

# UN PEU DE PERPLEXITÉ AUTOUR DES COPIES CORRIGÉES NON REMISES



JULIE ROBERGE

Professeure  
Cégep André-Laurendeau

## CONTEXTE

Quelque part en milieu de session, je demande à mes étudiants comment ils peuvent se préparer pour la deuxième dissertation littéraire qui se déroulera en classe, la semaine suivante. Leurs réponses ? Relire le résumé de l'œuvre, revoir les ateliers faits en classe, terminer les ateliers à la maison, réviser les notes de cours, chercher sur le Web des informations sur l'auteur ou sur le contexte sociohistorique de l'œuvre. Jusque-là, ça va. Mais je pousse plus loin, car il y a une réponse que je veux obtenir. Celle-ci, toute fragile, toute en points d'interrogation, arrive par une étudiante qui ose :

- Euh... Relire la première dissertation et les commentaires que vous nous avez donnés ?
- Pourquoi n'avez-vous pas rapidement répondu ça d'emblée ?
- Parce que beaucoup de profs gardent les copies d'examens, une fois qu'elles sont corrigées. On voit rapidement les évaluations en classe, puis les profs les ramassent pour les garder. Alors, on n'a pas eu le réflexe de penser à ça, Madame.

Je suis perplexe. Pour les professeurs, remettre une copie corrigée, c'est dévoiler leurs pratiques évaluatives, avec leurs grilles, leurs barèmes, leurs critères... À une époque où tout est règlementé, tant dans les pratiques administratives que dans les droits des étudiants, je pourrais comprendre une certaine crainte. Mais quand on sait à quel point la correction des travaux – et les commentaires qui l'accompagnent – représente une occasion en or pour favoriser les apprentissages, je n'arrive pas à concevoir que des professeurs puissent préférer ne pas rendre les copies des évaluations à leurs étudiants. Après tout, ces copies, elles appartiennent à ces étudiants.

Je me suis donc posé quelques questions afin de combattre la perplexité qui m'assailait<sup>1</sup>.

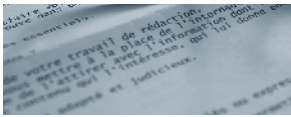
## ■ L'ÉVALUATION : UN ACTE ADMINISTRATIF

Le professeur corrige les travaux ; cela fait partie de sa tâche. Il évalue le travail de l'étudiant parce que c'est exigé par le Ministère, l'établissement et les différentes politiques. C'est la nature même du système qui le veut ainsi : l'école est un milieu institutionnalisé qui mise sur un processus impliquant des évaluations pour établir une sanction au terme du cours. Mais, l'évaluation, celle en cours de session, qu'elle soit formative ou sommative, sert aussi à dresser un état des lieux : qu'est-ce qui est maîtrisé, à ce stade-ci de la session, et qu'est-ce qui reste encore à apprendre ? Le professeur peut faire ce constat. Toutefois, il serait sans doute plus formateur que l'étudiant lui-même arrive à dresser cet état des lieux : où suis-je rendu dans mon apprentissage, que me reste-t-il à apprendre ? Évaluer, on le voit, est avant tout un acte pédagogique. Mais, parce que les professeurs ont des comptes à rendre, évaluer est aussi un acte administratif. De ce point de vue, les professeurs ont à donner

des notes, et les étudiants ont à en prendre connaissance pour mesurer leurs acquis. Or, comment ces derniers peuvent-ils y arriver s'ils n'ont pas accès aux commentaires et si leurs professeurs conservent les copies corrigées ?

