

Rendre plus efficace la correction des rédactions

Rapport PAREA

Julie Roberge

Département de français
Cégep André-Laurendeau

La correction des copies est une tâche incontournable pour les enseignants de français qui comporte des implications importantes tant du côté des enseignants que de celui des élèves. C'est pourquoi, ces dernières années, nous nous sommes intéressée aux tenants et aux aboutissants de cette tâche si importante dans le développement des compétences en écriture des collégiens. Dans le cadre de cette recherche subventionnée par PAREA, nous avons demandé à quatre enseignants de français de corriger des textes de quatre de leurs élèves; nous avons par la suite demandé à ces seize élèves d'écrire une deuxième version de leur texte, à la lueur des commentaires formulés par leur enseignant, qui ont également corrigé cette deuxième version pour constater les changements entre les deux versions du même texte, le but de la recherche étant de dresser une liste des commentaires qui se révèlent aidants pour que les élèves puissent améliorer leurs performances scripturales.

Problématique

La correction incombe aux enseignants de toutes les disciplines, mais pour l'enseignant de français, cette tâche comporte de multiples implications, étant donné qu'il est responsable de deux aspects de sa discipline : la consolidation des compétences en langue écrite et l'études d'œuvres littéraires (CEEC, 2001). L'acte pédagogique représentant la dimension primordiale de l'enseignant au collégial (CSE, 1997), « il est important de comprendre les liens organiques qui existent entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation » (Ouellet, 2003, p. 60) dans la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage par compétences.

Qu'est-ce que corriger?

Cette question est lourde de sens, tant pour les enseignants que pour les élèves, étant donné l'importance du feedback pédagogique dans l'apprentissage de ces derniers. À la question « qu'est-ce que corriger? », plusieurs réponses sont possibles. À la lueur d'une recherche que nous avons déjà effectuée (Roberge, 1993), voici la définition que nous proposons pour la correction :

La correction des copies 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'élève.

On s'entend : corriger utilement des copies, c'est aider l'élève à apprendre (Veslin et Veslin, 1992). Dans le meilleur des mondes, ce serait aussi faire comprendre à l'élève l'utilité de la correction et des annotations faites par l'enseignant, de façon à faire progresser l'élève dans son apprentissage. Que la correction soit faite de façon formative ou sommative a bien peu d'importance ici : c'est la valeur du dialogue qui suit la remise des copies corrigées qui définit la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant, laquelle est essentielle à l'apprentissage. En ce sens, voici la définition que nous donnons à l'annotation (Roberge, 2001), puisque les enseignants utilisent encore (de façon marquée) l'annotation écrite pour commenter les textes des élèves :

L'annotation est définie comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant 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 forme, la structure textuelle et le contenu.

Ce qu'il faut comprendre de cette définition, c'est que toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire. Le tableau 1 présente les différents types d'annotations écrites qu'on retrouve sur une copie d'élève (Roberge, 2001).

Tableau 1. Types de commentaires écrits utilisés par les enseignants (Roberge, 2001)

Type de commentaire	Manifestation
1. Absence de commentaire	<i>(l'enseignant décide de ne rien écrire sur la copie de l'élève)</i>
2. Correction de l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> écriture sur le mot, dans l'interligne ou dans la marge ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrases
3. Trace (ou faux code)	<ul style="list-style-type: none"> encadré, souligné, « vague » sous le ou les mots fautifs, encerclé, trait (ou toute autre forme géométrique) sur des lettres, des mots, des segments de phrases, des phrases ou des extraits de paragraphes
4. Commentaire codé	<ul style="list-style-type: none"> code (chiffré ou lettré) sur la qualité de la langue compréhensible par une personne extérieure à la classe
5. Commentaire exclamatif - interrogatif	<ul style="list-style-type: none"> exclamatif aidant : «bon marqueur!» exclamatif peu aidant : «bof!» «ça ne sert à rien!» interrogatif aidant : «quoi?» «qui?» «que voulez-vous dire?» «de qui parles-tu?» interrogatif peu aidant : «ah oui?» suspensif (généralement peu aidant) : «mais encore...»
6. Constat	<ul style="list-style-type: none"> aidant : «bon lien», «développement précis» peu aidant : «conclusion incomplète» «idées confuses»
7. Commentaire mélioratif	<ul style="list-style-type: none"> aidant : «texte confus : reprends-le en regroupant tes idées par paragraphe» «ajoute une ouverture à ta conclusion» peu aidant : «texte à reprendre» «refais tes paragraphes» «vérifie la qualité de ta langue»

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes arrêtée sur deux modalités différentes de correction : la correction dite traditionnelle qui consiste à rédiger des commentaires sur la copie de l'élève (que nous avons appelée correction « papier-crayon ») et la correction orale, enregistrée sur support audio. Dans ce dernier type de correction, l'enseignant lit le texte de l'élève à voix haute et le commente au fur et à mesure de sa lecture, en enregistrant lecture et commentaires sur une cassette (ou sur CD). Les types de commentaires que nous avons relevés pour la correction papier-crayon peuvent aussi s'appliquer à la correction orale enregistrée (tableau 2).

