait un critère usage, grammatical. Mais, je le fais plus. Je vais le faire comme je l'ai mentionné tantôt, là, si je remarque vraiment que chez un élève c'est... c'est évident que c'est... la faiblesse, c'est la grammaire. Mais, je vais lui souligner, là. Mais, habituellement, j'en fais pas de distinction.

(10 secondes)

YR Si vous sentez qu'un étudiant fait la même faute très souvent, est-ce que...

CP Une seule erreur pour (inaudible)...

YR Oui, mais en classe est-ce que vous revenez sur certaines règles que tout le monde...

CP OK! D'un élève à l'autre ou?

YR Non. Pour l'ensemble de la classe. Une leçon de grammaire ou... en particulier sur un aspect qui a été mal compris, mettons qu'il revient souvent ou...

CP Je vais faire beaucoup... Oui, je vais le faire à l'occasion, mais beaucoup plus quand c'est un travail commun à tout le monde, par exemple, je sais pas moi, une dictée, ça je vais revenir beaucoup plus. Mais lors de compositions, je vais peut-être revenir plus sur des... des remarques au niveau de l'organisation du texte. Au niveau de l'orthographe, je reviens pas beaucoup devant toute la classe, là. Mais, je vais revenir peut-être sur... à l'occasion, la correspondance des marqueurs de relation...comme je l'ai souligné tantôt, là...“en premier lieu”, puis après ça c'est “aussi”. Je vais peut-être parler d'une erreur de syntaxe...qui est très courante, là, comme les “parce que” qui commencent les phrases sans qu'il y ait de principale, là je vais peut-être le souligner. Mais, je reviens pas beaucoup face à toute la classe, là. Ça va rester très général, mais je vais... j'essaie le plus possible. Par exemple, après ce texte-là, là, ils vont devoir le corriger...puis, je vais... je vais jeter un coup d'œil avec eux autres...sur leurs corrections. Je trouve que revenir devant toute la classe, là, sur des erreurs, même si elles sont quand même assez fréquentes, moi, j'ai l'impression que ça ennuie péniblement le tiers de la classe, tu sais.

JR Qui fait pas cette erreur-là?

CP Qui fait pas cette erreur-là! C'est ça qui est difficile dans l'enseignement du français lorsqu'on fait écrire les élèves. J'ai toujours l'impression de... de pénaliser une partie de la classe parce que... Cette année particulièrement, là, il y a tellement d'écart entre les...les bons puis les moins bons élèves qu'il faudrait qu'il y ait deux façons d'enseigner. Puis nous autres à l'école, on n'a pas l'habitude de faire des voies, là. Mais, je pense que... on commence à y penser.

JR Oui?

- CP Oui, parce que si on accepte des élèves de plus en plus, là, avec des difficultés, là, il va falloir faire des...des voies. Je trouve que ça rend pas service aux élèves.
- JR Bien là, vous avez quoi, quatre groupes de 40 à peu près, là?
- CP Non!
- JR Un petit peu plus?
- CP 32, 33.
- JR OK.
- CP Quatre groupes de 32 (inaudible).
- JR Oui, ça aurait fait 160.
- YR Et d'écale force?
- CP Oui, c'est ça. Dans chaque groupe, il y a des élèves très forts, puis des élèves... Bien en tout cas, on pense qu'ils sont moyens, mais, dans la réalité, il y a des élèves faibles là-dedans. Ils sont pas nom... ils sont pas très nombreux. Mais cette année, c'est un groupe comme ça. Il y a plus d'élèves faibles dans ce groupe-là... ...que dans les groupes que j'ai eus... les années antérieures.
- (13 secondes)
- JR Vous disiez tantôt que vous comptez une seule faute quand les fautes se répètent. C'est valable pour l'usage et pour la grammaire?
- CP Bien la grammaire, bien là, c'est plus délicat, là. Il faut vraiment que ce soit le même mot, puis la même expression. Comme tantôt, là, c'était le nombre d'accidents. Bon, le nombre d'accidents, le nombre d'accidents, là, ça va. Mais, si le mot change de contexte ou d'expression... Bien là, c'est des erreurs différentes. C'est quand même assez rare que je vais faire ça pour une erreur de grammaire, là.
- JR Oui. Donc, la grammaire, finalement, on la compte à toutes les fois qu'elle apparaît (inaudible).
- CP C'est ça.
- (7 secondes)
- JR Puis, vous disiez aussi la ponctuation, quand c'est deux virgules conséquentes...
- CP Oui.
- JR Vous comptez une seule faute.
- CP Oui. Oui, oui.
- JR Puis...
- CP Je sais pas si c'est vu comme ça, là...
- JR Oui, oui.
- CP ...par les correcteurs du Ministère, là. (Rires).
- JR Oups! (Inaudible). C'est beau.
- (1 minutes 54 secondes)
- CP Je remarque que d'un paragraphe à l'autre, là, c'est vrai, on dirait que j'ai... je trouve ça difficile de bien suivre la... la logique...d'un paragraphe à l'autre pour être certaine que l'élève a... a suivi une... une ligne directrice...qu'il s'était fixée dès le début, là. Pour pas qu'il dévie, là. C'est peut-être ma façon de corriger trop par paragraphe qui fait que j'ai...
- JR Oui, un peu plus découpé, là?
- CP Oui, c'est ça. Peut-être que si je le lisais, soit au début ou à la fin, là...au complet, là, j'aurais peut-être une meilleure vue d'ensemble, là. Peut-être que j'hésiterais moins à chaque paragraphe comme ça.

JR Est-ce que ça voudrait dire que vous faites une première lecture uniquement pour l'orthographe sans... sans essayer de comprendre le... le lien, le texte de l'élève.

CP (Rires).

JR Puis après ça, vous faites une deuxième lecture...

CP J'essaie de comprendre, mais j'avoue que...

[FACE B, CASSETTE 2]

CP Mais, j'ai peur de... de négliger la... la logique interne...du paragraphe.

JR OK.

CP J'ai peur de négliger ça en fait en ayant une vision globale, puis d'arriver à une note globale...du texte.

JR Il faudrait trouver le... le juste entre le découpage...du paragraphe et...

CP Parce que je me rencontre peut-être que je tatillonne beaucoup, là.

(1 minutes 29 secondes)

[(...)*Si j'ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an, je ne vois pas pourquoi je ne réussirais "pas" le test de la SAAQ. (...)*]

CP Ça m'a pris du temps à voir que son (rires)... il argumentait pas sur ce qu'il avait dit...

JR Oui.

CP ...au début. Bien en tout cas, selon moi, ce... c'était pas un bon paragraphe.

(3 minutes 32 secondes)

[(...)*Il y a un paragraphe sur les trois qui est très bien fait. Son premier, si je me souviens bien (...)*]

CP J'imagine qu'avec un paragraphe sur les trois qui est bien fait au Ministère, c'est pas... ça passe pas, hein?

JR C'est 7.

CP C'est 7. Moi, je lui avais mis combien... que j'avais mis?

JR 14, il me semble.

CP 14. Ah!

(10 secondes)

JR Parce que tout à l'heure vous avez eu une ré... une réaction qui était intéressante quand vous avez dit pour le vocabulaire entre autres, là. Sur 12, là, je...

CP Oui, oui.

JR ...me souviens plus, le dernier texte, je pense?

CP Oui. Oui, oui, oui.

JR Vous avez dit : bon, pour... bon, 8/12, ça faisait comme 60 %...

CP Oui.

JR En fait, 66, donc 7/12, ça fait 60 %. Oui, ça... c'est autour de 60 %. Donc, vous avez met... vous avez mis 7/12 alors que le Ministère ne regarde pas si la cote est en haut... bien enfin, en haut de 60 ou en bas de 60, là, tu sais. Ils regardent, bon, la cote, elle vaut 33 % parce que c'est toujours ça, là, 0, 33, 66, 100.

CP Oui, oui, oui, oui. Oui, oui, oui.

JR Bon. Ça vaut... Mettons, vocabulaire, ça va être écrit, bon, pas de redondance, pas d'anglicismes...bon, tout ça. Ça, ça vaut A, ça vaut comme 100 %. Puis, ils vont juste regarder comme la définition du critère, puis en regardant la définition du critère, bien, si ça vaut B, ça vaut 66, puis si ça vaut C, ça vaut 33. Ils se posent pas la question à savoir est-ce que... oui,

- est-ce que ça vaut 60 %, est-ce que ça vaut 50 %, est-ce que ça vaut 40 %. Ils regardent juste l'explication du critère, puis ils mettent cette note-là.
- CP Bien en tout cas, j'aime... Moi, je suis pas... je suis pas à l'aise de corriger comme ça.
- JR Non? Mais le résultat va probabl... Probablement que la note à la fin va être la même. Pourquoi? Parce que le fait que vous, vous ne mettez pas 100 % parce que...
- CP OK. C'est vrai.
- JR ...c'est trop. Mais, vous ne mettez pas 33 non plus parce que c'est pas assez.
- CP C'est ça, c'est ça.
- JR Donc, vous concentrez vos notes autour...
- CP Oui.
- JR ...entre, bon, peut-être 55... 50, 55 et 75. Donc en moyenne, ça va lui faire 67.
- CP Oui.
- JR Alors que de 33 à 100, la moyenne reste encore à 67.
- CP OK.
- JR Donc le résultat final va être le même, mais...
- CP Même si je vais... je mettrai pas... Moi, mettre en bas de 60 dans un critère, en particulier, il faut vraiment que je trouve que ça n'a pas d'allure.
- JR C'est ça. Alors que le Ministère met allègrement 33 parce qu'il sait qu'avec... dans un autre critère, il va y avoir 100.
- CP Ils vont se racheter.
- JR Ils vont se racheter dans le milieu.
- (10 secondes)
- CP Moi, je... j'avais discuté (inaudible) avec une collègue, le critère vocabulaire. Elle, elle... Elle pouvait mettre facilement 2/10 dans le vocabulaire. Fait que c'est sûr. Elle, elle arrivait souvent avec des moyennes, dans ses compositions, là, de 64 %. Puis, c'est le même genre d'élèves, là, tu sais...que je pouvais avoir dans mes cours. Puis moi, j'arrivais avec des moyennes de, je sais pas moi, 70, 72. Là bien (rires), tu sais, elle disait : bon, tu mets des notes de sœur! (Rires). Puis moi, bien, bon, j'aimais pas beaucoup me faire dire ça. Mais d'un autre côté, je lui ai demandé, j'ai dit : écoute, essaie donc de me justifier ça, toi, 2/10! Explique...
- JR À partir du moment où l'élève a écrit 500 mots, là?
- CP Oui! J'ai dit : explique-moi ça que cet élève-là vaut pas plus que 2/10. Elle était pas capable de me l'expliquer. Bien, elle a dit : j'ai compté ses erreurs de vocabulaire. Oui, mais j'ai dit : tu as-tu... as-tu considéré le reste aussi? J'ai dit : c'est bien beau considérer les erreurs de vocabulaire, mais as-tu considéré le reste aussi du vocabulaire? Le reste de... son texte. C'est ça. Mais à partir de ce moment-là, tu peux pas mettre un 2. À moins que l'élève écrive en joual! Puis, dans... dans le contenu, l'argumentation, pour moi c'est un petit peu la même chose.
- JR Oui. En fait, c'est toute la nuance. Ce que la grille du Ministère essaie avec ces... ces crans-là, si on veut... ce que la grille du Ministère essaie de faire, c'est justement qu'on parte pas d'une note, bon, 100 étant la perfection. Mais s'il manque ça, s'il manque ça, s'il manque ça, on va mettre cette note-là. S'il manque encore plus ça, encore plus ça, encore plus ça, puis encore plus ça, on va mettre cette note-là. C'est vraiment de dire : bien, si tu as 0,

c'est parce que tu as fait un texte expressif. Si tu as 7, c'est parce que tu as un argument bien développé, deux arguments douteux. Si tu as 14, c'est que tu as deux arguments bien développés, un argument douteux, puis si tu as 21, c'est que tu as trois arguments bien développés.

CP

Bien développés.

JR

C'est pas... ça, c'est... c'est ce qu'on vise, puis on descend après ça. C'est vraiment une observation de ce qui est écrit. Donc, c'est pour ça que le vocabulaire (rires)...

CP

(Inaudible) (Rires).

JR

Euh! C'est pour ça que le vocabulaire, à partir du moment où l'élève a écrit 500 mots, bon, s'il y a pas de réseaux, c'est-à-dire des mots qui reviennent, dans un même paragraphe, un nombre indéterminé de fois, là, tu sais, ou beaucoup d'anglicismes ou de choses comme ça, s'il y a pas de réseaux d'anglicismes, je pense que l'élève, sans problème, peut avoir 8/12.

CP

OK. Bien...

JR

Et à partir du moment où il y a pas de réseaux, pas d'anglicismes, mais que c'est pas un vocabulaire...

CP

Recherché.

JR

Très, très recherché, mais efficace, dans le cas qui nous concerne, il va avoir 12/12.

CP

Il va avoir 12/12.

JR

Mais c'est bien dur de mettre 0/12...

CP

Oui.

JR

...à un critère de vocabulaire.

CP

Bien moi, je le voyais comme ça.

JR

À moins que ce soit écrit en... en anglais ou je sais pas quoi, là.

CP

Oui, oui. C'est ça.

JR

Mais sinon, c'est... c'est impossible à mettre 0/12 en vocabulaire.

CP

Bien oui, c'est ça.

JR

L'élève a quand même écrit 500 mots. Puis, si son vocabulaire est pas bon, c'est peut... enfin, il y a le critère vocabulaire, mais il y a aussi le critère syntaxe qui va probablement aller gruger quelque chose en vocabulaire. Dans le sens où les mots sont pas bons. Tu sais, je le sais pas, on va utiliser un mot, je le sais pas, comme... comme le mot... un verbe, par exemple, qui a besoin d'un complément d'objet direct...

CP

OK.

JR

...puis est utilisé en complément d'objet indirect, par exemple. Bien, s'il est mal utilisé, est un mot... une erreur de vocabulaire ou une erreur de syntaxe?

CP

Ou de (inaudible)?

JR

Et c'est là où ça devient... difficile à justifier. Moi, je pense que c'est peut-être plus en syntaxe parce qu'à ce moment-là, ça devrait être la phrase qui est mal construite.

(32 secondes)

JR

Voulez-vous continuer à regarder ou?

CP

Bien, c'est pour vous autres.

JR

Non. C'est pour vous là.

CP

(Rires).

JR

Bien, c'est parce que... En fait, ce qui est important, c'est que vous jetiez un coup d'œil à ce que...

CP

Oui, oui, oui.

- JR ...vous avez fait, là, puis ajouter des commentaires et tout ça, là.
CP Oui. Mais, tout ce que je peux dire, un petit peu comme expérience, là...
Je... rendue à la troisième copie... Bien la deuxième, elle m'a donné
comme...un élan.
- JR Oui, oui (rires).
CP Oui. Puis, à la dernière, je me sentais un peu plus à l'aise...aussi, pour
corriger.
- JR Oui, oui.
(10 secondes)
[(...) *Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non. C'est pourquoi, pour
traiter (...)*]
- JR C'est comme le reste des Québécois ça finalement!
CP (Rires). Est-ce que l'en... l'ensemble des...des professeurs que vous
rencontrez comme ça là...corrigent vraiment systématiquement, là, avec les
trois notes: 7, 14, 21?
- JR Non.
CP OK.
JR Non.
CP Ils vont y aller un peu comme moi avec...
JR Euh! C'est... c'est très variable. C'est très drôle parce que... Serge, il
travaillait avec la grille du Ministère. Oui. Puis lui, c'était ça. C'était...
c'était vraiment les... les crans du Ministère. Puis tu vois, Dorothée, elle,
c'était 50 % pour la... la langue, puis 50 % pour le contenu, à peu près.
- CP À peu près?
JR Oui, dans le sens où pas... pas tant de points pour l'introduction, tant de
points...
- CP Sans (inaudible). Ah non?
JR Non. C'était...
CP Bien ça, c'est surprenant en 5.
JR C'était... c'était 50 points pour le contenu, puis elle jouait, là, autour de...
ça a varié quoi, entre 15 puis 47... 45, je pense, le... les notes pour le
contenu, là.
- CP Ah oui?
JR Oui.
CP Mais...
JR C'est une note de fond... écrit sur la copie, là, fond, deux-points avec la
note sur 50, forme...
- CP C'est surprenant.
JR Oui. Oui.
CP Mais, est-ce qu'elle s'arrêtait quand même à la construction des... des
paragraphes?
- JR Oui. Oui, oui, oui. Oui, oui, c'est pareil.
CP Mais, elle mettait une note...
JR Oui, une note globale.
CP Ah bien!
JR Et tout le dé... En fait, c'est un... Je dis elle, là, mais c'était le département
qui avait déterminé ça que...
- CP OK.
JR ...tous les profs de, je pense que c'était de cinquième, devaient faire ça, 50,
50.
CP Mais, c'est toujours comme ça aussi 50, 50.

JR Oui. Bien, oui.
CP C'est correct, c'est...
JR Oui, c'est ça, mais en fait c'est... c'est 40 % de langue, 60 % de... de contenu.
CP Oui.
JR (Inaudible) 50, 50. Puis dans le 50 de langue, tout était rentré, là. C'était pas 20... 25 de syntaxe, ponctuation, 25 de... d'orthographe d'usage, grammaticale.
CP Mais si, par exemple, il y avait 50 erreurs de... d'orthographe?
JR Zéro.
CP OK.
(10 secondes)
JR Parce que si ça vous va, là...
CP Oui, oui. (Inaudible).
JR (Inaudible). Alors, on va faire stop ici. Oh! Une belle petite musique!
[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

Annexe 15

Segmentation et codification de la transcription
d'une correction : CP
(en ordre chronologique)

Textes :
CP-1, CP-2, CP-3

Codification
CP-1

Élève: Charles

RET CLAS	1	Bon. Alors, son premier... Le sujet, c'était: devons-nous... Alors, "L'abolition des cours de conduite obligatoires entraînera-t-elle une augmentation des accidents de la route?" Alors, c'était le sujet.
LTX	2	<i>Étant moi-même, apprenti conducteur depuis quelques mois et doutant de la nécessité des cours pratiques, je me suis questionné sur ceci.:</i>
ID ER FR	3	Bon, le ceci, moi, je trouve que... il est pas tellement juste
EC TR FR	4	...[SOULIGNE «CECI» AVEC UN SERPENT]...
ESP TR FR	5	(...[SOULIGNE«CECI» AVEC UN SERPENT]...)
LTX	6	<i>l'abolition des cours de conduite obligatoires augmentera-t-elle le nombre d'accident</i>
REP ER FR	7	bon,
ID ER FR	8	il devrait y avoir un "s" ici...
EC TR FR	9	[ENCERCLE LE «NT» DE «ACCIDENT»]...
ESP TR FR	10	([ENCERCLE LE «NT» DE «ACCIDENT»]...)
HAB COR	11	Moi, je corrige pas. Je fais seulement encercler les erreurs...
LTX	12	<i>sur les routes. Personnellement, je crois que je pourrai très bien me débrouiller sur la route et que je ne serai pas plus exposer ...</i>
EC TR FR	13	[ENCERCLE «R» DE «EXPOSER»]
ESP TR FR	14	([ENCERCLE «R» DE «EXPOSER»].)
LTX	15	<i>..à de graves accidents si je n'ai point pris de cours de conduite.</i>
REP ER FR	16	Bon, ça c'est un petit peu exagéré...
EC TR FR	17	[SOULIGNE «POINT» AVEC UN SERPENT]
ESP TR FR	18	([SOULIGNE«POINT» AVEC UN SERPENT])
TR ENS	19	(Rires).
LTX	20	<i>Pour ce faire, je mentionnerai d'abord l'aide que peuvent nous fournir nos parents. Deuxièmement, je discuterai de cette période d'apprenti conducteur qui est plus longue sans les cours et je concluerai</i>
EC TR FR	21	[ENCERCLE LE «E» DE «CONCLUERAI»]
ESP TR FR	22	([ENCERCLE LE «E» DE «CONCLUERAI»])
LTX	23	<i>...en parlant de l'examen qu'y est le... le même,</i>
REP ER FR	24	bon, alors c'est ça,
ID ER FR	25	il a une faute d'homophones...
EC TR FR	26	[ENCERCLE «QU'Y]
ESP TR FR	27	([ENCERCLE «QU'Y])
RELTX	28	<i>...qui est le même</i>
LTX	29	<i>peu importe qui nous ayons...</i>
TR ENS	30	Oh! (Rires),
RELTX	31	<i>qui nous ayons... que nous ayons, OK. ...que nous ayons</i>
LTX	32	<i>pris les cours ou non.</i>

OBS FRAG FD	33	Bon. Ça, c'est son introduction. Je pense que je vais la relire. Ça va... ça va être mieux pour mettre une note. Alors,
REL FRAG FD	34	<i>Étant moi-même apprenti,</i>
REP ER FR	35	bon.
ID ER FR	36	Ici, il y a une virgule de trop que j'avais pas vue tantôt puis,
HAB COR	37	moi, j'indique les erreurs de ponctuation par des traits obliques...
EC TR FR	38	[FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE ET
ESP TR FR	39	([FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE ET)
EC TR FR	40	FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	41	ENTRE «MOI-MÊME» ET «APPRENTI»]... OK. Alors,
REL FRAG FD	42	<i>Étant moi-même apprenti conducteur depuis quelques mois et doutant de la nécessité des cours pratiques, je me suis questionné sur ceci:</i>
JG TX	43	bon, moi, je considère que son sujet amené est pas très bon.
OBS FRAG FD	44	D'abord, dès... dès sa première phrase, il mentionne presque le sujet où il dit déjà son opinion parce que... il nous précise qu'il doute de la nécessité des cours pratiques. Donc, il a pas vraiment amené son sujet. Donc, ça ici, je vais lui noter "SA", sujet amené qui est un petit peu déficient..
EC CM FD	45	[ÉCRIT «SA»
ESP CM FD	46	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PREMIÈRE LIGNE DU TEXTE]...
REL FRAG FD	47	<i>Alors, je me suis questionné sur ceci: l'abolition des cours de conduite obligatoires augmentera-t-elle le nombre d'accidents sur la route?</i>
OBS FRAG FD	48	Bon, ça va aller pour son sujet posé. OK? Ça va pour ça...
EC CM FD	49	[ÉCRIT «SP» ET «ß»
ESP CM FD	50	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA 5 ^e LIGNE DU PARAGRAPHE D'INTRODUCTION]
Z	51	Qu'est-ce qu'il y a dans la marge? "SP" avec un "B".
OBS FRAG FD	52	Oui, pour leur montrer que ça, là, ça avait... c'était correct.
Z	53	OK. OK?
REL FRAG FD	54	<i>Personnellement, je crois que je pourrai très bien me débrouiller sur la route et que je ne serai pas plus exposer à de graves accidents si je n'ai point pris de cours de conduite.</i>
Z	55	Alors, vous relisez parce que ça va pas, là?
QS FRAG FD	56	Oui. Là... (rires), pour être certaine d'avoir bien compris ce qu'il veut dire. OK, ça va aller.
OBS FRAG FD	57	Alors là, il a mis son opinion, ce que je demandais... dans l'introduction. Il devait avoir sujet amené, sujet posé, suivi de l'opinion. Et puis là, moi, je leur demande le sujet divisé, quoiqu'il soit pas exigé par le Ministère. OK? Fait que, moi, je leur demande de... de s'essayer. Alors,
REL FRAG FD	58	<i>Pour ce faire, je mentionnerai d'abord l'aide que peuvent nous fournir nos parents.</i>
REP ER FD	59	Bon. Moi, je trouve que là, ici, il y a pas... il a... il a pas bien enchaîné son sujet posé, puis le sujet divisé...
EC TR FD	60	[FAIT UNE ÉTOILE

ESP TR FD	61	ENTRE «CONDUITE» ET «POUR» POUR SIGNIFIER LE MANQUE DE LIEN]...
OBS FRAG FD	62	parce que... avec l'expression <i>pour ce faire</i> , il faudrait qu'il y ait un genre d'objectif qui soit formulé immédiatement avant, puis il n'y en a pas. OK? Alors là, moi, je considère qu'ici, là, il y a... il y a un enchaînement qui est pas très bien fait.
REL FRAG FD	63	<i>Pour ce faire, je mentionnerai d'abord l'aide que peuvent nous fournir nos parents. Deuxièmement, je discuterai de cette période d'apprenti conducteur qui est plus longue sans les cours et je conclurai en parlant de l'examen qu'y est le même peu importe que nous ayons pris ou non, OK, que nous ayons pris les cours ou non.</i>
OBS FRAG FR	64	Bon. Là, je trouve sa phrase est (rires)... est quand même lourde. Moi, avec une phrase aussi longue, je leur conseille, pour pas qu'ils... qu'ils s'enfargent là-dedans, là, lors de l'examen, elle est pas si mauvaise que ça sa phrase. Mais moi, ce que je fais habituellement, je vais lui suggérer de
REP ER FR	65	la couper ici, puis de reprendre une dernière phrase à la fin. OK?
EC TR FR	66	[FAIT UN «X» SUR «ET»
ESP TR FR	67	([FAIT UN «X» SUR «ET»)
EC TR FR	68	ET FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	69	DEVANT LE «ET»]...
REP ER FR	70	Et puis, peut-être ajouter, par exemple, un marqueur de relation ici ...
EC TR FR	71	[FAIT UN «X»
ESP TR FR	72	AU-DESSUS DE «EN»
EC TR FR	73	AVEC UNE PARENTHÈSE OUVERTE]
ESP TR FR	74	(AU-DESSUS DE «EN»)
REL FRAG FR	75	<i>Je conclurai, finalement, en parlant de l'examen qui est le même peu importe que nous ayons pris des cours ou non.</i>
Z	76	OK.
OBS FRAG FR	77	En tout cas, ça me semble plus clair comme formulation.
JUS CRIT	78	Bon. Alors là, il faut que je lui mette une note pour son... son introduction. Alors, on a dit que son sujet amené, là, vraiment, il était... il était pas recevable, là. Alors, c'est sûr que ça c'est très... je le pénalise beaucoup parce que pour le Ministère, le sujet divisé est peu important. Donc, qu'il soit un petit peu, là, que ça soit maladroit ici, c'est pas si grave, mais le sujet amené est très important pour le Ministère. Donc, c'est sûr que c'est un élève à qui je mettrai 6 au maximum, mais bon, comme il s'est essayé un petit peu, là, je pourrai lui laisser son 6/9, mais c'est sûr je mettrai pas plus que ça.
EC NOTE	79	[ÉCRIT «6»
ESP EC NOTE	80	SUR LA GRILLE D'ÉVALUATION AU PREMIER CRITÈRE]...
JUS CRIT	81	Puis même des fois, j'aurais tendance à lui mettre 5/9 parce que cette partie-là est quand même très importante.
HAB COR	82	Ça, c'est le genre de chose, des fois, que je révise, là, tu sais, plus j'en fais, plus je... je peux revenir sur des copies.

RET CRIT	83	Alors ça, c'est l'introduction.
RET CLAS	84	J'ai demandé aux élèves de développer deux ou trois aspects. Alors, lui, il en a fait trois, d'accord.
LTX	85	<i>Premièrement, je tiens à vous dire que, selon moi,</i>
REP ER FR	86	alors ici, ça prend une autre virgule...
EC TR FR	87	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	88	APRÈS «QUE»]...
LTX	89	<i>il n'y aura (pas) plus d'accident si on apprend à conduire avec un parent plutôt qu'avec un professeur de conduite.</i>
OBS FRAG FD	90	Ça, c'est son opinion, ça va.
LTX	91	<i>Malgré le fait que certains sondages exécuter par la SAAQ,</i>
REP ER FR	92	alors ici, il y a une faute d'orthographe...
EC TR FR	93	([ENCERCLE «ER» DE «EXÉCUTER»]...)
ESP TR FR	94	[ENCERCLE «ER» DE «EXÉCUTER»]...
Z	95	Quand vous dites qu'il y a des fautes d'orthographe, vous pouvez juste mentionner à quel mot vous mettez une faute d'orthographe. Juste parce que quand je vais devoir relire, réécouter tout ça... Oui, oui. ...ça... OK. Ça va être juste plus facile pour me retrouver. D'accord.
RELTX	96	<i>Malgré le fait que certains sondages exécutés,</i>
REP ER FR	97	alors, il a écrit un infinitif...
ID ER FR	98	alors que ça devrait être "és"
RELTX	99	<i>par la SAAQ,</i>
QS FRAG FR	100	euh... là, je suis en train de me demander si c'est <i>démontrent</i> ou
LTX	101	<i>démontrant clairement que les cours pratiques diminuent le nombre ainsi que les risques d'accidents d'au moins quinze pour cent...</i>
RELTX	102	<i>d'au moins quinze pour cent.</i>
LTX	103	<i>Je crois néanmoins que ceux-ci n'ont aucune importance.</i>
TR ENS	104	Bon. Je relis.
OBS FRAG FD	105	[RELIT] Alors, son affirmation, ça, ça va.
REL FRAG FD	106	<i>Malgré le fait que certains sondages exécutés par la SAAQ démontrent clairement que les cours pratiques diminuent le nombre ainsi que les risques d'accident d'au moins quinze pour cent. Je crois néanmoins que ceux-ci n'ont aucune importance.</i>
OBS FRAG FD	107	Donc, ici, c'est l'argument qu'il est censé amener tout de suite après avoir affirmé. Je considère que son argument... il apporte une argumentation contraire à la sienne, il a pas apporté un argument qui vient prouver sa... sa prise de position au début,
JG TX	108	donc, jusqu'à maintenant, c'est pas très fort.

LTX	109	<i>D'ailleurs, après plusieurs années de conduite, nos parents peuvent eux aussi nous faire part de leur savoir et nous permettre d'avoir une bonne attitude sur la route. C'est pourquoi je nie formellement l'augmentation du nombre d'accidents du,</i>
REP ER FR	110	...ici,
ID ER FR	111	il devrait y avoir un accent circonflexe...
COR ER FR	112	[ENCERCLE «DU» ET AJOUTE L'ACCENT CIRCONFLEXE]... euh...
ESP COR FR	113	([ENCERCLE «DU» ET AJOUTE L'ACCENT CIRCONFLEXE])
LTX	114	<i>à l'abolition des cours de conduite.</i>
ID ER FD	115	Ici, il est censé expliquer cet argument-là. C'est ce que je leur demande. Alors, comme son argument est contraire, il faudrait... il aurait fallu qu'il explique cet argument-là. Alors là, il a changé de position. Il est allé expliquer quelque chose qui irait avec son opinion. Donc, je considère que son argument ici là, je vais lui écrire que c'est un argument contraire...
EC CM FD	116	[ÉCRIT «ARG. CONTRAIRE»
ESP CM FD	117	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA 7 ^e LIGNE DU PARAGRAPHE «DIMINUENT LE NOMBRE»
EC TR FD	118	ET FAIT UNE FLÈCHE
ESP TR FD	119	QUI REMONTE JUSQU'À LA 2 ^e LIGNE DU PARAGRAPHE – ÉNONCÉ DE L'OPINION]...
OBS FRAG FD	120	puis que, à l'avenir, il devrait avoir un argument qui correspond avec ce qu'il a écrit dès le début.
REP ER FR	121	...Ici, il y a une virgule en trop,
RELTX	122	<i>C'est pourquoi je,</i>
ID ER FR	123	il y a pas de virgule...
EC TR FR	124	[FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE
ESP TR FR	125	[FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE ENTRE «POURQUOI» ET «JE»
EC TR FR	126	ET FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	127	ENTRE LES DEUX MOTS]...
Z	128	Là, vous avez relu comme la dernière partie du paragraphe?
OBS FRAG FD	129	Oui. Oui. J'avais besoin un peu de voir le lien qu'il essayait de faire, lui... entre l'argument qu'il a amené, puis son explication. Parce que là, ils doivent expliquer l'argument, le mettre en valeur. Puis là, je suis en train de me demander si sa partie ici peut avoir une certaine valeur par rapport à... à ce qu'il a écrit au début.
REL FRAG FD	130	[RELIT]...
OBS FRAG FD	131	Bon. Son explication pourrait être intéressante dans le sens où son argument correspondrait.
JG TX	132	Mais là, l'argument est pas très bon. Fait que pour l'instant, c'est un paragraphe qui est moyen, mais je le note pas comme tel. Correct?

HAB COR	133	Oui, oui. Vous attendez de lire les autres... Je... oui, c'est ça. ...pour mettre une note d'ensemble. C'est ça.
REL FRAG FD	134	Euh... Son deuxième aspect. [RELIT LE 1 ^{er} ARGUMENT]
OBS FRAG FD	135	Alors là, ici, il a comme laissé voir que... OK, que les parents sont capables de transmettre ce savoir-là. Alors... Ça, c'est le premier argument? Oui. Ça, c'est son premier argument.
LTX	136	<i>Aussi, si nous savons... si nous avons pas compris les cours pratiques,</i>
REP ER FR	137	bon, il manque une...
ID ER FR	138	une négation.
HAB COR	139	Les erreurs de syntaxe...
COR ER FR	140	[ÉCRIT «N'» ENTRE CROCHETS
ESP COR FR	141	ENTRE «NOUS» ET «AVONS»]...
HAB COR	142	Je les... je les souligne par des... des crochets.
Z	143	OK.
HAB COR	144	Puis parfois, s'il manque un mot, je vais mettre un "x" dans le cro... dans les crochets.
Z	145	OK.
HAB COR	146	Puis des fois, je vais l'ajouter. Puis, si c'est toute la phrase qui est mal construite, je fais un crochet au début, puis je fais un crochet à la fin.
HAB COR	147	OK. Qu'est-ce qui pourrait justifier que des fois vous mettez un "x" parce qu'il manque un mot, puis des fois, comme là, vous l'avez écrit? (Rires). (Rires). Il y a-tu quelque chose qui? Je le sais pas. Non? (Rires). Je le sais pas. Ça m'arrive de mettre le "x", puis là... bon, j'avais comme... On dirait qu'il y a des fois tu... c'est plus fort que toi... tu vas mettre le "n". Surtout quand c'est un... un petit mot comme ça... ça va m'arriver de l'écrire au lieu tout simplement de mettre un "x" et mettre des crochets. Mais, c'est peut-être aussi... Moi, je pense que plus on en corrige, moins on a tendance à corriger l'élève lui-même. En tout cas, j'ai remarqué ça, là. Tu sais, au lieu de mettre le "s" parce qu'il... en manque un, tu peux finir par faire un cercle pour dire tout simplement qu'il a commis une erreur. Et en syntaxe, je suis peut-être portée à faire ça.
Z	148	OK.
HAB COR	149	Mais en orthographe, jamais je vais corriger les fautes des élèves. Euh...
LTX	150	<i>...si nous avons pas pris les cours pratiques, la période d'apprenti conducteur se verra augmenter de quatre mois.</i>
REP ER FR	151	Il y a une faute d'orthographe,
ID ER FR	152	<i>se verra</i> , il a mis un "s"...
EC TR FR	153	[ENCERCLE LE «S» DE «VERRAS»] ...

ESP TR FR	154	([ENCERCLE LE «S» DE «VERRAS»])
RELTX	155	<i>se verras augmenter de quatre mois.</i>
QS FRAG FR	156	Bien moi, en tout cas. Bon, son <i>augmenter</i> , il l’a écrit “e-r”. Bon. Il pourrait être accepté comme ça dans le sens où il est augmenté par quelqu’un, mais moi en tout cas, je le verrais beaucoup plus: <i>se verra augmenter</i> , “é”, de quatre mois. Mais ça, je sais que j’ai déjà dit dans une dictée la possibilité que les deux soient acceptés aussi...
EC TR FR	157	[ENCERCLE LE «R» DE «AUGMENTER»
ESP TR FR	158	([ENCERCLE LE «R» DE «AUGMENTER»)
EC TR FR	159	ET FAIT UNE FLÈCHE HORIZONTALE
ESP TR FR	160	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE]...
LTX	161	<i>Pendant ce temps, nous pourrions acquérir de l’expérience qui,</i>
REP ER FR	162	moi, j’insiste pour mettre des virgules ici, à mon avis (point de vue), encadré de virgules...
EC TR FR	163	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	164	AVANT ET APRÈS «À MON POINT DE VUE»]...
RELTX	165	<i>Alors, ...nous pouvons acquérir de l’expérience qui,</i>
LTX	166	<i>à mon point de vue, ne peut avoir que des effets bénéf...</i>
REP ER FR	167	il a écrit <i>bénéfices</i> ,
ID ER FR	168	c’est “bénéfiques”...
EC TR FR	169	[ENCERCLE «FICES»]...
ESP TR FR	170	([ENCERCLE «FICES»]...)
LTX	171	<i>sur la qualité de notre conduite et non de la détériorer au point d’augmenter le nombre d’accident.</i>
REP ER FR	172	Bon.
ID ER FR	173	Un “s” à <i>accident</i>
EC TR FR	174	[ENCERCLE LE «T» DE «ACCIDENT»]...
ESP TR FR	175	([ENCERCLE LE «T» DE «ACCIDENT»]...)
QS FRG FR	176	Bon. Moi, j’ai l’impression qu’il y a une erreur de syntaxe là, ici. Je vais reprendre cette phrase-là...
REL FRAG FR	177	[RELIT].. <i>Pendant ce temps, nous pouvons acquérir de l’expérience qui, à mon point de vue, ne peut avoir que des effets “bénéfiques” sur la qualité de notre conduite et non de la détériorer,</i>
REP ER FR	178	alors, c’est ça ici son erreur de con... de syntaxe...
EC TR FR	179	[FAIT UN CROCHET OUVERT
ESP TR FR	180	ENTRE «CONDUITE» ET «ET»]...
ID ER FR	181	Il a continué comme une deuxième partie de sa phrase avec un infinitif au lieu de continuer avec un verbe conjugué...
EC TR FR	182	[FAIT UN CROCHET FERMÉ
ESP TR FR	183	À LA FIN DE LA PHRASE, APRÈS «ACCIDENT»]. Bon.
LTX	184	<i>En effet, cette période nous permettra,</i>
REP ER FR	185	alors,
ID ER FR	186	il a écrit “t-e-r-a”...
EC TR FR	187	[ENCERCLE «TTERA»]...
ESP TR FR	188	([ENCERCLE «TTERA»]...)
LTX	189	<i>de nous perfectionner et de nous familiariser avec le milieu. Il va sans dire qu’une personne qui a pu faire face à plusieurs situations différentes sera,</i>

REP ER FR	190	il a mis un “s”...
EC TR FR	191	[ENCERCLE LE «S» DE «SERAS»]...
ESP TR FR	192	([ENCERCLE LE «S» DE «SERAS»]...)
REP ER FR	193	Ah! OK! Il a une erreur de verbe en plus.
ID ER FR	194	Il a écrit <i>sera</i> au lieu de dire “saura” <i>comment réagir</i> .
HAB COR	195	Alors, quand il y a une erreur de vocabulaire, moi, je l’indique avec un genre de zigzag en dessous du mot...
EC TR FR	196	[FAIT UN SERPENT SOUS «SERAS»]
ESP TR FR	197	([FAIT UN SERPENT SOUS «SERAS»])
HAB COR	198	Ça, je les informe de ça dès le début de l’année, mon petit code de... de correction.
LTX	199	Alors, <i>sauras comment réagir si l’une d’elle,</i>
REP ER FR	200	alors avec un “s”
EC TR FR	201	[ENCERCLE «ELLE»]...
ESP TR FR	202	([ENCERCLE «ELLE»]...)
LTX	203	<i>devait se présenter. Donc, vu la diminution du temps d’apprentissage et d’expérience,</i>
REP ER FR	204	virgule...
EC TR FR	205	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	206	APRÈS «EXPÉRIENCE»]...
LTX	207	<i>je ne vois l’utilité,</i>
REP ER FR	208	<i>je ne vois “pas” ...</i>
EC TR FR	209	[FAIT UN «X» DANS UN CROCHET
ESP TR FR	210	DANS L’ESPACE AU-DESSUS DE «VOIS L’UTILITÉ»]...
LTX	211	<i>l’utilité des cours pratiques, point.</i>
QS FRAG FD	212	Bon. Là, j’ai... je pense avoir relevé beaucoup de choses au niveau de... du français, mais j’ai besoin de le relire pour bien comprendre... son argumentation. Ça va?
REL FRAG FD	213	[RELIT] <i>Aussi, si nous “n” avons pas pris les cours pratiques, la période d’apprenti conducteur se verra augmenter de quatre mois. Pendant ce temps, nous pourrions acquérir de l’expérience qui à mon point de vue ne peut avoir que des effets “bénéfiques” sur la qualité de notre conduite.</i>
OBS FRAG FD	214	OK. Alors là ici, c’est son opinion qu’il nous dit. Il est d’accord avec la période de quatre mois...
REL FRAG FD	215	<i>...et non de la détériorer au point d’augmenter le nombre d’accidents. En effet, cette période nous permettra de nous perfectionner et de nous familiariser avec le milieu.</i>
OBS FRAG FD	216	Ça va.
REL FRAG FD	217	<i>Il va sans dire...</i>
OBS FRAG FD	218	Non. Ici, au niveau de son argumentation, là, je considère que c’est quand même assez bien.
RET CLAS	219	En tout cas, c’est logique et ça correspond à ce que j’avais demandé.
OBS FRAG FD	220	C’est sûr, au début, il a comme mentionné son aspect. Ensuite, il donne son opinion. Il dit que: à mon point de vue, cette période de quatre mois va avoir des effets. Alors, ça c’est son opinion.
EC CM FD	221	[ÉCRIT «OP»
ESP CM FD	222	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE]

OBS FRAG FD	223	Son argument, c'est
REL FRAG FD	224	<i>En effet, cette période nous permettra de nous perfectionner et de nous familiariser avec le milieu.</i>
OBS FRAG FD	225	Alors ça, ça va...
EC CM FD	226	[ÉCRIT «A»]
ESP CM FD	227	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]
OBS FRAG FD	228	Puis après ça, il explique:
REL FRAG FD	229	<i>Il va sans dire qu'une personne qui a pu... qui a pu faire face à plusieurs situations différentes "saura" comment réagir si l'une d'elles devait se présenter. Donc, vu la diminution du temps d'apprentissage et d'expérience, je ne vois "pas" l'utilité des cours pratiques.</i>
EX CM FD	230	[ÉCRIT «EX.»]
ESP CM FD	231	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE] [RELIT]...
REP ER FD	232	Bon. En tout cas, sa fin ici, je considère qu'elle...
ID ER FD	233	elle correspond pas très bien à son début parce que moi,
RET CLAS	234	je leur demande toujours que la petite conclusion du paragraphe fasse un peu écho au début du paragraphe.
EC CM FD	235	[ÉCRIT «CONFUS»]
ESP CM FD	236	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA DERNIÈRE LIGNE DU PARAGRAPHE ET
EC TR FD	237	FAIT UNE FLÈCHE
ESP TR FD	238	QUI REMONTE JUSQU'À LA PREMIÈRE LIGNE DU PARAGRAPHE]...
Z	239	Oui, oui.
RET CLAS	240	Tu sais, comme si tout ça formait une bonne unité.
ID ER FD	241	Puis bon, il est parti avec l'idée qu'il y avait une période d'apprenti et puis à la fin, il parle <i>diminution du temps d'apprentissage</i> puis <i>d'expérience</i> . Bon, en tout cas, pour moi, c'est pas tout à fait un rappel, là, conforme à son début. Euh...
OBS FRAG FD	242	Toute cette partie-là, je pense qu'elle est quand même... très bien, elle est très logique.
ID ER FD	243	À la fin, bon, il a dérapé un tout petit peu, mais c'est pas catastrophique, c'est bien.
OBS FRAG FD	244	C'est mieux que le premier paragraphe, à mon avis, là. C'est plus... plus rigoureux. Son troisième aspect.
REP ER FR	245	Bon, je dirais aussi peut-être avant de passer au troisième, j'aime pas beaucoup son marqueur au début, <i>Aussi</i> , là.
ID ER FR	246	En tout cas. C'est sûr que ça a un peu le sens de "de plus", ça a le sens un peu. Mais, c'est pas l'équivalent. Au niveau de l'organisation du texte... puis il est au début de paragraphe, commencer par <i>Aussi</i> , j'aime pas beaucoup ça.
EC TR FR	247	Alors là, bon, je lui ai encadré, puis je vais lui noter: "autre marqueur"... [FAIT UN SERPENT
ESP TR FR	248	SOUS «AUSSI»,
EC TR FR	249	ENCERCLE LE MOT ET
ESP TR FR	250	(ENCERCLE LE MOT ET)
ESP CM FR	251	ÉCRIT AU-DESSUS DU MOT «AUTRE MARQUEUR»]

EC CM FR	252	(ÉCRIT AU-DESSUS DU MOT «AUTRE MARQUEUR»)]
Z	253	OK. Les petits... vous avez écrit dans la marge de gauche, là, “OP” et “A”. Oui. Est-ce que c’est pour vous pour vous aider à savoir... pour repérer ce qui a été fait?
HAB COR	254	Moi, j’ai besoin... oui. Souvent, là, j’ai besoin de ça, puis ça m’aide à retracer la logique du texte.
Z	255	OK.
HAB COR	256	Parce que, moi, j’ai... quand je lis comme ça, là, rapidement, souvent à première vue, bon, ça semble bien, bon, ça se lit bien. Mais, c’est souvent trompeur... des textes. Puis, comme je leur demande de... de suivre une... un certain plan pour chacun des paragraphes... bien, je veux m’assurer de le retrouver, sans ça, je trouve que je suis pas conséquente avec qu’est-ce que je leur demande. Correct? Alors, le dernier aspect.
LTX	257	<i>Finalemnt, je ne vois pas ce que les cours pratiques peuvent changer puisque pour avoir son temporaire,</i>
REP ER FR	258	bon là, moi, j’exigerais une autre virgule ici
EC TR FR	259	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	260	APRÈS «PUISQUE»]...
RELTX	261	<i>puisque,</i>
ID ER FR	262	puis en tout cas, celle-là, elle pourrait peut-être rester là, mais c’est sûr que ça fait plusieurs virgules, mais c’est pas mauvais...
RELTX	263	<i>puisque, pour avoir son temporaire,</i>
LTX	264	<i>il nous faudra passer le même examen.</i>
OBS FRAG FD	265	OK. Alors là, ce qu’il amène comme aspect, c’est que tout le monde passe le même examen, qu’on ait suivi des cours ou pas. Alors,
LTX	266	<i>Donc, tout au long de mes sorties,</i>
QS FRAG FR	267	j’essaie de trouver son mot, OK,
LTX	268	<i>avec un adulte, il me faut être attentif et bien retenir les moindres conseils qui me serait ...</i>
REP ER FR	269	ça devrait être pluriel...
EC TR FR	270	[ENCERCLE «RAIT» DE «SERAIT»],
ESP TR FR	271	([ENCERCLE «RAIT» DE «SERAIT»])
LTX	272	<i>sûrement fort utile,</i>
REP ER FR	273	avec un “s”
EC TR FR	274	[ENCERCLE «E» DE «UTILE»],
ESP TR FR	275	([ENCERCLE «E» DE «UTILE»])
LTX	276	<i>lors de l’examen. Si j’ai bien pratiqué la conduite automobile,</i>
REP ER FR	277	pratiquer la conduite, ça fait bizarre, j’aime pas beaucoup son terme...
EC TR FR	278	[FAIT UN SERPENT
ESP TR FR	279	SOUS «PRATIQUÉ LA CON»]
RELTX	280	<i>Si j’ai bien pratiqué la conduite automobile</i>
LTX	281	<i>durant un an,</i>

REP ER FR	282	virgule...
EC TR FR	283	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	284	APRÈS «AN»]...
LTX	285	<i>je ne vois pas pourquoi je ne réussirais</i>
REP ER FR	286	(pas)
EC TR FR	287	[FAIT UN «X» ENTRE CROCHETS
ESP TR FR	288	APRÈS «RÉUSSIRAI»]...
LTX	289	<i>le test de la SAAQ. Vu le fait,</i>
REP ER FR	290	en tout cas, ça devrait au moins “ce fait”...
EC TR FR	291	[SOULIGNÉ «LE» AVEC UN SERPENT]...
ESP TR FR	292	([SOULIGNÉ «LE» AVEC UN SERPENT]...)
REP ER FR	293	là, l’expression est pas très juste non plus, puis ça devrait être suivi d’une virgule...
EC TR FR	294	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	295	APRÈS «FAIT»]
RELTX	296	<i>Vu le fait,</i>
MOD	297	non, pas ici (rires), c’est une erreur... Ça, c’est l’inconvénient de pas lire les phrases au complet avant de commencer à noter, hein! Alors,
RELTX	298	<i>Vu le fait</i>
LTX	299	<i>que nous avons à faire le même examen, je ne peux admettre que les cours pratiques sont un atout indispensable,</i>
REP ER FR	300	OK, il y a un “s” là...
EC TR FR	301	[ENCERCLE «BLE»]
ESP TR FR	302	([ENCERCLE «BLE»])
RELTX	303	<i>Vu le fait que nous avons à faire le même examen,</i>
OBS FRAG FR	304	bon. En tout cas, j’aime pas... c’est sûr, il y a pas une... il y a pas d’erreur de ponctuation, là.
MOD	305	[APPLIQUE DU CORRECTEUR BLANC SUR LE TRAIT OBLIQUE APRÈS «FAIT»]
REP ER FR	306	Bon. Moi, son expression <i>Vu le fait</i> , là, <i>que</i> , c’est pas trop beau...
EC TR FR	307	[FAIT UN SERPENT
ESP TR FR	308	SOUS «VU LE FAIT QUE NOUS AVONS»]
OBS FRAG FR	309	Si au moins il avait dit “Étant donné que”, ça aurait été mieux, là. Puis là, je peux lui suggérer...
HAB COR	310	Quand j’ai vraiment l’équivalent, là... qui me vient tout de suite à l’esprit, là, je vais leur suggérer de temps en temps.
COR ER FR	311	“Étant donné que”, c’est plus juste [ÉCRIT «ÉTANT DONNÉ QUE»]
ESP COR FR	312	AU-DESSUS DE «VU LE FAIT QUE»]...
RELTX	313	<i>que nous avons à faire le même examen,</i>
REP ER FR	314	bon, “faire”,
ID ER FR	315	il aurait pu dire <i>passer</i> le même examen...
EC TR FR	316	[FAIT UN SERPENT
ESP TR FR	317	SOUS «À FAIR»]
REP ER FR	318	puis d’après moi, il a pas mis son “e”, dans... son écriture me laisse voir qu’il a pas mis de “e”...
EC TR FR	319	[ENCERCLE L’ESPACE VIDE
ESP TR FR	320	APRÈS «FAIR»]

RELTX	321	<i>...je ne peux admettre que les cours pratiques sont un atout indispensable.</i>
MOD	322	Oh non! Il y a pas de “s”. [EFFACE SON CERCLE AUTOUR DE «BLE» DE «INDISPENSABLE» AVEC DU LIQUIDE CORRECTEUR BLANC].
HAB COR	323	Ça vous arrive assez fréquemment d’effacer des erreurs que vous avez notées, qui n’en étaient pas finalement, à une deuxième lecture? Oui, ça arrive. Une fois de temps en temps? Ça arrive. Oui, puis... c’est peut-être ma façon de faire qui est... Des fois, je me pose des questions: est-ce que je devrais lire d’abord pour avoir une bonne idée du sens? Mais, je trouve ça difficile de lire sans... sans relever les erreurs. Je suis portée à... à relever d’abord les erreurs, puis c’est sûr ça m’arrive de... de faire des... des erreurs, là... surtout en syntaxe... la ponctuation, c’est le fait de pas lire les phrases complètes, là... avant de commencer à relever des erreurs. Fait que moi, j’ai de la difficulté, là, à lire... sans relever des erreurs. Puis là, je suis portée à les faire, puis après ça je relis pour le sens. Alors, voyons son argumentation maintenant.
REL FRAG FD	324	<i>Finally, je ne crois... je ne vois pas (ce) que les cours pratiques peuvent changer, puisque, pour avoir son temporaire, il nous faudra passer le même examen.</i>
OBS FRAG FD	325	Alors là, son aspect porte sur le fait que c’est le même examen..
REL FRAG FD	326	<i>Donc, tout au long de mes sorties avec un adulte, il me faut être attentif et bien retenir les moindres conseils,</i>
Z	327	oui...
REL FRAG FD	328	<i>Si j’ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an, je ne vois pas pourquoi je ne réussirais “pas” le test de la SAAQ.</i>
OBS FRAG FD	329	Je trouve ça bizarre sa logique parce que c’est supposé porter sur l’examen, OK, et puis là, c’est comme s’il argumentait beaucoup plus sur la qualité de... de l’enseignement qu’il va recevoir au lieu de dire que le fait de passer le même examen pour tout le monde, quelle que soit la façon dont on s’est préparé, bien là... Bon.
ID ER FD	330	Moi, je trouve qu’il a pas argumenté vraiment sur l’examen lui-même. Alors là, je trouve ici, là, que son argumentation,
EC CM FD	331	je vais lui écrire: “argumentation... l’argumentation devrait porter sur l’examen” [ÉCRIT «L’ARGUMENTATION DEVRAIT PORTER SUR L’EXAMEN»
ESP CM FD	332	EN DIAGONALE DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LE PARAGRAPHE]...
ID ER FD	333	et non pas sur la préparation.
REL FRAG FD	334	<i>Si j’ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an, je ne vois pas pourquoi je ne réussirais pas le test de la SAAQ.</i>

OBS FRAG FD	335	Bon. C'est pas tout à fait mauvais, mais ça aurait été... l'argumentation aurait porté beaucoup mieux s'il avait parlé... uniquement de l'examen. Bon. Alors ça, c'est ses trois aspects. Sur les trois, en fait, son deuxième, qui est très, très... qui est beaucoup plus rigoureux, puis qui est plus facile à suivre... puis qui est pas mal plus convaincant que les deux autres.
Z	336	Bon, on va jeter un coup d'oeil sur la conclusion.
RET CLAS	337	La conclusion, ce qui importe, c'est qu'il ait rappelé son opinion.
RELNTX FRAG FD	338	Ça veut dire que si on revient un petit peu, là, dans son premier aspect, dans l'introduction [RELIT]...
OBS FRAG FD	339	il avait annoncé que son opinion était favorable au fait qu'on puisse se débrouiller, là... avec ses parents.
RELNTX FRAG FD	340	[RELIT] Dans le premier aspect, il disait que, bon, il y avait pas plus d'accidents, OK. Puis, il amenait l'exemple de ses parents.
OBS FRAG FD	341	Donc, il est conforme à son opinion de l'introduction.
RELNTX FRAG FD	342	Dans le deuxième aspect, [RELIT]... il dit qu'il y a une période qui permet, là, d'apprendre, une période suffisante. Puis dans le troisième [RELIT], c'était sur l'examen.
OBS FRAG FD	343	Bon. C'est sûr qu'il aurait fallu qu'il nous dise que grâce à l'examen, ça prouve qu'on est... on est apte à conduire, là.
LTX	344	<i>Pour conclure, même si les cours de conduite sont peut-être bons,</i>
REP ER FR	345	avec un "s"...
EC TR FR	346	[ENCERCLE LE «N» DE «BON»]
ESP TR FR	347	([ENCERCLE LE «N» DE «BON»])
LTX	348	<i>pour la maîtrise automobile, je ne les crois pas nécessaire...</i>
REP ER FR	349	[ENCERCLE LE «E» DE «NÉCESSAIRE»]
EC TR FR	350	([ENCERCLE LE «E» DE «NÉCESSAIRE»])
ESP TR FR	351	([ENCERCLE LE «E» DE «NÉCESSAIRE»])
LTX	352	<i>... pour la réussite de l'examen et surtout je pense sincèrement qu'il n'y aura plus d'accident vu leur... abolition...</i>
REL FRAG FR	353	<i>qu'il n'y aura pas plus d'accidents vu leur abolition.</i>
REP ER FR	354	<i>... vu leur abolition, là, à la fin, là</i>
EC TR FR	355	[FAIT UN SERPENT
ESP TR FR	356	SOUS «VU LEUR»].
REL FRAG FD	357	Bon. [RELIT]
OBS FRAG FD	358	C'est pas si mal! (Rires). Il a rappelé son opinion même si... il aurait pu donner un petit peu plus de dé... de détails. Quoique la conclusion est pas évaluée comme telle. OK? C'est juste le fait qu'il ait respecté son opinion tout au long, c'est ça qui est important. Bon. Euh...
RET CRIT	359	Si on regarde la note, maintenant, pour chaque critère. Bon. L'introduction, on l'a notée.
RET CRIT	360	Maintenant, l'ex... "L'élève exprime une opinion claire sur le sujet choisi."

JUS CRIT	361	Bon, je vais lui accorder parce que je trouve qu’il est...il respecte une opinion de départ... puis, c’est pas mal la même chose qu’il rappelle jusqu’à la fin...
EC NOTE	362	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 2
ESP EC NOTE	363	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D’ÉVALUATION]
RET CRIT	364	“L’élève recourt à des arguments pour défendre son opinion.”
JUS CRIT	365	Bon. Là, c’est ici que, normalement, le Ministère, il met 7, 14 ou 21. Bon. Moi... Il y a un paragraphe sur les trois qui est très bien fait. Son premier, si je me souviens bien (bruits), c’est un argument contraire qu’il amené. Puis son troisième, bon, l’argumentation portait pas tout à fait sur la bonne... sur le bon aspect. Bon, en tout cas. Je serais portée à lui mettre, moi, peut-être... un petit peu plus que la moitié, mais pas beaucoup, là. Alors, si on y va avec la moitié des points, il aurait son... il aurait 14 ici, là. Il faudrait quasiment que je respecte... À ce moment-là, là, ça irait, là, au minimum de ce qu’il aurait à aller chercher comme moyenne dans son argumentation...
EC NOTE	366	[ÉCRIT «14» AU CRITÈRE 3
ESP EC NOTE	367	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D’ÉVALUATION]...
RET CRIT	368	“L’élève fournit des indices pertinents qui révèlent la structure de l’argumen... l’articulation.”
JUS CRIT	369	Bon, il y a son <i>Aussi</i> qui était pas très bien, puis l’intérieur des paragraphes. Tantôt, dans l’introduction, je voyais qu’il y avait une erreur, ici, d’enchaînement. Quoique ça, je l’avais déjà noté un petit peu dans l’introduction. Mais, il a quand même apporté des marqueurs de relation intéressants, bon ici, il a dit <i>en effet, d’ailleurs, malgré le fait que certains sondages</i> . Il enchaîne bien ses phrases à l’intérieur des paragraphes. Bien, je considère que, pour ça, ça va. Puis ici, il utilise aussi à la fin des paragraphes <i>donc</i> , puis à la fin, <i>Finally</i> , pour son introduction... sa conclusion. Bien moi, je... bon, je lui en enlèverais peut-être un point, ici là...
Z	370	Oui.
JUS CRIT	371	...pour son <i>Aussi</i> qui est pas tellement juste...
EC NOTE	372	[ÉCRIT «8» AU CRITÈRE 4
ESP EC NOTE	373	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D’ÉVALUATION]
RET CRIT	374	“L’élève emploie des termes précis et variés.”
JUS CRIT	375	Bon, ça c’est pas extraordinaire. Bon. Moi, quand j’arrive au vocabulaire...
HAB COR	376	...ponctuation... syntaxe, puis dans l’orthographe. Fait que j’y vais beaucoup plus avec une note globale. Quand je vois qu’il y a des mots assez recherchés, qui sont très justes, qui sont variés, là, je vais mettre une excellente... note de vocabulaire.
JUS CRIT	377	Là ici, je considère que c’est plutôt moyen. Bon, enfin, je vais lui mettre, moi, peut-être un 9 ou un 8 sur 12, là.
EC NOTE	378	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 5
ESP EC NOTE	379	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D’ÉVALUATION]
Z	380	(Sonnerie du téléphone: interruption de l’enregistrement).

Z	381	Bon ça, ça va bien, on va calculer (rires)!
HAB COR	382	Donc c'est ça. Pour le vocabulaire, donc, c'est une... Non, je... Je... Bien, moi, je... C'est une vision globale, c'est... Oui, c'est ça. Moi, je suis pas capable... C'est qualitatif? ...de commencer à compter le nombre d'erreurs, puis compter le nombre de fois qui a été répété le mot. C'est sûr que si je vois sur quatre lignes, là, le mot, il a été répété deux, trois fois, bien, je vais, je vais les souligner, puis je vais les relier... ces mots-là.
JUS CRIT	383	Mais, pour l'instant, ça me semble pas le cas. Sauf que c'est juste le vocabulaire qui est pas très recherché. C'est pas trop redondant non plus, fait que je trouve que ça a du bon sens, là. Tu sais, même que j'aurais pu lui mettre 10, là... C'est pas... c'est pas... c'est bien.
JUS CRIT	384	Bon. Alors, syntaxe, ponctuation. Alors là, je compte tout simplement mes erreurs de syntaxe et de ponctuation. J'en ai une ici. J'en ai une là, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Bon.
HAB COR	385	Quand ici... Quand c'est un bloc qui est pas entre virgules... je le compte comme une seule erreur.
JUS CRIT	386	Là, j'étais rendue à 7, 8, 9, 10, 11, 12. J'en ai 12. C'est quand même pas mal. Si je regarde ça... [REGARDE LA FEUILLE DES CALCULS DES FAUTES] il est à 12/20...
EC NOTE	387	[ÉCRIT «12» AU CRITÈRE 6
ESP EC NOTE	388	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]...
JUS CRIT	389	Ses erreurs d'orthographe: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. [REGARDE LA FEUILLE DES CALCULS DES FAUTES]... Là, il est à 9...
EC NOTE	390	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 7
ESP EC NOTE	391	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
Z	392	Alors, on va additionner ça.
HAB COR	393	Pour ce qui est des... euh... ça m'arrive des fois, au bout d'un certain nombre de textes, de rejeter des coups d'œil... pour voir si j'ai pas oublié des erreurs parce que... on en oublie à l'occasion... des erreurs d'orthographe, là. Fait que je les relis pas systématiquement. Mais, des fois, quand ça fait un nombre de copies que j'ai faites, là, peut-être une dizaine, je prends deux, trois copies, puis je regarde si j'en ai oublié, tu sais. Puis, si je vois que j'en ai oublié pas mal, bien c'est peut-être une heure de correction où j'étais plus fatiguée, moins efficace. Fait que là, je vais peut-être faire plus attention, là... après ça. Alors ici, j'y vais toujours par...
JUS TX	394	C'est ça, ça fait 15, 25, 29, 37, 46, 57, 58. Alors, 58 ça va lui faire 66. C'est ça. Puis je... Moi, je le plaçais dans mes élèves moyens. Fait qu'il est pas... il a quand même pas une note extraordinaire, là, cet élève-là. Voilà. (Inaudible).

HAB COR	395	Là... bon. Des fois, je vais ajouter un commentaire au verso de ma feuille de corrections... Mais, quand j'en ai mis ici, là, sur la feuille... j'en rajouterai pas inutilement parce que, là, ce serait la même chose que j'aurais à... à répéter, là. OK? Mais des fois, quand c'est plus un commentaire qui est... Si l'élève a pas respecté le sujet... Puis, s'il y a quelque chose de spécial à lui dire, je vais l'écrire au verso de la feuille.
Z	396	OK. OK? Bon. Alors ça, ça fait une... une copie. (Inaudible).