Les différentes politiques d'évaluation des apprentissages des collèges (les PIEA) s'intéressent à l'évaluation en précisant des exigences administratives : les délais pour la correction, les dates limites pour remettre les notes sur l'intranet, la proportion de points attribuable aux travaux d'équipe ou à la langue, les seuils minimaux pour obtenir la note de passage, etc. Les PIEA semblent ainsi principalement rédigées pour les professeurs, pour l'organisation scolaire ou pour la Direction des études. Elles incluent habituellement aussi une section qui présente les droits des étudiants liés au volet administratif de l'évaluation : on peut penser au droit des étudiants de connaître à l'avance les dates et le pourcentage de chaque évaluation, ou encore au droit de faire une demande de révision de notes, entre autres. En effet, les étudiants ont la possibilité de se faire entendre s'ils croient avoir été lésés dans l'octroi d'une ou de leurs notes. Qui plus est, une lettre envoyée au corps enseignant par l'ombudsman de l'UQAM à l'hiver 2017<sup>2</sup> indiquait que plusieurs ne respectaient pas les délais dans la remise des notes finales, privant, du même coup, les étudiants de se prévaloir d'une demande de révision de notes, les délais étant alors dépassés. La situation pourrait aussi survenir au collégial. Comment, alors, un étudiant peut-il faire valoir ses droits en ce sens s'il n'a pas un réel accès à sa copie ? On pourrait penser que les professeurs conservent les évaluations justement parce

<sup>1</sup> Pour essayer de répondre à mes questionnements, je me suis principalement abreuver à deux ouvrages : *L'erreur, un outil pour enseigner* de Jean-Pierre Astolfi (2015) et *Panser l'erreur à l'école* d'Yves Reuter (2013). Par ailleurs, je tiens à remercier Sylvie Allaire, conseillère pédagogique au Cégep André-Laurendeau, pour toutes les discussions que nous avons eues et qui ont aussi alimenté cette réflexion.



que plane la menace d'une demande de révision de notes et se disent : « On aura la copie entre les mains pour porter un jugement en comité. » Mais si la responsabilité de l'étudiant était, justement, de correctement documenter sa demande de révision de notes pour qu'elle ait lieu ? On ferait ici double mission : obliger l'étudiant à se préparer à sa demande de révision de notes et, surtout, l'encourager à le faire seulement lorsqu'il est intimement convaincu, après avoir étudié sa copie corrigée et commentée, que la note obtenue au travail mérite d'être reconsidérée.

Côté pédagogique, les PIEA semblent donc plus discrètes ; elles s'intéressent généralement peu à l'apprentissage qui pourrait résulter du processus d'évaluation. Pourtant, l'évaluation représente, pour les étudiants, une formidable occasion d'apprendre et, pour les professeurs, une possibilité de réfléchir à leurs stratégies pédagogiques.

#### ► L'ÉVALUATION : UNE OCCASION D'APPRENDRE

On peut se demander pourquoi certains professeurs sont frustrés quand ils corrigent, ayant la forte impression que les étudiants n'ont pas appris grand-chose depuis l'évaluation précédente ou que ces derniers répètent inlassablement les mêmes erreurs. Mais est-ce réellement parce qu'ils n'ont pas assimilé la matière ? Dans le cas où les étudiants n'ont plus accès à leurs copies corrigées, c'est peut-être parce qu'ils ont oublié ce qui constituait l'erreur et, surtout, parce qu'ils n'ont jamais eu la possibilité de réfléchir aux divers moyens de ne pas la perpétuer.

Qu'est-ce que l'étudiant ne maîtrise pas encore, tout en étant sur la bonne voie ? Qu'est-ce qui demeure obscur ou même opaque dans son esprit ? Quelles sont ses erreurs, pourquoi est-ce qu'il les fait et comment pourrait-il ne plus les commettre ? Qu'est-ce qu'il a bien réussi et comment devrait-il s'y prendre pour le faire à nouveau ? Ces informations, l'étudiant les trouvera dans la rétroaction de son professeur, lors d'évaluations formatives surtout – c'est d'ailleurs là l'objectif de ce type d'évaluation que de permettre à l'étudiant de se situer dans ses apprentissages en préparation à l'évaluation sommative –, mais aussi lors de l'évaluation sommative. Cette dernière, bien qu'elle ait pour fonction principale de sanctionner les apprentissages, devrait également renseigner l'étudiant sur les apprentissages réalisés et sur ceux qu'il lui reste à faire, d'où l'importance de donner accès aux évaluations sommatives en cours de session. Ce n'est pas en quelques minutes, au bureau du professeur, ou en classe, alors qu'il doit rapidement

prendre connaissance de sa copie corrigée, de sa note ainsi que des commentaires rédigés sur sa copie, que l'étudiant peut prendre le temps de comprendre ses erreurs, de les assimiler et d'établir des liens avec la matière qui y est associée. Dans ces conditions, l'apprentissage n'est tributaire que de ce qui se passe en classe, ce sur quoi le professeur croit (peut-être à tort) avoir le contrôle.

