



LA CORRECTION DES RÉDACTIONS : COMPRENDRE POUR MIEUX AGIR

Julie ROBERGE, professeure – Cégep André-Laurendeau

POURQUOI S'INTÉRESSER À LA CORRECTION DE COPIES?

Depuis toujours, les enseignants de français se sont toujours plaints – avec raison ! – de la lourdeur de la tâche de correction, étant donné qu'ils sont responsables de deux matières à la fois : la langue et la littérature. Ce constat est le même chez tous les enseignants qui corrigent des rédactions. La tâche est lourde et les implications, nombreuses, tant pour l'élève que pour l'enseignant.

Dans cette présentation, j'expliquerai l'importance de la correction dans la tâche des enseignants – surtout ceux de français, puisque mes recherches ont été effectuées dans ce milieu –, de façon à comprendre les mécanismes en place pour corriger de façon un peu plus efficace et, éventuellement, pour « alléger » la correction, parce que les enseignants auront moins l'impression de perdre leur temps, parce que « corriger mieux », c'est rendre l'élève responsable de son apprentissage.

Je présenterai les tenants et les aboutissants de la correction, quelques méthodes de correction, dont la correction sur cassette. Toutes ces réflexions sont issues de mes pratiques, d'observations et de recherches menées ces dernières années (mémoire de DEA et thèse de doctorat). Ces réflexions paraissent aussi dans un ouvrage publié chez Chenelière-Éducation : *Corriger les textes de vos élèves ; précisions et stratégies*.

1. QU'EST-CE QUE CORRIGER UNE PRODUCTION ÉCRITE ?

1.1 Les études sur le sujet

La plupart des recherches se situent du côté de la réception des commentaires de l'élève ou de l'inventaire des annotations par le professeur ; aucune recherche n'avait été faite du côté de l'enseignant : comment s'y prend-il pour corriger ? Alors, c'est ce que j'ai fait. Résultats ? L'enseignant fait plus d'annotations sur la forme que sur le contenu (parce que c'est plus facile) et l'enseignant a la perception – juste ? – que l'élève s'intéresse à sa note et aux commentaires sur la forme (parce que c'est aussi plus facile).

1.2 La production des commentaires par l'enseignant

Les études le démontrent : les enseignants font plus de commentaires sur la forme que sur le contenu (parce que c'est plus facile), alors qu'ils veulent que l'élève améliore d'abord le contenu. C'est logique ; il est plus facile de mettre des codes sur l'orthographe que des codes sur le contenu et c'est plus facile de juger de l'orthographe (c'est bon ou non, ça prend un « s » ou non...). Comme il n'est pas facile de juger du contenu, alors les enseignants jugent plutôt la structure (les sujets amené, posé et divisé sont-ils présents dans l'intro) et se font généralement croire que c'est du contenu.

La production de commentaire par l'enseignant s'apparente au processus d'écriture : planification, mise en mots, révision : il s'agit de planification parce que l'enseignant doit « planifier » ce qu'il veut dire à Benoît, parce qu'il sait que ce dernier a un peu de mal à comprendre la nature du



travail à effectuer. Il « met en mots » par la suite les idées qu'il avait générées et peut ensuite les réviser ou relire les commentaires déjà formulés avant d'en formuler de nouveaux.

Corriger une production écrite fait appel à trois stratégies, souvent de façon instinctive, de la part de l'enseignant : ses stratégies de lecture et d'écriture, lesquelles sont regroupées dans des stratégies de révision.

La lecture

Lire, c'est d'abord reconstruire le texte de l'élève en fonction de ce qu'il a écrit et en fonction des exigences de la rédaction (quelles soient structurelles ou scolaires – un nombre précis de mots, par exemple), ce qui est un phénomène propre à l'école : quand on lit un bon roman, on ne se questionne pas tellement à savoir si la structure du roman a été respectée...

Cette lecture sert à trouver les points forts et les points faibles sur la copie de l'élève, tant au point de vue du contenu que de la structure textuelle ou de la langue. Une des particularités de cette lecture, c'est que l'enseignant la fait pour voir si le texte correspond aux exigences, pas pour augmenter son propre stock de connaissances.

L'écriture

Une fois la lecture effectuée (ou en cours de lecture), l'enseignant décide d'écrire des commentaires. Ceux-ci servent principalement à deux choses : commenter la production écrite (souvent pour justifier la note obtenue) et donner des pistes pour que l'élève améliore ses productions écrites subséquentes.

Les commentaires sont évidemment plus ou moins développés, selon la nature de l'erreur ou selon la « banque » de commentaires que l'enseignant s'est façonnée au cours des années, les mêmes erreurs se répétant souvent d'une année à l'autre, les élèves étant toujours au même niveau d'apprentissage.

La révision

Le travail de lecture et d'écriture de commentaires s'apparente au travail de révision que le scripteur fait sur sa copie, à la différence majeure qu'il s'agit ici d'une forme « d'hétérorévision », le correcteur n'étant pas le scripteur du texte. Le correcteur compare le texte avec le résultat qu'il attendait (en fonction des consignes données et des exigences de la rédaction) et écrit des commentaires de façon à amener l'élève à faire mieux la prochaine fois. C'est cette dernière partie qui différencie le travail de l'enseignant-correcteur avec celui du réviseur d'épreuves : ce dernier n'a pas à espérer que l'auteur fasse mieux la prochaine fois!

1.3 Les paramètres qui expliquent la lourdeur de la tâche

On le sait : la tâche de correction est une tâche lourde dans l'ensemble du travail des enseignants, surtout ceux de français. Et différents paramètres peuvent l'expliquer.

Le contexte de lecture et d'écriture

Sept éléments sont particuliers au contexte de lecture et d'écriture, dans l'acte de corriger des productions écrites : 1) la fatigue, qu'elle soit mentale (après une cinquantaine de copies, on comprend aisément pourquoi !) ou physique (maux de dos, d'yeux, de fessier...); 2) la surcharge cognitive : quoi faire devant une copie remplie de toutes sortes d'erreurs... l'enseignant peut



en oublier, c'est sûr! 3) la position de la copie dans la pile : une copie affreuse sera encore plus affreuse si elle suit une bonne copie... comme une copie moyenne sera perçue comme meilleure si elle suit une affreuse copie... l'enseignant doit être très sensible à cette situation de façon à juger correctement la copie qu'il a sous les yeux; 4) la graphie de l'élève a un impact certain sur le plaisir – ou le déplaisir – que l'enseignant a à corriger et à être « juste » dans sa correction; 5) le moment de l'année justifie la présence – ou l'absence – de certains commentaires : il est normal, pour un enseignant, d'écrire davantage de commentaires en début de session qu'à la fin, où les apprentissages devraient être complétés; 6) l'enseignant est sûrement sensible au lieu où il corrige; à lui de trouver l'endroit où il est le plus efficace, que ce soit dans un silence monastique ou entouré d'un bruit enveloppant qui favorise sa concentration! 7) les habitudes de correction que l'enseignant a développées au fil des ans comptent pour beaucoup dans son efficacité au travail : boire de l'eau ou du café (ou une boisson alcoolisée, pourquoi pas?), corriger en vert plutôt qu'en rouge (c'est moins agressant!), mettre une musique de fond qui relaxe, choisir d'aller marcher après cinq ou dix copies...