Codification
CP-2

Élève: Caroline

RET CLAS	1	Bon. Alors, c'est toujours le même sujet.
LTX	2	<i>Dans plusieurs pays du tiers monde, les conditions de vie sont très difficiles. Beaucoup de gens y meurent habituellement de faim ou de malnutrition. Au Québec, rien de semblable ne nous touche. Malgré cela, une certaine quantité de gens périssent tous les jours. Chez nous, les accidents routiers s'avèrent être une des causes majeures de décès,</i>
REP ER FR	3	elle a oublié un petit accent grave...
COR ER FR	4	[AJOUTE L'ACCENT GRAVE
ESP COR FR	5	SUR «DÉCES»
EC TR FR	6	ET ENCERCLE «CES»]
ESP TR FR	7	(ET ENCERCLE «CES»)]
LTX	8	<i>Souvent, les mauvaises conditions de la route ainsi que le manque d'expérience des conducteurs expliquent ces nombreuses morts. ..</i>
Z	9	Ouais...
LTX	10	<i>On peut alors se demander si l'abolition des cours de conduite obligatoires est une bonne idée. Cela augmentera-t-il le nombre d'accidents de la route? Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non. C'est pourquoi, pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis conducteurs qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation et de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment. Enfin, nous verrons que, d'un autre côté, les conducteurs en herbe doivent aussi subir l'examen final comme n'importe quel autre conducteur.</i>
OBS FRAG FD	11	Bon. Là, j'aurais besoin de relire un peu la deuxième partie.
OBS FRAG FD	12	Son sujet amené est excellent.
EC CM FD	13	OK? Alors, je vais écrire ici, là, "excellent".[ÉCRIT «EXCELLENT SA»
ESP CM FD	14	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LES TROIS PREMIÈRES LIGNES DU PARAGRAPHE D'INTRODUCTION]...
OBS FRAG FD	15	Elle a mis beaucoup d'importance pour son sujet amené... puis, c'est ce qu'on attend d'ailleurs. Là, j'aurais besoin de relire, là, sa deuxième partie. À partir du sujet posé.
REL FRAG FD	16	[RELIT] <i>On peut alors se demander si l'abolition des cours de conduite obligatoires est une bonne idée. Cela augmentera-t-il le nombre d'accidents de la route? Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non.</i>
REP ER FR	17	Bon. J'aime pas beaucoup ici, là, les mots qu'elle emploie...
EC TR FR	18	[FAIT UN SERPENT
ESP TR FR	19	SOUS «TIRAILLÉE ENTRE LE OUI ET LE NON]...
REL FRAG FR	20	<i>...entre le oui et le non?</i>

Z	21	Oui, c'est ça. Euh...
REL FRAG FD	22	<i>C'est pourquoi pour traiter cette question,</i>
REP ER FR	23	bon, le <i>C'est pourquoi</i> , il est pas très (inaudible), là...
EC TR FR	24	[FAIT UN CROCHET OUVERT
ESP TR FR	25	AVANT «C'EST POURQUOI»
EC TR FR	26	ET SOULIGNE «QUOI»]...
ESP TR FR	27	(ET SOULIGNE «QUOI»]...)
ID ER FR	28	OK, c'est... En fait, ce qu'elle veut dire, c'est pas... elle veut pas amener une conséquence, vraiment, là, tu sais, elle veut seulement faire un lien entre l'opinion qu'elle vient d'émettre et puis le sujet divisé. Fait que ça ici, au niveau de l'enchaînement, là, c'est un petit peu maladroit.
REL FRAG FD	29	<i>... pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis conducteurs...</i>
COR ER FR	30	[FAIT UN TRAIT D'UNION
ESP COR FR	31	ENTRE «APPRENTIS» ET «CONDUCTEURS»]
REL FRAG FD	32	<i>... qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation... et de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment.</i>
QS FRAG FD	33	Bon, en tout cas, je sais pas exactement ce qu'elle veut dire (rires). Alors, je vais peut-être attendre de regarder son contenu, peut-être ça va m'aider... à savoir ce qu'elle veut dire ici.
REL FRAG FD	34	<i>Enfin, nous verrons que, d'un autre côté, les conducteurs en herbe doivent aussi subir l'examen final comme n'importe quel autre conducteur.</i>
RET CRIT	35	Bien là, avant de lui mettre sa... sa note... je vais voir, tu sais, ce qu'elle entend par ça ici, là. Parce que, pour moi, c'est pas clair...
EC CM FD	36	(ÉCRIT «PAS CLAIR»
ESP CM FD	37	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE]
EC TR FR	38	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT
ESP TR FR	39	«TISSAGE DES RÉFLEXES QUI SE FAIT TRÈS DIFFÉREMMENT»]
RET CRIT	40	C'est sûr que, pour l'instant, je pourrais lui mettre... un 8/9, quelque chose comme ça, là, à cause de ça. En tout cas. Alors, premier aspect.
LTX	41	<i>D'abord, disons que les conducteurs n'ayant pas suivi les cours de conduite n'arrivent jamais à une maîtrise parfaite de ce qu'est l'art de la conduite. Ces débutants apprennent très souvent de leurs parents ou d'un proche. Les instructions qu'ils obtiennent de ces gens sont souvent déformées ou complètement incorrectes. Par exemple, la façon simplement... la façon de simplement tenir le volant d'une automobile d'après papa...</i>
Z	42	(rires) OK...
EC TR FR	43	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	44	AVANT «D'APRÈS»
EC TR FR	45	ET UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	46	APRÈS «PAPA»]
LTX	47	<i>diffère grandement de ce qu'en pense l'instructeur. OK...</i>

LTX	48	<i>Je suis persuadée que les professionnels qui montrent ce genre de technique sont hautement plus qualifiés pour nous apprendre d'une manière exacte les secrets de la conduite automobile. Ce qui occasionne moins d'accidents par la suite.</i>
REP ER FR	49	Bon. Je sais que ce genre de phrase-là, elle peut être acceptable, là, tu sais, des fois dans les journaux, dans les livres...
HAB COR	50	mais, moi, je leur demande d'éviter de faire une phrase qui commencerait comme ça, par <i>Ce qui occasionne...</i> sans qu'il y ait une principale.
ID ER FR	51	Moi, j'aime mieux la relever en... en étant sûre qu'ils vont l'éviter, puis comme ça, bien, à l'examen du Ministère, ils courent pas le risque de faire des erreurs de syntaxe...
EC TR FR	52	[MET LA PHRASE «CE QUI OCCASIONNE MOINS D'ACCIDENTS PAR LA SUITE» ENTRE CROCHETS]...
ESP TR FR	53	([MET LA PHRASE «CE QUI OCCASIONNE MOINS D'ACCIDENTS PAR LA SUITE» ENTRE CROCHETS]...)
REL FRAG FD	54	Bon. Alors, je relis ce petit paragraphe. [RELIT]... <i>disons que les conducteurs n'ayant pas suivi les cours de conduite n'arrivent jamais à une maîtrise...</i>
OBS FRAG FD	55	Bon. Ça alors, c'est son affirmation, son opinion.
REL FRAG FD	56	<i>Ces débutants apprennent très souvent de leurs parents ou d'un proche.</i>
Z	57	OK...
REL FRAG FD	58	<i>Les instructions qu'ils obtiennent,</i>
OBS FRAG FD	59	alors, ça c'est son argument...
EC CM FD	60	[ÉCRIT «A»
ESP CM FD	61	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
OBS FRAG FD	62	pour dire que <i>Les instructions qu'ils obtiennent (...)</i> sont souvent déformées ou complètement incorrectes. Et là, elle a son explication ici...
EC CM FD	63	[ÉCRIT «EXPL.»
ESP CM FD	64	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
OBS FRAG FD	65	quand elle va chercher l'exemple, <i>la façon de simplement tenir le volant d'une automobile d'après papa diffère grandement de ce qu'en pense l'instructeur.</i> Alors, je trouve que son argumentation est très... est très logique, puis elle est assez rigoureuse. On passe au deuxième aspect.
LTX	66	<i>De plus, les réflexes développés avec l'instructeur sont de meilleure qualité et beaucoup plus utiles.</i>
REP ER FR	67	(Rires). Des réflexes utiles, en tout cas, je... je reviendrai là-dessus tantôt.
LTX	68	<i>Lors d'une pratique avec l'instructeur, le seul but est d'apprendre à conduire prudemment en respectant les règlements. Par contre, lorsque l'on s'exerce avec nos parents, l'attente qu'ils ont de nous augmente le stress ressenti et ne nous aide guère à performer. Il nous faut alors, en plus d'apprendre à conduire, veiller à gérer,</i>

REP ER FR	69	“e” accent aigu...
EC TR FR	70	[ENCERCLE LE «GÈR» DE «GÈRER»]...
ESP TR FR	71	([ENCERCLE LE «GÈR» DE «GÈRER»]...)
LTX	72	<i>le stress de les avoir à nos côtés et leur stress de la destruction de leur automobile.</i>
REP ER FR	73	Bon. (Rires). Bon, on va laisser faire la destruction de l’automobile (rires)...
EC TR FR	74	[SOULIGNE EN SERPENT
ESP TR FR	75	«LA DESTRUCTION DE LEUR»]...
Z	76	Euh... Bon.
LTX	77	<i>Il est d’ailleurs prouvé que le stress et l’anxiété augmentent la possibilité de provoquer un accident. Je suis d’avis qu’il est plus aisé d’apprendre avec quelqu’un qui nous connais,</i>
REP ER FR	78	“âit” au lieu de “ais”...
ID ER FR	79	(“âit” au lieu de “ais”...)
EC TR FR	80	[ENCERCLE «AIS» DE «CONNAIS»]...
ESP TR FR	81	([ENCERCLE «AIS» DE «CONNAIS»]...)
REP ER FR	82	puis avec un accent.
COR ER FR	83	(puis avec un accent.)
LTX	84	<i>...qui nous connaît peu et qui sait nous faire exercer,</i>
REP ER FR	85	bon, nous faire exercer,
JG TX	86	c’est pas très bien...
EC TR FR	87	[SOULIGNE EN SERPENT
ESP TR FR	88	«NOUS FAIRE EXERCER»]...
LTX	89	<i>d’une façon agréable et professionnelle.</i>
Z	90	Bon, OK. On...
REL FRAG FD	91	<i>on reprend ça. [RELIT] ...lorsque l’on s’exerce avec nos parents, l’attente qu’ils ont de nous augmente le stress ressenti et ne nous aide guère à performer.</i>
OBS FRAG FD	92	Bon. Ça, ça va, son affirmation, opinion...
EC CM FD	93	[ÉCRIT «A/OP»
ESP CM FR	94	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
REL FRAG FD	95	OK. <i>Il nous faut alors, en plus d’apprendre à conduire, veiller à gérer le stress de les avoir à nos côtés,</i>
OBS FRAG FD	96	OK, c’est son argument qui prouve que ça augmente le stress le fait d’avoir ses parents à côté...
EC CM FD	97	[ÉCRIT «A»
ESP CM FD	98	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
REL FRAG FD	99	<i>et leur stress de la destruction</i>
TR ENS	100	(rires)
REL FRAG FD	101	<i>de leur automobile.</i>
OBS FRAG FD	102	C’est trop drôle. Bon. L’idée est correcte, là, la syntaxe est pas mauvaise, mauvaise non plus, mais c’est un peu malhabile, là.
REP ER FR	103	En tout cas, moi, je vais lui souligner tout ça, là, puis je vais lui écrire ici: “mal dit”...
EC TR FR	104	[SOULIGNE EN SERPENT «ET LEUR STRESS DE LA DESTRUCTION DE LEUR AUTOMOBILE» ET

ESP TR FR	105	([SOULIGNE EN SERPENT «ET LEUR STRESS DE LA DESTRUCTION DE LEUR AUTOMOBILE» ET)
EC CM FR	106	ÉCRIT «MAL DIT»
ESP CM FR	107	AU-DESSUS DE «LEUR STRESS»]...
HAB COR	108	OK? Puis moi, ce que je fais, des fois, là, je vais rentrer ça comme erreur de syntaxe même si en soi c'est pas tout à fait une erreur de syntaxe, là, ou je vais... considérer dans le vocabulaire.
RELTX	109	<i>Il est d'ailleurs prouvé que le stress et l'anxiété augmentent la possibilité de provoquer,</i>
OBS FRAG FD	110	ça, c'est correct son explication...
EC CM FD	111	[ÉCRIT «EXPL»
ESP CM FD	112	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
RELTX	113	<i>Je suis d'avis qu'il est plus aisé d'apprendre avec quelqu'un qui nous connaît peu et qui sait nous faire exercer d'une façon agréable et professionnelle.</i>
OBS FRAG FD	114	Bon. C'est correct, son argument est... est correct. C'est sa façon de s'exprimer qui était pas tout à fait juste.
TR ENS	115	Dernier aspect!
LTX	116	<i>Cependant, comme tous les conducteurs ont, d'une façon ou d'une autre, à subir l'examen final, ils devraient donc tous être en mesure de conduire sécuritairement par la suite. L'examen final, donné par un employé de la Société des Assurances Automobiles du Québec, est un examen complet et difficile à réussir. Si les nouveaux conducteurs le réussissent, c'est qu'ils sont désormais prêts à se retrouver seuls sur la route.</i>
OBS FRAG FD	117	Ah! Là, ça confirme un petit peu ce que... l'aspect que l'élève tantôt avait essayé d'aborder, c'est l'examen final. Là, elle a vraiment réussi à argumenter sur l'examen alors que tantôt, l'autre argument était (inaudible).
RELTX	118	<i>...les nouveaux conducteurs... Si les nouveaux conducteurs le réussissent, c'est qu'ils sont désormais prêts à se retrouver seuls sur la route.</i>
LTX	119	<i>Je crois que si la personne a la capacité de réussir ce test, c'est qu'elle est responsable et qualifiée. Peu importe qu'elle ait appris de ses parents ou d'un instructeur, après avoir réussi cet examen, la probabilité d'accident est diminuée.</i>
OBS FRAG FD	120	Donc, si je comprends bien, dans cet aspect-là, elle trouve pas que c'est absolument nécessaire de suivre des cours de conduite alors que dans ses deux premiers a... deux premiers aspects...
REL SIL	121	[RELIT] OK.
OBS FRAG FD	122	Alors, les deux premiers aspects étaient favorables à des cours de conduite alors que le dernier nous dit cependant que si quelqu'un qui suit son examen, puis qu'il le réussit, il y a pas de raison qu'il soit moins qualifié qu'un autre.

LTX	123	<i>Pour conclure, les apprentis conducteurs doivent eux-mêmes faire le choix entre un cours où le professionnalisme est de mise ou un apprentissage provenant plus (ajouté à la lecture: ou moins)de l'expérience de leurs proches. Pour moi, les deux possibilités s'avèrent acceptables. Je crois seulement qu'il s'agit de faire le choix qui nous conviendra le mieux. Immanquablement, dans toute acti... dans toute activité où l'on débute, on doit faire des choix et accepter qu'il y ait quelques risques. Mais il faut bien commencer quelque part et il y a-t-il un meilleur,</i>
REP ER FR	124	elle a mis un "il" pour rien...
EC TR FR	125	[MET LE «IL» ENTRE CROCHETS]
ESP TR FR	126	([MET LE «IL» ENTRE CROCHETS])
LTX	127	<i>... y a-t-il un meilleur départ que le début lui-même?</i>
OBS FRAG FR	128	(Inaudible) sa phrase est un petit peu redondante ici...
EC TR FR	129	[SOULIGNE EN SERPENT «MAIS IL FAUT BIEN COMMENCER QUELQUE PART ET IL Y A-T-IL UN MEILLEUR DÉPART QUE LE DÉBUT LUI-MÊME?»]
ESP TR FR	130	([SOULIGNE EN SERPENT «MAIS IL FAUT BIEN COMMENCER QUELQUE PART ET IL Y A-T-IL UN MEILLEUR DÉPART QUE LE DÉBUT LUI-MÊME?»])
EC CM FR	131	ET ÉCRIT «REDONDANT»
ESP CM FR	132	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]
REL FRAG FR	133	<i>...pour bien commencer quelque part, y a-t-il un meilleur départ que le début lui-même?</i>
OBS FRAG FR	134	Bon. (Rires). On est sûr qu'ils vont commencer dès le début (rires)!
OBS FRAG FD	135	Bon! Non, je trouve que c'est un beau texte quand même.
OBS FRAG FD	136	Et puis, elle respecte bien son opinion qui était annoncée dans l'introduction. OK? Son (inaudible). Elle disait <i>entre le oui et le non</i> , donc ça voulait dire qu'elle était quand même partagée. Bon.
REL FRAG FD	137	Là, je voulais vérifier son introduction. Tantôt, il y avait une petite phrase, là, on savait pas trop ce qu'elle voulait dire. Elle disait: [RELIT] <i>pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis conducteurs qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment.</i>
RET CRIT	138	Oui. Bon. Moi, je considère que, dans une introduction, on devrait savoir... on devrait comprendre sans avoir besoin d'aller lire le reste. OK? Alors moi, je vais lui noter ici, là, que c'est un petit peu...
EC CM FD	139	Je vais lui écrire que c'est pas clair... [ÉCRIT «PAS CLAIR»]
ESP CM FD	140	VIS-À-VIS LA PHRASE]
JUS CRIT	141	Correct? Bon. Alors, si je regarde sa note, OK. Bon, l'introduction, je vais lui mettre... même si c'est pas parfait, ça ici, là. Étant donné que le sujet divisé est pas exigé par le Ministère, je vais lui mettre un 8/9 à cause de son enchaînement ici qui est pas... parfait...
EC NOTE	142	[ÉCRIT «8» AU CRITÈRE 1]

ESP EC NOTE	143	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
JUS CRIT	144	Ensuite, bon, l'opinion, c'est correct. C'est... Du début à la fin, là, elle est bien... elle est rappelée tout le temps, puis son introduction, puis sa conclusion, ça concorde...
EC NOTE	145	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 2
ESP EC NOTE	146	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]...
RET CRIT	147	Euh... [LIT] "L'élève a recours à des arguments pour défendre son opi... son opinion."
JUS CRIT	148	Bien ça, je trouve c'est très rigoureux. Ça fait partie des élèves qui sont capables, là, de mener un paragraphe, là, assez rigoureusement.
HAB COR	149	Bon, le Ministère, lui, il met des 21/21 (rires). Moi, j'en mets pas (rires). Bien, puis bon, des fois, les élèves peuvent le reprocher, mais, moi, j'en mets pas.
JUS CRIT	150	Alors, je mets une excellente note sur 21, là, pour moi, je vais lui mettre 19 ou... Je vais lui mettre 19/21.
EC NOTE	151	[ÉCRIT «19» AU CRITÈRE 3
ESP EC NOTE	152	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
JUS CRIT	153	Parce que je le sais aussi qu'il y en a qui sont encore meilleurs que cette élève-là. OK? Fait que... je fais attention. Je sais que c'est quand même très bien ce qu'elle a fait. Pas beaucoup de reproches à lui faire. Alors, je vais lui mettre son 19/21.
RET CRIT	154	[LIT] "L'élève fournit des indices pertinents."
JUS CRIT	155	J'ai pas relevé d'erreurs de marqueurs de relation, puis ses paragraphes sont corrects. Bon, il y aurait un "mal dit" ici, mais c'était pas au niveau de... d'articulation du texte nécessairement. Ça, je vais lui mettre sa note parfaite...
EC NOTE	156	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 4
ESP EC NOTE	157	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
RET CRIT	158	[LIT] "L'élève emploie des termes précis et variés".
JUS CRIT	159	J'ai trouvé ça bien, mais je lui mettrai pas 12 non plus parce que à cause de ses... de ce que je lui ai relevé là, même si c'était quand même beaucoup mieux que l'autre copie de tantôt, là, je vais peut-être lui mettre 11 pour lui signaler qu'il y a encore des petites choses à... corriger...
EC NOTE	160	[ÉCRIT «11» AU CRITÈRE 5
ESP EC NOTE	161	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
RET CRIT	162	Ensuite, syntaxe et ponctuation.
JUS CRIT	163	Bon, ça, c'est pas au niveau de la syntaxe, c'était au niveau du marqueur. (Inaudible) une ici, il y en a 2, 3. Bon. Ça fait 18...
EC NOTE	164	[ÉCRIT «18» AU CRITÈRE 6
ESP EC NOTE	165	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
RET CRIT	166	Et puis, l'orthographe, il y en avait pas beaucoup: 1, 2, 3... 3 erreurs, même chose, 18...
EC NOTE	167	[ÉCRIT «18» AU CRITÈRE 7
ESP EC NOTE	168	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
JUS TX	169	Fait qu'elle va aller chercher une bonne note: 2, 4, 5, 6, 7, 8. Ça lui donne 92.
EC NOTE	170	[ÉCRIT «92%»
ESP EC NOTE	171	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]

TR ENS	172	Ah! Vous avez compté à l'envers, c'est plus vite? Oui, cette fois-ci, j'ai compté à l'envers (rires). Il y avait moins de (rires)... Des chiffres à... (Rires). ...à enlever plutôt que... C'est plus facile à soustraire (rires). (Inaudible).
HAB COR	173	Je trouve quand même, c'est une très belle note. Il (rires) y a des fois que je regarde ce que j'ai corrigé, je regarde la note que ça donne. Quand vous... une fois que vous avez additionné... Oui, je regarde ça! ...vous re-regardez le texte (inaudible)?
RET CRIT	174	Bon. Je dis, bon, c'est 92. Est-ce que c'est un 92? Est-ce que j'ai... j'ai peut-être été large en laissant passer peut-être ses petites conclusions ici?
HAB COR	175	Puis, est-ce que ça vous arrive de modifier la note? Oui, ça va m'arriver, mais ça changera pas de 5 points, là. OK. OK? Peut-être que ça peut changer d'un point ou deux, là.
JUS CRIT	176	Là, ce que je pourrais voir, c'est peut-être au niveau du vocabulaire où j'ai mis 11/12. Je pourrais peut-être lui mettre 10 quoique, tantôt, l'élève que j'ai corrigé, je lui avais mis quand même 9, là. C'est quand même mieux, là. Fait qu'il faut qu'il y ait une différence aussi... entre ces deux élèves-là.

Codifications
CP-3

Élève: Marc-André

RET CLAS	1	Alors, la copie qui devrait être la plus faible. On va regarder... peut-être tantôt notre... notre ami a eu 67, là. Là, on va regarder. Ah oui! Je devrais vous dire, mais ça, ça influence, là. Marc-André, depuis un mois, il a eu une grosse prise de conscience de son problème d'orthographe (rires). Ah oui? (Rires). Oui! Puis, j'ai trouvé ça beau de le voir, puis il a... il a mis beaucoup d'efforts. Il est venu en appui pédagogique, puis il a... il corrigeait ses textes, bon. Fait que là, c'est sûr, quand j'arrive à sa copie, je pense à cet élève-là. Je pense à l'effort qu'il a fait. Puis, on dirait que j'entreprends la correction de son texte en me demandant si... ça va paraître encore. OK? Parce que c'est quelqu'un de... qui a... à qui j'ai mis des notes en bas de 60, dans le courant de l'année... dans ses textes, particulièrement quand c'était des récits, des nouvelles littéraires. Maintenant, dans ce type de texte-là, souvent les élèves, des fois, qui sont plutôt faibles, quand on arrive avec un... un plan, OK, une structure qu'ils ont à suivre, ils ont plus de facilité à écrire... que quand on leur dit: "Bon, vous avez une nouvelle littéraire à écrire." Puis là, ils se perdent là-dedans, puis, là, on se trouve plus puis... Mais avec ça... ces élèves-là se sentent comme rassurés... avec une structure. Puis souvent, ils vont mieux faire, ils vont aller chercher des meilleures notes. Alors, on va aller voir.
LTX	2	Bon. <i>Depuis plusieurs années, on note au Québec une diminution du taux d'accident,</i>
REP ER FR	3	avec un "s"...
EC TR FR	4	[ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]
ESP TR FR	5	([ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]...)
LTX	6	<i>sur les routes. Vous pensez que c'est relié à quoi?</i>
JG TX	7	Oups! (Rires). Bon. Alors ça, c'est la phrase.
REL FRAG FR	8	<i>Vous pensez que c'est relié à quoi?</i>
OBS FRAG FR	9	La syntaxe est pas très bonne...
EC TR FR	10	[MET LA PHRASE «VOUS PENSEZ QUE C'EST RELIÉ À QUOI?» ENTRE CROCHETS]...
ESP TR FR	11	([MET LA PHRASE «VOUS PENSEZ QUE C'EST RELIÉ À QUOI?» ENTRE CROCHETS]...)
LTX	12	<i>Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes. Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours de conduite pour être éligible à posséder un permis de conduire.</i>
OBS FRAG FR	13	Bon. Là, c'est peut-être la première fois aujourd'hui je remarque, mais il y a... ses verbes être.
REP ER FR	14	[RELIT]... Bon, <i>c'est relié</i> ...
EC TR FR	15	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C'»]...
ESP TR FR	16	([SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C'»]...)

REP ER FR	17	<i>c'est dû...</i>
EC TR FR	18	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C'»]...
ESP TR FR	19	([SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C'»]...)
OBS FRAG FR	20	bon, en tout cas, les “c'”, là... qui reviennent.
RELTX	21	<i>Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours, bon...</i>
RELTX	22	<i>...pour être éligible à posséder un permis, bon,</i>
ID ER FR	23	<i>posséder, (inaudible) exact, “détenir”, bon...</i>
EC TR FR	24	[SOULIGNE «POSSÉDER» AVEC UN SERPENT
ESP TR FR	25	([SOULIGNE «POSSÉDER» AVEC UN SERPENT)
COR ER FR	26	ET ÉCRIT «DÉTENIR»
ESP COR FR	27	AU-DESSUS DE «POSSÉDER»]...
HAB COR	28	En tout cas, quand j'ai le... le verbe en tête, là,
RELTX	29	<i>un permis de conduire.</i>
LTX	30	<i>Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis...</i>
EC TR FR	31	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	32	ENTRE «MONTRER» ET «DANS»]...
LTX	33	<i>trois aspects réalistes des cours de conduite qui, disons le,</i>
REP ER FR	34	bon, une faute ici,
ID ER FR	35	un trait d'union, bon, c'est une incise...
EC TR FR	36	[ENCERCLE L'ESPACE ENTRE «DISONS» ET «LE»]
ESP TR FR	37	([ENCERCLE L'ESPACE ENTRE «DISONS» ET «LE»])
EC TR FR	38	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	39	AVANT «DISONS»
EC TR FR	40	ET UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	41	APRÈS «LE»]
RELTX	42	<i>...qui, disons-le,</i>
LTX	43	<i>aide,</i>
REP ER FR	44	alors, c'est les cours qui aident...
EC TR FR	45	[ENCERCLE «DE» DE «AIDE»]
ESP TR FR	46	([ENCERCLE «DE» DE «AIDE»])
LTX	47	<i>beaucoup à diminuer les accidents sur la route. Premièrement, nous montrerons dans quel proportion,</i>
REP ER FR	48	<i>féminin...</i>
EC TR FR	49	[ENCERCLE «EL» DE «QUEL»]...
ESP TR FR	50	([ENCERCLE «EL» DE «QUEL»]...)
LTX	51	<i>un cours peu,</i>
REP ER FR	52	“p-e-u-t”...
EC TR FR	53	[ENCERCLE «U» DE «PEU»]...
ESP TR FR	54	([ENCERCLE «U» DE «PEU»]...)
LTX	55	<i>influencer nos habitudes et nos pensées. Dans un deuxième temps, nous prouverons que</i>
REP ER FR	56	<i>virgule...</i>
EC TR FR	57	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	58	APRÈS «QUE»]
LTX	59	<i>si les cours sont abolit...</i>
REP ER FR	60	...l, i, s...
EC TR FR	61	[ENCERCLE «IT» DE «ABOLIT»...
ESP TR FR	62	([ENCERCLE «IT» DE «ABOLIT»...)

LTX	63	<i>l'apprentissage deviendra l'affaire des parents qui forme la majeur parti</i>
REP ER FR	64	forment, “e-n-t”...
EC TR FR	65	[ENCERCLE «E» DE «FORME»]...
ESP TR FR	66	([ENCERCLE «E» DE «FORME»]...)
REP ER FR	67	majeur, “e”...
EC TR FR	68	[ENCERCLE L'ESPACE VIDE APRÈS «MAJEUR»]...
ESP TR FR	69	([ENCERCLE L'ESPACE VIDE APRÈS «MAJEUR»]...)
REP ER FR	70	<i>parti</i> , “e”...
EC TR FR	71	[ENCERCLE «TI» DE «PARTI»]...
ESP TR FR	72	([ENCERCLE «TI» DE «PARTI»]...)
LTX	73	<i>des accidenté,</i>
REP ER FR	74	“s”...
EC TR FR	75	[ENCERCLE «É» DE «ACCIDENTÉ»]...
ESP TR FR	76	([ENCERCLE «É» DE «ACCIDENTÉ»]...)
LTX	77	<i>de la route.</i>
Z	78	(Sonnerie du téléphone). (pause)... C'est toujours les mêmes qui appellent de toute façon! (Rires).
LTX	79	<i>Et, en toute fin, nous aborderons l'aspect confiance qu'un cours de conduite peut apporter...</i>
TR ENS	80	Ah! Mon Dieu! Bon.
QS FRAG FR	81	... <i>l'aspect</i> , bon en tout cas, le mot <i>aspect confiance</i> est pas correct...
EC TR FR	82	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT «L'ASPECT CONFIANCE»]...
ESP TR FR	83	([SOULIGNE AVEC UN SERPENT «L'ASPECT CONFIANCE»]...)
OBS FRAG FR	84	Bon, la confiance qu'un cours peut apporter et non pas l'aspect confiance,
LTX	85	<i>et ses bienfaits sur la population.</i>
REP ER FD	86	Bon. Je vais... j'ai besoin de la relire, mais même avant de la relire une autre fois, je vais tout de suite lui signifier, là, que son sujet divisé, c'est beaucoup trop long pour rien...
EC TR FD	87	[FAIT UN CROCHET
ESP TR FD	88	DANS LA MARGE DE GAUCHE QUI RELIE TOUT LE SUJET DIVISÉ
EC CM FD	89	ET ÉCRIT «SD TROP LONG»
ESP CM FD	90	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA DEUXIÈME MOITIÉ DU PARAGRAPHE]...
OBS FRAG FD	91	Quand ça occupe la moitié de l'introduction, c'est trop long, c'est lourd, puis ça les... ça les avantage pas. Alors, on va regarder ça de plus près.

REL FRAG FD	92	[RELIT] <i>Depuis plusieurs années, on note au Québec une diminution du taux d'accident sur les routes. Vous pensez que c'est relié à quoi? Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes. Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours de conduite pour être éligible à posséder un permis de conduire. Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis, trois aspects réalistes des cours de conduite...</i>
OBS FRAG FD	93	bon. Moi, je pense qu'il a pas vraiment posé son sujet parce que si je regarde, il y a un élève qui l'avait écrit tel quel le sujet ici: "L'abolition des cours de conduite obligatoires entraînera-t-elle une augmentation des accidents de la route?" Bon. On va relire son sujet posé.
REL FRAG FD	94	[RELIT] <i>Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis, trois aspects réalistes des cours de conduite,</i>
REP ER FD	95	bon. Son sujet, il est pas... il est pas vraiment respecté. Il faut qu'il parle de l'abolition des cours de conduite...
EC CM FD	96	[ÉCRIT «ABOLITION DES COURS»
ESP CM FD	97	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE
EC TR FD	98	AVEC UN SERPENT VIS-À-VIS LA PHRASE]...
ESP TR FD	99	(AVEC UN SERPENT VIS-À-VIS LA PHRASE]...)
OBS FRAG FD	100	Il en a pas parlé, OK? C'est comme s'il parlait avec le sujet de prouver de prouver que c'est bon de suivre des cours de conduite. Il faut absolument que, dans son sujet posé, il soit question de l'abolition des cours de conduire, puis il n'en a pas parlé. Son sujet amené:
REL FRAG FD	101	<i>on note au Québec une diminution du taux d'accidents sur les routes. Vous pensez que c'est relié à quoi? Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes.</i>
JUS CRIT	102	C'est pas si mal. Bon en tout cas, au moins, il s'est donné la peine, là, de trouver quelque chose, là (rires), pour amener son sujet. Mais, la faiblesse majeure, je trouve que c'est au niveau de la formulation de son sujet. (Inaudible)... Puis ça, c'est une grave erreur, à mon avis. Puis ça, c'est très, très long. Ça ressemble un peu à la première introduction de tantôt où c'est... Tantôt, c'était le sujet amené. Bien, je vais lui mettre... je vais lui mettre 5...
EC NOTE	103	[ÉCRIT «5» AU CRITÈRE 1
ESP EC NOTE	104	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
JUS CRIT	105	Oui. C'est pas assez... c'est pas assez bien pour que je lui mette un 6, là, à mon avis.
TR ENS	106	Bon. On va aller voir son développement. Alors, je... Je me suis dit (rires), je vais revenir sur son opinion pour savoir ce qu'il va (inaudible). Alors, il y avait 3 aspects.
REL SIL	107	Il disait... Bon. [RELIT]
OBS FRAG FD	108	Alors, autrement dit, il va nous parler de l'obligation de suivre des cours.
LTX	109	<i>Dans un premier temps, je veux dire que je suis persuadé que l'abolition des cours</i>
OBS FRAG FD	110	bon là, il parle de l'abolition des cours de conduite
RELTX	111	<i>l'abolition des cours</i>

LTX	112	<i>de conduite aurgmentera ... le nombre d'accidents. Cela me semble très évident. Parce que dans nos cours, nos professeurs nous donnent plusieurs trucs et conseils de quoi faire,</i>
TR ENS	113	oups!,
LTX	114	<i>et ne pas... et ne quoi pas faire,</i>
JG TX	115	(rires),
LTX	116	<i>dans telle ou telle situation.</i>
Z	117	OK...
EC TR FR	118	[MET «DE QUOI FAIRE ET NE QUOI FAS FAIRE DANS UNE TELLE SITUATION» ENTRE CROCHETS]...
ESP TR FR	119	([MET «DE QUOI FAIRE ET NE QUOI FAS FAIRE DANS UNE TELLE SITUATION» ENTRE CROCHETS]...)
REP ER FR	120	Bon, il y a aussi en plus...
ID ER FR	121	à l'intérieur, il a une subordonnée toute seule comme ça avec <i>Parce que</i> , puis à l'intérieur même, il y a une autre erreur de syntaxe...
EC TR FR	122	[MET TOUTE LA PHRASE ENTRE CROCHETS]...
ESP TR FR	123	([MET TOUTE LA PHRASE ENTRE CROCHETS]...)
LTX	124	<i>J'ai suivi,</i>
REP ER FR	125	pas de "s"...
EC TR FR	126	[ENCERCLE LE «S» DE «SUIVIS»]
ESP TR FR	127	([ENCERCLE LE «S» DE «SUIVIS»]...)
LTX	128	<i>mes cours et je me trouve beaucoup plus compétant à conduire une voiture, que certains de mes amies,</i>
REP ER FR	129	bon, il y a pas de virgule ici...
COR ER FR	130	[FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE
ESP COR FR	131	([FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE)
EC TR FR	132	ET MET UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	133	ENTRE «VOITURE» ET «QUE»]
LTX	134	<i>avec qui je n'embarquerais même pas parce qu'ils conduissent,</i>
REP ER FR	135	bon, il a mis un double "s"...
EC TR FR	136	[ENCERCLE «SS» DE «CONDUISSENT»]...
ESP TR FR	137	([ENCERCLE «SS» DE «CONDUISSENT»]...)
RELTX	138	<i>parce qu'ils conduisent</i>
LTX	139	<i>pas bien du tout.</i>
REP ER FR	140	Bon. (Inaudible) sa négation qui est même pas complète...
EC TR FR	141	[FAIT UN «X» DANS UN CROCHET
ESP TR FR	142	DANS L'ESPACE AU-DESSUS AVANT «CONDUISSENT»]...
LTX	143	<i>S'ils auraient pris des cours...</i>
TR ENS	144	(rires)
HAB COR	145	mais, quand c'est le temps... les temps de verbe, je les rentre dans la syntaxe, puis je mets "T.V." au-dessus, OK, pour lui dire que c'est pas la phrase elle-même, c'est son temps de verbe...
EC TR FR	146	[MET «AURAIENT» ENTRE CROCHETS
ESP TR FR	147	([MET «AURAIENT» ENTRE CROCHETS)
EC CD FR	148	ET ÉCRIT «T.V.»

ESP CD FR	149	AU-DESSUS]...
RELTX	150	<i>S'ils auraient pris des cours,</i>
LTX	151	<i>tous les petits défauts auraient été corrigés. Je suis convaincu qu'ils sont un plus grand risque d'accident que moi. ...ils sont,</i>
REP ER FR	152	là, c'est... je le sais pas, là, "ils courent" peut-être, là,
ID ER FR	153	mais pas <i>qu'ils sont un plus grand risque. ...</i>
EC TR FR	154	[SOULIGNE «SONT» AVEC UN SERPENT
ESP TR FR	155	([SOULIGNE «SONT» AVEC UN SERPENT)
COR ER FR	156	ET ÉCRIT «COURENT»
ESP COR FR	157	AU-DESSUS]...
QS FRAG FR	158	Je suis un risque d'accidents. Non ça c'est...
OBS FRAG FR	159	<i>...Ici là, risque d'accident (rires), c'est un petit peu, ouais...</i>
JG TX	160	c'est pas fameux.
RELTX	161	<i>...risque d'accident...</i>
REP ER FR	162	<i>...risque d'accident...</i>
EC TR FR	163	[ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]...
ESP TR FR	164	([ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]...)
LTX	165	<i>C'est donc pour ça, entre autre,</i>
REP ER FR	166	avec un "s"...
EC TR FR	167	[ENCERCLE «E» DE «AUTRE»]...
ESP TR FR	168	([ENCERCLE «E» DE «AUTRE»]...)
REP ER FR	169	puis une virgule ici...
EC TR FR	170	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	171	APRÈS «ÇA»]...
LTX	172	<i>que je crois qu'il est important de garder les cours obligatoires.</i>
REL FRAG FR	173	Bon. OK. [RELIT] <i>Dans un premier temps, je veux dire que je suis persuadé que l'abolition des cours de conduite augrmentera,</i>
REP ER FR	174	il y a une faute ici, je sais pas ce qu'il a écrit, mais il a rajouté une lettre...
EC TR FR	175	[ENCERCLE LE «R» DANS «AURGMENTERA»]...
ESP TR FR	176	([ENCERCLE LE «R» DANS «AURGMENTERA»]...)
REL FRAG FD	177	<i>Cela me semble très évident. Parce que dans nos cours, nos professeurs nous donnent plusieurs trucs,</i>
OBS FRAG FD	178	bon. Je pense que ses idées sont correctes.
REL FRAG FD	179	<i>J'ai suivi mes cours,</i>
OBS FRAG FD	180	alors, il donne son exemple personnel.
REL FRAG FR	181	<i>...certains de mes amis, avec qui je n'embarquerais même pas,</i>
REP ER FR	182	embarquer
TR ENS	183	(rires)...
EC TR FR	184	[SOULIGNE «EMBARQUERAI» AVEC UN SERPENT]...
ESP TR FR	185	([SOULIGNE «EMBARQUERAI» AVEC UN SERPENT]...)
REL FRAG FD	186	<i>parce qu'ils conduisent ...parce qu'ils conduisent pas bien du tout. S'ils auraient pris des cours, tous les petits défauts auraient été corrigés. Je suis convaincu qu'ils sont un plus grand...</i>

OBS FRAG FD	187	C'est ça. Ses idées sont correctes, c'est parce que sa façon de le dire, c'est tellement... un petit peu (rires) déroutant que des fois ça nous porte à croire que ce qu'il dit ça a pas d'allure (rires). Et c'est pas vrai. C'est correct ce qu'il a dit. Il a apporté un bel exemple, il a parlé de ses amis, puis c'est tout à fait logique.
LTX	188	<i>Ensuite de ça,</i>
REP ER FR	189	bon, le <i>de ça,</i>
ID ER FR	190	on pourrait l'enlever...
EC TR FR	191	[SOULIGNE «DE ÇA» AVEC UN SERPENT ET
ESP TR FR	192	([SOULIGNE «DE ÇA» AVEC UN SERPENT ET)
EC TR FR	193	MET «DE ÇA» ENTRE CROCHETS]...
ESP TR FR	194	(MET «DE ÇA» ENTRE CROCHETS]...)
RET CLAS	195	Alors, moi, je leur dis, si on commence par <i>Dans un premier temps</i> , normalement on devrait utiliser une expression correspondante...
EC TR FR	196	[FAIT UNE FLÈCHE
ESP TR FR	197	DE «ENSUITE» (DÉBUT DU 2 ^e PARAGRAPHE D'ARGUMENTATION) JUSQU'À «DANS UN PREMIER...» (DÉBUT DU 1 ^{er} PARAGRAPHE D'ARGUMENTATION]...
Z	198	Ah! C'est pour ça vous avez fait un genre de flèche jusqu'en haut. Oui, c'est ça. C'est ça.
OBS FRAG FR	199	Pour essayer d'éviter ça. Mais en tout cas. Personnellement, je trouve pas ça si grave, mais ça fatigue un petit peu (inaudible). Moi, je préfère beaucoup des formules plus courtes que quand on dit "dans un premier temps", "dans un deuxième temps". En tout cas, moi, je leur conseille de... d'utiliser des formules plus simples, puis moins lourdes parce que ça, ça alourdit le texte, là. Fait que, à choisir entre les deux, là, moi,
REP ER FR	200	j'aimerais mieux qu'il garde son ensuite, puis qu'il trouve peut-être un autre marqueur ici là...
EC TR FR	201	[SOULIGNE «DANS UN PREMIER TEMPS» AVEC UN SERPENT]...
ESP TR FR	202	([SOULIGNE «DANS UN PREMIER TEMPS» AVEC UN SERPENT]...)
Z	203	OK?
LTX	204	<i>Ensuite (...) comme je l'ai dit plus haut, j'ai des amis qui sont dans "leur année de temporaire",</i>
OBS FRAG FR	205	il a mis ça entre guillemets,
LTX	206	<i>parce qu'ils ne prennent pas de cours et je peux vous dire qu'ils ne conduisent pas aussi prudemment que d'autres personnes,</i>
REP ER FR	207	d'autres avec un "s"...
EC TR FR	208	[ENCERCLE «E» DE «D'AUTRE»]...
ESP TR FR	209	([ENCERCLE «E» DE «D'AUTRE»]...)
LTX	210	<i>qui ont pris leur cours. Parce que je crois,</i>
REP ER FR	211	bon,

ID ER FR	212	encore une fois, là, il (inaudible) sa subordonnée...
EC TR FR	213	[FAIT UN CROCHET OUVERT
ESP TR FR	214	AU DÉBUT DE LA PHRASE «PARCE QUE... »]...
RELTX	215	<i>Parce que</i>
LTX	216	<i>ce n'est pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire,</i>
REP ER FR	217	ça devrait être au pluriel...
EC TR FR	218	[ENCERCLE «EST»]...
ESP TR FR	219	([ENCERCLE «EST»]...)
RELTX	220	<i>ce ne sont pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire.</i>
LTX	221	<i>Apprendre à conduire,</i>
REP ER FR	222	bon là, là, c'en est, là.
ID ER FR	223	<i>Apprendre à conduire... apprendre à conduire, c'est trop répété...</i>
EC TR FR	224	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT LES DEUX «APPRENDRE À CONDUIRE»]...
ESP TR FR	225	([SOULIGNE AVEC UN SERPENT LES DEUX «APPRENDRE À CONDUIRE»]...)
LTX	226	<i>...pour la plus part,</i>
REP ER FR	227	<i>...pour la plus part,</i>
ID ER FR	228	en un seul mot...
EC TR FR	229	[ENCERCLE «US PA» DE «PLUS PART»]...
ESP TR FR	230	([ENCERCLE «US PA» DE «PLUS PART»]...)
LTX	231	<i>d'entre nous, c'est pour la vie... Donc, pourquoi ne pas l'apprendre comme il se doit? Je veux dire,</i>
REP ER FR	232	virgule, on va enlever ça....
RELTX	233	<i>Je veux dire,</i>
LTX	234	<i>nos parent sont probablement... n'ont probablement aucune idée,</i>
EC TR FR	235	bon... <i>Je veux dire</i> , on va mettre ça... entre crochets... [MET «JE VEUX DIRE» ENTRE CROCHETS]...
ESP TR FR	236	([MET «JE VEUX DIRE» ENTRE CROCHETS]...)
ID ER FR	237	Il est pas nécessaire que ce soit là.
RELTX	238	<i>...nos parent ont probablement aucune idée,</i>
REP ER FR	239	alors il manque sa négation...
ID ER FR	240	(alors il manque sa négation...)
EC TR FR	241	[MET UN «X» DANS UN CROCHET
ESP TR FR	242	AU-DESSUS DE L'ESPACE ENTRE «PARENT» ET «ONT»]
LTX	243	<i>... de ce qu'est un angle mort et, pourtant, c'est une chose très importante à faire,</i>
TR ENS	244	c'est vrai ça (rires)
LTX	245	<i>quand on veut changer de voie ou faire une manoeuvre des plus banales.</i>
OBS FRAG FR	246	Tiens! Pas si mal ça <i>des plus banales</i> (rires).
LTX	247	<i>Comment voulez-vous alors qu'ils nous montrent à bien conduire? Voici donc une autre raison pourquoi je crois,</i>
REP ER FR	248	(inaudible) pourquoi, moi,
ID ER FR	249	je (inaudible) pour laquelle ce serait plus... ce serait mieux...

EC TR FR	250	[SOULIGNE «POURQUOI JE» AVEC UN SERPENT»]
ESP TR FR	251	([SOULIGNE «POURQUOI JE» AVEC UN SERPENT»])
LTX	252	<i>...je crois que les cours de conduite doivent rester une obligation,</i>
REP ER FR	253	il y a pas de point virgule là...
EC TR FR	254	[MET LA PROPOSITION «POUR NE PAS FAIRE MONTER LE NOMBRE D'ACCIDENT» ENTRE CROCHETS]...
ESP TR FR	255	([MET LA PROPOSITION «POUR NE PAS FAIRE MONTER LE NOMBRE D'ACCIDENT» ENTRE CROCHETS]...)
LTX	256	<i>pour ne pas faire monter le nombre d'accident.</i>
OBS FRAG FD	257	Alors là ici, il tente de prouver que, finalement, les parents sont pas si compétents que ça pour montrer à conduire. C'est ce... on va aller (rires) vérifier ça. Euh! Je l'ai vu plus haut.
REL FRAG FR	258	[RELIT] <i>...mes amis... (inaudible), OK. Parce qu'ils ne prennent pas de cours et je peux vous dire qu'ils ne conduisent pas aussi prudemment que d'autres personnes qui ont pris leur cours.</i>
REP ER FR	259	OK. Donc là, encore une fois, là, <i>conduise, cours</i> , ça revient trop souvent.
REL FRAG FR	260	<i>Parce que je crois que ce n'est pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire.</i>
REP ER FR	261	<i>...nos parent ...il y a pas de "s" ici...</i>
EC TR FR	262	[ENCERCLE LE «T» DE «PARENT»]...
ESP TR FR	263	([ENCERCLE LE «T» DE «PARENT»]...)
Z	264	<i>(Inaudible).</i>
OBS FRAG FD	265	Bon. Encore une fois, ses idées sont... sont bonnes. Puis même, il y va en... il va en chercher beaucoup d'idées. C'est intéressant les exemples qu'il apporte.
REL FRAG FR	266	[RELIT] <i>Voici donc une autre raison pourquoi je crois que les cours de conduite doivent rester une obligation, bon.</i>
OBS FRAG FR	267	C'est encore toujours la... la formulation. Moi, je vais, à la fin, probablement lui suggérer quelque chose. Je remarque que ses paragraphes sont très longs, puis comme c'est quelqu'un qui a de la difficulté, je vais probablement lui suggérer qu'il raccourcisse un petit peu ses paragraphes pour se donner une chance.
LTX	268	<i>En dernier lieu, depuis que les cours de conduite sont une obligation au Québec, le taux d'accident a diminué... considérablement.</i>
QS FRAG FR	269	OK. Ça, c'est la même phrase.
LTX	270	<i>Je pense donc que cette mesure est juste et correcte. Parce que la vie,</i>
REP ER FR	271	encore une fois. Ça fait trois fois qu'il a la même erreur! ...
EC TR FR	272	[FAIT UN CROCHET OUVERT
ESP TR FR	273	APRÈS «PARCE QUE»]
RELTX	274	<i>Parce que la vie</i>
LTX	275	<i>est bien trop importante pour la risquer sur les routes. Si il y a,</i>

REP ER FR	276	“s” apostrophe...
EC TR FR	277	[ENCERCLE «SI IL»]...
ESP TR FR	278	([ENCERCLE «SI IL»]...)
LTX	279	<i>une place où ont doit,</i>
REP ER FR	280	“o-n”...
EC TR FR	281	[ENCERCLE LE «T» DE «ONT»]...
ESP TR FR	282	([ENCERCLE LE «T» DE «ONT»]...)
LTX	283	<i>avoir confiance, c’est devant son volant.</i>
QS FRAG FR	284	<i>S’il y a une place où on doit avoir confiance, c’est bien devant... En tout cas.</i>
REP ER FR	285	(Inaudible), je l’écris mal dit dans la phrase... dans la marge.
EC CM FR	286	[ÉCRIT «MAL DIT»]
ESP CM FR	287	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
LTX	288	<i>Quand je voyage en voiture, j’aime bien me sentir en confiance.</i>
REP ER FR	289	Répétition de confiance...
EC TR FR	290	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT
ESP TR FR	291	LES DEUX MOTS «CONFIANCE»]...
LTX	292	<i>Et depuis l’abolition des cours obligatoires, je trouves,</i>
REP ER FR	293	pas de “s”...
EC TR FR	294	[ENCERCLE LE «S» DE «TROUVES»]
ESP TR FR	295	([ENCERCLE LE «S» DE «TROUVES»])
LTX	296	<i>que les jeunes ont la vie trop facile pour avoir leur permis...</i>
REP ER FR	297	on n’a pas la vie facile pour avoir...
EC TR FR	298	[SOULIGNE «ONT LA VIE TROP FACILE POUR AVOIR» AVEC UN SERPENT]
ESP TR FR	299	([SOULIGNE «ONT LA VIE TROP FACILE POUR AVOIR» AVEC UN SERPENT])
LTX	300	<i>... Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement, de cette façon, on diminu,</i>
REP ER FR	301	ça prend un “e”...
ID ER FR	302	(ça prend un “e”...)
EC TR FR	303	[ENCERCLE LE «U» DE «DIMINU»]
ESP TR FR	304	([ENCERCLE LE «U» DE «DIMINU»]...)
LTX	305	<i>le risque d’accident.</i>
REP ER FR	306	Moi, je mettrais plus qu’une virgule ici, là...
REL FRAG FR	307	<i>Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement,</i>
OBS FRAG FR	308	<i>je mettrais en tout cas au moins un point virgule...</i>
EC TR FR	309	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	310	APRÈS «ADÉQUATEMENT»]...
RELTX	311	<i>de cette façon,</i>
REP ER FR	312	virgule...
EC TR FR	313	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	314	APRÈS «FAÇON»]...
RELTX	315	<i>on diminue le risque d’accidents...</i>
LTX	316	<i>En abolissant les cours obligatoires, on va dans le sens opposé du bon sens! Enfin...</i>
REP ER FR	317	virgule...
EC TR FR	318	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE

ESP TR FR	319	APRÈS «ENFIN»]...
LTX	320	<i>c'était un dernier argument que je crois,</i>
REP ER FR	321	<i>qui je crois, pas que... syntaxe...</i>
EC TR FR	322	[MET «QUE» ENTRE CROCHETS]...
ESP TR FR	323	([MET «QUE» ENTRE CROCHETS]...)
Z	324	Euh!
RELTX	325	<i>...je crois,</i>
REP ER FR	326	virgule ici encore...
EC TR FR	327	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
ESP TR FR	328	APRÈS «CROIS»]...
LTX	329	<i>montre bien mon attachement à l'obligation des cours de conduite pour notre sécurité à tous!</i>
REP ER FR	330	<i>L'attachement à l'obligation, c'est pas très bon, ça...</i>
EC TR FR	331	[SOULIGNE «ATTACHEMENT À L'OBLIGATION DES» AVEC UN SERPENT]...
ESP TR FR	332	([SOULIGNE «ATTACHEMENT À L'OBLIGATION DES» AVEC UN SERPENT]...)
OBS FRAG FD	333	Bon. On va vérifier ses idées. Alors ici, il dit que
REL FRAG FD	334	[RELIT] <i>le taux d'accidents a diminué considérablement; cette mesure est juste et correcte; la vie est bien trop importante pour risquer... la risquer sur les routes.</i>
OBS FRAG FD	335	Bon, c'est un argument très valable.
REL FRAG FD	336	<i>S'il y a une place où on doit avoir confiance, c'est devant un volant. Quand je voyage en voiture, j'aime bien me sentir en confiance. Et depuis l'abolition des cours obligatoires, je trouve que les jeunes ont la vie trop facile pour,</i>
OBS FRAG FD	337	bon alors, il veut dire que c'est trop facile d'obtenir un permis de conduire.
REL FRAG FD	338	<i>Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement, de cette façon, on diminue le risque...</i>
OBS FRAG FD	339	Bon là ici, là, je trouve que... il... Oui, c'est ça. Il... on dirait qu'il recommence à argumenter sur la valeur des cours, ici là.
REP ER FD	340	Moi, je trouve qu'il y a un changement d'argumentation ici. Il y a un autre argument qu'il apporte alors que j'en avais demandé un seul...
EC TR FD	341	[FAIT UN SERPENT
ESP TR FD	342	LE LONG DE LA DEUXIÈME MOITIÉ DU 3 ^e PARAGRAPHE D'ARGUMENTATION DANS LA MARGE DE GAUCHE]
EC CM FD	343	[ÉCRIT «CHANGEMENT D'ARGUMENT»
ESP CM FD	344	DANS LA MARGE DE GAUCHE]
Z	345	Bon, conclusion.
LTX	346	<i>Pour conclure, j'aimerais vous rappeler qu'il faut mieux jouer de prudence quand il s'agit de sa vie...</i>
REP ER FR	347	Ah! Ça doit être
ID ER FR	348	<i>il vaut mieux ...</i>
EC TR FR	349	[ENCERCLE «FAUT»]...
ESP TR FR	350	([ENCERCLE «FAUT»]...)
RELTX	351	<i>jouer de prudence quand il s'agit de sa vie...</i>

LTX	352	<i>Donc pour cela, le gros bon sens, c'est les cours de conduite obligatoire,</i>
REP ER FR	353	avec un "s"...
EC TR FR	354	[ENCERCLE LE «E» DE «OBLIGATOIRE»]...
ESP TR FR	355	([ENCERCLE LE «E» DE «OBLIGATOIRE»]...)
LTX	356	<i>c'est</i>
REP ER FR	357	encore...
EC TR FR	358	[SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT]
ESP TR FR	359	([SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT])
LTX	360	<i>De cette façon, on est plus sûr de ne pas donner des permis de conduire à des "fous"! Bien sûr, les cours coûtent un bras,</i>
TR ENS	361	(rires)...
REP ER FR	362	(rires)...
EC TR FR	363	[SOULIGNE «UN BRAS» AVEC UN SERPENT]...
ESP TR FR	364	([SOULIGNE «UN BRAS» AVEC UN SERPENT]...)
LTX	365	<i>mais ça, c'est...</i>
REP ER FR	366	<i>ça c'est ...</i>
EC TR FR	367	[SOULIGNE «ÇA» AVEC UN SERPENT]
ESP TR FR	368	([SOULIGNE «ÇA» AVEC UN SERPENT])
EC TR FR	369	[SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT]...
ESP TR FR	370	([SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT]...)
LTX	371	<i>une autre histoire...</i>
OBS FRAG FD	372	Bon. Alors, si on résume son argumentation, là, puis son opinion, on avait dit au départ que...
REL SIL	373	OK, [RELIT]
OBS FRAG FD	374	dans son introduction qu'il était favorable. Ensuite, son premier aspect, il nous disait que...
REL SIL	375	OK.
OBS FRAG FD	376	Alors là, il parlait des cours. OK. Alors, tout au long, là, il est... il est correct, là.
JUS CRIT	377	Son opinion du début à la fin correspond tout le temps, là, à son idée.
RET CRIT	378	Fait que là, au niveau de l'opinion, ça va...
EC NOTE	379	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 2
ESP EC NOTE	380	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]...
JUS CRIT	381	Puis son argumentation est bonne. C'est sûr que, à l'occasion, là, surtout dans son... son troisième aspect, là, à partir d'ici, là, il dérape un petit peu, mais je trouve que c'est bien. Fait que moi, je lui mettrais une note supérieure, à son argumentation, que le premier texte que j'ai corrigé. OK? Il a beaucoup plus d'idées, puis il fouille un petit peu plus même si des fois c'est un peu malhabile. Alors, moi, je lui mettrais... euh! je vais remarquer un premier ce que je lui avais mis. Je lui avais mis 14. Bon. Alors, je lui mettrais peut-être un 16 au moins, 16, 17... peut-être même 17. Là, ça, c'est le genre de chose (rires). Peut-être tantôt, là, quand je vais arriver à mon total, c'est peut-être le genre de note que je vais retoucher. OK? Je vais peut-être mettre 17... En tout cas. Je pense que, au niveau de son argumentation, il a fait un bel effort, puis je trouve qu'il ...

Z	382	(bruit - l'enseignante semble avoir accroché le micro)...
JUS CRIT	383	je trouve qu'il a des belles idées.
Z	384	Il y a tu quelque chose de brisé?
EC NOTE	385	[ÉCRIT «16» AU CRITÈRE 3
ESP EC NOTE	386	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
Z	387	Non (rires).
RET CRIT	388	Les indices, les marqueurs de relation.
JUS CRIT	389	Bon, celui-là, tantôt, à l'intérieur, est-ce qu'il y avait des paragraphes qui étaient mal enchaînés? Oui, il y en avait un tantôt, là. Ah oui! C'est ça. Il y a des petites maladresses, là, au niveau de l'enchaînement des phrases. Bon en tout cas. Moi, je lui mettrais, là, un 7 ici, là...
EC NOTE	390	[ÉCRIT «7» AU CRITÈRE 4
ESP EC NOTE	391	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
RET CRIT	392	"L'élève emploie des termes précis"
JUS CRIT	393	bon, ça sa faiblesse bien sûr. Puis sur 12, bon, 9, je me souviens c'est un 60. En tout cas. Je lui mettrai pas plus que 9. Non, 9 c'est... oui, c'est ça.
Z	394	C'est-tu ça? 9, c'est-tu 60 % sur 12? Non? Non. Non. Parce que 8 c'est 66... C'est ça.
JUS CRIT	395	OK, ça fait 7. Alors, c'est ça. Moi, je vais lui mettre peut-être un 7, là, parce que c'est le vocabulaire le... son plus grave problème avec syntaxe, la ponctuation.
EC NOTE	396	[ÉCRIT «7» AU CRITÈRE 5
ESP EC NOTE	397	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
JUS CRIT	398	Bon. Alors, on va regarder syntaxe, ponctuation: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Ici, je les compte comme deux, même s'il y en a une à l'intérieur de l'autre. Oui, oui. Euh... 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. Eh! On n'est pas loin du... Alors, avec 20, ça lui fait juste 4 ici, syntaxe, ponctuation.
EC NOTE	399	[ÉCRIT «4» AU CRITÈRE 6
ESP EC NOTE	400	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
JUS CRIT	401	C'est vrai qu'il avait beaucoup d'erreurs. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, oui. Mais là ici, il... je vais faire attention parce qu'il a souvent écrit <i>taux d'accidents</i> , <i>risque d'accidents</i> , puis c'est souvent la même erreur, ses "s", là. Fait qu'il va falloir que je fasse attention pour...
HAB COR	402	Quand c'est toujours la même erreur, là... J'enlève 1... 1 seul point.
JUS CRIT	403	Alors, c'est mentionné au moins 5, 6 fois. C'est 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24. Donc, ça veut dire qu'il a 0 dans son orthographe.
EC NOTE	404	[ÉCRIT «0» AU CRITÈRE 7
ESP EC NOTE	405	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]

TR ENS	406	Bon. On va regarder ce que ça donne. Lui, on va additionner (rires).
Z	407	(Rires).
JUS TX	408	Alors, ici, ça lui fait 20. Là, ça fait 34, 34, 43, 48... je suis-tu bien sûre? On va recommencer. On va vérifier ça: 16 + 7, 23, 32, 37, 44, 48. (Rires).
EC NOTE	409	[ÉCRIT «48%»]
ESP EC NOTE	410	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
TR ENS	411	C'est pas drôle, hein?
OBS TX	412	Bien, à 4/40, au départ, pour l'orthographe puis la syntaxe... on pourrait dire que dans le fond, cet élève-là a 44/60... en contenu.
JUS TX	413	Oui. C'est sûr que je pourrais... je pourrais bonifier un petit peu sa... son argumentation ici, là. Je pourrais en mettre plus. Mais, je dépasserais pas, je sais pas, moi là, là... C'est parce que le problème, c'est que c'est pas juste le contenu, hein? C'est aussi toute la structure des paragraphes, là... tu sais, dont il faut tenir compte là-dedans, là.
Z	414	CHANGEMENT DE CÔTÉ (FACE B)
JUS TX	415	(...) que, il va dépasser largement 500 mots.
OBS FRAG FD	416	Puis, je vais lui dire de faire attention, puis ça va éliminer peut-être certaines erreurs, là.
EC CM TX	417	“Ton texte (...) Compte le nombre de mots. Tu dépasses sûrement les 500 mots. Fais attention tu peux en dire moins tout en gardant tes bonnes idées.” [ÉCRIT «TON TEXTE EST QUAND MÊME TRÈS LONG! COMPTE LE NOMBRE DE MOTS. TU DÉPASSES SÛREMENT LES 500 MOTS. FAIS ATTENTION, TU PEUX EN DIRE MOINS TOUT EN GARDANT TES BONNES IDÉES»]
ESP CM TX	418	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
TR ENS	419	Puis, pour l'encourager (rires)... Des élèves comme ça, quand... pour les encourager, je vais lui dire : ton argumentation est... est assez rigoureuse.
REL CM	420	Oui, oui. Là, vous êtes en train de relire ce que vous lui avez écrit. [RELIT SES COMMENTAIRES ÉCRITS]
RET CLAS	421	Oui, oui. Et c'est sûr... c'est peut-être le genre d'élève à qui je reparlerais de ses... de sa gestion du temps dans ses 3 heures ici. Parce que... c'est peut-être la seule fois où j'ai... je lui ai fait faire une simulation d'examen... sur 3 heures consécutives... puis, j'avais envie de lui demander combien de temps il s'est gardé pour se corriger. Vous pensez qu'il est arrivé juste un peu à la fin?
JUS TX	422	Mais, ce qui me... c'est surtout ses erreurs de syntaxe que je trouve les plus graves, moi, là-dedans, là. C'est sûr son vocabulaire est pas très recherché, mais, à mon avis, comme le vocabulaire c'est pas quelque chose qu'on comptabilise, il va être moins pénalisé que... si... s'il fait beaucoup d'erreurs de syntaxe comme là il y en a. Fait que c'est ça.

Annexe 16

Segmentation et codification de la transcription
d'une correction : CP
(en ordre de codes)

textes :
CP-1, CP-2 et CP-3

Codification
CP-1

Élève: Charles

COR ER FR	112	[ENCERCLE «DU» ET AJOUTE L'ACCENT CIRCONFLEXE]... euh...
COR ER FR	140	[ÉCRIT «N'» ENTRE CROCHETS
COR ER FR	311	“Étant donné que”, c'est plus juste [ÉCRIT «ÉTANT DONNÉ QUE»
EC CM FD	45	[ÉCRIT «SA»
EC CM FD	49	[ÉCRIT «SP» ET «ß»
EC CM FD	116	[ÉCRIT «ARG. CONTRAIRE»
EC CM FD	221	[ÉCRIT «OP»
EC CM FD	226	[ÉCRIT «A»
EC CM FD	235	[ÉCRIT «CONFUS»
EC CM FD	331	je vais lui écrire: “argumentation... l'argumentation devrait porter sur l'examen” [ÉCRIT «L'ARGUMENTATION DEVRAIT PORTER SUR L'EXAMEN»
EC CM FR	252	(ÉCRIT AU-DESSUS DU MOT «AUTRE MARQUEUR»)]
EC NOTE	79	[ÉCRIT «6»
EC NOTE	362	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 2
EC NOTE	366	[ÉCRIT «14» AU CRITÈRE 3
EC NOTE	372	[ÉCRIT «8» AU CRITÈRE 4
EC NOTE	378	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 5
EC NOTE	387	[ÉCRIT «12» AU CRITÈRE 6
EC NOTE	390	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 7
EC TR FD	60	[FAIT UNE ÉTOILE
EC TR FD	118	ET FAIT UNE FLÈCHE
EC TR FD	237	FAIT UNE FLÈCHE
EC TR FR	4	...[SOULIGNE «CECI» AVEC UN SERPENT]...
EC TR FR	9	[ENCERCLE LE «NT» DE «ACCIDENT»]...
EC TR FR	13	[ENCERCLE «R» DE «EXPOSER»]
EC TR FR	17	[SOULIGNE «POINT» AVEC UN SERPENT]
EC TR FR	21	[ENCERCLE LE «E» DE «CONCLUERAI»]
EC TR FR	26	[ENCERCLE «QU'Y]
EC TR FR	38	[FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE ET
EC TR FR	40	FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	66	[FAIT UN «X» SUR «ET»
EC TR FR	68	ET FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	71	[FAIT UN «X»
EC TR FR	73	AVEC UNE PARENTHÈSE OUVERTE]
EC TR FR	87	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	93	([ENCERCLE «ER» DE «EXÉCUTER»]...)
EC TR FR	124	[FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE
EC TR FR	126	ET FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	153	[ENCERCLE LE «S» DE «VERRAS»] ...
EC TR FR	157	[ENCERCLE LE «R» DE «AUGMENTER»
EC TR FR	159	ET FAIT UNE FLÈCHE HORIZONTALE

EC TR FR	163	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	169	[ENCERCLE «FICES»]...
EC TR FR	174	[ENCERCLE LE «T» DE «ACCIDENT»]...
EC TR FR	179	[FAIT UN CROCHET OUVERT
EC TR FR	182	[FAIT UN CROCHET FERMÉ
EC TR FR	187	[ENCERCLE «TTERA»]...
EC TR FR	191	[ENCERCLE LE «S» DE «SERAS»]...
EC TR FR	196	[FAIT UN SERPENT SOUS «SERAS»]
EC TR FR	201	[ENCERCLE «ELLE»]...
EC TR FR	205	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	209	[FAIT UN «X» DANS UN CROCHET
EC TR FR	247	Alors là, bon, je lui ai encadré, puis je vais lui noter: “autre marqueur”... [FAIT UN SERPENT
EC TR FR	249	ENCERCLE LE MOT ET
EC TR FR	259	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	270	[ENCERCLE «RAIT» DE «SERAIT»],
EC TR FR	274	[ENCERCLE «E» DE «UTILE»],
EC TR FR	278	[FAIT UN SERPENT
EC TR FR	283	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	287	[FAIT UN «X» ENTRE CROCHETS
EC TR FR	291	[SOULIGNE «LE» AVEC UN SERPENT]...
EC TR FR	294	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	301	[ENCERCLE «BLE»]
EC TR FR	307	[FAIT UN SERPENT
EC TR FR	316	[FAIT UN SERPENT
EC TR FR	319	[ENCERCLE L’ESPACE VIDE
EC TR FR	346	[ENCERCLE LE «N» DE «BON»]
EC TR FR	350	([ENCERCLE LE «E» DE «NÉCESSAIRE»])
EC TR FR	355	[FAIT UN SERPENT
ESP CM FD	46	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PREMIÈRE LIGNE DU TEXTE]...
ESP CM FD	50	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA 5 ^e LIGNE DU PARAGRAPHE D’INTRODUCTION]
ESP CM FD	117	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA 7 ^e LIGNE DU PARAGRAPHE «DIMINUENT LE NOMBRE»]
ESP CM FD	222	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE]
ESP CM FD	227	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]
ESP CM FD	231	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE] [RELIT]...
ESP CM FD	236	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA DERNIÈRE LIGNE DU PARAGRAPHE ET
ESP CM FD	332	EN DIAGONALE DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LE PARAGRAPHE]...
ESP CM FR	251	ÉCRIT AU-DESSUS DU MOT «AUTRE MARQUEUR»]
ESP COR FR	113	([ENCERCLE «DU» ET AJOUTE L’ACCENT CIRCUMFLEXE])
ESP COR FR	141	ENTRE «NOUS» ET «AVONS»]...
ESP COR FR	312	AU-DESSUS DE «VU LE FAIT QUE»]...
ESP EC NOTE	80	SUR LA GRILLE D’ÉVALUATION AU PREMIER CRITÈRE]...