Si les étudiants n'ont pas longuement accès à leurs copies corrigées, comment les amener alors à prendre conscience de leurs difficultés, de leurs incompréhensions ? Comment peuvent-ils repérer leurs erreurs et comprendre pourquoi celles-ci ont été commises ? Et, surtout, comment peuvent-ils se donner des stratégies pour reproduire leurs bons coups et pour éviter de répéter leurs erreurs ?

Pourtant, personne n'apprend à la même vitesse ni de la même façon. On n'a qu'à penser aux différentes façons de planifier un texte : certains scripteurs ont besoin de produire un plan détaillé avant de commencer à écrire, d'autres se contentent de quelques lignes directrices pour savoir où ils s'en vont. Encore que le temps passé à planifier dépend aussi largement du temps octroyé pour l'ensemble du travail : est-ce à faire en classe en deux heures ou à la maison, en équipe ou individuellement ? Malgré la mise en place de conditions similaires de réalisation d'un examen en classe, les erreurs des étudiants ne seront donc pas nécessairement les mêmes, les difficultés de compréhension de la matière dépendant largement des connaissances antérieures de chacun des étudiants et des liens que ces derniers arrivent à faire. S'ils n'ont pas longuement accès à leurs copies corrigées, comment les amener alors à prendre conscience de leurs difficultés, de leurs incompréhensions ? Comment peuvent-ils repérer leurs erreurs et comprendre pourquoi celles-ci ont été commises ? Et, surtout, comment peuvent-ils se donner des stratégies pour reproduire leurs bons coups et pour éviter de répéter leurs erreurs ?

<sup>2</sup> Note interne envoyée à tous les professeurs, chargés de cours, directions départementales, doyens de même que vice-doyens par le Vice-rectorat à la vie académique le 30 janvier 2017.



Par ailleurs, une fois les notes déposées sur l'intranet, souvent, les professeurs annoncent simplement aux étudiants: «Venez me voir si vous avez des questions.» Il faut avoir la couenne dure, quand on est étudiant et qu'on a 19 ans, pour aller «confronter» son professeur alors que le 45 % obtenu à l'évaluation témoigne clairement d'une incompréhension de la matière ou laisse entrevoir un manque de préparation. Il faut également, pour l'étudiant, avoir une grande force de caractère pour prendre rendez-vous avec son professeur quand on a obtenu... 85 % et qu'on souhaite faire mieux la prochaine fois. Et comment peut-il s'améliorer s'il n'a vu sa copie que quelques minutes, à la fin d'un cours ?

Un professeur, pourtant bien intentionné, peut dire à un étudiant d'aller au Centre d'aide pour poser ses questions au moniteur. Mais quelles questions l'étudiant peut-il bien poser, lui qui ne comprend déjà pas la matière, étant donné le mauvais résultat obtenu à l'examen ? Comment arriver à formuler ses incompréhensions, ses questions, s'il ne connaît pas ses erreurs, n'ayant plus en main son examen corrigé et les réponses ratées ? Généralement, pour bénéficier des mesures d'aide offertes dans les différents centres d'aide, l'étudiant doit témoigner de certaines difficultés dans une discipline. Comment un moniteur peut-il l'aider si ses examens ne lui sont pas remis, expliqués, s'il n'a pas pu s'approprier les commentaires de correction ?

