

# CORRIGER DES PRODUCTIONS ÉCRITES : QU'EST-CE QUI PROFITE LE PLUS AUX ÉLÈVES ?



**JULIE ROBERGE**  
Professeure de français  
et coordonnatrice du  
Baccalauréat international  
Cégep André-Laurendeau

AVEC UN GRAND R

Cet article et la recherche dont il découle feront l'objet d'une discussion critique en ligne le 10 février 2010, de 8 h 15 à 10 h 15. Pour plus de détails, consultez l'éditorial, en page 3.

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 relevant directement de sa discipline : la consolidation des compétences en langue écrite et l'étude d'œuvres littéraires (CEEC, 2001). Cet 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 ainsi que de l'apprentissage par compétences.

C'est dans cet esprit que nous avons entrepris une recherche<sup>1</sup> où nous avons demandé à quatre enseignants de français de corriger des textes<sup>2</sup> de quatre de leurs élèves inscrits au premier cours de la formation générale; nous avons par la suite demandé à ces seize élèves d'écrire une deuxième version de leur texte à la lumière des commentaires formulés par leur enseignant, lesquels ont également corrigé cette deuxième version pour constater les changements entre les deux versions du même texte.

Le but de la recherche était de dresser une liste des commentaires qui se révèlent aidants pour les élèves.

<sup>1</sup> La recherche a été subventionnée par le PAREA de 2006 à 2008.

<sup>2</sup> Les élèves ont écrit une analyse littéraire, dans le cadre normal du déroulement de leur cours de français.

## POURQUOI S'INTÉRESSER À LA COMPRÉHENSION DES COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS PAR LES ÉLÈVES ?

Plusieurs indicateurs peuvent témoigner de la réussite probable des élèves dans leurs études collégiales; l'un de ceux-là est la moyenne générale au secondaire (MGS). Un autre indicateur de la persistance aux études collégiales et de la diplomation est la réussite du cours de français 601-101-04, le premier de la séquence des quatre cours de la formation générale en français. Nous avons donc travaillé, dans le cadre de cette étude, avec des élèves que les enseignants estimaient «moyens-faibles» et dont la note, à la fin de leur cours 601-101, se situerait vraisemblablement, selon les enseignants, de part et d'autre de la note de passage, toujours fixée à 60 %. Notre hypothèse : la compréhension des commentaires par ces élèves permettrait peut-être à ces derniers de mieux performer dans les productions écrites subséquentes et accroîtrait leurs chances de réussite.

## QU'EST-CE QUE CORRIGER UNE PRODUCTION ÉCRITE ?

Les chercheurs en éducation peuvent s'interroger sur ce qui sous-tend les pratiques évaluatives des enseignants. À la question «qu'est-ce que corriger?», nous proposons la définition suivante :

La correction des copies consiste à lire la copie de l'élève, à y formuler des commentaires écrits ou oraux, lesquels servent à noter les points faibles et parfois les points forts, à y attribuer une note ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève. (Halté, 1984; Legendre, 1993, 2005; Roberge, 2001, 2006).

Même si la formulation de commentaires écrits sur les copies est la façon la plus répandue de réagir aux textes des élèves, nombre d'enseignants ne saisissent pas la réelle portée pédagogique de la rétroaction qu'ils donnent ainsi à l'élève (Dohrer, 1991; Marcotte, 1993). Les questions suivantes peuvent être soulevées sur l'activité de correction de la part de l'enseignant : les commentaires sont-ils toujours appropriés pour les élèves? Qu'est-ce qu'ils apportent à l'élève? Les élèves comprennent-ils les commentaires? Une réponse partielle à ces interrogations consiste à dire que les enseignants doivent enseigner aux élèves ce qu'est un commentaire, quel est son rôle et comment le réinvestir dans des productions écrites subséquentes (Beck, 1982). En synthèse, voici la définition que nous proposons pour le commentaire :

Le commentaire peut être défini comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève et ce commentaire, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale qui lui est habituellement réservée : marge, en-tête, bas de page (Halté, 1984). Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la forme que la structure textuelle et le contenu; ils peuvent être formulés par écrit ou oralement (Roberge, 2001, 2006).