Tableau 2. Types de commentaires appliqués à la correction orale

Type de commentaire	Manifestation orale
1. Absence de commentaire	<i>(l'enseignant décide de ne rien écrire sur la copie de l'élève)</i>
2. Correction de l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant dit à l'élève comment corriger l'erreur en lui donnant la bonne réponse : « C'est pas oubligé, c'est obligé »
3. Trace (ou faux code)	<ul style="list-style-type: none"> marque qui ne peut exister qu'à l'écrit, l'enseignant ne parlant pas en « formes géométriques »
4. Commentaire codé	<ul style="list-style-type: none"> marque qui ne peut exister qu'à l'écrit (parce qu'elle doit être comptabilisée)
5. Commentaire exclamatif-interrogatif	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant pose une question à l'élève : « Pourquoi as-tu utilisé ces mots-là dans le champ lexical? » ou « Ça ne veut rien dire. Qu'est-ce que tu voulais dire? » l'enseignant peut aussi s'exclamer : « Bon! Bravo! Ça, c'est un bon paragraphe bien expliqué! » ou « Je ne comprends pas pourquoi tu développes ça ici! »
6. Constat	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant constate un point fort ou un point faible dans le texte de l'élève : « ta conclusion reprend bien tes deux idées principales » ou « ton introduction est assez mal foutue finalement » les constats peuvent aussi commenter la langue : « tu as fait des efforts pour ponctuer ton texte correctement » ou « tes verbes sont systématiquement mal accordés »
7. Commentaire mélioratif	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant donne des pistes d'amélioration à l'élève : « recommence ton sujet divisé en donnant les deux aspects dont tu vas traiter dans ton texte » ou « fais systématiquement une flèche entre le verbe et son sujet pour faire les accords correctement » ou « va voir dans ton roman le nom du personnage; encore une fois, tu ne l'as pas écrit correctement »

Évidemment, tant dans la correction écrite que dans la correction orale, certains commentaires pourraient se révéler plus aidants que d'autres; c'est le cas, notamment, du commentaire codé ou du commentaire mélioratif qui, dans l'absolu, présentent les meilleures chances de réussite quant à la transmission d'informations par l'enseignant aux élèves.

Choisir le bon commentaire pour aider l'élève est donc une responsabilité de l'enseignant, dans l'ensemble de sa tâche de correction, laquelle tâche est présentée dans toute sa complexité à la figure 1.

Le modèle de correction d'une production écrite

Le modèle du processus de correction explique le processus mis en place par l'enseignant de français au moment de la correction des rédactions de ses élèves et le contexte dans lequel il effectue ce travail. C'est ce que présente la figure 1.