Ce contexte de lecture et d'écriture, on le voit, est très particulier au travail de correction : il n'existe dans aucune autre sphère d'une activité professionnelle.

Les connaissances de l'enseignant

Pour corriger, l'enseignant fait forcément appel à ses connaissances, qu'elles soient disciplinaires ou pédagogiques, comme le disait monsieur Lamontagne, dans sa conférence d'ouverture du colloque. À son intuition s'ajoutent donc des connaissances du monde ou des connaissances sur la langue, mais aussi, pédagogiquement parlant, des connaissances sur ce que l'élève est capable de produire, à son âge et selon ses connaissances et habiletés du moment.

Et l'enseignant, dans sa transmission de commentaires, doit faire appel à sa propre concision (même si, parfois, il aurait envie d'en écrire autant que l'élève!) et soigner sa propre graphie, pour que l'élève arrive à le lire, bien évidemment!

2. LES DIFFÉRENTS MOYENS POUR CORRIGER : AVEC L'ÉLÈVE

Généralement, le travail de correction est un acte éminemment solitaire : l'enseignant est seul avec sa pile de copies à corriger... Mais pour que ce travail de titan soit bénéfique pour les élèves, de plus en plus d'enseignants optent pour corriger en présence de l'élève.

Qu'il s'agisse de précorrection (une rencontre individuelle avec l'élève au moment de la rédaction du premier jet, par exemple), de travail coopératif (les élèves s'échangent leur copie après l'écriture du premier jet et commentent le travail de leur pair) ou de la correction d'une copie transcrite sur transparent et projetée sur un écran, toutes ces façons de faire ont pour but d'amener l'élève à comprendre le sens des commentaires que l'enseignant aura formulés sur sa copie. L'intérêt de ces types de rencontres réside dans le fait que les élèves peuvent comprendre, un peu plus, ce qu'est le travail de correction et le cheminement intellectuel que doit faire l'enseignant pour comprendre chaque texte comme s'il était unique, même s'il a été rédigé en fonction de critères précis.



3. LES DIFFÉRENTS MOYENS POUR CORRIGER: LA CORRECTION PAR L'ENSEIGNANT

Même si le milieu éducatif conçoit que les vertus de l'apprentissage coopératif et de l'échange entre les pairs ne sont plus à démontrer, il reste que la correction des productions écrites demeure un acte solitaire, effectué par l'enseignant.

3.1 Les différents types de commentaires écrits

Mes recherches ont permis d'identifier sept types de traces laissées sur la copie de l'élève par les enseignants; vous vous en doutez, certains de ces commentaires sont plus aidants que d'autres pour les élèves. Toute trace laissée par un enseignant sur la copie de l'élève est un commentaire.

Sept types de traces

1. Absence de commentaire

L'enseignant décide de ne rien écrire. Il a vu l'erreur, qu'elle soit de contenu, de structure textuelle ou de langue, mais il décide de ne pas la relever. Dans certains cas, notamment avec les élèves allophones, l'enseignant peut décider de ne pas relever une erreur de langue, en se disant qu'il y reviendra plus tard, étant donné que l'élève pourrait ne pas être « rendu là » dans l'apprentissage de la langue. Du point de vue du contenu, l'enseignant peut aussi décider de ne pas commenter une erreur, parce que ça reviendrait à écrire plus que l'élève, ce dernier ayant commis un nombre important d'erreurs. Le danger, vous vous en doutez, c'est que l'élève ne peut pas toujours savoir qu'il a commis une erreur si l'enseignant ne la lui signale pas. Mais, dans un cours de mise à niveau en français, par exemple, il peut être efficace de ne pas relever toutes les erreurs, mais de concentrer les commentaires sur un type de faute en particulier pour montrer à l'élève qu'il maîtrise (ou non) tel ou tel autre aspect de la langue, surtout si on vient d'enseigner un aspect précis de la langue.

Et ici, c'est souvent l'enseignant qui vit la plus grande difficulté: pour certains d'entre nous, laisser une erreur non commentée dans un texte d'élève est une hérésie! Mais parfois, il peut être très bénéfique pour l'élève de se concentrer sur un seul aspect de son texte quand il le recevra corrigé.

2. Correction de l'erreur par l'enseignant

Pour l'enseignant, corriger l'erreur est peut-être ce qu'il y a de plus facile, surtout s'il s'agit d'une erreur de langue mineure: ajouter un « S » ou un « NT » demande peu d'efforts cognitifs. Dans certains cas de contenu (une date précise, par exemple), il est aussi facile d'ajouter la bonne réponse dans le texte de l'élève.

Dans d'autres cas plus lourds, l'enseignant peut choisir de réécrire un bout de phrase, voire une phrase entière du texte de l'élève. Ce dernier, toutefois, se sent souvent dépossédé de son texte parce qu'il sait pertinemment qu'il n'a pas le « talent » pour écrire comme le souhaiterait son enseignant, lequel est un expert dans sa discipline. Le danger d'être un expert, comme le disait monsieur Claude Lamontagne en ouverture, c'est qu'on oublie les difficultés qu'éprouve le novice; et ici, c'est plus facile d'écrire à sa place que de lui dire comment corriger son erreur.



Corriger l'erreur, pour l'enseignant, est quelque chose de « facile », puisqu'il n'a pas à chercher la nature de l'erreur ; souvent, la bonne réponse lui vient « toute seule ». Pour l'élève, recevoir sa copie où l'enseignant a lui-même corrigé les erreurs est peut-être aussi plus facile ; cependant, les apprentissages qu'il pourra faire par la suite en trouvant la bonne réponse à ses erreurs sont très limités, étant donné le peu de recherches qu'il aura à effectuer.

3. Commentaire non développé

Il s'agit, ici, de mots soulignés, de phrases soulignées, d'un grand trait sur tout un paragraphe, d'un point d'interrogation dans la marge : le commentaire non développé signale une erreur, sans plus. Et c'est peut-être ce que font instinctivement les enseignants qui ne se sont jamais questionnés sur leurs façons de corriger. Au moment où ils ont eux-mêmes fait leurs études secondaires ou postsecondaires, leurs enseignants devaient probablement utiliser cette « méthode » pour indiquer les erreurs, et ils reproduisent ce qu'ils ont connu.

Il faut convenir que l'écriture d'une trace est ce qu'il y a de plus rapide : l'enseignant ne se questionne pas sur la nature de l'erreur ; lorsqu'il « sent » que quelque chose ne va pas, il fait un trait sous le mot, sous un groupe de mots, laisse un point d'interrogation dans la marge vis-à-vis un paragraphe. Mais toutes ces traces sont bien peu aidantes pour l'élève qui ne sait généralement pas la nature de son erreur : s'agit-il d'une erreur d'orthographe, d'une mauvaise information, d'une idée mal développée ?