Ce qu'il faut comprendre de cette définition, c'est que toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire. Que ce soit un trait sur un paragraphe, un mot souligné ou une annotation rédigée dans la marge, toutes ces marques témoignent d'un désir de l'enseignant de transmettre une information aux élèves. Toutefois, peu de commentaires s'intéressent au «comment faire» (Halté, 1984; Reuter, 1996; Roberge, 2008), le commentaire servant souvent à justifier la note (Halté, 1984). Les commentaires pourraient pourtant aider l'élève à mettre l'accent sur différentes parties de son texte, voire lui rappeler des stratégies qui ont été enseignées: «Tous les commentaires devraient enseigner les stratégies que les élèves devront transférer lors de leurs écrits subséquents, mais toutes les stratégies ne peuvent pas s'enseigner en même temps<sup>3</sup>.» (Dobler et Amoriell, 1988, p. 215) Cette observation montre qu'au-delà de la note et des commentaires ponctuels, il est souhaitable d'enseigner des stratégies à travers les commentaires formulés sur la copie de l'élève, mais que les commentaires communiqués aux élèves restent le plus souvent abstraits ou trop généraux. On ne s'étonnera pas alors que la majorité des élèves s'intéressent en priorité à leur note en recevant leur copie corrigée; ils estiment le temps passé par l'enseignant à corriger en fonction de l'abondance ou de la rareté des annotations (Veslin et Veslin, 1992), et la note devient alors le seul porte-parole de leur succès ou de leur insuccès.

## ▮ QUELS SONT LES COMMENTAIRES ADRESSÉS À L'ÉLÈVE ?

Dans le cadre de notre recherche, les enseignants ont corrigé les textes de leurs élèves en utilisant deux modalités de correction: la correction plus traditionnelle «papier-crayon», qui consiste à écrire les commentaires sur la copie de l'élève, et la correction orale, qui enregistre sur cassette audio<sup>4</sup> la lecture du texte à voix haute et les commentaires formulés au fur et à mesure de cette lecture. Dans ce dernier cas, seuls les traces ou les codes pour relever les erreurs de langue paraissent sur la copie. Les commentaires que les enseignants ont écrits ou dits ont été répertoriés selon sept catégories (tableau 1).

TABLEAU 1 : LES DIFFÉRENTS TYPES DE MARQUES UTILISÉES PENDANT LA CORRECTION (CORRECTION ÉCRITE ET ORALE)

TYPES DE MARQUES	MANIFESTATIONS ÉCRITES	MANIFESTATIONS ORALES
1 Absence de commentaire	L'enseignant décide de ne rien écrire (même s'il a vu l'erreur).	L'enseignant décide de ne rien dire (même s'il a vu l'erreur).
2 Correction de l'erreur par l'enseignant	Écriture sur le mot, dans l'interligne, dans la marge. Ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrase.	L'enseignant dit à l'élève comment corriger son erreur: «C'est pas "oubligé", c'est "obligé".»
3 Trace (ou faux code*)	Mot souligné, phrase soulignée, point d'interrogation dans la marge, trait sur un paragraphe, encadré, encerclé, vague sous les mots, etc.	Mot souligné, phrase soulignée, point d'interrogation dans la marge, trait sur un paragraphe, encadré, encerclé, vague sous les mots, etc. (TRACE ÉCRITE)
4 Commentaire codé**	Codes sur la qualité de la langue (code compréhensible par une personne extérieure à la classe). Exemple: «AN» pour accord du nom ou «G» pour grammaire.	Codes sur la qualité de la langue (code compréhensible par une personne extérieure à la classe). (TRACE ÉCRITE)
5 Commentaire exclamatif-interrogatif	Plus ou moins long, plus ou moins aidant: <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Qui?, Quoi?»</li> <li>• «Que veux-tu dire?»</li> <li>• «Bof!»</li> <li>• «Ah oui?»</li> </ul>	L'enseignant s'exclame ou pose une question: <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Qu'est-ce que tu voulais dire?»</li> <li>• «Pourquoi as-tu dit que...?»</li> <li>• «Bravo! Ça, c'est bien expliqué!»</li> </ul>
6 Constat	Plus ou moins long, plus ou moins aidant***: <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Paragraphe mal développé»</li> <li>• «Lien absent»</li> <li>• «Bon lien»</li> <li>• «Beaucoup trop d'erreurs de langue»</li> </ul>	L'enseignant constate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ta conclusion ne reprend pas tes aspects dans le même ordre.»</li> <li>• «Tu as fait des efforts pour la langue écrite.»</li> </ul>
7 Commentaire mélioratif	Plus ou moins long, suggestion ou ordre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Faire le lien entre les idées.»</li> <li>• «Ajoute une ouverture à ta conclusion.»</li> <li>• «Pour améliorer ce paragraphe, il faudrait...»</li> </ul>	L'enseignant donne des pistes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Recommence ton sujet divisé.»</li> <li>• «Ajoute une ouverture à ta conclusion.»</li> <li>• «Pour améliorer ce paragraphe, il faudrait...»</li> </ul>

Voir la légende, à la page 29, pour les explications relatives aux astérisques.