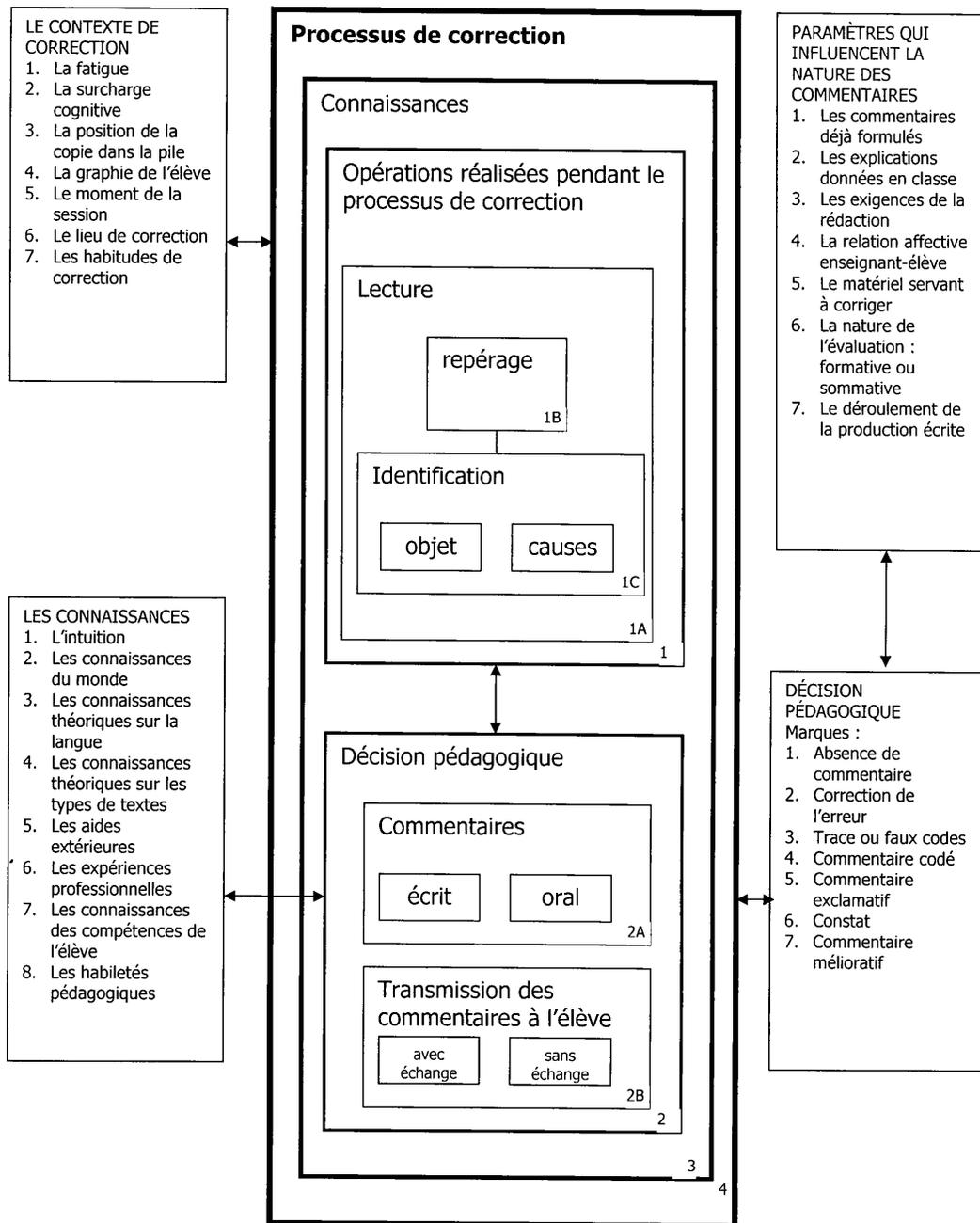


Figure 1. Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (Roberge, 2001)

Il n'existe pas d'autres modèles du processus de correction d'une production écrite scolaire que le nôtre; ainsi, la connaissance de l'ensemble des paramètres qui régissent l'acte de corriger une production écrite est essentielle pour comprendre le travail intellectuel de l'enseignant et les raisons qui le poussent à écrire tel ou tel autre type de commentaire.

Ce qu'il faut comprendre de ce modèle, c'est que l'acte de corriger, situé dans la boîte « processus de correction », fait appel à des stratégies de lecture (boîte « lecture 1A »), d'écriture et de communication orale (boîte « décision pédagogique boîte 2 ») de la part de l'enseignant. Les quatre boîtes qui entourent le « processus de correction » présentent des éléments externes au processus, mais qui le jalonnent : le contexte dans lequel s'effectue la correction, les connaissances de l'enseignant pour mener à bien ce travail, les paramètres qui influencent la nature des commentaires et la décision pédagogique que prend l'enseignant quant à l'écriture d'un des sept types de commentaires que nous avons déjà présentés¹.

La réception des commentaires par l'élève

Les enseignants observent – et s'en plaignent – que les élèves sont d'abord intéressés par la note puis seulement par les commentaires généraux qui se trouvent en haut de la copie et qui justifient peut-être la note. Par la suite, ils s'intéressent aux annotations placées en marge. L'observation des notes est toujours faite dans un esprit de comparaison pour s'assurer d'une certaine équité dans l'évaluation (Halté, 1984). L'incompréhension de la correction est due à plusieurs facteurs, notamment les critères d'évaluation qui peuvent être flous, les commentaires qui sont rarement explicites et les annotations qui jugent la personne plutôt que le texte évalué.

L'enseignement et l'évaluation au collégial : le cas du cours de français 601-101-04

Nous avons choisi de travailler avec des élèves – et leurs enseignants – du cours de français 601-101-04, le premier des trois cours de la formation générale que les élèves suivent généralement à leur arrivée au collégial. L'énoncé de la compétence de ce cours se lit comme suit : « Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques »; de cet énoncé de compétence découlent cinq éléments : 1. Reconnaître le propos du texte; 2. Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques; 3. Choisir des éléments d'analyse; 4. Élaborer un plan de rédaction et 5. Rédiger et réviser une analyse littéraire ou un commentaire composé ou une explication de texte.

À la lecture de cet énoncé, on constate qu'il appartient aux départements de français de statuer sur les « genres variés », les « différentes époques » et le type de rédaction (analyse littéraire, commentaire composé ou explication de texte), ce qui peut créer, malgré tout, de grandes distorsions dans les œuvres étudiées et le type d'écrit demandé, entre les différents établissements.

¹ Une explication détaillée du fonctionnement du modèle paraît dans le rapport de recherche PAREA.

Nous nous sommes intéressée à ce premier cours de français étant donné l'importance de sa réussite dans la poursuite des études collégiales des jeunes. En effet, un échec dans le cours de français 601-101-04 avec une note entre 45% et 59% entraîne un taux de diplomation avoisinant les 39% deux ans après la fin normale des études (deux ou trois ans, selon le type de programme)². La réussite de ce cours, même avec une note entre 60% et 64%, entraîne un taux de diplomation de 60%, deux ans après la fin normale des études. Nous avons donc travaillé avec des élèves que les enseignants estimaient « moyens faibles », dont la réussite à ce premier cours de français ne semblait pas assurée.

Les chiffres présentés dans la recherche ne font aucun doute : les jeunes doivent réussir leur premier cours de français pour persévérer dans leurs études collégiales et obtenir un diplôme. Notre recherche se veut un pas dans cette direction, puisqu'il n'est pas improbable qu'une meilleure compréhension des commentaires écrits par les enseignants sur les copies d'élèves facilite la compréhension de ces derniers sur le travail à effectuer et que, du coup, ils réussissent leur cours de français dans une plus grande proportion.

Objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche, tel qu'indiqué dans notre demande de subvention PAREA, est d'accroître l'efficacité de la correction des textes de français par l'adoption d'une pratique pédagogique qui favorise la compréhension et la prise en compte par les élèves des commentaires et des annotations écrits sur leurs travaux.