### ► L'ÉVALUATION: UNE OCCASION D'ENSEIGNER

Personne ne peut se vanter de n'avoir jamais commis une erreur en situation d'apprentissage. Que le conducteur qui n'a jamais «étouffé le moteur» de sa voiture à transmission manuelle lève la main ! Que celui qui n'a jamais fait une faute de langue dans un texte écrit en fasse autant ! Ce n'est donc pas parce que l'étudiant est en situation d'examen, qui valide une partie de ses acquis, qu'il ne fera pas d'erreurs. Pourquoi, alors, semble-t-il si incongru d'en commettre ? Pourquoi croit-on souvent que toute erreur serait à proscrire, quelle qu'elle soit ? Cette aversion de l'erreur véhiculée par le milieu scolaire n'encourage pas l'étudiant à tenter de répondre. Pourtant, c'est en essayant que l'on apprend à aller à bicyclette, à cuisiner, à faire une expérience chimique ou à rédiger une dissertation... En classe, la peur de se tromper amène l'étudiant à craindre de donner verbalement des réponses au professeur qui pose des questions, réduisant la prestation de ce dernier à un monologue. Cette peur de l'erreur, pire, amène l'étudiant à appréhender l'évaluation, pourtant si utile à son apprentissage.

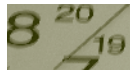
L'erreur est nécessaire à l'apprentissage: elle est l'indice d'un obstacle à la progression, à une maîtrise de plus en plus

grande d'un certain processus ou de certaines connaissances. L'étudiant doit se tromper dans quelques accords de verbe pour constater que sa stratégie de correction n'est pas la bonne ou que sa compréhension de la règle n'est pas juste. Cependant, il arrivera à ce constat seulement s'il a eu la possibilité d'analyser ses erreurs, de remarquer qu'il reproduit toujours le même type d'erreurs et de comprendre pourquoi il les commet. Or, comment peut-il y arriver s'il n'a pas accès à sa copie corrigée ?

L'évaluation sert à l'apprentissage, on l'a vu, mais elle sert par surcroît à l'enseignement. Puisque l'apprentissage, c'est le travail de l'étudiant, aidé par son professeur, une fois l'erreur détectée, ce dernier devrait accompagner l'étudiant dans ses démarches pour la corriger. En outre, le professeur devrait utiliser les erreurs commises par ses étudiants pour réorienter son enseignement et ses stratégies d'évaluation: Pourquoi les étudiants n'ont-ils pas compris cette section ? Pourquoi ont-ils tous accroché à la même étape dans le processus ? C'est dans ces conditions que l'erreur devient vraiment un «outil pour enseigner», comme le disait Astolfi (2015).

Il est important, par ailleurs, de considérer la nature même de l'évaluation et du type d'erreurs qu'elle peut créer. Certaines sortes de questions (à choix multiples ou encore de type vrai ou faux, par exemple) facilitent le copiage entre les étudiants, d'un examen à l'autre, d'une session à l'autre. La nécessité de garder les copies, pour les professeurs qui élaborent de telles évaluations, pourrait-elle témoigner de leur désir de ne pas être obligés de concevoir de nouvelles questions la session suivante venue ? Qui plus est, si on ne pose que ce type de questions, que mesure-t-on exactement dans l'apprentissage ? Si aucun développement d'idée n'est exigé, que contrôle-t-on au juste ? Il y aurait lieu de privilégier plutôt des questions à développement qui vérifient sans doute mieux la compréhension de la matière et pour lesquelles les réponses sont difficilement «copiables» entre les étudiants. Certains professeurs empêchent en plus les étudiants d'avoir recours à des instruments de correction de la langue (un dictionnaire, notamment) parce que des réponses aux questions d'examen pourraient s'y trouver. Certes. Mais pourquoi alors ne pas créer des questions plus complexes, qui valideraient vraiment la compréhension des étudiants, et pas seulement leurs connaissances déclaratives, bien que ce soit parfois nécessaire de le faire ?