Certains enseignants ont choisi des traces et les ont transformées en codes. Par exemple, un mot souligné est mal accordé alors qu'un mot encadré indique un mauvais choix de vocabulaire. Qu'est-ce qui justifie le choix d'un encadré plutôt que d'un encerclé pour tel ou tel type d'erreur ? Il est donc très difficile pour l'élève de s'y retrouver par la suite, étant donné que le choix arbitraire de ce type de trace n'a pas de signification logique pour l'élève (ni pour l'enseignant, d'ailleurs).

4. Commentaire codé

Le commentaire codé est surtout composé de codes sur la grammaire, lesquels codes sont compréhensibles par une personne extérieure à la classe (ce qui ne serait pas le cas de la trace dont je parlais précédemment).

À l'origine, le premier code pour la langue a été conçu par le MEQ en 1986, lors de la correction de l'examen de production écrite (le texte argumentatif) de 5^e secondaire. En fait, seulement quatre codes étaient utilisés : « S » pour coder une erreur de syntaxe, « P » pour la ponctuation, « U » pour une erreur d'orthographe d'usage et « G » pour une erreur d'orthographe grammaticale. C'est pour cela qu'on surnomme affectueusement ce code, le « SPUG ». Ces codes servaient à discriminer la nature de l'erreur afin de répartir correctement les points accordés à la langue écrite.

L'avantage principal d'un commentaire codé, c'est qu'il permet d'identifier précisément la nature de l'erreur et permet donc, du même coup, de corriger plus rapidement la qualité de la langue. Si le code est placé dans la marge, il demande un effort cognitif à l'élève au moment de la recorection de son texte. S'il est placé au-dessus du mot, il permet à l'élève d'identifier rapidement l'erreur et de trouver des stratégies pour la corriger.



Toutefois, un code trop vague (le cas du « G » du MEQ qui regroupe toutes les erreurs grammaticales) équivaut à peu d'aide, en fin de compte, parce que trop d'erreurs peuvent être codées « G ». Il importe donc de raffiner le code ; mais trop de raffinement peut aussi nuire, l'élève devant maîtriser le métalangage de la langue française afin de « décoder » son code.

Généralement, les enseignants de français conviennent qu'il s'agit là d'une façon efficace d'indiquer les erreurs de langue dans les textes des élèves et, depuis, nombre de codes ont vu le jour. C'est notamment le cas du code présenté par Brousseau et autres, le code lettré pensé à l'origine par un de mes anciens collègues, Yves Robidoux, et le code Préfontaine-Fortier qui reprend la nomenclature de la nouvelle grammaire.

Voici quelques extraits de ces différents codes. Les codes complets se retrouvent dans l'ouvrage *Corriger les textes de vos élèves*.

CODES	
ORTHOGRAPHE	O-1 Faute d'orthographe O-2 Accents
GRAMMAIRE	G-1 Accord du verbe avec son sujet G-2 Accord singulier / pluriel G-3 Accord masculin / féminin
PHRASE	P-1 Structure de phrase P-2 Emploi du temps ou du mode de verbe P-3 Ponctuation
VOCABULAIRE	V-1 Terme ou expression impropre V-2 Mauvaise acception du terme
TEXTE	T-1 Clarté du texte T-2 Problème d'introduction ou de conclusion T-3 Problème de paragraphe ou de transition

(Extraits du code de Brousseau et autres.)

Le code de Brousseau et autres a l'avantage de raffiner les codes, ce qui le rend plus efficace que le code du MEQ. Toutefois, le choix des chiffres qui accompagnent les lettres est arbitraire : qu'est-ce qui distingue le V-1 du V-2, par exemple ? L'élève qui n'a pas sa liste de codes avec lui se rabattra sur la première lettre du code (O, G, P, T ou V) et ces codes qui se voulaient aidants au départ le sont tout à coup beaucoup moins. Mon expérience de correction en utilisant ce genre de codes s'est révélée très ardue : je n'arrivais pas à retenir les chiffres qui accompagnaient les lettres. Après de nombreuses copies, j'avais difficilement intégré les quelques codes les plus utilisés, mais je les oubliais rapidement. J'en conclusais donc qu'il fallait que je trouve d'autres codes, construits différemment.

Le code lettré pensé par Robidoux et Roberge présente les erreurs avec les lettres équivalentes à la nature de l'erreur, ce qui est un grand avantage. Ainsi, une erreur d'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir sera codée APA (Accord du Participe avec Avoir). Les enseignants de français connaissent le métalangage de la langue française et n'éprouvent aucune difficulté à s'approprier ces codes. Je les ai moi-même intégrés en quelques copies, il y a déjà une douzaine d'années.



CODES		
AD	accord du déterminant	- s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le nom
AN	accord du nom	- s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec l'article ou l'adjectif déterminant
AP	accord du participe passé employé seul, sans auxiliaire	- s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le nom
APA	accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir	- s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le <i>complément direct</i> placé en <i>avant</i> du verbe
AV	accord du verbe	- s'accorde en <i>nombre</i> et en <i>personne</i> avec le sujet
H	confusion des homonymes ou homophones	- consulter la liste des trucs
U	orthographe d'usage	- consulter un dictionnaire
AL	accord logique	- le pronom s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le nom qu'il remplace - quand le sens général de la phrase l'exige
P	punctuation	- consulter les règles de punctuation
S	syntaxe	- changer, ajouter ou enlever <i>le mot</i> pour respecter la syntaxe de la phrase

(Extraits du code de correction lettré pour la qualité de la langue écrite (Robidoux et Roberge))

Le code Préfontaine-Fortier a été conçu selon les mêmes règles que le code précédent, en utilisant les premières lettres de la nature de l'erreur, cette fois en conformité avec la « nouvelle grammaire ». Toutefois, certains codes demeurent encore trop généraux, c'est notamment le cas du « aGV », l'accord dans le groupe du verbe, qui représente un nombre important d'erreurs dans les textes des élèves. Mais on peut penser qu'un élève qui n'éprouve pas de difficultés majeures en français pourra s'y retrouver relativement facilement. Il pourrait être envisageable de « fusionner » les deux codes lettrés pour des élèves qui auraient de grandes difficultés afin de les aider à mieux identifier la nature des erreurs de langue qu'ils commettent.

CODES		
1.	Les accords	- dans le groupe du nom - dans le groupe du pronom aGN aGPron
2.	La structure	- du groupe du nom - du groupe du verbe sGN sGV
3.	La cohérence	- de la phrase - du texte cP cT
4.	L'orthographe d'usage	U
5.	Le lexique	L

(Extraits du code Préfontaine-Fortier)

Le commentaire codé n'existe à peu près que pour identifier des erreurs de langue. Les erreurs de contenu étant trop diversifiées, il devient pratiquement impossible de coder ce type d'erreur. Par exemple, comment coder un paragraphe d'introduction qui présente des failles ? On pourrait écrire « intro », mais là, il ne s'agit plus d'un code, à proprement parler.