<sup>3</sup> Notre traduction de: «Any comment should attempt to teach strategies which will transfer as the student writes other essays;but not all strategies can be taught at the same time.»

<sup>4</sup> Pour faciliter les manipulations lors de la recherche, la correction a été enregistrée sur cassette audio; la technologie d'aujourd'hui permet l'enregistrement sur CD ou sur fichier MP3. Pour ce faire, deux des logiciels qu'il est possible d'utiliser sont *Audacity* ou *Sound Forge*.



LÉGENDE DU TABLEAU 1

- \* Un « faux code » est une trace laissée par l'enseignant (un cercle ou une ligne) qui a une signification précise. Par exemple, l'enseignant peut avoir décidé qu'un cercle indique une erreur de vocabulaire alors qu'un verbe encadré est au mauvais temps. Il s'agit d'un « faux code » parce que ce choix est arbitraire et qu'aucune grammaire n'indique des règles en utilisant des formes géométriques.
- \*\* À l'opposé du « faux code », le commentaire codé fait appel au métalangage de la grammaire: par exemple, « AV » (pour « accord du verbe ») représente à la fois la façon dont on enseigne la règle et la façon de retrouver l'information dans un ouvrage linguistique. En classe, l'enseignant dit: « On va voir les règles d'accord du verbe », il ne dit pas: « On va voir les règles de l'encadré ou du mot souligné ».
- \*\*\* Un constat sera plus aidant s'il cible une partie restreinte du texte de l'élève (par exemple: « mauvais marqueur ») et nettement moins aidant s'il constate une erreur de grande envergure (par exemple: « paragraphe mal développé »). L'élève ne saura pas quoi faire avec ce dernier commentaire.

Une explication s'impose: pour une raison mathématique, une trace ou un commentaire codé peut paraître sur la copie de l'élève même si la correction a été réalisée à l'oral; l'enseignant doit compter le nombre d'erreurs de langue en se basant sur le nombre de marques pour pouvoir octroyer la note au critère « langue » des différentes grilles d'évaluation. Tous ces commentaires, qu'ils soient écrits ou oraux, portent sur la langue, la structure textuelle, le contenu et le texte (dans son ensemble). Le tableau 2 fait état de la répartition des commentaires écrits aussi bien que des commentaires oraux effectués par les quatre enseignants, en fonction de ces quatre éléments d'observation.

La première observation qu'il est possible de faire concernant des données présentées dans le tableau 2, c'est la nette prédominance des commentaires

oraux sur les commentaires écrits. C'est donc dire que le médium oral permet de transmettre beaucoup plus d'information aux élèves que les commentaires écrits sur la copie. De manière générale, les commentaires oraux sont aussi beaucoup plus longs que ceux qui sont écrits, l'être humain parlant toujours plus vite qu'il n'écrit. Un commentaire plus explicite (souvent plus long) est donc davantage aidant. Ce qu'on peut également remarquer, c'est la prédominance des commentaires oraux sur le contenu, par rapport aux autres types de commentaires formulés.

TABLEAU 2 : RÉPARTITION DES COMMENTAIRES ÉCRITS ET ORAUX

	LANGUE		STRUCTURE		CONTENU		TEXTE		TOTAL	
	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL
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
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>144</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>83</b>	<b>201</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>167</b>	<b>390</b>
	<b>187</b>		<b>81</b>		<b>284</b>		<b>5</b>		<b>557</b>	

QUELQUES DÉFINITIONS DONNÉES PAR LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES

Avant de s'attarder à la compréhension des commentaires par les élèves, il convient de définir ce qu'est un bon texte, étant donné le but ultime des uns et des autres: que l'élève produise un texte de bonne qualité. Les enseignants et les élèves ont des points de vue un peu différents sur cette définition (tableau 3).

TABLEAU 3 : POINTS 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, dont le plus important est l'absence de fautes.

Cette façon de se représenter un texte, dans l'esprit des enseignants et dans celui des élèves, s'attarde davantage au produit plutôt qu'au processus d'écriture et leurs perceptions différentes mettent déjà en évidence qu'ils ne s'entendent pas sur ce que les uns attendent des autres, et inversement. Les enseignants devraient être portés à faire des commentaires sur la structure, alors que les élèves attendent des commentaires sur la qualité de la langue écrite. Or, le tableau 2 a montré que la structure est l'un des éléments les moins commentés des quatre éléments d'observation. De ces éléments, on peut penser que la langue apparaît comme l'élément le plus « simple », étant donné les faibles possibilités de discussion autour d'une telle erreur: au pluriel, « écrivain » prendra toujours un S! Toutefois, la définition que donnent les enseignants et les élèves de la langue ne concorde pas (tableau 4).