ESP EC NOTE	363	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	367	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]...
ESP EC NOTE	373	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	379	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	388	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]...
ESP EC NOTE	391	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP TR FD	61	ENTRE «CONDUITE» ET «POUR» POUR SIGNIFIER LE MANQUE DE LIEN]...
ESP TR FD	119	QUI REMONTE JUSQU'À LA 2 ^e LIGNE DU PARAGRAPHE - ÉNONCÉ DE L'OPINION]...
ESP TR FD	238	QUI REMONTE JUSQU'À LA PREMIÈRE LIGNE DU PARAGRAPHE]...
ESP TR FR	5	(...[SOULIGNE«CECI» AVEC UN SERPENT]...)
ESP TR FR	10	([ENCERCLE LE «NT» DE «ACCIDENT»]...)
ESP TR FR	14	([ENCERCLE «R» DE «EXPOSER»].)
ESP TR FR	18	([SOULIGNE«POINT» AVEC UN SERPENT])
ESP TR FR	22	([ENCERCLE LE «E» DE «CONCLUERAI»])
ESP TR FR	27	([ENCERCLE «QU'Y»])
ESP TR FR	39	([FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE ET)
ESP TR FR	41	ENTRE «MOI-MÊME» ET «APPRENTI»]... OK. Alors,
ESP TR FR	67	([FAIT UN «X» SUR «ET»)
ESP TR FR	69	DEVANT LE «ET»]...
ESP TR FR	72	AU-DESSUS DE «EN»
ESP TR FR	74	(AU-DESSUS DE «EN»)
ESP TR FR	88	APRÈS «QUE»]...
ESP TR FR	94	[ENCERCLE «ER» DE «EXÉCUTER»]...
ESP TR FR	125	[FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE ENTRE «POURQUOI» ET «JE»
ESP TR FR	127	ENTRE LES DEUX MOTS]...
ESP TR FR	154	([ENCERCLE LE «S» DE «VERRAS»])
ESP TR FR	158	([ENCERCLE LE «R» DE «AUGMENTER»)
ESP TR FR	160	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE]...
ESP TR FR	164	AVANT ET APRÈS «À MON POINT DE VUE»]...
ESP TR FR	170	([ENCERCLE «FICES»]...)
ESP TR FR	175	([ENCERCLE LE «T» DE «ACCIDENT»]...)
ESP TR FR	180	ENTRE «CONDUITE» ET «ET»]...
ESP TR FR	183	À LA FIN DE LA PHRASE, APRÈS «ACCIDENT»]. Bon.
ESP TR FR	188	([ENCERCLE «TTERA»]...)
ESP TR FR	192	([ENCERCLE LE «S» DE «SERAS»]...)
ESP TR FR	197	([FAIT UN SERPENT SOUS «SERAS»])
ESP TR FR	202	([ENCERCLE «ELLE»]...)
ESP TR FR	206	APRÈS «EXPÉRIENCE»]...
ESP TR FR	210	DANS L'ESPACE AU-DESSUS DE «VOIS L'UTILITÉ»]...
ESP TR FR	248	SOUS «AUSSI»,
ESP TR FR	250	(ENCERCLE LE MOT ET)
ESP TR FR	260	APRÈS «PUISQUE»]...
ESP TR FR	271	([ENCERCLE «RAIT» DE «SERAIT»])
ESP TR FR	275	([ENCERCLE «E» DE «UTILE»])
ESP TR FR	279	SOUS «PRATIQUÉ LA CON»]
ESP TR FR	284	APRÈS «AN»]...

ESP TR FR	288	APRÈS «RÉUSSIRAI»]...
ESP TR FR	292	([SOULIGNE «LE» AVEC UN SERPENT]...)
ESP TR FR	295	APRÈS «FAIT»]
ESP TR FR	302	([ENCERCLE «BLE»])
ESP TR FR	308	SOUS «VU LE FAIT QUE NOUS AVONS»]
ESP TR FR	317	SOUS «À FAIR»]
ESP TR FR	320	APRÈS «FAIR»]
ESP TR FR	347	([ENCERCLE LE «N» DE «BON»])
ESP TR FR	351	([ENCERCLE LE «E» DE «NÉCESSAIRE»])
ESP TR FR	356	SOUS «VU LEUR»].
EX CM FD	230	[ÉCRIT «EX.»
HAB COR	11	Moi, je corrige pas. Je fais seulement encercler les erreurs...
HAB COR	37	moi, j'indique les erreurs de ponctuation par des traits obliques...
HAB COR	82	Ça, c'est le genre de chose, des fois, que je révise, là, tu sais, plus j'en fais, plus je... je peux revenir sur des copies.
HAB COR	133	Oui, oui. Vous attendez de lire les autres... Je... oui, c'est ça. ...pour mettre une note d'ensemble. C'est ça.
HAB COR	139	Les erreurs de syntaxe...
HAB COR	142	Je les... je les souligne par des... des crochets.
HAB COR	144	Puis parfois, s'il manque un mot, je vais mettre un "x" dans le cro... dans les crochets.
HAB COR	146	Puis des fois, je vais l'ajouter. Puis, si c'est toute la phrase qui est mal construite, je fais un crochet au début, puis je fais un crochet à la fin.
HAB COR	147	OK. Qu'est-ce qui pourrait justifier que des fois vous mettez un "x" parce qu'il manque un mot, puis des fois, comme là, vous l'avez écrit? (Rires). (Rires). Il y a-tu quelque chose qui? Je le sais pas. Non? (Rires). Je le sais pas. Ça m'arrive de mettre le "x", puis là... bon, j'avais comme... On dirait qu'il y a des fois tu... c'est plus fort que toi... tu vas mettre le "n". Surtout quand c'est un... un petit mot comme ça... ça va m'arriver de l'écrire au lieu tout simplement de mettre un "x" et mettre des crochets. Mais, c'est peut-être aussi... Moi, je pense que plus on en corrige, moins on a tendance à corriger l'élève lui-même. En tout cas, j'ai remarqué ça, là. Tu sais, au lieu de mettre le "s" parce qu'il... en manque un, tu peux finir par faire un cercle pour dire tout simplement qu'il a commis une erreur. Et en syntaxe, je suis peut-être portée à faire ça.
HAB COR	149	Mais en orthographe, jamais je vais corriger les fautes des élèves. Euh...
HAB COR	195	Alors, quand il y a une erreur de vocabulaire, moi, je l'indique avec un genre de zigzag en dessous du mot...

HAB COR	198	Ça, je les informe de ça dès le début de l'année, mon petit code de... de correction.
HAB COR	254	Moi, j'ai besoin... oui. Souvent, là, j'ai besoin de ça, puis ça m'aide à retracer la logique du texte.
HAB COR	256	Parce que, moi, j'ai... quand je lis comme ça, là, rapidement, souvent à première vue, bon, ça semble bien, bon, ça se lit bien. Mais, c'est souvent trompeur... des textes. Puis, comme je leur demande de... de suivre une... un certain plan pour chacun des paragraphes... bien, je veux m'assurer de le retrouver, sans ça, je trouve que je suis pas conséquente avec qu'est-ce que je leur demande. Correct? Alors, le dernier aspect.
HAB COR	310	Quand j'ai vraiment l'équivalent, là... qui me vient tout de suite à l'esprit, là, je vais leur suggérer de temps en temps.
HAB COR	323	Ça vous arrive assez fréquemment d'effacer des erreurs que vous avez notées, qui n'en étaient pas finalement, à une deuxième lecture? Oui, ça arrive. Une fois de temps en temps? Ça arrive. Oui, puis... c'est peut-être ma façon de faire qui est... Des fois, je me pose des questions: est-ce que je devrais lire d'abord pour avoir une bonne idée du sens? Mais, je trouve ça difficile de lire sans... sans relever les erreurs. Je suis portée à... à relever d'abord les erreurs, puis c'est sûr ça m'arrive de... de faire des... des erreurs, là... surtout en syntaxe... la ponctuation, c'est le fait de pas lire les phrases complètes, là... avant de commencer à relever des erreurs. Fait que moi, j'ai de la difficulté, là, à lire... sans relever des erreurs. Puis là, je suis portée à les faire, puis après ça je relis pour le sens. Alors, voyons son argumentation maintenant.
HAB COR	376	...ponctuation... syntaxe, puis dans l'orthographe. Fait que j'y vais beaucoup plus avec une note globale. Quand je vois qu'il y a des mots assez recherchés, qui sont très justes, qui sont variés, là, je vais mettre une excellente... note de vocabulaire.
HAB COR	382	Donc c'est ça. Pour le vocabulaire, donc, c'est une... Non, je... Je... Bien, moi, je... C'est une vision globale, c'est... Oui, c'est ça. Moi, je suis pas capable... C'est qualitatif? ...de commencer à compter le nombre d'erreurs, puis compter le nombre de fois qui a été répété le mot. C'est sûr que si je vois sur quatre lignes, là, le mot, il a été répété deux, trois fois, bien, je vais, je vais les souligner, puis je vais les relier... ces mots-là.
HAB COR	385	Quand ici... Quand c'est un bloc qui est pas entre virgules... je le compte comme une seule erreur.

HAB COR	393	Pour ce qui est des... euh... ça m'arrive des fois, au bout d'un certain nombre de textes, de rejeter des coups d'œil... pour voir si j'ai pas oublié des erreurs parce que... on en oublie à l'occasion... des erreurs d'orthographe, là. Fait que je les relis pas systématiquement. Mais, des fois, quand ça fait un nombre de copies que j'ai faites, là, peut-être une dizaine, je prends deux, trois copies, puis je regarde si j'en ai oublié, tu sais. Puis, si je vois que j'en ai oublié pas mal, bien c'est peut-être une heure de correction où j'étais plus fatiguée, moins efficace. Fait que là, je vais peut-être faire plus attention, là... après ça. Alors ici, j'y vais toujours par...
HAB COR	395	Là... bon. Des fois, je vais ajouter un commentaire au verso de ma feuille de corrections... Mais, quand j'en ai mis ici, là, sur la feuille... j'en rajouterai pas inutilement parce que, là, ce serait la même chose que j'aurais à... à répéter, là. OK? Mais des fois, quand c'est plus un commentaire qui est... Si l'élève a pas respecté le sujet... Puis, s'il y a quelque chose de spécial à lui dire, je vais l'écrire au verso de la feuille.
ID ER FD	115	Ici, il est censé expliquer cet argument-là. C'est ce que je leur demande. Alors, comme son argument est contraire, il faudrait... il aurait fallu qu'il explique cet argument-là. Alors là, il a changé de position. Il est allé expliquer quelque chose qui irait avec son opinion. Donc, je considère que son argument ici là, je vais lui écrire que c'est un argument contraire...
ID ER FD	233	elle correspond pas très bien à son début parce que moi,
ID ER FD	241	Puis bon, il est parti avec l'idée qu'il y avait une période d'apprenti et puis à la fin, il parle <i>diminution du temps d'apprentissage</i> puis <i>d'expérience</i> . Bon, en tout cas, pour moi, c'est pas tout à fait un rappel, là, conforme à son début. Euh...
ID ER FD	243	À la fin, bon, il a dérapé un tout petit peu, mais c'est pas catastrophique, c'est bien.
ID ER FD	330	Moi, je trouve qu'il a pas argumenté vraiment sur l'examen lui-même. Alors là, je trouve ici, là, que son argumentation,
ID ER FD	333	et non pas sur la préparation.
ID ER FR	3	Bon, le <i>ceci</i> , moi, je trouve que... il est pas tellement juste
ID ER FR	8	il devrait y avoir un "s" ici...
ID ER FR	25	il a une faute d'homophones...
ID ER FR	36	Ici, il y a une virgule de trop que j'avais pas vue tantôt puis,
ID ER FR	98	alors que ça devrait être "és"
ID ER FR	111	il devrait y avoir un accent circonflexe...
ID ER FR	123	il y a pas de virgule...
ID ER FR	138	une négation.
ID ER FR	152	<i>se verra</i> , il a mis un "s"...
ID ER FR	168	c'est "bénéfiques"...
ID ER FR	173	Un "s" à <i>accident</i> ...
ID ER FR	181	Il a continué comme une deuxième partie de sa phrase avec un infinitif au lieu de continuer avec un verbe conjugué...
ID ER FR	186	il a écrit "t-e-r-a"...

ID ER FR	194	Il a écrit <i>sera</i> au lieu de dire “saura” <i>comment réagir</i> .
ID ER FR	246	En tout cas. C’est sûr que ça a un peu le sens de “de plus”, ça a le sens un peu. Mais, c’est pas l’équivalent. Au niveau de l’organisation du texte... puis il est au début de paragraphe, commencer par <i>Aussi</i> , j’aime pas beaucoup ça.
ID ER FR	262	puis en tout cas, celle-là, elle pourrait peut-être rester là, mais c’est sûr que ça fait plusieurs virgules, mais c’est pas mauvais...
ID ER FR	315	il aurait pu dire <i>passer</i> le même examen...
JG TX	43	bon, moi, je considère que son sujet amené est pas très bon.
JG TX	108	donc, jusqu’à maintenant, c’est pas très fort.
JG TX	132	Mais là, l’argument est pas très bon. Fait que pour l’instant, c’est un paragraphe qui est moyen, mais je le note pas comme tel. Correct?
JUS CRIT	78	Bon. Alors là, il faut que je lui mette une note pour son... son introduction. Alors, on a dit que son sujet amené, là, vraiment, il était... il était pas recevable, là. Alors, c’est sûr que ça c’est très... je le pénalise beaucoup parce que pour le Ministère, le sujet divisé est peu important. Donc, qu’il soit un petit peu, là, que ça soit maladroite ici, c’est pas si grave, mais le sujet amené est très important pour le Ministère. Donc, c’est sûr que c’est un élève à qui je mettrai 6 au maximum, mais bon, comme il s’est essayé un petit peu, là, je pourrai lui laisser son 6/9, mais c’est sûr je mettrai pas plus que ça.
JUS CRIT	81	Puis même des fois, j’aurais tendance à lui mettre 5/9 parce que cette partie-là est quand même très importante.
JUS CRIT	361	Bon, je vais lui accorder parce que je trouve qu’il est...il respecte une opinion de départ... puis, c’est pas mal la même chose qu’il rappelle jusqu’à la fin...
JUS CRIT	365	Bon. Là, c’est ici que, normalement, le Ministère, il met 7, 14 ou 21. Bon. Moi... Il y a un paragraphe sur les trois qui est très bien fait. Son premier, si je me souviens bien (bruits), c’est un argument contraire qu’il amené. Puis son troisième, bon, l’argumentation portait pas tout à fait sur la bonne... sur le bon aspect. Bon, en tout cas. Je serais portée à lui mettre, moi, peut-être... un petit peu plus que la moitié, mais pas beaucoup, là. Alors, si on y va avec la moitié des points, il aurait son... il aurait 14 ici, là. Il faudrait quasiment que je respecte... À ce moment-là, là, ça irait, là, au minimum de ce qu’il aurait à aller chercher comme moyenne dans son argumentation...

JUS CRIT	369	Bon, il y a son <i>Aussi</i> qui était pas très bien, puis l'intérieur des paragraphes. Tantôt, dans l'introduction, je voyais qu'il y avait une erreur, ici, d'enchaînement. Quoique ça, je l'avais déjà noté un petit peu dans l'introduction. Mais, il a quand même apporté des marqueurs de relation intéressants, bon ici, il a dit <i>en effet, d'ailleurs, malgré le fait que certains sondages</i> . Il enchaîne bien ses phrases à l'intérieur des paragraphes. Bien, je considère que, pour ça, ça va. Puis ici, il utilise aussi à la fin des paragraphes <i>donc</i> , puis à la fin, <i>Finalemnt</i> , pour son introduction... sa conclusion. Bien moi, je... bon, je lui en enlèverais peut-être un point, ici là...
JUS CRIT	371	...pour son <i>Aussi</i> qui est pas tellement juste...
JUS CRIT	375	Bon, ça c'est pas extraordinaire. Bon. Moi, quand j'arrive au vocabulaire...
JUS CRIT	377	Là ici, je considère que c'est plutôt moyen. Bon, enfin, je vais lui mettre, moi, peut-être un 9 ou un 8 sur 12, là.
JUS CRIT	383	Mais, pour l'instant, ça me semble pas le cas. Sauf que c'est juste le vocabulaire qui est pas très recherché. C'est pas trop redondant non plus, fait que je trouve que ça a du bon sens, là. Tu sais, même que j'aurais pu lui mettre 10, là... C'est pas... c'est pas... c'est bien.
JUS CRIT	384	Bon. Alors, syntaxe, ponctuation. Alors là, je compte tout simplement mes erreurs de syntaxe et de ponctuation. J'en ai une ici. J'en ai une là, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Bon.
JUS CRIT	386	Là, j'étais rendue à 7, 8, 9, 10, 11, 12. J'en ai 12. C'est quand même pas mal. Si je regarde ça... [REGARDE LA FEUILLE DES CALCULS DES FAUTES] il est à 12/20...
JUS CRIT	389	Ses erreurs d'orthographe: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. [REGARDE LA FEUILLE DES CALCULS DES FAUTES]... Là, il est à 9...
JUS TX	394	C'est ça, ça fait 15, 25, 29, 37, 46, 57, 58. Alors, 58 ça va lui faire 66. C'est ça. Puis je... Moi, je le plaçais dans mes élèves moyens. Fait qu'il est pas... il a quand même pas une note extraordinaire, là, cet élève-là. Voilà. (Inaudible).
LTX	2	<i>Étant moi-même, apprenti conducteur depuis quelques mois et doutant de la nécessité des cours pratiques, je me suis questionné sur ceci.:</i>
LTX	6	<i>l'abolition des cours de conduite obligatoires augmentera-t-elle le nombre d'accident</i>
LTX	12	<i>sur les routes. Personnellement, je crois que je pourrai très bien me débrouiller sur la route et que je ne serai pas plus exposer ...</i>
LTX	15	<i>..à de graves accidents si je n'ai point pris de cours de conduite.</i>
LTX	20	<i>Pour ce faire, je mentionnerai d'abord l'aide que peuvent nous fournir nos parents. Deuxièmement, je discuterai de cette période d'apprenti conducteur qui est plus longue sans les cours et je concluerai</i>
LTX	23	<i>...en parlant de l'examen qu'y est le... le même,</i>
LTX	29	<i>peu importe qui nous ayons...</i>
LTX	32	<i>pris les cours ou non.</i>

LTX	85	<i>Premièrement, je tiens à vous dire que, selon moi,</i>
LTX	89	<i>il n'y aura (pas) plus d'accident si on apprend à conduire avec un parent plutôt qu'avec un professeur de conduite.</i>
LTX	91	<i>Malgré le fait que certains sondages exécuter par la SAAQ,</i>
LTX	101	<i>démontrant clairement que les cours pratiques diminuent le nombre ainsi que les risques d'accidents d'au moins quinze pour cent...</i>
LTX	103	<i>Je crois néanmoins que ceux-ci n'ont aucune importance.</i>
LTX	109	<i>D'ailleurs, après plusieurs années de conduite, nos parents peuvent eux aussi nous faire part de leur savoir et nous permettre d'avoir une bonne attitude sur la route. C'est pourquoi je nie formellement l'augmentation du nombre d'accidents du,</i>
LTX	114	<i>à l'abolition des cours de conduite.</i>
LTX	136	<i>Aussi, si nous savons... si nous avons pas compris les cours pratiques,</i>
LTX	150	<i>...si nous avons pas pris les cours pratiques, la période d'apprenti conducteur se verra augmenter de quatre mois.</i>
LTX	161	<i>Pendant ce temps, nous pourrions acquérir de l'expérience qui,</i>
LTX	166	<i>à mon point de vue, ne peut avoir que des effets bénéfiques...</i>
LTX	171	<i>sur la qualité de notre conduite et non de la détériorer au point d'augmenter le nombre d'accident.</i>
LTX	184	<i>En effet, cette période nous permettra,</i>
LTX	189	<i>de nous perfectionner et de nous familiariser avec le milieu. Il va sans dire qu'une personne qui a pu faire face à plusieurs situations différentes sera,</i>
LTX	199	<i>Alors, sauras comment réagir si l'une d'elle,</i>
LTX	203	<i>devait se présenter. Donc, vu la diminution du temps d'apprentissage et d'expérience,</i>
LTX	207	<i>je ne vois l'utilité,</i>
LTX	211	<i>l'utilité des cours pratiques, point.</i>
LTX	257	<i>Finalement, je ne vois pas ce que les cours pratiques peuvent changer puisque pour avoir son temporaire,</i>
LTX	264	<i>il nous faudra passer le même examen.</i>
LTX	266	<i>Donc, tout au long de mes sorties,</i>
LTX	268	<i>avec un adulte, il me faut être attentif et bien retenir les moindres conseils qui me serait ...</i>
LTX	272	<i>sûrement fort utile,</i>
LTX	276	<i>lors de l'examen. Si j'ai bien pratiqué la conduite automobile,</i>
LTX	281	<i>durant un an,</i>
LTX	285	<i>je ne vois pas pourquoi je ne réussis pas</i>
LTX	289	<i>le test de la SAAQ. Vu le fait,</i>
LTX	299	<i>que nous avons à faire le même examen, je ne peux admettre que les cours pratiques sont un atout indispensable,</i>
LTX	344	<i>Pour conclure, même si les cours de conduite sont peut-être bons,</i>
LTX	348	<i>pour la maîtrise automobile, je ne les crois pas nécessaire...</i>
LTX	352	<i>... pour la réussite de l'examen et surtout je pense sincèrement qu'il n'y aura plus d'accident vu leur... abolition...</i>

MOD	297	non, pas ici (rires), c'est une erreur... Ça, c'est l'inconvénient de pas lire les phrases au complet avant de commencer à noter, hein! Alors,
MOD	305	[APPLIQUE DU CORRECTEUR BLANC SUR LE TRAIT OBLIQUE APRÈS «FAIT»]
MOD	322	Oh non! Il y a pas de "s". [EFFACE SON CERCLE AUTOUR DE «BLE» DE «INDISPENSABLE» AVEC DU LIQUIDE CORRECTEUR BLANC].
OBS FRAG FD	33	Bon. Ça, c'est son introduction. Je pense que je vais la relire. Ça va... ça va être mieux pour mettre une note. Alors,
OBS FRAG FD	44	D'abord, dès... dès sa première phrase, il mentionne presque le sujet où il dit déjà son opinion parce que... il nous précise qu'il doute de la nécessité des cours pratiques. Donc, il a pas vraiment amené son sujet. Donc, ça ici, je vais lui noter "SA", sujet amené qui est un petit peu déficient..
OBS FRAG FD	48	Bon, ça va aller pour son sujet posé. OK? Ça va pour ça...
OBS FRAG FD	52	Oui, pour leur montrer que ça, là, ça avait... c'était correct.
OBS FRAG FD	57	Alors là, il a mis son opinion, ce que je demandais... dans l'introduction. Il devait avoir sujet amené, sujet posé, suivi de l'opinion. Et puis là, moi, je leur demande le sujet divisé, quoiqu'il soit pas exigé par le Ministère. OK? Fait que, moi, je leur demande de... de s'essayer. Alors,
OBS FRAG FD	62	parce que... avec l'expression <i>pour ce faire</i> , il faudrait qu'il y ait un genre d'objectif qui soit formulé immédiatement avant, puis il n'y en a pas. OK? Alors là, moi, je considère qu'ici, là, il y a... il y a un enchaînement qui est pas très bien fait.
OBS FRAG FD	90	Ça, c'est son opinion, ça va.
OBS FRAG FD	105	[RELIT] Alors, son affirmation, ça, ça va.
OBS FRAG FD	107	Donc, ici, c'est l'argument qu'il est censé amener tout de suite après avoir affirmé. Je considère que son argument... il apporte une argumentation contraire à la sienne, il a pas apporté un argument qui vient prouver sa... sa prise de position au début,
OBS FRAG FD	120	puis que, à l'avenir, il devrait avoir un argument qui correspond avec ce qu'il a écrit dès le début.
OBS FRAG FD	129	Oui. Oui. J'avais besoin un peu de voir le lien qu'il essayait de faire, lui... entre l'argument qu'il a amené, puis son explication. Parce que là, ils doivent expliquer l'argument, le mettre en valeur. Puis là, je suis en train de me demander si sa partie ici peut avoir une certaine valeur par rapport à... à ce qu'il a écrit au début.
OBS FRAG FD	131	Bon. Son explication pourrait être intéressante dans le sens où son argument correspondrait.
OBS FRAG FD	135	Alors là, ici, il a comme laissé voir que... OK, que les parents sont capables de transmettre ce savoir-là. Alors... Ça, c'est le premier argument? Oui. Ça, c'est son premier argument.
OBS FRAG FD	214	OK. Alors là ici, c'est son opinion qu'il nous dit. Il est d'accord avec la période de quatre mois...
OBS FRAG FD	216	Ça va.

OBS FRAG FD	218	Non. Ici, au niveau de son argumentation, là, je considère que c'est quand même assez bien.
OBS FRAG FD	220	C'est sûr, au début, il a comme mentionné son aspect. Ensuite, il donne son opinion. Il dit que: à mon point de vue, cette période de quatre mois va avoir des effets. Alors, ça c'est son opinion.
OBS FRAG FD	223	Son argument, c'est
OBS FRAG FD	225	Alors ça, ça va...
OBS FRAG FD	228	Puis après ça, il explique:
OBS FRAG FD	242	Toute cette partie-là, je pense qu'elle est quand même... très bien, elle est très logique.
OBS FRAG FD	244	C'est mieux que le premier paragraphe, à mon avis, là. C'est plus... plus rigoureux. Son troisième aspect.
OBS FRAG FD	265	OK. Alors là, ce qu'il amène comme aspect, c'est que tout le monde passe le même examen, qu'on ait suivi des cours ou pas. Alors,
OBS FRAG FD	325	Alors là, son aspect porte sur le fait que c'est le même examen..
OBS FRAG FD	329	Je trouve ça bizarre sa logique parce que c'est supposé porter sur l'examen, OK, et puis là, c'est comme s'il argumentait beaucoup plus sur la qualité de... de l'enseignement qu'il va recevoir au lieu de dire que le fait de passer le même examen pour tout le monde, quelle que soit la façon dont on s'est préparé, bien là... Bon.
OBS FRAG FD	335	Bon. C'est pas tout à fait mauvais, mais ça aurait été... l'argumentation aurait porté beaucoup mieux s'il avait parlé... uniquement de l'examen. Bon. Alors ça, c'est ses trois aspects. Sur les trois, en fait, son deuxième, qui est très, très... qui est beaucoup plus rigoureux, puis qui est plus facile à suivre... puis qui est pas mal plus convaincant que les deux autres.
OBS FRAG FD	339	il avait annoncé que son opinion était favorable au fait qu'on puisse se débrouiller, là... avec ses parents.
OBS FRAG FD	341	Donc, il est conforme à son opinion de l'introduction.
OBS FRAG FD	343	Bon. C'est sûr qu'il aurait fallu qu'il nous dise que grâce à l'examen, ça prouve qu'on est... on est apte à conduire, là.
OBS FRAG FD	358	C'est pas si mal! (Rires). Il a rappelé son opinion même si... il aurait pu donner un petit peu plus de dé... de détails. Quoique la conclusion est pas évaluée comme telle. OK? C'est juste le fait qu'il ait respecté son opinion tout au long, c'est ça qui est important. Bon. Euh...
OBS FRAG FR	64	Bon. Là, je trouve sa phrase est (rires)... est quand même lourde. Moi, avec une phrase aussi longue, je leur conseille, pour pas qu'ils... qu'ils s'enfargent là-dedans, là, lors de l'examen, elle est pas si mauvaise que ça sa phrase. Mais moi, ce que je fais habituellement, je vais lui suggérer de
OBS FRAG FR	77	En tout cas, ça me semble plus clair comme formulation.
OBS FRAG FR	304	bon. En tout cas, j'aime pas... c'est sûr, il y a pas une... il y a pas d'erreur de ponctuation, là.
OBS FRAG FR	309	Si au moins il avait dit "Étant donné que", ça aurait été mieux, là. Puis là, je peux lui suggérer...

QS FRAG FD	56	Oui. Là... (rires), pour être certaine d’avoir bien compris ce qu’il veut dire. OK, ça va aller.
QS FRAG FD	212	Bon. Là, j’ai... je pense avoir relevé beaucoup de choses au niveau de... du français, mais j’ai besoin de le relire pour bien comprendre... son argumentation. Ça va?
QS FRAG FR	100	euh... là, je suis en train de me demander si c’est <i>démontrent</i> ou
QS FRAG FR	156	Bien moi, en tout cas. Bon, son <i>augmenter</i> , il l’a écrit “e-r”. Bon. Il pourrait être accepté comme ça dans le sens où il est augmenté par quelqu’un, mais moi en tout cas, je le verrais beaucoup plus: <i>se verra augmenter</i> , “é”, de quatre mois. Mais ça, je sais que j’ai déjà dit dans une dictée la possibilité que les deux soient acceptés aussi...
QS FRAG FR	267	j’essaie de trouver son mot, OK,
QS FRG FR	176	Bon. Moi, j’ai l’impression qu’il y a une erreur de syntaxe là, ici. Je vais reprendre cette phrase-là...
REL FRAG FD	34	<i>Étant moi-même apprenti,</i>
REL FRAG FD	42	<i>Étant moi-même apprenti conducteur depuis quelques mois et doutant de la nécessité des cours pratiques, je me suis questionné sur ceci:</i>
REL FRAG FD	47	<i>Alors, je me suis questionné sur ceci: l’abolition des cours de conduite obligatoires augmentera-t-elle le nombre d’accidents sur la route?</i>
REL FRAG FD	54	<i>Personnellement, je crois que je pourrai très bien me débrouiller sur la route et que je ne serai pas plus exposé à de graves accidents si je n’ai point pris de cours de conduite.</i>
REL FRAG FD	58	<i>Pour ce faire, je mentionnerai d’abord l’aide que peuvent nous fournir nos parents.</i>
REL FRAG FD	63	<i>Pour ce faire, je mentionnerai d’abord l’aide que peuvent nous fournir nos parents. Deuxièmement, je discuterai de cette période d’apprenti conducteur qui est plus longue sans les cours et je conclurai en parlant de l’examen qu’y est le même peu importe que nous ayons pris ou non, OK, que nous ayons pris les cours ou non.</i>
REL FRAG FD	106	<i>Malgré le fait que certains sondages exécutés par la SAAQ démontrent clairement que les cours pratiques diminuent le nombre ainsi que les risques d’accident d’au moins quinze pour cent. Je crois néanmoins que ceux-ci n’ont aucune importance.</i>
REL FRAG FD	130	[RELIT]...
REL FRAG FD	134	Euh... Son deuxième aspect. [RELIT LE 1 ^{er} ARGUMENT]
REL FRAG FD	213	[RELIT] <i>Aussi, si nous “n” avons pas pris les cours pratiques, la période d’apprenti conducteur se verra augmenter de quatre mois. Pendant ce temps, nous pourrions acquérir de l’expérience qui à mon point de vue ne peut avoir que des effets “bénéfiques” sur la qualité de notre conduite.</i>
REL FRAG FD	215	<i>...et non de la détériorer au point d’augmenter le nombre d’accidents. En effet, cette période nous permettra de nous perfectionner et de nous familiariser avec le milieu.</i>
REL FRAG FD	217	<i>Il va sans dire...</i>

REL FRAG FD	224	<i>En effet, cette période nous permettra de nous perfectionner et de nous familiariser avec le milieu.</i>
REL FRAG FD	229	<i>Il va sans dire qu'une personne qui a pu... qui a pu faire face à plusieurs situations différentes "saura" comment réagir si l'une d'elles devait se présenter. Donc, vu la diminution du temps d'apprentissage et d'expérience, je ne vois "pas" l'utilité des cours pratiques.</i>
REL FRAG FD	324	<i>Finalement, je ne crois... je ne vois pas (ce) que les cours pratiques peuvent changer, puisque, pour avoir son temporaire, il nous faudra passer le même examen.</i>
REL FRAG FD	326	<i>Donc, tout au long de mes sorties avec un adulte, il me faut être attentif et bien retenir les moindres conseils,</i>
REL FRAG FD	328	<i>Si j'ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an, je ne vois pas pourquoi je ne réussirais "pas" le test de la SAAQ.</i>
REL FRAG FD	334	<i>Si j'ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an, je ne vois pas pourquoi je ne réussirais pas le test de la SAAQ.</i>
REL FRAG FD	357	Bon. [RELIT]
REL FRAG FR	75	<i>Je conclurai, finalement, en parlant de l'examen qui est le même peu importe que nous ayons pris des cours ou non.</i>
REL FRAG FR	177	[RELIT].. <i>Pendant ce temps, nous pouvons acquérir de l'expérience qui, à mon point de vue, ne peut avoir que des effets "bénéfiques" sur la qualité de notre conduite et non de la détériorer,</i>
REL FRAG FR	353	<i>qu'il n'y aura pas plus d'accidents vu leur abolition.</i>
RELNTX FRAG FD	338	<i>Ça veut dire que si on revient un petit peu, là, dans son premier aspect, dans l'introduction [RELIT]...</i>
RELNTX FRAG FD	340	[RELIT] <i>Dans le premier aspect, il disait que, bon, il y avait pas plus d'accidents, OK. Puis, il amenait l'exemple de ses parents.</i>
RELNTX FRAG FD	342	<i>Dans le deuxième aspect, [RELIT]... il dit qu'il y a une période qui permet, là, d'apprendre, une période suffisante. Puis dans le troisième [RELIT], c'était sur l'examen.</i>
RELTX	28	<i>...qui est le même</i>
RELTX	31	<i>qui nous ayons... que nous ayons, OK. ...que nous ayons</i>
RELTX	96	<i>Malgré le fait que certains sondages exécutés,</i>
RELTX	99	<i>par la SAAQ,</i>
RELTX	102	<i>d'au moins quinze pour cent.</i>
RELTX	122	<i>C'est pourquoi je,</i>
RELTX	155	<i>se verras augmenter de quatre mois.</i>
RELTX	165	<i>Alors, ...nous pouvons acquérir de l'expérience qui,</i>
RELTX	261	<i>puisque,</i>
RELTX	263	<i>puisque, pour avoir son temporaire,</i>
RELTX	280	<i>Si j'ai bien pratiqué la conduite automobile</i>
RELTX	296	<i>Vu le fait,</i>
RELTX	298	<i>Vu le fait</i>
RELTX	303	<i>Vu le fait que nous avons à faire le même examen,</i>
RELTX	313	<i>que nous avons à faire le même examen,</i>
RELTX	321	<i>...je ne peux admettre que les cours pratiques sont un atout indispensable.</i>

REP ER FD	59	Bon. Moi, je trouve que là, ici, il y a pas... il a... il a pas bien enchaîné son sujet posé, puis le sujet divisé...
REP ER FD	232	Bon. En tout cas, sa fin ici, je considère qu'elle...
REP ER FR	7	bon,
REP ER FR	16	Bon, ça c'est un petit peu exagéré...
REP ER FR	24	bon, alors c'est ça,
REP ER FR	35	bon.
REP ER FR	65	la couper ici, puis de reprendre une dernière phrase à la fin. OK?
REP ER FR	70	Et puis, peut-être ajouter, par exemple, un marqueur de relation ici ...
REP ER FR	86	alors ici, ça prend une autre virgule...
REP ER FR	92	alors ici, il y a une faute d'orthographe...
REP ER FR	97	alors, il a écrit un infinitif...
REP ER FR	110	...ici,
REP ER FR	121	...Ici, il y a une virgule en trop,
REP ER FR	137	bon, il manque une...
REP ER FR	151	Il y a une faute d'orthographe,
REP ER FR	162	moi, j'insiste pour mettre des virgules ici, à mon avis (point de vue), encadré de virgules...
REP ER FR	167	il a écrit <i>bénéfices</i> ,
REP ER FR	172	Bon.
REP ER FR	178	alors, c'est ça ici son erreur de con... de syntaxe...
REP ER FR	185	alors,
REP ER FR	190	il a mis un "s"...
REP ER FR	193	Ah! OK! Il a une erreur de verbe en plus.
REP ER FR	200	alors avec un "s"
REP ER FR	204	virgule...
REP ER FR	208	<i>je ne vois "pas" ...</i>
REP ER FR	245	Bon, je dirais aussi peut-être avant de passer au troisième, j'aime pas beaucoup son marqueur au début, <i>Aussi</i> , là.
REP ER FR	258	bon là, moi, j'exigerais une autre virgule ici
REP ER FR	269	ça devrait être pluriel...
REP ER FR	273	avec un "s"
REP ER FR	277	pratiquer la conduite, ça fait bizarre, j'aime pas beaucoup son terme...
REP ER FR	282	virgule...
REP ER FR	286	(pas)
REP ER FR	290	en tout cas, ça devrait au moins "ce fait"...
REP ER FR	293	là, l'expression est pas très juste non plus, puis ça devrait être suivi d'une virgule...
REP ER FR	300	OK, il y a un "s" là...
REP ER FR	306	Bon. Moi, son expression <i>Vu le fait</i> , là, <i>que</i> , c'est pas trop beau...
REP ER FR	314	bon, "faire",
REP ER FR	318	puis d'après moi, il a pas mis son "e", dans... son écriture me laisse voir qu'il a pas mis de "e"...
REP ER FR	345	avec un "s"...
REP ER FR	349	[ENCERCLE LE «E» DE «NÉCESSAIRE»]
REP ER FR	354	... <i>vu leur abolition</i> , là, à la fin, là

RET CLAS	1	Bon. Alors, son premier... Le sujet, c'était: devons-nous... Alors, "L'abolition des cours de conduite obligatoires entraînera-t-elle une augmentation des accidents de la route?" Alors, c'était le sujet.
RET CLAS	84	J'ai demandé aux élèves de développer deux ou trois aspects. Alors, lui, il en a fait trois, d'accord.
RET CLAS	219	En tout cas, c'est logique et ça correspond à ce que j'avais demandé.
RET CLAS	234	je leur demande toujours que la petite conclusion du paragraphe fasse un peu écho au début du paragraphe.
RET CLAS	240	Tu sais, comme si tout ça formait une bonne unité.
RET CLAS	337	La conclusion, ce qui importe, c'est qu'il ait rappelé son opinion.
RET CRIT	83	Alors ça, c'est l'introduction.
RET CRIT	359	Si on regarde la note, maintenant, pour chaque critère. Bon. L'introduction, on l'a notée.
RET CRIT	360	Maintenant, l'ex... "L'élève exprime une opinion claire sur le sujet choisi."
RET CRIT	364	"L'élève recourt à des arguments pour défendre son opinion."
RET CRIT	368	"L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent la structure de l'argumen... l'articulation."
RET CRIT	374	"L'élève emploie des termes précis et variés."
TR ENS	19	(Rires).
TR ENS	30	Oh! (Rires),
TR ENS	104	Bon. Je relis.
Z	51	Qu'est-ce qu'il y a dans la marge? "SP" avec un "B".
Z	53	OK. OK?
Z	55	Alors, vous relisez parce que ça va pas, là?
Z	76	OK.
Z	95	Quand vous dites qu'il y a des fautes d'orthographe, vous pouvez juste mentionner à quel mot vous mettez une faute d'orthographe. Juste parce que quand je vais devoir relire, réécouter tout ça... Oui, oui. ...ça... OK. Ça va être juste plus facile pour me retrouver. D'accord.
Z	128	Là, vous avez relu comme la dernière partie du paragraphe?
Z	143	OK.
Z	145	OK.
Z	148	OK.
Z	239	Oui, oui.
Z	253	OK. Les petits... vous avez écrit dans la marge de gauche, là, "OP" et "A". Oui. Est-ce que c'est pour vous pour vous aider à savoir... pour repérer ce qui a été fait?

Z	255	OK.
Z	327	oui...
Z	336	Bon, on va jeter un coup d'œil sur la conclusion.
Z	370	Oui.
Z	380	(Sonnerie du téléphone: interruption de l'enregistrement).
Z	381	Bon ça, ça va bien, on va calculer (rires)!
Z	392	Alors, on va additionner ça.
Z	396	OK. OK? Bon. Alors ça, ça fait une... une copie. (Inaudible).

Codification
CP-2

Élève: Caroline

COR ER FR	4	[AJOUTE L'ACCENT GRAVE
COR ER FR	30	[FAIT UN TRAIT D'UNION
COR ER FR	83	(puis avec un accent.)
EC CM FD	13	OK? Alors, je vais écrire ici, là, "excellent".[ÉCRIT «EXCELLENT SA»
EC CM FD	36	(ÉCRIT «PAS CLAIR»
EC CM FD	60	[ÉCRIT «A»
EC CM FD	63	[ÉCRIT «EXPL.»
EC CM FD	93	[ÉCRIT «A/OP»
EC CM FD	97	[ÉCRIT «A»
EC CM FD	111	[ÉCRIT «EXPL.»
EC CM FD	139	Je vais lui écrire que c'est pas clair... [ÉCRIT «PAS CLAIR»
EC CM FR	106	ÉCRIT «MAL DIT»
EC CM FR	131	ET ÉCRIT «REDONDANT»
EC NOTE	142	[ÉCRIT «8» AU CRITÈRE 1
EC NOTE	145	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 2
EC NOTE	151	[ÉCRIT «19» AU CRITÈRE 3
EC NOTE	156	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 4
EC NOTE	160	[ÉCRIT «11» AU CRITÈRE 5
EC NOTE	164	[ÉCRIT «18» AU CRITÈRE 6
EC NOTE	167	[ÉCRIT «18» AU CRITÈRE 7
EC NOTE	170	[ÉCRIT «92%»
EC TR FR	6	ET ENCERCLE «CES»]
EC TR FR	18	[FAIT UN SERPENT
EC TR FR	24	[FAIT UN CROCHET OUVERT
EC TR FR	26	ET SOULIGNE «QUOI»]...
EC TR FR	38	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT
EC TR FR	43	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	45	ET UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	52	[MET LA PHRASE «CE QUI OCCASIONNE MOINS D'ACCIDENTS PAR LA SUITE» ENTRE CROCHETS]...
EC TR FR	70	[ENCERCLE LE «GÈR» DE «GÉRER»]...
EC TR FR	74	[SOULIGNE EN SERPENT
EC TR FR	80	[ENCERCLE «AIS» DE «CONNAIS»]...
EC TR FR	87	[SOULIGNE EN SERPENT
EC TR FR	104	[SOULIGNE EN SERPENT «ET LEUR STRESS DE LA DESTRUCTION DE LEUR AUTOMOBILE» ET
EC TR FR	125	[MET LE «IL» ENTRE CROCHETS]
EC TR FR	129	[SOULIGNE EN SERPENT «MAIS IL FAUT BIEN COMMENCER QUELQUE PART ET IL Y A-T-IL UN MEILLEUR DÉPART QUE LE DÉBUT LUI-MÊME?»
ESP CM FD	14	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LES TROIS PREMIÈRES LIGNES DU PARAGRAPHE D'INTRODUCTION]...

ESP CM FD	37	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA LIGNE]
ESP CM FD	61	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
ESP CM FD	64	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
ESP CM FD	98	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
ESP CM FD	112	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
ESP CM FD	140	VIS-À-VIS LA PHRASE]
ESP CM FR	94	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
ESP CM FR	107	AU-DESSUS DE «LEUR STRESS»]...
ESP CM FR	132	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]
ESP COR FR	5	SUR «DÉCES»
ESP COR FR	31	ENTRE «APPRENTIS» ET «CONDUCTEURS»]
ESP EC NOTE	143	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	146	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]...
ESP EC NOTE	152	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	157	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	161	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	165	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	168	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	171	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP TR FR	7	(ET ENCERCLE «CES»)]
ESP TR FR	19	SOUS «TIRAILLÉE ENTRE LE OUI ET LE NON]...
ESP TR FR	25	AVANT «C'EST POURQUOI»
ESP TR FR	27	(ET SOULIGNE «QUOI»]...)
ESP TR FR	39	«TISSAGE DES RÉFLEXES QUI SE FAIT TRÈS DIFFÉREMMENT»]
ESP TR FR	44	AVANT «D'APRÈS»
ESP TR FR	46	APRÈS «PAPA»]
ESP TR FR	53	([MET LA PHRASE «CE QUI OCCASIONNE MOINS D'ACCIDENTS PAR LA SUITE» ENTRE CROCHETS]...)
ESP TR FR	71	([ENCERCLE LE «GÈR» DE «GÉRER»]...)
ESP TR FR	75	«LA DESTRUCTION DE LEUR»]...
ESP TR FR	81	([ENCERCLE «AIS» DE «CONNAIS»]...)
ESP TR FR	88	«NOUS FAIRE EXERCER»]...
ESP TR FR	105	([SOULIGNE EN SERPENT «ET LEUR STRESS DE LA DESTRUCTION DE LEUR AUTOMOBILE» ET)
ESP TR FR	126	([MET LE «IL» ENTRE CROCHETS])
ESP TR FR	130	([SOULIGNE EN SERPENT «MAIS IL FAUT BIEN COMMENCER QUELQUE PART ET IL Y A-T-IL UN MEILLEUR DÉPART QUE LE DÉBUT LUI-MÊME?»])
HAB COR	50	mais, moi, je leur demande d'éviter de faire une phrase qui commencerait comme ça, par <i>Ce qui occasionne...</i> sans qu'il y ait une principale.

HAB COR	108	OK? Puis moi, ce que je fais, des fois, là, je vais rentrer ça comme erreur de syntaxe même si en soi c'est pas tout à fait une erreur de syntaxe, là, ou je vais... considérer dans le vocabulaire.
HAB COR	149	Bon, le Ministère, lui, il met des 21/21 (rires). Moi, j'en mets pas (rires). Bien, puis bon, des fois, les élèves peuvent le reprocher, mais, moi, j'en mets pas.
HAB COR	173	Je trouve quand même, c'est une très belle note. Il (rires) y a des fois que je regarde ce que j'ai corrigé, je regarde la note que ça donne. Quand vous... une fois que vous avez additionné... Oui, je regarde ça! ...vous re-regardez le texte (inaudible)?
HAB COR	175	Puis, est-ce que ça vous arrive de modifier la note? Oui, ça va m'arriver, mais ça changera pas de 5 points, là. OK. OK? Peut-être que ça peut changer d'un point ou deux, là.
ID ER FR	28	OK, c'est... En fait, ce qu'elle veut dire, c'est pas... elle veut pas amener une conséquence, vraiment, là, tu sais, elle veut seulement faire un lien entre l'opinion qu'elle vient d'émettre et puis le sujet divisé. Fait que ça ici, au niveau de l'enchaînement, là, c'est un petit peu maladroit.
ID ER FR	51	Moi, j'aime mieux la relever en... en étant sûre qu'ils vont l'éviter, puis comme ça, bien, à l'examen du Ministère, ils courent pas le risque de faire des erreurs de syntaxe...
ID ER FR	79	(“aît” au lieu de “ais”...)
JG TX	86	c'est pas très bien...
JUS CRIT	141	Correct? Bon. Alors, si je regarde sa note, OK. Bon, l'introduction, je vais lui mettre... même si c'est pas parfait, ça ici, là. Étant donné que le sujet divisé est pas exigé par le Ministère, je vais lui mettre un 8/9 à cause de son enchaînement ici qui est pas... parfait...
JUS CRIT	144	Ensuite, bon, l'opinion, c'est correct. C'est... Du début à la fin, là, elle est bien... elle est rappelée tout le temps, puis son introduction, puis sa conclusion, ça concorde...
JUS CRIT	148	Bien ça, je trouve c'est très rigoureux. Ça fait partie des élèves qui sont capables, là, de mener un paragraphe, là, assez rigoureusement.
JUS CRIT	150	Alors, je mets une excellente note sur 21, là, pour moi, je vais lui mettre 19 ou... Je vais lui mettre 19/21.
JUS CRIT	153	Parce que je le sais aussi qu'il y en a qui sont encore meilleurs que cette élève-là. OK? Fait que... je fais attention. Je sais que c'est quand même très bien ce qu'elle a fait. Pas beaucoup de reproches à lui faire. Alors, je vais lui mettre son 19/21.
JUS CRIT	155	J'ai pas relevé d'erreurs de marqueurs de relation, puis ses paragraphes sont corrects. Bon, il y aurait un “mal dit” ici, mais c'était pas au niveau de... d'articulation du texte nécessairement. Ça, je vais lui mettre sa note parfaite...

JUS CRIT	159	J'ai trouvé ça bien, mais je lui mettrai pas 12 non plus parce que à cause de ses... de ce que je lui ai relevé là, même si c'était quand même beaucoup mieux que l'autre copie de tantôt, là, je vais peut-être lui mettre 11 pour lui signaler qu'il y a encore des petites choses à... corriger...
JUS CRIT	163	Bon, ça, c'est pas au niveau de la syntaxe, c'était au niveau du marqueur. (Inaudible) une ici, il y en a 2, 3. Bon. Ça fait 18...
JUS CRIT	176	Là, ce que je pourrais voir, c'est peut-être au niveau du vocabulaire où j'ai mis 11/12. Je pourrais peut-être lui mettre 10 quoique, tantôt, l'élève que j'ai corrigé, je lui avais mis quand même 9, là. C'est quand même mieux, là. Fait qu'il faut qu'il y ait une différence aussi... entre ces deux élèves-là.
JUS TX	169	Fait qu'elle va aller chercher une bonne note: 2, 4, 5, 6, 7, 8. Ça lui donne 92.
LTX	2	<i>Dans plusieurs pays du tiers monde, les conditions de vie sont très difficiles. Beaucoup de gens y meurent habituellement de faim ou de malnutrition. Au Québec, rien de semblable ne nous touche. Malgré cela, une certaine quantité de gens périssent tous les jours. Chez nous, les accidents routiers s'avèrent être une des causes majeures de décès,</i>
LTX	8	<i>Souvent, les mauvaises conditions de la route ainsi que le manque d'expérience des conducteurs expliquent ces nombreuses morts. ..</i>
LTX	10	<i>On peut alors se demander si l'abolition des cours de conduite obligatoires est une bonne idée. Cela augmentera-t-il le nombre d'accidents de la route? Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non. C'est pourquoi, pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis conducteurs qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation et de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment. Enfin, nous verrons que, d'un autre côté, les conducteurs en herbe doivent aussi subir l'examen final comme n'importe quel autre conducteur.</i>
LTX	41	<i>D'abord, disons que les conducteurs n'ayant pas suivi les cours de conduite n'arrivent jamais à une maîtrise parfaite de ce qu'est l'art de la conduite. Ces débutants apprennent très souvent de leurs parents ou d'un proche. Les instructions qu'ils obtiennent de ces gens sont souvent déformées ou complètement incorrectes. Par exemple, la façon simplement... la façon de simplement tenir le volant d'une automobile d'après papa...</i>
LTX	47	<i>diffère grandement de ce qu'en pense l'instructeur. OK...</i>
LTX	48	<i>Je suis persuadée que les professionnels qui montrent ce genre de technique sont hautement plus qualifiés pour nous apprendre d'une manière exacte les secrets de la conduite automobile. Ce qui occasionne moins d'accidents par la suite.</i>
LTX	66	<i>De plus, les réflexes développés avec l'instructeur sont de meilleure qualité et beaucoup plus utiles.</i>

LTX	68	<i>Lors d'une pratique avec l'instructeur, le seul but est d'apprendre à conduire prudemment en respectant les règlements. Par contre, lorsque l'on s'exerce avec nos parents, l'attente qu'ils ont de nous augmente le stress ressenti et ne nous aide guère à performer. Il nous faut alors, en plus d'apprendre à conduire, veiller à gérer,</i>
LTX	72	<i>le stress de les avoir à nos côtés et leur stress de la destruction de leur automobile.</i>
LTX	77	<i>Il est d'ailleurs prouvé que le stress et l'anxiété augmentent la possibilité de provoquer un accident. Je suis d'avis qu'il est plus aisé d'apprendre avec quelqu'un qui nous connaît,</i>
LTX	84	<i>...qui nous connaît peu et qui sait nous faire exercer,</i>
LTX	89	<i>d'une façon agréable et professionnelle.</i>
LTX	116	<i>Cependant, comme tous les conducteurs ont, d'une façon ou d'une autre, à subir l'examen final, ils devraient donc tous être en mesure de conduire sécuritairement par la suite. L'examen final, donné par un employé de la Société des Assurances Automobiles du Québec, est un examen complet et difficile à réussir. Si les nouveaux conducteurs le réussissent, c'est qu'ils sont désormais prêts à se retrouver seuls sur la route.</i>
LTX	119	<i>Je crois que si la personne a la capacité de réussir ce test, c'est qu'elle est responsable et qualifiée. Peu importe qu'elle ait appris de ses parents ou d'un instructeur, après avoir réussi cet examen, la probabilité d'accident est diminuée.</i>
LTX	123	<i>Pour conclure, les apprentis conducteurs doivent eux-mêmes faire le choix entre un cours où le professionnalisme est de mise ou un apprentissage provenant plus (ajouté à la lecture: ou moins)de l'expérience de leurs proches. Pour moi, les deux possibilités s'avèrent acceptables. Je crois seulement qu'il s'agit de faire le choix qui nous conviendra le mieux. Immanquablement, dans toute acti... dans toute activité où l'on débute, on doit faire des choix et accepter qu'il y ait quelques risques. Mais il faut bien commencer quelque part et il y a-t-il un meilleur,</i>
LTX	127	<i>... y a-t-il un meilleur départ que le début lui-même?</i>
OBS FRAG FD	11	Bon. Là, j'aurais besoin de relire un peu la deuxième partie.
OBS FRAG FD	12	Son sujet amené est excellent.
OBS FRAG FD	15	Elle a mis beaucoup d'importance pour son sujet amené... puis, c'est ce qu'on attend d'ailleurs. Là, j'aurais besoin de relire, là, sa deuxième partie. À partir du sujet posé.
OBS FRAG FD	55	Bon. Ça alors, c'est son affirmation, son opinion.
OBS FRAG FD	59	alors, ça c'est son argument...
OBS FRAG FD	62	pour dire que <i>Les instructions qu'ils obtiennent (...)</i> sont souvent déformées ou complètement incorrectes. Et là, elle a son explication ici...
OBS FRAG FD	65	quand elle va chercher l'exemple, <i>la façon de simplement tenir le volant d'une automobile d'après papa diffère grandement de ce qu'en pense l'instructeur.</i> Alors, je trouve que son argumentation est très... est très logique, puis elle est assez rigoureuse. On passe au deuxième aspect.

OBS FRAG FD	92	Bon. Ça, ça va, son affirmation, opinion...
OBS FRAG FD	96	OK, c'est son argument qui prouve que ça augmente le stress le fait d'avoir ses parents à côté...
OBS FRAG FD	102	C'est trop drôle. Bon. L'idée est correcte, là, la syntaxe est pas mauvaise, mauvaise non plus, mais c'est un peu malhabile, là.
OBS FRAG FD	110	ça, c'est correct son explication...
OBS FRAG FD	114	Bon. C'est correct, son argument est... est correct. C'est sa façon de s'exprimer qui était pas tout à fait juste.
OBS FRAG FD	117	Ah! Là, ça confirme un petit peu ce que... l'aspect que l'élève tantôt avait essayé d'aborder, c'est l'examen final. Là, elle a vraiment réussi à argumenter sur l'examen alors que tantôt, l'autre argument était (inaudible).
OBS FRAG FD	120	Donc, si je comprends bien, dans cet aspect-là, elle trouve pas que c'est absolument nécessaire de suivre des cours de conduite alors que dans ses deux premiers a... deux premiers aspects...
OBS FRAG FD	122	Alors, les deux premiers aspects étaient favorables à des cours de conduite alors que le dernier nous dit cependant que si quelqu'un qui suit son examen, puis qu'il le réussit, il y a pas de raison qu'il soit moins qualifié qu'un autre.
OBS FRAG FD	135	Bon! Non, je trouve que c'est un beau texte quand même.
OBS FRAG FD	136	Et puis, elle respecte bien son opinion qui était annoncée dans l'introduction. OK? Son (inaudible). Elle disait <i>entre le oui et le non</i> , donc ça voulait dire qu'elle était quand même partagée. Bon.
OBS FRAG FR	128	(Inaudible) sa phrase est un petit peu redondante ici...
OBS FRAG FR	134	Bon. (Rires). On est sûr qu'ils vont commencer dès le début (rires)!
QS FRAG FD	33	Bon, en tout cas, je sais pas exactement ce qu'elle veut dire (rires). Alors, je vais peut-être attendre de regarder son contenu, peut-être ça va m'aider... à savoir ce qu'elle veut dire ici.
REL FRAG FD	16	[RELIT] <i>On peut alors se demander si l'abolition des cours de conduite obligatoires est une bonne idée. Cela augmentera-t-il le nombre d'accidents de la route? Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non.</i>
REL FRAG FD	22	<i>C'est pourquoi pour traiter cette question,</i>
REL FRAG FD	29	<i>... pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis conducteurs...</i>
REL FRAG FD	32	<i>... qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation... et de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment.</i>
REL FRAG FD	34	<i>Enfin, nous verrons que, d'un autre côté, les conducteurs en herbe doivent aussi subir l'examen final comme n'importe quel autre conducteur.</i>
REL FRAG FD	54	Bon. Alors, je relis ce petit paragraphe. [RELIT]... <i>disons que les conducteurs n'ayant pas suivi les cours de conduite n'arrivent jamais à une maîtrise...</i>
REL FRAG FD	56	<i>Ces débutants apprennent très souvent de leurs parents ou d'un proche.</i>

REL FRAG FD	58	<i>Les instructions qu'ils obtiennent,</i>
REL FRAG FD	91	<i>on reprend ça. [RELIT] ...lorsque l'on s'exerce avec nos parents, l'attente qu'ils ont de nous augmente le stress ressenti et ne nous aide guère à performer.</i>
REL FRAG FD	95	<i>OK. Il nous faut alors, en plus d'apprendre à conduire, veiller à gérer le stress de les avoir à nos côtés,</i>
REL FRAG FD	99	<i>et leur stress de la destruction</i>
REL FRAG FD	101	<i>de leur automobile.</i>
REL FRAG FD	137	<i>Là, je voulais vérifier son introduction. Tantôt, il y avait une petite phrase, là, on savait pas trop ce qu'elle voulait dire. Elle disait: [RELIT] pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis conducteurs qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment.</i>
REL FRAG FR	20	<i>...entre le oui et le non?</i>
REL FRAG FR	133	<i>...pour bien commencer quelque part, y a-t-il un meilleur départ que le début lui-même?</i>
REL SIL	121	<i>[RELIT] OK.</i>
RELTX	109	<i>Il est d'ailleurs prouvé que le stress et l'anxiété augmentent la possibilité de provoquer,</i>
RELTX	113	<i>Je suis d'avis qu'il est plus aisé d'apprendre avec quelqu'un qui nous connaît peu et qui sait nous faire exercer d'une façon agréable et professionnelle.</i>
RELTX	118	<i>...les nouveaux conducteurs... Si les nouveaux conducteurs le réussissent, c'est qu'ils sont désormais prêts à se retrouver seuls sur la route.</i>
REP ER FR	3	<i>elle a oublié un petit accent grave...</i>
REP ER FR	17	<i>Bon. J'aime pas beaucoup ici, là, les mots qu'elle emploie...</i>
REP ER FR	23	<i>bon, le C'est pourquoi, il est pas très (inaudible), là...</i>
REP ER FR	49	<i>Bon. Je sais que ce genre de phrase-là, elle peut être acceptable, là, tu sais, des fois dans les journaux, dans les livres...</i>
REP ER FR	67	<i>(Rires). Des réflexes utiles, en tout cas, je... je reviendrai là-dessus tantôt.</i>
REP ER FR	69	<i>"e" accent aigu...</i>
REP ER FR	73	<i>Bon. (Rires). Bon, on va laisser faire la destruction de l'automobile (rires)...</i>
REP ER FR	78	<i>"aît" au lieu de "ais"...</i>
REP ER FR	82	<i>puis avec un accent.</i>
REP ER FR	85	<i>bon, nous faire exercer,</i>
REP ER FR	103	<i>En tout cas, moi, je vais lui souligner tout ça, là, puis je vais lui écrire ici: "mal dit"...</i>
REP ER FR	124	<i>elle a mis un "il" pour rien...</i>
RET CLAS	1	<i>Bon. Alors, c'est toujours le même sujet.</i>
RET CRIT	35	<i>Bien là, avant de lui mettre sa... sa note... je vais voir, tu sais, ce qu'elle entend par ça ici, là. Parce que, pour moi, c'est pas clair...</i>
RET CRIT	40	<i>C'est sûr que, pour l'instant, je pourrais lui mettre... un 8/9, quelque chose comme ça, là, à cause de ça. En tout cas. Alors, premier aspect.</i>

RET CRIT	138	Oui. Bon. Moi, je considère que, dans une introduction, on devrait savoir... on devrait comprendre sans avoir besoin d'aller lire le reste. OK? Alors moi, je vais lui noter ici, là, que c'est un petit peu...
RET CRIT	147	Euh... [LIT] "L'élève a recours à des arguments pour défendre son opi... son opinion."
RET CRIT	154	[LIT] "L'élève fournit des indices pertinents."
RET CRIT	158	[LIT] "L'élève emploie des termes précis et variés".
RET CRIT	162	Ensuite, syntaxe et ponctuation.
RET CRIT	166	Et puis, l'orthographe, il y en avait pas beaucoup: 1, 2, 3... 3 erreurs, même chose, 18...
RET CRIT	174	Bon. Je dis, bon, c'est 92. Est-ce que c'est un 92? Est-ce que j'ai... j'ai peut-être été large en laissant passer peut-être ses petites conclusions ici?
TR ENS	100	(rires)
TR ENS	115	Dernier aspect!
TR ENS	172	Ah! Vous avez compté à l'envers, c'est plus vite? Oui, cette fois-ci, j'ai compté à l'envers (rires). Il y avait moins de (rires)... Des chiffres à... (Rires). ...à enlever plutôt que... C'est plus facile à soustraire (rires). (Inaudible).
Z	9	Ouais...
Z	21	Oui, c'est ça. Euh...
Z	42	(rires) OK...
Z	57	OK...
Z	76	Euh... Bon.
Z	90	Bon, OK. On...