Afin d'en arriver à valider l'objectif général, cinq objectifs spécifiques sont poursuivis : nous visons à 1) Apprécier les pratiques de correction habituelles des enseignants participants; 2) Développer des outils et une approche visant à modifier les pratiques de correction de manière à ce que les commentaires soient compris et pris en compte plus facilement par les élèves; 3) Apprécier la nature et les impacts des changements apportés par les enseignants sur l'utilisation et la compréhension des commentaires par les élèves; 4) Favoriser l'adoption d'une pratique de correction; 5) Apprécier l'impact des commentaires sur le comportement scriptural de l'élève.

Au terme de la recherche, il sera possible de dresser une « liste » des commentaires qui sont compris par les élèves; la production de cette « liste » servira sans doute à éclairer la communauté enseignante sur l'acte de corriger, sur la probable nécessité de revoir certaines pratiques de correction et de modifier l'acte pédagogique de la correction.

² Résultats des élèves qui ont commencé leurs études à l'automne 2000. Source : SRAM.

Aspects théoriques : la lecture, l'écriture, la révision, l'oral

Le travail de correction de l'enseignant passe par la lecture du texte et l'écriture des commentaires. Si la correction est effectuée oralement, les caractéristiques de la communication orale entrent en jeu. Tout ce travail de correction s'apparente à un travail « d'hétérorévision » fait sur la copie de l'élève dont l'enseignant n'est évidemment pas le scripteur (d'où la notion « d'hétéro » révision). Le travail de l'élève, une fois qu'il reçoit sa copie corrigée, passe par les mêmes aspects : il doit lire les commentaires de son enseignant et lire également son texte (pour faire le lien entre les commentaires et les différentes parties de son texte); il doit aussi faire appel à ses stratégies d'écriture pour en écrire une deuxième version, comme il doit aussi solliciter ses habiletés de réviseur, son travail de réécriture étant effectivement un travail de révision. Comme son enseignant, il doit aussi faire appel à ses stratégies de communication orale si sa copie a été corrigée en utilisant le médium oral; toutefois, ce sont ses capacités de compréhension orale qui sont mobilisées.

Différents modèles de lecture expliquent les processus mis de l'avant par les lecteurs, qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves. Parmi ceux-ci, les modèles de Goodman et Burke (1980), Deschênes (1988), Giasson (1990), Just et Carpenter (1980) ou Hayes (1995) expliquent que la lecture ne se fait plus en « actes découpés », mais bien qu'il faut que le lecteur comprenne le texte comme un tout. Dans le cas de l'enseignant, il est plus facile de comprendre qu'il doit voir le texte de l'élève comme un tout, ce qui est moins évident quand on s'attarde au travail que l'élève doit faire pour regrouper toutes les annotations que son enseignant a rédigées sur sa copie.

Les modèles du processus d'écriture expliquent, quant à eux, les différents cheminements que font les scripteurs au moment d'une rédaction. Dans le cas des enseignants, il s'agit d'écrire les commentaires sur la copie des élèves alors que du côté des élèves, il s'agit d'écrire une deuxième version du texte en tentant de l'améliorer. Les différents modèles du processus d'écriture mettent en lumière toute la complexité de l'acte d'écrire : Flower et Hayes (1981), Nold (1981), Deschênes (1988) ou Hayes (1995) présentent notamment la planification, la mise en texte et la révision comme des activités incontournables dans la gestion du processus d'écriture.

Nous avons choisi de faire appel aux modèles de révision parce qu'il est clair que l'élève qui reçoit sa copie corrigée par son enseignant et qui doit en faire une seconde version devra faire appel à ses stratégies de révision de texte. Cette activité complexe peut l'être d'autant plus si le scripteur ne dispose pas des compétences pour le faire. Les modèles que nous avons choisis de présenter sont ceux de Bartlett (1982), Scardamalia et Bereiter (1983) et Hayes (1995) qui indiquent tous que 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. Ce qui ressort de l'analyse des différents modèles est l'absolue nécessité de repérer les erreurs dans un texte et de disposer des stratégies pour les corriger, ce qui fait généralement défaut chez les scripteurs malhabiles.

Comme il n'existe pas de « modèle » représentant le processus de communication orale (comme il en existe pour la lecture, l'écriture ou la révision), nous avons choisi des éléments qui permettent de définir la communication orale entre l'enseignant qui corrige oralement, et l'élève qui reçoit ces commentaires enregistrés. Une communication orale se fait toujours dans un contexte particulier et elle fait appel aux compétences linguistiques, discursives et communicatives des locuteurs, enseignants comme élèves. Le schéma de la communication de Jakobson (1963) explique bien les liens entre l'émetteur (ici, l'enseignant) et le récepteur (l'élève) : quel est le contexte dans lequel s'est effectuée la communication? comment le contact entre les deux locuteurs s'est-il établi? quel est le message et quel est le code utilisé? Les éléments prosodiques (débit, pauses, intonation, articulation) et les maximes conversationnelles (Grice, 1975, 1981) sont aussi des éléments utilisés – le plus souvent inconsciemment – par les enseignants au moment de la correction orale. Du côté des élèves, les habiletés liées au « savoir écouter » sont forcément sollicitées, qu'il s'agisse de la perception, de l'écoute active ou de la rétroaction.

Tous ces éléments théoriques sont nécessaires pour comprendre l'acte de corriger, certes, mais également pour expliquer le travail intellectuel de compréhension des commentaires et de production écrite qu'a à faire l'élève à partir de son premier texte corrigé, dans l'optique de l'écriture d'une deuxième version de ce premier texte.