**TABLEAU 4 : DÉFINITION DE LA LANGUE SELON LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES**

ENSEIGNANTS	ÉLÈVES
Toutes les caractéristiques de la langue: orthographe d'usage, orthographe grammaticale, syntaxe, ponctuation et vocabulaire.	Deux éléments des caractéristiques de la langue: l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Comme on le voit, les enseignants et les élèves n'ont pas la même perception de ce qu'est la qualité de la langue dans les textes écrits. La vision qu'ont les élèves est donc plus réductrice que celle des enseignants, laquelle englobe tous les éléments de la langue. Ainsi, on ne sera pas surpris si des élèves ne comprennent pas certains codes de syntaxe (donc, liés à la langue), étant donné qu'ils ne croient pas que la syntaxe fasse partie des éléments de langue.

Un autre élément d'évaluation d'un texte est la structure textuelle (tableau 5).

**TABLEAU 5 : DÉFINITIONS DE LA STRUCTURE TEXTUELLE SELON LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES**

ENSEIGNANTS	ÉLÈVES
Présence de l'introduction, du développement et de la conclusion.	Présence de l'introduction, du développement et de la conclusion.
Intégration et bonne présentation des citations.	Contenu des citations, de l'introduction, du développement ainsi que de la conclusion. Structure des phrases et ponctuation.

Pour les enseignants, la structure ne comporte que la *présence* de l'introduction, du développement et de la conclusion. Pour les élèves, tout est relativement confus et relève de la structure textuelle: la présence des éléments comme les propos tenus, la structure des phrases comme la structure des paragraphes, la présence comme la pertinence des citations. Il n'est donc pas étonnant que les élèves mêlent dans leur esprit ce qui relève de la structure textuelle, qui est facilement transférable d'une production écrite à l'autre, et ce qui relève du contenu, qui se transfère un peu moins bien d'une production écrite à l'autre, étant donné les particularités de l'œuvre qui est étudiée.

Le troisième élément à comparer est le contenu même de l'analyse littéraire, selon l'œuvre étudiée. Le tableau 6 présente ce qu'en pensent enseignants et élèves.

**TABLEAU 6 : DÉFINITIONS DU CONTENU SELON LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES**

ENSEIGNANTS	ÉLÈVES
Liens explicatifs avec le contenu du texte à analyser.	Liens explicatifs avec le contenu du texte à analyser.
Explications, dans le développement, sur le contenu du texte à analyser.	Les élèves hésitent dans leur définition du contenu: ils ne savent pas ce qui relève de la structure ou du contenu. Par exemple, comme on leur dit souvent que les renseignements sur l'auteur ont généralement leur place dans l'introduction, ils ne savent pas si donner la date de naissance de Molière relève du contenu (connaissances littéraires) ou s'il s'agit d'un élément de structure textuelle (parties de l'introduction).

Les élèves croient que le contenu ne touche que les liens avec l'œuvre étudiée pour faire l'analyse littéraire. C'est probablement pour cette raison qu'ils sont réticents à vouloir des commentaires sur le *contenu* de leur analyse: ils pensent que les enseignants vont s'attaquer à leur compréhension de l'extrait ou de l'œuvre, ce qu'ils jugent très personnel. Ils ne voient pas pourquoi ils perdraient des points parce qu'ils ont compris différemment le texte à lire.

*[...] les enseignants et les élèves n'ont pas la même perception de ce qu'est la qualité de la langue dans les textes écrits.*

Si les définitions sur les différents éléments d'une production écrite ne sont pas tout à fait les mêmes pour les enseignants et les élèves, leurs points de vue sur la définition d'une bonne correction sont davantage semblables (tableau 7, à la page suivante).

Globalement, ce qui est dit par les enseignants, c'est qu'il faut préparer les élèves à une production écrite afin qu'ils puissent réussir et que les commentaires sont nécessaires pour les aider dans leur progression. Les élèves sont d'accord avec ce point de vue, mais ils ne savent pas toujours quoi faire des commentaires qu'ils lisent sur leur copie. C'est souvent le principe de l'essai-erreur qui est appliqué: l'élève hésitait dans sa manière de dire les choses et son enseignant a relevé ses maladresses; l'élève va alors rédiger autrement, souvent à tâtons, sans toutefois être bien certain qu'il a mieux fait.