Codifications
CP-3

Élève: Marc-André

COR ER FR	26	ET ÉCRIT «DÉTENIR»
COR ER FR	130	[FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE
COR ER FR	156	ET ÉCRIT «COURENT»
EC CD FR	148	ET ÉCRIT «T.V.»
EC CM FD	89	ET ÉCRIT «SD TROP LONG»
EC CM FD	96	[ÉCRIT «ABOLITION DES COURS»
EC CM FD	343	[ÉCRIT «CHANGEMENT D'ARGUMENT»
EC CM FR	286	[ÉCRIT «MAL DIT»
EC CM TX	417	“Ton texte (...) Compte le nombre de mots. Tu dépasses sûrement les 500 mots. Fais attention tu peux en dire moins tout en gardant tes bonnes idées.” [ÉCRIT «TON TEXTE EST QUAND MÊME TRÈS LONG! COMPTE LE NOMBRE DE MOTS. TU DÉPASSES SÛREMENT LES 500 MOTS. FAIS ATTENTION, TU PEUX EN DIRE MOINS TOUT EN GARDANT TES BONNES IDÉES»
EC NOTE	103	[ÉCRIT «5» AU CRITÈRE 1
EC NOTE	379	[ÉCRIT «9» AU CRITÈRE 2
EC NOTE	385	[ÉCRIT «16» AU CRITÈRE 3
EC NOTE	390	[ÉCRIT «7» AU CRITÈRE 4
EC NOTE	396	[ÉCRIT «7» AU CRITÈRE 5
EC NOTE	399	[ÉCRIT «4» AU CRITÈRE 6
EC NOTE	404	[ÉCRIT «0» AU CRITÈRE 7
EC NOTE	409	[ÉCRIT «48%»
EC TR FD	87	[FAIT UN CROCHET
EC TR FD	98	AVEC UN SERPENT VIS-À-VIS LA PHRASE]...
EC TR FD	341	[FAIT UN SERPENT
EC TR FR	4	[ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]
EC TR FR	10	[MET LA PHRASE «VOUS PENSEZ QUE C'EST RELIÉ À QUOI?» ENTRE CROCHETS]...
EC TR FR	15	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C'»]...
EC TR FR	18	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C'»]...
EC TR FR	24	[SOULIGNE «POSSÉDER» AVEC UN SERPENT
EC TR FR	31	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	36	[ENCERCLE L'ESPACE ENTRE «DISONS» ET «LE»]
EC TR FR	38	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	40	ET UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	45	[ENCERCLE «DE» DE «AIDE»]
EC TR FR	49	[ENCERCLE «EL» DE «QUEL»]...
EC TR FR	53	[ENCERCLE «U» DE «PEU»]...
EC TR FR	57	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	61	[ENCERCLE «IT» DE «ABOLIT»...
EC TR FR	65	[ENCERCLE «E» DE «FORME»]...
EC TR FR	68	[ENCERCLE L'ESPACE VIDE APRÈS «MAJEUR»]...
EC TR FR	71	[ENCERCLE «TI» DE «PARTI»]...
EC TR FR	75	[ENCERCLE «É» DE «ACCIDENTÉ»]...

EC TR FR	82	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT «L'ASPECT CONFIANCE»]...
EC TR FR	118	[MET «DE QUOI FAIRE ET NE QUOI FAS FAIRE DANS UNE TELLE SITUATION» ENTRE CROCHETS]...
EC TR FR	122	[MET TOUTE LA PHRASE ENTRE CROCHETS]...
EC TR FR	126	[ENCERCLE LE «S» DE «SUIVIS»]
EC TR FR	132	ET MET UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	136	[ENCERCLE «SS» DE «CONDUISSENT»]...
EC TR FR	141	[FAIT UN «X» DANS UN CROCHET
EC TR FR	146	[MET «AURAIENT» ENTRE CROCHETS
EC TR FR	154	[SOULIGNE «SONT» AVEC UN SERPENT
EC TR FR	163	[ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]...
EC TR FR	167	[ENCERCLE «E» DE «AUTRE»]...
EC TR FR	170	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	175	[ENCERCLE LE «R» DANS «AURGMENTERA»]...
EC TR FR	184	[SOULIGNE «EMBARQUERAI» AVEC UN SERPENT]...
EC TR FR	191	[SOULIGNE «DE ÇA» AVEC UN SERPENT ET
EC TR FR	193	MET «DE ÇA» ENTRE CROCHETS]...
EC TR FR	196	[FAIT UNE FLÈCHE
EC TR FR	201	[SOULIGNE «DANS UN PREMIER TEMPS» AVEC UN SERPENT]...
EC TR FR	208	[ENCERCLE «E» DE «D'AUTRE»]...
EC TR FR	213	[FAIT UN CROCHET OUVERT
EC TR FR	218	[ENCERCLE «EST»]...
EC TR FR	224	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT LES DEUX «APPRENDRE À CONDUIRE»]...
EC TR FR	229	[ENCERCLE «US PA» DE «PLUS PART»]...
EC TR FR	235	bon... <i>Je veux dire</i> , on va mettre ça... entre crochets... [MET «JE VEUX DIRE» ENTRE CROCHETS]...
EC TR FR	241	[MET UN «X» DANS UN CROCHET
EC TR FR	250	[SOULIGNE «POURQUOI JE» AVEC UN SERPENT»]
EC TR FR	254	[MET LA PROPOSITION «POUR NE PAS FAIRE MONTER LE NOMBRE D'ACCIDENT» ENTRE CROCHETS]...
EC TR FR	262	[ENCERCLE LE «T» DE «PARENT»]...
EC TR FR	272	[FAIT UN CROCHET OUVERT
EC TR FR	277	[ENCERCLE «SI IL»]...
EC TR FR	281	[ENCERCLE LE «T» DE «ONT»]...
EC TR FR	290	[SOULIGNE AVEC UN SERPENT
EC TR FR	294	[ENCERCLE LE «S» DE «TROUVES»]
EC TR FR	298	[SOULIGNE «ONT LA VIE TROP FACILE POUR AVOIR» AVEC UN SERPENT]
EC TR FR	303	[ENCERCLE LE «U» DE «DIMINU»]
EC TR FR	309	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	313	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	318	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	322	[MET «QUE» ENTRE CROCHETS]...
EC TR FR	327	[FAIT UN TRAIT OBLIQUE
EC TR FR	331	[SOULIGNE «ATTACHEMENT À L'OBLIGATION DES» AVEC UN SERPENT]...

EC TR FR	349	[ENCERCLE «FAUT»]...
EC TR FR	354	[ENCERCLE LE «E» DE «OBLIGATOIRE»]...
EC TR FR	358	[SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT]
EC TR FR	363	[SOULIGNE «UN BRAS» AVEC UN SERPENT]...
EC TR FR	367	[SOULIGNE «ÇA» AVEC UN SERPENT]
EC TR FR	369	[SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT]...
ESP CD FR	149	AU-DESSUS]...
ESP CM FD	90	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA DEUXIÈME MOITIÉ DU PARAGRAPHE]...
ESP CM FD	97	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE
ESP CM FD	344	DANS LA MARGE DE GAUCHE]
ESP CM FR	287	DANS LA MARGE DE GAUCHE VIS-À-VIS LA PHRASE]...
ESP CM TX	418	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP COR FR	27	AU-DESSUS DE «POSSÉDER»]...
ESP COR FR	131	([FAIT UN «X» SUR LA VIRGULE)
ESP COR FR	157	AU-DESSUS]...
ESP EC NOTE	104	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	380	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]...
ESP EC NOTE	386	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	391	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	397	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	400	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	405	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP EC NOTE	410	SUR LA FEUILLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION]
ESP TR FD	88	DANS LA MARGE DE GAUCHE QUI RELIE TOUT LE SUJET DIVISÉ
ESP TR FD	99	(AVEC UN SERPENT VIS-À-VIS LA PHRASE]...)
ESP TR FD	342	LE LONG DE LA DEUXIÈME MOITIÉ DU 3 ^e PARAGRAPHE D'ARGUMENTATION DANS LA MARGE DE GAUCHE]
ESP TR FR	5	([ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]...)
ESP TR FR	11	([MET LA PHRASE «VOUS PENSEZ QUE C'EST RELIÉ À QUOI?» ENTRE CROCHETS]...)
ESP TR FR	16	([SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C'»]...)
ESP TR FR	19	([SOULIGNE AVEC UN SERPENT «C' »]...)
ESP TR FR	25	([SOULIGNE «POSSÉDER» AVEC UN SERPENT)
ESP TR FR	32	ENTRE «MONTRER» ET «DANS»]...
ESP TR FR	37	([ENCERCLE L'ESPACE ENTRE «DISONS» ET «LE»])
ESP TR FR	39	AVANT «DISONS»
ESP TR FR	41	APRÈS «LE»]
ESP TR FR	46	([ENCERCLE «DE» DE «AIDE»])
ESP TR FR	50	([ENCERCLE «EL» DE «QUEL»]...)
ESP TR FR	54	([ENCERCLE «U» DE «PEU»]...)
ESP TR FR	58	APRÈS «QUE»]
ESP TR FR	62	([ENCERCLE «IT» DE «ABOLIT»...)
ESP TR FR	66	([ENCERCLE «E» DE «FORME»]...)
ESP TR FR	69	([ENCERCLE L'ESPACE VIDE APRÈS «MAJEUR»]...)
ESP TR FR	72	([ENCERCLE «TI» DE «PARTI»]...)

ESP TR FR	76	([ENCERCLE «É» DE «ACCIDENTÉ»]...)
ESP TR FR	83	([SOULIGNE AVEC UN SERPENT «L'ASPECT CONFIANCE»]...)
ESP TR FR	119	([MET «DE QUOI FAIRE ET NE QUOI FAS FAIRE DANS UNE TELLE SITUATION» ENTRE CROCHETS]...)
ESP TR FR	123	([MET TOUTE LA PHRASE ENTRE CROCHETS]...)
ESP TR FR	127	([ENCERCLE LE «S» DE «SUIVIS»]...)
ESP TR FR	133	ENTRE «VOITURE» ET «QUE»]
ESP TR FR	137	([ENCERCLE «SS» DE «CONDUISSENT»]...)
ESP TR FR	142	DANS L'ESPACE AU-DESSUS AVANT «CONDUISSENT»]...
ESP TR FR	147	([MET «AURAIENT» ENTRE CROCHETS])
ESP TR FR	155	([SOULIGNE «SONT» AVEC UN SERPENT])
ESP TR FR	164	([ENCERCLE «T» DE «ACCIDENT»]...)
ESP TR FR	168	([ENCERCLE «E» DE «AUTRE»]...)
ESP TR FR	171	APRÈS «ÇA»]...
ESP TR FR	176	([ENCERCLE LE «R» DANS «AURGMENTERA»]...)
ESP TR FR	185	([SOULIGNE «EMBARQUERAI» AVEC UN SERPENT]...)
ESP TR FR	192	([SOULIGNE «DE ÇA» AVEC UN SERPENT ET])
ESP TR FR	194	(MET «DE ÇA» ENTRE CROCHETS]...)
ESP TR FR	197	DE «ENSUITE» (DÉBUT DU 2 ^e PARAGRAPHE D'ARGUMENTATION) JUSQU'À «DANS UN PREMIER...» (DÉBUT DU 1 ^{er} PARAGRAPHE D'ARGUMENTATION]...
ESP TR FR	202	([SOULIGNE «DANS UN PREMIER TEMPS» AVEC UN SERPENT]...)
ESP TR FR	209	([ENCERCLE «E» DE «D'AUTRE»]...)
ESP TR FR	214	AU DÉBUT DE LA PHRASE «PARCE QUE... »]...
ESP TR FR	219	([ENCERCLE «EST»]...)
ESP TR FR	225	([SOULIGNE AVEC UN SERPENT LES DEUX «APPRENDRE À CONDUIRE»]...)
ESP TR FR	230	([ENCERCLE «US PA» DE «PLUS PART»]...)
ESP TR FR	236	([MET «JE VEUX DIRE» ENTRE CROCHETS]...)
ESP TR FR	242	AU-DESSUS DE L'ESPACE ENTRE «PARENT» ET «ONT»]
ESP TR FR	251	([SOULIGNE «POURQUOI JE» AVEC UN SERPENT»])
ESP TR FR	255	([MET LA PROPOSITION «POUR NE PAS FAIRE MONTER LE NOMBRE D'ACCIDENT» ENTRE CROCHETS]...)
ESP TR FR	263	([ENCERCLE LE «T» DE «PARENT»]...)
ESP TR FR	273	APRÈS «PARCE QUE»]
ESP TR FR	278	([ENCERCLE «SI IL»]...)
ESP TR FR	282	([ENCERCLE LE «T» DE «ONT»]...)
ESP TR FR	291	LES DEUX MOTS «CONFIANCE»]...
ESP TR FR	295	([ENCERCLE LE «S» DE «TROUVES»])
ESP TR FR	299	([SOULIGNE «ONT LA VIE TROP FACILE POUR AVOIR» AVEC UN SERPENT])
ESP TR FR	304	([ENCERCLE LE «U» DE «DIMINU»]...)

ESP TR FR	310	APRÈS «ADÉQUATEMENT»]...
ESP TR FR	314	APRÈS «FAÇON»]...
ESP TR FR	319	APRÈS «ENFIN»]...
ESP TR FR	323	([MET «QUE» ENTRE CROCHETS]...)
ESP TR FR	328	APRÈS «CROIS»]...
ESP TR FR	332	([SOULIGNE «ATTACHEMENT À L'OBLIGATION DES» AVEC UN SERPENT]...)
ESP TR FR	350	([ENCERCLE «FAUT»]...)
ESP TR FR	355	([ENCERCLE LE «E» DE «OBLIGATOIRE»]...)
ESP TR FR	359	([SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT])
ESP TR FR	364	([SOULIGNE «UN BRAS» AVEC UN SERPENT]...)
ESP TR FR	368	([SOULIGNE «ÇA» AVEC UN SERPENT])
ESP TR FR	370	([SOULIGNE «C'EST» AVEC UN SERPENT]...)
HAB COR	28	En tout cas, quand j'ai le... le verbe en tête, là,
HAB COR	145	mais, quand c'est le temps... les temps de verbe, je les rentre dans la syntaxe, puis je mets "T.V." au-dessus, OK, pour lui dire que c'est pas la phrase elle-même, c'est son temps de verbe...
HAB COR	402	Quand c'est toujours la même erreur, là... J'enlève 1... 1 seul point.
ID ER FR	23	<i>posséder</i> , (inaudible) exact, "détenir", bon...
ID ER FR	35	un trait d'union, bon, c'est une incise...
ID ER FR	121	à l'intérieur, il a une subordonnée toute seule comme ça avec <i>Parce que</i> , puis à l'intérieur même, il y a une autre erreur de syntaxe...
ID ER FR	153	mais pas <i>qu'ils sont un plus grand risque</i>
ID ER FR	190	on pourrait l'enlever...
ID ER FR	212	encore une fois, là, il (inaudible) sa subordonnée...
ID ER FR	223	<i>Apprendre à conduire</i> ... <i>apprendre à conduire</i> , c'est trop répété...
ID ER FR	228	en un seul mot...
ID ER FR	237	Il est pas nécessaire que ce soit là.
ID ER FR	240	(alors il manque sa négation...)
ID ER FR	249	je (inaudible) pour laquelle ce serait plus... ce serait mieux...
ID ER FR	302	(ça prend un "e"...))
ID ER FR	348	<i>il vaut mieux</i> ...
JG TX	7	Oups! (Rires). Bon. Alors ça, c'est la phrase.
JG TX	115	(rires),
JG TX	160	c'est pas fameux.
JUS CRIT	102	C'est pas si mal. Bon en tout cas, au moins, il s'est donné la peine, là, de trouver quelque chose, là (rires), pour amener son sujet. Mais, la faiblesse majeure, je trouve que c'est au niveau de la formulation de son sujet. (Inaudible)... Puis ça, c'est une grave erreur, à mon avis. Puis ça, c'est très, très long. Ça ressemble un peu à la première introduction de tantôt où c'est... Tantôt, c'était le sujet amené. Bien, je vais lui mettre... je vais lui mettre 5...
JUS CRIT	105	Oui. C'est pas assez... c'est pas assez bien pour que je lui mette un 6, là, à mon avis.

JUS CRIT	377	Son opinion du début à la fin correspond tout le temps, là, à son idée.
JUS CRIT	381	Puis son argumentation est bonne. C'est sûr que, à l'occasion, là, surtout dans son... son troisième aspect, là, à partir d'ici, là, il dérape un petit peu, mais je trouve que c'est bien. Fait que moi, je lui mettrais une note supérieure, à son argumentation, que le premier texte que j'ai corrigé. OK? Il a beaucoup plus d'idées, puis il fouille un petit peu plus même si des fois c'est un peu malhabile. Alors, moi, je lui mettrais... euh! je vais remarquer un premier ce que je lui avais mis. Je lui avais mis 14. Bon. Alors, je lui mettrais peut-être un 16 au moins, 16, 17... peut-être même 17. Là, ça, c'est le genre de chose (rires). Peut-être tantôt, là, quand je vais arriver à mon total, c'est peut-être le genre de note que je vais retoucher. OK? Je vais peut-être mettre 17... En tout cas. Je pense que, au niveau de son argumentation, il a fait un bel effort, puis je trouve qu'il ...
JUS CRIT	383	je trouve qu'il a des belles idées.
JUS CRIT	389	Bon, celui-là, tantôt, à l'intérieur, est-ce qu'il y avait des paragraphes qui étaient mal enchaînés? Oui, il y en avait un tantôt, là. Ah oui! C'est ça. Il y a des petites maladresses, là, au niveau de l'enchaînement des phrases. Bon en tout cas. Moi, je lui mettrais, là, un 7 ici, là...
JUS CRIT	393	bon, ça sa faiblesse bien sûr. Puis sur 12, bon, 9, je me souviens c'est un 60. En tout cas. Je lui mettrai pas plus que 9. Non, 9 c'est... oui, c'est ça.
JUS CRIT	395	OK, ça fait 7. Alors, c'est ça. Moi, je vais lui mettre peut-être un 7, là, parce que c'est le vocabulaire le... son plus grave problème avec syntaxe, la ponctuation.
JUS CRIT	398	Bon. Alors, on va regarder syntaxe, ponctuation: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Ici, je les compte comme deux, même s'il y en a une à l'intérieur de l'autre. Oui, oui. Euh... 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. Eh! On n'est pas loin du... Alors, avec 20, ça lui fait juste 4 ici, syntaxe, ponctuation.
JUS CRIT	401	C'est vrai qu'il avait beaucoup d'erreurs. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, oui. Mais là ici, il... je vais faire attention parce qu'il a souvent écrit <i>taux d'accidents</i> , <i>risque d'accidents</i> , puis c'est souvent la même erreur, ses "s", là. Fait qu'il va falloir que je fasse attention pour...
JUS CRIT	403	Alors, c'est mentionné au moins 5, 6 fois. C'est 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24. Donc, ça veut dire qu'il a 0 dans son orthographe.
JUS TX	408	Alors, ici, ça lui fait 20. Là, ça fait 34, 34, 43, 48... je suis-tu bien sûre? On va recommencer. On va vérifier ça: 16 + 7, 23, 32, 37, 44, 48. (Rires).

JUS TX	413	Oui. C'est sûr que je pourrais... je pourrais bonifier un petit peu sa... son argumentation ici, là. Je pourrais en mettre plus. Mais, je dépasserais pas, je sais pas, moi là, là... C'est parce que le problème, c'est que c'est pas juste le contenu, hein? C'est aussi toute la structure des paragraphes, là... tu sais, dont il faut tenir compte là-dedans, là.
JUS TX	415	(...) que, il va dépasser largement 500 mots.
JUS TX	422	Mais, ce qui me... c'est surtout ses erreurs de syntaxe que je trouve les plus graves, moi, là-dedans, là. C'est sûr son vocabulaire est pas très recherché, mais, à mon avis, comme le vocabulaire c'est pas quelque chose qu'on comptabilise, il va être moins pénalisé que... si... s'il fait beaucoup d'erreurs de syntaxe comme là il y en a. Fait que c'est ça.
LTX	2	Bon. <i>Depuis plusieurs années, on note au Québec une diminution du taux d'accident,</i>
LTX	6	<i>sur les routes. Vous pensez que c'est relié à quoi?</i>
LTX	12	<i>Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes. Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours de conduite pour être éligible à posséder un permis de conduire.</i>
LTX	30	<i>Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis...</i>
LTX	33	<i>trois aspects réalistes des cours de conduite qui, disons le,</i>
LTX	43	<i>aide,</i>
LTX	47	<i>beaucoup à diminuer les accidents sur la route. Premièrement, nous montrerons dans quel proportion,</i>
LTX	51	<i>un cours peu,</i>
LTX	55	<i>influencer nos habitudes et nos pensées. Dans un deuxième temps, nous prouverons que</i>
LTX	59	<i>si les cours sont abolit...</i>
LTX	63	<i>l'apprentissage deviendra l'affaire des parents qui forme la majeur parti</i>
LTX	73	<i>des accidenté,</i>
LTX	77	<i>de la route.</i>
LTX	79	<i>Et, en toute fin, nous aborderons l'aspect confiance qu'un cours de conduite peut apporter...</i>
LTX	85	<i>et ses bienfaits sur la population.</i>
LTX	109	<i>Dans un premier temps, je veux dire que je suis persuadé que l'abolition des cours</i>
LTX	112	<i>de conduite augmentera ... le nombre d'accidents. Cela me semble très évident. Parce que dans nos cours, nos professeurs nous donnent plusieurs trucs et conseils de quoi faire,</i>
LTX	114	<i>et ne pas... et ne quoi pas faire,</i>
LTX	116	<i>dans telle ou telle situation.</i>
LTX	124	<i>J'ai suivi,</i>
LTX	128	<i>mes cours et je me trouve beaucoup plus compétant à conduire une voiture, que certains de mes amies,</i>
LTX	134	<i>avec qui je n'embarquerais même pas parce qu'ils conduissent,</i>
LTX	139	<i>pas bien du tout.</i>

LTX	143	<i>S'ils auraient pris des cours...</i>
LTX	151	<i>tous les petits défauts auraient été corrigés. Je suis convaincu qu'ils sont un plus grand risque d'accident que moi. ...ils sont,</i>
LTX	165	<i>C'est donc pour ça, entre autre,</i>
LTX	172	<i>que je crois qu'il est important de garder les cours obligatoires.</i>
LTX	188	<i>Ensuite de ça,</i>
LTX	204	<i>Ensuite (...) comme je l'ai dit plus haut, j'ai des amis qui sont dans "leur année de temporaire",</i>
LTX	206	<i>parce qu'ils ne prennent pas de cours et je peux vous dire qu'ils ne conduisent pas aussi prudemment que d'autre personnes,</i>
LTX	210	<i>qui ont pris leur cours. Parce que je crois,</i>
LTX	216	<i>ce n'est pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire,</i>
LTX	221	<i>Apprendre à conduire,</i>
LTX	226	<i>...pour la plus part,</i>
LTX	231	<i>d'entre nous, c'est pour la vie... Donc, pourquoi ne pas l'apprendre comme il se doit? Je veux dire,</i>
LTX	234	<i>nos parent sont probablement... n'ont probablement aucune idée,</i>
LTX	243	<i>... de ce qu'est un angle mort et, pourtant, c'est une chose très importante à faire,</i>
LTX	245	<i>quand on veut changer de voie ou faire une manoeuvre des plus banales.</i>
LTX	247	<i>Comment voulez-vous alors qu'ils nous montrent à bien conduire? Voici donc une autre raison pourquoi je crois,</i>
LTX	252	<i>...je crois que les cours de conduite doivent rester une obligation,</i>
LTX	256	<i>pour ne pas faire monter le nombre d'accident.</i>
LTX	268	<i>En dernier lieu, depuis que les cours de conduite sont une obligation au Québec, le taux d'accident a diminué... considérablement.</i>
LTX	270	<i>Je pense donc que cette mesure est juste et correcte. Parce que la vie,</i>
LTX	275	<i>est bien trop importante pour la risquer sur les routes. Si il y a,</i>
LTX	279	<i>une place où ont doit,</i>
LTX	283	<i>avoir confiance, c'est devant son volant.</i>
LTX	288	<i>Quand je voyage en voiture, j'aime bien me sentir en confiance.</i>
LTX	292	<i>Et depuis l'abolition des cours obligatoires, je trouves,</i>
LTX	296	<i>que les jeunes ont la vie trop facile pour avoir leur permis...</i>
LTX	300	<i>... Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement, de cette façon, on diminue,</i>
LTX	305	<i>le risque d'accident.</i>
LTX	316	<i>En abolissant les cours obligatoires, on va dans le sens opposé du bon sens! Enfin...</i>
LTX	320	<i>c'était un dernier argument que je crois,</i>

LTX	329	<i>montre bien mon attachement à l'obligation des cours de conduite pour notre sécurité à tous!</i>
LTX	346	<i>Pour conclure, j'aimerais vous rappeler qu'il faut mieux jouer de prudence quand il s'agit de sa vie...</i>
LTX	352	<i>Donc pour cela, le gros bon sens, c'est les cours de conduite obligatoire,</i>
LTX	356	<i>c'est</i>
LTX	360	<i>De cette façon, on est plus sûr de ne pas donner des permis de conduire à des "fous"! Bien sûr, les cours coûtent un bras,</i>
LTX	365	<i>mais ça, c'est...</i>
LTX	371	<i>une autre histoire...</i>
OBS FRAG FD	91	Quand ça occupe la moitié de l'introduction, c'est trop long, c'est lourd, puis ça les... ça les avantage pas. Alors, on va regarder ça de plus près.
OBS FRAG FD	93	bon. Moi, je pense qu'il a pas vraiment posé son sujet parce que si je regarde, il y a un élève qui l'avait écrit tel quel le sujet ici: "L'abolition des cours de conduite obligatoires entraînera-t-elle une augmentation des accidents de la route?" Bon. On va relire son sujet posé.
OBS FRAG FD	100	Il en a pas parlé, OK? C'est comme s'il parlait avec le sujet de prouver de prouver que c'est bon de suivre des cours de conduite. Il faut absolument que, dans son sujet posé, il soit question de l'abolition des cours de conduire, puis il n'en a pas parlé. Son sujet amené:
OBS FRAG FD	108	Alors, autrement dit, il va nous parler de l'obligation de suivre des cours.
OBS FRAG FD	110	bon là, il parle de <i>l'abolition des cours de conduite</i>
OBS FRAG FD	178	bon. Je pense que ses idées sont correctes.
OBS FRAG FD	180	alors, il donne son exemple personnel.
OBS FRAG FD	187	C'est ça. Ses idées sont correctes, c'est parce que sa façon de le dire, c'est tellement... un petit peu (rires) déroutant que des fois ça nous porte à croire que ce qu'il dit ça a pas d'allure (rires). Et c'est pas vrai. C'est correct ce qu'il a dit. Il a apporté un bel exemple, il a parlé de ses amis, puis c'est tout à fait logique.
OBS FRAG FD	257	Alors là ici, il tente de prouver que, finalement, les parents sont pas si compétents que ça pour montrer à conduire. C'est ce... on va aller (rires) vérifier ça. Euh! Je l'ai vu plus haut.
OBS FRAG FD	265	Bon. Encore une fois, ses idées sont... sont bonnes. Puis même, il y va en... il va en chercher beaucoup d'idées. C'est intéressant les exemples qu'il apporte.
OBS FRAG FD	333	Bon. On va vérifier ses idées. Alors ici, il dit que
OBS FRAG FD	335	Bon, c'est un argument très valable.
OBS FRAG FD	337	bon alors, il veut dire que c'est trop facile d'obtenir un permis de conduire.
OBS FRAG FD	339	Bon là ici, là, je trouve que... il... Oui, c'est ça. Il... on dirait qu'il recommence à argumenter sur la valeur des cours, ici là.
OBS FRAG FD	372	Bon. Alors, si on résume son argumentation, là, puis son opinion, on avait dit au départ que...

OBS FRAG FD	374	dans son introduction qu’il était favorable. Ensuite, son premier aspect, il nous disait que...
OBS FRAG FD	376	Alors là, il parlait des cours. OK. Alors, tout au long, là, il est... il est correct, là.
OBS FRAG FD	416	Puis, je vais lui dire de faire attention, puis ça va éliminer peut-être certaines erreurs, là.
OBS FRAG FR	9	La syntaxe est pas très bonne...
OBS FRAG FR	13	Bon. Là, c’est peut-être la première fois aujourd’hui je remarque, mais il y a... ses verbes être.
OBS FRAG FR	20	bon, en tout cas, les “c’”, là... qui reviennent.
OBS FRAG FR	84	Bon, la confiance qu’un cours peut apporter et non pas l’aspect confiance,
OBS FRAG FR	159	...Ici là, <i>risque d’accident</i> (rires), c’est un petit peu, ouais...
OBS FRAG FR	199	Pour essayer d’éviter ça. Mais en tout cas. Personnellement, je trouve pas ça si grave, mais ça fatigue un petit peu (inaudible). Moi, je préfère beaucoup des formules plus courtes que quand on dit “dans un premier temps”, “dans un deuxième temps”. En tout cas, moi, je leur conseille de... d’utiliser des formules plus simples, puis moins lourdes parce que ça, ça alourdit le texte, là. Fait que, à choisir entre les deux, là, moi,
OBS FRAG FR	205	il a mis ça entre guillemets,
OBS FRAG FR	246	Tiens! Pas si mal ça <i>des plus banales</i> (rires).
OBS FRAG FR	267	C’est encore toujours la... la formulation. Moi, je vais, à la fin, probablement lui suggérer quelque chose. Je remarque que ses paragraphes sont très longs, puis comme c’est quelqu’un qui a de la difficulté, je vais probablement lui suggérer qu’il raccourcisse un petit peu ses paragraphes pour se donner une chance.
OBS FRAG FR	308	je mettrais en tout cas au moins un point virgule...
OBS TX	412	Bien, à 4/40, au départ, pour l’orthographe puis la syntaxe... on pourrait dire que dans le fond, cet élève-là a 44/60... en contenu.
QS FRAG FR	81	... <i>l’aspect</i> , bon en tout cas, le mot <i>aspect confiance</i> est pas correct...
QS FRAG FR	158	Je suis un risque d’accidents. Non ça c’est...
QS FRAG FR	269	OK. Ça, c’est la même phrase.
QS FRAG FR	284	<i>S’il y a une place où on doit avoir confiance, c’est bien devant...</i> En tout cas.
REL CM	420	Oui, oui. Là, vous êtes en train de relire ce que vous lui avez écrit. [RELIT SES COMMENTAIRES ÉCRITS]
REL FRAG FD	92	[RELIT] <i>Depuis plusieurs années, on note au Québec une diminution du taux d’accident sur les routes. Vous pensez que c’est relié à quoi? Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes. Je crois plutôt que c’est dû à l’obligation de suivre un cours de conduite pour être éligible à posséder un permis de conduire. Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis, trois aspects réalistes des cours de conduite...</i>

REL FRAG FD	94	[RELIT] <i>Nous tenterons de montrer, dans un ordre précis, trois aspects réalistes des cours de conduite,</i>
REL FRAG FD	101	<i>on note au Québec une diminution du taux d'accidents sur les routes. Vous pensez que c'est relié à quoi? Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes.</i>
REL FRAG FD	177	<i>Cela me semble très évident. Parce que dans nos cours, nos professeurs nous donnent plusieurs trucs,</i>
REL FRAG FD	179	<i>J'ai suivi mes cours,</i>
REL FRAG FD	186	<i>parce qu'ils conduisent ...parce qu'ils conduisent pas bien du tout. S'ils auraient pris des cours, tous les petits défauts auraient été corrigés. Je suis convaincu qu'ils sont un plus grand...</i>
REL FRAG FD	334	[RELIT] <i>le taux d'accidents a diminué considérablement; cette mesure est juste et correcte; la vie est bien trop importante pour risquer... la risquer sur les routes.</i>
REL FRAG FD	336	<i>S'il y a une place où on doit avoir confiance, c'est devant un volant. Quand je voyage en voiture, j'aime bien me sentir en confiance. Et depuis l'abolition des cours obligatoires, je trouve que les jeunes ont la vie trop facile pour,</i>
REL FRAG FD	338	<i>Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement, de cette façon, on diminue le risque...</i>
REL FRAG FR	8	<i>Vous pensez que c'est relié à quoi?</i>
REL FRAG FR	173	Bon. OK. [RELIT] <i>Dans un premier temps, je veux dire que je suis persuadé que l'abolition des cours de conduite augmentera,</i>
REL FRAG FR	181	<i>...certains de mes amis, avec qui je n'embarquerais même pas,</i>
REL FRAG FR	258	[RELIT] <i>...mes amis... (inaudible), OK. Parce qu'ils ne prennent pas de cours et je peux vous dire qu'ils ne conduisent pas aussi prudemment que d'autres personnes qui ont pris leur cours.</i>
REL FRAG FR	260	<i>Parce que je crois que ce n'est pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire.</i>
REL FRAG FR	266	[RELIT] <i>Voici donc une autre raison pourquoi je crois que les cours de conduite doivent rester une obligation, bon.</i>
REL FRAG FR	307	<i>Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement,</i>
REL SIL	107	Il disait... Bon. [RELIT]
REL SIL	373	OK, [RELIT]
REL SIL	375	OK.
RELTX	21	<i>Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours, bon...</i>
RELTX	22	<i>...pour être éligible à posséder un permis, bon,</i>
RELTX	29	<i>un permis de conduire.</i>
RELTX	42	<i>...qui, disons-le,</i>
RELTX	111	<i>l'abolition des cours</i>
RELTX	138	<i>parce qu'ils conduisent</i>
RELTX	150	<i>S'ils auraient pris des cours,</i>
RELTX	161	<i>...risque d'accident...</i>
RELTX	215	<i>Parce que</i>
RELTX	220	<i>ce ne sont pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire.</i>

RELTX	233	<i>Je veux dire,</i>
RELTX	238	<i>...nos parent ont probablement aucune idée,</i>
RELTX	274	<i>Parce que la vie</i>
RELTX	311	<i>de cette façon,</i>
RELTX	315	<i>on diminue le risque d'accidents...</i>
RELTX	325	<i>...je crois,</i>
RELTX	351	<i>jouer de prudence quand il s'agit de sa vie...</i>
REP ER FD	86	Bon. Je vais... j'ai besoin de la relire, mais même avant de la relire une autre fois, je vais tout de suite lui signifier, là, que son sujet divisé, c'est beaucoup trop long pour rien...
REP ER FD	95	bon. Son sujet, il est pas... il est pas vraiment respecté. Il faut qu'il parle de l'abolition des cours de conduite...
REP ER FD	340	Moi, je trouve qu'il y a un changement d'argumentation ici. Il y a un autre argument qu'il apporte alors que j'en avais demandé un seul...
REP ER FR	3	avec un "s"...
REP ER FR	14	[RELIT]... Bon, <i>c'est relié...</i>
REP ER FR	17	<i>c'est dû...</i>
REP ER FR	34	bon, une faute ici,
REP ER FR	44	alors, c'est les cours qui aident...
REP ER FR	48	féminin...
REP ER FR	52	"p-e-u-t"...
REP ER FR	56	virgule...
REP ER FR	60	...l, i, s...
REP ER FR	64	forment, "e-n-t"...
REP ER FR	67	majeur, "e"...
REP ER FR	70	<i>parti</i> , "e"...
REP ER FR	74	"s"...
REP ER FR	120	Bon, il y a aussi en plus...
REP ER FR	125	pas de "s"...
REP ER FR	129	bon, il y a pas de virgule ici...
REP ER FR	135	bon, il a mis un double "s"...
REP ER FR	140	Bon. (Inaudible) sa négation qui est même pas complète...
REP ER FR	152	là, c'est... je le sais pas, là, "ils courent" peut-être, là,
REP ER FR	162	<i>...risque d'accident...</i>
REP ER FR	166	avec un "s"...
REP ER FR	169	puis une virgule ici...
REP ER FR	174	il y a une faute ici, je sais pas ce qu'il a écrit, mais il a rajouté une lettre...
REP ER FR	182	embarquer
REP ER FR	189	bon, le <i>de ça</i> ,
REP ER FR	200	j'aimerais mieux qu'il garde son ensuite, puis qu'il trouve peut-être un autre marqueur ici là...
REP ER FR	207	d'autres avec un "s"...
REP ER FR	211	bon,
REP ER FR	217	ça devrait être au pluriel...
REP ER FR	222	bon là, là, c'en est, là.
REP ER FR	227	<i>...pour la plus part,</i>
REP ER FR	232	virgule, on va enlever ça....
REP ER FR	239	alors il manque sa négation...

REP ER FR	248	(inaudible) pourquoi, moi,
REP ER FR	253	il y a pas de point virgule là...
REP ER FR	259	OK. Donc là, encore une fois, là, <i>conduise, cours</i> , ça revient trop souvent.
REP ER FR	261	<i>...nos parent</i> ...il y a pas de “s” ici...
REP ER FR	271	encore une fois. Ça fait trois fois qu’il a la même erreur! ...
REP ER FR	276	“s” apostrophe...
REP ER FR	280	“o-n”...
REP ER FR	285	(Inaudible), je l’écris mal dit dans la phrase... dans la marge.
REP ER FR	289	Répétition de confiance...
REP ER FR	293	pas de “s”...
REP ER FR	297	on n’a pas la vie facile pour avoir...
REP ER FR	301	ça prend un “e”...
REP ER FR	306	Moi, je mettrais plus qu’une virgule ici, là...
REP ER FR	312	virgule...
REP ER FR	317	virgule...
REP ER FR	321	qui <i>je crois</i> , pas <i>que</i> ... syntaxe...
REP ER FR	326	virgule ici encore...
REP ER FR	330	<i>L’attachement à l’obligation</i> , c’est pas très bon, ça...
REP ER FR	347	Ah! Ça doit être
REP ER FR	353	avec un “s”...
REP ER FR	357	encore...
REP ER FR	362	(rires)...
REP ER FR	366	<i>ça c’est</i> ...
RET CLAS	1	Alors, la copie qui devrait être la plus faible. On va regarder... peut-être tantôt notre... notre ami a eu 67, là. Là, on va regarder. Ah oui! Je devrais vous dire, mais ça, ça influence, là. Marc-André, depuis un mois, il a eu une grosse prise de conscience de son problème d’orthographe (rires). Ah oui? (Rires). Oui! Puis, j’ai trouvé ça beau de le voir, puis il a... il a mis beaucoup d’efforts. Il est venu en appui pédagogique, puis il a... il corrigeait ses textes, bon. Fait que là, c’est sûr, quand j’arrive à sa copie, je pense à cet élève-là. Je pense à l’effort qu’il a fait. Puis, on dirait que j’entreprends la correction de son texte en me demandant si... ça va paraître encore. OK? Parce que c’est quelqu’un de... qui a... à qui j’ai mis des notes en bas de 60, dans le courant de l’année... dans ses textes, particulièrement quand c’était des récits, des nouvelles littéraires. Maintenant, dans ce type de texte-là, souvent les élèves, des fois, qui sont plutôt faibles, quand on arrive avec un... un plan, OK, une structure qu’ils ont à suivre, ils ont plus de facilité à écrire... que quand on leur dit: “Bon, vous avez une nouvelle littéraire à écrire.” Puis là, ils se perdent là-dedans, puis, là, on se trouve plus puis... Mais avec ça... ces élèves-là se sentent comme rassurés... avec une structure. Puis souvent, ils vont mieux faire, ils vont aller chercher des meilleures notes. Alors, on va aller voir.

RET CLAS	195	Alors, moi, je leur dis, si on commence par <i>Dans un premier temps</i> , normalement on devrait utiliser une expression correspondante...
RET CLAS	421	Oui, oui. Et c'est sûr... c'est peut-être le genre d'élève à qui je reparlerais de ses... de sa gestion du temps dans ses 3 heures ici. Parce que... c'est peut-être la seule fois où j'ai... je lui ai fait faire une simulation d'examen... sur 3 heures consécutives... puis, j'avais envie de lui demander combien de temps il s'est gardé pour se corriger. Vous pensez qu'il est arrivé juste un peu à la fin?
RET CRIT	378	Fait que là, au niveau de l'opinion, ça va...
RET CRIT	388	Les indices, les marqueurs de relation.
RET CRIT	392	"L'élève emploie des termes précis"
TR ENS	80	Ah! Mon Dieu! Bon.
TR ENS	106	Bon. On va aller voir son développement. Alors, je... Je me suis dit (rires), je vais revenir sur son opinion pour savoir ce qu'il va (inaudible). Alors, il y avait 3 aspects.
TR ENS	113	oups!,
TR ENS	144	(rires)
TR ENS	183	(rires)...
TR ENS	244	c'est vrai ça (rires)
TR ENS	361	(rires)...
TR ENS	406	Bon. On va regarder ce que ça donne. Lui, on va additionner (rires).
TR ENS	411	C'est pas drôle, hein?
TR ENS	419	Puis, pour l'encourager (rires)... Des élèves comme ça, quand... pour les encourager, je vais lui dire : ton argumentation est... est assez rigoureuse.
Z	78	(Sonnerie du téléphone). (pause)... C'est toujours les mêmes qui appellent de toute façon! (Rires).
Z	117	OK...
Z	198	Ah! C'est pour ça vous avez fait un genre de flèche jusqu'en haut. Oui, c'est ça. C'est ça.
Z	203	OK?
Z	264	(Inaudible).
Z	324	Euh!
Z	345	Bon, conclusion.
Z	382	(bruit - l'enseignante semble avoir accroché le micro)...
Z	384	Il y a tu quelque chose de brisé?
Z	387	Non (rires).
Z	394	C'est-tu ça? 9, c'est-tu 60 % sur 12? Non? Non. Non. Parce que 8 c'est 66... C'est ça.
Z	407	(Rires).
Z	414	CHANGEMENT DE CÔTÉ (FACE B)

Annexe 17

Codes utilisés pour la transcription de la correction et de
l'entrevue et liens avec la théorie

Les tableaux sont présentés comme suit : la première colonne présente le code, la seconde, le concept lié au code et la troisième colonne présente les théories qui sont en lien avec chacun de ces concepts: lecture (L), écriture (É), révision (R). Quand l'enseignant pouvait faire le travail de façon orale, un (O) est également écrit dans la troisième colonne. Le (P) représente le «professeur», c'est-à-dire des éléments qui sont propres au travail de l'enseignant (nous n'avons pas mis [E: enseignant] pour le distinguer de [E: écriture]).

Tableau 1 Codes utilisés pour la codification des transcriptions

<i>code</i>	<i>concept</i>	<i>théorie</i>
COR ER FD	Correction d'une erreur de fond (réécriture de la part de l'enseignant)	E-R
COR ER FR	Correction d'une erreur de forme (réécriture de la part de l'enseignant)	E-R
EC CD FD	Écriture d'un code sur le fond	E
EC CD FR	Écriture d'un code sur la forme	E
EC CM FD	Écriture d'un commentaire sur le fond	E
EC CM FR	Écriture d'un commentaire sur la forme	E
EC CM TX	Écriture d'un commentaire sur le texte (global)	E
EC NOTE	Écriture de la note	E
EC TR FD	Écriture d'une trace sur le fond	E
EC TR FR	Écriture d'une trace sur la forme	E
ESP CD FD	Espace utilisé (lieu de l'annotation) code sur le fond	E
ESP CD FR	Espace utilisé (lieu de l'annotation) code sur la forme	E
ESP CM FD	Espace utilisé (lieu de l'annotation) commentaire sur le fond	E
ESP CM FR	Espace utilisé (lieu de l'annotation) commentaire sur la forme	E
ESP CM TX	Espace utilisé (lieu de l'annotation) commentaire sur le texte	E
ESP COR FD	Espace utilisé (lieu de l'annotation) pour la correction - fond (réécriture)	E
ESP COR FR	Espace utilisé (lieu de l'annotation) pour la correction - forme (réécriture)	E
ESP EC NOTE	Espace utilisé pour écrire la note (critères ou finale)	E
ESP TR FD	Espace utilisé (lieu de l'annotation) trace sur le fond	E
ESP TR FR	Espace utilisé (lieu de l'annotation) trace sur la forme	E
HAB COR	Habitudes de correction	(P)
ID ER FD	Identification d'une erreur de fond	L-R
ID ER FR	Identification d'une erreur de forme	L-R
JG TX	Jugement sur le texte (ou sur l'élève)	(P)
JUS CRIT	Justification de la note obtenue pour un critère	(P)
JUS TX	Justification de la note obtenue pour le texte	(P)
LTX	Lecture du texte	L
LTX2	2e lecture du texte	L
MOD	Modification de la part du prof sur son travail (faux jugement, notes, etc.)	L-E-R
OBS FRAG FD	Observation sur un fragment - fond (explications)	R
OBS FRAG FR	Observation sur un fragment - forme (explications)	R
OBS TX	Observation sur le texte (en général)	L-R
QS FRAG FD	Questionnement sur un fragment - fond	R
QS FRAG FR	Questionnement sur un fragment - forme	R

REL CM	Relecture des commentaires écrits par l'enseignant	L-R
REL FRAG FD	Relecture textuelle pour comprendre un fragment (fond)	L
REL FRAG FR	Relecture textuelle pour comprendre un fragment (forme)	L
REL NOTE	Relecture textuelle pour mettre une note	L
REL SIL	Relecture silencieuse	L-R
RELNTX FRAG FD	Relecture non textuelle pour comprendre un fragment (question de fond)	L
RELNTX FRAG FR	Relecture non textuelle pour comprendre un fragment (question de forme)	L
RELNTX PAR	Relecture non textuelle pour comprendre un paragraphe (dans d'autres mots)	L
RELTX	Relecture du texte (avant de reprendre la lecture)	L
REP ER FD	Repérage d'une erreur de fond	L-R
REP ER FR	Repérage d'une erreur de forme	L-R
RET CLAS	Retour à la matière vue en classe (attentes, exigences)	(P)
RET CRIT	Retour aux critères d'évaluation (lecture de la grille, réflexions notes à donner)	L-R
TR ENS	Travail de l'enseignant sur la copie (comm. exclamatifs, rires, comm. sur l'élève, utilisation des aides extérieures)	(P)
Z	Propos parallèles	
Z-MON JG	Mon jugement sur le travail de l'enseignant (mes commentaires)	(R)
EXPL ER FD	Explication sur une erreur de fond (oral)	(O) R
EXPL ER FR	Explication sur une erreur de forme (oral)	(O) R
PROP EL	Propos à l'élève (sans erreur) (oral)	(O)
PROP EL HC	Propos à l'élève hors correction (oral)	(O)
QS EL FRAG FD	Questionnement à l'élève sur un fragment de fond (oral)	(O) R
QS EL FRAG FR	Questionnement à l'élève sur un fragment de forme (oral)	(O) R

Le tableau 2 présente ces codes en lien avec notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire que nous avons présenté au chapitre III et avec la théorie que nous avons expliquée au chapitre II.

Tableau 2 Liens entre le modèle, la théorie et les codes pour la lecture¹

<i>modèle</i>	<i>théorie</i>	<i>codes</i>
Lecture	Goodman et Burke (1980) : prédiction – texte (langage et pensée de l’auteur) Deschênes (1988-L) : contexte – texte – processus psychologique – structure des connaissances Giasson (1990) : lecteur – texte – contexte Bartlett (1982) : détection Scardamalia et Bereiter (1983) : comparer Hayes (1995-1-R) : lecture du texte Hayes (1995-2-R) : lire pour évaluer	HAB COR LTX LTX2 MOD QS FRAG FD QS FRAG FR REL CM REL FRAG FD REL FRAG FR REL NOTE RELNTX FRAG FD RELNTX FRAG FR RELNTX

Le tableau 3 présente les liens entre notre modèle, la théorie et les codes utilisés pour codifier le repérage et le tableau 4, l’identification d’une erreur de fond ou d’une erreur de forme.

Tableau 3 Liens entre le modèle, la théorie et les codes pour le repérage

<i>modèle</i>	<i>théorie</i>	<i>codes</i>
Repérage d’une erreur de fond Repérage d’une erreur de forme	Goodman et Burke (1980) : prédiction – confirmation Deschênes (1988-L) : contexte – texte – processus psychologique – structure des connaissances – perception – activation Bartlett (1982) : détection Scardamalia et Bereiter (1983) : comparer Hayes (1995-1-R) : évaluation Hayes (1995-2-R) : reconnaissance des erreurs	HAB COR REP ER FD REP ER FR

¹ Les tableaux faisant les liens entre notre modèle, la théorie et les codes utilisés sont toujours présentés de la même façon : la première colonne présente l’aspect du modèle, la seconde colonne présente la théorie (issue du chapitre II) et la troisième colonne présente les codes que nous avons utilisés pour codifier cette partie.

Tableau 4 Liens entre le modèle, la théorie et les codes pour l'identification

<i>modèle</i>	<i>théorie</i>	<i>codes</i>
Identification d'une erreur de fond Identification d'une erreur de forme	<p>Goodman et Burke (1980) : texte (langage et pensée) – auteur – prédiction – confirmation</p> <p>Deschênes (1988-L) : texte fond/forme – lecture (structure des connaissances)</p> <p>Giasson (1990) : texte – contexte – lecteur</p> <p>Hayes (1995-2) : schéma – idée principale – intention – audience</p> <p>Bartlett (1982) : évaluer</p> <p>Scardamalia et Bereiter (1983) : comparer – diagnostiquer</p> <p>Hayes (1995-1-R) : évaluation</p> <p>Hayes (1995-2-R) : résolution de problème – mémoire à long terme</p>	<p>HAB COR</p> <p>ID ER FD</p> <p>ID ER FR</p> <p>OBS FRAG FD</p> <p>OBS FRAG FR</p> <p>QS FRAG FD</p> <p>QS FRAG FR</p>

Le tableau 5 présente des liens entre le modèle, la théorie et les codes utilisés quant à l'écriture des marques dans le texte de l'élève.

Tableau 5 Liens entre le modèle, la théorie et les codes pour l'écriture des marques

<i>modèle</i>	<i>théorie</i>	<i>codes</i>
Décision pédagogique : commentaires écrits	Hayes et Flower (1980) Nold (1981) Deschênes (1988-É) Hayes et Flower (1994) Hayes (1995) Bartlett (1982) Scardamalia et Bereiter (1983) Hayes (1995-1-R) Hayes (1995-2-R)	EC NOTE ESP EC NOTE HAB COR JG TX JUS CRIT JUS TX MOD OBS FRAG FD OBS FRAG FR QS FRAG FR QS FRAG FD REL NOTE RET CRIT
Décision pédagogique : commentaires écrits – correction de l'erreur	Hayes et Flower (1980) : mémoire à long terme Deschênes (1988-É) : structure des connaissances – processus psychologique Bartlett (1982) : évaluer – corriger Scardamalia et Bereiter (1983) : comparer – diagnostiquer – opérer Hayes (1995-1-R) : choix : réécrire Hayes (1995-2-R) : mémoire à long terme – résolution de problème	COR ER FD COR ER FR ESP COR FD ESP COR FR
Décision pédagogique : commentaires écrits – commentaire non développé (trace)	Hayes et Flower (1980) : mémoire à long terme Deschênes (1988-É) : structure des connaissances Bartlett (1982) : évaluer Scardamalia et Bereiter (1983) : comparer Hayes (1995-2-R) : mémoire à long terme – résolution de problème	EC TR FD EC TR FR ESP TR FD ESP TR FR
Décision pédagogique : commentaires écrits – commentaire codé	Hayes et Flower (1980) : mémoire à long terme Deschênes (1988-É) : structure des connaissances – tâche Hayes (1995-1-R) : choix d'une stratégie Hayes (1995-2-R) : résolution de problème	EC CD FD EC CD FR ESP CD FD ESP CD FR
Décision pédagogique : commentaires écrits – commentaire exclamatif commentaire non mélioratif commentaire mélioratif	Hayes et Flower (1980) : mémoire à long terme – tâche Deschênes (1988-É) : situation d'interlocution – structure des connaissances – processus psychologique Hayes et Flower (1994) : connaissance du scripteur – contexte de production Hayes (1995) : processus cognitifs – connaissances	EC CM FD EC CM FR ESP CM FD ESP CM FR

Le tableau 6 présente les liens entre le modèle, la théorie et les caractéristiques de la correction orale sur cassette.

Tableau 6 Liens entre le modèle, la théorie et les codes pour les commentaires oraux

<i>modèle</i>	<i>théorie</i>	<i>codes</i>
Décision pédagogique : commentaires oraux	Bartlett (1982) : identification Scardamalia et Bereiter (1983) : diagnostiquer – opérer Hayes (1995-1-R) : évaluation – choix d’une stratégie Hayes (1995-2-R) : résolution de problème éléments de la rhétorique contexte de la communication compétences linguistique, discursive et communicative principes de la communication fonctions du langage éléments prosodiques maximes conversationnelles	EXPL ER FD EXPL ER FR PROP EL PROP EL HC QS EL FRAG FD QS EL FRAG FR

ENTREVUE

Le tableau 7 présente les liens entre les codes issus de la première catégorie sur l’activité de correction, la théorie et notre modèle du processus de correction d’une production écrite scolaire.

Tableau 7 Liens entre le modèle, la théorie et les codes pour l’activité de correction

<i>modèle</i>	<i>théorie</i>	<i>codes</i>
Contexte de lecture Connaissances de l’enseignant Connaissances par l’enseignant des compétences des élèves Paramètres qui influencent la nature des commentaires	Modèles de lecture : contexte Modèles d’écriture : contexte Oral : contexte	AI EXT CODE ORTH COMP TÂCHE CONN DÉC ENS CONN ÉL CTX LECT DÉC PÉD DÉRL COR EXG ENS FORM SOMM HAB COR IMP TÂCHE ÉL IMP TÂCHE ENS MOM ANNÉE PERC CM PERC COR PERC ENSGMT PERC RÉC CM ÉL TPS COR

Le tableau 8 présente les liens entre notre modèle, la théorie et les codes.

Tableau 8 Liens entre le modèle, la théorie et les codes pour l’aspect institutionnel de la correction

<i>modèle</i>	<i>théorie</i>	<i>codes</i>
Paramètres qui influencent la nature des commentaires Contexte de lecture et d’écriture	Modèles de lecture : contexte Modèles d’écriture : contexte	ÉCOLE MEQ

Annexe 18

Segmentation et codification d'une entrevue : CP
(en ordre chronologique)

Codification
Entrevue-rétroaction
(par numéros)
CP

1	Z	[FACE A, CASSETTE 1]
2	Z	On dirait que quand tu connais les élèves, surtout quand tu...
3	Z	(Inaudible).
4	Z	Oui.
5	Z	(Rires). Ça va-tu pour l'éclairage?
6	Z	Oui! Très bon. Je vais juste tasser un petit peu (inaudible).
7	Z	Je vous ai pas offert d'aller à la toilette si vous en aviez besoin parce que (rires)...
8	Z	(Rires).
9	Z	(Inaudible).
10	Z	(inaudible) où est-ce qu'elle était.
11	Z	(Rires).
12	Z	(Inaudible) un peu fort, là, (inaudible) café.
13	Z	(Rires).
14	Z	Avec un petit café, oui.
15	Z	Oui, c'est ça.
16	Z	Juste (inaudible)... Bon, il faut que j'écrive mon nom ici
17	Z	(Rires) oui!
18	Z	(Inaudible).
19	Z	Là-dedans? Comique! Un petit comique!
20	Y-RECH	Est-ce que, pour vous, le genre d'école ça a une importance le genre d'école? Que ce soit une école publique, privée?
21	Y-RECH	Probablement pas.
22	Y-RECH	Non? Parce que je me demandais tout le temps si les universités voyaient...ça de la même façon, là, tu sais, pour les stagiaires aussi. Parce que ça arrive, les stagiaires, ils leur demandent qu'ils aient, dans le nombre de stages à faire...qu'il y ait des écoles... pas seulement des écoles privées.
23	Z	Oui, effectivement.
24	QS	C'est une école qui est assez... populeuse?
25	ÉCOLE	On est 700... 720, 730.
26	QS	C'est trié sur le volet pas mal ou si?
27	ÉCOLE	Bien... je vous avouerai que de ce temps-ci, là...
28	QS	De moins en moins trié?
29	ÉCOLE	Oui, le public nous fait une concurrence sérieuse.
30	Z	Oui, oui.
31	ÉCOLE	Puis tant mieux pour eux autres, là, parce que je pense qu'il était temps, là (rires).
32	Z	Oui.
33	ÉCOLE	Pis il y a... il y a toutes sortes de facteurs, hein, dans le sens, le facteur, bien sûr, financier...

34	Z	Oui, oui.
35	ÉCOLE	...il a de l'importance. Tu sais, il y a des parents... ils ont de moins en moins les moyens d'envoyer les élèves à l'école privée. Puis, il y a énormément de concurrence. Ici dans la région, il y a 3 écoles privées secondaires. Puis... il y a... il y a la nôtre, puis une autre à St-Jacques, qui était traditionnellement une école de filles, un pensionnat.
36	Z	Esther Blondin?
37	ÉCOLE	Oui. Puis là ils ouvrent les portes aux garçons...
38	Z	Ah oui?
39	ÉCOLE	...puis ils ont... ils ont commencé, là, le cours international...
40	Z	Ah oui?
41	ÉCOLE	...puis que nous autres on n'avait pas du tout pensé important, là... tu sais, parce qu'on disait qu'on donnait un bon enseignement, puis les parents avaient l'air satisfaits.
42	Z	Ah oui?
43	Z	Là, on est en train de se faire (inaudible).
44	Z	Oui.
45	Z	Songez-vous à donner... à donner des cours de bac international aussi?
46	Z	Bien oui, on va le faire, mais, tu sais, c'était pas dans nos projets, puis on... on avait d'autre chose en tête que ça, puis ça nous bouscule beaucoup.
47	Z	Oui, oui.
48	Z	C'est administré par des laïcs ou des...
49	Z	Une corporation laïque.
50	Z	C'est mixte?
51	Z	Oui. Nous autres, on a toujours été mixtes. Là, je me souviens jamais si c'est nord ou sud... c'est nord, oui!
52	Z	(Rires).
53	Z	Ça dépend du côté de la rive! Le numéro du télécopieur, je pourrai vous le donner...
54	Z	Éventuellement.
55	Z	Oui, je l'ai dans mon ag... Oh! Je pense que je l'ai pas apporté.
56	Z	Ça va.
57	Z	Non! Je l'ai pas apporté.
58	Y-RECH	...Je sais pas si ça vaut la peine d'être mentionné! Avez-vous enseigné d'autres matières? J'ai fait deux mois du professionnel court!
59	Y-RECH	(Rires). Il y a 22 ans?
60	Y-RECH	À peu près ça! On va laisser faire!
61	Y-RECH	Oui. C'est pas tellement... pertinent.
62	Z	(Rires). Non (rires).
63	Z	Mais mémorable par exemple, hein?
64	Z	Mais mémorable, en effet (rires).
65	Z	(Rires).
66	Z	On peut pas oublier ça!
67	Z	Et les deux derniers mois de l'année, c'est tout à fait

		mémorable!
68	Z	Oh! Oui!
69	Z	(Rires). Moi aussi, j'ai déjà fait ça.
70	Z	Euh...
71	Z	À Vaudreuil dans le temps.
72	Z	En cinquième secondaire, j'ai...
73	Z	Tu as fait ça, toi?
74	Z	Cours de français à des... professionnel long.
75	Z	Ah! C'est l'enfer. Ils ont 14, 15 ans, puis ils attendent d'avoir 16 pour pouvoir (inaudible)...
76	Z	Ils ont juste hâte, oui.
77	Z	...le plus possible, puis... ils sont même pas capables de rester assis deux minutes dans la classe. Bon. Alors ça, (inaudible) 14. Bon, je vais mettre...
78	Z	J'avais traversé dans l'école de métiers, mais (inaudible).
79	Y-RECH	“Enseignez-vous seulement en cinquième (inaudible)?” J'ai enseigné plusieurs années à d'autres... à un autre degré aussi.
80	Z	Mais...
81	Z	Mais pas présentement.
82	Z	OK. Non.
83	Z	(Inaudible).
84	Y-RECH	Il y a un... un verso.
85	Z	Oups!
86	Z	(Rires).
87	Z	(Rires).
88	Y-RECH	La formation de base, là, c'est... c'est peut-être le bac ou...
89	Y-RECH	Ah bien! Il y a un bac spécialisé.
90	Z	Oui.
91	Z	Ça existe plus, mais!
92	Z	(Rires).
93	Z	Oh! Je me suis (inaudible).
94	Z	Ça va! (Rires).
95	Z	Vos grands garçons sont dans... vont à l'école dans la région ici ou si?
96	Z	Qu'est-ce que vous dites?
97	Z	Vos grands garçons?
98	Z	Moi, j'ai un... moi, j'ai un fils, puis une fille. Un gars qui... qui avait commencé en septembre au cégep puis là, comme quelques-uns, il a décroché après les fêtes.
99	Z	Oui.
100	Z	Ah oui?
101	Z	Ça a été ma...
102	Z	Il... c'était difficile de s'orienter dans la matière qu'il voulait ou...
103	Z	Je pense qu'il a été déçu de toutes sortes de choses. Il a eu de la misère à s'intégrer à un milieu comme ça, bien impersonnel. Puis lui aussi, il était allé dans une école privée. Il y en a qui me disent que c'était... ils sont pas avantagés quand ils arrivent au cégep.
104	Z	Oui.