5. Commentaire exclamatif

Le commentaire exclamatif, son nom le dit, doit être suivi d'un point d'exclamation ou d'un point d'interrogation. Il est plus ou moins long et plus ou moins violent. Par exemple, l'enseignant qui écrit « Que veux-tu dire ? » vient d'écrire un commentaire exclamatif aidant, parce qu'il oblige l'élève à réfléchir au sens de son propos. L'enseignant sent que quelque chose ne va pas, mais il ne souhaite pas nécessairement s'arrêter pour comprendre et renvoie la balle à l'élève. La question posée par l'enseignant oblige l'élève à préciser, à réécrire.

Dans le cas des commentaires exclamatifs, certains peuvent être désobligeants pour l'élève : que dire d'un « nul ! » ou d'un « très mauvais ! » écrits sur la copie d'un élève ? Le point d'exclamation vient renforcer l'idée émise par l'enseignant et l'élève peut se sentir bousculé par les réactions « violentes » de son enseignant. Cependant, un commentaire exclamatif peut souligner un point bien réussi par l'élève : en utilisant « bien ! » ou « bravo ! », l'enseignant souligne une réussite et encourage l'élève.

6. Constat (commentaire non mélioratif)

Le commentaire non mélioratif est un constat : « paragraphe mal développé » fait le constat que le paragraphe est mal développé. Dans ce type de commentaire, l'enseignant ne fait pas de suggestion explicite à l'élève, même s'il sait qu'il doit améliorer le paragraphe. Le constat cible, avec plus ou moins de précision, un élément fautif dans un texte et permet plus facilement (que le commentaire codé, par exemple) de faire des commentaires sur le contenu du texte. Toutefois, il n'invite pas l'élève à réécrire son texte parce que s'il doit le faire, l'élève doit « convertir » le constat fait par l'enseignant en commentaire mélioratif. Avec « paragraphe mal développé », l'élève comprend bien que son paragraphe est mal développé ! Mais comment faire pour mieux le développer ? Aucune piste n'est suggérée à l'élève.

Un constat peut aussi être positif : un enseignant peut très bien écrire sur la copie de l'élève « paragraphe bien développé », soulignant ainsi une réussite.

7. Commentaire mélioratif

Le commentaire mélioratif est celui qui est le plus aidant pour l'élève parce qu'il lui donne une piste de réécriture efficace. Ce commentaire est plus ou moins long et tient de l'ordre (« précise ton idée ») ou de la suggestion (« un autre marqueur de relation serait préférable »). Il permet de cibler la nature de l'erreur, de donner des pistes de réécriture à l'élève et de commenter plus facilement le contenu disciplinaire. Bien rédigé, il donne beaucoup d'aide à l'élève pour réécrire son texte ou des textes subséquents. On convient qu'il suppose aussi une certaine « prise de conscience » de la part de l'enseignant qui doit cibler ses commentaires et qui doit « choisir » quels commentaires seront utiles pour chaque élève.

C'est le type de commentaire le plus aidant, mais le plus long à faire, d'où l'intérêt de la correction sur cassette.



Les commentaires aidants et les commentaires moins aidants

On l'a vu : certains commentaires sont plus aidants que d'autres quand il s'agit d'amener l'élève à comprendre ses erreurs, à réécrire son texte ou à, éventuellement, en écrire un autre selon des paramètres semblables.

TABLEAU 1

Commentaires aidants et commentaires moins aidants

COMMENTAIRES AIDANTS	COMMENTAIRES MOINS AIDANTS
2. Correction de l'erreur*	2. Correction de l'erreur*
-	3. Commentaire non développé (trace ou faux codes)
4. Commentaire codé	-
5. Commentaire exclamatif*	5. Commentaire exclamatif*
6. Constat (si positif)*	6. Constat
7. Commentaire mélioratif	-

On s'en doute : le fait de ne pas relever une erreur ne peut pas apparaître dans ce tableau, étant donné qu'aucun commentaire n'est alors formulé.

La correction de l'erreur (commentaire 2) peut être aidante, dans le cas d'un élève allophone à qui on voudrait « montrer » comment s'écrit tel ou tel son, par exemple. Mais pour l'élève qui maîtrise relativement bien le français, corriger l'erreur à sa place ne l'amènera pas à se questionner sur la nature de son erreur. Et quand on sait que le doute est le meilleur ami de l'amélioration, vaut mieux laisser chercher l'élève.

La trace laissée dans le texte de l'élève (commentaire 3) n'est pas aidante pour l'élève parce que ce qu'elle identifie reste limité : s'agissait-il d'une erreur linguistique ou de contenu ? Le soulignement laissé sur la copie de l'élève ne permet pas toujours de faire cette distinction.

Le commentaire codé sur la langue (commentaire 4) est forcément aidant pour l'élève si le commentaire, on l'a vu, reprend des termes que l'élève connaît et que les codes sont d'appropriation facile pour l'élève.

Le commentaire exclamatif (commentaire 5) peut être aidant s'il pose une question à l'élève, laquelle question l'amènera à préciser sa pensée. Si le commentaire est positif, il est aussi une forme d'encouragement appréciable pour l'élève. Mais si le commentaire exclamatif est négatif, il peut être très décourageant pour l'élève.

La même observation est possible pour le constat (commentaire 6) : positif, il est aidant ; négatif, il ne l'est pas !

Évidemment, le commentaire mélioratif, son nom le dit, ne peut être qu'aidant, le but premier de ce type de commentaire étant justement de donner des pistes de réécriture précises à l'élève.

Tous les enseignants, de toutes les disciplines, ont « intégré » dans leur banque de savoir-faire disciplinaire une panoplie de commentaires qu'ils utilisent selon le type de correction qu'ils ont à effectuer. Et 9 paramètres influencent la nature des commentaires rédigés par les enseignants.



3.2 Les paramètres qui influencent la nature des commentaires

Les commentaires déjà formulés influencent les enseignants: «Est-ce que je répète ce commentaire une fois de plus?» Probablement pas. Ou peut-être... si l'enseignant pense que cette fois-ci, ce sera la bonne. Si les commentaires ont été écrits sur les productions écrites antérieures ou sur la copie du jour, la décision pédagogique de l'enseignant ne sera probablement pas la même.

La théorie vue en classe influence grandement le choix d'écrire—ou non—des commentaires. Si cette théorie vient d'être vue (théorie sur la rédaction d'une introduction, par exemple), l'enseignant concentrera sûrement ses commentaires sur l'introduction, justement. Par contre, si la théorie n'a pas encore été abordée en classe, il y a fort à parier que l'enseignant fera le choix de ne pas commenter l'erreur, étant donné qu'il ne peut pas faire référence à un apprentissage réalisé en classe ou devant être maîtrisé.

Les exigences de la rédaction sont importantes quand vient le temps de commenter le travail d'un élève. Les consignes stipulaient de tenir compte d'éléments de forme (figures de style, champs lexicaux, etc.) dans le développement des idées, et le texte en fait bien peu mention. Il sera normal pour l'enseignant de commenter cette lacune dans le texte de l'élève.

L'anticipation de la réception du commentaire par l'élève est le quatrième paramètre qui influence la nature des commentaires. Si l'enseignant croit que l'élève ne comprendra pas son commentaire, il est possible qu'il décide de ne rien écrire. Mais si, au contraire, il sait que l'élève appréciera tel ou tel type de commentaire, il se laissera aller à commenter.