Méthodologie de recherche

La nature même de notre recherche nous a orientée vers l'analyse qualitative : analyser les commentaires rédigés par les enseignants et les confronter avec ce qu'en comprennent les élèves ne relève pas de la statistique, mais plutôt de la description, de l'analyse, de l'observation. Nous avons donc procédé par observation et par entrevue semidirigée. Par la suite, pour analyser nos données, nous avons opté pour la transcription des protocoles et l'analyse de contenu.

Le déroulement de la recherche

L'expérimentation s'est déroulée à l'automne 2006, du 26 octobre au 4 décembre. Nous avons d'abord rencontré les quatre enseignants de quatre cégeps différents pour la correction de la version 1 (V1) du texte produit par quatre de leurs élèves dans le cadre normal de leur cours; deux copies ont été

corrigées en écrivant les commentaires sur la copie alors que les deux autres ont été corrigées oralement, en enregistrant les commentaires sur une cassette audio que nous allions remettre à l'élève. Nous avons ensuite rencontré les seize étudiants qui ont pris connaissance des commentaires de leur enseignant sur leur copie puis rédigé la deuxième version de leur texte. Finalement, nous avons revu les quatre enseignants qui ont corrigé cette deuxième version, à la lueur des commentaires qu'ils avaient formulés. Les enseignants devaient alors dire s'ils avaient l'impression que les élèves avaient fait mieux dans leur deuxième version et dans quelles proportions ils croyaient que ces derniers avaient tenu compte de leurs commentaires au moment de la rédaction de la version 2 (V2). Au total, c'est 95h40 qui ont été nécessaires pour réaliser l'ensemble des rencontres de l'expérimentation.

Description et analyse des données

Notre première observation a été de faire l'inventaire des commentaires, selon les sept types de marques qui peuvent apparaître sur les copies des élèves. C'est ce que montre le tableau 3.

Tableau 3. Répartition des commentaires écrits et oraux

	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL
	langue	langue	structure	structure	contenu	contenu	texte	texte	total	total
1. Absence										
2. Correction	-	-	0	0	5	0	0	0	5	0
3. Trace	-	-	7	0	10	0	0	0	17	0
4. Code	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Exclamatif	13	12	5	9	18	2	0	0	36	23
6. Constat	17	114	14	27	40	123	5	0	76	264
7. Mélioratif	13	18	10	9	10	76	0	0	33	103
TOTAL	42	144	36	45	83	201	5	0	166	390

Le premier constat qu'il est possible de faire, en observant le tableau, c'est la quantité beaucoup plus importante de commentaires dans la correction sur cassette : 390 commentaires oraux (de tous types) contre 166 commentaires écrits, une fois que nous avons retranché les codes et des traces utilisées, dans les deux modalités de correction, pour relever ou identifier les erreurs de langue. Dans trois catégories d'erreurs sur quatre (langue, structure et contenu), le nombre de commentaires oraux est supérieur au nombre de commentaires écrits; on remarque donc que la correction orale enregistrée permet de donner beaucoup plus de rétroaction aux élèves, surtout en ce qui concerne la langue et le contenu du texte (malgré la présence des codes, des traces ou des correction qui paraissent sur la copie des élèves, dans les deux modalités de correction). Comme on sait qu'il s'agit là des deux critères les plus importants dans la rédaction d'un texte, ces observations sont intéressantes.

Au-delà de ces observations, il convient de confronter les points de vue des enseignants et des élèves sur différents aspects de l'écriture d'un texte. Si les deux ne s'entendent pas sur ce qu'ils attendent l'un de l'autre, même les meilleurs commentaires seront de peu d'utilité. Nous avons demandé aux enseignants et aux élèves d'indiquer ce qu'était, pour eux, un bon texte. Le tableau 4 fait état de leurs réponses.

Tableau 4. Point de vue des enseignants et des élèves sur la qualité d'un bon texte

Enseignants	Élèves
Le premier critère des enseignants : la bonne structure du texte	Le premier critère des élèves : la qualité de la langue
Un bon texte rend compte des capacités des élèves à structurer leurs idées, à les expliquer, dans un français correct	Les élèves ne voient pas leur texte comme un ensemble d'éléments, mais plutôt comme plusieurs éléments séparés

On le voit : les réponses données à la question diffèrent. Il n'est donc pas étonnant que les commentaires formulés par les enseignants sur les copies d'élèves n'atteignent pas leur objectif : les élèves souhaitent améliorer la qualité de leur langue écrite (pour écrire un « bon » texte) et les enseignants devraient commenter la structure textuelle (qui est, selon eux, la preuve d'un « bon » texte). Pourtant, le tableau précédent a montré que les enseignants ont commenté la langue (en écrivant des codes ou en faisant des traces) ou le contenu, mais peu la structure textuelle, ce qui semble aller à l'encontre de ce qu'ils définissent comme un « bon » texte.

Nous avons aussi remarqué que les élèves n'arrivent pas à hiérarchiser les commentaires rédigés par leurs enseignants : tous les commentaires sont pris au même niveau, qu'il s'agisse d'une erreur de langue ou d'une erreur grave de structure textuelle.

Quels genres de commentaires veulent-ils?