105	Z	Il a pas réussi à se faire d'amis.
106	Z	Oui.
107	Z	Il a pas réussi à se faire d'amis, à s'intégrer, puis... à avoir une vie.
108	Z	C'était au cégep de Joliette, ça?
109	Z	Oui. À avoir une vie d'étudiant, là. Tu sais, dès qu'il sortait de ses cours, il s'en venait ici, puis...
110	Z	Oui.
111	Z	...la porte était fermée, là. Puis, il a... il était en informatique, puis son cours de programmation, il l'a pas réussi à l'automne. La moyenne était de 48 dans la classe. Puis lui, il avait ça comme moyenne, 48. Fait qu'il l'a pas réussi. Là, il pouvait pas continuer son profil informatique. Ils lui ont donné juste ses quatre cours de base.
112	Z	Oui.
113	Z	Et puis... les cégeps... en tout cas, ici à Joliette, là, c'est toujours en congé. Fait que un moment donné, là, tu sais, moins tu en fais, moins tu as le goût d'en faire aussi. Fait que, un vendredi soir, il est arrivé, puis il a dit: "C'est fini!"
114	Z	Ah!
115	Z	C'est bien dur de... d'essayer de le motiver. Puis, je voyais bien venir ça hein?.
116	Z	Oui.
117	Z	Puis ma fille, elle est en troisième, elle, secondaire. Elle est à mon école.
118	Z	Au secondaire, votre garçon, il se débrouillait bien (inaudible)...
119	Z	Oui, ça allait bien!
120	Z	...puis tout ça? Puis...
121	Z	Ah oui! C'était pas le premier de classe, mais il a toujours bien réussi, puis...
122	Z	Le cégep, ça convenait pas pour le moment?
123	Z	Non. Là, il est inscrit à Montréal à la CECM pour septembre, un D.E.P. en informatique.
124	Z	Oui, oui.
125	Z	Il est allé là cet après-midi, là. Il avait une entrevue.
126	Z	C'est pour ça qu'il a la voiture (rires)?
127	Z	Oui, c'est ça.
128	Z	D.E.P., ça c'est un diplôme...
129	Z	Diplôme d'études professionnelles.
130	Z	Ça s'appelle diplôme d'études professionnelles... qui se donne après le secondaire. Des fois, ils demandent un quatre, des fois, ils demandent un cinquième secondaire, mais c'était...
131	Z	Là, comme c'est là, il veut pas pousser trop, trop du côté du cégep.
132	Z	Bien, c'est...
133	Z	(Inaudible) s'essayer dans... (inaudible).
134	Z	J'ai l'impression qu'il a été tellement déçu qu'il veut... il veut pas. Pour l'instant, là, je pense qu'il faudrait qu'il

		mûrisse, là, un bon bout de temps...
135	Z	Oui.
136	Z	...pour... avant de retourner. C'est comme si c'était une mauvaise expérience, là.
137	Z	Ah oui?
138	Z	Oui. Mais, plusieurs me disent que ces D.E.P.-là sont pas mauvais puis que... après, ils peuvent aller faire des attestations d'études collégiales.
139	Z	Oui, oui. Oui.
140	Z	Puis, ils finissent par avoir des emplois aussi intéressants que ceux qui ont des D.E.C.
141	Z	Oui.
142	Z	Fait que bon. Je le laisse faire de ce côté-là. Puis, je me dis, bon, il aura toujours moyen de retourner, là. Tu sais que... pas vieux 17 ans, là.
143	Z	Oui, 17 ans.
144	Z	Oui. Il a bien des années devant lui encore, là!
145	Z	Bien oui! Puis, il a toujours été dans les plus jeunes. Lui, sa fête c'est au mois de juillet. Fait que... il passe toute sa première année de cégep à 17 ans, là, lui.
146	Z	Oui.
147	Z	Son orientation d'après vous, ça va être du côté des... des matières semblables (inaudible).
148	Z	Ah oui! Ça là, il... Ah oui!
149	Z	(Inaudible).
150	Z	Oui.
151	Z	Il a son idée... bien arrêtée là-dessus, là. Bon, voilà.
152	Z	Merci bien! Celle-là, je vous la laisse. Non, celle-là... (inaudible). Un beau cadeau!
153	Y-RECH	(Rires). Bon! C'est toute une expérience (rires)! C'est un petit peu énervant! Avez-vous une préférence quant à la copie? La... la meilleure, la moyenne, la moins bonne?
154	Y-RECH	Il faut faire les trois, donc...
155	Z	C'est pas un...
156	Y-RECH	Vous les faites dans l'ordre vous voulez, ça c'est important.
157	Z	OK.
158	Y-RECH	Ce qui est important, c'est que vous le fassiez de la façon dont vous le faites d'habitude.
159	Z	OK.
160	Y-RECH	En écrivant ni plus, ni moins de commentaires que vous en faites d'habitude.
161	Z	OK.
162	Y-RECH	Euh! Sauf que, étant donné que c'est pour une recherche, évidemment, ce que je vous demande de faire, c'est de lire la copie à voix haute...
163	Z	Oui, oui. Oui, oui.
164	Y-RECH	...et de verbaliser sur ce que vous êtes en train de faire, c'est-à-dire que vous êtes en train de lire, là, vous lisez la première phrase, la deuxième, la troisième et là, vous dites: "Bien là, je vais rajouter ici un s parce qu'il manque un s ou j'indique

		qu'il y a une faute d'orthographe parce que... parce que j'ai l'habitude de le faire de cette façon-là, j'écris un G dans la marge, un G au-dessus, je l'encercle, bon.
165	Z	OK.
166	Y-RECH	Et, puis après ça, si un moment donné vous dites, bien là, là bon, il faut que je mette une note, donc, bon, je vois que vous fonctionnez avec une grille, là...
167	Z	Oui, oui.
168	Y-RECH	Bien là, je suis dans le premier critère, là, je pense à quelle note je pourrais lui donner pour le premier critère, je regarde l'introduction, parce que ça a l'air de ça... Bon, finalement bon, le sujet est amené correctement et posé un peu croche, donc, je vais lui mettre tant. C'est... c'est tout ça!
169	Z	Oui, oui.
170	Z	C'est tout...
171	Y-RECH	C'est ce que j'avais saisi, là.
172	Z	Oui.
173	Z	Oui.
174	Y-RECH	C'est ce que vous faites normalement dans votre tête, là, faut juste le dire.
175	Z	OK. OK.
176	Y-RECH	Tout simplement. Et pour les besoins de la cause, bon évidemment, c'est enregistré sur cassette ici...et sur vidéo tout simplement, là.
177	Z	OK.
178	Z	Vous faites comme si j'avais un sac sur la tête, là.
179	Z	Oui, oui, oui, oui.
180	Z	(Rires).
181	Z	(Rires).
182	Y-RECH	C'est pas une question de juger du tout, du tout ce que vous faites, là.
183	Z	Non, non. C'est ça.
184	Z	OK.
185	Y-RECH	C'est juste d'essayer de comprendre comment ça se passe.
186	Y-RECH	Puis à partir de ça, bien, elle va tirer quelques conclusions...
187	Z	On va commencer par la (inaudible).
188	Z	...sur les habitudes de correction. C'est ça?
189	Z	C'est ça.
190	Z	Il y a absolument pas rien de...
191	Z	OK.
192	Y-RECH	Non. Donc, il est possible que, en cours de correction, je vous pose des questions si je sens que vous avez un peu de mal à exprimer ce que vous êtes en train de faire, là.
193	Z	Oui.
194	Y-RECH	Puis à la fin des trois corrections, là, je... J'ai d'autres questions, là.
195	Z	OK.
196	Y-RECH	Puis après ça, on pourra regarder le vidéo, puis voir ce que vous en pensez.
197	DÉRL COR	C'est bien. Bon! Bon, je vais d'abord préciser que la grille

		de correction que j'ai ici, c'est celle du Ministère. Le Ministère, lui, d'après sa façon de corriger, il a seulement trois, trois cotes par critère,
198	DÉRL COR	mais moi je respecte pas uniquement ces trois cotes-là. Je mets des notes intermédiaires...de sorte que sur 9, lui, le Ministère, il propose 3/9, 6/9 ou 9/9. Mais moi, je mets des notes intermédiaires: je vais mettre 9, je vais mettre 7/9... ou 5/9. OK? C'est comme ça partout. Ah oui! C'est vrai. Puis normalement aussi, je me donne un barème pour l'orthographe, que j'ai pas fait. Alors, je pourrais peut-être commencer par faire ça.
199	Z	Bien sûr!
200	TÂCHE JOUR	(Rires). Je vais prendre une autre feuille. J'en ai quatre ici. Oui, c'est ça. Je vais me servir celles-là.
201	DÉRL COR	Alors, il y a un critère orthographe sur 20. Alors, normalement, ce que je fais, moi, sur 20, je vais mettre... je vais enlever les premiers points à raison de une au deux fautes, OK, pour un point de perdu.
202	Z	OK.
203	DÉRL COR	OK? Mais, je fonctionne pas comme ça jusqu'à la fin. Je vais faire trois, quatre. Alors, là, il va descendre à 19. Ça, c'est 19/20.
204	Z	OK.
205	DÉRL COR	Ici, c'est 18/20. Euh... cinq et six, 17; sept, huit, 16. Et après, là, c'est un point par faute.
206	Z	Oui, oui. OK.
207	DÉRL COR	Alors, c'est comme si je favorisais les élèves qui, à mes... à mon avis, méritent des bonnes notes en orthographe, puis après, je leur enlève un point par faute. Alors, 9, là, je me mets... je me fais toujours une grille ici pour que ça aille plus rapidement après...dans ma correction. Cinq, quatre, trois. Euh... Ah! C'est le contraire, il faut que j'additionne ici. Bon, ça c'est 11, 12, 13, 14, 15. Ici, ça fait 15, 14, 13, 12, 11, 10, 9... Là, je continuerai après. Normalement, l'élève a droit à peu jusqu'à 22, 23 fautes, là, avant d'avoir tout perdu.
208	Z	Avant d'avoir perdu, oui.
209	Z	Oui, c'est ça.
210	QS	OK. Et, ils sont au courant de ce... ce barème-là?
211	HAB COR	Oui. Puis, c'est ma façon de fonctionner, là, habituelle.
212	Z	OK.
213	MOM ANNÉE	OK? Au début de l'année, des fois je suis un petit peu moins sévère, mais j'en viens là presque à la veille de l'examen du Ministère, là... Puis... mais, je leur dis que le Ministère corrige peut-être pas de cette façon-là exactement. Mais, je pense que ma façon est un petit peu plus sévère. Donc, je leur dis: "Tant mieux pour vous autres si après vous êtes bonifiés, vous avez des meilleurs notes." cinq, quatre, trois. Bon là, je suis rendue à 20... 21, 22. C'est ça. Ça va arriver à 23.
214	DÉRL COR	Donc, ils doivent avoir 20... Enfin, à partir de la 24 ^e faute...

215	Z	Oui, ils ont zéro.
216	QS	Ils ont... ils ont 0/20 en orthographe?
217	DÉRL COR	C'est ça. C'est ça. Puis, je fonctionne un petit peu de la même façon quand je travaille la syntaxe, puis la ponctuation. Ça par exemple, je pourrais l'écrire, là, sur... Je peux-tu aller me chercher une petite feuille?
218	Z	Oui, oui. (Rires).
219	TÂCHE JOUR	Bon, alors ça, ça va être pour l'orthographe. Après ça ici, ce sera la ponctuation. Ici, ce sera la syntaxe.
220	QS	Même si ponctuation et syntaxe sont additionnés ensemble normalement dans le résultat?
221	DÉRL COR	Ah oui! C'est vrai! C'est vrai. Moi, je les sépare, mais ici, ils sont additionnés. Bon OK, on va... on va faire un seul critère. C'est vrai! C'est pas ma façon habituelle de... de fonctionner.
222	QS	Non?
223	MOM ANNÉE	Mais rendu à la veille de l'examen, je les jumelle, puis là, je les...
224	QS	OK. Sinon, vous accordez quoi, 10 points de ponctuation, 10 points de syntaxe?
225	DÉRL COR	Oui, c'est ça. Avant, c'est ce qui... Bon, c'est ce qu'on trouvait dans les grilles. Maintenant, depuis trois ans, je pense? Ils regroupent les deux.
226	Z	Oui, oui.
227	MOM ANNÉE	Et puis... là, rendu comme ça à la fin de l'année, là, je les jumelle tous les deux.
228	Z	OK.
229	PERC RÉC CM EL	Je trouve ça permet aux élèves de... de distinguer les deux. Euh... C'est vrai que souvent c'est relié dans le texte... et ça arrive que c'est pas relié du tout.
230	TÂCHE JOUR	Alors, je vais faire la même chose: c'est /20. Bien, rendu à sept, huit... Bien, étant donné que les deux sont jumelés, je pourrai me servir de la même grille.
231	Z	OK.
232	DÉRL COR	OK? Ça va simplifier les choses. Ça arrive des fois que je rectifie les...mes façons de corriger en cours de route. Alors, c'est pour ça que là, je fais trois premières copies. Mais, des fois après une dizaine de copies, bon, je... je... Je m'arrête et je regarde, là, si ça a du bon sens. Bon! On y va avec la première copie.
233	QS	Et vous avez une grille comme ça, une feuille pour chacun des élèves?
234	DÉRL COR	Oui, c'est ça. C'est ça. Normalement, je prends aussi une grille qui a... où il y a déjà des... des notes proposées par le Ministère, là.
235	Z	OK.
236	DÉRL COR	Ça arrive que je prends celle-là. Ça, c'est la grille que les élèves voient dans leur cahier, là, d'examen.
237	Z	OK.
238	TÂCHE JOUR	Alors là, c'est le texte moyen que j'ai...pris en premier.

		C'est un garçon. Je sais pas si ça a de l'importance!
239	Z	(Rires).
240	COR COPIE	(correction première copie)
241	CONN ÉL	Bon. Ça, ça devrait être une bonne copie. Bien sûr... c'est sûr que rendu à ce temps-ci de l'année, c'est bien difficile de faire abstraction, puis de pas se dire: bon, ça c'est une bonne copie.
242	HAB COR	Et même que ça m'arrive de mettre des bonnes copies en dessous d'une pile, OK, parce que c'est comme si, bon, pour moi c'était une récompense (rires). Tu sais, je viens comme...
243	Z	Bien finir!
244	CTX LECT	Oui, bien finir! Ou bien, tu sais que, bon, il faudrait que tu corriges, c'est le soir, puis... tu as une heure et demie, bon, tu veux mettre une heure et demie là-dedans. Bien là, tu fais attention pour pas terminer avec des copies difficiles à lire parce que là, des fois, ça peut... tu as de la difficulté à bien saisir, là... leur logique, là. Fait que quand les copies sont difficiles, des fois même, tu peux... ou bien tu te dis: "on va dire que c'est pas si mal ou bien tu finis par être tellement harassé que tu... tu... tu dis, bon: ça a pas d'allure, puis là, tu vas...
245	Z	Tout est mal!
246	CTX LECT	Oui, c'est ça. Fait que je fais attention, là, je varie ça, puis quand je sais que je suis un peu fatiguée puis je veux m'avancer quand même, je vais peut-être prendre des copies un peu moins difficiles, là. Bon.
247	COR COPIE	(correction deuxième copie)
248	QS	Donc, même s'il y a une grille qui semble rendre le travail plus objectif...
249	PERC COR	C'est... oui.
250	QS	...il y a quand même...
251	PERC COR	Oui, tout le temps.
252	PERC COR	une part de subjectivité parce que vous comparez quand même les copies entre elles, puis...
253	PERC COR	Oui, c'est ça. C'est ça. C'est... c'est que, oui, on pourrait quasiment dire: bon, il y a 10 copies, les 10 premières sont... se ressemblent beaucoup. Mais entre elles, il y a quand même une différence. Puis, est-ce que ça vaut la peine que ça paraisse dans la note, cette différence-là? Fait que là, moi, je trouve 92, c'est... c'est beaucoup, mais je le sais que souvent, quand je prends la grille du Ministère, je vais... les notes vont être plus élevées... que quand je me fais une grille en cours d'année, là.
254	Z	OK.
255	PERC COR	Une grille plus personnelle. Puis, de toute façon, je me dis, pour les élèves, peut-être que ça leur donne... ça reflète vraiment... peut-être la note qu'ils vont avoir à l'examen du Ministère. En tout cas, pour l'instant, je lui laisse son 92.
256	QS	Oui. Est-ce que ça peut arriver que vous montiez la note aussi? Vous additionnez, ça arrive à 78, par exemple, puis

		vous dites: ah! Il me semble que... Il me semble que je lui aurais peut-être mis 80 à ce texte-là, puis...
257	PERC COR	Oui, ça peut arriver...
258	PERC COR	Puis, vous remontez...
259	PERC COR	Ça peut arriver, mais... ça va arriver... par comparaison avec d'autres copies aussi.
260	Z	OK.
261	PERC COR	Tu sais, si admettons, il y a une copie, je lui mets 78 et puis, j'en ai corrigé d'autres avant à qui j'avais mis 82, 83, puis, bon, je... je regarde, je compare vraiment les copies, puis je suis plus certaine. Je pense que... il y a... C'est parce que ce qui intervient des fois, là, c'est plus le... le style de l'élève, c'est... Comme ça ici, son début, là, c'est beau, c'est vraiment bien dit, là... puis, si admettons, il... il y a des erreurs, plus d'erreurs de... s'il y avait eu plus d'erreurs d'orthographe... Il y a des fois où tu te demandes vraiment est-ce que... comment cette copie-là, elle serait vue... par les correcteurs du Ministère.
262	QS	Est-ce que la qualité de l'orthographe peut avoir une influence sur la... la notation de la partie...
263	Z	Bon. Au premier...
264	QS	...du contenu.
265	CTX LECT	Euh! À la première lecture, là, ça peut avoir une influence. Mais, quand je m'en rends compte, j'en ai eu des élèves cette année avec des calligraphies, là, très difficiles. Et puis, je leur ai dit souvent dans... en cours d'année de faire attention parce que inévitablement tu... tu arrives pas à lire. Tu es toujours arrêtée, tu relis, puis ça devient épuisant, puis tu t'enrages à lire! Fait que là, je leur dis aux élèves que... de faire attention. Mais, moi, je le sais. À ce moment-là, je vais relire plus souvent. Ou bien, je vais corriger la copie, là, puis, il n'y en a pas beaucoup des copies comme ça d'ailleurs, là... puis des fois, je vais les mettre de côté, puis je... je vais les relire une journée plus tard... ou deux, là, pour faire attention. Mais, moi, j'ai déjà entendu dire qu'un élève avait échoué à l'examen du Ministère parce que sa calligraphie était épouvantable. Trop souvent (inaudible)...
266	QS	Les correcteurs étaient pas capables de le lire?
267	CTX LECT	Bien c'est ça! J'ai dit ça aux élèves, j'ai dit: "Écoutez, là! Tu sais, moi, quand j'en corrige 128, là, tu sais, faites un effort! Ayez pitié de moi (rires)! Si vous voulez des belles notes! (Rires).
268	CTX LECT	(Rires). Ne tirez pas sur le... sur le correcteur! (Rires).
269	PERC COR	Non! (Rires). Mais, c'est... c'est vrai qu'il y aura beau n'importe... avoir n'importe quelle grille, même si on essaie, là, d'avoir... de viser l'objectivité parfaite... ça va toujours être plus difficile. C'est quand même mieux que, je pense, dans les années 1960, où on mettait une note globale en haut, là. Moi, je considère que c'est mieux.
270	COR COPIE	(correction troisième copie)
271	TÂCHE JOUR	Ça a pris combien de temps?

272	TÂCHE JOUR	(Rires). Ah! Autour de...
273	TÂCHE JOUR	1 h 25.
274	Z	Oui, (inaudible).
275	DÉRL COR	Oui, c'est ça. Les premières copies, ça prend, des fois pas loin... Des copies comme ça, là, les premières que je corrige, là, ça me prend une demi-heure. Puis là, c'est ça, là, j'ai fait ça à haute voix, là.
276	Y-RECH	En plus. Là, ça, ça prend un peu plus de temps, là.
277	Z	Oui, c'est ça. C'est ça.
278	Y-RECH	Euh! J'ai des petites questions à vous poser.
279	Z	Oui, oui.
280	Y-RECH	Puis après ça, on pourra revoir le vidéo.
281	Z	Oui, oui! (Rires).
282	QS	Euh! Vous disiez tout à l'heure que vous uti.. vous gardiez des... des co... des bonnes copies... en fait, pour la fin. Est-ce que vous avez d'autres... d'autres façons de... de procéder pour l'ordre des copies ou...?
283	DÉRL COR	Bien. J'essaie aussi de pas, c'est le même principe, de pas avoir plusieurs copies difficiles et longues à corriger de suite. Parce que je trouve que c'est... c'est pas encourageant. Tu sais, juste au niveau du temps, quand tu mets une demi-heure par copie, bon, c'est pas encourageant comme professeure parce que des fois tu es un petit peu déçue des résultats... puis pourtant, tu sais, tu... tu essaies de bien les préparer, de les sensibiliser à l'orthographe, puis on fait ça depuis septembre. Fait que là... puis des fois, tu aimes lire des copies qui sont plus agréables, puis mieux écrites pour un petit peu te redonner...
284	QS	Oui. Est-ce que ça va...
285	DÉRL COR	...de l'enthousiasme.
286	QS	...vous arriver justement d'être en train de...de corriger une pile, par exemple...
287	Z	Oui.
288	QS	...puis après deux ou trois copies, là, vous tombez sur une copie x.
289	DÉRL COR	Puis je la remets en dessous!
290	DÉRL COR	(Inaudible) la remet en dessous? Oui.
291	DÉRL COR	Oui (rires)! Ah! Oui. Parce que je le sais que je suis pas dans un état pour bien la corriger. Parce que elle va me demander trop... trop d'efforts, puis ça vient nous chercher aussi un petit peu... affectivement, là. Tu sais, on sait que... on sait par exemple que tel élève met pas beaucoup, là, tu sais, de...d'ardeur,
292	CTX LECT	puis quand tu commences à être fatiguée, tu as pas le goût de corriger une copie (inaudible) et ça m'arrive, là...de tomber sur une copie ou bien des écritures difficiles. OK? Alors, s'il est 10 h 00, puis je veux à tout prix corriger encore un texte, bien, je vais choisir une copie avec une calligraphie qui est...très facile à lire.
293	QS	OK. Combien de lectures, normalement, vous faites pour

		corriger un texte?
294	DÉRL COR	Au moins deux.
295	QS	Au moins deux?
296	DÉRL COR	Oui.
297	QS	Deux, d'un bout à l'autre ou deux...
298	DÉRL COR	C'est rare que je les fais d'un bout à l'autre... sans arrêter. J'ai beaucoup de difficulté. Je fonctionne pas mal d'après ce que j'ai fait tantôt. Je vais revenir sur des petits bouts. Je vais peut-être plus relire un paragraphe complet, euh... Mais, je relirai pas, là... C'est rare que je vais lire les textes au complet sans m'arrêter.
299	Z	OK.
300	DÉRL COR	Je le sais pas. J'ai l'impression de... de passer à côté de... de détails importants, je sais pas.
301	QS	OK. Puis vous corrigez l'orthographe d'abord?
302	DÉRL COR	Oui. Ça c'est... on dirait que j'ai... je suis portée à corriger la langue...
303	Z	OK.
304	DÉRL COR	...en premier. C'est plus fort que moi, il faut que je corrige la langue en premier. Ça me fatigue de pas pouvoir les relever. Fait que je les relève, puis après ça, bien, je vais plus m'attarder au contenu. Puis, ça me permet aussi de... de relever des erreurs que j'ai pas vues à la première lecture.
305	QS	Oui, oui. OK. Euh... vos habitudes habituelles, ça fait drôle comme mots quand même... de correction. Vous corrigez ici? À l'école?
306	HAB COR	Ah! (Inaudible).
307	QS	Le soir? Le matin? La musique?
308	HAB COR	Non, il y a jamais de musique. Jamais à l'école non plus.
309	QS	Non?
310	HAB COR	On a des horaires trop chargés. Nous autres, à l'école, on est dans une salle de professeurs où... où on est plusieurs. Il y a toujours du va-et-vient.
311	CTX LECT	Ça se corrige pas quand il y a des gens qui se promènent à côté, quand il y a des déplacements de chaise, de feuille, puis des voix qu'on entend dans le corridor. C'est impossible de...corriger ça dans des conditions semblables. Alors, je corrige presque toujours ici. Ou bien, à l'école, comme là, cet après-midi, là, c'était une journée où je terminais à 12 h 35. Bon.
312	HAB COR	Là, ce qui m'arrive, des fois, quand j'ai plus qu'une heure à ma disposition à l'école, des fois je vais préférer m'en aller à la bibliothèque du cégep... parce que nous on est une aile du cégep. Puis c'est... c'est bien tranquille, puis je suis jamais dérangée. Là, je vais m'installer là.
313	CTX LECT	Des fois, j'aime autant m'installer là que de m'installer ici parce que parfois ici, bon, il va y avoir le téléphone... bon, puis tu vas penser à ce qu'il y a à faire dans la maison, puis...
314	CTX LECT	Une petite brassée de lavage (rires).
315	CTX LECT	C'est ça, puis... Ah! C'est vrai! C'est vrai! Il faudrait bien

		que je fasse un téléphone, bon... Et c'est ça. Fait que là, des fois, j'aime mieux travailler dans une bibliothèque où je sais que je ferai pas autre chose que ça.
316	Z	OK.
317	CTX LECT	Mais si je m'adonne à être toute seule ici pendant un bon bout de temps, je vais... oui, je vais être efficace.
318	Z	Oui?
319	HAB COR	Oui. Ou bien, une autre façon de faire, c'est que si je décide de consacrer pas mal une journée à ça... Euh! Je suis pas capable de corriger, bien sûr, là, trois heures de suite, là. Mais, ce que je vais faire, je vais me donner des périodes de correction...entrecoupées de... c'est ça, de petits travaux ménagers, là. Une bonne prom... je vais aller faire une marche dehors. Mais, c'est comme si je décidais dans ma journée, là, j'en mets disons... 15, là, je fais ma pile, là, puis je me dis : ce soir, il faut que cette pile-là soit terminée.
320	QS	C'est la pile de la journée?
321	HAB COR	Oui, c'est ça.
322	Z	OK.
323	HAB COR	Puis, c'est bien sûr, quand je décide d'en corriger 15, euh... je fais pas d'autre chose de ma journée parce que c'est sûr je les corrigerai pas.
324	QS	OK. Est-ce que vous êtes plus efficace le matin ou vous préférez corriger le...
325	HAB COR	Le matin.
326	QS	...le matin? L'après-midi? Le soir?
327	HAB COR	Le matin.
328	QS	Le matin?
329	HAB COR	Oui.
330	QS	Est-ce que ça peut vous arriver de vous lever plus tôt? Il vous restait deux ou trois copies à corriger...
331	HAB COR	Non.
332	QS	...la veille, vous étiez fatiguée, puis vous dites...
333	HAB COR	Ah oui! Ça peut arriver!
334	QS	...je vais corri... je vais me lever plus tôt le matin.
335	HAB COR	Oui, oui, ça peut arriver. Oui, c'est ça.
336	Z	Oui.
337	HAB COR	Mais, pas trop... pas souvent. Ce que je trouve dommage cette année, c'est que mon horaire à l'école me permet pas beaucoup de corriger le matin. C'est surtout l'après-midi que je vais avoir, mais j'ai un horaire très chargé cet année, je trouve ça bien difficile. C'est les fins de semaine qui sont hypothéquées.
338	QS	Oui. Euh... Avez-vous un lieu préféré pour corriger?
339	HAB COR	J'aime... j'aime ça beaucoup ici sur la table de la cuisine.
340	QS	Oui?
341	HAB COR	C'est pour ça j'aime... j'aime corriger quand il y a personne d'autre dans la maison. Je peux m'installer ici. Puis, j'ai une petite chambre, un petit bureau de travail, là...je vais... je vais changer aussi, là. Je vais m'installer là à l'occasion.

342	QS	S'il y a quelqu'un dans la maison?
343	CTX LECT	Oui, c'est ça. Si admettons les jeunes écoutent la télévision, bien là, je vais au moins fermer la porte puis...des fois, j'arrive bien à me concentrer quand même, là. Si je suis pas trop fatiguée, je vais quand même...bien travailler même s'il y a un petit peu de bruit ici.
344	QS	Oui. Avez-vous une couleur particulière pour corriger?
345	HAB COR	Ah! Toujours en rouge!
346	QS	Ça semble évident! (Rires).
347	HAB COR	Bien oui! (Rires). J'ai jamais corrigé avec d'autres couleurs (rires).
348	QS	Vous êtes capables de corriger combien de temps sans vous arrêter?
349	TPS COR	Bien, à peu près cette heure-là que je viens de faire.
350	QS	Oui? Autour d'une heure et demie?
351	TPS COR	Oui, c'est ça. Après ça, là, tu sais, j'ai des fourmis dans les jambes, puis les chaises sont pas toujours confortables (rires).
352	Z	(Rires).
353	HAB COR	Et, moi, je suis pas grande, les pieds me touchent jamais à terre, fait que là, il faut que je me lève (rires).
354	QS	Normalement, ça vous prend combien de temps... vous dites vous avez quoi 100...
355	Z	(Inaudible) arrêté, on va (inaudible).
356	Z	OK. Oui, bien ça va ça. Mais ça va comme j'ai l'autre...
357	QS	Euh! Ça vous prend... combien... vous avez 128 élèves?
358	Z	Oui.
359	QS	Ça peut vous prendre combien de temps, là, ce genre de production écrite-là à leur remettre?
360	TPS COR	Ah! Mon Dieu! Je me donne habituellement un mois. Mais là, je vais les corriger en dedans d'un mois. Je sais pas là, je vais trouver le moyen de le faire. Je vais... C'est parce que je les fais écrire à la fin de l'étape. Bien là, on est à la fin d'une étape, pour pouvoir les corriger au début de l'autre étape.
361	Z	OK.
362	MOM ANNÉE	OK? Je vais être plus libérée. Puis l'examen, c'est le 7 mai, je crois.
363	Z	Oui.
364	TPS COR	Donc, d'après moi, en trois semaines, là, je devrais être capable de corriger ça, là.
365	QS	OK. OK. Page suivante. Euh... Avez-vous l'impression que le travail de correction de l'enseignant est un travail nécessaire à l'apprentissage?
366	PERC COR	Oui, mais il y a une partie, je trouve, que... qu'on n'a pas réussi à... à valoriser. On n'a pas réussi, d'après moi, à trouver des... une façon d'enseigner qui permette à l'élève de profiter de ce qu'on vient de faire. Moi, c'est ça que je déplore. Je j'ai pas trouvée encore. Souvent, ce que... Quand on avait des tâches moins... moins grosses, moi, j'obligeais les élèves à corriger leur texte. Toutes les fautes

		de l'orthographe, je leur faisais corriger ça sur une autre feuille en trois colonnes : la correction, la règle... puis je revoyais tout ça. Les erreurs de syntaxe, puis de ponctuation, je leur faisais corriger ça entre les lignes. C'est pour ça qu'ils écrivent à double interligne. (Bruit). Là, je peux plus faire ça. Je peux... même... je vais leur demander de le faire, puis le... en... quand je suis capable, si j'ai une période où ils vont travailler seuls, je vais leur dire : bien, venez me montrer votre correction, on va regarder ça ensemble. Mais, c'est très difficile. Je suis plus capable de surveiller ça... puis d'accorder un suivi à la correction qu'on vient de faire. Ça, ça me déçoit beaucoup parce qu'avant, j'avais l'impression en tout cas... Peut-être que je... Peut-être que l'importance que j'accordais est démesurée, je le sais pas, mais ça, je trouve ça décevant de pas être capable de vérifier si l'élève... a vérifié sa copie.....s'il a tenu compte de (inaudible).
367	QS	Avez-vous l'impression qu'ils comprennent tout ce que vous avez écrit?
368	PERC RÉC CM ÉL	Oui!
369	QS	Oui?
370	PERC RÉC CM ÉL	Oui. Et puis des fois je leur dis, ah oui! (Rires). Des fois, je leur dis aussi quand je remets des copies : si vous avez vraiment l'impression que j'ai été... que j'ai été injuste, que votre note représente pas du tout... la valeur de votre texte, je leur dis, je peux le relire, bon. Je suis pas infaillible, puis des fois, quand une semaine plus tard, on relit un texte, on a parfois... une autre façon de... de le voir. Mais, il y en a très peu qui reviennent. Habituellement, ils vont venir... demander des précisions sur des notes qu'on a écrites dans... les marges. Mais, c'est très rare. Ça va arriver une fois ou deux, là... sur les 128, là, qu'on me demande de relire des textes... puis de réévaluer ça.
371	QS	Avez-vous l'impression que les commentaires que vous faites, que ce soit sur l'orthographe ou sur le contenu, avez-vous l'impression que les élèves savent comment les... les réinvestir dans les productions écrites subséquentes?
372	PERC RÉC CM ÉL	Il y en a, oui. Il y en a oui. C'est... c'est de valeur à dire, hein, c'est les bons élèves qui sont capables de... de se corriger à partir de notes qu'on leur a faites. C'est plate à dire, mais c'est ça. Puis, les élèves très faibles, on a parfois l'impression qu'ils pataugent un peu du début à la fin de l'année. On sent à l'occasion. C'est pas... c'est pas constant. À l'occasion, on va tomber sur un texte, puis on dit : Ah! Là, tu l'as! Puis, il me semble que ça va bien, là. Puis après ça, ils écrivent un autre texte, puis on a l'impression qu'ils ont régressé, là.
373	QS	Oui, oui. Avez-vous l'impression que vous faites un travail incontournable? Dans la correction?
374	COMP TÂCHE	Dans quel sens?
375	QS	Dans le sens que c'est un travail obligatoire pour le prof de

		français, il... il y a pas d'autres moyens de s'en sortir que de corriger...
376	COMP TÂCHE	(Rires). Moi, je pense qu'il n'y en a pas d'autres, sauf que... il y aurait peut-être une façon de travailler beaucoup plus... sur place, en classe même. Mais, on dirait que c'est... les élèves ont des habitudes aussi, hein...comme nous. Puis, pour eux, quand ils écrivent un texte, puis s'il est pas lu par le prof, puis s'il est pas noté, ça vaut pas toujours la peine de le faire. Puis, ils s'investiront pas beaucoup là-dedans. Et puis, ils vont... on va avoir l'impression qu'on les a fait écrire juste parce qu'il fallait les faire écrire. C'est un cercle vicieux en fait, tu sais. Avec... avec des élèves qui sont... des élèves parfaits puis des profs parfaits, ça serait bien plus simple, hein?
377	QS	Oui. Euh... On en parlait un petit peu tout à l'heure, la relation que vous avez avec les en... avec les élèves...avez-vous l'impression que cette relation-là influence le type de commentaires que vous faites?
378	CONN ÉL	Oui, ça influence. Euh! Mais, il faut en être bien conscient. Moi, j'en... j'en suis consciente. Je fais attention. Euh... C'est sûr que ça influence. En sachant le genre de texte qu'ils écrivent... quand, par exemple, il y a un élève à qui on a fait la remarque que les contenus de ses textes sont pas pertinents. J'en ai un entre autres cette année... Bon. Il a pas l'air conscient qu'il est à l'école puis il faut écrire des textes qui répondent à une certaine norme. Il a pas l'air conscient de ça. Puis, même rendu au mois d'avril, il est encore capable d'écrire un paragraphe de conneries. Là, c'est sûr que je vais lui faire des remarques. Tu sais, depuis le nombre de fois que je lui dis, bon, c'est sûr que mes remarques... et je vais être... je vais moins fermer les yeux sur sa façon d'écrire. Puis, je vais être moins... je vais être plus serrée dans ma correction. C'est (inaudible)...
379	QS	Est-ce que le moment de l'année a une influence aussi?
380	MOM ANNÉE	Oui, le moment de l'année a une influence. À ce temps-ci, je pardonne plus beaucoup de choses.
381	QS	Non?
382	MOM ANNÉE	(Rires). Non.
383	QS	Non. Puis, la quantité de commentaires va-t-elle être différente selon le moment de l'année? Si c'est la première fois qu'ils font...
384	MOM ANNÉE	Oui...
385	QS	...une production par rapport à la deuxième ou troisième fois?
386	MOM ANNÉE	Oui. Euh! Je me souviens qu'avant qu'ils écrivent ce texte-là, je leur ai demandé de faire deux paragraphes, seulement de développement...sans introduction, sans conclusion. Et puis là, bon, j'ai fait... J'ai plus écrit des... des commentaires, là, que je l'ai... que j'ai pu le faire ici, là.
387	QS	OK. Votre... la façon dont vous corrigez, vous disiez tout à l'heure, bon, vous mettez des crochets si c'est des fautes de

		syntaxe...des barres obliques si c'est des fautes de ponctuation. Ça fait longtemps que vous fonctionnez comme ça?
388	CODE ORTH	Oui (rires). C'est... je me souviens c'est... Quand j'ai commencé à enseigner, j'avais fait de la suppléance dans une école, puis la professeure que j'avais remplacée, elle m'avait mis au pas tout de suite (rires). Elle m'avait dit : bon, voilà, alors, tu corriges comme ça, comme ça, comme ça. Là bon, j'avais trouvé ça un petit peu raide, mais après ça j'avais réfléchi, puis je m'étais dit : bien, c'est vrai que c'est pas si bête! Les élèves au moins, ils savent où... que...ce qui est... où est... où sont les erreurs de syntaxe, où sont les erreurs de ponctuation.
389	Z	C'est bien.
390	CODE ORTH	Puis, j'ai toujours gardé ça.
391	QS	Oui. Puis vous l'expliquez à chaque début d'année?
392	HAB ENS	Ah oui! À tous les débuts d'année, dès que je remets un premier texte, je leur dis...comment je corrige ça.
393	QS	OK. Euh! Est-ce que ça va vous arriver de... d'arrêter de corriger quand, par exemple, un texte très mauvais au niveau de l'orthographe, le maximum, vous sentez que les maximum des... des fautes et des points...
394	Z	Est atteint?
395	QS	...est perdu?
396	DÉRL COR	Non. Je corrige du début à la fin.
397	QS	Oui?
398	DÉRL COR	Au complet.
399	QS	Oui?
400	DÉRL COR	Tout.
401	QS	Et est-ce que ça peut vous arriver par exemple, bon, vous avez écrit, là, tout à l'heure 0/20...
402	Z	Oui.
403	QS	...pour l'orthographe. Est-ce que ça peut vous arriver d'écrire, bon, toujours 0/20, mais en dessous ou à côté d'indiquer, je sais pas moi, 45 fautes ou le nombre de fautes...
404	Z	Non.
405	QS	...pour que l'élève en prenne conscience?
406	DÉC PED	Je vais... non, pas vraiment. Je vais peut-être plutôt, dans un texte subséquent, si je me rends compte vraiment qu'il y a moins de fautes...je vais plutôt lui souligner le fait qu'il y a moins de fautes...que dans...que la dernière fois.
407	QS	OK. OK. Est-ce que vous vous obligez à écrire des commentaires positifs sur les copies?
408	DÉC PED	Oui. Habituellement, là, oui, oui. J'essaie de... Comme tantôt, là, Marc-André, là.....tu sais, je... il avait une belle argumentation, je trouvais ça important. En tout cas, il me semble que c'est moins déprimant pour l'élève quand il reçoit sa note de 48. (Rires).
409	QS	Euh! Si le texte est vraiment, vraiment mauvais tant au

		niveau de l'orthographe qu'au niveau du...
410	Z	Du contenu.
411	QS	...du contenu, est-ce qu'il y a une des deux parties que vous privilégiez?
412	DÉC PED	Non.
413	QS	Non? Vous allez faire des commentaires sur tout?
414	DÉC PED	Bien, privilégier dans le sens de faire des commentaires?
415	QS	Oui.
416	DÉC PED	Ah!
417	QS	Est-ce que vous allez mettre l'accent plus sur le contenu ou, au contraire, plus sur la forme parce que...?
418	DÉC PED	Bien... sur la forme, j'en mettrai pas beaucoup parce que la note est trop... elle parle d'elle-même. OK? Tandis que, au niveau du contenu, les notes, bien sûr, elles peuvent dire quelque chose. Mais quand la note est pas très élevée, il me semble que l'élève a plus besoin de savoir ce qui va pas. Parce que... il y a pas de comptabilité dans la partie, là, contenu tandis qu'ici, cou donc, il y en a 23 erreurs de syntaxe, puis de ponctuation. Tu peux pas réfléchir bien, bien longtemps, là. Il y en a 23, puis le seuil c'est 22. Alors pour moi, ça... ça... Ou bien, ce que j'ai déjà fait, par exemple, c'est vrai. En orthographe, je m'étais rendue compte dans une copie que les élèves avaient uniquement des erreurs d'orthographe grammaticale. Aucune erreur d'orthographe...
419	Z	D'usage?
420	DÉC PED	...d'usage. Puis, il avait 0 quasiment dans... dans son orthographe. Puis là, je lui ai mis une note, je lui ai dit : cou donc, c'est pas compliqué mettre des "s", des "e-n-t"! Eh bien!
421	Z	[Un chat est entré dans la cuisine où on était installés] Ah bien! Un animal!
422	Z	C'est Clovis! Est-ce qu'il y en a qui ont peur des minous?
423	Z	Non!
424	Z	(Rires).
425	Z	Es-tu le roi de France, toi, là?
426	Z	Ah oui! Oui, oui, oui! C'est quasiment Louis XIV! (Rires).
427	QS	(Rires). Est-ce que ça va vous arriver parfois de choisir de ne pas écrire de commentaire?
428	DÉC PED	Oui. La dernière fois, là, tantôt je vous parlais d'un élève, là, qui...qui écrit encore des textes comme ça.
429	DÉC PED	Déconnectés (rires). un peu de la réalité, là.
430	DÉC PED	Je lui ai mis une note, c'est tout. J'ai dit : cou donc! Depuis le temps que je lui dis, là... S'il est pas capable de s'en rendre compte, là.
431	Z	Oui.
432	DÉC PED	C'est terrible! Il y a une limite, je pense, à s'évertuer à écrire des choses quand tu les as déjà écrites...puis que ça porte pas fruit. Je pense qu'il a un bout...de chemin à faire, puis il faut qu'il le fasse.

433	QS	Oui. Bon. À un élève, par exemple, qui aurait beaucoup de difficultés en quelque chose ou... Pardon. Est-ce que vous allez peut-être décider de ne rien écrire, tu sais, dans un texte qui serait très mauvais, bon, je vais plutôt concentrer mes efforts, mes commentaires là-dessus plutôt que sur d'autre chose? Un... un élève, bon, il y a toujours cet élève-là, là...
434	DÉC PED	Oui.
435	QS	Mais un élève vous savez que, bon, ça fait 15 fois qu'on explique cette règle de grammaire-là, la façon de faire... une introduction, puis là bien, vous décidez de ne plus rien écrire parce qu'il est trop tard dans l'année, parce que... parce que cet élève-là est pas réceptif, parce que...
436	DÉC PED	Oui, ça va arriver. Mais, (rires)...
437	Z	(le chat a sauté sur la table) Ah bien tiens! Bonjour!
438	Z	Mais, c'est drôle, hein, je vais... je vais parfois... Eh! Mon café! Je veux pas trop de poils (rires)!
439	DÉC PED	Mais, ça va arriver que j'écrirai rien, OK? Parce que, on dirait qu'au moment où je le corrige, là, j'ai l'impression que ça donne plus rien. OK? J'écrirai rien. Mais, ça va arriver, c'est plus au niveau de l'approche verbale. OK? Et il y a des fois, bon, l'élève va rentrer dans la classe puis je vais lui dire : bien, écoute, ton texte, là, oui. Tu sais, j'ai pas le goût de t'en parler trop, trop, puis tu sais très bien pourquoi. Fait que là, je pense que. Ça m'arrive des fois de faire des choses comme ça.
440	QS	OK. Est-ce que vous avez modifié vos habitudes de correction ces dernières années, je dirais?
441	COMP TÂCHE	Non.
442	QS	Non? L'avènement des grilles, est-ce que ça a changé quelque chose?
443	DÉRL COR	Oh! Mais ça, ça fait quand même longtemps qu'on a...des grilles.
444	QS	Une bonne quinzaine d'années, là.
445	DÉRL COR	Oui. Ah oui! Je me souviens même pas avant!
446	Z	(Rires). Bon.
447	Z	(Rires). C'est pas drôle, hein?
448	Z	Ah! (Rires).
449	DÉRL COR	Je dois être vieille! (Rires). Non, je... je suis bien franche, hein. Je me souviens pas beaucoup d'avoir corrigé sans grille.
450	Z	Ça se peut.
451	Z	Non!
452	QS	Est-ce que vous corrigez tous les types de discours avec des grilles?
453	DÉRL COR	Oui!
454	QS	Oui. OK. Euh! Maintenant, on a une question importante cet après-midi. Selon vous, qu'est-ce que corriger une copie?
455	COMP TÂCHE	Ah! Une grosse question! (Rires). Bien, corriger une copie, c'est d'abord regarder si ce que l'élève a écrit correspond à ce que tu lui as enseigné, à ce que tu lui as demandé de faire.

		Correct? Par exemple, dans ce genre de texte-là, quand tu dis aux élèves, tu proposes un plan de paragraphe, puis tu leurs demandes de bien suivre ça, bien, c'est sûr que tu vas corriger en fonction de ça. Pour moi, c'est... c'est ça. Parce que l'autre prof à côté pourrait peut-être proposer un plan sensiblement différent et puis il va corriger en fonction de ça aussi. Fait que pour moi, corriger, c'est d'abord ça. Puis c'est aussi, en même temps, au niveau de la langue, une façon de constater si les élèves évoluent. Pour moi, c'est aussi ça corriger. D'où l'importance, là, tu sais, tantôt on se demandait si c'était inévitable, là, tu sais, de corriger... tout le temps. Bien moi, je pense que c'est cet aspect-là qui... qu'on va chercher. Mais, c'est souvent décevant aussi. En tout cas, pour moi, c'est un peu ça. Puis, je me dis, c'est en écrivant que les élèves apprennent à écrire, donc la seule façon de les encourager à toujours bien travailler, c'est que... qu'on les corrige aussi.
456	QS	Oui, oui. Avez-vous des récompenses dans la correction?
457	PERC COR	À l'occasion.
458	QS	Oui?
459	PERC COR	Oui. Je pense qu'on n'en a pas besoin de beaucoup en fait...de récompenses, il suffit que quelques élèves dans... à chaque année qui montrent des prises de conscience de leurs faiblesses, puis de la détermination à travailler, là, tu sais...de l'acharnement petit peu par petit peu, là, puis on se rend compte qu'à la fin de l'année ça paraît. Il en faut pas beaucoup dans une année. Puis, il y a toujours les élèves qui travaillent toujours très bien, fait que ceux-là, c'est consolant aussi. Oh non! En... au bout de la ligne... moi, je suis... j'aime beaucoup ce que je fais, mais je trouve que c'est un... du temps énorme.
460	QS	Oui, oui. C'est un investissement de temps énorme!
461	PERC COR	Oh! Mon Dieu Seigneur! C'est comme si c'était du missionnariat .
462	QS	Cette partie-là?
463	PERC COR	Oui. Puis même... même, je dirais que ça nous empêche de parfois réviser nos préparations de cours...puis se mettre à jour, apporter des choses nouvelles, puis... Il y a des fois où on... c'est comme si on ployait sous le... le poids...des corrections. Puis tu sais, quand tu passes... tu as mis une partie de ta soirée là-dedans, puis tu recommences le lendemain matin, tu as l'impression que tu aurais voulu faire quelque chose de différent, là...ce matin-là, puis tu as pas eu le temps, là, d'y penser, puis de faire quelque chose de nouveau.
464	QS	C'est bien. Avez-vous des commentaires? Des questions?
465	Y-RECH	(Rires). J'aimerais avoir les résultats (rires). Connaître ce que les autres profs ont dit (rires).
466	Y-RECH	Éventuellement, ça viendra. Ça viendra quand j'aurai fini de compiler tout ça et que j'aurai écrit les deux, trois chapitres qui vont avec ça.

467	Y-RECH	Est-ce que ça devrait aboutir à une diminution de tâche des enseignants de français (rires)?
468	Y-RECH	Ça, ça me... surprendrait! (Rires). Ça me surprendrait. J'aimerais bien ça, remarquez bien, mais ça me surprendrait. Euh! On peut peut-être aller voir le vidéo...
469	Y-RECH	Oui.
470	Y-RECH	Pour le... un petit bout de temps, là.
471	Z	OK, OK.
472	Y-RECH	Ça veut pas dire qu'on va le regarder au complet, là. Mais...
473	Y-RECH	Est-ce que ça a été plus long ou moins long qu'avec d'autres?
474	Y-RECH	C'est à peu près la même chose. On... on roule toujours à peu près autour d'une heure et demie de correction.
475	Y-RECH	Oui, c'est ça.
476	Y-RECH	Ça, c'est. Bon. Le caméraman. (Rires).
477	Z	(Rires).
478	Y-RECH	[VISIONNEMENT]
479	TPS SIL	(2 minutes 37 secondes)
480	QS	Si vous aviez un premier commentaire à faire?
481	TÂCHE JOUR	(Rires). Je dirais que ça démarre très lentement.
482	QS	Oui?
483	DÉRL COR	Oui, c'est ça. Puis, quand je me regarde faire, je me demande si je devais pas lire tout de suite au complet le... le texte...
484	QS	Oui?
485	DÉRL COR	...ou bien le...un paragraphe au complet avant de m'arrêter comme ça à chaque détail. Je sais pas, j'aurais peut-être une meilleure perception dès le départ du contenu.
486	Z	Oui, oui.
487	DÉRL COR	Ce serait peut-être à essayer. (Rires). (Inaudible) (rires). Je me questionne aussi en pensant à notre discussion de tantôt en pensant au... à la façon de corriger, là...du Ministère. Je me demande si l'idée que je me fais de l'introduction, étant donné que le sujet divisé a pas d'importance, là... Je me demande si la note que je donne dans l'introduction est pas trop... trop élevée en général.
488	Z	Oui, oui.
489	TPS SIL	(26 secondes)
490	QS	Avez-vous l'habitude de mettre les points tout de suite après avoir lu l'introduction?
491	DÉRL COR	Oui.
492	QS	Sauf comme pour le dernier, là, vous saviez pas...
493	Z	Oui. Oui, oui, oui, oui.
494	QS	Bien, (inaudible) de les classer...
495	DÉRL COR	Parce que je me dis...
496	QS	...de les régler au fur et à mesure?
497	DÉRL COR	Je me dis que quand on lit un texte, là, dans un journal, là...si après avoir lu l'introduction, si dès le départ on comprend pas ce qu'on lit... Il... il me semble que le reste du texte devrait pas nous aider à comprendre l'introduction. Fait que ça, je... Tu sais, l'introduction, c'est quelque... c'est

		comme...une unité par elle-même, puis je mets une note là-dessus tout de suite. À moins qu'il y ait une contradiction avec l'opinion, puis la conclusion, là, mais ça influence pas l'introduction elle-même pour moi, ça va influencer le critère opinion.
498	Z	OK.
499	TPS SIL	(4 minutes 9 secondes)
500	REP VIDÉO	[(...)OK. Qu'est-ce qui pourrait justifier que des fois vous mettez un "x" parce qu'il manque un mot, puis des fois, comme là, vous l'avez écrit? (...) (Rires). Je le sais pas. (...)]
501	COMP TÂCHE	Je le sais pas! (Inaudible).
502	COMP TÂCHE	Non, mais le fait que vous le saviez pas, ça, c'est important!
503	Z	Oui, OK.
504	Z	(Rires).
505	COMP TÂCHE	Parce que des fois, il y a... il y a une partie du travail de l'enseignant qui est automatisée... Puis, on... on réalise pas pourquoi on le fait. On sait pas pourquoi on le fait...mais on le fait.
506	Z	Oui.
507	QS	Puis c'est ça. Puis, de... de vous poser la question, je voulais pas nécessairement avoir la réponse: ça je fais ça quand ça, puis ça, je fais ça... quand ça dans cette situation-là. Mais justement, le fait de pas le savoir, c'est... c'est l'automatisme du travail qui entre en ligne de compte.
508	TPS SIL	(26 secondes)
509	QS	Vous distinguez pas dans votre correction usage, grammaire...?
510	DÉRL COR	Je l'ai déjà fait, mais... Je le faisais quand le Ministère le distinguait lui-même. Mais je me souviens, il y avait un critère usage, grammatical. Mais, je le fais plus. Je vais le faire comme je l'ai mentionné tantôt, là, si je remarque vraiment que chez un élève c'est... c'est évident que c'est... la faiblesse, c'est la grammaire. Mais, je vais lui souligner, là. Mais, habituellement, j'en fais pas de distinction.
511	TPS SIL	(10 secondes)
512	QS	Si vous sentez qu'un étudiant fait la même faute très souvent, est-ce que...
513	DÉRL COR	Une seule erreur pour (inaudible)...
514	QS	Oui, mais en classe est-ce que vous revenez sur certaines règles que tout le monde...
515	QS	OK! D'un élève à l'autre ou?
516	QS	Non. Pour l'ensemble de la classe. Une leçon de grammaire ou... en particulier sur un aspect qui a été mal compris, mettons qu'il revient souvent ou...
517	HAB ENS	Je vais faire beaucoup... Oui, je vais le faire à l'occasion, mais beaucoup plus quand c'est un travail commun à tout le monde, par exemple, je sais pas moi, une dictée, ça je vais revenir beaucoup plus. Mais lors de compositions, je vais peut-être revenir plus sur des... des remarques au niveau de l'organisation du texte. Au niveau de l'orthographe, je

		reviens pas beaucoup devant toute la classe, là. Mais, je vais revenir peut-être sur... à l'occasion, la correspondance des marqueurs de relation... comme je l'ai souligné tantôt, là... "en premier lieu", puis après ça c'est "aussi". Je vais peut-être parler d'une erreur de syntaxe... qui est très courante, là, comme les "parce que" qui commencent les phrases sans qu'il y ait de principale, là je vais peut-être le souligner. Mais, je reviens pas beaucoup face à toute la classe, là. Ça va rester très général, mais je vais... j'essaie le plus possible. Par exemple, après ce texte-là, là, ils vont devoir le corriger... puis, je vais... je vais jeter un coup d'œil avec eux autres... sur leurs corrections. Je trouve que revenir devant toute la classe, là, sur des erreurs, même si elles sont quand même assez fréquentes, moi, j'ai l'impression que ça ennuie péniblement le tiers de la classe, tu sais.
518	QS	Qui fait pas cette erreur-là?
519	HAB ENS	Qui fait pas cette erreur-là! C'est ça qui est difficile dans l'enseignement du français lorsqu'on fait écrire les élèves. J'ai toujours l'impression de... de pénaliser une partie de la classe parce que... Cette année particulièrement, là, il y a tellement d'écart entre les... les bons puis les moins bons élèves qu'il faudrait qu'il y ait deux façons d'enseigner. Puis nous autres à l'école, on n'a pas l'habitude de faire des voies, là. Mais, je pense que... on commence à y penser.
520	QS	Oui?
521	ÉCOLE	Oui, parce que si on accepte des élèves de plus en plus, là, avec des difficultés, là, il va falloir faire des... des voies. Je trouve que ça rend pas service aux élèves.
522	QS	Bien là, vous avez quoi, quatre groupes de 40 à peu près, là?
523	ÉCOLE	Non!
524	QS	Un petit peu plus?
525	ÉCOLE	32, 33.
526	Z	OK.
527	ÉCOLE	Quatre groupes de 32 (inaudible).
528	Z	Oui, ça aurait fait 160.
529	QS	Et d'égle force?
530	ÉCOLE	Oui, c'est ça. Dans chaque groupe, il y a des élèves très forts, puis des élèves... Bien en tout cas, on pense qu'ils sont moyens, mais, dans la réalité, il y a des élèves faibles là-dedans. Ils sont pas nom... ils sont pas très nombreux. Mais cette année, c'est un groupe comme ça. Il y a plus d'élèves faibles dans ce groupe-là... que dans les groupes que j'ai eus... les années antérieures. (13 secondes)
531	QS	Vous disiez tantôt que vous comptez une seule faute quand les fautes se répètent. C'est valable pour l'usage et pour la grammaire?
532	DÉRL COR	Bien la grammaire, bien là, c'est plus délicat, là. Il faut vraiment que ce soit le même mot, puis la même expression. Comme tantôt, là, c'était le nombre d'accidents. Bon, le nombre d'accidents, le nombre d'accidents, là, ça va. Mais, si le mot change de contexte ou d'expression... Bien là,

		c'est des erreurs différentes. C'est quand même assez rare que je vais faire ça pour une erreur de grammaire, là.
533	QS	Oui. Donc, la grammaire, finalement, on la compte à toutes les fois qu'elle apparaît (inaudible).
534	DÉRL COR	C'est ça.
535	TPS SIL	(7 secondes)
536	QS	Puis, vous disiez aussi la ponctuation, quand c'est deux virgules conséquentes...
537	Z	Oui.
538	QS	Vous comptez une seule faute.
539	DÉRL COR	Oui. Oui, oui.
540	Z	Puis...
541	MEQ	Je sais pas si c'est vu comme ça, là...
542	Z	Oui, oui.
543	MEQ	...par les correcteurs du Ministère, là. (Rires).
544	Z	Oups! (Inaudible). C'est beau.
545	TPS SIL	(1 minutes 54 secondes)
546	DÉRL COR	Je remarque que d'un paragraphe à l'autre, là, c'est vrai, on dirait que j'ai... je trouve ça difficile de bien suivre la... la logique...d'un paragraphe à l'autre pour être certaine que l'élève a... a suivi une... une ligne directrice...qu'il s'était fixée dès le début, là. Pour pas qu'il dévie, là. C'est peut-être ma façon de corriger trop par paragraphe qui fait que j'ai...
547	QS	Oui, un peu plus découpé, là?
548	DÉRL COR	Oui, c'est ça. Peut-être que si je le lisais, soit au début ou à la fin, là...au complet, là, j'aurais peut-être une meilleure vue d'ensemble, là. Peut-être que j'hésiterais moins à chaque paragraphe comme ça.
549	QS	Est-ce que ça voudrait dire que vous faites une première lecture uniquement pour l'orthographe sans... sans essayer de comprendre le... le lien, le texte de l'élève.
550	Z	(Rires).
551	QS	Puis après ça, vous faites une deuxième lecture...
552	DÉRL COR	J'essaie de comprendre, mais j'avoue que...
553	Z	[FACE B, CASSETTE 2]
554	DÉRL COR	Mais, j'ai peur de... de négliger la... la logique interne...du paragraphe.
555	Z	OK.
556	DÉRL COR	J'ai peur de négliger ça en fait en ayant une vision globale, puis d'arriver à une note globale...du texte.
557	DÉRL COR	Il faudrait trouver le... le juste entre le découpage...du paragraphe et...
558	DÉRL COR	Parce que je me rencontre peut-être que je tatillonne beaucoup, là.
559	TPS SIL	(1 minutes 29 secondes)
560	REP VIDÉO	[(...) <i>Si j'ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an, je ne vois pas pourquoi je ne réussirais "pas" le test de la SAAQ. (...)</i>]
561	RET CC	Ça m'a pris du temps à voir que son (rires)... il argumentait

		pas sur ce qu'il avait dit...
562	Z	Oui
563	DÉRL COR	...au début. Bien en tout cas, selon moi, ce... c'était pas un bon paragraphe.
564	TPS SIL	(3 minutes 32 secondes)
565	REP VIDÉO	[(...) <i>Il y a un paragraphe sur les trois qui est très bien fait. Son premier, si je me souviens bien (...)</i>]
566	MEQ	J'imagine qu'avec un paragraphe sur les trois qui est bien fait au Ministère, c'est pas... ça passe pas, hein?
567	MEQ	C'est 7.
568	RET CC	C'est 7. Moi, je lui avais mis combien... que j'avais mis?
569	RET CC	14, il me semble.
570	RET CC	14. Ah!
571	TPS SIL	(10 secondes)
572	DÉRL COR	Parce que tout à l'heure vous avez eu une ré... une réaction qui était intéressante quand vous avez dit pour le vocabulaire entre autres, là. Sur 12, là, je...
573	Z	Oui, oui.
574	DÉRL COR	...me souviens plus, le dernier texte, je pense?
575	Z	Oui. Oui, oui, oui.
576	DÉRL COR	Vous avez dit : bon, pour... bon, 8/12, ça faisait comme 60 %...
577	Z	Oui.
578	DÉRL COR	En fait, 66, donc 7/12, ça fait 60 %. Oui, ça... c'est autour de 60 %. Donc, vous avez met... vous avez mis 7/12
579	MEQ	alors que le Ministère ne regarde pas si la cote est en haut... bien enfin, en haut de 60 ou en bas de 60, là, tu sais. Ils regardent, bon, la cote, elle vaut 33 % parce que c'est toujours ça, là, 0, 33, 66, 100.
580	Z	Oui, oui, oui, oui. Oui, oui, oui.
581	MEQ	Bon. Ça vaut... Mettons, vocabulaire, ça va être écrit, bon, pas de redondance, pas d'anglicismes...bon, tout ça. Ça, ça vaut A, ça vaut comme 100 %. Puis, ils vont juste regarder comme la définition du critère, puis en regardant la définition du critère, bien, si ça vaut B, ça vaut 66, puis si ça vaut C, ça vaut 33. Ils se posent pas la question à savoir est-ce que... oui, est-ce que ça vaut 60 %, est-ce que ça vaut 50 %, est-ce que ça vaut 40 %. Ils regardent juste l'explication du critère, puis ils mettent cette note-là.
582	DÉRL COR	Bien en tout cas, j'aime... Moi, je suis pas... je suis pas à l'aise de corriger comme ça.
583	DÉRL COR	Non? Mais le résultat va probabl... Probablement que la note à la fin va être la même. Pourquoi? Parce que le fait que vous, vous ne mettez pas 100 % parce que...
584	DÉRL COR	OK. C'est vrai.
585	QS	...c'est trop. Mais, vous ne mettez pas 33 non plus parce que c'est pas assez.
586	DÉRL COR	C'est ça, c'est ça.
587	QS	Donc, vous concentrez vos notes autour...
588	Z	Oui.

589	QS	...entre, bon, peut-être 55... 50, 55 et 75. Donc en moyenne, ça va lui faire 67.
590	DÉRL COR	Oui.
591	QS	Alors que de 33 à 100, la moyenne reste encore à 67.
592	DÉRL COR	OK.
593	DÉRL COR	Donc le résultat final va être le même, mais...
594	DÉRL COR	Même si je vais... je mettrai pas... Moi, mettre en bas de 60 dans un critère, en particulier, il faut vraiment que je trouve que ça n'a pas d'allure.
595	MEQ	C'est ça. Alors que le Ministère met allègrement 33 parce qu'il sait qu'avec... dans un autre critère, il va y avoir 100.
596	MEQ	Ils vont se racheter.
597	MEQ	Ils vont se racheter dans le milieu.
598	TPS SIL	(10 secondes)
599	PERC COR	Moi, je... j'avais discuté (inaudible) avec une collègue, le critère vocabulaire. Elle, elle... Elle pouvait mettre facilement 2/10 dans le vocabulaire. Fait que c'est sûr. Elle, elle arrivait souvent avec des moyenne, dans ses compositions, là, de 64 %. Puis, c'est le même genre d'élèves, là, tu sais... que je pouvais avoir dans mes cours. Puis moi, j'arrivais avec des moyennes de, je sais pas moi, 70, 72. Là bien (rires), tu sais, elle disait : bon, tu mets des notes de sœur! (Rires). Puis moi, bien, bon, j'aimais pas beaucoup me faire dire ça. Mais d'un autre côté, je lui ai demandé, j'ai dit : écoute, essaie donc de me justifier ça, toi, 2/10! Explique...
600	QS	À partir du moment où l'élève a écrit 500 mots, là?
601	PERC COR	Oui! J'ai dit : explique-moi ça que cet élève-là vaut pas plus que 2/10. Elle était pas capable de me l'expliquer. Bien, elle a dit : j'ai compté ses erreurs de vocabulaire. Oui, mais j'ai dit : tu as-tu... as-tu considéré le reste aussi? J'ai dit : c'est bien beau considérer les erreurs de vocabulaire, mais as-tu considéré le reste aussi du vocabulaire? Le reste de... son texte. C'est ça. Mais à partir de ce moment-là, tu peux pas mettre un 2. À moins que l'élève écrive en joul! Puis, dans... dans le contenu, l'argumentation, pour moi c'est un petit peu la même chose.
602	MEQ	Oui. En fait, c'est toute la nuance. Ce que la grille du Ministère essaie avec ces... ces crans-là, si on veut... ce que la grille du Ministère essaie de faire, c'est justement qu'on parte pas d'une note, bon, 100 étant la perfection. Mais s'il manque ça, s'il manque ça, s'il manque ça, on va mettre cette note-là. S'il manque encore plus ça, encore plus ça, encore plus ça, puis encore plus ça, on va mettre cette note-là. C'est vraiment de dire : bien, si tu as 0, c'est parce que tu as fait un texte expressif. Si tu as 7, c'est parce que tu as un argument bien développé, deux arguments douteux. Si tu as 14, c'est que tu as deux arguments bien développés, un argument douteux, puis si tu as 21, c'est que tu as trois arguments bien développés.
603	Z	Bien développés.