La relation affective entre l'enseignant et l'élève influence aussi la nature des commentaires écrits par l'enseignant. Nous sommes tous des êtres humains, et comme Virginie, nous aimons nos étudiants... Mais il arrive que, dans certains cas, les atomes crochus soient plus ou moins évidents. Alors, il est possible que pour Geneviève, l'enseignant écrive des commentaires plus «drôles» et personnels alors que pour Jean-Luc, il reste froid et neutre dans le libellé des commentaires.

La représentation que l'enseignant se fait de l'élève l'influence aussi dans la nature des commentaires qu'il va rédiger. S'il sait (ou pense) que Dany n'arrive jamais à comprendre ni ses explications en classe ni ses commentaires, il y a de fortes chances qu'il limite au minimum ses interventions écrites. S'il a la conviction que Laurent est un «touriste» dans son cours à cause de ses présences sporadiques, il limitera également ses commentaires. À l'opposé, Jean-Frédéric, un élève appliqué et attentionné selon son enseignant, récoltera des commentaires aidants sur sa copie.

Le matériel utilisé pour corriger a aussi une influence sur la nature ou la quantité de commentaires émis par l'enseignant. Si ce dernier utilise une grille critériée pour effectuer la correction, il y a de fortes chances qu'il considère un «3/10» pour le critère sur l'introduction comme une forme de commentaire à l'élève: «avec 3/10, il te reste encore passablement de travail à faire pour maîtriser les rouages de l'introduction». Une observation cosmétique s'impose de nouveau ici: corriger en rouge (ah! ce bon vieux crayon rouge, utilisé depuis «que la littérature existe» pour corriger par tous les enseignants de ce monde!) a une influence sur l'attitude face à la correction. Une copie bardée de rouge est plus agressive qu'une copie corrigée en vert. L'enseignant peut donc avoir l'impression que la copie remplie de rouge est moins bonne... même si certains commentaires sont positifs.



La nature du travail demandé, s'il est formatif ou sommatif, influence également le type de commentaires rédigés par l'enseignant. Évidemment, s'il s'agit du dernier travail de la session (et qu'on sait pertinemment que les élèves ne reviennent pas chercher au début de la session suivante), on ne s'évertuera pas à écrire des commentaires. Mais en cours de session, les commentaires peuvent différer si c'est le premier travail ou l'avant-dernier...

Finalement, le neuvième élément qui influence la nature des commentaires est le déroulement de la production écrite. Si l'enseignant a demandé à voir le plan et qu'il souhaite le commenter avant que l'élève se lance dans la rédaction, les commentaires qu'il y rédigera ne seront forcément pas les mêmes que si l'enseignant a laissé les élèves aller dans leur processus d'écriture et qu'il ne lit que le travail fini.

On le voit, les commentaires écrits par les enseignants sont non seulement de différentes natures—aidant ou moins aidants—, mais leur rédaction est influencée par une foule de paramètres, dont l'enseignant n'est pas toujours conscient, le travail de correction et de rédaction de commentaires s'effectuant souvent un peu machinalement. Si les commentaires mélioratifs sont les plus aidants, et s'ils sont influencés par les neuf paramètres que je viens d'expliquer, on comprend pourquoi ils sont souvent longs et difficiles à rédiger. D'où l'intérêt de la correction sur cassette...

3.3 La correction sur cassette

C'est en 1991 que j'ai expérimenté, pour la première fois, la correction sur cassette. À l'époque, je corrigeais dans ma cuisine et je « commentais » le texte de l'élève : « Pourquoi écris-tu ça ici ? », « Bon, ça, c'est meilleur »... Mais j'étais seule dans ma cuisine... parce que, contrairement à Virginie, je n'invitais pas mes élèves à la maison ! Et le frigo restait tout ce temps désespérément silencieux. Je constatais alors que tout ce que je disais était perdu... D'où m'est venue l'idée de corriger en enregistrant mes commentaires sur bande audio. Et là, j'ai dû réfléchir à la façon de procéder.

Comme il fallait que l'élève sache où j'étais rendue dans ma lecture, j'ai décidé de lire le texte à haute voix et de commenter au fur et à mesure de ma lecture. Ainsi, l'élève assiste en direct, au moment où il écoute sa cassette, à la reconstruction de son texte, aux efforts que je fais pour essayer de comprendre... Je m'installe comme dans la vraie vie : parfois le téléphone sonne, on se manifeste à la porte, je bois de l'eau ou je cherche dans le dictionnaire... Et mes commentaires portent sur tout... enfin, tout ce que j'ai envie de dire, parce que, comme dans la correction sur papier, je sélectionne mes commentaires dans ma tête. J'ai fait le pari de ne pas lire le texte avant de commencer le travail, pour que la correction reflète mes habitudes de correction. J'ai aussi fait le pari de ne jamais arrêter l'enregistrement ; ainsi, quand je fouille dans le dictionnaire, quelques secondes silencieuses s'écoulent.

Sur la copie de l'élève ne paraissent que les codes pour l'orthographe alors que sur la cassette, tout le reste est expliqué. Et quand je me sens marâtre un peu, je n'écris même pas la note sur la copie de l'élève, je ne la dis qu'à la fin de la cassette!!! Mais je me suis rendu compte que ce n'était pas nécessaire : tous les élèves qui choisissent de faire corriger leur texte sur cassette (c'est toujours un choix que je leur laisse) écoutent de toute façon la cassette jusqu'au bout. Et à chaque fois, ils n'en reviennent pas : « Julie, ça m'a pris 25 minutes pour écouter ma cassette... ça veut dire que ça t'a pris 25 minutes pour corriger mon texte ? » Eh oui, cher toi... « Oui, mais t'as combien d'étudiants ? » Bof... Je ne veux pas trop compter combien de temps ça prend, c'est



trop déprimant... alors que la correction sur cassette (ou sur CD, il m'a fallu me moderniser!) est un grand plaisir que je vis avec mes étudiants. C'est une interaction très intéressante, même si elle est à retardement...

En 1993, j'ai fait une première expérience liée à la correction sur cassette. Cinquante-huit élèves de 5^e secondaire ont écrit un texte argumentatif. La moitié des copies (29) a été corrigée sur papier et l'autre moitié, sur cassette. Les élèves ont repris leur copie, ont écrit une deuxième version de leur texte et cette deuxième version a été recorrectée. Les élèves dont les copies avaient été corrigées sur papier ont augmenté leur résultat de 11,5% et ceux dont les copies avaient été corrigées sur cassette ont augmenté leur résultat de 15,2%. L'expérience ne m'a pas permis de savoir pourquoi (ce n'était pas le but de l'expérience, de toute façon), mais je peux penser que le rapport affectif de la cassette (la voix de l'enseignant) y est pour quelque chose. Il faut aussi observer que la correction sur cassette, pour l'enseignant, c'est comme enseigner: il répète ce qu'il a déjà dit en classe et il s'adresse à un seul élève, qu'il nomme par son nom une fois de temps en temps.