Étant donné que les élèves n'arrivent pas à hiérarchiser les commentaires écrits par les enseignants sur leur copie, la quantité de commentaires ne semble pas un bon indice de correction.



Toutefois, les élèves sont déçus quand peu de commentaires paraissent sur la copie, comme si l'enseignant n'avait pas correctement fait le travail. La quantité de commentaires est souvent liée, dans l'esprit des élèves, au sentiment de justice dans la correction.

**TABLEAU 7 : POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES SUR LA DÉFINITION D'UNE BONNE CORRECTION**

ENSEIGNANTS	ÉLÈVES
La correction sert à voir comment un élève chemine dans son apprentissage.	Ils veulent des commentaires pour s'améliorer – faire mieux la prochaine fois.
Ils visent une amélioration des connaissances et des compétences des élèves.	Ils veulent faire mieux la prochaine fois, mais se sentent un peu démunis.
La correction est une partie lourde de la tâche de l'enseignant.	Ils sont conscients de la somme de travail que la correction demande aux enseignants : ils disent en être conscients, mais ils ne peuvent quantifier les heures que passe leur enseignant à corriger.
Ils conviennent qu'il faut préparer les élèves à une production écrite.	Ils disent se préparer en fonction de ce qu'ils ont à faire – même s'ils ne comprennent pas toujours bien les caractéristiques de l'analyse littéraire.
Ils disent que les élèves ne viennent pas toujours poser des questions.	Les élèves rencontrés disent venir voir l'enseignant pour lui poser des questions.
Ils souhaitent la réussite des élèves.	Ils n'ont pas l'impression que les enseignants veulent « les couler » – au contraire.

### QU'EST-CE QU'UN BON COMMENTAIRE ?

Dans l'absolu, un bon commentaire permet à l'élève de repérer son erreur, de l'identifier et de la corriger. Les commentaires, qu'ils soient écrits ou oraux, ont toujours la même finalité :

expliquer ce qui ne va pas dans un texte et amener les élèves à transférer cette information à l'écriture d'un prochain texte.

Une précédente étude (Roberge, 1993) avait conclu que les élèves obtenaient de meilleurs résultats dans la réécriture de leur texte si leur copie avait été corrigée oralement plutôt que par écrit, ce qu'a corroboré notre étude de 2008. Heureusement, entre la version 1 et la version 2 de leur texte, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats, selon les deux modalités de correction. Toutefois, l'augmentation est plus grande dans le cas des copies corrigées oralement (tableau 8).

**TABLEAU 8 : RÉSULTATS OBTENUS V1 ET V2 SELON LA MODALITÉ DE CORRECTION**

	VERSION 1	VERSION 2	POURCENTAGE D'AUGMENTATION
<b>Étude de 1993</b>			
Commentaires écrits	63,7 %	75,7 %	+ 12 %
Commentaires oraux	68,2 %	83 %	+ 14,8 %
Différence en faveur de la correction orale			+ 2,8 %
<b>Étude de 2008</b>			
Commentaires écrits	59,3 %	68,6 %	+ 9,3 %
Commentaires oraux	59,1 %	71 %	+ 11,9 %
Différence en faveur de la correction orale			+ 2,6 %

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

### QUE COMPRENNENT-ILS DES COMMENTAIRES ?

Dans l'absolu, les élèves disent comprendre les commentaires donnés par leur enseignant ; toutefois, ils ne savent pas quoi en faire. Ils sont capables d'expliquer les commentaires, mais ils n'ont pas de stratégies pour les utiliser, leur connaissance du processus d'écriture faisant cruellement défaut. Parallèlement, les enseignants ont l'impression que les élèves ne comprennent pas les commentaires. Cette situation est probablement un peu normale, puisque peu de commentaires formulés par les enseignants montrent effectivement aux élèves quoi faire pour améliorer leur texte. Les commentaires écrits sont plus souvent des traces, des codes ou des constats qui n'indiquent forcément pas quoi faire à l'élève. Quant aux commentaires oraux, il s'agit surtout de constats et de commentaires mélioratifs qui fournissent davantage d'information que l'élève n'arrive pas toujours à utiliser.

Les enseignants rencontrés ont tous dit que le fait de commenter les textes est un mal nécessaire dans la correction, mais qu'ils sont parfois un peu dépassés par l'incompréhension des commentaires par les élèves, ayant l'impression – à juste titre, on vient de le voir – que leurs commentaires ne sont pas réutilisés. Et s'ils



étaient un peu responsables de cette situation? Les élèves rencontrés ont aussi tous dit que les commentaires sur leurs copies étaient nécessaires dans leur apprentissage, mais qu'ils ne comprenaient pas toujours ce que voulait dire leur enseignant. Serait-on devant la quadrature du cercle, l'équation insoluble de la poule et de l'œuf?