604	PERC COR	C'est pas... ça, c'est... c'est ce qu'on vise, puis on descend après ça. C'est vraiment une observation de ce qui est écrit. Donc, c'est pour ça que le vocabulaire (rires)...
605	Z	(Inaudible) (Rires).
606	DÉRL COR	Euh! C'est pour ça que le vocabulaire, à partir du moment où l'élève a écrit 500 mots, bon, s'il y a pas de réseaux, c'est-à-dire des mots qui reviennent, dans un même paragraphe, un nombre indéterminé de fois, là, tu sais, ou beaucoup d'anglicismes ou de choses comme ça, s'il y a pas de réseaux d'anglicismes, je pense que l'élève, sans problème, peut avoir 8/12.
607	Z	OK. Bien...
608	DÉRL COR	Et à partir du moment où il y a pas de réseaux, pas d'anglicismes, mais que c'est pas un vocabulaire...
609	DÉRL COR	Recherché.
610	DÉRL COR	Très, très recherché, mais efficace, dans le cas qui nous concerne, il va avoir 12/12.
611	DÉRL COR	Il va avoir 12/12.
612	DÉRL COR	Mais c'est bien dur de mettre 0/12...
613	Z	Oui.
614	DÉRL COR	...à un critère de vocabulaire.
615	DÉRL COR	Bien moi, je le voyais comme ça.
616	DÉRL COR	À moins que ce soit écrit en... en anglais ou je sais pas quoi, là.
617	Z	Oui, oui. C'est ça.
618	DÉRL COR	Mais sinon, c'est... c'est impossible à mettre 0/12 en vocabulaire.
619	Z	Bien oui, c'est ça.
620	DÉRL COR	L'élève a quand même écrit 500 mots. Puis, si son vocabulaire est pas bon, c'est peut... enfin, il y a le critère vocabulaire, mais il y a aussi le critère syntaxe qui va probablement aller gruger quelque chose en vocabulaire. Dans le sens où les mots sont pas bons. Tu sais, je le sais pas, on va utiliser un mot, je le sais pas, comme... comme le mot... un verbe, par exemple, qui a besoin d'un complément d'objet direct...
621	Z	OK.
622	DÉRL COR	...puis est utilisé en complément d'objet indirect, par exemple. Bien, s'il est mal utilisé, est un mot... une erreur de vocabulaire ou une erreur de syntaxe?
623	Z	Ou de (inaudible)?
624	DÉRL COR	Et c'est là où ça devient... difficile à justifier. Moi, je pense que c'est peut-être plus en syntaxe parce qu'à ce moment-là, ça devrait être la phrase qui est mal construite.
625	TPS SIL	(32 secondes)
626	Y-RECH	Voulez-vous continuer à regarder ou?
627	Y-RECH	Bien, c'est pour vous autres.
628	Y-RECH	Non. C'est pour vous là.
629	Z	(Rires).
630	Y-RECH	Bien, c'est parce que... En fait, ce qui est important, c'est

		que vous jetiez un coup d'œil à ce que...
631	Z	Oui, oui, oui.
632	Y-RECH	...vous avez fait, là, puis ajouter des commentaires et tout ça, là.
633	PERC COR	Oui. Mais, tout ce que je peux dire, un petit peu comme expérience, là... Je... rendue à la troisième copie... Bien la deuxième, elle m'a donné comme...un élan.
634	Z	Oui, oui (rires).
635	PERC COR	Oui. Puis, à la dernière, je me sentais un peu plus à l'aise...aussi, pour corriger.
636	Z	Oui, oui.
637	Z	(10 secondes)
638	REP VIDÉO	<i>[(...) Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non. C'est pourquoi, pour traiter (...)]</i>
639	Z	C'est comme le reste des Québécois ça finalement!
640	Z	(Rires). Est-ce que l'en... l'ensemble des...des professeurs que vous rencontrez comme ça là...corrigent vraiment systématiquement, là, avec les trois notes: 7, 14, 21?
641	Z	Non.
642	Z	OK.
643	Z	Non.
644	Z	Ils vont y aller un peu comme moi avec...
645	Z	Euh! C'est... c'est très variable. C'est très drôle parce que... S., il travaillait avec la grille du Ministère. Oui. Puis lui, c'était ça. C'était... c'était vraiment les... les crans du Ministère. Puis tu vois, D., elle, c'était 50% pour la... la langue, puis 50% pour le contenu, à peu près.
646	Z	À peu près?
647	Z	Oui, dans le sens où pas... pas tant de points pour l'introduction, tant de points...
648	Z	Sans (inaudible). Ah non?
649	Z	Non. C'était...
650	Z	Bien ça, c'est surprenant en 5.
651	Z	C'était... c'était 50 points pour le contenu, puis elle jouait, là, autour de... ça a varié quoi, entre 15 puis 47... 45, je pense, le... les notes pour le contenu, là.
652	Z	Ah oui?
653	Z	Oui.
654	Z	Mais...
655	Z	C'est une note de fond... écrit sur la copie, là, fond, deux-points avec la note sur 50, forme...
656	Z	C'est surprenant.
657	Z	Oui. Oui.
658	Z	Mais, est-ce qu'elle s'arrêtait quand même à la construction des... des paragraphes?
659	Z	Oui. Oui, oui, oui. Oui, oui, c'est pareil.
660	Z	Mais, elle mettait une note...
661	Z	Oui, une note globale.
662	Z	Ah bien!
663	Z	Et tout le dé... En fait, c'est un... Je dis elle, là, mais c'était

		le département qui avait déterminé ça que...
664	Z	OK.
665	Z	...tous les profs de, je pense que c'était de cinquième, devaient faire ça, 50, 50.
666	Z	Mais, c'est toujours comme ça aussi 50, 50.
667	Z	Oui. Bien, oui.
668	Z	C'est correct, c'est...
669	Z	Oui, c'est ça, mais en fait c'est... c'est 40 % de langue, 60 % de... de contenu.
670	Z	Oui.
671	Z	(Inaudible) 50, 50. Puis dans le 50 de langue, tout était rentré, là. C'était pas 20... 25 de syntaxe, ponctuation, 25 de... d'orthographe d'usage, grammaticale.
672	Z	Mais si, par exemple, il y avait 50 erreurs de... d'orthographe?
673	Z	Zéro.
674	Z	OK.
675	TPS SIL	(10 secondes)
676	Z	Parce que si ça vous va, là...
677	Z	Oui, oui. (Inaudible).
678	Z	(Inaudible). Alors, on va faire stop ici. Oh! Une belle petite musique!
679	Z	[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

Annexe 19

Segmentation et codification d'une entrevue : CP (en ordre de codes)

Codification
Entrevue-rétroaction
(par codes)
CP

388	CODE ORTH	Oui (rires). C'est... je me souviens c'est... Quand j'ai commencé à enseigner, j'avais fait de la suppléance dans une école, puis la professeure que j'avais remplacée, elle m'avait mis au pas tout de suite (rires). Elle m'avait dit : bon, voilà, alors, tu corriges comme ça, comme ça, comme ça. Là bon, j'avais trouvé ça un petit peu raide, mais après ça j'avais réfléchi, puis je m'étais dit : bien, c'est vrai que c'est pas si bête! Les élèves au moins, ils savent où... que...ce qui est... où est... où sont les erreurs de syntaxe, où sont les erreurs de ponctuation.
390	CODE ORTH	Puis, j'ai toujours gardé ça.
374	COMP TÂCHE	Dans quel sens?
376	COMP TÂCHE	(Rires). Moi, je pense qu'il n'y en a pas d'autres, sauf que... il y aurait peut-être une façon de travailler beaucoup plus... sur place, en classe même. Mais, on dirait que c'est... les élèves ont des habitudes aussi, hein...comme nous. Puis, pour eux, quand ils écrivent un texte, puis s'il est pas lu par le prof, puis s'il est pas noté, ça vaut pas toujours la peine de le faire. Puis, ils s'investiront pas beaucoup là-dedans. Et puis, ils vont... on va avoir l'impression qu'on les a fait écrire juste parce qu'il fallait les faire écrire. C'est un cercle vicieux en fait, tu sais. Avec... avec des élèves qui sont... des élèves parfaits puis des profs parfaits, ça serait bien plus simple, hein?
441	COMP TÂCHE	Non.

455	COMP TÂCHE	Ah! Une grosse question! (Rires). Bien, corriger une copie, c'est d'abord regarder si ce que l'élève a écrit correspond à ce que tu lui as enseigné, à ce que tu lui as demandé de faire. Correct? Par exemple, dans ce genre de texte-là, quand tu dis aux élèves, tu proposes un plan de paragraphe, puis tu leurs demandes de bien suivre ça, bien, c'est sûr que tu vas corriger en fonction de ça. Pour moi, c'est... c'est ça. Parce que l'autre prof à côté pourrait peut-être proposer un plan sensiblement différent et puis il va corriger en fonction de ça aussi. Fait que pour moi, corriger, c'est d'abord ça. Puis c'est aussi, en même temps, au niveau de la langue, une façon de constater si les élèves évoluent. Pour moi, c'est aussi ça corriger. D'où l'importance, là, tu sais, tantôt on se demandait si c'était inévitable, là, tu sais, de corriger... tout le temps. Bien moi, je pense que c'est cet aspect-là qui... qu'on va chercher. Mais, c'est souvent décevant aussi. En tout cas, pour moi, c'est un peu ça. Puis, je me dis, c'est en écrivant que les élèves apprennent à écrire, donc la seule façon de les encourager à toujours bien travailler, c'est que... qu'on les corrige aussi.
501	COMP TÂCHE	Je le sais pas! (Inaudible).
502	COMP TÂCHE	Non, mais le fait que vous le saviez pas, ça, c'est important!
505	COMP TÂCHE	Parce que des fois, il y a... il y a une partie du travail de l'enseignant qui est automatisée... Puis, on... on réalise pas pourquoi on le fait. On sait pas pourquoi on le fait... mais on le fait.
241	CONN ÉL	Bon. Ça, ça devrait être une bonne copie. Bien sûr... c'est sûr que rendu à ce temps-ci de l'année, c'est bien difficile de faire abstraction, puis de pas se dire: bon, ça c'est une bonne copie.
378	CONN ÉL	Oui, ça influence. Euh! Mais, il faut en être bien conscient. Moi, j'en... j'en suis consciente. Je fais attention. Euh... C'est sûr que ça influence. En sachant le genre de texte qu'ils écrivent... quand, par exemple, il y a un élève à qui on a fait la remarque que les contenus de ses textes sont pas pertinents. J'en ai un entre autres cette année... Bon. Il a pas l'air conscient qu'il est à l'école puis il faut écrire des textes qui répondent à une certaine norme. Il a pas l'air conscient de ça. Puis, même rendu au mois d'avril, il est encore capable d'écrire un paragraphe de conneries. Là, c'est sûr que je vais lui faire des remarques. Tu sais, depuis le nombre de fois que je lui dis, bon, c'est sûr que mes remarques... et je vais être... je vais moins fermer les yeux sur sa façon d'écrire. Puis, je vais être moins... je vais être plus serrée dans ma correction. C'est (inaudible)...
240	COR COPIE	(correction première copie)
247	COR COPIE	(correction deuxième copie)
270	COR COPIE	(correction troisième copie)

244	CTX LECT	Oui, bien finir! Ou bien, tu sais que, bon, il faudrait que tu corriges, c'est le soir, puis... tu as une heure et demie, bon, tu veux mettre une heure et demie là-dedans. Bien là, tu fais attention pour pas terminer avec des copies difficiles à lire parce que là, des fois, ça peut... tu as de la difficulté à bien saisir, là... leur logique, là. Fait que quand les copies sont difficiles, des fois même, tu peux... ou bien tu te dis: "on va dire que c'est pas si mal ou bien tu finis par être tellement harassé que tu... tu... tu dis, bon: ça a pas d'allure, puis là, tu vas...
246	CTX LECT	Oui, c'est ça. Fait que je fais attention, là, je varie ça, puis quand je sais que je suis un peu fatiguée puis je veux m'avancer quand même, je vais peut-être prendre des copies un peu moins difficiles, là. Bon.
265	CTX LECT	Euh! À la première lecture, là, ça peut avoir une influence. Mais, quand je m'en rends compte, j'en ai eu des élèves cette année avec des calligraphies, là, très difficiles. Et puis, je leur ai dit souvent dans... en cours d'année de faire attention parce que inévitablement tu... tu arrives pas à lire. Tu es toujours arrêtée, tu relis, puis ça devient épuisant, puis tu t'enrages à lire! Fait que là, je leur dis aux élèves que... de faire attention. Mais, moi, je le sais. À ce moment-là, je vais relire plus souvent. Ou bien, je vais corriger la copie, là, puis, il n'y en a pas beaucoup des copies comme ça d'ailleurs, là... puis des fois, je vais les mettre de côté, puis je... je vais les relire une journée plus tard... ou deux, là, pour faire attention. Mais, moi, j'ai déjà entendu dire qu'un élève avait échoué à l'examen du Ministère parce que sa calligraphie était épouvantable. Trop souvent (inaudible)...
267	CTX LECT	Bien c'est ça! J'ai dit ça aux élèves, j'ai dit: "Écoutez, là! Tu sais, moi, quand j'en corrige 128, là, tu sais, faites un effort! Ayez pitié de moi (rires)! Si vous voulez des belles notes! (Rires).
268	CTX LECT	(Rires). Ne tirez pas sur le... sur le correcteur! (Rires).
292	CTX LECT	puis quand tu commences à être fatiguée, tu as pas le goût de corriger une copie (inaudible) et ça m'arrive, là...de tomber sur une copie ou bien des écritures difficiles. OK? Alors, s'il est 10 h 00, puis je veux à tout prix corriger encore un texte, bien, je vais choisir une copie avec une calligraphie qui est...très facile à lire.
311	CTX LECT	Ça se corrige pas quand il y a des gens qui se promènent à côté, quand il y a des déplacements de chaise, de feuille, puis des voix qu'on entend dans le corridor. C'est impossible de...corriger ça dans des conditions semblables. Alors, je corrige presque toujours ici. Ou bien, à l'école, comme là, cet après-midi, là, c'était une journée où je terminais à 12 h 35. Bon.
313	CTX LECT	Des fois, j'aime autant m'installer là que de m'installer ici parce que parfois ici, bon, il va y avoir le téléphone...bon, puis tu vas penser à ce qu'il y a à faire dans la maison, puis...
314	CTX LECT	Une petite brassée de lavage (rires).

315	CTX LECT	C'est ça, puis... Ah! C'est vrai! C'est vrai! Il faudrait bien que je fasse un téléphone, bon... Et c'est ça. Fait que là, des fois, j'aime mieux travailler dans une bibliothèque où je sais que je ferai pas autre chose que ça.
317	CTX LECT	Mais si je m'adonne à être toute seule ici pendant un bon bout de temps, je vais... oui, je vais être efficace.
343	CTX LECT	Oui, c'est ça. Si admettons les jeunes écoutent la télévision, bien là, je vais au moins fermer la porte puis...des fois, j'arrive bien à me concentrer quand même, là. Si je suis pas trop fatiguée, je vais quand même...bien travailler même s'il y a un petit peu de bruit ici.
406	DÉC PED	Je vais... non, pas vraiment. Je vais peut-être plutôt, dans un texte subséquent, si je me rends compte vraiment qu'il y a moins de fautes...je vais plutôt lui souligner le fait qu'il y a moins de fautes...que dans...que la dernière fois.
408	DÉC PED	Oui. Habituellement, là, oui, oui. J'essaie de... Comme tantôt, là, Marc-André, là.....tu sais, je... il avait une belle argumentation, je trouvais ça important. En tout cas, il me semble que c'est moins déprimant pour l'élève quand il reçoit sa note de 48. (Rires).
412	DÉC PED	Non.
414	DÉC PED	Bien, privilégier dans le sens de faire des commentaires?
416	DÉC PED	Ah!
418	DÉC PED	Bien... sur la forme, j'en mettrai pas beaucoup parce que la note est trop... elle parle d'elle-même. OK? Tandis que, au niveau du contenu, les notes, bien sûr, elles peuvent dire quelque chose. Mais quand la note est pas très élevée, il me semble que l'élève a plus besoin de savoir ce qui va pas. Parce que... il y a pas de comptabilité dans la partie, là, contenu tandis qu'ici, cou donc, il y en a 23 erreurs de syntaxe, puis de ponctuation. Tu peux pas réfléchir bien, bien longtemps, là. Il y en a 23, puis le seuil c'est 22. Alors pour moi, ça... ça... Ou bien, ce que j'ai déjà fait, par exemple, c'est vrai. En orthographe, je m'étais rendue compte dans une copie que les élèves avaient uniquement des erreurs d'orthographe grammaticale. Aucune erreur d'orthographe...
420	DÉC PED	...d'usage. Puis, il avait 0 quasiment dans... dans son orthographe. Puis là, je lui ai mis une note, je lui ai dit : cou donc, c'est pas compliqué mettre des "s", des "e-n-t"! Eh bien!
428	DÉC PED	Oui. La dernière fois, là, tantôt je vous parlais d'un élève, là, qui...qui écrit encore des textes comme ça.
429	DÉC PED	Déconnectés (rires). un peu de la réalité, là.
430	DÉC PED	Je lui ai mis une note, c'est tout. J'ai dit : cou donc! Depuis le temps que je lui dis, là... S'il est pas capable de s'en rendre compte, là.
432	DÉC PED	C'est terrible! Il y a une limite, je pense, à s'évertuer à écrire des choses quand tu les as déjà écrites...puis que ça porte pas fruit. Je pense qu'il a un bout...de chemin à faire, puis il faut qu'il le fasse.

434	DÉC PED	Oui.
436	DÉC PED	Oui, ça va arriver. Mais, (rires)...
439	DÉC PED	Mais, ça va arriver que j'écrirai rien, OK? Parce que, on dirait qu'au moment où je le corrige, là, j'ai l'impression que ça donne plus rien. OK? J'écrirai rien. Mais, ça va arriver, c'est plus au niveau de l'approche verbale. OK? Et il y a des fois, bon, l'élève va rentrer dans la classe puis je vais lui dire : bien, écoute, ton texte, là, oui. Tu sais, j'ai pas le goût de t'en parler trop, trop, puis tu sais très bien pourquoi. Fait que là, je pense que. Ça m'arrive des fois de faire des choses comme ça.
197	DÉRL COR	C'est bien. Bon! Bon, je vais d'abord préciser que la grille de correction que j'ai ici, c'est celle du Ministère. Le Ministère, lui, d'après sa façon de corriger, il a seulement trois, trois cotes par critère,
198	DÉRL COR	mais moi je respecte pas uniquement ces trois cotes-là. Je mets des notes intermédiaires...de sorte que sur 9, lui, le Ministère, il propose 3/9, 6/9 ou 9/9. Mais moi, je mets des notes intermédiaires: je vais mettre 9, je vais mettre 7/9... ou 5/9. OK? C'est comme ça partout. Ah oui! C'est vrai. Puis normalement aussi, je me donne un barème pour l'orthographe, que j'ai pas fait. Alors, je pourrais peut-être commencer par faire ça.
201	DÉRL COR	Alors, il y a un critère orthographe sur 20. Alors, normalement, ce que je fais, moi, sur 20, je vais mettre... je vais enlever les premiers points à raison de une au deux fautes, OK, pour un point de perdu.
203	DÉRL COR	OK? Mais, je fonctionne pas comme ça jusqu'à la fin. Je vais faire trois, quatre. Alors, là, il va descendre à 19. Ça, c'est 19/20.
205	DÉRL COR	Ici, c'est 18/20. Euh... cinq et six, 17; sept, huit, 16. Et après, là, c'est un point par faute.
207	DÉRL COR	Alors, c'est comme si je favorisais les élèves qui, à mes... à mon avis, méritent des bonnes notes en orthographe, puis après, je leur enlève un point par faute. Alors, 9, là, je me mets... je me fais toujours une grille ici pour que ça aille plus rapidement après...dans ma correction. Cinq, quatre, trois. Euh... Ah! C'est le contraire, il faut que j'additionne ici. Bon, ça c'est 11, 12, 13, 14, 15. Ici, ça fait 15, 14, 13, 12, 11, 10, 9... Là, je continuerai après. Normalement, l'élève a droit à peu jusqu'à 22, 23 fautes, là, avant d'avoir tout perdu.
214	DÉRL COR	Donc, ils doivent avoir 20... Enfin, à partir de la 24 ^e faute...
217	DÉRL COR	C'est ça. C'est ça. Puis, je fonctionne un petit peu de la même façon quand je travaille la syntaxe, puis la ponctuation. Ça par exemple, je pourrais l'écrire, là, sur... Je peux-tu aller me chercher une petite feuille?
221	DÉRL COR	Ah oui! C'est vrai! C'est vrai. Moi, je les sépare, mais ici, ils sont additionnés. Bon OK, on va... on va faire un seul critère. C'est vrai! C'est pas ma façon habituelle de... de fonctionner.

225	DÉRL COR	Oui, c'est ça. Avant, c'est ce qui... Bon, c'est ce qu'on trouvait dans les grilles. Maintenant, depuis trois ans, je pense? Ils regroupent les deux.
232	DÉRL COR	OK? Ça va simplifier les choses. Ça arrive des fois que je rectifie les...mes façons de corriger en cours de route. Alors, c'est pour ça que là, je fais trois premières copies. Mais, des fois après une dizaine de copies, bon, je... je... Je m'arrête et je regarde, là, si ça a du bon sens. Bon! On y va avec la première copie.
234	DÉRL COR	Oui, c'est ça. C'est ça. Normalement, je prends aussi une grille qui a... où il y a déjà des... des notes proposées par le Ministère, là.
236	DÉRL COR	Ça arrive que je prends celle-là. Ça, c'est la grille que les élèves voient dans leur cahier, là, d'examen.
275	DÉRL COR	Oui, c'est ça. Les premières copies, ça prend, des fois pas loin... Des copies comme ça, là, les premières que je corrige, là, ça me prend une demi-heure. Puis là, c'est ça, là, j'ai fait ça à haute voix, là.
283	DÉRL COR	Bien. J'essaie aussi de pas, c'est le même principe, de pas avoir plusieurs copies difficiles et longues à corriger de suite. Parce que je trouve que c'est... c'est pas encourageant. Tu sais, juste au niveau du temps, quand tu mets une demi-heure par copie, bon, c'est pas encourageant comme professeure parce que des fois tu es un petit peu déçue des résultats... puis pourtant, tu sais, tu... tu essaies de bien les préparer, de les sensibiliser à l'orthographe, puis on fait ça depuis septembre. Fait que là... puis des fois, tu aimes lire des copies qui sont plus agréables, puis mieux écrites pour un petit peu te redonner...
285	DÉRL COR	...de l'enthousiasme.
289	DÉRL COR	Puis je la remets en dessous!
290	DÉRL COR	(Inaudible) la remet en dessous? Oui.
291	DÉRL COR	Oui (rires)! Ah! Oui. Parce que je le sais que je suis pas dans un état pour bien la corriger. Parce que elle va me demander trop... trop d'efforts, puis ça vient nous chercher aussi un petit peu... affectivement, là. Tu sais, on sait que... on sait par exemple que tel élève met pas beaucoup, là, tu sais, de...d'ardeur,
294	DÉRL COR	Au moins deux.
296	DÉRL COR	Oui.
298	DÉRL COR	C'est rare que je les fais d'un bout à l'autre... sans arrêter. J'ai beaucoup de difficulté. Je fonctionne pas mal d'après ce que j'ai fait tantôt. Je vais revenir sur des petits bouts. Je vais peut-être plus relire un paragraphe complet, euh... Mais, je relirai pas, là... C'est rare que je vais lire les textes au complet sans m'arrêter.
300	DÉRL COR	Je le sais pas. J'ai l'impression de... de passer à côté de... de détails importants, je sais pas.
302	DÉRL COR	Oui. Ça c'est... on dirait que j'ai... je suis portée à corriger la langue...

304	DÉRL COR	...en premier. C'est plus fort que moi, il faut que je corrige la langue en premier. Ça me fatigue de pas pouvoir les relever. Fait que je les relève, puis après ça, bien, je vais plus m'attarder au contenu. Puis, ça me permet aussi de... de relever des erreurs que j'ai pas vues à la première lecture.
396	DÉRL COR	Non. Je corrige du début à la fin.
398	DÉRL COR	Au complet.
400	DÉRL COR	Tout.
443	DÉRL COR	Oh! Mais ça, ça fait quand même longtemps qu'on a...des grilles.
445	DÉRL COR	Oui. Ah oui! Je me souviens même pas avant!
449	DÉRL COR	Je dois être vieille! (Rires). Non, je... je suis bien franche, hein. Je me souviens pas beaucoup d'avoir corrigé sans grille.
453	DÉRL COR	Oui!
483	DÉRL COR	Oui, c'est ça. Puis, quand je me regarde faire, je me demande si je devais pas lire tout de suite au complet le... le texte...
485	DÉRL COR	...ou bien le...un paragraphe au complet avant de m'arrêter comme ça à chaque détail. Je sais pas, j'aurais peut-être une meilleure perception dès le départ du contenu.
487	DÉRL COR	Ce serait peut-être à essayer. (Rires). (Inaudible) (rires). Je me questionne aussi en pensant à notre discussion de tantôt en pensant au... à la façon de corriger, là...du Ministère. Je me demande si l'idée que je me fais de l'introduction, étant donné que le sujet divisé a pas d'importance, là... Je me demande si la note que je donne dans l'introduction est pas trop... trop élevée en général.
491	DÉRL COR	Oui.
495	DÉRL COR	Parce que je me dis...
497	DÉRL COR	Je me dis que quand on lit un texte, là, dans un journal, là...si après avoir lu l'introduction, si dès le départ on comprend pas ce qu'on lit... Il... il me semble que le reste du texte devrait pas nous aider à comprendre l'introduction. Fait que ça, je... Tu sais, l'introduction, c'est quelque... c'est comme...une unité par elle-même, puis je mets une note là-dessus tout de suite. À moins qu'il y ait une contradiction avec l'opinion, puis la conclusion, là, mais ça influence pas l'introduction elle-même pour moi, ça va influencer le critère opinion.
510	DÉRL COR	Je l'ai déjà fait, mais... Je le faisais quand le Ministère le distinguait lui-même. Mais je me souviens, il y avait un critère usage, grammatical. Mais, je le fais plus. Je vais le faire comme je l'ai mentionné tantôt, là, si je remarque vraiment que chez un élève c'est... c'est évident que c'est... la faiblesse, c'est la grammaire. Mais, je vais lui souligner, là. Mais, habituellement, j'en fais pas de distinction.
513	DÉRL COR	Une seule erreur pour (inaudible)...

532	DÉRL COR	Bien la grammaire, bien là, c'est plus délicat, là. Il faut vraiment que ce soit le même mot, puis la même expression. Comme tantôt, là, c'était le nombre d'accidents. Bon, le nombre d'accidents, le nombre d'accidents, là, ça va. Mais, si le mot change de contexte ou d'expression... Bien là, c'est des erreurs différentes. C'est quand même assez rare que je vais faire ça pour une erreur de grammaire, là.
534	DÉRL COR	C'est ça.
539	DÉRL COR	Oui. Oui, oui.
546	DÉRL COR	Je remarque que d'un paragraphe à l'autre, là, c'est vrai, on dirait que j'ai... je trouve ça difficile de bien suivre la... la logique...d'un paragraphe à l'autre pour être certaine que l'élève a... a suivi une... une ligne directrice...qu'il s'était fixée dès le début, là. Pour pas qu'il dévie, là. C'est peut-être ma façon de corriger trop par paragraphe qui fait que j'ai...
548	DÉRL COR	Oui, c'est ça. Peut-être que si je le lisais, soit au début ou à la fin, là...au complet, là, j'aurais peut-être une meilleure vue d'ensemble, là. Peut-être que j'hésiterais moins à chaque paragraphe comme ça.
552	DÉRL COR	J'essaie de comprendre, mais j'avoue que...
554	DÉRL COR	Mais, j'ai peur de... de négliger la... la logique interne...du paragraphe.
556	DÉRL COR	J'ai peur de négliger ça en fait en ayant une vision globale, puis d'arriver à une note globale...du texte.
557	DÉRL COR	Il faudrait trouver le... le juste entre le découpage...du paragraphe et...
558	DÉRL COR	Parce que je me rencontre peut-être que je tatillonne beaucoup, là.
563	DÉRL COR	...au début. Bien en tout cas, selon moi, ce... c'était pas un bon paragraphe.
572	DÉRL COR	Parce que tout à l'heure vous avez eu une ré... une réaction qui était intéressante quand vous avez dit pour le vocabulaire entre autres, là. Sur 12, là, je...
574	DÉRL COR	...me souviens plus, le dernier texte, je pense?
576	DÉRL COR	Vous avez dit : bon, pour... bon, 8/12, ça faisait comme 60 %...
578	DÉRL COR	En fait, 66, donc 7/12, ça fait 60 %. Oui, ça... c'est autour de 60 %. Donc, vous avez met... vous avez mis 7/12
582	DÉRL COR	Bien en tout cas, j'aime... Moi, je suis pas... je suis pas à l'aise de corriger comme ça.
583	DÉRL COR	Non? Mais le résultat va probabl... Probablement que la note à la fin va être la même. Pourquoi? Parce que le fait que vous, vous ne mettez pas 100 % parce que...
584	DÉRL COR	OK. C'est vrai.
586	DÉRL COR	C'est ça, c'est ça.
590	DÉRL COR	Oui.
592	DÉRL COR	OK.
593	DÉRL COR	Donc le résultat final va être le même, mais...

594	DÉRL COR	Même si je vais... je mettrai pas... Moi, mettre en bas de 60 dans un critère, en particulier, il faut vraiment que je trouve que ça n'a pas d'allure.
606	DÉRL COR	Euh! C'est pour ça que le vocabulaire, à partir du moment où l'élève a écrit 500 mots, bon, s'il y a pas de réseaux, c'est-à-dire des mots qui reviennent, dans un même paragraphe, un nombre indéterminé de fois, là, tu sais, ou beaucoup d'anglicismes ou de choses comme ça, s'il y a pas de réseaux d'anglicismes, je pense que l'élève, sans problème, peut avoir 8/12.
608	DÉRL COR	Et à partir du moment où il y a pas de réseaux, pas d'anglicismes, mais que c'est pas un vocabulaire...
609	DÉRL COR	Recherché.
610	DÉRL COR	Très, très recherché, mais efficace, dans le cas qui nous concerne, il va avoir 12/12.
611	DÉRL COR	Il va avoir 12/12.
612	DÉRL COR	Mais c'est bien dur de mettre 0/12...
614	DÉRL COR	...à un critère de vocabulaire.
615	DÉRL COR	Bien moi, je le voyais comme ça.
616	DÉRL COR	À moins que ce soit écrit en... en anglais ou je sais pas quoi, là.
618	DÉRL COR	Mais sinon, c'est... c'est impossible à mettre 0/12 en vocabulaire.
620	DÉRL COR	L'élève a quand même écrit 500 mots. Puis, si son vocabulaire est pas bon, c'est peut... enfin, il y a le critère vocabulaire, mais il y a aussi le critère syntaxe qui va probablement aller gruger quelque chose en vocabulaire. Dans le sens où les mots sont pas bons. Tu sais, je le sais pas, on va utiliser un mot, je le sais pas, comme... comme le mot... un verbe, par exemple, qui a besoin d'un complément d'objet direct...
622	DÉRL COR	...puis est utilisé en complément d'objet indirect, par exemple. Bien, s'il est mal utilisé, est un mot... une erreur de vocabulaire ou une erreur de syntaxe?
624	DÉRL COR	Et c'est là où ça devient... difficile à justifier. Moi, je pense que c'est peut-être plus en syntaxe parce qu'à ce moment-là, ça devrait être la phrase qui est mal construite.
25	ÉCOLE	On est 700... 720, 730.
27	ÉCOLE	Bien... je vous avouerai que de ce temps-ci, là...
29	ÉCOLE	Oui, le public nous fait une concurrence sérieuse.
31	ÉCOLE	Puis tant mieux pour eux autres, là, parce que je pense qu'il était temps, là (rires).
33	ÉCOLE	Pis il y a... il y a toutes sortes de facteurs, hein, dans le sens, le facteur, bien sûr, financier...
35	ÉCOLE	...il a de l'importance. Tu sais, il y a des parents... ils ont de moins en moins les moyens d'envoyer les élèves à l'école privée. Puis, il y a énormément de concurrence. Ici dans la région, il y a 3 écoles privées secondaires. Puis... il y a... il y a la nôtre, puis une autre à St-Jacques, qui était traditionnellement une école de filles, un pensionnat.

37	ÉCOLE	Oui. Puis là ils ouvrent les portes aux garçons...
39	ÉCOLE	...puis ils ont... ils ont commencé, là, le cours international...
41	ÉCOLE	...puis que nous autres on n'avait pas du tout pensé important, là...tu sais, parce qu'on disait qu'on donnait un bon enseignement, puis les parents avaient l'air satisfaits.
521	ÉCOLE	Oui, parce que si on accepte des élèves de plus en plus, là, avec des difficultés, là, il va falloir faire des...des voies. Je trouve que ça rend pas service aux élèves.
523	ÉCOLE	Non!
525	ÉCOLE	32, 33.
527	ÉCOLE	Quatre groupes de 32 (inaudible).
530	ÉCOLE	Oui, c'est ça. Dans chaque groupe, il y a des élèves très forts, puis des élèves... Bien en tout cas, on pense qu'ils sont moyens, mais, dans la réalité, il y a des élèves faibles là-dedans. Ils sont pas nom... ils sont pas très nombreux. Mais cette année, c'est un groupe comme ça. Il y a plus d'élèves faibles dans ce groupe-là... ...que dans les groupes que j'ai eus... les années antérieures. (13 secondes)
211	HAB COR	Oui. Puis, c'est ma façon de fonctionner, là, habituelle.
242	HAB COR	Et même que ça m'arrive de mettre des bonnes copies en dessous d'une pile, OK, parce que c'est comme si, bon, pour moi c'était une récompense (rires). Tu sais, je viens comme...
306	HAB COR	Ah! (Inaudible).
308	HAB COR	Non, il y a jamais de musique. Jamais à l'école non plus.
310	HAB COR	On a des horaires trop chargés. Nous autres, à l'école, on est dans une salle de professeurs où... où on est plusieurs. Il y a toujours du va-et-vient.
312	HAB COR	Là, ce qui m'arrive, des fois, quand j'ai plus qu'une heure à ma disposition à l'école, des fois je vais préférer m'en aller à la bibliothèque du cégep...parce que nous on est une aile du cégep. Puis c'est... c'est bien tranquille, puis je suis jamais dérangée. Là, je vais m'installer là.
319	HAB COR	Oui. Ou bien, une autre façon de faire, c'est que si je décide de consacrer pas mal une journée à ça... Euh! Je suis pas capable de corriger, bien sûr, là, trois heures de suite, là. Mais, ce que je vais faire, je vais me donner des périodes de correction...entrecoupées de... c'est ça, de petits travaux ménagers, là. Une bonne prom... je vais aller faire une marche dehors. Mais, c'est comme si je décidais dans ma journée, là, j'en mets disons... 15, là, je fais ma pile, là, puis je me dis : ce soir, il faut que cette pile-là soit terminée.
321	HAB COR	Oui, c'est ça.
323	HAB COR	Puis, c'est bien sûr, quand je décide d'en corriger 15, euh... je fais pas d'autre chose de ma journée parce que c'est sûr je les corrigerai pas.
325	HAB COR	Le matin.
327	HAB COR	Le matin.
329	HAB COR	Oui.

331	HAB COR	Non.
333	HAB COR	Ah oui! Ça peut arriver!
335	HAB COR	Oui, oui, ça peut arriver. Oui, c'est ça.
337	HAB COR	Mais, pas trop... pas souvent. Ce que je trouve dommage cette année, c'est que mon horaire à l'école me permet pas beaucoup de corriger le matin. C'est surtout l'après-midi que je vais avoir, mais j'ai un horaire très chargé cet année, je trouve ça bien difficile. C'est les fins de semaine qui sont hypothéquées.
339	HAB COR	J'aime... j'aime ça beaucoup ici sur la table de la cuisine.
341	HAB COR	C'est pour ça j'aime... j'aime corriger quand il y a personne d'autre dans la maison. Je peux m'installer ici. Puis, j'ai une petite chambre, un petit bureau de travail, là...je vais... je vais changer aussi, là. Je vais m'installer là à l'occasion.
345	HAB COR	Ah! Toujours en rouge!
347	HAB COR	Bien oui! (Rires). J'ai jamais corrigé avec d'autres couleurs (rires).
353	HAB COR	Et, moi, je suis pas grande, les pieds me touchent jamais à terre, fait que là, il faut que je me lève (rires).
392	HAB ENS	Ah oui! À tous les débuts d'année, dès que je remets un premier texte, je leur dis...comment je corrige ça.
517	HAB ENS	Je vais faire beaucoup... Oui, je vais le faire à l'occasion, mais beaucoup plus quand c'est un travail commun à tout le monde, par exemple, je sais pas moi, une dictée, ça je vais revenir beaucoup plus. Mais lors de compositions, je vais peut-être revenir plus sur des... des remarques au niveau de l'organisation du texte. Au niveau de l'orthographe, je reviens pas beaucoup devant toute la classe, là. Mais, je vais revenir peut-être sur... à l'occasion, la correspondance des marqueurs de relation...comme je l'ai souligné tantôt, là...“en premier lieu”, puis après ça c'est “aussi”. Je vais peut-être parler d'une erreur de syntaxe...qui est très courante, là, comme les “parce que” qui commencent les phrases sans qu'il y ait de principale, là je vais peut-être le souligner. Mais, je reviens pas beaucoup face à toute la classe, là. Ça va rester très général, mais je vais... j'essaie le plus possible. Par exemple, après ce texte-là, là, ils vont devoir le corriger...puis, je vais... je vais jeter un coup d'œil avec eux autres...sur leurs corrections. Je trouve que revenir devant toute la classe, là, sur des erreurs, même si elles sont quand même assez fréquentes, moi, j'ai l'impression que ça ennuie péniblement le tiers de la classe, tu sais.
519	HAB ENS	Qui fait pas cette erreur-là! C'est ça qui est difficile dans l'enseignement du français lorsqu'on fait écrire les élèves. J'ai toujours l'impression de... de pénaliser une partie de la classe parce que... Cette année particulièrement, là, il y a tellement d'écart entre les...les bons puis les moins bons élèves qu'il faudrait qu'il y ait deux façons d'enseigner. Puis nous autres à l'école, on n'a pas l'habitude de faire des voies, là. Mais, je pense que... on commence à y penser.
541	MEQ	Je sais pas si c'est vu comme ça, là...

543	MEQ	...par les correcteurs du Ministère, là. (Rires).
566	MEQ	J'imagine qu'avec un paragraphe sur les trois qui est bien fait au Ministère, c'est pas... ça passe pas, hein?
567	MEQ	C'est 7.
579	MEQ	alors que le Ministère ne regarde pas si la cote est en haut... bien enfin, en haut de 60 ou en bas de 60, là, tu sais. Ils regardent, bon, la cote, elle vaut 33 % parce que c'est toujours ça, là, 0, 33, 66, 100.
581	MEQ	Bon. Ça vaut... Mettons, vocabulaire, ça va être écrit, bon, pas de redondance, pas d'anglicismes...bon, tout ça. Ça, ça vaut A, ça vaut comme 100 %. Puis, ils vont juste regarder comme la définition du critère, puis en regardant la définition du critère, bien, si ça vaut B, ça vaut 66, puis si ça vaut C, ça vaut 33. Ils se posent pas la question à savoir est-ce que... oui, est-ce que ça vaut 60 %, est-ce que ça vaut 50 %, est-ce que ça vaut 40 %. Ils regardent juste l'explication du critère, puis ils mettent cette note-là.
595	MEQ	C'est ça. Alors que le Ministère met allègrement 33 parce qu'il sait qu'avec... dans un autre critère, il va y avoir 100.
596	MEQ	Ils vont se racheter.
597	MEQ	Ils vont se racheter dans le milieu.
602	MEQ	Oui. En fait, c'est toute la nuance. Ce que la grille du Ministère essaie avec ces... ces crans-là, si on veut... ce que la grille du Ministère essaie de faire, c'est justement qu'on parte pas d'une note, bon, 100 étant la perfection. Mais s'il manque ça, s'il manque ça, s'il manque ça, on va mettre cette note-là. S'il manque encore plus ça, encore plus ça, encore plus ça, puis encore plus ça, on va mettre cette note-là. C'est vraiment de dire : bien, si tu as 0, c'est parce que tu as fait un texte expressif. Si tu as 7, c'est parce que tu as un argument bien développé, deux arguments douteux. Si tu as 14, c'est que tu as deux arguments bien développés, un argument douteux, puis si tu as 21, c'est que tu as trois arguments bien développés.
213	MOM ANNÉE	OK? Au début de l'année, des fois je suis un petit peu moins sévère, mais j'en viens là presque à la veille de l'examen du Ministère, là... Puis... mais, je leur dis que le Ministère corrige peut-être pas de cette façon-là exactement. Mais, je pense que ma façon est un petit peu plus sévère. Donc, je leur dis: "Tant mieux pour vous autres si après vous êtes bonifiés, vous avez des meilleurs notes." cinq, quatre, trois. Bon là, je suis rendue à 20... 21, 22. C'est ça. Ça va arriver à 23.
223	MOM ANNÉE	Mais rendu à la veille de l'examen, je les jumelle, puis là, je les...
227	MOM ANNÉE	Et puis... là, rendu comme ça à la fin de l'année, là, je les jumelle tous les deux.
362	MOM ANNÉE	OK? Je vais être plus libérée. Puis l'examen, c'est le 7 mai, je crois.
380	MOM ANNÉE	Oui, le moment de l'année a une influence. À ce temps-ci, je pardonne plus beaucoup de choses.

382	MOM ANNÉE	(Rires). Non.
384	MOM ANNÉE	Oui...
386	MOM ANNÉE	Oui. Euh! Je me souviens qu'avant qu'ils écrivent ce texte-là, je leur ai demandé de faire deux paragraphes, seulement de développement...sans introduction, sans conclusion. Et puis là, bon, j'ai fait... J'ai plus écrit des... des commentaires, là, que je l'ai... que j'ai pu le faire ici, là.
249	PERC COR	C'est... oui.
251	PERC COR	Oui, tout le temps.
252	PERC COR	une part de subjectivité parce que vous comparez quand même les copies entre elles, puis...
253	PERC COR	Oui, c'est ça. C'est ça. C'est... c'est que, oui, on pourrait quasiment dire: bon, il y a 10 copies, les 10 premières sont... se ressemblent beaucoup. Mais entre elles, il y a quand même une différence. Puis, est-ce que ça vaut la peine que ça paraisse dans la note, cette différence-là? Fait que là, moi, je trouve 92, c'est... c'est beaucoup, mais je le sais que souvent, quand je prends la grille du Ministère, je vais... les notes vont être plus élevées... que quand je me fais une grille en cours d'année, là.
255	PERC COR	Une grille plus personnelle. Puis, de toute façon, je me dis, pour les élèves, peut-être que ça leur donne... ça reflète vraiment... peut-être la note qu'ils vont avoir à l'examen du Ministère. En tout cas, pour l'instant, je lui laisse son 92.
257	PERC COR	Oui, ça peut arriver...
258	PERC COR	Puis, vous remontez...
259	PERC COR	Ça peut arriver, mais... ça va arriver... par comparaison avec d'autres copies aussi.
261	PERC COR	Tu sais, si admettons, il y a une copie, je lui mets 78 et puis, j'en ai corrigé d'autres avant à qui j'avais mis 82, 83, puis, bon, je... je regarde, je compare vraiment les copies, puis je suis plus certaine. Je pense que... il y a... C'est parce que ce qui intervient des fois, là, c'est plus le... le style de l'élève, c'est... Comme ça ici, son début, là, c'est beau, c'est vraiment bien dit, là... puis, si admettons, il... il y a des erreurs, plus d'erreurs de... s'il y avait eu plus d'erreurs d'orthographe... Il y a des fois où tu te demandes vraiment est-ce que... comment cette copie-là, elle serait vue... par les correcteurs du Ministère.
269	PERC COR	Non! (Rires). Mais, c'est... c'est vrai qu'il y aura beau n'importe... avoir n'importe quelle grille, même si on essaie, là, d'avoir... de viser l'objectivité parfaite... ça va toujours être plus difficile. C'est quand même mieux que, je pense, dans les années 1960, où on mettait une note globale en haut, là. Moi, je considère que c'est mieux.

366	PERC COR	Oui, mais il y a une partie, je trouve, que... qu'on n'a pas réussi à... à valoriser. On n'a pas réussi, d'après moi, à trouver des... une façon d'enseigner qui permette à l'élève de profiter de ce qu'on vient de faire. Moi, c'est ça que je déplore. Je j'ai pas trouvée encore. Souvent, ce que... Quand on avait des tâches moins... moins grosses, moi, j'obligeais les élèves à corriger leur texte. Toutes les fautes de l'orthographe, je leur faisais corriger ça sur une autre feuille en trois colonnes : la correction, la règle...puis je revoyais tout ça. Les erreurs de syntaxe, puis de ponctuation, je leur faisais corriger ça entre les lignes. C'est pour ça qu'ils écrivent à double interligne. (Bruit). Là, je peux plus faire ça. Je peux... même... je vais leur demander de le faire, puis le...en... quand je suis capable, si j'ai une période où ils vont travailler seuls, je vais leur dire : bien, venez me montrer votre correction, on va regarder ça ensemble. Mais, c'est très difficile. Je suis plus capable de surveiller ça...puis d'accorder un suivi à la correction qu'on vient de faire. Ça, ça me déçoit beaucoup parce qu'avant, j'avais l'impression en tout cas... Peut-être que je... Peut-être que l'importance que j'accordais est démesurée, je le sais pas, mais ça, je trouve ça décevant de pas être capable de vérifier si l'élève... a vérifié sa copie.....s'il a tenu compte de (inaudible).
457	PERC COR	À l'occasion.
459	PERC COR	Oui. Je pense qu'on n'en a pas besoin de beaucoup en fait...de récompenses, il suffit que quelques élèves dans... à chaque année qui montrent des prises de conscience de leurs faiblesses, puis de la détermination à travailler, là, tu sais...de l'acharnement petit peu par petit peu, là, puis on se rend compte qu'à la fin de l'année ça paraît. Il en faut pas beaucoup dans une année. Puis, il y a toujours les élèves qui travaillent toujours très bien, fait que ceux-là, c'est consolant aussi. Oh non! En... au bout de la ligne... moi, je suis... j'aime beaucoup ce que je fais, mais je trouve que c'est un... du temps énorme.
461	PERC COR	Oh! Mon Dieu Seigneur! C'est comme si c'était du missionnariat .
463	PERC COR	Oui. Puis même... même, je dirais que ça nous empêche de parfois réviser nos préparations de cours...puis se mettre à jour, apporter des choses nouvelles, puis... Il y a des fois où on... c'est comme si on ployait sous le... le poids...des corrections. Puis tu sais, quand tu passes... tu as mis une partie de ta soirée là-dedans, puis tu recommences le lendemain matin, tu as l'impression que tu aurais voulu faire quelque chose de différent, là...ce matin-là, puis tu as pas eu le temps, là, d'y penser, puis de faire quelque chose de nouveau.

599	PERC COR	Moi, je... j'avais discuté (inaudible) avec une collègue, le critère vocabulaire. Elle, elle... Elle pouvait mettre facilement 2/10 dans le vocabulaire. Fait que c'est sûr. Elle, elle arrivait souvent avec des moyenne, dans ses compositions, là, de 64 %. Puis, c'est le même genre d'élèves, là, tu sais...que je pouvais avoir dans mes cours. Puis moi, j'arrivais avec des moyennes de, je sais pas moi, 70, 72. Là bien (rires), tu sais, elle disait : bon, tu mets des notes de sœur! (Rires). Puis moi, bien, bon, j'aimais pas beaucoup me faire dire ça. Mais d'un autre côté, je lui ai demandé, j'ai dit : écoute, essaie donc de me justifier ça, toi, 2/10! Explique...
601	PERC COR	Oui! J'ai dit : explique-moi ça que cet élève-là vaut pas plus que 2/10. Elle était pas capable de me l'expliquer. Bien, elle a dit : j'ai compté ses erreurs de vocabulaire. Oui, mais j'ai dit : tu as-tu... as-tu considéré le reste aussi? J'ai dit : c'est bien beau considérer les erreurs de vocabulaire, mais as-tu considéré le reste aussi du vocabulaire? Le reste de... son texte. C'est ça. Mais à partir de ce moment-là, tu peux pas mettre un 2. À moins que l'élève écrive en joul! Puis, dans... dans le contenu, l'argumentation, pour moi c'est un petit peu la même chose.
604	PERC COR	C'est pas... ça, c'est... c'est ce qu'on vise, puis on descend après ça. C'est vraiment une observation de ce qui est écrit. Donc, c'est pour ça que le vocabulaire (rires)...
633	PERC COR	Oui. Mais, tout ce que je peux dire, un petit peu comme expérience, là... Je... rendue à la troisième copie... Bien la deuxième, elle m'a donné comme...un élan.
635	PERC COR	Oui. Puis, à la dernière, je me sentais un peu plus à l'aise...aussi, pour corriger.
229	PERC RÉC CM EL	Je trouve ça permet aux élèves de... de distinguer les deux. Euh... C'est vrai que souvent c'est relié dans le texte... et ça arrive que c'est pas relié du tout.
368	PERC RÉC CM ÉL	Oui!
370	PERC RÉC CM ÉL	Oui. Et puis des fois je leur dis, ah oui! (Rires). Des fois, je leur dis aussi quand je remets des copies : si vous avez vraiment l'impression que j'ai été... que j'ai été injuste, que votre note représente pas du tout...la valeur de votre texte, je leur dis, je peux le relire, bon. Je suis pas infallible, puis des fois, quand une semaine plus tard, on relit un texte, on a parfois...une autre façon de... de le voir. Mais, il y en a très peu qui reviennent. Habituellement, ils vont venir... demander des précisions sur des notes qu'on a écrites dans...les marges. Mais, c'est très rare. Ça va arriver une fois ou deux, là...sur les 128, là, qu'on me demande de relire des textes...puis de réévaluer ça.

372	PERC RÉC CM ÉL	Il y en a, oui. Il y en a oui. C'est... c'est de valeur à dire, hein, c'est les bons élèves qui sont capables de...de se corriger à partir de notes qu'on leur a faites. C'est plate à dire, mais c'est ça. Puis, les élèves très faibles, on a parfois l'impression qu'ils pataugent un peu du début à la fin de l'année. On sent à l'occasion. C'est pas... c'est pas constant. À l'occasion, on va tomber sur un texte, puis on dit : Ah! Là, tu l'as! Puis, il me semble que ça va bien, là. Puis après ça, ils écrivent un autre texte, puis on a l'impression qu'ils ont régressé, là.
24	QS	C'est une école qui est assez... populeuse?
26	QS	C'est trié sur le volet pas mal ou si?
28	QS	De moins en moins trié?
210	QS	OK. Et, ils sont au courant de ce... ce barème-là?
216	QS	Ils ont... ils ont 0/20 en orthographe?
220	QS	Même si ponctuation et syntaxe sont additionnés ensemble normalement dans le résultat?
222	QS	Non?
224	QS	OK. Sinon, vous accordez quoi, 10 points de ponctuation, 10 points de syntaxe?
233	QS	Et vous avez une grille comme ça, une feuille pour chacun des élèves?
248	QS	Donc, même s'il y a une grille qui semble rendre le travail plus objectif...
250	QS	...il y a quand même...
256	QS	Oui. Est-ce que ça peut arriver que vous montiez la note aussi? Vous additionnez, ça arrive à 78, par exemple, puis vous dites: ah! Il me semble que... Il me semble que je lui aurais peut-être mis 80 à ce texte-là, puis...
262	QS	Est-ce que la qualité de l'orthographe peut avoir une influence sur la... la notation de la partie...
264	QS	...du contenu.
266	QS	Les correcteurs étaient pas capables de le lire?
282	QS	Euh! Vous disiez tout à l'heure que vous uti.. vous gardiez des... des co... des bonnes copies... en fait, pour la fin. Est-ce que vous avez d'autres... d'autres façons de... de procéder pour l'ordre des copies ou...?
284	QS	Oui. Est-ce que ça va...
286	QS	...vous arriver justement d'être en train de...de corriger une pile, par exemple...
288	QS	...puis après deux ou trois copies, là, vous tombez sur une copie x.
293	QS	OK. Combien de lectures, normalement, vous faites pour corriger un texte?
295	QS	Au moins deux?
297	QS	Deux, d'un bout à l'autre ou deux...
301	QS	OK. Puis vous corrigez l'orthographe d'abord?
305	QS	Oui, oui. OK. Euh... vos habitudes habituelles, ça fait drôle comme mots quand même... de correction. Vous corrigez ici? À l'école?

307	QS	Le soir? Le matin? La musique?
309	QS	Non?
320	QS	C'est la pile de la journée?
324	QS	OK. Est-ce que vous êtes plus efficace le matin ou vous préférez corriger le...
326	QS	...le matin? L'après-midi? Le soir?
328	QS	Le matin?
330	QS	Est-ce que ça peut vous arriver de vous lever plus tôt? Il vous restait deux ou trois copies à corriger...
332	QS	...la veille, vous étiez fatiguée, puis vous dites...
334	QS	...je vais corri... je vais me lever plus tôt le matin.
338	QS	Oui. Euh... Avez-vous un lieu préféré pour corriger?
340	QS	Oui?
342	QS	S'il y a quelqu'un dans la maison?
344	QS	Oui. Avez-vous une couleur particulière pour corriger?
346	QS	Ça semble évident! (Rires).
348	QS	Vous êtes capables de corriger combien de temps sans vous arrêter?
350	QS	Oui? Autour d'une heure et demie?
354	QS	Normalement, ça vous prend combien de temps... vous dites vous avez quoi 100...
357	QS	Euh! Ça vous prend... combien... vous avez 128 élèves?
359	QS	Ça peut vous prendre combien de temps, là, ce genre de production écrite-là à leur remettre?
365	QS	OK. OK. Page suivante. Euh... Avez-vous l'impression que le travail de correction de l'enseignant est un travail nécessaire à l'apprentissage?
367	QS	Avez-vous l'impression qu'ils comprennent tout ce que vous avez écrit?
369	QS	Oui?
371	QS	Avez-vous l'impression que les commentaires que vous faites, que ce soit sur l'orthographe ou sur le contenu, avez-vous l'impression que les élèves savent comment les... les réinvestir dans les productions écrites subséquentes?
373	QS	Oui, oui. Avez-vous l'impression que vous faites un travail incontournable? Dans la correction?
375	QS	Dans le sens que c'est un travail obligatoire pour le prof de français, il... il y a pas d'autres moyens de s'en sortir que de corriger...
377	QS	Oui. Euh... On en parlait un petit peu tout à l'heure, la relation que vous avez avec les en... avec les élèves...avez-vous l'impression que cette relation-là influence le type de commentaires que vous faites?
379	QS	Est-ce que le moment de l'année a une influence aussi?
381	QS	Non?
383	QS	Non. Puis, la quantité de commentaires va-t-elle être différente selon le moment de l'année? Si c'est la première fois qu'ils font...
385	QS	...une production par rapport à la deuxième ou troisième fois?

387	QS	OK. Votre... la façon dont vous corrigez, vous disiez tout à l'heure, bon, vous mettez des crochets si c'est des fautes de syntaxe...des barres obliques si c'est des fautes de ponctuation. Ça fait longtemps que vous fonctionnez comme ça?
391	QS	Oui. Puis vous l'expliquez à chaque début d'année?
393	QS	OK. Euh! Est-ce que ça va vous arriver de... d'arrêter de corriger quand, par exemple, un texte très mauvais au niveau de l'orthographe, le maximum, vous sentez que les maximum des... des fautes et des points...
395	QS	...est perdu?
397	QS	Oui?
399	QS	Oui?
401	QS	Et est-ce que ça peut vous arriver par exemple, bon, vous avez écrit, là, tout à l'heure 0/20...
403	QS	...pour l'orthographe. Est-ce que ça peut vous arriver d'écrire, bon, toujours 0/20, mais en dessous ou à côté d'indiquer, je sais pas moi, 45 fautes ou le nombre de fautes...
405	QS	...pour que l'élève en prenne conscience?
407	QS	OK. OK. Est-ce que vous vous obligez à écrire des commentaires positifs sur les copies?
409	QS	Euh! Si le texte est vraiment, vraiment mauvais tant au niveau de l'orthographe qu'au niveau du...
411	QS	...du contenu, est-ce qu'il y a une des deux parties que vous privilégiez?
413	QS	Non? Vous allez faire des commentaires sur tout?
415	QS	Oui.
417	QS	Est-ce que vous allez mettre l'accent plus sur le contenu ou, au contraire, plus sur la forme parce que...?
427	QS	(Rires). Est-ce que ça va vous arriver parfois de choisir de ne pas écrire de commentaire?
433	QS	Oui. Bon. À un élève, par exemple, qui aurait beaucoup de difficultés en quelque chose ou... Pardon. Est-ce que vous allez peut-être décider de ne rien écrire, tu sais, dans un texte qui serait très mauvais, bon, je vais plutôt concentrer mes efforts, mes commentaires là-dessus plutôt que sur d'autre chose? Un... un élève, bon, il y a toujours cet élève-là, là...
435	QS	Mais un élève vous savez que, bon, ça fait 15 fois qu'on explique cette règle de grammaire-là, la façon de faire...une introduction, puis là bien, vous décidez de ne plus rien écrire parce qu'il est trop tard dans l'année, parce que... parce que cet élève-là est pas réceptif, parce que...
440	QS	OK. Est-ce que vous avez modifié vos habitudes de correction ces dernières années, je dirais?
442	QS	Non? L'avènement des grilles, est-ce que ça a changé quelque chose?
444	QS	Une bonne quinzaine d'années, là.
452	QS	Est-ce que vous corrigez tous les types de discours avec des grilles?

454	QS	Oui. OK. Euh! Maintenant, on a une question importante cet après-midi. Selon vous, qu'est-ce que corriger une copie?
456	QS	Oui, oui. Avez-vous des récompenses dans la correction?
458	QS	Oui?
460	QS	Oui, oui. C'est un investissement de temps énorme!
462	QS	Cette partie-là?
464	QS	C'est bien. Avez-vous des commentaires? Des questions?
480	QS	Si vous aviez un premier commentaire à faire?
482	QS	Oui?
484	QS	Oui?
490	QS	Avez-vous l'habitude de mettre les points tout de suite après avoir lu l'introduction?
492	QS	Sauf comme pour le dernier, là, vous saviez pas...
494	QS	Bien, (inaudible) de les classer...
496	QS	...de les régler au fur et à mesure?
507	QS	Puis c'est ça. Puis, de... de vous poser la question, je voulais pas nécessairement avoir la réponse: ça je fais ça quand ça, puis ça, je fais ça... quand ça dans cette situation-là. Mais justement, le fait de pas le savoir, c'est... c'est l'automatisme du travail qui entre en ligne de compte.
509	QS	Vous distinguez pas dans votre correction usage, grammaire...?
512	QS	Si vous sentez qu'un étudiant fait la même faute très souvent, est-ce que...
514	QS	Oui, mais en classe est-ce que vous revenez sur certaines règles que tout le monde...
515	QS	OK! D'un élève à l'autre ou?
516	QS	Non. Pour l'ensemble de la classe. Une leçon de grammaire ou... en particulier sur un aspect qui a été mal compris, mettons qu'il revient souvent ou...
518	QS	Qui fait pas cette erreur-là?
520	QS	Oui?
522	QS	Bien là, vous avez quoi, quatre groupes de 40 à peu près, là?
524	QS	Un petit peu plus?
529	QS	Et d'égal force?
531	QS	Vous disiez tantôt que vous comptez une seule faute quand les fautes se répètent. C'est valable pour l'usage et pour la grammaire?
533	QS	Oui. Donc, la grammaire, finalement, on la compte à toutes les fois qu'elle apparaît (inaudible).
536	QS	Puis, vous disiez aussi la ponctuation, quand c'est deux virgules conséquentes...
538	QS	Vous comptez une seule faute.
547	QS	Oui, un peu plus découpé, là?
549	QS	Est-ce que ça voudrait dire que vous faites une première lecture uniquement pour l'orthographe sans... sans essayer de comprendre le... le lien, le texte de l'élève.
551	QS	Puis après ça, vous faites une deuxième lecture...
585	QS	...c'est trop. Mais, vous ne mettez pas 33 non plus parce que c'est pas assez.

587	QS	Donc, vous concentrez vos notes autour...
589	QS	...entre, bon, peut-être 55... 50, 55 et 75. Donc en moyenne, ça va lui faire 67.
591	QS	Alors que de 33 à 100, la moyenne reste encore à 67.
600	QS	À partir du moment où l'élève a écrit 500 mots, là?
500	REP VIDÉO	[(...)OK. Qu'est-ce qui pourrait justifier que des fois vous mettez un "x" parce qu'il manque un mot, puis des fois, comme là, vous l'avez écrit? Je le sais pas. (...)]
560	REP VIDÉO	[(...)Si j'ai bien pratiqué la conduite automobile durant un an, je ne vois pas pourquoi je ne réussirais "pas" le test de la SAAQ. (...)]
565	REP VIDÉO	[(...) Il y a un paragraphe sur les trois qui est très bien fait. Son premier, si je me souviens bien (...)]
638	REP VIDÉO	[(...) Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non. C'est pourquoi, pour traiter (...)]
561	RET CC	Ça m'a pris du temps à voir que son (rires)... il argumentait pas sur ce qu'il avait dit...
568	RET CC	C'est 7. Moi, je lui avais mis combien... que j'avais mis?
569	RET CC	14, il me semble.
570	RET CC	14. Ah!
200	TÂCHE JOUR	(Rires). Je vais prendre une autre feuille. J'en ai quatre ici. Oui, c'est ça. Je vais me servir celles-là.
219	TÂCHE JOUR	Bon, alors ça, ça va être pour l'orthographe. Après ça ici, ce sera la ponctuation. Ici, ce sera la syntaxe.
230	TÂCHE JOUR	Alors, je vais faire la même chose: c'est /20. Bien, rendu à sept, huit... Bien, étant donné que les deux sont jumelés, je pourrai me servir de la même grille.
238	TÂCHE JOUR	Alors là, c'est le texte moyen que j'ai...pris en premier. C'est un garçon. Je sais pas si ça a de l'importance!
271	TÂCHE JOUR	Ça a pris combien de temps?
272	TÂCHE JOUR	(Rires). Ah! Autour de...
273	TÂCHE JOUR	1 h 25.
481	TÂCHE JOUR	(Rires). Je dirais que ça démarre très lentement.
349	TPS COR	Bien, à peu près cette heure-là que je viens de faire.
351	TPS COR	Oui, c'est ça. Après ça, là, tu sais, j'ai des fourmis dans les jambes, puis les chaises sont pas toujours confortables (rires).
360	TPS COR	Ah! Mon Dieu! Je me donne habituellement un mois. Mais là, je vais les corriger en dedans d'un mois. Je sais pas là, je vais trouver le moyen de le faire. Je vais... C'est parce que je les fais écrire à la fin de l'étape. Bien là, on est à la fin d'une étape, pour pouvoir les corriger au début de l'autre étape.
364	TPS COR	Donc, d'après moi, en trois semaines, là, je devrais être capable de corriger ça, là.
479	TPS SIL	(2 minutes 37 secondes)
489	TPS SIL	(26 secondes)
499	TPS SIL	(4 minutes 9 secondes)
508	TPS SIL	(26 secondes)
511	TPS SIL	(10 secondes)

535	TPS SIL	(7 secondes)
545	TPS SIL	(1 minutes 54 secondes)
559	TPS SIL	(1 minutes 29 secondes)
564	TPS SIL	(3 minutes 32 secondes)
571	TPS SIL	(10 secondes)
598	TPS SIL	(10 secondes)
625	TPS SIL	(32 secondes)
675	TPS SIL	(10 secondes)
20	Y-RECH	Est-ce que, pour vous, le genre d'école ça a une importance le genre d'école? Que ce soit une école publique, privée?
21	Y-RECH	Probablement pas.
22	Y-RECH	Non? Parce que je me demandais tout le temps si les universités voyaient...ça de la même façon, là, tu sais, pour les stagiaires aussi. Parce que ça arrive, les stagiaires, ils leur demandent qu'ils aient, dans le nombre de stages à faire...qu'il y ait des écoles... pas seulement des écoles privées.
58	Y-RECH	...Je sais pas si ça vaut la peine d'être mentionné! Avez-vous enseigné d'autres matières? J'ai fait deux mois du professionnel court!
59	Y-RECH	(Rires). Il y a 22 ans?
60	Y-RECH	À peu près ça! On va laisser faire!
61	Y-RECH	Oui. C'est pas tellement... pertinent.
79	Y-RECH	"Enseignez-vous seulement en cinquième (inaudible)?" J'ai enseigné plusieurs années à d'autres... à un autre degré aussi.
84	Y-RECH	Il y a un... un verso.
88	Y-RECH	La formation de base, là, c'est... c'est peut-être le bac ou...
89	Y-RECH	Ah bien! Il y a un bac spécialisé.
153	Y-RECH	(Rires). Bon! C'est toute une expérience (rires)! C'est un petit peu énervant! Avez-vous une préférence quant à la copie? La... la meilleure, la moyenne, la moins bonne?
154	Y-RECH	Il faut faire les trois, donc...
156	Y-RECH	Vous les faites dans l'ordre vous voulez, ça c'est important.
158	Y-RECH	Ce qui est important, c'est que vous le fassiez de la façon dont vous le faites d'habitude.
160	Y-RECH	En écrivant ni plus, ni moins de commentaires que vous en faites d'habitude.
162	Y-RECH	Euh! Sauf que, étant donné que c'est pour une recherche, évidemment, ce que je vous demande de faire, c'est de lire la copie à voix haute...
164	Y-RECH	...et de verbaliser sur ce que vous êtes en train de faire, c'est-à-dire que vous êtes en train de lire, là, vous lisez la première phrase, la deuxième, la troisième et là, vous dites: "Bien là, je vais rajouter ici un s parce qu'il manque un s ou j'indique qu'il y a une faute d'orthographe parce que... parce que j'ai l'habitude de le faire de cette façon-là, j'écris un G dans la marge, un G au-dessus, je l'encercle, bon.
166	Y-RECH	Et, puis après ça, si un moment donné vous dites, bien là, là bon, il faut que je mette une note, donc, bon, je vois que vous fonctionnez avec une grille, là...

168	Y-RECH	Bien là, je suis dans le premier critère, là, je pense à quelle note je pourrais lui donner pour le premier critère, je regarde l'introduction, parce que ça a l'air de ça... Bon, finalement bon, le sujet est amené correctement et posé un peu croche, donc, je vais lui mettre tant. C'est... c'est tout ça!
171	Y-RECH	C'est ce que j'avais saisi, là.
174	Y-RECH	C'est ce que vous faites normalement dans votre tête, là, faut juste le dire.
176	Y-RECH	Tout simplement. Et pour les besoins de la cause, bon évidemment, c'est enregistré sur cassette ici...et sur vidéo tout simplement, là.
182	Y-RECH	C'est pas une question de juger du tout, du tout ce que vous faites, là.
185	Y-RECH	C'est juste d'essayer de comprendre comment ça se passe.
186	Y-RECH	Puis à partir de ça, bien, elle va tirer quelques conclusions...
192	Y-RECH	Non. Donc, il est possible que, en cours de correction, je vous pose des questions si je sens que vous avez un peu de mal à exprimer ce que vous êtes en train de faire, là.
194	Y-RECH	Puis à la fin des trois corrections, là, je... J'ai d'autres questions, là.
196	Y-RECH	Puis après ça, on pourra regarder le vidéo, puis voir ce que vous en pensez.
276	Y-RECH	En plus. Là, ça, ça prend un peu plus de temps, là.
278	Y-RECH	Euh! J'ai des petites questions à vous poser.
280	Y-RECH	Puis après ça, on pourra revoir le vidéo.
465	Y-RECH	(Rires). J'aimerais avoir les résultats (rires). Connaître ce que les autres profs ont dit (rires).
466	Y-RECH	Éventuellement, ça viendra. Ça viendra quand j'aurai fini de compiler tout ça et que j'aurai écrit les deux, trois chapitres qui vont avec ça.
467	Y-RECH	Est-ce que ça devrait aboutir à une diminution de tâche des enseignants de français (rires)?
468	Y-RECH	Ça, ça me... surprendrait! (Rires). Ça me surprendrait. J'aimerais bien ça, remarquez bien, mais ça me surprendrait. Euh! On peut peut-être aller voir le vidéo...
469	Y-RECH	Oui.
470	Y-RECH	Pour le... un petit bout de temps, là.
472	Y-RECH	Ça veut pas dire qu'on va le regarder au complet, là. Mais...
473	Y-RECH	Est-ce que ça a été plus long ou moins long qu'avec d'autres?
474	Y-RECH	C'est à peu près la même chose. On... on roule toujours à peu près autour d'une heure et demie de correction.
475	Y-RECH	Oui, c'est ça.
476	Y-RECH	Ça, c'est. Bon. Le caméraman. (Rires).
478	Y-RECH	[VISIONNEMENT]
626	Y-RECH	Voulez-vous continuer à regarder ou?
627	Y-RECH	Bien, c'est pour vous autres.
628	Y-RECH	Non. C'est pour vous là.
630	Y-RECH	Bien, c'est parce que... En fait, ce qui est important, c'est que vous jetiez un coup d'œil à ce que...