Depuis 1993, je ne compte plus les élèves qui ont, chez eux, un enregistrement de ma voix... Certains m'ont dit l'avoir écouté avec leurs parents, sur le système de son dans le salon! Quel bonheur, quand j'y pense! C'est sûr qu'ils n'auraient jamais partagé un texte corrigé avec leurs parents s'il n'y avait pas eu la cassette.

Je vous donne ici un exemple d'une correction sur cassette réalisée il y a quelques années. Thomas est un élève inscrit au baccalauréat international que je connais bien, étant donné que c'est le deuxième cours consécutif que je lui donne. Je me permets alors quelques familiarités que je refrénerais peut-être avec d'autres élèves que je connaîtrais moins.

Bonjour Thomas. J'espère que tu vas bien. Correction de ta dissertation. Alors, voici ma façon de procéder. Je lis ton texte à voix haute et je fais des commentaires au fur et à mesure de ma lecture. Ce que je te suggère de faire, c'est de prendre ton texte pis de suivre avec moi, comme ça, tu vas savoir où on est rendus. Ce que je te suggère aussi, c'est d'écrire sur ton texte les affaires que je vais dire, ça fait que, comme ça, si c'est toi qui prends les notes, tu vas peut-être t'en rappeler plus que si c'est moi qui t'écris des commentaires. Okay? Okay, on y va.

Là, je commence par regarder ta page de présentation. C'est ben cute cette page-là... Où as-tu pris ça ces dessins-là? En tout cas, on peut dire que tu as pris le temps de faire ça beau. J'espère que tu as aussi pris le temps de relire tes pièces avant l'examen.

Bon, je suis rendue à ta première page de texte et je commence à lire. *L'histoire du théâtre débuta avec les Grecs*. Ouais... tu pars d'un peu loin, mais je vais voir où tu t'en vas avant de chialer. *Ils jouaient des pièces dramatiques lors des grandes fêtes religieuses. Cette caractéristique tragique des pièces a influencé...* Thomas, des pièces! Ça en fait beaucoup avec un «des» en avant. Pourquoi t'as pas mis de S à pièce? C'est une erreur niaiseuse, ça. J'espère qu'y'en n'a pas trop d'autres de même. Bon... *a influencé la plupart des auteurs qui suivirent cette époque. Ils firent surtout usage du thème de l'amour. L'amour est une chose cruelle...* Ah Thomas! Tu sais que j'haïs ça ce mot-là... Chose... Qu'est-ce que ça veut dire? Bon... *L'amour est une chose cruelle, est une des leçons que leurs pièces nous transmettent.* Ah! attends... ça va pas cette phrase-là... *L'amour est une chose cruelle et une des leçons...* ça marcherait bien mieux comme ça.



Ce qui fait que c'est le «*est*» qui marche pas... Alors, ça donnerait *L'amour est une chose cruelle et une des leçons*... Non, ça marche pas plus. Attends que je relise. *L'amour est une chose cruelle est une des leçons que leurs pièces nous transmettent*. Attends... Si je comprends bien, que l'amour soit une chose cruelle, c'est ça qui est la leçon transmise... Okay. À ce moment-là, ça aurait été plus clair si tu avais inversé ta phrase. Si tu avais dit «*Une des leçons que les auteurs nous transmettent dans leur pièce est que l'amour est une chose cruelle*», ça aurait été plus clair. Bon, je barre le crochet que je t'avais mis autour de «*est*», parce que c'est pas une faute dans le fond. Alors... *est* une des leçons que leurs pièces nous transmettent. Bon, faudrait trouver le moyen d'enlever le nous. Ça sert à rien, ça. *Cette relation est présente dans Don Juan de Molière, dans Roméo et Juliette de Shakespeare et dans On ne badine pas avec l'amour, de Musset*. Alors, Thomas, oublie pas que dans l'intro et dans la conclusion, il faut écrire le nom de l'auteur au long. Ça veut dire que tu vas écrire ici William Shakespeare puis Alfred de Musset. *Le thème de l'amour cruel sera développé en démontrant à tour de rôle sa présence dans chaque pièce*. Bon, ici ton sujet divisé est un peu vite fait. Dans ton sujet divisé, tu dois présenter les aspects que tu traites dans ta dissertation, et dans l'ordre dans lequel tu les traites. Ici, tu dis juste que tu vas parler de l'amour cruel dans chaque pièce. Dans quel ordre tu vas les traiter? Essaie de nous présenter ça en étant subtil: va pas écrire quelque chose comme «*le thème de l'amour cruel sera développé dans cette dissertation dans les pièces Don Juan, Roméo et Juliette et On ne badine pas avec l'amour*.» Si tu fais ça, on va juste avoir l'idée que tu répètes ton sujet posé, mais que ça va pas beaucoup plus loin. Je sais que c'est pas toujours évident, mais je sais que tu es capable de trouver quelque chose de subtil pour présenter le contenu de ta dissertation.

Bon. Je reviens aux Grecs de tout à l'heure, là. Je te disais que tu parlais de bien loin. Je le dis encore. Mais je ne chialerai pas parce que c'est vrai qu'on a vu une tragédie grecque en classe et peut-être bien que ça t'a inspiré. Mais dans la mesure du possible, essaie de pas partir de si loin. Tu sais, c'est comme si t'écrivais «*Depuis que la littérature existe, les thèmes ont évolué*». C'est bien que trop évident. Tu vois le portrait? C'est sûr que les thèmes ont évolué depuis que la littérature existe. S'ils n'avaient pas évolué, c'est là qu'on se poserait des questions. Mais comme on faisait une dissertation sur l'évolution du théâtre, et que tu as parlé des Grecs en expliquant qu'est-ce qu'ils faisaient, je te pénaliserai pas.

Bon, si je regarde la grille d'évaluation... Bon... Évidemment, toi, tu vois déjà toutes tes notes, mais moi je suis en train de les écrire. Ce qui fait que pour l'intro, je vais te mettre 4 sur 5. Pas à cause des Grecs, mais à cause du manque de structure dans ton sujet divisé. Ça fait que tu as 4 sur 5 pour l'intro.

Bon. Je me lance dans le texte. Normalement, si tu avais fait ton sujet divisé correctement, j'aurais dû savoir par quoi t'allais commencer ton texte. Là, je le sais pas. *Tout d'abord, Molière présente un héros qui joue avec l'amour pour satisfaire ses besoins*. Bon, Thomas, essaie d'éviter «*Tout d'abord*» comme marqueur de début. Ça fait un peu trop secondaire 5. C'est comme si t'écrivais premièrement, deuxièmement, troisièmement... J'ai dit que je mordais moi si vous écriviez des affaires de même. Bon... je vais regarder pareil qu'est-ce que tu as écrit pour présenter des autres paragraphes, j'ai peur un petit peu... *Shakespeare, avec Roméo et Juliette*... okay, ça va pour le 2^e aspect, puis... *Marivaux présente également dans On ne badine pas avec l'amour*... Ayoye! Ça Thomas, c'est un



genre de gaffe qu'il ne faut absolument pas faire... On ne badine pas avec l'amour, c'est pas Marivaux, c'est Musset, tu l'as dit toi-même dans ton intro. Ça, ça vient de montrer que tes connaissances littéraires sont assez limitées... Fais attention, je t'en supplie... Bon, ça va pour les marqueurs; tu n'as pas trop fait secondaire 5. Ce qui m'inquiète toutefois, c'est que tu n'as pas l'air de faire des phrases de transition. Mais je verrai ça quand j'arriverai à tes paragraphes.