Quelle que soit la méthode d'évaluation, une fois les copies corrigées, les étudiants doivent avoir l'occasion de s'approprier les commentaires de correction, d'observer et d'analyser les réponses données, de repérer lesquelles ont été réussies et lesquelles ont été ratées. C'est à ces seules conditions qu'ils apprendront de leurs erreurs et de leurs bons coups. Il convient alors de laisser le temps nécessaire aux étudiants de prendre



connaissance de la correction et de la rétroaction pour qu'ils puissent établir des liens essentiels entre l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit là d'un acte éminemment pédagogique. Le professeur devrait donc donner, idéalement en classe, la possibilité et le temps aux étudiants de transformer la rétroaction en stratégies personnelles pour apprendre. Il existe plusieurs façons pour faire de l'évaluation cette extraordinaire occasion d'enseignement et d'apprentissage; par exemple, le professeur pourrait demander à ses étudiants de:

- se «recorriger» directement sur leurs copies (c'est encore plus formateur si le professeur fournit aux étudiants des stratégies pour le faire);
- commenter leurs réussites de même que leurs erreurs à partir de la grille d'évaluation;
- rédiger un résumé des commentaires (leurs bons coups et leurs moins bons coups, les réponses les plus manquées, etc.);
- créer une liste des éléments moins bien réussis, de façon à ne pas refaire ces mêmes erreurs;
- rédiger un genre de pense-bête rassemblant les éléments sur lesquels porter leur attention particulièrement lors de la prochaine évaluation (idéalement, les étudiants auraient le droit de consulter cette liste lors du prochain examen).

Tout cela n'est possible que si l'acte de corriger a été réalisé dans la perspective de fournir une rétroaction aidante pour les étudiants, pas seulement pour sanctionner un apprentissage, et si les étudiants conservent les copies d'examen qui leur appartiennent; il s'agit de leurs réponses à des questions de vérification et de compréhension, après tout. En fait, tout cela n'est possible que si on conçoit l'évaluation comme un moment d'apprentissage lié intimement à l'enseignement.

Malheureusement, si les professeurs perçoivent la réception des copies corrigées comme une perte de temps au détriment de la «matière à enseigner», il n'est pas surprenant qu'ils ne permettent pas aux étudiants de travailler sur leurs copies corrigées *en classe* et que, conséquemment, ils ne leur laissent pas de temps pour le faire. Pire: ils gardent les copies corrigées des étudiants dans leurs classeurs, à l'abri de toutes questions et de remises en question.



J'ai finalement dit à mes étudiants, cet après-midi-là: «Il y a trois semaines, vous avez pris connaissance de votre dissertation avec les commentaires qui y étaient associés pour comprendre la correction que j'en avais faite et pourquoi vous aviez cette note-là. Maintenant, trois semaines plus tard, vous relirez votre

dissertation et les commentaires avec un autre angle de lecture, c'est-à-dire pour vous préparer à la dissertation qui s'en vient. Voyez comment vous pouvez transposer mes commentaires pour qu'ils vous soient utiles pour faire mieux...»

Étant donné qu'ils n'avaient pas l'habitude de se référer à leurs anciennes copies corrigées, c'était à leur tour d'être perplexes.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI, J.-P. *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, Éditions ESF, 2015.  
 REUTER, Y. *Panser l'erreur à l'école*, Québec, Éditions du Septentrion, 2013.

Julie ROBERGE est professeure au Département de français du Cégep André-Laurendeau. Ces dernières années, elle a publié un ouvrage sur la correction des productions écrites, fait une recherche sur la compréhension des commentaires des professeurs par les étudiants et une autre sur la motivation dans le premier cours de français. Elle a animé de nombreux ateliers sur la correction, contribué à mettre sur pied le réseau des Répondantes et des répondants de la valorisation du français (Repran), puis participé à l'ouvrage collectif *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* publié par l'AQPC. Elle est aussi chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal et membre du comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale*. En 2016, elle a reçu le prestigieux prix Paul-Gérin-Lajoie (prix d'excellence en enseignement collégial) de la ministre de l'Enseignement supérieur.

julie.roberge@clairendeau.qc.ca

## LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

revue@aqpc.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Web de l'AQPC.

[[aqpc.qc.ca/revue/soumettre-article](http://aqpc.qc.ca/revue/soumettre-article)]