*Les commentaires mélioratifs sont les mieux compris, surtout s'ils sont formulés oralement. Toutefois, ils doivent cibler un élément restreint du texte et proposer des solutions à l'élève.*

### QUELS SONT LES COMMENTAIRES AIDANTS ET MOINS AIDANTS ?

Les différents types de commentaires n'ont pas les mêmes fonctions, au regard de ce qu'ils doivent indiquer dans le texte de l'élève. Par exemple, il n'est pas du rôle du commentaire codé ou de la trace qui relèvent une erreur de langue de donner des pistes de réécriture; leur rôle est plutôt d'identifier une erreur de langue.

Avec leurs connaissances en grammaire ou en syntaxe, les élèves devraient arriver à comprendre les erreurs signalées et à les corriger, dans la deuxième version de leur texte. C'est pourquoi ils souhaitent avoir des codes compréhensibles pour identifier les erreurs de langue. Parfois, c'est le métalangage même de la langue qui fait défaut, étant donné qu'ils ne comprennent pas toujours lesdits codes, bien qu'ils puissent se référer à une feuille où l'enseignant a écrit les codes et leur signification. Le code permet aux élèves de corriger leurs fautes sans toujours passer par le tâtonnement essai-erreur: «Un V, c'est clair, c'est une erreur de vocabulaire». Les traces (cercles, traits, vagues, etc.) sont moins aidantes pour identifier les erreurs de langue: les élèves savent qu'il y a une erreur, mais ils sont souvent incapables d'en reconnaître la nature. Les enseignants, eux, souhaitent surtout que leurs corrections servent aux élèves à améliorer les productions écrites à venir. Cependant, si les élèves n'ont pas de codes clairs qui identifient leurs erreurs de langue, comment peuvent-ils savoir quelles sont les règles de grammaire qui sont moins bien maîtrisées? Ils constatent le nombre important de leurs erreurs, mais n'arrivent pas à ne plus les répéter.

Pour identifier les erreurs de structure textuelle et de contenu, les commentaires exclamatifs-interrogatifs, les constats ainsi que les commentaires mélioratifs sont utilisés, à l'écrit comme à l'oral, par les enseignants.

#### Le commentaire exclamatif-interrogatif

Ce type de commentaire peut, s'il pose une question précise et dont la réponse amènera l'élève à améliorer une partie précise de son texte, être vu comme un commentaire aidant qui donne une piste de réécriture à l'élève, dans la mesure où il n'est pas trop ironique, les jeunes comprenant mal et n'acceptant pas beaucoup l'ironie de leur enseignant.

#### Le constat

Ce type de commentaire, qui ne sert qu'à constater que quelque chose va ou ne va pas dans le texte, n'a pas comme rôle de donner une piste de réécriture à l'élève. De plus, certains commentaires sont factuels («Mauvais nom du personnage»), donc

impossibles à transposer dans toute autre production écrite. C'est souvent le constat qui indique un bon coup réalisé par l'élève: «Bon choix de marqueur». L'élève est toujours heureux quand son enseignant lui souligne ses bonnes réalisations. Le constat oral, le commentaire le plus utilisé lors de la correction orale, permet aux enseignants de commenter une erreur pour laquelle ils ne formuleraient pas de commentaire écrit, parce que l'entreprise serait trop longue; pour les élèves, ces commentaires oraux se révèlent aidants, étant donné la longueur de l'explication de ceux-ci.

#### Les commentaires mélioratifs

Les commentaires mélioratifs sont les mieux compris, surtout s'ils sont formulés oralement. Toutefois, ils doivent cibler un élément restreint du texte et proposer des solutions à l'élève. Ce type de commentaire propose des pistes de réécriture plus précises à l'élève, dans la mesure où il ne brosse pas trop large, c'est-à-dire si les pistes ne sont pas trop générales. Le fait de dire ou écrire «Améliore la justesse de ton expression écrite» équivaut à donner une aide limitée, étant donné l'imprécision du commentaire. Cependant, parce que la correction orale s'apparente à l'activité d'enseignement réalisée en classe, l'enseignant arrive plus facilement à expliquer à l'élève quoi faire, après avoir émis son commentaire. Les choix de mots utilisés par l'enseignant sont aussi importants: un commentaire comme «Reformuler l'idée trop lourde» n'aide pas l'élève, compte tenu du peu d'indication contenu dans le verbe «reformuler». Toutefois, «Réécris ta conclusion en reprenant systématiquement les idées principales que tu as développées dans ton texte» est un commentaire tout à fait aidant pour les élèves, étant donné le caractère restreint de l'aspect fautif cerné et la piste de réécriture donnée.