Quand on questionne les élèves sur les types de commentaires qu'ils souhaitent recevoir sur leurs copies (oralement ou par écrit), ils disent vouloir obtenir des commentaires qui sont aidants et qui les dirigent d'abord dans la compréhension de la première version du texte puis, dans sa réécriture. Ils veulent se faire tutoyer et préfèrent une formulation de commentaires qui suggère une façon de faire ou des transformations à effectuer, plutôt qu'imposer. Dans ces conditions, ils ont l'impression d'avoir encore un peu d'emprise sur leur propre texte. Ils veulent aussi que leurs enseignants utilisent des codes compréhensibles pour identifier les erreurs de langue.

Que comprennent-ils des commentaires?

Dans l'absolu, les élèves disent comprendre les commentaires de leurs enseignants. Toutefois, quand on leur demande de « coller » le commentaire à un extrait de leur texte, ils y arrivent difficilement : ça signifie qu'ils comprennent le commentaire, mais qu'ils ne savent pas faire le lien entre le commentaire et la partie du texte qu'il commente, justement. Que la correction ait été réalisée à l'écrit ou à l'oral, les élèves ont moins de mal à comprendre les codes utilisés pour identifier les erreurs de langue, même s'ils ne connaissent pas le métalangage de la langue, que les simples traces qui indiquent des erreurs de langue. Un trait ou un encerclé est bien peu aidant pour les élèves.

Les commentaires exclamatifs-interrogatifs écrits sont généralement bien compris : les élèves savent quoi faire pour améliorer la version 2 si la question posée est précise et ne brosse pas trop large. Les constats écrits laissent souvent les élèves fort perplexes : ils ne savent souvent pas quoi faire pour comprendre le contenu du commentaire et, par la suite, le « transformer » en commentaire mélioratif afin de faire des changements qui amélioreront le texte. Les commentaires mélioratifs sont, sans contredit, les meilleurs pour donner des indications aux élèves, s'ils sont suffisamment précis. La difficulté majeure dans la compréhension de ce type de commentaire réside dans le fait que, lorsque le commentaire brosse trop large, les élèves ne savent pas quoi en faire. Que peuvent faire les élèves devant un tel commentaire : « Enrichir l'introduction »? S'ils arrivent à corriger relativement bien les erreurs de langue, ils ne savent pas comment changer le contenu de leur analyse littéraire ou la structure de leur texte, ce qui relève d'un effort cognitif important.

Du côté des commentaires oraux, les commentaires exclamatifs-interrogatifs sont compris s'ils posent des questions précises. Toutefois, le commentaire exclamatif-interrogatif s'est révélé plus aidant à l'écrit qu'à l'oral si le commentaire est court. Les constats plus efficaces s'ils sont oraux parce qu'ils sont souvent suivis d'un commentaire mélioratif. Le constat est le type de commentaire qui ressemble le plus au travail oral fait par l'enseignant quand il explique des notions en classe; c'est peut-être pourquoi il se retrouve en abondance dans les corrections des textes. De tous les commentaires utilisés (sept écrits et sept oraux), c'est sans contredit le commentaire mélioratif qui donne les meilleures pistes aux élèves pour réécrire leur texte. C'est aussi le commentaire qui est le plus compris par les élèves.

Après leur activité de réécriture, les élèves nous ont dit être plus satisfaits de cette deuxième version que de leur première, mais ne pas savoir quoi faire pour que le texte soit satisfaisant dès la première édition.

Comme nous avons demandé aux enseignants de corriger la version 2 des textes des élèves, nous avons pu construire des tableaux comparatifs entre la version 1, corrigée papier-crayon ou oralement, et la version 2 du même texte. C'est ce que présentent les tableaux 5 et 6.

Tableau 5. Résultats comparatifs V1-V2, correction papier-crayon

élève	note V1 (sur 100)	note V2 (sur 100)	pourcentage d'augmen- tation	pourcentage des commentaires utilisés selon le prof	pourcentage des commentaires utilisés selon l'élève
ET	53	61	8	25%	85%
GD	42,5	52,5	10	70%	50%
JB	47	69	22	50%	80%
JL	59	68	9	70%	80%
KS	66,6	71,3	4,7	75%	90%
MC	71,5	80	8,5	50%	50%
PB	64	76	12	50%	90%
VL	71	71	0	30%	60%
moy.	59,3%	68,6%	9,3%	52,5%	73,1%

Ce qu'on remarque, à la lecture de ce tableau, c'est l'amélioration de tous les élèves de 9,3% entre la V1 et la V2. Toutefois, dans tous les cas, c'est surtout l'amélioration de la qualité de la langue qui fait bondir la note entre la V1 et la V2 (c'est notamment le cas de JB).

Nous avons aussi demandé aux enseignants et aux élèves d'estimer dans quelle mesure les élèves avaient tenu compte des commentaires des enseignants. Les élèves ont presque tous indiqué un chiffre plus élevé que l'estimation de leur enseignant. S'il est vrai que les élèves faibles ont du mal à estimer leurs succès et leurs échecs potentiels, il est troublant de constater à quel point ils ont aussi du mal à estimer à quel point ils ont utilisé les commentaires de leurs enseignants.

Les enseignants sont conscients des efforts déployés par leurs élèves, mais ils auraient souhaité de meilleurs changements sur le contenu et le développement des idées, même si peu de commentaires le leur demandaient clairement ou proposaient de réelles pistes pour le faire.