632	Y-RECH	...vous avez fait, là, puis ajouter des commentaires et tout ça, là.
1	Z	[FACE A, CASSETTE 1]
2	Z	On dirait que quand tu connais les élèves, surtout quand tu...
3	Z	(Inaudible).
4	Z	Oui.
5	Z	(Rires). Ça va-tu pour l'éclairage?
6	Z	Oui! Très bon. Je vais juste tasser un petit peu (inaudible).
7	Z	Je vous ai pas offert d'aller à la toilette si vous en aviez besoin parce que (rires)...
8	Z	(Rires).
9	Z	(Inaudible).
10	Z	(inaudible) où est-ce qu'elle était.
11	Z	(Rires).
12	Z	(Inaudible) un peu fort, là, (inaudible) café.
13	Z	(Rires).
14	Z	Avec un petit café, oui.
15	Z	Oui, c'est ça.
16	Z	Juste (inaudible)... Bon, il faut que j'écrive mon nom ici
17	Z	(Rires) oui!
18	Z	(Inaudible).
19	Z	Là-dedans? Comique! Un petit comique!
23	Z	Oui, effectivement.
30	Z	Oui, oui.
32	Z	Oui.
34	Z	Oui, oui.
36	Z	Esther Blondin?
38	Z	Ah oui?
40	Z	Ah oui?
42	Z	Ah oui?
43	Z	Là, on est en train de se faire (inaudible).
44	Z	Oui.
45	Z	Songez-vous à donner... à donner des cours de bac international aussi?
46	Z	Bien oui, on va le faire, mais, tu sais, c'était pas dans nos projets, puis on... on avait d'autre chose en tête que ça, puis ça nous bouscule beaucoup.
47	Z	Oui, oui.
48	Z	C'est administré par des laïcs ou des...
49	Z	Une corporation laïque.
50	Z	C'est mixte?
51	Z	Oui. Nous autres, on a toujours été mixtes. Là, je me souviens jamais si c'est nord ou sud... c'est nord, oui!
52	Z	(Rires).
53	Z	Ça dépend du côté de la rive! Le numéro du télécopieur, je pourrai vous le donner...
54	Z	Éventuellement.
55	Z	Oui, je l'ai dans mon ag... Oh! Je pense que je l'ai pas apporté.
56	Z	Ça va.

57	Z	Non! Je l'ai pas apporté.
62	Z	(Rires). Non (rires).
63	Z	Mais mémorable par exemple, hein?
64	Z	Mais mémorable, en effet (rires).
65	Z	(Rires).
66	Z	On peut pas oublier ça!
67	Z	Et les deux derniers mois de l'année, c'est tout à fait mémorable!
68	Z	Oh! Oui!
69	Z	(Rires). Moi aussi, j'ai déjà fait ça.
70	Z	Euh...
71	Z	À Vaudreuil dans le temps.
72	Z	En cinquième secondaire, j'ai...
73	Z	Tu as fait ça, toi?
74	Z	Cours de français à des... professionnel long.
75	Z	Ah! C'est l'enfer. Ils ont 14, 15 ans, puis ils attendent d'avoir 16 pour pouvoir (inaudible)...
76	Z	Ils ont juste hâte, oui.
77	Z	...le plus possible, puis... ils sont même pas capables de rester assis deux minutes dans la classe. Bon. Alors ça, (inaudible) 14. Bon, je vais mettre...
78	Z	J'avais traversé dans l'école de métiers, mais (inaudible).
80	Z	Mais...
81	Z	Mais pas présentement.
82	Z	OK. Non.
83	Z	(Inaudible).
85	Z	Oups!
86	Z	(Rires).
87	Z	(Rires).
90	Z	Oui.
91	Z	Ça existe plus, mais!
92	Z	(Rires).
93	Z	Oh! Je me suis (inaudible).
94	Z	Ça va! (Rires).
95	Z	Vos grands garçons sont dans... vont à l'école dans la région ici ou si?
96	Z	Qu'est-ce que vous dites?
97	Z	Vos grands garçons?
98	Z	Moi, j'ai un... moi, j'ai un fils, puis une fille. Un gars qui... qui avait commencé en septembre au cégep puis là, comme quelques-uns, il a décroché après les fêtes.
99	Z	Oui.
100	Z	Ah oui?
101	Z	Ça a été ma...
102	Z	Il... c'était difficile de s'orienter dans la matière qu'il voulait ou...

103	Z	Je pense qu'il a été déçu de toutes sortes de choses. Il a eu de la misère à s'intégrer à un milieu comme ça, bien impersonnel. Puis lui aussi, il était allé dans une école privée. Il y en a qui me disent que c'était... ils sont pas avantagés quand ils arrivent au cégep.
104	Z	Oui.
105	Z	Il a pas réussi à se faire d'amis.
106	Z	Oui.
107	Z	Il a pas réussi à se faire d'amis, à s'intégrer, puis...à avoir une vie.
108	Z	C'était au cégep de Joliette, ça?
109	Z	Oui. À avoir une vie d'étudiant, là. Tu sais, dès qu'il sortait de ses cours, il s'en venait ici, puis...
110	Z	Oui.
111	Z	...la porte était fermée, là. Puis, il a... il était en informatique, puis son cours de programmation, il l'a pas réussi à l'automne. La moyenne était de 48 dans la classe. Puis lui, il avait ça comme moyenne, 48. Fait qu'il l'a pas réussi. Là, il pouvait pas continuer son profil informatique. Ils lui ont donné juste ses quatre cours de base.
112	Z	Oui.
113	Z	Et puis... les cégeps... en tout cas, ici à Joliette, là, c'est toujours en congé. Fait que un moment donné, là, tu sais, moins tu en fais, moins tu as le goût d'en faire aussi. Fait que, un vendredi soir, il est arrivé, puis il a dit: "C'est fini!"
114	Z	Ah!
115	Z	C'est bien dur de... d'essayer de le motiver. Puis, je voyais bien venir ça hein?.
116	Z	Oui.
117	Z	Puis ma fille, elle est en troisième, elle, secondaire. Elle est à mon école.
118	Z	Au secondaire, votre garçon, il se débrouillait bien (inaudible)...
119	Z	Oui, ça allait bien!
120	Z	...puis tout ça? Puis...
121	Z	Ah oui! C'était pas le premier de classe, mais il a toujours bien réussi, puis...
122	Z	Le cégep, ça convenait pas pour le moment?
123	Z	Non. Là, il est inscrit à Montréal à la CECM pour septembre, un D.E.P. en informatique.
124	Z	Oui, oui.
125	Z	Il est allé là cet après-midi, là. Il avait une entrevue.
126	Z	C'est pour ça qu'il a la voiture (rires)?
127	Z	Oui, c'est ça.
128	Z	D.E.P., ça c'est un diplôme...
129	Z	Diplôme d'études professionnelles.
130	Z	Ça s'appelle diplôme d'études professionnelles... qui se donne après le secondaire. Des fois, ils demandent un quatre, des fois, ils demandent un cinquième secondaire, mais c'était...

131	Z	Là, comme c'est là, il veut pas pousser trop, trop du côté du cégep.
132	Z	Bien, c'est...
133	Z	(Inaudible) s'essayer dans... (inaudible).
134	Z	J'ai l'impression qu'il a été tellement déçu qu'il veut... il veut pas. Pour l'instant, là, je pense qu'il faudrait qu'il mûrisse, là, un bon bout de temps...
135	Z	Oui.
136	Z	...pour... avant de retourner. C'est comme si c'était une mauvaise expérience, là.
137	Z	Ah oui?
138	Z	Oui. Mais, plusieurs me disent que ces D.E.P.-là sont pas mauvais puis que... après, ils peuvent aller faire des attestations d'études collégiales.
139	Z	Oui, oui. Oui.
140	Z	Puis, ils finissent par avoir des emplois aussi intéressants que ceux qui ont des D.E.C.
141	Z	Oui.
142	Z	Fait que bon. Je le laisse faire de ce côté-là. Puis, je me dis, bon, il aura toujours moyen de retourner, là. Tu sais que... pas vieux 17 ans, là.
143	Z	Oui, 17 ans.
144	Z	Oui. Il a bien des années devant lui encore, là!
145	Z	Bien oui! Puis, il a toujours été dans les plus jeunes. Lui, sa fête c'est au mois de juillet. Fait que... il passe toute sa première année de cégep à 17 ans, là, lui.
146	Z	Oui.
147	Z	Son orientation d'après vous, ça va être du côté des... des matières semblables (inaudible).
148	Z	Ah oui! Ça là, il... Ah oui!
149	Z	(Inaudible).
150	Z	Oui.
151	Z	Il a son idée... bien arrêtée là-dessus, là. Bon, voilà.
152	Z	Merci bien! Celle-là, je vous la laisse. Non, celle-là... (inaudible). Un beau cadeau!
155	Z	C'est pas un...
157	Z	OK.
159	Z	OK.
161	Z	OK.
163	Z	Oui, oui. Oui, oui.
165	Z	OK.
167	Z	Oui, oui.
169	Z	Oui, oui.
170	Z	C'est tout...
172	Z	Oui.
173	Z	Oui.
175	Z	OK. OK.
177	Z	OK.
178	Z	Vous faites comme si j'avais un sac sur la tête, là.
179	Z	Oui, oui, oui, oui.

180	Z	(Rires).
181	Z	(Rires).
183	Z	Non, non. C'est ça.
184	Z	OK.
187	Z	On va commencer par la (inaudible).
188	Z	...sur les habitudes de correction. C'est ça?
189	Z	C'est ça.
190	Z	Il y a absolument pas rien de...
191	Z	OK.
193	Z	Oui.
195	Z	OK.
199	Z	Bien sûr!
202	Z	OK.
204	Z	OK.
206	Z	Oui, oui. OK.
208	Z	Avant d'avoir perdu, oui.
209	Z	Oui, c'est ça.
212	Z	OK.
215	Z	Oui, ils ont zéro.
218	Z	Oui, oui. (Rires).
226	Z	Oui, oui.
228	Z	OK.
231	Z	OK.
235	Z	OK.
237	Z	OK.
239	Z	(Rires).
243	Z	Bien finir!
245	Z	Tout est mal!
254	Z	OK.
260	Z	OK.
263	Z	Bon. Au premier...
274	Z	Oui, (inaudible).
277	Z	Oui, c'est ça. C'est ça.
279	Z	Oui, oui.
281	Z	Oui, oui! (Rires).
287	Z	Oui.
299	Z	OK.
303	Z	OK.
316	Z	OK.
318	Z	Oui?
322	Z	OK.
336	Z	Oui.
352	Z	(Rires).
355	Z	(Inaudible) arrêté, on va (inaudible).
356	Z	OK. Oui, bien ça va ça. Mais ça va comme j'ai l'autre...
358	Z	Oui.
361	Z	OK.
363	Z	Oui.
389	Z	C'est bien.

394	Z	Est atteint?
402	Z	Oui.
404	Z	Non.
410	Z	Du contenu.
419	Z	D'usage?
421	Z	[Un chat est entré dans la cuisine où on était installés] Ah bien! Un animal!
422	Z	C'est Clovis! Est-ce qu'il y en a qui ont peur des minous?
423	Z	Non!
424	Z	(Rires).
425	Z	Es-tu le roi de France, toi, là?
426	Z	Ah oui! Oui, oui, oui! C'est quasiment Louis XIV! (Rires).
431	Z	Oui.
437	Z	(le chat a sauté sur la table) Ah bien tiens! Bonjour!
438	Z	Mais, c'est drôle, hein, je vais... je vais parfois... Eh! Mon café! Je veux pas trop de poils (rires)!
446	Z	(Rires). Bon.
447	Z	(Rires). C'est pas drôle, hein?
448	Z	Ah! (Rires).
450	Z	Ça se peut.
451	Z	Non!
471	Z	OK, OK.
477	Z	(Rires).
486	Z	Oui, oui.
488	Z	Oui, oui.
493	Z	Oui. Oui, oui, oui, oui.
498	Z	OK.
503	Z	Oui, OK.
504	Z	(Rires).
506	Z	Oui.
526	Z	OK.
528	Z	Oui, ça aurait fait 160.
537	Z	Oui.
540	Z	Puis...
542	Z	Oui, oui.
544	Z	Oups! (Inaudible). C'est beau.
550	Z	(Rires).
553	Z	[FACE B, CASSETTE 2]
555	Z	OK.
562	Z	Oui
573	Z	Oui, oui.
575	Z	Oui. Oui, oui, oui.
577	Z	Oui.
580	Z	Oui, oui, oui, oui. Oui, oui, oui.
588	Z	Oui.
603	Z	Bien développés.
605	Z	(Inaudible) (Rires).
607	Z	OK. Bien...
613	Z	Oui.

617	Z	Oui, oui. C'est ça.
619	Z	Bien oui, c'est ça.
621	Z	OK.
623	Z	Ou de (inaudible)?
629	Z	(Rires).
631	Z	Oui, oui, oui.
634	Z	Oui, oui (rires).
636	Z	Oui, oui.
637	Z	(10 secondes)
639	Z	C'est comme le reste des Québécois ça finalement!
640	Z	(Rires). Est-ce que l'en... l'ensemble des...des professeurs que vous rencontrez comme ça là...corrigent vraiment systématiquement, là, avec les trois notes: 7, 14, 21?
641	Z	Non.
642	Z	OK.
643	Z	Non.
644	Z	Ils vont y aller un peu comme moi avec...
645	Z	Euh! C'est... c'est très variable. C'est très drôle parce que... S., il travaillait avec la grille du Ministère. Oui. Puis lui, c'était ça. C'était... c'était vraiment les... les crans du Ministère. Puis tu vois, D., elle, c'était 50% pour la... la langue, puis 50% pour le contenu, à peu près.
646	Z	À peu près?
647	Z	Oui, dans le sens où pas... pas tant de points pour l'introduction, tant de points...
648	Z	Sans (inaudible). Ah non?
649	Z	Non. C'était...
650	Z	Bien ça, c'est surprenant en 5.
651	Z	C'était... c'était 50 points pour le contenu, puis elle jouait, là, autour de... ça a varié quoi, entre 15 puis 47... 45, je pense, le... les notes pour le contenu, là.
652	Z	Ah oui?
653	Z	Oui.
654	Z	Mais...
655	Z	C'est une note de fond... écrit sur la copie, là, fond, deux-points avec la note sur 50, forme...
656	Z	C'est surprenant.
657	Z	Oui. Oui.
658	Z	Mais, est-ce qu'elle s'arrêtait quand même à la construction des... des paragraphes?
659	Z	Oui. Oui, oui, oui. Oui, oui, c'est pareil.
660	Z	Mais, elle mettait une note...
661	Z	Oui, une note globale.
662	Z	Ah bien!
663	Z	Et tout le dé... En fait, c'est un... Je dis elle, là, mais c'était le département qui avait déterminé ça que...
664	Z	OK.
665	Z	...tous les profs de, je pense que c'était de cinquième, devaient faire ça, 50, 50.
666	Z	Mais, c'est toujours comme ça aussi 50, 50.

667	Z	Oui. Bien, oui.
668	Z	C'est correct, c'est...
669	Z	Oui, c'est ça, mais en fait c'est... c'est 40 % de langue, 60 % de... de contenu.
670	Z	Oui.
671	Z	(Inaudible) 50, 50. Puis dans le 50 de langue, tout était rentré, là. C'était pas 20... 25 de syntaxe, ponctuation, 25 de... d'orthographe d'usage, grammaticale.
672	Z	Mais si, par exemple, il y avait 50 erreurs de... d'orthographe?
673	Z	Zéro.
674	Z	OK.
676	Z	Parce que si ça vous va, là...
677	Z	Oui, oui. (Inaudible).
678	Z	(Inaudible). Alors, on va faire stop ici. Oh! Une belle petite musique!
679	Z	[FIN DE L'ENREGISTREMENT]

Annexe 20

Codes utilisés pour codifier
les différentes parties du modèle

Les codes relatifs au processus de correction

Dix-neuf codes sont liés à ces processus de correction dans notre codification des corrections effectuées par les enseignants, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1. Codes liés aux opérations réalisées pendant le processus de correction

1	HAB COR	Habitudes de correction
2	ID ER FD	Identification d'une erreur – fond
3	ID ER FR	Identification d'une erreur – forme
4	LTX	Lecture du texte
5	LTX2	2 ^e lecture du texte
6	MOD	Modification de la part de l'enseignant sur son travail
7	OBS TX	Observation sur le texte (en général)
8	REL CM	Relecture des commentaires écrits par l'enseignant
9	REL FRAG FD	Relecture textuelle pour comprendre un fragment – fond
10	REL FRAG FR	Relecture textuelle pour comprendre un fragment – forme
11	REL NOTE	Relecture textuelle pour mettre une note
12	REL SIL	Relecture silencieuse
13	RELNTX FRAG FD	Relecture non textuelle pour comprendre un fragment – fond
14	RELNTX FRAG FR	Relecture non textuelle pour comprendre un fragment – forme
15	RELNTX PAR	Relecture non textuelle pour comprendre un paragraphe
16	RELTX	Relecture du texte
17	REP ER FD	Repérage d'une erreur – fond
18	REP ER FR	Repérage d'une erreur – forme
19	RET CRIT	Retour aux critères d'évaluation

Douze de ces 19 codes ont été utilisés pour décrire la partie lecture. Au fil de nos observations, deux autres codes se sont ajoutés à ces onze codes : il s'agit de QS FRAG FD (questionnement sur un fragment – fond) et QS FRAG FR (questionnement sur un fragment – forme). L'ajout de ces deux codes permet de préciser les réflexions des enseignants au moment de leur lecture du texte. Dans les faits, ces deux codes servent à décrire, de façon plus explicite, d'autres parties du modèle, comme les **connaissances**, le **contexte de lecture et d'écriture** ou la **décision pédagogique**. Mais tout le questionnement de l'enseignant autour du texte ne peut être possible qu'à partir de la lecture qu'il en fait.

De tous les codes que nous avons identifiés pour expliquer le processus de lecture de l'enseignant, certains se sont avérés inutiles, parce qu'ils servaient mieux une autre partie du modèle. C'est notamment le cas de OBS TX (observation sur le texte) qui est davantage rattaché aux boîtes **connaissances** et **contexte**. C'est également le cas de RET CRIT (retour sur les critères) qui a mieux servi la **décision pédagogique**. En outre, RELNTX PAR (relecture non textuelle d'un paragraphe) n'a jamais été utilisé, vu que les enseignants n'ont jamais relu un paragraphe complet, se contentant d'effectuer une relecture d'un fragment, à l'intérieur d'un paragraphe.

Ce sont donc 14 codes qui ont été utilisés pour décrire la lecture, comme le montre le tableau 2.

Tableau 2. Quatorze codes liés à la lecture

1	HAB COR	Habitudes de correction
4	LTX	Lecture du texte
5	LTX2	2 ^e lecture du texte
6	MOD	Modification de la part de l'enseignant sur son travail
8	REL CM	Relecture des commentaires écrits par l'enseignant
9	REL FRAG FD	Relecture textuelle pour comprendre un fragment – fond
10	REL FRAG FR	Relecture textuelle pour comprendre un fragment – forme
11	REL NOTE	Relecture textuelle pour mettre une note
13	RELNTX FRAG FD	Relecture non textuelle pour comprendre un fragment – fond
14	RELNTX FRAG FR	Relecture non textuelle pour comprendre un fragment – forme
16	RELTX	Relecture du texte
*	QS FRAG FR	Questionnement sur un fragment – fond
*	QS FRAG FR	Questionnement sur un fragment – forme

Les deuxième et troisième parties des opérations réalisées pendant le processus de correction sont le repérage et l'identification de l'erreur (voir tableau 3). Pour codifier ces segments, nous avons fait appel à quatre codes : deux ont servi à indiquer le repérage et deux, l'identification.

Tableau 3. Codes liés au repérage et à l'identification

2	REP ER FD	Repérage d'une erreur de fond
3	REP ER FR	Repérage d'une erreur de forme
17	ID ER FD	Identification d'une erreur de fond
18	ID ER FR	Identification d'une erreur de forme

D'autres codes, non prévus au départ, viennent aussi appuyer l'identification des erreurs de fond et de forme commises par les élèves, comme le montre le tableau 4.

Tableau 4. Codes supplémentaires liés à l'identification des erreurs

*	OBS FRAG FD	Observation sur un fragment – fond
*	OBS FRAG FR	Observation sur un fragment – forme

Ces codes nous ont permis de constater ce que faisaient les enseignants en période de lecture du texte de l'élève.

Dans le chapitre V portant sur la méthodologie, nous avons présenté les codes qui allaient servir à identifier les marques laissées sur les copies d'élèves, lorsque l'enseignant a pris la « décision pédagogique » d'annoter le texte de l'élève. Ces codes sont liés au processus d'écriture, puisque l'annotation des copies passe forcément par l'écriture. Nous en rappelons la liste au tableau 5.

Tableau 5. Codes pour codifier les décisions pédagogiques de l'enseignant

COR ER FD	Correction d'une erreur – fond (réécriture)
COR ER FR	Correction d'une erreur – forme (réécriture)
EC CD FD	Écriture d'un code – fond
EC CD FR	Écriture d'un code – forme
EC CM FD	Écriture d'un commentaire – fond
EC CM FR	Écriture d'un commentaire – forme
EC CM TX	Écriture d'un commentaire – texte
EC NOTE	Écriture de la note
EC TR FD	Écriture d'une trace – fond
EC TR FR	Écriture d'une trace – forme
MOD	Modification de la part du prof sur son travail

Tous les codes liés à l'espace utilisé sur la copie de l'élève pour laisser l'annotation ont aussi été utilisés (tableau 6) :

Tableau 6. Codes utilisés pour codifier l'espace utilisé par l'enseignant pour écrire ses marques

ESP CD FD	Espace utilisé – code sur le fond
ESP CD FR	Espace utilisé – code sur la forme
ESP CM FD	Espace utilisé – commentaire sur le fond
ESP CM FR	Espace utilisé – commentaire sur la forme
ESP CM TX	Espace utilisé – commentaire sur le texte
ESP COR FD	Espace utilisé – correction – fond
ESP COR FR	Espace utilisé – correction – forme
ESP EC NOTE	Espace utilisé – écriture de la note
ESP TR FD	Espace utilisé – trace sur le fond
ESP TR FR	Espace utilisé – trace sur la forme

Comme notre étude traite également de la correction sous forme orale, quelques codes ont été utilisés pour identifier des aspects de ce type de correction. Ces codes ne sont utilisés que pour la correction sur cassette (tableau 7) :

Tableau 7. Codes utilisés pour identifier la correction sur cassette

EXPL ER FD	Explication d'une erreur de fond (oral)
EXPL ER FR	Explication d'une erreur de forme (oral)
PROP EL	Propos à l'élève (sans erreur) (oral)
PROP EL HC	Propos à l'élève hors correction (oral)
QS EL FRAG FD	Questionnement à l'élève sur un fragment de fond (oral)
QS EL FRAG FR	Questionnement à l'élève sur un fragment de forme (oral)

À ces codes s'en sont ajoutés d'autres, qui valident aussi la décision pédagogique d'annoter le texte de l'élève (tableau 8). Ces codes, bien qu'ils servent à valider d'abord d'autres parties du modèle, ont aussi servi à codifier la décision pédagogique prise par l'enseignant d'annoter le texte de l'élève.

Tableau 8. Codes supplémentaires pour codifier la décision pédagogique

HAB COR	Habitudes de correction
OBS FRAG FD	Observation sur un fragment de fond
OBS FRAG FR	Observation sur un fragment de forme
QS FRAG FD	Questionnement sur un fragment de fond
QS FRAG FR	Questionnement sur un fragment de forme
REL NOTE	Relecture textuelle pour mettre une note

Au moment des entrevues, les enseignants ont aussi parlé de la façon dont ils prenaient la décision pédagogique d’annoter – ou non – le texte de l’élève. Le tableau 9 présente les codes utilisés pour codifier la décision pédagogique, au moment de l’entrevue.

Tableau 9 Codes pour codifier la décision pédagogique lors de l’entrevue

CHOIX COMM	Le choix du commentaire par l’enseignant
CODE ORTH	Explications sur le code pour l’orthographe
CONN ÉL	Connaissance de l’élève par l’enseignant
DÉC PÉD	Décision pédagogique
DÉRL COR	Déroulement de la correction
FORM SOMM	Différences entre l’évaluation formative et l’évaluation sommative
PERC CM	Perception de l’enseignant face à ses commentaires
PERC CM	Perception de l’enseignant face à ses commentaires
PERC RÉC CM ÉL	Perception de la réception des commentaires par l’élève

Les paramètres qui influencent la nature des commentaires

Plusieurs codes ont servi à codifier les segments qui ont expliqué les raisons qui sous-tendent les commentaires, le plus important étant HAB COR (habitudes de correction). Les autres codes sont : EC CM FD (écriture d’un commentaire sur le fond), RELNTX FRAG FR (relecture non textuelle d’un fragment de forme) et RET CLAS (retour sur la matière vue en classe). Certains codes ont aussi été utilisés pour codifier les entrevues (tableau 10) :

Tableau 10. Codes utilisés pour identifier les raisons des commentaires lors de l’entrevue

CHOIX COMM	Le choix du commentaire par l’enseignant
CONN ÉL	Connaissance de l’élève par l’enseignant
DÉC PÉD	Décision pédagogique
EXG ENS	Exigences de l’enseignant (directives, consignes habituelles)
FORM SOMM	Différences entre l’évaluation formative et l’évaluation sommative
IMP TÂCHE ÉL	Importance de la tâche pour l’élève
MEQ	Examen et programme du MEQ
MOM ANNÉE	Moment de l’année
PERC RÉC CM ÉL	Perceptions de l’enseignant sur la réception des commentaires par l’élève

Les connaissances de l'enseignant

Pour décrire l'utilisation des connaissances par les enseignants au moment de la correction, nous avons eu recours à plusieurs codes (tableau 11), dont la plupart ont déjà été utilisés pour valider les opérations réalisées pendant le processus de correction : tous les codes liés au repérage ou à l'identification d'une erreur et à l'écriture d'un commentaire sont évidemment sollicités ici; l'enseignant ne pourrait repérer une erreur et écrire un commentaire, de quelque nature que ce soit, sans d'abord faire appel à ses connaissances.

Tableau 11. Codes utilisés pour codifier les connaissances de l'enseignant

EC CD FD	Écriture d'un code sur le fond **
EC CD FR	Écriture d'un code sur la forme
EC CM FD	Écriture d'un commentaire sur le fond
EC CM FR	Écriture d'un commentaire sur la forme
EC TR FD	Écriture d'une trace sur le fond
EC TR FR	Écriture d'une trace sur la forme
HAB COR	Habitudes de correction
ID ER FD	Identification d'une erreur de fond
ID ER FR	Identification d'une erreur sur le fond
JUS CRIT	Justification de la note sur un critère
JUS TX	Justification de la note sur le texte
MOD	Modification du travail de l'enseignant
OBS FRAG FD	Observation sur un fragment de fond
OBS FRAG FR	Observation sur un fragment de forme
OBS TX	Observation sur le texte
QS FRAG FD	Questionnement sur un fragment de fond
QS FRAG FR	Questionnement sur un fragment de forme
REL FRAG FD	Relecture d'un fragment de fond
REL FRAG FR	Relecture d'un fragment de forme
RELNTX FRAG FD	Relecture non textuelle d'un fragment de fond
RELNTX FRAG FR	Relecture non textuelle d'un fragment de forme
REP ER FD	Repérage d'une erreur de fond
REP ER FR	Repérage d'une erreur de forme
TR ENS	Travail de l'enseignant

**Seul le code EC CD FD (écriture d'un code sur le fond) n'a pas servi, puisque les enseignants n'ont fait aucun commentaire codé sur les erreurs de fond qu'ils ont repérées.

D'autres codes ont servi à codifier les entrevues, relativement aux connaissances de l'enseignant : AI EXT (aide extérieure à l'enseignant pour faire sa tâche), CONN DÉCL ENS (connaissances déclaratives de l'enseignant) et CONN ÉL (connaissance de l'élève par l'enseignant).

Les connaissances théoriques sur la langue

Tous les codes qui ont été utilisés pour valider la partie « connaissance théorique sur la langue » ont évidemment été d'abord utilisés pour valider la partie « opérations

réalisées pendant le processus de correction » du modèle, puisque c'est au moment de la lecture du texte que sont repérées les erreurs.

Les connaissances théorique sur les types de textes

Tout comme les connaissances sur la langue, les connaissances sur les types de textes ont été validées par les mêmes codes qui ont servi à valider « les opérations réalisées pendant le processus de correction », puisqu'on sait bien que si un enseignant est capable de repérer une erreur de fond dans un texte d'élève, il fait intrinsèquement appel à ses connaissances sur les types de texte pour le faire.

Tous les codes liés au repérage et à l'identification d'une erreur permettent un premier regard sur l'utilité des connaissances de l'enseignant (REP ER FD : repérage d'une erreur de fond – ID ER FD : identification d'une erreur de fond – OBS FRAG FD : observation sur un fragment de fond – QS FRAG FD : questionnement sur un fragment de fond). Tous les codes liés à l'écriture d'un commentaire, de quelque nature qu'il soit, ont aussi été utiles pour valider l'utilisation des connaissances théoriques : EC TR FD (écriture d'une trace sur le fond), EC CM FD (écriture d'un commentaire sur le fond). D'autres codes ont aussi été utilisés : JUS CRIT (justification de la note pour un critère), MOD (modification du travail de l'enseignant), REL FRAG TX (relecture textuelle d'un fragment).

Les connaissances des compétences de l'élève

Dans cette partie, sept codes (tableau 12) ont permis de codifier les segments de texte qui permettaient de cerner la connaissance, par l'enseignant, des compétences de l'élève :

Tableau 12. Codes utilisés pour codifier la connaissance par l'enseignant des compétences de l'élève

JG TX	Jugement sur le texte ou sur l'élève
JUS TX	Justification de la note pour le texte
OBS FRAG FD	Observation sur un fragment de fond
OBS FRAG FR	Observation sur un fragment de forme
QS FRAG FD	Questionnement sur un fragment de fond
RET CLAS	Retour à la matière vue en classe
TR ENS	Travail personnel de l'enseignant sur la copie

Un seul code a servi à codifier les commentaires des enseignants au moment de l'entrevue, en rapport avec leur connaissance de l'élève : CONN ÉL (connaissance de l'élève par l'enseignant).

Le contexte de lecture et d'écriture

Plusieurs codes ont aussi servi à identifier le contexte de lecture et d'écriture, au moment de notre codification (tableau 13).

Tableau 13 Codes utilisés pour codifier le contexte de lecture et d'écriture

COR ER FD	Correction d'une erreur de fond
COR ER FR	Correction d'une erreur de forme
EC CD FD	Écriture d'un code sur le fond
EC CD FR	Écriture d'un code sur la forme
EC CM FD	Écriture d'un commentaire sur le fond
EC CM FR	Écriture d'un commentaire sur la forme
EC NOTE	Écriture de la note
EC TR FD	Écriture d'une trace sur le fond
EC TR FR	Écriture d'une trace sur la forme
ESP CD FD	Espace pour le code sur le fond
ESP CD FR	Espace pour le code sur la forme
ESP CM FD	Espace pour le commentaire sur le fond
ESP CM FR	Espace pour le commentaire sur la forme
ESP COR FD	Espace pour la correction d'une erreur de fond
ESP COR FR	Espace pour la correction d'une erreur de forme
ESP EC NOTE	Espace pour l'écriture de la note
ESP TR FD	Espace pour la trace sur le fond
ESP TR FR	Espace pour la trace sur la forme
HAB COR	Habitudes de correction
JUS CRIT	Justification de la note pour un critère
LTX	Lecture du texte
LTX2	Deuxième lecture complète du texte
OBS TX	Observation sur le texte
QS FRAG FD	Questionnement sur un fragment de fond
QS FRAG FR	Questionnement sur un fragment de forme
RELTX	Relecture du texte
RET CLAS	Retour à la classe
RET CRIT	Retour aux critères d'évaluation
TR ENS	Travail de l'enseignant

Évidemment, comme les enseignants n'ont pas écrit de codes sur le fond, les codes EC CD FD (écriture d'un code sur le fond) et ESP CD FD (espace pour le code sur le fond) n'ont pas été utilisés dans l'analyse des données.

D'autres codes ont été utilisés pour codifier les entrevues, relativement au contexte de lecture et au contexte d'écriture.

Tableau 14 Codes utilisés pour codifier le contexte de lecture et d'écriture lors de l'entrevue

COMP TÂCHE	Compréhension de la tâche de correction par l'enseignant
CTX LECT	Contexte de lecture / contexte d'écriture
DÉC PÉD	Décision pédagogique
DÉRL COR	Déroulement de la correction
FORM SOMM	Différences entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative
HAB COR	Habitudes de correction
HAB ENS	Habitudes de l'enseignant (hors correction)
MOM ANNÉE	Moment de l'année
TÂCHE JOUR	Tâche du jour
TPS COR	Temps de la correction : durée totale, durée copie, temps pour remettre les copies

L'ensemble de ces codes nous ont permis de constater l'impact du contexte sur la correction des copies.

Les habitudes de correction

Dans notre codification, quelques codes ont été utiles pour codifier ce que les enseignants nous ont dit, en lien avec leurs habitudes de correction. Ainsi, tout ce qui relève de la décision pédagogique d'annoter le texte de l'élève a été codifié avec des codes que nous avons déjà présentés : EC CD FD/FR (écriture d'un code de fond/ forme), EC TR FD/FR (écriture d'une trace de fond/forme), EC CM FD/FR (écriture d'un commentaire sur le fond/la forme), COR ER FD/FR (correction de l'erreur de fond/forme) et tous les espaces correspondants : ESP CD FD/FR (espace pour un code de fond/forme), ESP TR FD/FR (espace pour une trace de fond/forme), ESP CM FD/FR (espace pour un commentaire sur le fond/la forme), ESP COR FD (espace pour la correction d'une erreur de fond/forme). En plus de ces codes, d'autres nous ont aussi permis de cerner les habitudes de correction des enseignants : EC NOTE (écriture de la note), ESP EC NOTE (espace pour l'écriture de la note), HAB COR (habitudes de correction), LTX (lecture du texte) et LTX2 (2^e lecture du texte), OBS TX (observation sur le texte), RET CRIT (retour sur les critères de correction), JUS CRIT (justification de la note pour un critère) et TR ENS (travail de l'enseignant).

Les habiletés pédagogiques enseignant

Afin de cerner les habiletés pédagogiques de l'enseignant, nous avons fait appel à quelques codes (tableau 15) :

Tableau 15. Codes utilisés pour codifier les habiletés pédagogiques de l'enseignant

COR ER FR	Correction d'une erreur de forme
COR ER FD	Correction d'une erreur de fond
EC CM FD	Écriture d'un commentaire sur le fond
EC CD FR	Écriture d'un commentaire sur la forme
HAB COR	Habitudes de correction
MOD	Modification du travail de l'enseignant

Annexe 21

Questions posées par les enseignants
pour la rédaction du texte argumentatif

DB:

La Renaissance a-t-elle apporté davantage à l'humanité que le XX^e siècle?

Les autorités responsables ont-elles bien réagi lors du verglas de janvier dernier?

CP:

L'abolition des cours de conduite obligatoire augmentera-t-elle le nombre d'accidents sur les routes?

FO:

Le progrès technologique est-il un bienfait ou un méfait?

Le fait d'être jeune est-il suffisant pour être heureux?

Annexe 22

Phrases de départ données par les enseignants
pour la rédaction de la nouvelle littéraire

SR:

«Enfin! L'heure était arrivée.»

Les élèves devaient tenir compte de cette situation initiale pour rédiger leur nouvelle littéraire.

SB :

(aucune phrase de départ n'a été imposée aux élèves)

Les élèves ont eu à rédiger la situation initiale et l'événement perturbateur de la nouvelle littéraire.

Annexe 23

Textes corrigés par les enseignants

textes corrigés par SB
(SB-1, SB-2, SB-3)

Texte SB-1

Nom : Amik Foyer : _____

Grille de correction - Situation initiale

	A	B	C	D	Total
Description du temps et des lieux <i>P → au lieu descriptif des lieux</i>	5	3	1	0	2/5
Description des sensations, des émotions, de l'état d'esprit du personnage principal.	7	5	3	0	3/7
Événement déclencheur	5	3	1	0	4/5

19/15

Orthographe	g w v	9	1/10
Syntaxe (concordances temps et structure)	-4		6 / 10
Ponctuation	- 3		2/5
Brouillon	-2		1 / 3

10

28

SB-1

1 Anna

Le 26 février 1998

situation finale initiale
(version finale)

Ce samedi-soir, George se retrouvait tout seul dans
 une (maison abandonnée) à quelques blocs de chez lui.
 Cela faisait des heures depuis la dernière fois qu'un
 grain de nourriture lui avait passé par la bouche.
 Malheureusement, il n'avait même pas un peu d'argent
 pour acheter quelque chose à manger. Il était dans
 cette maison depuis trois jours déjà et la raison pour
 laquelle il se trouvait là, c'était son père. Tous
 les soirs il restait ivre et frappait George. Le pauvre
 bien logiquement commençait à s'ennuier dans (la maison abandonnée)
 Il regardait tranquillement par la fenêtre les feuilles
 multicolores qui tombaient des arbres.

Soudain, il aperçut par terre un petit coffret
 noir à moitié caché par un drap. Il s'approcha
 et prit la petite boîte.

SB-1

brouillon

Ce samedi-soir, George se retrouvait toute seule
 dans une maison abandonnée à quelques blocs
 de chez lui en arrière des rails de train.
 Cela faisait des heures depuis la dernière
 fois qu'un grain de nouveauté lui avait
 passé par la bouche. Malheureusement :
 - Il n'avait même pas un peu d'argent pour écarter
 quelques chose à manger. Il était dans cette maison,
 depuis trois jours déjà et la raison pour laquelle
 il se trouvait là était son père. Tout les soirs
 son père rentrait ivre et lui tapait dessus. Le
 - La femme commençait à s'ennuyer, et regardait
 tranquillement par la fenêtre les feuilles multicolores
 qui tombaient des arbres.

Soudain, il aperçut par terre un petit
 coffret noir à moitié caché par un drap.
 Il s'approcha et prit la petite boîte.

SB-2

Nom : TE JADA Foyer: _____ A/45

Grille de correction - Situation initiale

	A	B	C	D	Total
Description du temps et des lieux	5	3	14	0	2/5
Description des sensations, des émotions, de l'état d'esprit du personnage principal.	7	5	3	0	5/7
Événement déclencheur <i>l'absence dans la présentation du développement caractères</i>	5	3	1	0	4/5

Bien!

11

Orthographe	- 9	1/10
Syntaxe (concordances temps et structure)	- 7	2/10
Ponctuation	- 1	4/5
Brouillon	-	0/3

82/3

SB-2

1998. 02. 26

TEJAOA.

26/02/1998

UN SANS-ABRI } titre peu intéressant

Comme chaque matin, Roger marchait doucement dans ^{aucun descripteur du parc}

③ sans (le parc du centre-ville) La journée

s'annonçait TRÈS FROIDE [ET AVEC BEAUCOUP

④ DEVENT son VIEUX MANTEAU tout SALE

⑤ ET DÉCHIRÉ ~~qui~~ n'était PAS ASSEZ CHAUD

pour l'hiver. Il emportait toujours son gros

chose -
vieux
juste.

g. SAC en tissu pour RAMASSAIT tout CE qu'il

trouvait de bon dans les (vidanges) Roger devait

⑥ demandait de l'argent aux gens pour pas

w moult de fain^m Il se promenait parmi toute

⑦ une poule & qu'il quittait. ? (?) Je ne comprends pas ce que tu veux dire

↓
pense!
v. Soudain, il entendit les ^{entendit les} cris de ^{une} femme qui ^{voe.} se faisait voler par deux hommes. Roger

cria si fort qu'il fit ^{voe.} lâcha un cri ^{voe.} fait peur aux deux hommes.

⑧ w p mais (la femme) se mblait encore (préoccupée).
↳ ("le mais" n'introduit pas d'apposition) ^{expression} ^{voe.} ^{pas} ^{stable}

SB-2

TEJADA - JELDI LE 26 FÉVRIER 1978

UN SAHS-MELI⁹

Comme chaque matin, Roger ^{s. l.} MARCHAIT

DOUCEMENT SUR LE PARC DU CENTRE VILLE.

La journée ^{s. l.} annonçait TRÈS FROIDE ET HUMIDE

BEAUCOUP DE VENT. Son vieux ^{s. l.} MANTEAU TOUT

SALE ET DÉCHIRÉ qui n'était ^{pas} ASSEZ CHAUD

POUR L'HIVER. Il ^{s. l.} emportait Toujours son

- | gros sac en tissu pour RAMASSAIT ^{s. l.} Tout

CE QU'IL TROUVAIT de bons dans les vidanges.

- | Roger devait chercher de l'argent ^{au gens} pour

- | POUR PAS MOURIR de faim. Il PRAMENAIT

PARMI TOUTE UNE FOULE à qui il quêtait

Soudain, il ENTENDIT des CRI de femme

EN ARRIÈRE dans la rue. C'était

une femme qui se FAISAIT NOYER par deux

hommes. Roger lacha un cri qui AFAIT

PEUR au homme mais, la femme semblait

encore précipité

SB-3

Nom : Gina Foyer : 412, 24/45

Grille de correction - Situation initiale

	A	B	C	D	Total
Description du temps et des lieux	5	3	14	0	2/5
Description des sensations, des émotions, de l'état d'esprit du personnage principal.	7	5	3	0	17
Événement déclencheur	5	3	1	0	7/5

11

13/

aucune peinture
des sentiments
des émotions du
pers. princ.
descripteur des
caractéristiques
physiques multiples
dans le contexte
de la nouvelle.
revoir la partie
la fille de l'empereur
revoir l'acte falcaire de l'empereur...

Orthographe	- 5	5/10
Syntaxe (concordances temps et structure)	- 3	7/10
Ponctuation	- 4	1/5
Brouillon	-	0/3

Gina

Ce vendredi-là, Maurice surveillait les enfants qui jouaient au bord du lac. C'était une belle journée ensoleillée et chaude.

Le soleil faisait ^{briller} (réfléter) ^{ses} les beaux cheveux ^{bruns} dorés de Maurice. Son T-shirt, son

gilet grand pour lui ^{laissait} faire passer le vent ^{il y avait} autour de lui (ils avaient) des enfants

qui jouaient avec le sable et d'autres qui se baignaient dans le lac. Le lac était d'une

belle couleur verte. Maurice, qui était moni-
teur du camp de vacances ^{avait} avec comme

gilet tâche ce jour-là de surveiller ^{et} les enfants qui se baignaient. Il se promenait d'un

bord à l'autre ^{des} lacs ^{de la} toujours les yeux ^{rivés sur} vers le lac ^{de la} vert ^{plage}.

Soudain, il aperçut un enfant affolant dans l'eau.

Gina

Le vendredi-là, Maurice surveillait les enfants qui jouaient au bord du lac. C'était un belle journée ensoleillée et chaude. Le soleil faisait refléter les beaux cheveux bruns doré de Maurice. Son T-shirt un peu grand pour lui faisait passer le vent doux. Autour de lui ils avaient des enfants qui jouaient avec le sable et d'autres qui se baignaient dans lac. Le lac était d'une belle couleur verte. Maurice qui était un moniteur du camps de vacances avec comme tâche ce jour-là, de surveillait les enfants qui se baignaient. Il se promenait d'un bord à l'autre du lac toujours les yeux vers le lac.

Soudain, il aperçut un enfant affolait dans l'eau.

Annexe 24

Textes corrigés par les enseignants

textes corrigés par SR
(SR-1, SR-2, SR-3)

SR-1

GRILLE DE CORRECTION D'UN TEXTE APPLIQUÉE À LA NOUVELLE LITTÉRAIRE FRANÇAISE LANGUE MATERNELLE - QUATRIÈME SECONDAIRE

GROUPE _____

RÉSULTAT _____ 100

ÉCHELLE DESCRIPTIVE

68%

NOM DE L'ÉLÈVE	CRITÈRE	ÉCHELLE DESCRIPTIVE										NOTE	
		A	B	C	D								
L A N G U E	1. L'élève respecte l'esprit de la mise en situation. (Type de narrateur, temps des verbes, atmosphère, personnages)	Éléments de la mise en situation très bien respectés. (7)	Éléments de la mise en situation respectés. (5)	Des éléments de la mise en situation non respectés. (3)	Trop d'éléments de la mise en situation non respectés. (0)							5/7	
	2. L'élève présente un événement déclencheur qui perturbe la situation initiale et qui annonce l'intrigue.	Événement déclencheur très perturbant (17)	Événement déclencheur perturbant (5)	Événement déclencheur peu perturbant (3)	Événement déclencheur intrasemblable ou absent (0)							7/7	
	3. L'élève présente un développement cohérent de l'intrigue et des réactions des personnages.	Développement très cohérent et vraisemblable (21)	Développement cohérent et vraisemblable (14)	Développement peu cohérent et peu vraisemblable (7)	Développement incohérent et intrasemblable (0)							14/21	
	4. L'élève présente une situation finale qui amène un dénouement inattendu.	Situation finale surprenante et vraisemblable (6)	Situation finale prévisible et vraisemblable (4)	Situation finale peu vraisemblable (2)	Situation finale intrasemblable ou absente (0)							0/6	
	5. L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent l'articulation de son texte.	Presque toujours (9)	Souvent (6)	Rarement (3)	Jamais (0)							6/9	
	6. L'élève se sert d'un vocabulaire précis et varié.	Vocabulaire très précis et varié (10)	Vocabulaire précis et assez varié (7)	Vocabulaire souvent imprécis et peu varié (4)	Vocabulaire imprécis et très peu varié (0)							7/10	
	7. L'élève construit des phrases correctes.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+	3/10
	8. L'élève place correctement les signes de ponctuation.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+	9/10
	9. L'élève observe l'orthographe d'usage.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+	10/10
	10. L'élève observe l'orthographe grammaticale.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+	7/10

2743mb

SR-1

SR: texte 1

Nom de l'élève: Pancy

Groupe:

L'attente

Enfin! L'heure était arrivée.

Soudain, comme je partais, la sonnerie du téléphone retentit. Pressé de partir à tout prix, je me dépêchai de mettre le répondeur. En enfilaient mon manteau, j'entendis une voix d'homme poli, le lieutenant en chef de mon amante, car elle était dans l'armée, m'indiquer qu'il serait impossible d'aller chercher cette dernière à l'aéroport puisqu'elle avait décidé de ne pas revenir. Ébahi, je décrochai le récepteur du téléphone avant que le lieutenant ne puisse raccrocher, mais il était trop tard.

En vitesse, je pris mes clés et me rendis tout de même à l'aéroport. Quelques soldats et supérieurs étaient encore là, dont le lieutenant en question. Je me dirigeai vers lui et le questionnai: "Lieutenant, comment se fait-il que mon amante ne soit pas revenue?"

- Je suis désolé, monsieur, mais votre amante est restée en Norvège de son plein gré. Elle m'a aussi chargé de vous remettre ceci."

Je pris l'enveloppe qu'il me tendait et la décrochai lentement. À l'intérieur, ^{une} ~~la~~ lettre m'annonçait une rupture officielle avec mon amante, et en guise d'excuse, ^{la précédente} elle prétendait avoir rencontré un beau Norvégien, avec qui elle avait connu l'amour, le vrai, et aussi avec qui elle ^{prévoyait} ~~avait prévu~~ le marier.

SR-1

Consterné par l'angoisse, puis par la colère, je m'achetai immédiatement un billet d'avion pour la Norvège, pour celui qui partirait le plus tôt.

u??
p ou
fort

Arrivé au lieu, je me dirigeai vers le kiosque d'informations et demandai l'adresse de mon amant.

Ensuite, je pris un taxi qui m'y conduisit. Une fois devant la demeure, j'allai frapper à la porte et un homme, d'environ dix ans mon aîné, m'ouvrit

la porte. Je demandai, de façon sarcastique, à parler à la "future épouse". Puis il se retourna et la pria de venir, ce qu'elle fit. En m'apercevant,

elle fut prise d'angoisse, et demanda à son nouvel amant de nous laisser seuls. Lorsqu'il fut parti, elle prit la parole: "Je ne savais pas que tu viendrais jusqu'ici..."

- Tu ne le savais pas!! Je t'attends depuis quinze jours avec impatience, sans recevoir le moindre petit signe de vie, pour ensuite apprendre que tu me laisses tomber, et tu ne t'en doutais pas?!

- Écoute, tout cela s'est passé si vite, je ne pouvais pas prévoir que...

- Non, tu ne pouvais pas prévoir! Et bien, continuais-je d'un ton retenu et bien malgré moi, je vous souhaite bonne chance dans vos escapades, madame!

Puis je quittai d'un pas ferme et coté-riqué je pris un billet d'avion de retour et retourna dans mon pays.

Une fois rendu et vidé de mes émotions, je pris ma voiture et retournai chez moi. Je fis un peu de ménage pour me changer les idées et pris un bain chaud. Ensuite j'allai me coucher

SR-1

tranquille^{ment}, et me jura de ne jamais plus
laisser entrer aucune femme dans ma vie---

☒ 2

48le mots

SR-2

**GRILLE DE CORRECTION D'UN TEXTE APPLICABLE À LA NOUVELLE LITTÉRAIRE
FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE - QUATRIÈME SECONDAIRE**

NOM DE L'ÉLÈVE Alexandre GROUPE _____ RÉSULTAT 51% / 100

CRITÈRE	ÉCHELLE DESCRIPTIVE				NOTE									
	A	B	C	D										
L E D I S C O U R S	1.1. élève respecte l'esprit de la mise en situation (type de narrateur, temps des verbes, atmosphère, personnages)	Éléments de la mise en situation très bien respectés. (7)	Éléments de la mise en situation respectés. (5)	Des éléments de la mise en situation non respectés. (3)	Trop d'éléments de la mise en situation non respectés. (0)	5/7								
	2. L'élève présente un événement déclencheur qui perturbe la situation initiale et qui amorce l'intrigue.	Événement déclencheur très perturbant (7)	Événement déclencheur perturbant (5)	Événement déclencheur peu perturbant (3)	Événement déclencheur inraisonnable ou absent (0)	7/7								
	3. L'élève présente un développement cohérent de l'intrigue et des réactions des personnages.	Développement très cohérent et vraisemblable (7)	Développement cohérent et vraisemblable (5)	Développement peu cohérent et vraisemblable (3)	Développement incohérent ou inraisonnable (0)	14/21								
	4. L'élève présente une situation finale qui amène un dénouement inattendu.	Situation finale surprenante et vraisemblable (6)	Situation finale prévisible et vraisemblable (4)	Situation finale peu vraisemblable (2)	Situation finale inraisonnable ou absente (0)	4/6								
	5. L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent l'articulation de son texte.	Presque toujours (9)	Souvent (6)	Rarement (3)	Jamais (0)	9/9								
	6. L'élève se sert d'un vocabulaire précis et varié.	Vocabulaire très précis et varié (10)	Vocabulaire précis et assez varié (7)	Vocabulaire souvent imprécis et peu varié (4)	Vocabulaire imprécis et très peu varié (0)	4/10								
	L A N G U E	7. L'élève construit des phrases correctes.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+	0/10
		Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0
		8. L'élève place correctement les signes de ponctuation.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+	1/10
		Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0
9. L'élève observe l'orthographe d'usage.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+	6/10		
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0	
10. L'élève observe l'orthographe grammaticale.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+	1/10		
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0	

2743/mb

SR-2

Nom de l'élève : Alexandre

Groupe : _____

Le « job » d'été

Émilie ne tenait plus en place et courut immédiatement dans la salle à diner pour prendre le message que sa mère avait pu lui passer. Elle fit de gros yeux quand elle vit qu'il s'agissait du patron d'un des plus grands centres de la mode. Il lui avait demandé qu'Émilie vienne pour dix heures, le lendemain.

Il était vingt heures et elle alla se coucher, prête en forme pour sa première journée de travail.

Durant toute la nuit, Émilie rêva qu'elle conseillait aux gens toutes les nouvelles découvertes dans les vêtements et avec l'argent qu'elle récoltait, elle achetait des vêtements à la mode.

Le matin arrivait. Le soleil se levait ^{quand} et Émilie se réveilla. Elle alla prendre une douche et enfila sa plus belle blouse et sa jupe. Celle-ci se demandait si elle était prête et si elle était prête. Elle arriva à la mode.

En arrivant à la destination, sa

SR-2

mère lui souhaita : « Bonne chance ». ~~En attendant ?~~

En entrant dans le centre, celle-ci vit beaucoup de gens et le patron qui venait vers elle avec le sourire. Celle-ci demanda : « votre premier jour de travail ? »

- oui!
- Ne soyez pas inquiète, Julie va vous aider.
- Merci!
- Bonne chance! et salut!
- Salut! >>

En arrivant derrière les caisses avec Julie, Émilie demanda : « comment cela fonctionne? »

- c'est facile, tu n'as qu'à appuyer sur ce bouton et la caisse s'active ^{et ça fonctionne} et ça pour le prix.
- Et celui-ci?
- celui-ci est pour le prix aussi. >>

Elle passa une journée extraordinaire à aider les gens à acheter des vêtements, mais à la caisse ^{elle eut} plus de difficultés. Celle-ci vit une robe très chic et ^{de demander} comment elle pourrait la procurer. Émilie ^{alla} demander à sa mère de ^{lui} procurer, mais Iriane n'est pas à la maison. Celle-ci pensait à la robe toute la journée. ^{Quand soudain} elle vit une jeune femme ^{et qui portait} qui la faisait avec la robe qu'Émilie voudrait. Elle s'approcha de la dame et lui demanda : « avez-vous besoin d'aide? »

- oui, j'aimerais essayer cette robe.
- Prenez cette salle.

SR-3

GRILLE DE CORRECTION D'UN TEXTE APPLICATIVE À LA NOUVELLE LITTÉRAIRE
FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE - QUATRIÈME SECONDAIRE

GROUPE 74/90 RÉSULTAT 100

CRITÈRE	ÉCHELLE DESCRIPTIVE					NOTE						
	A	B	C	D								
L E D I S C O U R S	1. L'élève respecte l'esprit de la mise en situation (Type de narrateur, temps des verbes, atmosphère, personnages)	Éléments de la mise en situation très bien respectés. (7)	Éléments de la mise en situation respectés. (5)	Des éléments de la mise en situation non respectés. (3)	Trop d'éléments de la mise en situation non respectés. (0)	5/7						
	2. L'élève présente un événement déclencheur qui perturbe la situation initiale et qui amorce l'intrigue.	Événement déclencheur très perturbant (7)	Événement déclencheur perturbant (5)	Événement déclencheur peu perturbant (3)	Événement déclencheur inraisonnable ou absent (0)	5/7						
	3. L'élève présente un développement cohérent de l'intrigue et des réactions des personnages.	Développement très cohérent et vraisemblable (21)	Développement cohérent et vraisemblable (14)	Développement peu cohérent et peu vraisemblable (7)	Développement incohérent et inraisonnable (0)	14/21						
	4. L'élève présente une situation finale qui amène un dénouement inattendu.	Situation finale surprenante et vraisemblable (6)	Situation finale prévisible et vraisemblable (4)	Situation finale peu vraisemblable (2)	Situation finale inraisonnable ou absente (0)	4/6						
	5. L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent l'articulation de son texte.	Presque toujours (9)	Souvent (6)	Rarement (3)	Jamais (0)	9/9						
	6. L'élève se sert d'un vocabulaire précis et varié.	Vocabulaire très précis et varié (10)	Vocabulaire précis et assez varié (7)	Vocabulaire souvent imprécis et peu varié (4)	Vocabulaire imprécis et très peu varié (0)	7/10						
	7. L'élève construit des phrases correctes.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+
	8. L'élève place correctement les signes de ponctuation.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+
	9. L'élève observe l'orthographe d'usage.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+
	10. L'élève observe l'orthographe grammaticale.	Erreurs 0-1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12+
L A N G U E												

2743/mb

SR-3

Nom de l'élève : Margolaine

Groupe : C

L'attente

... Enfin, l'heure était arrivée.

Je me précipitai à l'extérieur, ouvris la porte de l'appartement, pris ma motocyclette avec deux casques pour me rendre à l'aéroport où ~~un~~^{un} avion revenant d'Acapulco au Mexique devait arriver. Je m'étais tant ennuyée de lui ! J'étais tellement pressée de le revoir que je ne pris même pas le temps de me changer, ni de me coiffer. Après tout, j'allais mettre mon casque, et il m'avait déjà vu dans un pire état.

Après quarante-cinq minutes de route, j'arrivai enfin dans le stationnement bondé de l'aéroport. Je réussis, à ma grande surprise, à trouver une place pour garer ma moto, non loin d'une porte d'entrée. J'entraî à l'intérieur et fus agréablement étonnée de la fraîcheur de l'endroit, sans doute à cause de l'air conditionné, en dépit de la chaleur torride du dehors.

Je me dirigeai ensuite vers la salle d'attente du vol de la compagnie « Royal » arrivant d'Acapulco à 19 h 05. Il était a-

SR-3

lors 18h57, mais le vol avait été retardé et n'arriverait que vers 20h00, alors, je décidai d'aller manger une bouchée, tout en attendant son arrivée.

Après avoir terminé le verre de lait qui accompagnait une délicieuse pâtisserie et être allé jeter le berlingot et l'assiette contenant ma collation, je retournai dans la salle où j'avais été auparavant et m'installai confortablement dans mon siège, puisque'il me restait environ une demi-heure d'attente. J'imagine que c'était un peu trop confortable puisque je m'endormis quelques minutes plus tard.

Malheureusement, je fis un horrible cauchemar et je me réveillai en sursaut lorsque mon ex petit ami tirait sur mon prince charmant. J'étais tout en sueur et je me demandai alors si quelqu'un m'avait entendu crier en me réveillant, mais en regardant autour de moi, je remarquai qu'il n'y avait pas âme qui vive. Je fixai ma montre du regard; elle indiquait 22 h33. Je demandai au concierge, après quelques minutes de marche, si l'avion que j'attendais était arrivé depuis longtemps et il me répondit que ça faisait à peine plus de deux heures.

Je me dirigeai ensuite vers un kiosque

SR-3

du service à la clientèle pour qu'ils passent un message à l'intercom à savoir si l'amour de ma vie, Réal Deschenaux, était toujours dans l'aéroport mais en vain puisque personne ne répondit à l'appel.

Alors, d'une démarche lente, la tête basse, je me dirigeai vers la porte de sortie, trouvai et enfourchai ma moto, mis mon casque et retournai chez moi, plus déçue que jamais. Tout le long du trajet, j'imaginai toutes sortes de choses affreuses qui auraient pu lui arriver. Peut-être s'était-il fait voler son billet d'avion, ou encore serait-il tombé amoureux d'une jolie Mexicaine... qui sait?

Quand je fus enfin arrivée à notre appartement, je remarquai que le voyant rouge sur le répondeur clignotait. Le seul message enregistré avait été reçu à 18h12, soit quelques minutes après mon départ pour l'aéroport. Étant de nature curieuse, j'étais très intriguée par cela alors j'appuyai sur un bouton et écoutai attentivement les quelques mots qui avaient été dit par mon ami de cœur. Il <<
disaient: "Salut, chérie! Je m'excuse de ne pas t'avoir appelé avant car je vois que tu es déjà partie. Mais ce n'est pas grave. J'ai réservé un billet d'avion pour que tu viennes me rejoindre. Tu n'as qu'à

SR-3

faire tes valises et à aller à l'aéroport pour aller chercher ton billet - quand tu seras prête, puisque ce n'est pas un billet daté. Tu n'as qu'à partir lorsque cela te conviendra le mieux. Je m'ennuie de toi et je t'aime fort, fort, fort... j'ai hâte de pouvoir te serrer dans mes bras et j'attends ton arrivée avec impatience. Ciao! »

U

689 mots

Annexe 25

Textes corrigés par les enseignants

textes corrigés par CP
(CP-1, CP-2, CP-3)

CP-1

Charles

CRITÈRES D'ÉVALUATION	
S I T U A T I O N E T D I S C O U R S	1. L'élève énonce clairement le sujet de son texte. 6/9 points
	2. L'élève exprime une opinion claire sur le sujet choisi. 9/9 points
	3. L'élève a recours à des arguments pour défendre son opinion. 14/21 points
	4. L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent la structure et l'articulation de son texte. 8/9 points
L A N G U E	5. L'élève emploie des termes précis et variés. 9/12 points
	6. L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation. 12/20 points
	7. L'élève observe l'orthographe d'usage et grammaticale. 9/20 points

Remarques

1. Seule la version définitive du texte sera corrigée.
2. Un texte complet de moins de 300 mots perdra tous les points alloués aux critères 3 et 5.

66/70

CP-1

Charles

Texte

SF / Etant moi-même ~~x~~ apprenti conducteur depuis quel-
 ques mois, et doutant de la nécessité des cours
 pratiques, je me suis questionné sur ceci: "L'a-
 bolition des cours de conduite obligatoires augmen-
 SF / t-elle le nombre d'accident) sur les routes
 Personnellement, je crois que je pourrai très
 bien me débrouiller sur la route et que je ne
 serai pas plus exposé à de graves accidents si
 je n'ai point pris de cours de conduite. * Pour
 ce faire, je mentionnerai d'abord l'aide que
 peuvent nous fournir nos parents, deuxièmement je
 discuterai de cette période d'apprenti conducteur
 qui est plus longue sans les cours / et je conclurai en
 parlant de l'examen (qui y) est le même peu
 importe que nous ayons pris les cours ou non

CP-1

Premièrement, je tiens à vous dire que selon moi, il n'y aura pas plus d'accident si on apprend à conduire avec un parent plutôt qu'avec un professeur de conduite. Malgré le fait que certains sondages effectués par la "STAQ" démontrent clairement que les cours pratiques diminuent le nombre ainsi que les risques d'accident d'au moins quinze pour cent, je crois néanmoins que ceux-ci n'ont aucune importance. D'ailleurs, après plusieurs années de conduite, nos parents peuvent eux aussi nous faire part de leur savoir, et nous permettre d'avoir une bonne attitude sur la route. C'est pourquoi je nie formellement l'augmentation du nombre d'accident ^{de} à l'abolition des cours de conduite.

avec
conscience

CP-1

autre manquement
Aussi, si nous ^{l'}avons pas pris les cours pratiques
la période d'apprenti conducteur ne ~~verrait~~ aug-
→ menter de quatre mois. Pendant ce temps, nous
pourrions acquérir de l'expérience qui à mon
point de vue / ne peut avoir que des effets
bénéfiques sur la qualité de notre conduite [et
non de la détériorer au point d'augmenter le
nombre d'accidents]. En effet, cette période nous
A permettrait de nous perfectionner et de nous
familiariser avec le milieu. Il va sans dire
Et. qu'une personne qui a pu faire face à plu-
sieurs situations différentes ~~serait~~ comment réagir
si l'une d'elles ^{l'une} devait se représenter. Vu la
diminution du temps d'apprentissage et d'expérience /
Conf. je ne vois ^x l'utilité des cours pratiques.

CP-1

l'argumentation
devrait partir
par là-dessus

Finalement, je ne vois pas ce que les cours pra-
tiques peuvent changer, puisque / pour avoir son
temporaire, il nous faudra passer la même ex-
amen. Donc, tout au long de mes sorties a-
vec un adulte, il me faut être attentif et bien
retenir les moindres conseils qui me seront réellement
fait utiles lors de l'examen. Si j'ai bien prati-
qué la conduite automobile durant un an / je
ne vois pas pourquoi je ne recevrais ^{le test}
de la "STAG". ^{étant donné que} Un le fait que nous avons
à faire le même examen, je ne puis admettre
que les cours pratiques sont en tout indispensa-
bles.

CP-1

Pour conclure, même si les cours de conduite sont peut-être bons pour la maîtrise automobile je ne les crois pas nécessaires pour la réussite de l'examen et surtout je pense sincèrement qu'il n'y aura pas plus d'accidents ou leur abolition

CP-2

Marc-André

CRITÈRES D'ÉVALUATION	
S I T U A T I O N E T D I S C O U R S	1. L'élève énonce clairement le sujet de son texte. 5/9 points
	2. L'élève exprime une opinion claire sur le sujet choisi. 9/9 points
	3. L'élève a recours à des arguments pour défendre son opinion. 16/21 points
	4. L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent la structure et l'articulation de son texte. 7/9 points
L A N G U E	5. L'élève emploie des termes précis et variés. 7/12 points
	6. L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation. 4/20 points
	7. L'élève observe l'orthographe d'usage et grammaticale. 0/20 points

Remarques

Ton argumentation est très bonne!