En raison de la quantité et de la longueur des commentaires formulés ainsi que des caractéristiques liées à la voix (débit, intonation, etc.), le commentaire oral est plus aidant pour l'élève. Ce dernier a vraiment l'impression que son enseignant ne s'adresse qu'à lui et qu'il lui explique les éléments de son texte; l'élève se sent moins «concerné» par les commentaires écrits parce qu'il a l'impression que son enseignant «écrit ça à tout le monde». Les commentaires aidants sont souvent ceux qui ont été «réfléchis» par l'enseignant: celui-ci connaît ses élèves, leurs points forts et leurs points faibles. C'est à cette condition – cruciale – qu'il pourra faire des commentaires réellement aidants.

L'enseignant doit aussi hiérarchiser les commentaires qu'il écrit ou dit: tout n'est pas bon à dire. Comprendre un commentaire dans l'absolu et être capable d'en tirer toute l'information pour la réinvestir dans une autre production écrite sont deux activités fort différentes. Par exemple, l'élève sait que le participe passé employé avec l'auxiliaire être s'accorde avec le sujet, mais quand il est placé devant son texte, occupé à gérer des difficultés d'un autre ordre (la planification d'une idée, l'intégration d'une citation, la «composition» d'une phrase ou d'un paragraphe), la connaissance ou l'application de cette règle disparaît. C'est ce qu'on appelle la surcharge cognitive. Cette surcharge, l'élève la vit aussi, autrement, quand il reçoit sa copie corrigée: comment faire pour gérer tous ces commentaires écrits ou dits par son enseignant? Comment

*En raison de la quantité et de la longueur des commentaires formulés ainsi que des caractéristiques liées à la voix (débit, intonation, etc.), le commentaire oral est plus aidant pour l'élève.*

les hiérarchiser, puisqu'ils n'ont pas tous la même importance? Comment les comprendre? Comment des connaissances sur les processus de lecture et d'écriture peuvent-elles lui être utiles? Comment les réutiliser? Et comment faire pour rendre un «bon» texte? Autant de questions pour lesquelles l'élève n'a pas toujours la réponse... que l'enseignant ne lui donne pas dans les commentaires.

Mais, bien sûr, tous les commentaires formulés n'ont de sens que si les enseignants prennent du temps, en classe, pour remettre les copies corrigées et expliquer les commentaires qu'ils ont rédigés ou dits.

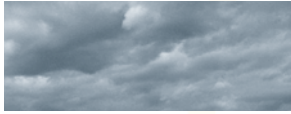
### CONCLUSION

Les élèves vivent une double difficulté: aux commentaires des enseignants qui ne donnent pas de réelles pistes de réécriture s'ajoute leur manque flagrant de stratégies d'écriture et de révision. Il faut donc 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 les outiller 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 commentaires codés sur la langue, parce qu'ils touchent une partie précise et peu négociable d'un texte, ont amené les plus grands changements dans les textes des élèves. Dans la correction écrite, c'est le commentaire exclamatif qui a mené au plus grand nombre de corrections efficaces. Toutefois, celles-ci ont été mineures, souvent d'ordre esthétique. Les constats et les commentaires mélioratifs ont, pour leur part, été trop peu nombreux et peu aidants pour amener les élèves à faire de réels changements. De toute façon, les élèves ne savent pas quoi faire pour améliorer le contenu ou le développement des idées parce que les commentaires écrits ne proposent pas de pistes réelles de réécriture. Changer un paragraphe de développement, par exemple, demande un effort cognitif important à l'élève, lequel a besoin d'un commentaire aidant pour arriver à faire le travail.

Dans le cas de la correction orale enregistrée, le constat et le commentaire mélioratif ont donné de bons résultats, grâce à la longueur des explications que les enseignants ont données. Que la correction soit orale ou écrite, changer un paragraphe demande autant d'efforts, mais les commentaires oraux proposant des pistes plus détaillées et plus précises pour le faire, les élèves y sont arrivés plus facilement. Ils ont, par ailleurs, assez bien réussi à transformer les constats en commentaires mélioratifs de façon à modifier le contenu ou la structure de leur texte.