Tableau 6. Résultats comparatifs V1-V2, correction cassette

élève	note V1 (sur 100)	note V2 (sur 100)	pourcentage d'augmen- tation	pourcentage des commentaires utilisés prof	pourcentage des commentaires utilisés élève
AB	50,5	59	8,5	80%	80%
AG	61,3	70,6	9,3	70%	85%
DL	75	84,5	9,5	90%	75%
JK	62	61,8	-0,2	25%	90%
MB	57,5	75	17,5	70%	95%
MM	42	71	29		50%
SJ	59,3	64	4,7	50%	90%
SM	55	82	27	90%	80%
moy.	59,1%	71%	11,9%	67,8%	80,6%

Il va sans dire que la quantité de commentaires émis est un avantage de la correction orale. Même s'il ne s'agissait pas d'une habitude de correction pour les quatre enseignants rencontrés, l'expérience s'est déroulée sans heurts majeurs et les élèves ont été très contents de recevoir les commentaires sur ce type de support. La correction sur cassette a des effets affectifs qu'il est parfois difficile de mesurer, notamment par l'importance de la voix, de l'intonation, du débit ou de l'ensemble des éléments prosodiques.

Ce qu'on remarque, par rapport à la correction papier-crayon, c'est la plus grande amélioration des textes, hormis celui de JK qui a obtenu une note plus basse dans la V2 que dans la V1. Comme dans la correction papier-crayon, les élèves qui ont corrigé les erreurs de langue ont vu leur note augmenter de beaucoup. Certains enseignants ont été agréablement surpris de la qualité de la V2 de leurs élèves.

Dans la correction papier-crayon, il y a une différence de 20,6% entre les perceptions des élèves et celles des enseignants quant à la réutilisation des commentaires; cette différence chute à 12,8% dans la correction sur cassette. C'est donc dire que la perception des élèves et des enseignants se rapproche, probablement à cause du médium de communication. Les élèves dont les copies ont été corrigées sur cassette sont donc plus conscients de leur possibilité de réinvestir les commentaires, peut-être parce que les commentaires sont plus facilement réutilisables, justement.

Quels changements?

Les élèves ont généralement fait davantage de changements sur la langue que des autres éléments requis dans un texte. Les améliorations les plus grandes, toutes modalités de correction confondues, ont été obtenues par des élèves qui ont grandement corrigé les erreurs de langue dans leur texte. Cela confirme l'apparente facilité à corriger les erreurs de langue, lorsqu'elles sont indiquées par une marque quelconque. Toutefois, la correction des erreurs de langue donne de meilleurs résultats quand l'enseignant utilise des codes, par rapport aux enseignants qui ne laissent que des traces pour identifier les erreurs de langue.

Ce qu'on a également remarqué, même si cette observation sortait du cadre de notre recherche, c'est la double difficulté que vivent les élèves : aux commentaires des enseignants qui ne donnent pas de réelles pistes de réécriture s'ajoute leur manque flagrant de stratégies de révision et d'écriture. Il nous faut donc travailler sur deux aspects en même temps : amener les enseignants à produire des commentaires qui vont réellement donner des pistes précises aux élèves en leur fournissant des stratégies d'écriture et mieux outiller les élèves dans le développement de leurs stratégies d'écriture. Encore faudrait-il que les enseignants soient au fait des recherches dans le domaine des processus d'écriture.

Les élèves vivent un grand stress dans la rédaction de l'introduction (notamment pour trouver un élément intéressant à écrire dans le sujet amené), dans la gestion du temps qui leur est imparti pour faire une production écrite (même si, dans le cadre de la recherche, aucune limite de temps n'était imposée) et dans le nombre de mots à écrire. La compétence à développer est de produire un texte de 700 mots, mais l'inquiétude que vivent les élèves à ne pas être capable « d'atteindre » les 700 mots rend leur production encore plus difficile. Le fait de compter les mots sans arrêt va à l'encontre de toutes les stratégies efficaces de rédaction.

Conclusion

Le déroulement et les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche nous ont menée à plusieurs conclusions, lesquelles étaient impossibles à prévoir au départ, au moment où nous avons libellé l'objectif principal et les objectifs spécifiques de notre recherche. Notre objectif principal était d'analyser ce que comprennent les élèves des commentaires écrits sur leur copie et enregistrés sur une cassette par leurs enseignants, dans le cadre du cours de français 601-101. Les résultats que nous avons obtenus, à la suite de notre analyse, vont bien au-delà de la compréhension des commentaires que formulent les enseignants, par les élèves. D'où la nécessité de développer plus à fond les observations qui sortent un peu des objectifs que nous nous étions fixés au départ.

Les commentaires les plus aidants pour les élèves sont ceux qui proposent des pistes de réécriture précises, la correction orale y parvenant mieux que la correction papier-crayon. Cette situation ne nous a pas vraiment étonnée; sans contredit, l'effet affectif de la correction orale joue un grand rôle dans l'appropriation des commentaires par les élèves : la voix de l'enseignant, l'impression (à juste titre) que l'enseignant ne s'adresse qu'à un élève à la fois, tous les éléments prosodiques faisant en sorte d'établir un lien affectif entre l'enseignant et l'élève.

Le fait d'avoir à écrire une deuxième version du texte a mis en lumière non seulement la difficulté qu'ont les élèves à tenir compte des commentaires de leurs enseignants, mais également leur absence quasi-totale de stratégies de lecture et d'écriture. Et les commentaires des enseignants sont souvent peu aidants, puisqu'ils ne donnent pas de pistes précises aux élèves en lien avec les différentes étapes du processus d'écriture : choisir ses idées, les organiser, les mettre en mots ou les réviser, pas plus qu'ils ne proposent des stratégies de lecture, à la fois de leur texte que des commentaires écrits que de l'extrait de texte à l'étude.