48%

1. Seule la version définitive du texte sera corrigée.
2. Un texte complet de moins de 300 mots perdra tous les points alloués aux critères 3 et 5.

Ton texte est grand même très long! Compte le nombre de mots. Tu dépasses purement les 500 mots. Fais attention Tu peux en dire moins tout en gardant tes bonnes idées

Marc-André

Depuis plusieurs années, on note au Québec une diminution du taux d'accidents sur les routes.

[Vous pensez que c'est relié à quoi?] Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes.

abolition
des cours

Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours de conduite pour être éligible à posséder un permis de conduire. Nous tenterons de montrer dans un ordre précis, trois aspects réalistes des cours de conduite, qui /disons (de / aide) beaucoup à diminuer les accidents sur les routes. Premièrement, nous montrerons

S.D.
trop
long

dans quelle proportion un cours peut influencer nos habitudes et nos pensées. Dans un deuxième temps, nous prouverons que si les cours sont abolis l'apprentissage deviendra l'affaire des parents, qui forment le majeur parti des accidents de la route. Et en toute fin, nous aborderons l'aspect confiance que un cours de conduite peut apporter et ses bienfaits sur la population.

CP-2

→ Dans un premier temps, je veux dire que je suis persuadé que l'abolition des cours de conduite réduira le nombre d'accidents. Cela me semble très évident [Parce que dans mes cours, mes professeurs nous donnent plusieurs trucs et conseils {de quoi faire et ne quoi pas faire dans telle ou telle situation}] j'ai suivi mes cours et je me trouve beaucoup plus compétent à conduire une voiture que certains de mes amis avec qui je n'embarquais même pas parce qu'ils s'écroulaient pas bien de tout ... S'ils ^{T.V.} savaient pas des cours, tous les petits défauts auraient été corrigés. Je suis convaincu qu'ils ^{coment} sont un plus grand risque d'accident que moi. C'est donc pour ça / entre autres que je crois qu'il est important de garder les cours obligatoires.

Ensuite de ça, comme je l'ai dit plus haut, j'ai des amis qui sont dans « lice année de transition »

CP-2

parce qu'ils ne prennent pas de cours et je peux
 vous dire qu'ils ne conduisent pas aussi prudemment
 que d'autres personnes qui ont pris leur cours. [Parce
 que je crois que ce n'est pas nos parents qui
 doivent avoir la responsabilité de nous apprendre
 à conduire] Apprendre à conduire, pour la plus part
 d'entre nous, c'est pour la vie... Parce pourquoi ne
 pas l'apprendre comme il se doit? [Je veux dire] mes
 parents ont probablement aucune idée de ce qu'est
 un angle mort et, pourtant, c'est une chose très
 importante à faire quand on veut changer de
 voie ou faire une manœuvre des plus délicates. Com-
 ment voulez-vous alors qu'ils nous montrent
 à bien conduire? Voici donc une autre raison
 [pourquoi je crois que les cours de conduite doivent
 rester une obligation] pour ne pas faire monter
 le nombre d'accidents.

CP-2

En dernier lieu, depuis que les ceves de conduite sont une obligation au Québec, la taux d'accidents a diminué. Considérablement. Je pense donc que cette mesure est juste et correcte. Parce que la vie est bien trop importante pour la risquer sur les routes. Si il y a une place où on doit avoir confiance, c'est devant son volant. Quand je voyage en voiture, j'aime bien me sentir en confiance. Et depuis l'abolition des ceves obligatoires, je trouve que les jeunes ont la vie trop facile pour avoir leur permis. Les ceves permettent de former les conducteurs adéquatement, de cette façon on diminue le risque d'accidents. En abolissant les ceves obligatoires, on va dans le sens opposé du bon sens! Enfin c'était un dernier argument que je crois montre bien mon attachement à l'obligation des ceves de conduite pour notre sécurité à tous!

mal dit

Changement d'argument

CP-2

Pour conclure, j'aimerais vous rappeler qu'il faut mieux jouer de prudence quand il s'agit de sa vie. Donc pour cela, le gros bon sens, c'est les cours de conduite obligatoire. De cette façon, on est plus sûr de ne pas donner des permis de conduire à des « fous ». Bien sûr les cours coûtent un bras, mais ça, c'est une autre histoire...

CP-3

Caroline

CRITÈRES D'ÉVALUATION	
S I T U A T I O N E T D I S C O U R S	1. L'élève énonce clairement le sujet de son texte. 8/9 points
	2. L'élève exprime une opinion claire sur le sujet choisi. 9/9 points
	3. L'élève a recours à des arguments pour défendre son opinion. 19/21 points
	4. L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent la structure et l'articulation de son texte. 9/9 points
L A N G U E	5. L'élève emploie des termes précis et variés. 11/12 points
	6. L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation. 18/20 points
	7. L'élève observe l'orthographe d'usage et grammaticale. 18/20 points

Remarques

92%

1. Seule la version définitive du texte sera corrigée.
2. Un texte complet de moins de 300 mots perdra tous les points alloués aux critères 3 et 5.

CP-3

- Caroline

L'abolition des cours de conduite obligatoires
entraînera-t-elle une augmentation des
accidents de la route?

Excellente
SA

Dans plusieurs pays du tiers-monde, les conditions de vie sont très difficiles. Beaucoup de gens y meurent habituellement de faim ou de malnutrition. Au Québec, rien de semblable ne nous touche. Malgré cela, une certaine quantité de gens périssent tous les jours. Chez nous, les accidents routiers s'avèrent être une des causes majeures de décès. Souvent, les mauvaises conditions de la route ainsi que le manque d'expérience des conducteurs expliquent ces nombreuses morts. On peut alors se demander si l'abolition des cours de conduite obligatoires est une bonne idée. Cela augmentera-t-il le nombre d'accidents de la route? Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non. ^{partiel} [C'est pourquoi]

pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis-conducteurs qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation et de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment. Enfin, nous verrons que d'un autre côté, ces conducteurs en herbe doivent aussi subir l'examen final comme n'importe quel autre conducteur.

non clair

CP-3

D'abord, disons que les conducteurs n'ayant pas suivi les cours de conduite n'arrivent jamais à une maîtrise parfaite de ce qu'est l'art de la conduite. Ces débutants apprennent très souvent de leurs parents ou d'un proche. Les instructions qu'ils obtiennent de ces gens sont souvent déformées ou complètement incorrectes. Par exemple, la façon de simplement tenir le volant d'une automobile /d'après papa/ diffère grandement de ce qu'en pense l'instructeur. Je suis persuadée que les professionnels qui montrent ce genre de technique sont hautement plus qualifiés pour nous apprendre d'une manière exacte les secrets de la conduite automobile. {Ce qui occasionne moins d'accidents par la suite.}

De plus, les réflexes développés avec l'instructeur sont de meilleure qualité et beaucoup plus utiles. Lors d'une pratique avec l'instructeur, le seul but est d'apprendre à conduire prudemment en respectant les règlements.

CP-3

Par contre, lorsque l'on s'exerce avec nos parents, l'attente qu'ils ont de nous augmente le stress ressenti et ne nous aide guère à performer. Il nous faut alors, en plus d'apprendre à conduire, veiller à ^{malédit} gérer le stress de les avoir à nos côtés et leur stress de la destruction de leur automobile. Il est d'ailleurs prouvé que le stress et l'anxiété augmente la possibilité de provoquer un accident. Je suis d'avis qu'il est plus aisé d'apprendre avec quelqu'un qui nous connaît peu et qui sait nous faire exercer d'une façon agréable et professionnelle.

Cependant, comme tous les conducteurs ont, d'une façon ou d'une autre, à subir l'examen final, ils devraient donc tous être en mesure de conduire sécuritairement par la suite. L'examen final, donné par un employé de la Société des Assurances Automobiles du Québec, est un examen complet et difficile à réussir. Si les nouveaux conducteurs le réussissent, c'est qu'ils sont désormais prêts à se retrouver

CP-3

seuls sur la route. Je crois que si la personne a la capacité de réussir ce test, c'est qu'elle est responsable et qualifiée.

Peu importe qu'elle ait appris de ses parents ou d'un instructeur après avoir réussi cet examen, la probabilité d'accident est diminuée.

Pour conclure, les apprentis-conducteurs doivent eux-même faire le choix entre un cours où le professionnalisme est de mise ou un apprentissage provenant plus de l'expérience de leurs proches. Pour moi, les deux possibilités s'avèrent acceptables.

Je crois seulement qu'il s'agit de faire le choix qui nous conviendra le mieux. Immanquablement, dans toute activité où l'on débute, on doit faire des choix et accepter qu'il y ait quelques risques. Mais il faut bien commencer quelque part et il y a-t-il un meilleur départ que le début lui-même?

Redondant

Annexe 26

Textes corrigés par les enseignants

textes corrigés par DB

textes corrigés papier-crayon
(DB-pc-1, DB-pc-2, DB-pc-3)

DB-pc-1

7

Fond. 28 / 50
 Tome: 5 / 50

33%

Paroisse

- Production de texte -
 - Argumentation très peu convaincante :-10
 ° sujet H. Pas de titre ?

Autre fois, ^{confus?} tous connaissaient bien ses voisins et les petites histoires de [?] chacun. Aujourd'hui, ce n'est plus pareil, dit-on. J'ai la ^{de quoi?} preuve maintenant que même si notre voisin est qu'un ^{sujet très} simple voisin sans histoire, jamais ^{confus?} nous le laisserions tomber dans de pareils situations. Je trouve qu'en janvier dernier les Québécois ont démontré une grande ^{pensée} solidarité humaine. En premier lieu, je traiterais des centres d'hébergements durant cette tempête. En second lieu, ^{sujet divisé: formulation des phrases incomplète} je traiterais des familles qui en ^{phases incomplète} accueillent d'autres. Finalement, je traiterais de la solidarité entre voisins.

DB-pc-1

DB(p/c): texte 1

Tout d'abord, je suis fière de la solidarité humaine énorme durant cette tempête. Le fait d'avoir emménagé des écoles en centres d'hébergements pour sinistrés en est un^{qui?}. Il y a des personnes qui ont été mécontent des traitements reçus lors de leur séjour^{in?}, mais je pense que c'est toujours mieux^{qui?} que de rester chez-soi avec une température de -30°C . Il n'y a pas une personne qui était obligée de se lever pour aller faire à manger à 200 sinistrés, dans une école. Ça se trouve qu'il y a des personnes qui l'ont fait^{qui?}. C'est un geste de solidarité. Jusqu'à ils ont utilisé un train pour faire de l'électricité dans une ville où le nom

Que veut-elle dire?

DB-pc1

DB(p/c): texte 1

^{francher ville}
 m'échappé, c'est une ^{autre} preuve de
 solidarité. ^{qui?} Ils avaient le choix de ^{ne} rien
 faire et d'attendre que l'électricité
 revienne [ou ne lever et faire quelque
 chose pour leur ville]. Enfin, je crois
 qu'il y a eu preuve de solidarité.

^{répétition de cette expression ou opinion qui manque de nuance.}
 Deuxièmement, le fait d'avoir hébergé

de parents inconnus est un geste de
^{auto-répétition}
 solidarité. Elle paraît que ça m'a
 pas beaucoup fonctionné, ^{qui?} mais le fait
 d'avoir posé, ^{quel geste?} le geste, c'est une preuve
d'humaniste. ^{par exemple,} Mon voisin a appelé pour
 héberger des sinistrés, aucun n'est
 venu, ^{comme} mais il a déjà quatre enfants,
 vous imaginez le monde que ça
 l'aurait fait autour d'une table.

^{supplémentaire}
^{déjà}

DB-pc-1

DB(p/c): texte 1

Les sinistres avaient peur[?] de quitter leurs maisons, car ils ne voulaient pas se faire voler leurs biens, mais

bon personnel

je crois et j'espère qu'ils en sont reconnaissant. Voici une autre preuve de solidarité. Fin de paragraphe avec une phrase répétée trop souvent.

3^e argument: Très long, phrases incomplètes, exemples intéressants, mais mal exprimés, répétitions multiples. Finalement, je crois bien qu'aucun qui

aurait laissé leur voisin dans la misère. En janvier dernier, entre proisins, il y avait une très grande solidarité. ^{ah oui?}

forme de phrase

Il y a bien des rues où d'un côté, il y avait de l'électricité et de l'autre côté, point du tout. Mon voisin a manqué quatre jours d'électricité. Le premier jour, ^{de quoi} ils ^à sont restés dans leurs maisons pensant que l'électricité ^{d'inclure l'autre} reviendrait, mais sans succès. ^{manque de rel.} Pour ne pas ^{de voisin} qu'il

DB-pc-1

- déficience marquée au niveau syntaxique -

perde tout ses produits congelés, mais
 lui avait fait une place dans notre
 est-ce le voisin que nous avons mis dans le congélateur?
 congélateur. Ce n'est pas grand chose,
 mais il n'a pas tout perdu. Une
 autre histoire que j'ai entendue à la
 télé: Un monsieur venait tout juste de
 s'acheter une génératrice, car il manquait
 d'électricité. Jusqu'il est revenu, l'électricité
 était de retour en même temps que
 lui. De l'autre côté de la rue,
 l'électricité manquait toujours. Ce pauvre
 monsieur a été porter sa génératrice
 à sa voisine. Toutes ces petites choses
 sont de grandes preuves de solidarité.

exemple
 très mal dit

Pour conclure, durant cette tempête
 du siècle, il a eut des gestes de
 7 ou 80 tu fais du infomatia?

DB-pc-1

solidarité. Je crois que ^{travaux donnés beaucoup d'années.} cette preuve
d'humanisme mais ont fait oublier
les profiteurs ^{de qui?}. Je lève mon chapeau
à toutes les personnes qui ont su
s'entraider et aux monteurs de lignes
qui ont travaillé fort durant cette
période glaciale. Je crois qu'avec
l'expérience ^{vécue par les gens} du Saguenay ^{à la manière} et celle
de la tempête des verglas, [nous
^{je ne comprends pas ce que tu veux dire,} sommes prêts pour une autre
catastrophe écologique]. Les Québécois
ont démontré qu'ils étaient capable
de faire preuve de solidarité humaine.

DB-pc-2

Fond: 35 / 50
 Somme: 8 / 50

4370

Philippe.

pas sujet amené -5
 La tempête ^{de verglas} du siècle ?

En janvier dernier, une tempête de verglas s'est abattue sur le Québec laissant des milliers de personnes dans le noir et le froid pendant plusieurs jours. Croyez-vous que les autorités responsables ont bien réagi pour faire face à cette situation exceptionnelle? En premier lieu, je parlerai des dommages causés par la tempête de verglas. Ensuite, il sera question des efforts que les gens ont effectués pour aider les sinistrés. Troisièmement, je parlerai du travail que les employés d'Hydro-Québec ont effectués. Selon moi, les autorités responsables ont répondu aux besoins des sinistrés.

Précisément:
 intéressant.

Pas de marque de rel.
 La tempête de verglas a causé beaucoup de dommage. Il y a eu des poteaux de téléphone qui étaient tombés sur le sol et souvent, ils ^{répétition du même verbe.} tombaient en plein milieu de la rue.

DB-pc-2

Il y a aussi eu plusieurs pylônes qui se sont effondrés. Ils se sont effondrés ^{précipitamment du même côté} comme des dominos, ^{TP:1} l'un à la suite de l'autre. Les branches d'arbres cassaient comme des cure-dents. Les poteaux, les pylônes et les branches ont tous tombs à cause que la glace était trop lourde. Plus de un million de foyers étaient privés d'électricité en même temps [et tout ça] ^{à cause des poteaux et des pylônes qui se sont effondrés} à cause des poteaux et des pylônes qui se sont effondrés. Les employés d'Hydro-Québec ont travaillés très fort pour rétablir le courant, le plus vite possible. Le gouvernement, les municipalités et la police ont aussi aidé les sinistrés. Selon moi, les autorités responsables ont fait leur possible pour aider les sinistrés.

^{pas de marqueur de rel.:}
 Tout le monde savert qu'il y a eu énormément de bénévoles qui se sont mis en main pour donner un coup de main aux sinistrés. Plusieurs municipalités ont ouvert des centres d'hébergement pour héberger les sinistrés. Plusieurs centres étaient remplis, particulièrement à Saint-Jean.

DB-pc-2

Il y a eu plusieurs familles bénévoles qui ont accepté d'héberger une famille chez eux. Il y a tellement eu de familles qui ont appelé pour héberger une famille sinistrée de sorte qu'il y en avait beaucoup trop. Personnellement, je trouve ça formidable que les gens s'entraident comme ça. Par exemple, il y a eu du monde qui ont amené du bois de chauffage pour les sinistrés qui avaient un foyer à bois. D'après moi, la solidarité était présente parmi - - -

Pas de manque de sel.

Hydro-Québec avait beaucoup de travail à effectuer, il fallait qu'ils rétablissent le courant le plus tôt possible.

T.F. André Caillet, dirigeant des opérations chez Hydro-Québec, a demandé du renfort aux provinces et aux États-Unis.

Plusieurs camions avec plusieurs employés ont répondu à l'appel. Selon moi, les employés ont fait leur possible pour rétablir le courant. phrase incomplète

conclusion :

Beaucoup de gens ont contribué au rétablissement suite

DB-pc-2

à la tempête de verglas. À mon avis, les autorités
responsables ont très bien réagi face à cette affreuse
tempête de verglas.

Conclusion
quible →

DB-pc-3

Fond: 46/50
Forme: 24/5072%
Patrick

- Argumentation très originale
qui force à réfléchir -

Egoïstes dans la solidarité

intr: très intéressante!
2^{me} me diria la suite?

Au cours de l'histoire, plusieurs
TB
événements sont venus chambouler l'existence des bonnes gens.

Nous avons vécu une de ces situations qui nous a
puit de court, il y a de cela ^{précision} très peu de temps. Un appel à
la population non-touchée ^{par qui!} a été émis pour créer une banque
de victuailles et d'autres effets personnels, mais je ne crois pas
que nous fimes preuve d'une très grande solidarité, à ce moment.
Pour pres mon opinion, je parlerai, primièrement, de l'égoïsme

sujet divisé
TB

caché des Québécois, deuxièmement, de l'attitude du gouvernement
durant cette catastrophe et finalement, de l'attitude frauduleuse
des réclamaris d'assurances

Dans un premier lieu, je crois que les
gens qui ont été affecté par ce cataclysme ont fait
preuve d'égoïsme et d'individualisme, lors de ^{cette} crise.

DB-pc-3

Je m'explique ^{sur} par ce : certains sinistrés, plus fortunés ou dans un urgent besoin (les agriculteurs en sont un bon exemple) ont dû se procurer des génératrices. Arrivant chez le commerçant, comble de surprise, le prix d'une de ces machines avait doublé, (voir) même triplé. Le pauvre petit consommateur dut (utiliser) toutes ses économies pour l'achat de cette génératrice. Après l'avoir installée chez lui, il se surprend à ne pas avoir (plus) d'électricité. Il sort dehors et quel ne (fut) pas son étonnement de voir que quelqu'un l'avait déjà subtilisée. N'est-ce pas l'évidence même de (l'égoïsme) des gens? Chacun ^{se préoccupe} ~~se préoccupe~~ ^{se préoccupe} à sa propre survie, son propre bien-être plutôt que celui des autres. Qu'on n'aille me dire que nous étions solidaires après cela... Voilà pourquoi, je ne crois pas qu'il est juste de dire qu'un moment de fraternité nous a unis dans cette crise.

Exemple de cas particuliers parce que tu sens les généraliser ton exemple à l'ensemble des sinistrés. (1)

DB-pc-3

En second lieu, je dois dire que je ne suis pas d'accord avec le fait que nous étions solidaires durant la crise du verglas et en voici une deuxième preuve. Comme il en est de son devoir, le gentil gouvernement provincial nous a donné un bon coup de pouce durant les deux moments. Geste d'altruisme, de philanthropie, dirait-on. Et bien non! Ce même gouvernement a caché sous ces gestes de bon samaritain une occasion rêvée de nous convaincre de la séparation du Québec!

En demandant le remboursement d'une partie des coûts causés par les dégâts, chose que le gouvernement canadien ne voulait pas faire, le Premier Ministre québécois prouvait à son peuple que les Libéraux ne sont pas aussi généreux qu'on le pensait et que les séparatistes, eux, sont bien mieux.

Comme quoi, le malheur des uns fait souvent le bonheur des autres. C'est donc pourquoi, je clame haut et fort l'hypocrisie des troupes québécoises lors de cet hécatombe matériel.

99 ?
 2002 ?
 plus exactement?

projet
 de
 personnalité

tu y vas
 en fait

DB-pc-3

En dernier lieu, je pense que le peuple québécois a été injustement blâmé de sa solidarité et j'en procure ici la preuve finale. Après la tempête, le beau temps, celui des réclamations d'assurances. Pour mieux illustrer mes propos, je prendrai l'exemple d'un Québécois moyen : Gérard. Gérard a été peu touché durant la crise. Il a perdu pour environ cent dollars de nourriture. Il téléphone à sa compagnie d'assurance et déclare avoir perdu plus de CINQ CENTS dollars de fruits de mer et d'autres viandes. Mais le problème, c'est que Gérard n'est pas le seul à avoir fait le coup et personne ne pourra jamais prouver que Gérard et les autres ont menti. Résultat: le coût des assurances de centaines de milliers de Québécois innocents augmentera. Mais Gérard n'y avait pas pensé. Il voulait se remplir les poches sans songer à ses compatriotes qui devront ^{aussi?} pour tous les Gérard de la province. Voilà pourquoi encore, je me désole

T.B.
excellent choix
pour le roman
sur ce moyen

DB-pc-3

de voir la population fière d'elle et de sa solidarité
de pacotille après une telle épreuve.

Pour terminer, ^{mon Texte,} je crois que nous
devrions cesser de se leurrer et enfin s'apercevoir
qu'en fait, l'égoïsme ^{de l'humain} surpasse de beaucoup la solidarité
dans le choix de nos valeurs. De toute façon, si nous
avons été si solidaires durant cette dure période,
pourquoi ne le sommes-nous plus maintenant ?

Annexe 27

Textes corrigés par les enseignants

textes corrigés par FO

textes corrigés papier-crayon
(FO-pc-1, FO-pc-2, FO-pc-3)

FO-pc-1

$\frac{307}{100}$ $\frac{3}{9}$ $\frac{3}{9}$ $\frac{7}{21}$ $\frac{9}{13}$ $\frac{8}{12}$ $\frac{0}{20}$ $\frac{0}{20}$

Liliana

D'après moi, surtout depuis quelques années
 je trouve que le progrès technologique
 à améliorer beaucoup. Mais est-ce bien fait
 ou méfait? Tout dépendamment de tous, pour
 moi la technologie est rendu un bien fait
 de plus on peut plus s'en passer dans la vie
 de tous les jours.

Tout d'abord, pour les jeunes la technologie
 est rendue très importante dans les
 études. Ça nous aide sûrement pas
 en tout mais... comme parfois
 quand on a une recherche à faire on
 peut chercher dans l'internet et
 qui facilite beaucoup notre travail. On
 va très souvent à la bibliothèque
 à la place de chercher des livres
 pendant des heures tu peux tout simplement
 taper le nom du livre et tout en quelques
 secondes apparaît ^{sur l'écran} un court résumé, l'endroit
 où il est et tout le reste.

Ensuite, la technologie par rapport à la
 médecine dans les hôpitaux les machines
 sont beaucoup plus performantes. Grâce à
 cela, il y a beaucoup plus de vies sauvées et
 des maladies plus vite découvertes. Tenir
 il y a peut-être quatre ou cinq ans

FO-pc-1

- ajout de supports
 G. au paravant quand j'avais des crises
 d'asthme les machines qui m'aidaient
 à respirer étaient moins efficaces que
 les nouvelles machines qui viennent de
 sortir il y a peut-être dix ans.

- ajout de supports
 P. G. Troisièmement, c'est sûr que la technologie
 à ses débuts, il y a beaucoup moins
 d'emplois pour les années à venir, justement
 parce que ou presque tout est dirigé
 par des ordinateurs. Mais ou, il y a des
 défauts il y a aussi des qualités. Les
 emplois sont plus durés à trouver, mes
 grâce aux machines perfectionnées tout
 est fait en double alors il y a plus de
 profit. Genre, les autos il y a en a plus
 en vente parce qu'ils sont faits plus vite que
 si ils auraient été construits par des mains
 d'hommes.

Pour conclure, je trouve que la technologie
 devrait continuer à s'améliorer surtout dans
 la médecine parce qu'on sauve des vies. Mais
 aussi parce que je suis sûre que le
 progrès technologique est un bienfait.

FO-pc-2

- $\frac{50}{100}$ $\frac{9}{9}$ $\frac{3}{9}$ $\frac{7}{21}$ $\frac{6}{9}$ $\frac{12}{12}$ $\frac{10}{20}$ $\frac{3}{20}$

Rachel

7 A notre époque, le progrès technologique avance constamment et nous en met plein la rue. Sans vraiment que l'on s'en rende compte, de jours en jours de nouvelles découvertes s'implément dans les marchés. C'est au cours d'une discussion avec des amis que la question suivante nous est venue : le progrès technologique : bienfait ou méfait ? Les opinions sont très partagées par rapport à ce sujet mais pour ma part je crois que le progrès ne peut qu'améliorer les choses.

6 Tout d'abord, vous devez être au courant du nouveau phénomène qui envahit les médias : le clonage d'embryons humains. Je crois que c'est une très bonne nouvelle. Pensons à tous ces jeunes et moins jeunes qui attendent pour une transplantation sans être vraiment sûr qu'ils en auront un jour aux couples stériles qui pratiquent une fécondation « in vitro », cette méthode a plus de chance de réussir si on implante plusieurs embryons. Alors avec le clonage nous aurions plus d'embryons donc plus de chance de réussite. Ce serait bien pour tous ces gens.

2
P Deuxièmement, si la technologie occupe plus de place dans notre milieu, des emplois seront créés parce qu'on aura besoin de gens ou moins qualifiés pour toutes sortes d'emplois. Plus la technologie avancera plus on aura besoin d'employés et qu'on le veuille ou non c'est ce qui nous attend dans l'avenir.

FO-pc-2

En terminant, je crois que la technologie pourra
faire de notre monde un monde meilleur; pense
à la biotechnologie qui consiste

FO-pc-2

En terminant; je crois que la technologie pourra
 faire de notre monde un monde meilleur, pense
 à la biotechnologie qui consiste, en employant des
 médicaments plus efficaces, de changer les insecti-
 cides chimiques par des produits plus naturels.
 On croit même que cette technologie pourrait
 aider à mettre un terme à la fin dans le monde.
 Un monde meilleur veut aussi dire plus
 de communication entre les humains c'est pour
 moi l'Internet est une très bonne invention
 c'est tellement fascinant qu'on ne peut être
 contre. Grâce à Internet, l'informatique relie
 les hommes sans distinctions de race, de
 nationalité, de statut social ou de croyance.
 C'est un très bon moyen d'expression pour
 tous puisqu'il y a plus de 55 millions d'utilisateur
 à travers le monde et ce, sans causer trop
 de problèmes

op - conclusion

FO-pc-3

9/9 9/9 21/21 9/9 12/12 19/20 19/20

Jean-Philippe 98%

Texte d'opinion

Le progrès technologique: bienfait ou malfait?

→ SA
 La plupart des scientifiques qui sacrifient un morceau de leur courte vie, dans le but de découvrir une invention qui révolutionnerait la planète, le font sans aucune intention destructive. Leur seul et unique but est d'améliorer la qualité de vie des êtres humains. Par contre, enchantés lorsqu'ils viennent à bout de leur création, ils en oublient plus souvent qu'autrement les conséquences désastreuses de celles-ci.
 SR
 C'est pourquoi je pense que le progrès technologique est un malfait pour la société et vous serez sûrement de mon avis
 op. après avoir lu mon texte.

→ Tout d'abord, le progrès technologique supprime de plus en plus d'emplois à mesure qu'il s'amplifie, ce qui augmente le taux de chômage. Les robots envahissent le marché ^{du travail} et remplacent les travailleurs qui effectuent une besogne machinale. Ces derniers, se faisant enlever leur gagne-pain, ~~consommant beaucoup~~ plus modérément ce qui ralentit considérablement le cycle de l'économie. Certes, les militants de l'essor de la technologie vous disent qu'il faut des personnes pour les programmer, les fameux robots, donc des créations d'emplois qui compensent les mises à pied. Mais, si on congédiait mille employés dans une usine pour les remplacer par des machines, engagerait-on mille programmeurs? Il est évident à mes yeux que ces morceaux de métal ne sont que des plaies pour la société, voilà pourquoi je ne suis pas d'accord pour leur implantation.

→ De plus, la création d'Internet, ce soit-disant bijou de

FO-pc-3

4 L'informatiqueⁿ est à mes yeux qu'un outil pour améliorer la qualité de vie de leurs utilisateurs. Ces pauvres gens gaspillent d'innombrables heures à stagner devant leur écran à visiter des sites insipides et, pour la plupart, non-culturels. Bourrés d'erreurs d'orthographe et de syntaxe, ils sont un véritable affront pour la langue française et les ~~lecteurs~~ ^{lecteurs} font probablement plus d'erreurs lorsqu'ils écrivent. Physiologiquement, les conséquences sont aussi très lourdes. La vue se détériore, le dos se courbe et on dépense peu de calories. Pour ma part, il y a longtemps que j'ai annulé mon abonnement à Internet pour des raisons que je viens de vous énumérer.

5 Enfin, je ne peux passer à côté du fait que le progrès technologique, en particulier Internet, rend les gens de moins en moins sociables. Les liens familiaux se détachent : les parents qui sont focalisés à leur ordinateur consacrent moins de temps à leurs enfants et les derniers ratent des occasions de passer des bons moments avec eux-ci. Aussi des sentiments vils se développent avec l'usage : on devient plus égoïste et on se sent faussement supérieur. Voilà d'autres bonnes raisons qui expliquent mon mécontentement pour l'essor de la technologie.

6 Pour conclure, je suis désolé de constater qu'on ne peut échapper au progrès technologique, cela fait partie du développement de l'être humain. Par contre, j'espère que l'on réfléchira longuement avant de mettre en marché d'autres produits qui pourraient s'avérer néfastes pour la population.

Annexe 28

Textes corrigés par les enseignants

textes corrigés par DB
textes corrigés sur cassette
(DB-cas-1, DB-cas-2, DB-cas-3)

DB-cas-1

Tout: 20/50
Tome: 25/50

45%
Prick

La Renaissance, un exemple!

Au siècle dernier, plusieurs grands noms ont été inscrits dans l'histoire de notre monde. Aujourd'hui, nous étudions leur vie, leurs théories, leurs œuvres et aussi, nous nous inspirons de leurs créations pour progresser.

Selon moi, la Renaissance a apporté à l'humanité plus de choses que le 20e siècle a vu naître jusqu'à aujourd'hui. Je crois vraiment que, sans l'exemple que de grands artistes et œuvres didactiques nous ont apporté, nous serions moins avancés sur le côté scientifique et artistique. Premièrement, je vais parler des réalisations scientifiques de la Renaissance et du 20e siècle. Pour ensuite, rappeler les œuvres artistiques qui ont été créées pendant ces deux siècles. En conclusion, j'énoncerai les réalisations de notre siècle, inspirées de la Renaissance.

D'après moi, les grandes découvertes du monde ont eu lieu à la Renaissance. En effet, c'est à cette période que Colomb et Magellan ont découvert le Nouveau Monde. Que l'astronome polonais Copernic fit l'hypothèse du mouvement de la terre et des autres planètes autour du soleil. Celle-ci fut reconnue après l'invention de la lunette au XVIIe siècle. Sans oublier les lois de la physique élaborées par le physicien, astronome et écrivain italien, Galilée. Alors qu'au 20e siècle, Armstrong marcha sur la lune et certainement d'autres personnes qui m'échappent marquèrent le 20e siècle. Mais, je constate que sans être la seule ^{qui}, l'histoire de la Renaissance n'est plus

DB-cas-1

La Renaissance, un exemple!

~5 familière... Serait-ce parce que l'on étudie seulement les plus grands de ce siècle pour nous en inspirer et progresser dans la même voie qu'eux?

Par contre, j'affirme avec joie que sur le plan artistique, ces deux siècles se rapprochent énormément. En effet, à la Renaissance, de grands artistes comme Vinci, Michel-Ange, Rimbaud, Beaumarchais, marquèrent l'art, tout comme plusieurs du 20^e siècle : Dali, Camus, Les Beatles, Nelligan, en sont quelques exemples. Comme nous le savons, tous ces artistes ont marqué nos vie ~~et~~ selon moi, du plan artistique nous n'avons pas fini d'en découvrir.

Par conséquent, je constate que l'inspiration du 20^e siècle est beaucoup ^{plus} vers la Renaissance. D'ailleurs, par n'exposer qu'un seul exemple, Nelligan, poète Canadien, s'est inspiré beaucoup de Rimbaud ¹⁸⁵⁴⁻¹⁸⁹¹ par la création de ses œuvres. Combien de physiciens reprirent des théories fondées à la Renaissance? Mais, je ne crois pas que c'est un manque d'imagination de la part de nos artistes, mais bien une très grande influence donnée par la majestuosité des œuvres de la Renaissance.

DB-cas-1

la Renaissance, un exemple!

Je crois que le 20^e siècle doit beaucoup à la Renaissance. (D'ailleurs) par tous les exemples que j'ai apportés, je me suis rendu compte de mon manque de savoir sur les découvertes du 20^e siècle. Serait-ce possible qu'elles passent trop inaperçues ou qu'elles soient simplement inconnues du grand public? Non.

544 mots

DB-cas-2

98/03/11
~P.D.M.~Fond : 35/50
Fonne : 5/50 Claire

4870

Quel désastre !

Parfois, certains désastres naturels arrivent du jour au lendemain sur nos régions. En triste, la tempête de verglas qui est survenue, et qui (à peu de temps) au Québec, qui a fait un désastre inoubliable. Je trouve que les autorités responsables ont bien réagi et ont été ~~très~~ exceptionnelles face à nous pour régler cette situation. Pour cela, je vais donc vous parler du courage et de la façon que l'Hydro-Québec a réparé les digâts. Par la suite, comment le gouvernement a réagi, pour héberger, nourrir et réchauffer des sinistrés. ~~et~~ Pour finir, je vous parlerai du rapprochement amical ^{de nos} et d'entraide des gens.

Pour commencer, si l'Hydro-Québec n'aurait pas été là, le Québec serait un désastre. C'est grâce à eu que cette région entière fonctionne maintenant, que des poles et électricité ont été surmontés, que des arbres ont été coupés et ramassés. Les rues ont été nettoyées et isolées pour diminuer le risque d'accidents. Ils ont mis beaucoup d'efforts pour que nous, des personnes sinistrés, retrouvons la lumière, la chaleur et le confort. L'Hydro-Québec a fait des heures de travail incroyables pour remettre cette région en ^{contact} contact, de plus rapidement possible. Ils travaillaient jour et nuit. Ils ont fait venir des gens d'ailleurs

DB-cas-2

pour leur donner un coup de main. D'après moi, je trouve qu'ils ont fait tout ce qu'ils ont pu, ils ont donné leurs forces, leurs efforts au maximum pour nous et je crois que ces gens seront inoubliables pour nous tous (ou presque).

Par la suite, il y a aussi le gouvernement, la municipalité et la sécurité civile qui ont pris leurs écoles ou leurs gros bâtiments pour en faire des hébergements pour des gens qui étaient sans lumière, sans nourriture et sans chaleur pour un bon bout de temps. Et surtout ceux qui étaient compris dans le triangle noir. Dans ces centres et hébergements, il y avait de la nourriture, des douches, des petits matelas, des couvertures, des couillers et de la chaleur. Grâce à ce, ils ont sauvé beaucoup de gens, car sans ce, plusieurs seraient décédés par le froid. Aussi, ils ont fait venir des génératrices pour donner aux gens, pour ne pas perdre ce qu'il avait dans leur réfrigérateur. Je trouve que ces gens ont été très généreux et très courageux.

✶ Pour finir, je crois que cette fameuse tempête a rapproché beaucoup de gens. Tout le monde s'entraidait, ils étaient tous gentils. La chicanne était très très loin dans leur pensée. Les familles qui avaient de l'électricité appelaient dans les postes de radio pour dire qu'ils pourraient héberger une famille chez eux, car ils avaient de la place. Ou bien, ils accueilleraient des membres

DB-cas-2

de leur famille. D'après moi, cette période
a été un moyen de rapprocher les gens
et je trouve cela extraordinaire.

Je ne sais pas si tous les gens
ont eu même avis que moi, mais je crois
que tous les gens, inclus Hydro-Québec, gouver-
nement et tout ont été très remarquable durant
cette période.

531 mots

DB-cas-3

Fond : 47/50

Forme : 36/50

Nancy

78%

L'ancêtre des temps modernes. TB.

Il fut un temps où les humains n'étaient pas très civilisés. Aujourd'hui, l'homme a beaucoup évolué et ce, grâce aux nombreuses découvertes faites du temps de la Renaissance. À mon avis, cette période a apporté davantage à l'humanité que le vingtième siècle. En premier lieu, je parlerai des trouvailles extraordinaires faites par les explorateurs. Ensuite, je démontrerai que les inventions de la Renaissance sont à la base de celles d'aujourd'hui et finalement, je parlerai des artistes remarquables qui sont disparus à tout jamais.

Premièrement, je crois que la Renaissance a apporté davantage à l'humanité parce que

DB-cas-3

C'est dans ce temps-là que des explorateurs ont fait d'importantes découvertes. En effet, c'est au quinzième siècle que Christophe Colomb a découvert l'Amérique. De nos jours, on ne fait plus de découvertes aussi importantes que celle-là. ~~Et~~ c'est au seizième^{siècle}, toujours pendant la Renaissance, que ^{T.B.} Fernand de Magellan a fait le premier tour du monde. Ce sont ces explorateurs qui ont fait les plus grandes découvertes territoriales. Les prospecteurs[?] du vingtième siècle ne peuvent se vanter d'avoir fait des travaux (plus) importants.

En second lieu, je pense que les découvertes de la Renaissance sont plus importantes que celles du vingtième siècle, parce que ces travaux sont à la base de celles d'aujourd'hui. En fait, les inventions du quinzième et du seizième siècle

DB-cas-3

ont laissé place à celles du siècle actuel. Si Copernic n'avait pas découvert les phénomènes astronomiques, comment l'homme aurait-il pu marcher sur la lune ? Et si Galilée n'avait pas découvert l'isochronisme, nous n'aurions même pas d'horloges aujourd'hui ! C'est Gutenberg qui a inventé l'imprimerie et grâce à lui, nous pouvons lire les journaux. Tous ces exemples prouvent que la Renaissance a eu un impact majeur sur l'humanité et sur ce que nous avons aujourd'hui.

Troisièmement, je suis convaincue que la Renaissance a apporté les plus grandes réalisations à l'humanité, parce que les artistes étaient remarquables et irremplaçables^{???}. Au contraire, il n'en existe plus des semblables de nos jours. Par exemple, Léonard de Vinci a peint la "Joconde"

DB-cas-3

et Michel-Ange la chapelle Sixtine, des tableaux extraordinaires, connus à travers le monde. Les peintres ^{???} adoraient leur métier. De nos jours, les artistes font plusieurs copies du même tableau pour faire beaucoup d'argent. Les tableaux de Léonard de Vinci et de Michel-Ange ont été faits en un seul exemplaire et c'est ce qui a fait leur renommée. C'est pourquoi, je pense que leurs réalisations sont beaucoup plus importantes que celles des artistes modernes.

Pour conclure, je crois très sincèrement que la Renaissance a apporté davantage à l'humanité que le vingtième siècle. Il suffit de penser aux grandes découvertes, de se rappeler que les ^{de quelles?} trouvailles sont les ancêtres de celles d'aujourd'hui et d'évoquer les grands artistes qui ont vécu dans ce temps-là. C'était vraiment

DB-cas-3

l'époque la plus importante de tous les
temps!

Annexe 29

Textes corrigés par les enseignants

Textes corrigés par FO
Textes corrigés sur cassette
(FO-cas-1, FO-cas-2, FO-cas-3)

FO-cas-1

$\frac{2}{9}$ $\frac{3}{9}$ $\frac{7}{21}$ $\frac{9}{9}$ $\frac{12}{12}$
 Véronique $\frac{14}{20}$ $\frac{17}{20}$ $\boxed{71}$

Production écrite

De nos jours, le mot "jeune" est décrit comme celui qui n'a pas encore les qualités de la maturité comme naïf et crédule. Dans la société dans laquelle nous vivons, plusieurs de ces personnes se feront exploiter. Dans le futur, à cause de ces comportements, ils pourraient entraîner quelques conséquences qui seraient malheureuses. Donc une question pourrait se poser: "le fait d'être jeune est-il suffisant pour être heureux?" Je dis que non.

Premièrement, en étant naïf et crédule, comme nous sommes décrits, les jeunes pourraient assez rapidement être entraînés ou croire n'importe quoi. À cette idée, ils apprendront très vite que pour être heureux, il faut de la maturité et du jugement. Justement, je pense que c'est à l'âge adulte qu'on peut être mature et comprendre.

D'ailleurs, comment pourraient-ils être heureux quand aujourd'hui il n'y a plus de respect? Les relations adulte et enfant sont assez difficiles. Plusieurs sont rejetés de leur parent. Beaucoup d'entre eux auront leur jeunesse détruite. En vieillissant, avec la sagesse, ils apprendront à pardonner. Tandis que lorsqu'on est jeune, on passe son temps à s'engueuler pour un rien et à se faire du mauvais sang.

Finalement, si on regarde du côté financier, il n'y a pas d'emploi. On n'a même pas de dire que l'avenir sera mauvais. Les jeunes en endorent beaucoup.

FO-cas-1

asse?

sur tout à l'adolescence. Plusieurs adultes disent qu'ils n'aimeraient pas revenir à cette époque, mais eux, ont un emploi stable.

- 1) Pour terminer, je dirais qu'il n'y a rien à voir du fait d'être jeune pour être heureux. Ce que je veux dire, c'est que les jeunes n'ont rien et envie de plus que les adultes. Ils vivent dans deux mondes différents et chacun ont leur "genre" de problèmes.



FO-cas-2

$\boxed{86}$ $\frac{6}{9}$ $\frac{9}{9}$ $\frac{7}{21}$ $\frac{9}{9}$ $\frac{12}{12}$
 3 $\frac{9}{20}$ $\frac{4}{20}$
 Cuelyne

P (La jeunesse est un temps merveilleux que nous devons
 tous chacun pour soit, apprécier en ce moment. Ceci dit,
 SP le seul fait d'être jeune est-il suffisant pour être heureux.
 G D'après moi, c'est un instant des plus excitants que nous
 G || puissions avoir lors de notre vie future.

G Premièrement, la jeunesse ce n'est pas seulement
 d'apprendre à marcher, d'aller à l'école et même d'avoir
 75m G l'opportunité de rester assis pendant une heure et quart,
 P G mais c'est aussi le commencement d'une nouvelle vie
 G magnifique qui nous attend dans le futur. Alors que les
 G adultes, eux, ils sont obligés d'aller faire des gros travaux
 G pour subvenir à leurs besoins vitaux. Voilà le pourquoi que je
 G G || dirais que d'être jeune c'est tellement bon pour être joyeux.

G O Sans aucun doute, nos parents doivent s'occuper de nous tous
 O en payant tous les fruits de scolarité, l'hygiène, la nourriture
 || mais le plus important, est de nous vêtir. Dans le fond, nous
 || n'avons seulement qu'à demandé et nous allons recevoir, mais
 G || il faut être poli envers eux. Ils ont le devoir de nous surveiller
 → || pour qu'ils nous arrivent rien et ne jamais nous mettre en
 → || difficulté. Être jeune, c'est la belle vie et on ne peut pas
 demander mieux!

G Par la suite, il y a certaines personnes qui décident malheu-
 G → reusement, de faire des vols ou même, des meurtres. C'est-à-
 G G gens ont beaucoup de problèmes avec la loi, ils sont toujours
 || G arrêtés par la police et passer devant un jury, mais les jeunes
 G eux, n'ont pas tous ces problèmes. La majorité des enfants
 G n'iront pas jusqu'à faire des stupidités de ce genre et la loi
 G ne s'attardera pas à coûrir après ces petits.

a/a

¶
¶
¶
¶
¶

Enfin, être jeune, c'est le meilleur moment de notre jeunesse pour le commencement d'une vie vers le futur. Un enfant a l'a priori d'être suivi par les parents et ne se fait payer toutes les dépenses et les frais de scolarité. De plus, restera à l'école et seulement apprendre, ce n'est pas une aussi grande responsabilité que d'un adulte au travail. Cependant, le mieux est de ne pas avoir de gros ennuis avec la loi et les jurys. Donc, pourquoi s'en faire lorsqu'on est petit ?

FO-cas-3

86	$\frac{9}{9}$	$\frac{8}{9}$	$\frac{21}{21}$	$\frac{9}{9}$	$\frac{12}{12}$
Charles					
			$\frac{14}{10}$	$\frac{15}{20}$	

Le progrès technologique : bienfait ou méfait ?

SA
 Depuis le début du vingtième siècle, combien d'aspects de la vie quotidienne ont changé ? Et la majorité de ces changements sont survenus grâce entre autre aux progrès technologiques. Ce siècle est celui qui aura aussi le plus changé l'humanité. Le progrès technologique apparaît comme un bienfait quand on pense que les déplacements sur une longue distance se réduisent constamment en temps, qu'on peut savoir ce qui se passe dans le monde à la seconde où les événements se produisent, qu'on explore l'espace, qu'on peut entrer en communication avec une autre personne à l'autre bout du monde en une fraction de secondes. Mais, le progrès technologique est-il un bienfait ou un méfait ? Selon moi, c'est un méfait sur le plan de la santé physique, de l'économie et des relations interpersonnelles.

SA
 Premièrement, le progrès technologique est néfaste sur le plan de la santé physique. Quand on pense aux inventions de machines de toutes sortes qui font les tâches quotidiennes à notre place. Elles ont, évidemment, l'avantage de faire le travail rapidement et de laisser plus de temps pour les loisirs, mais il n'en demeure pas moins que l'on devient de plus en plus paresseux. Quant à la marche, elle fait presque uniquement partie de programme de conditionnement physique parce que la voiture s'utilise pour parcourir des distances minimes. La télévision, qui, elle, a fait sa grande apparition au début des années cinquante, a rendu sportif de salon des millions de téléspectateurs.

SA
 Deuxièmement, le progrès technologique a un impact néfaste sur le plan économique puisque la main d'œuvre pour tous les emplois qui nécessitent un travail à la chaîne ou répétitif a été remplacée par la machine. La production est améliorée et les profits des entrepreneurs augmentent ; mais chaque fois qu'on remplace un ouvrier par une machine, on envoie un travailleur en mauvaise santé au chômage. Les entreprises s'enrichissent peut-être, mais la société s'appauvrit.

FO-cas-3

troisièmement, le progrès technologique, s'il apporte beaucoup en quantité et même en qualité, ~~il~~ se fin la personne en elle-même. En effet, l'ordinateur et ses accès multiples permettent à des gens de travailler à la maison. Comme on n'a plus besoin de se rendre dans un bureau, on n'a plus de collègues de travail. Et depuis l'avènement de l'internet, de plus en plus de gens reste à la maison pour naviguer. De plus, éventuellement, on ira de moins en moins dans les magasins: on ^{to order} commandera de la nourriture sur internet, on utilisera en tout le temps les cartes de crédit. Nous allons déjà moins dans les institutions bancaires puisque les caissiers et les caissières disparaissent pour laisser place aux machines performantes. donc?

Dernièrement, qu'adviendra-t-il de l'humain, de son potentiel trop souvent dépassé par la machine? Nous devons nous interroger sur les aspects néfastes du progrès technologique avant de vivre dans le monde déshumanisé des machines. Avant qu'il ne soit trop tard, redonnons sa place à la machine, c'est-à-dire, au service de l'homme et non le contraire.

505 mots

Annexe 30

Textes corrigés par les enseignants

textes corrigés par MB

(copies de CP)
(MB-1, MB-2, MB-3)

MB-1

NOM DE L'ÉLÈVE 1 Prénom _____

132-560

ÉVALUATION D'UN TEXTE D'OPINION

Français, langue maternelle
Cinquième année du secondaire

Fiche de notation

Résultat : 57 /100

CRITÈRE	DESCRIPTION	COTE	RÉSULTAT	NOTE
1. L'élève énonce clairement le sujet de son texte.	Énoncé très clair	A	9	9
	Énoncé clair	B	6	
	Énoncé peu clair	C	3	
	Énoncé absent ou hors sujet	D	0	
2. L'élève exprime une opinion claire sur le sujet choisi.	Opinion très claire	A	9	9
	Opinion claire	B	6	
	Opinion peu claire	C	3	
	Opinion absente ou hors sujet	D	0	
3. L'élève a recours à des arguments pour défendre son opinion.	Argumentation très efficace	A	21	14
	Argumentation efficace	B	14	
	Argumentation peu efficace	C	7	
	Argumentation inefficace ou hors sujet	D	0	
4. L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent la structure de son texte.	Presque toujours	A	9	9
	Souvent	B	6	
	Rarement	C	3	
	Absence d'indices pertinents	D	0	
5. L'élève emploie des termes précis et variés.	Presque toujours	A	12	8
	Souvent	B	8	
	Rarement	C	4	
	Très rarement	D	0	

6. L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.

Erreurs																					
0	1-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
Note																					

4

7. L'élève observe l'orthographe d'usage et grammaticale.

Erreurs																					
0	1-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
Note																					

4

MB-1

- Texte sans activité
- sc. his bul.
- Etant moi-même ^o apprenti conducteur depuis quelques mois ^o et doutant de la nécessité des cours pratiques, je me suis questionné sur ceci: "L'abolition des cours de conduite obligatoires augmentera-t-elle le nombre d'accidents sur les routes?"
- Personnellement, je crois que je pourrais très bien me débrouiller sur la route et que je ne
- G. serais pas plus exposé à de graves accidents si
- je n'ai point pris de cours de conduite. Pour ce ^{impitoyable} faire, je mentionnerai d'abord l'aide que peuvent nous fournir nos parents, deuxièmement je ^{v?} discuterai de cette période d'apprenti conducteur qui est plus longue sans les cours et je conclurai en
 - ^{v?} parlant de l'examen qui y est le même peu importe que nous ayons pris les cours ou non

MB-1

Premièrement, je tiens à vous dire que selon
 moi, il n'y aura pas plus d'accident si on
 apprend à conduire avec un parent plutôt qu'
 avec un professeur de conduite. Malgré le fait
 que certains sondages exécutés par la "STAQ"
 démontrent clairement que les cours pratiques
 diminuent le nombre ainsi que les risques
 d'accident d'au moins quinze pour cent, je
 crois néanmoins que ceux-ci n'ont aucune
 importance. D'ailleurs ↓ après plusieurs années
 de conduite, nos parents peuvent eux aussi
 nous faire part de leur savoir, et nous permettre
 d'avoir une bonne attitude sur la route. C'est
 pourquoi, je nie fermement l'augmentation du
 nombre d'accident du à l'abolition des cours
 de conduite.

MB-1

Phase très courte
à reformuler.

P S. ^{M.P.} Aussi, si nous n'avons pas pris les cours pratiques
 G. la période d'apprenti conducteur se verras aus
 G. menter de quatre mois. Pendant ce temps, nous
 P. pourrions acquérir de l'expérience ~~tot~~ qui à mon
 point de vue ne peut avoir que des effets
 U. benéfiques sur la qualité de notre conduite et
 S. non[de] la détériorer au point d'augmenter le
 G. nombre d'accident. En effet, cette période nous
 G. permettra de nous perfectionner et de nous
 familiariser avec le milieu. Il va sans dire
 qu'une personne qui a pu faire face à plu-
 G. sieurs situations différentes ^{une fois} suras comment réagir
 si l'une d'elle devait se représenter. ^{avec} Vu la
 P. diminution du temps d'apprentissage et d'expérience
 S.p. je ne vois ^{l'utilité} des cours pratiques

MB-1

Finalement, je ne vois pas ce que les cours pra-
 tiques peuvent changer, puisque pour avoir son
 G. S temporaire, il nous faudra passer le même ex-
 G. amen. Donc, tout au long de mes sorties a-
 vec un adulte, il me faut être attentif et bien
 retenir les moindres conseils qui me seront sûrement
 G. fort utiles lors de l'examen. Si j'ai bien prati-
 • P. qué la conduite automobile durant un an, je
 S. ne vois pas pourquoi je ne réussis^x le test
 de la "SAAQ". Vu le fait que nous avons
 U. à faire le même examen, je ne peux admettre
 S. que les cours pratiques sont en tout indispensa-
 P. ble ↓

MB-1

Pour conduire, même si les cours de conduite
s. G. te sont peut-être bon pour la maîtrise automobile,
G. je ne les crois pas nécessaire pour la réussite de
l'examen et surtout je pense sincèrement qu'il
s. s. p. n'y aura pas plus d'accident ou leur abolition.

MB-2

NOM DE L'ÉLÈVE _____ 2 Prénom _____

132-560

ÉVALUATION D'UN TEXTE D'OPINION

Français, langue maternelle
Cinquième année du secondaire

Fiche de notation

Résultat : 52 / 100

CRITÈRE	DESCRIPTION	COTE	RÉSULTAT	NOTE
1. L'élève énonce clairement le sujet de son texte.	Énoncé très clair	A	9	9
	Énoncé clair	B	6	
	Énoncé peu clair	C	3	
	Énoncé absent ou hors sujet	D	0	
2. L'élève exprime une opinion claire sur le sujet choisi.	Opinion très claire	A	9	6
	Opinion claire	B	6	
	Opinion peu claire	C	3	
	Opinion absente ou hors sujet	D	0	
3. L'élève a recours à des arguments pour défendre son opinion.	Argumentation très efficace	A	21	21
	Argumentation efficace	B	14	
	Argumentation peu efficace	C	7	
	Argumentation inefficace ou hors sujet	D	0	
4. L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent la structure de son texte.	Presque toujours	A	9	6
	Souvent	B	6	
	Rarement	C	3	
	Absence d'indices pertinents	D	0	
5. L'élève emploie des termes précis et variés.	Presque toujours	A	12	4
	Souvent	B	8	
	Rarement	C	4	
	Très rarement	D	0	

6. L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.

Erreurs																					
0	1-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
Note																					

7. L'élève observe l'orthographe d'usage et grammaticale.

Erreurs																					
0	1-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
Note																					

MB-2

Titre ?

Depuis plusieurs années, on note au Québec une diminution du taux d'accident sur les routes.

- Vous pensez que ^{fm. N.L.?} c'est relié à quoi? Certainement pas à une plus grande responsabilité des jeunes.
- Je crois plutôt que c'est dû à l'obligation de suivre un cours de conduite pour être éligible à posséder un permis de conduire. Nous tenterons de montrer dans un ordre précis, trois aspects ^{positifs?} réalistes des cours de conduite, qui disons le ↑ aide beaucoup à diminuer les accidents sur les routes. Premièrement, nous montrerons
- ^{6.6} dans quel proportion un cours peut influencer nos habitudes et nos pensées. Dans un deuxième temps, nous
- ^{6.6} prouverons que si les cours sont abrités, l'apprentissage
- ^{6.6} à l'adulte ^{Qui en-tu dir?} l'affaire des parents ^{les parents ont-ils} qui ^{incomp. font} forme la majorité
- ^{U.C.} part des accidents de la route. Et en la fin, nous aborderons l'aspect confiance que'un cours de conduite peut apporter et ses bienfaits sur la population.

MB-2

- Dans un ^{un} premier temps, je veux dire que je suis persuadé que l'abolition des cours de conduite augmentera le nombre d'accidents. Cela me semble très évident. Parce que dans nos cours, mes professeurs nous
- 5. donnent plusieurs trucs et conseils [de] quoi faire et
 - 6. 5. me ^{me} qu'on pas faire dans telle ou telle situation. J'ai suivis
 - 5. u mes cours et je me trouve beaucoup plus compétent [à]
 - 9. conduire une voiture que certains de mes amis
 - 6. avec qui je n'embarguerais même pas parce qu'ils
 - u. 5. conduisent pas bien de tout ... S'ils auraient pris
 - des cours, tous les petits ^{v-} défauts auraient été
 - corrigés. Je suis convaincu qu'ils ^{primo} [sont] un plus grand
 - risque d'accident que moi. C'est donc pour ça
 - entre autre que je crois qu'il est important de
 - garder les cours obligatoires.
- Ensuite de ça comme ^{v-} je ^{assez d'années. les lions} ^{logiques ne sont pas} ^{obédients. Attention} ^{de dire chez les M.R.} je ^{de} dit plus haut,
- j'ai des amis qui sont dans « leur année de tempérament »
le niveau de langage ce pas. est à la limite du comit

MB-2

- parce qu'ils ne prennent pas de cours et je peux vous dire qu'ils ne conduisent pas aussi ^{prudemment} que d'autres personnes qui ont pris leur cours. ^(du rapport) Parce que je crois que ce n'est pas nos parents qui doivent avoir la responsabilité de nous apprendre à conduire. Apprendre à conduire, pour la plus part d'entre nous, c'est pour la vie... ^{m.h.} Pourquoi ne pas l'apprendre comme il se doit? Je veux diriger mes parents ont probablement aucune idée de ce qui est un angle mort et, pourtant, c'est une chose très importante à faire quand on veut changer de voie ou faire une manœuvre des plus banales. Comment voulez-vous alors qu'ils nous montrent à bien conduire? Voici donc une autre raison pourquoi je crois que les cours de conduite doivent rester une obligation pour ne pas faire monter le nombre d'accident.

MB-2

5. En dernier lieu, ⁺ depuis que les cours de conduite sont une obligation au Québec, le taux d'accident a diminué. Considérablement. Je pense donc que cette mesure est juste et correcte. Parce que la vie est
5. bien trop importante pour la risquer sur les routes.
- G.G. Si il y a une place où on doit avoir confiance, c'est devant son volant. Quand je voyage en voiture, j'aime bien me sentir en confiance. Et
- G. depuis l'abolition des cours obligatoires, je trouve que les
- jeunes ont la [vie trop facile ^{N.B.} pour avoir leur permis]
- Les cours permettent de former les conducteurs adéquatement, de cette façon on a diminué le risque d'accident.
- G. P. En abolissant les cours obligatoires, on va dans le sens opposé du bon sens! Enfin c'était un
- 5 P dernier argument ^{p.m.} (que) je crois [↓] montre bien mon
- attachement à l'obligation des cours de conduite pour notre sécurité à tous!

MB-2

- Pour conclure, j'aimerais vous rappeler qu'il
- u. faut mieux jouer de prudence quand il s'agit de
 - 5 sa vie !! Donc pour cela, le gros bon sens, c'est
 - 6 les cours de conduite obligatoire. De cette façon,
 - P on est plus sûr de ne pas donner des permis de
 - conduire à des « fous » ! Bien sûr les cours [coûtent
 - un bras] mais sûr, c'est une autre histoire ...
- J'espère qu'il t'en reste au moins un!?

L'écriture du texte est trop familière pour ce genre de discours.

MB-3

NOM DE L'ÉLÈVE _____ Prénom 3

132-560

ÉVALUATION D'UN TEXTE D'OPINION

Français, langue maternelle
Cinquième année du secondaire

Fiche de notation

Résultat : 92 /100

CRITÈRE	DESCRIPTION	COTE	RÉSULTAT	NOTE
1. L'élève énonce clairement le sujet de son texte.	Énoncé très clair	<u>A</u>	9	9
	Énoncé clair	B	6	
	Énoncé peu clair	C	3	
	Énoncé absent ou hors sujet	D	0	
2. L'élève exprime une opinion claire sur le sujet choisi.	Opinion très claire	<u>A</u>	9	9
	Opinion claire	B	6	
	Opinion peu claire	C	3	
	Opinion absente ou hors sujet	D	0	
3. L'élève a recours à des arguments pour défendre son opinion.	Argumentation très efficace	<u>A</u>	21	21
	Argumentation efficace	B	14	
	Argumentation peu efficace	C	7	
	Argumentation inefficace ou hors sujet	D	0	
4. L'élève fournit des indices pertinents qui révèlent la structure de son texte.	Presque toujours	<u>A</u>	9	9
	Souvent	B	6	
	Rarement	C	3	
	Absence d'indices pertinents	D	0	
5. L'élève emploie des termes précis et variés. <i>S.V.</i> <i>J.P.</i>	Presque toujours	<u>A</u>	12	8
	Souvent	B	8	
	Rarement	C	4	
	Très rarement	D	0	

6. L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.

Erreurs																						
0	1-2	<u>3-4</u>	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0		
Note																						

18

7. L'élève observe l'orthographe d'usage et grammaticale.

Erreurs																						
0	1-2	<u>3-4</u>	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0		
Note																						

18

MB-3

- L'abolition des cours de conduite obligatoires
- entraînera-t-elle une augmentation des accidents de la route?

- G. sa. Dans plusieurs pays du tiers-monde, les conditions de vie sont très difficiles. Beaucoup de gens y meurent habituellement de faim ou de malnutrition.
- Au Québec, rien de semblable ne nous touche. Malgré cela, une certaine quantité de gens périssent tous les jours. Chez nous, les accidents routiers s'avèrent être une des causes majeures de décès. Souvent, les mauvaises conditions de la route ainsi que le manque d'expérience des conducteurs expliquent ces nombreuses morts. On peut alors se demander si l'abolition des cours de conduite obligatoires est une bonne idée. Cela augmentera-t-il le nombre d'accidents de la route? Personnellement, je suis tiraillée entre le oui et le non. C'est pourquoi, pour traiter cette question, nous parlerons des apprentis-conducteurs qui n'obtiennent jamais réellement une vraie formation et de l'apprentissage des réflexes qui se fait très différemment. Enfin, nous verrons que d'un autre côté, ces conducteurs en herbe doivent aussi subir l'examen final comme n'importe quel autre conducteur.

MB-3

D'abord, disons que les conducteurs n'ayant pas suivi les cours de conduite n'arrivent jamais à une maîtrise parfaite de ce qu'est l'art de la conduite. Ces débutants apprennent très souvent de leurs parents ou d'un proche. Les instructions qu'ils obtiennent de ces gens sont souvent déformées ou complètement incorrectes. Par exemple, la façon de simplement tenir le volant d'une automobile d'après papa ↓ diffère grandement de ce qu'en pense l'instructeur. Je suis persuadée que les professionnels qui montrent ce genre de technique sont hautement plus qualifiés pour nous apprendre d'une manière exacte les secrets de la conduite automobile ☺. Ce qui occasionne moins d'accidents par la suite.

De plus, les réflexes développés avec l'instructeur sont de meilleure qualité et beaucoup plus utiles. Lors d'une pratique avec l'instructeur, le seul but est d'apprendre à conduire prudemment en respectant les règlements.

MB-3

- Par contre, lorsque l'on s'exerce avec nos parents, l'attente qu'ils ont de nous augmente le stress ressenti et ne nous aide guère à performer. Il nous faut alors, en plus
- u. d'apprendre à conduire, veiller à gérer le stress de les avoir
- R - 5 à nos côtés et leur stress de la destruction de leur automobile. Il est d'ailleurs prouvé que le stress et l'anxiété augmentent la possibilité de provoquer un accident. Je suis d'avis qu'il est
- G - plus aisé d'apprendre avec quelqu'un qui nous connais peu
- et qui sait nous faire exercer d'une façon agréable et professionnelle.

Cependant, comme tous les conducteurs ont, d'une façon ou d'une autre, à subir l'examen final, ils devraient donc tous être en mesure de conduire sécuritairement par la suite. L'examen final, donné par un employé de la Société des Assurances Automobiles du Québec, est un examen complet et difficile à réussir. Si les nouveaux conducteurs le réussissent, c'est qu'ils sont désormais prêts à se retrouver

MB-3

seuls sur la route. Je crois que si la personne a la capacité de réussir ce test, c'est qu'elle est responsable et qualifiée.

Peu importe qu'elle ait appris de ses parents ou d'un instructeur, après avoir réussi cet examen, la probabilité d'accident est diminuée.

6. Pour conclure, les apprentis-conducteurs doivent eux-même faire le choix entre un cours où le professionnalisme est de mise ou un apprentissage provenant plus de l'expérience de leurs proches. Pour moi, les deux possibilités s'avèrent acceptables.
- Je crois seulement qu'il s'agit de faire le choix qui nous conviendra le mieux. Immanquablement, dans toute activité où l'on débute, on doit faire des choix et accepter qu'il y ait quelques risques. Mais il faut bien commencer quelque part et il y a-t-il un meilleur départ que le début lui-même?
- 5.