Alors, on voit bien grâce à la transcription de ce début de correction sur cassette que je commente beaucoup d'éléments dans le texte de Thomas: la structure textuelle (avec les marqueurs de relation ou le sujet divisé), la langue (avec «hose» et pièce au singulier), le contenu (Marivaux ou Musset) ou même la note obtenue à l'introduction. Ainsi, Thomas a bien compris pourquoi il a eu 4/5 pour son introduction et surtout, il a su quoi faire pour bien rédiger son introduction la prochaine fois.

Une correction sur cassette (ou sur CD) prend entre 15 et... 60 minutes! Normalement, ça tourne entre 20 et 30 minutes, le temps que je passerais à faire une correction adéquate sur papier. Et pour garder une certaine solennité à la correction sur cassette, j'essaie de limiter les élèves à une seule correction sur cassette par session, généralement la première dissertation ou le premier commentaire composé complet. Mais il m'est arrivé de déroger moi-même à cette règle que j'avais établie, notamment pour une élève bulgare qui avait réellement besoin d'aide pour écrire et structurer sa pensée en français. Et le constat que je fais avec plaisir, c'est que les élèves dont les copies ont été corrigées sur cassette sont plus enclins à la réécouter avant une autre production écrite, qu'ils tiennent davantage compte de mes commentaires... et que les autres corrections, plus tard dans la session, sont plus faciles.

Résultats de la correction sur cassette

Pour les enseignants, les avantages de la correction sur cassette sont indéniables, ne serait-ce qu'à cause de tout ce qu'on peut dire, par rapport à ce qu'on peut écrire, dans le même laps de temps: c'est connu, on parle plus vite qu'on écrit. De plus, la correction sur cassette ressemble plus à de l'enseignement: l'enseignant est habitué d'expliquer à voix haute, pas d'écrire ses explications. Le constat, c'est que corriger sur cassette prend à peu près le même temps que corriger sur papier. Mais que les commentaires formulés touchent beaucoup plus le contenu du texte, ce qui est plus long et difficile à faire quand on écrit les commentaires. Les enseignants qui corrigent sur cassette ont l'impression de s'adresser véritablement à l'élève: c'est d'ailleurs ce qu'ils font! La correction s'adresse véritablement à Jacinthe, à Simon, à Marc-Olivier, à Sabine. Parce que quand on parle à un élève, on le «voit» dans sa tête: «Écoute, Étienne, cette phrase-là, je ne comprends pas...» s'adresse véritablement à Étienne.

Je disais tout à l'heure avoir fait le pari de ne pas arrêter l'enregistrement en cours de correction. Dans mon cas, je sais que c'est pour laisser libre cours à mes émotions, ce que je juge très intéressant même si ça peut parfois être un couteau à double tranchant. Je souhaite que les élèves m'entendent bâiller (pas parce que leur texte est ennuyant, mais parce que quand on parle, on a besoin de respirer davantage), rire, rester silencieuse, me questionner, fouiller dans le dictionnaire, boire de l'eau... bref, tout ce que je fais normalement quand je corrige. Parce que ça démystifie beaucoup le travail de l'enseignant-correcteur. D'ailleurs, un élève m'a déjà demandé si je voulais faire de la correction sur cassette... vidéo! «Jamais! Tu ne veux pas voir ça, toi, ton prof qui corrige le dimanche matin...»



Les élèves, de leur côté, sont très réceptifs à la correction sur cassette. À cause de ma voix? Bof... Je ne gagerais pas l'intérêt de mes dettes là-dessus! Mais c'est sûr que la voix y est pour quelque chose, qui relève de l'effet affectif de ce type de correction. Ça rend l'enseignant «vivant». Au-delà de ma voix, il y a qu'ils se font réellement expliquer leurs erreurs, parce que c'est le propre du prof que d'expliquer.

3.4 Avantages et désavantages

Avantages

Les avantages de la correction sur cassette (ou sur CD) sont indéniables. Cela renforce le lien affectif entre l'enseignant et ses élèves (curieusement, même chez ceux dont les copies n'ont pas été corrigées sur cassette!). Et quand on sait qu'il faut d'abord établir un lien affectif avec les élèves avant de penser pouvoir «passer la matière», la correction sur cassette va tout à fait dans cette voie. La quantité de commentaires est aussi un avantage non négligeable, surtout qu'il est plus facile de faire des commentaires sur le contenu de façon orale. Les commentaires sont évidemment davantage personnalisés, ce qui aide l'élève à se sentir concerné par la correction. D'ailleurs, lire le texte à voix haute est une excellente stratégie: l'élève «entend» son texte lu par quelqu'un d'autre et cela lui permet de se détacher un peu de son texte, condition essentielle à une révision (ou une réécriture) efficace. Un élève m'a déjà dit, il y a quelques années, qu'il «voyait venir ses fautes» avant que je sois rendue à cet endroit-là dans ma lecture, parce qu'il voyait son texte différemment, grâce à ma lecture.

Les émotions de l'enseignant et l'immédiateté de la réaction peuvent être un désavantage, mais mon expérience m'indique surtout le contraire. Parce que je réussis à me censurer un peu dans ma tête avant de parler. Et si jamais je disais quelque chose de réellement déplacé? Je reprendrais l'enregistrement, c'est tout.

Désavantages

Le temps d'installation peut être un désavantage, selon l'endroit où l'on corrige. Comme j'ai personnellement l'habitude de corriger dans la cuisine, en faisant une petite brassée de lavage, je dois forcément remballer mon matériel de correction pour le souper... et ne pas faire ma brassée habituelle pendant l'enregistrement! Cela suppose aussi une certaine manipulation technique, à peine un peu plus compliquée si on fait de la correction sur CD étant donné qu'il faut utiliser l'ordinateur. Mais si peu. En fait, le seul désavantage est qu'on doit s'isoler pour corriger: on ne peut pas corriger au cégep (qui le fait, de toute façon? À trois ou quatre profs par bureau, c'est impossible...), ni chez le coiffeur, ni au garage... À cela s'ajoute un petit investissement financier: quelques dollars pour l'enregistreuse (j'ai la même depuis 1991!), un micro-cravate ou un micro pour l'ordinateur. C'est aux élèves à fournir la cassette ou le CD puisqu'ils le gardent.