Ces dernières années, l'évaluation formative, la correction d'une partie du texte, la correction par les pairs ou l'autocorrection ont été des activités qui ont modifié les pratiques d'enseignement et d'apprentissage liées à l'écriture. Or, pour évaluer les textes, il faut lire la rédaction, déceler les points forts et les points faibles et annoter la copie de façon à aider l'élève dans sa progression. La correction des productions écrites prend un temps considérable dans la tâche des enseignants de français et elle a un impact majeur sur l'apprentissage des élèves qui arrivent au collégial. Il faut donc s'assurer que le temps investi par l'enseignant est utile aux élèves! À la lueur des taux de réussite dans le cours 601-101-04 dans les différents collèges, 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'approprier 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 échouent au cours de français 601-101, il va de soi qu'il faut trouver des moyens pour soutenir les élèves vers la réussite de ce cours. ●

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BECK, J. P., «Asking Student to Annotate Their Own Papers», *College Composition and Communication*, vol. 33, n° 3, 1982, p. 322-326.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Rapport synthèse - Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997.
- DOBLER, J. et W. AMORIELL, «Comments on Writing: Features that Affect Student Performance», *Journal of Reading*, décembre 1988, p. 214-223.
- DOHRER, G., «Do Teachers' Comments on Students' Paper Help?», *College Teaching*, vol. 39, n° 2, 1991, p. 48-54.
- HALTÉ, J.-F., «L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique?», *Pratiques*, vol. 44, 1984, p. 61-69.
- LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin, 2005.
- LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Larousse, 1993.
- MARCOTTE, S., *Les dimensions intrinsèques et extrinsèques du feed-back pédagogique: essai de modélisation*, Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal, 1993.
- OUELLET, A., «Pour une évaluation des apprentissages en lien avec la compétence», dans M. D. Laurier, *Évaluation et communication*, Montréal, Québecor, 2003, p. 59-99.
- REUTER, Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996.
- ROBERGE, J., *Rendre efficace la correction des rédactions*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 2008.
- ROBERGE, J., *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

ROBERGE, J., *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*, Thèse de doctorat, Lille, Université Charles-de-Gaulle Lille III, 2001.

ROBERGE, J., *Une modalité d'évaluation formative dans un processus d'écriture/réécriture du texte argumentatif chez les adolescents de 16 et 17 ans*, mémoire de DEA, Université Charles-de-Gaulle Lille III, 1993a.

VESLIN, O. et J. VESLIN, *Corriger des copies. Évaluer pour former*, Paris, Hachette Éducation, 1992.

Julie ROBERGE est enseignante de français depuis 1989. Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'éducation avec spécialisation en didactique du français, elle enseigne depuis 1993 au Cégep André-Laurendeau, où elle coordonne le programme du Baccalauréat international. Elle fait partie du comité organisateur du *Marathon d'écriture intercollégial*, est également chargée de cours en didactique de l'écriture à l'UQAM et au microprogramme en formation à l'enseignement postsecondaire à l'Université de Montréal, membre du Conseil d'administration de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) et membre du comité de rédaction de *Pédagogie collégiale*. Elle est l'auteure de l'ouvrage *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*, publié chez Chenelière Éducation.

julie.roberge@claurendeau.qc.ca

Depuis sa création en 1975, la *Revue des sciences de l'éducation* favorise la diffusion des résultats de recherche en éducation.

Chaque numéro de cette publication francophone propose à ses lecteurs:

1. des articles qui présentent des résultats de recherche de nature théorique ou empirique;
2. des documents, regroupant des notes de recherche, débats, essais critiques ou discussions de questions relatives à l'éducation;
3. des recensions critiques d'ouvrages pertinents au domaine de l'éducation.

La rigueur de la politique de sélection des textes en fait un outil de formation privilégié pour les professionnels qui évoluent dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. La *Revue* publie trois numéros par année, d'une dizaine d'articles chacun (janvier/mai/octobre), dont au moins deux numéros à vocation thématique. Il est à noter que ces derniers peuvent devenir un excellent complément à un cours.

La *Revue des sciences de l'éducation* est une belle fenêtre pour les auteurs, puisque les lecteurs proviennent d'un peu partout à travers le monde (Canada, France, Belgique, Japon, États-Unis, Suisse, etc.). À ce titre, une section du site *Web* leur est destinée afin de les soutenir lorsqu'ils veulent proposer un texte. Toutes les informations relatives à la *Revue*, ainsi que les consignes de soumission d'un article sont disponibles sur le site *Web* de la *Revue des sciences de l'éducation*:

[www.rse.umontreal.ca](http://www.rse.umontreal.ca)

Revue des sciences  
de l'éducation