Réécrire demande un effort cognitif considérable à un scripteur, encore plus s'il s'agit d'un scripteur en apprentissage et dont les stratégies d'écriture se révèlent peu efficaces : il doit à la fois tenir compte d'un premier texte qui comporte des forces et des faiblesses, en garder les forces et en retirer les faiblesses. Et il a souvent bien peu de stratégies pour le faire. Changer l'orthographe d'un mot demande

bien peu d'efforts cognitifs si on compare cette action au fait de changer la structure complète d'un texte ou la réécriture d'un paragraphe. De plus, les élèves ne voient pas leur texte comme un ensemble : c'est plutôt une accumulation d'éléments dont les liens ne sont pas très évidents. Il leur faut écrire une introduction, mais rares sont ceux qui voient l'introduction comme la présentation du développement de leur texte. Ils écrivent l'introduction, avec ses trois parties (sujet amené, sujet posé et sujet divisé), sans même réaliser que le sujet divisé doit effectivement présenter les deux ou trois parties du texte ; alors, ils écrivent le sujet divisé et réfléchissent, une fois rendus à l'écriture du développement, à leurs deux ou trois aspects. Ils ne reviendront pas voir le contenu de leur sujet divisé par la suite, pour s'assurer qu'il présente bien le contenu du texte. Non : le sujet divisé est écrit (comme le reste de l'introduction), on peut passer à autre chose. Ils écrivent vraiment « paragraphe par paragraphe », sans souci d'ensemble.

Est-ce que la façon dont on enseigne l'écriture de l'analyse littéraire (ou de tout autre texte) serait en partie responsable de cette situation ? Est-ce que l'utilisation de grilles d'évaluation octroyant des points à l'introduction, le développement ou la conclusion donnerait du galon à cette façon malencontreuse de voir le texte ? En octroyant 5 ou 10 points pour l'introduction, mais en la déconnectant du reste du texte au moment de l'évaluation (la grille ne stipulant pas qu'il doit y avoir un lien entre le contenu de l'introduction et le contenu du développement – même si, dans la tête des enseignants, ce lien semble évident), ne donne-t-on pas des munitions aux élèves pour qu'ils « découpent » le texte au lieu de le voir comme un tout cohérent ? Il y aurait lieu de revoir l'enseignement des différents types de texte, sans contredit.

Dans l'absolu, les élèves disent comprendre les commentaires des enseignants et ils arrivent plus ou moins bien à les expliquer, quand on leur demande la « signification » de tel ou tel autre commentaire. Au mieux, ils arrivent à redire dans leurs mots le contenu du commentaire. Cette situation est plus évidente chez les élèves dont les copies ont été corrigées sur la cassette : les commentaires étant plus détaillés, les élèves ont éprouvé moins de difficultés à expliquer les commentaires des enseignants. Toutefois, même s'ils arrivent à en expliquer le contenu, c'est quand vient le temps de mettre en pratique les commentaires que les élèves sont démunis : leur absence de stratégie de lecture et d'écriture est alors un frein majeur au réinvestissement proposé par les commentaires.

La correction des productions écrites prend un temps considérable dans la tâche des enseignants de français et a un impact majeur sur l'apprentissage des élèves qui arrivent au collégial. À la lueur des taux de réussite des élèves qui arrivent au collégial, il convient de se questionner sur les façons de faire des enseignants, de façon à permettre aux élèves « moyens-faibles » de pouvoir comprendre le travail de correction de l'enseignant, de s'appropriier les commentaires et, ultimement, de réinvestir ces commentaires dans les productions écrites qui suivront. Quand on observe la différence dans les taux de persistance aux études et de diplomation des élèves qui réussissent ou qui échoue au cours de français 601-101, il va de soi qu'il faut trouver des moyens pour faire réussir les élèves à qui il faut donner une petite tape dans le dos. L'ensemble de cette recherche s'est voulu un pas dans cette direction.

Références

- 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.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. (2001). *Rapport synthèse – Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études.* Québec: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1997). *Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement.* Québec: Gouvernement du Québec.
- DESCHÊNES, André-Jacques. (1988). *La Compréhension et la Production de textes.* Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- FLOWER, Linda S. et HAYES, John R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32. 365-387.
- GIASSON, Jocelyne. (1990). *La Compréhension en lecture.* Montréal: Gaëtan Morin.
- GOODMAN, Yetta et BURKE, Caroline. (1980). *Reading Strategies: Focus on Comprehension.* New York: Holt, Rinehart et Winston.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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..
- OUELLET, André. (2003). Pour une évaluation des apprentissages en lien avec la compétence. in Michel D. Laurier, *Évaluation et communication* (p. 59-99). Montréal: Québecor.
- ROBERGE, Julie. (2001). *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral).* Thèse de doctorat. Lille: Université Charles-de-Gaulle Lille III.
- 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.
- SRAM (Service régional d'admission du Montréal Métropolitain). Rencontre avec Michèle Gingras, coordonnatrice du Service de la recherche. Printemps 2008.
- VESLIN, Odile et VESLIN Jean. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former.* Paris: Hachette Éducation.