Un autre désavantage que je réussis à bien contourner est la remise des copies corrigées. Quand toutes les copies ont été corrigées sur papier, il est facile de les remettre au début du cours et de passer une partie de ce cours à les retravailler. Quand il y a quelques copies corrigées sur cassette, il faut remettre la réécriture au cours suivant. Les élèves dont les copies ont été corrigées sur papier rapportent simplement leur copie alors que les élèves dont les copies ont été corrigées sur cassette doivent écouter leur cassette le soir et prendre en note sur leur copie les commentaires qui leur paraissent les plus pertinents, de façon à pouvoir les



mettre en application au moment de la réécriture. De toute façon, je suggère toujours à l'élève, au début de l'enregistrement, de prendre lui-même en note, sur sa copie, les commentaires qui lui paraissent les plus utiles. Thomas, d'ailleurs, m'avait dit qu'il n'avait pas pris en note mes commentaires sur son sujet divisé parce qu'il savait qu'il n'était pas bien structuré: la rédaction en classe durant deux heures, il avait terminé son introduction au moment où le surveillant tirait sur sa copie, à la fin des deux heures réglementaires. Il se disait bien que la fin de son introduction le pénaliserait. Il avait raison.

La correction sur cassette est vraiment un bonheur dans ma vie d'enseignante parce qu'elle me permet un réel contact avec mes élèves, dans leur apprentissage des rouages de la langue et de la littérature. Et je sais que le temps que je passe à corriger sur cassette au cœur de la session donnera des résultats, tant pour les élèves qui s'amélioreront lors de productions écrites subséquentes que pour moi, qui corrigerai de plus en plus vite (parce que les textes seront meilleurs) en fin de session !

La correction d'un seul aspect

Ce qu'il faut accepter, en tant qu'enseignant, c'est qu'on n'est pas obligés de tout corriger ! On corrige selon les « faiblesses » des élèves ou en fonction de ce que l'élève veut qu'on corrige dans son texte (selon ce qu'il souhaite améliorer en priorité).

Langue ou contenu

On peut choisir de ne corriger que l'introduction, le premier paragraphe ou un autre aspect de la rédaction, selon ce qu'on vient d'enseigner ou qu'on souhaite que les élèves retravaillent. On peut aussi choisir un élément de langue (surtout dans les cours de mise à niveau, on en convient) : on vient d'enseigner le participe passé et on donne une rédaction au passé ; on ne corrige alors que les verbes.

Selon les élèves

Si on sait que tel élève éprouve des difficultés avec un aspect, on ne corrige que celui-là. Si on est en situation formative, rien n'oblige un enseignant à corriger le même élément pour tous les élèves. Par exemple, il peut corriger le 1^{er} paragraphe pour Jérémie, le 2^e paragraphe pour Anissa, l'introduction et la conclusion pour Philippe. Parallèlement, l'élève peut choisir ce qu'il veut faire corriger par son enseignant, selon ce qu'il croit avoir bien ou moins bien réussi. Dans cette perspective, on tend sérieusement à rendre l'élève responsable de ses apprentissages.

La correction avec une grille d'évaluation

Avec l'avènement de l'Épreuve uniforme de français (et avant elle, l'examen de français de 5^e secondaire), de plus en plus rares sont les enseignants qui corrigent sans utiliser de grille de correction. S'il est vrai qu'un enseignant expérimenté peut évaluer « à l'œil » un texte d'élève sans trop se tromper (« celui-là vaut 70 % »), le recours à une grille d'évaluation avec des critères bien définis facilite sans contredire le travail d'évaluation et permet aux élèves de bien comprendre pourquoi ils obtiennent telle ou telle note. Si un seul « 70 % » apparaît en haut de la première page, l'élève ne sait pas où il a perdu ses 30 points. Toutefois, si l'élève obtient 3/10 à l'introduction, mais 9/10 en conclusion, il sait qu'il a à travailler davantage son introduction que sa conclusion.



Construite par le MEQ (ou par une autre instance officielle)

Utiliser une grille déjà construite par une instance officielle donne une certaine solennité à l'acte d'évaluation. On peut penser que cette grille, venant du MEQ par exemple, sera conforme au programme ou, à tout le moins, à la grille utilisée par les correcteurs de l'Épreuve uniforme de français. Si les enseignants utilisent cette dernière grille, ils peuvent prétendre « donner l'heure juste » aux élèves: si Priscilla obtient 75 % avec cette grille-là, elle peut s'attendre à avoir une note semblable à l'EUF.

Construite par les manuels

Certains manuels proposent des critères d'évaluation d'un commentaire composé, par exemple. Mais il peut être difficile d'adapter la grille aux besoins de la classe, surtout si les critères (ou ce qui pourrait ressembler à une grille d'évaluation) viennent de l'étranger. Le seul avantage, c'est que la grille est déjà construite.

Construite par les enseignants

Cette grille devient donc la même pour tous les élèves qui suivent le même cours. L'avantage indéniable, c'est que tous les textes seront corrigés avec cette même grille, ce qui donnera aux élèves un sentiment d'équité entre les différentes corrections effectuées par les différents enseignants. Quand on sait à quel point la justice est un concept important pour les jeunes...

Construite par un enseignant

L'enseignant peut ici mettre l'accent sur ce qui lui paraît important dans la grille et établir une pondération différente sur les aspects à évaluer. La grille peut changer en cours d'année: moins de points sont attribués pour tel critère en début de session, plus de points pour le même critère en fin de session. Un avantage non négligeable à construire sa propre grille pour l'enseignant est qu'il s'approprie beaucoup plus facilement les différents critères puisqu'il les a lui-même conçus.

Construite par un enseignant et ses élèves

Les élèves « construisent » la grille à partir de ce qui leur semble important, les enseignants et les élèves discutant de la pondération: qu'est-ce qui est plus important que quoi? Cette grille peut évidemment changer en cours d'année (ou de session), selon les apprentissages qui ont été faits. Un avantage important est qu'il n'y a pas de surprise dans l'évaluation: les élèves et leur enseignant ont décidé, ensemble, de ce qui était important à évaluer (donc à éventuellement maîtriser).

... Et, évidemment, tout ce travail de correction n'a pas de sens si on ne prend pas le temps de remettre les copies corrigées aux élèves.

CONCLUSION

Cette présentation voulait vous expliquer l'acte de corriger des productions écrites... Je vous vois un peu découragés... mais c'est normal: vous venez de prendre réellement conscience de l'importance de ce travail dans l'ensemble de votre tâche et de tout ce que vous accomplissiez en corrigeant! Quelle tâche!!! J'aimerais vous dire de continuer à prendre conscience de ce qu'est corriger une production écrite. Plus vous passerez de temps à corriger la première rédaction, plus faciles (et moins longues!) seront les corrections subséquentes.



J'ai été contente de vous rencontrer aujourd'hui... et je vous donne rendez-vous l'an prochain ! En 2006-2007, grâce à une subvention PAREA, je vais maintenant aller demander aux élèves ce qu'ils comprennent des commentaires qu'on écrit sur leurs copies... Conclusions? L'an prochain...

RÉFÉRENCES

BROUSSEAU, A., J. LIONEL, N. GARET et J. LECLERC, *Le Français pour l'essentiel*, Montréal, Mondia, 1991.

PRÉFONTAINE, C. et G. FORTIER, *Mon portfolio d'apprentissage en écriture*, Montréal, Chenelière, 2004.

ROBERGE, J., *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.