

La correction des rédactions Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire?

Julie Roberge

Numéro 115, automne 1999

Le commentaire dans la correction des textes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56155ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

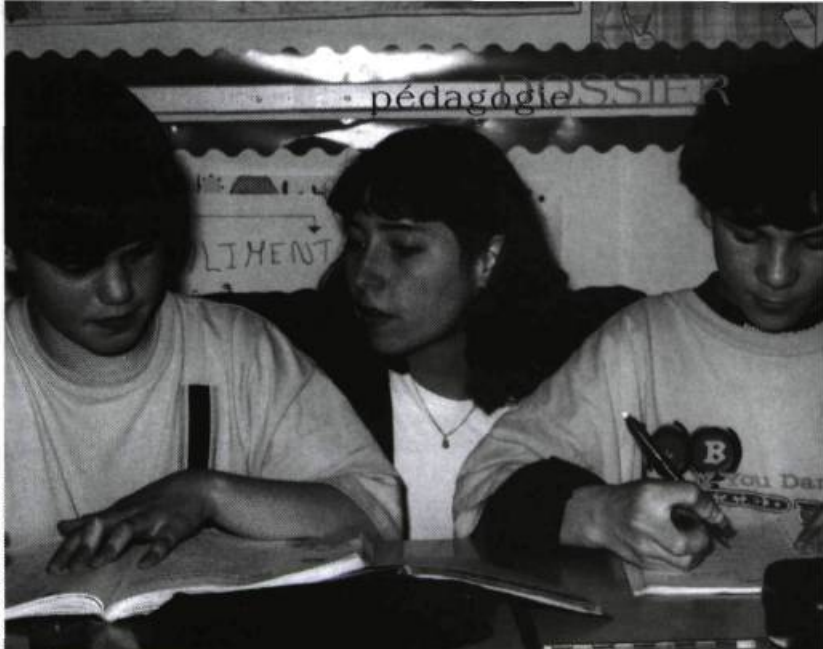
Roberge, J. (1999). La correction des rédactions : pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire? *Québec français*, (115), 55–58.

La correction des rédactions

Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire ?

PAR JULIE ROBERGE *

PHOTO : RÉAL BERGERON



La correction des copies. Il suffit de prononcer le mot « correction » pour que surgissent des histoires d'horreur plus vraies que nature dans l'esprit des professeurs de français et de tous les autres qui doivent lire et relire des rédactions qui n'en finissent plus de finir et de s'accumuler sur le bureau semaine après semaine, mois après mois, année après année... Comment s'en sortir efficacement ?

Ressaisissons-nous ! Il est vrai que la correction est une activité incontournable du professeur de français, mais réfléchir sur l'acte de corriger une rédaction peut permettre de voir ce travail autrement, ou du moins, d'en saisir quelques composantes.

Et une fois une partie de ce processus intellectuel mis en lumière, comment en faire bénéficier les élèves ? Une partie de la réponse réside dans la correction sur cassette.

La lecture d'une copie

Corriger une copie, c'est d'abord lire. Pourtant, certains élèves ont parfois l'impression que l'enseignant ne lit pas leur texte mais qu'il ne fait que le *corriger* (Veslin et Veslin, 1992). C'est peut-être que cette activité n'est pas simple : il s'agit de lire dans le but de porter un jugement. Celui-ci porte tant sur le contenu (la macrostructure du texte) et le contenant (la microstructure) que sur l'adéquation entre le texte produit par l'élève et les consignes données au départ par l'enseignant.

On peut penser que lire 120 textes qui ont la même structure, les mêmes bases, les mêmes exigences constitue une particularité de l'enseignement. Qu'il s'agisse d'un texte narratif ou argumentatif, les consignes données aux élèves font souvent en sorte que les textes finissent par se ressembler. Le contexte de lecture est donc ici particulier à l'enseignement puisqu'il n'est pas faux de croire que l'enseignant, après la lecture d'une vingtaine de copies, sent qu'il a fait le tour du jardin et que le reste des copies n'est que répétition. Psychologiquement, comme le croient Lusignan et Goupil (1993), il faut une certaine rigueur intellectuelle pour ne pas confondre tous les textes, tous les élèves et corriger chaque copie comme si elle est unique.

Ainsi, le travail de l'enseignant est non seulement de lire le texte et de s'en construire une représentation, mais

aussi de « connaître » et « reconnaître » ses élèves à travers leurs écrits.

L'écriture de commentaires

Corriger, c'est aussi écrire des commentaires sur la copie de l'élève. Comme le démontrent la plupart des modèles de scripteurs (entre autres, Nold, 1981 et Hayes et Flower, 1980), *écrire, c'est planifier son texte, le mettre en mots et le réviser*. L'enseignant fait-il le même processus lorsqu'il écrit des remarques sur la copie de l'élève ? Sûrement. Il planifie le contenu de l'annotation (« Comment pourrais-je lui expliquer en peu de mots que l'action faite par son personnage n'a pas de lien avec les traits de caractère qu'il lui a donnés ? ») qu'il rédige quelque part sur la copie, le plus souvent dans les marges. Et dans certains cas, il révisé le contenu des annotations (peut-être pour s'assurer que c'est lisible, mais aussi pour s'assurer que le contenu est clair). Parfois, l'enseignant peut relire une annotation déjà rédigée lorsqu'une fois rendu plus loin dans le texte, il constate la même erreur (« Il me semble avoir écrit une remarque là-dessus tantôt... »). À ce moment, il peut choisir de ne rien écrire ou de référer l'élève à ce qu'il a déjà écrit.

Halté (1984) s'est intéressé aux annotations faites par les enseignants. Selon lui, « les annotations portent significativement plus sur la forme que sur le fond » (p. 61) alors qu'on sait bien que, dans le milieu scolaire, on doit mettre l'accent sur l'enseignement de la macrostructure (le fond) (Préfontaine, 1998). La preuve en est que, selon les recherches de Halté (1984), plus de 60% des commentaires portent sur la langue et l'attention des enseignants se porte donc prioritairement sur le « comment écrire » plutôt que sur le « quoi écrire ». Avouons-le, il n'est pas évident de résumer tout le cheminement intellectuel de l'enseignant qui l'a mené à identifier une erreur de contenu en quelques mots.

Voilà quelques constats sur l'écriture d'annotations. Toutefois, plusieurs de mes collè-

Il est vrai que la correction est une activité incontournable du professeur de français, mais réfléchir sur l'acte de corriger une rédaction peut permettre de voir ce travail autrement.

gues ont déjà exprimé leur désarroi devant la difficulté à écrire des commentaires succincts qui seront lus et compris par les élèves. À regarder les réactions des jeunes quand ils reçoivent leurs copies, il leur semble évident qu'ils ne savent que faire de tout ce rouge sur la copie : « Ouais... j'ai encore 55 ! » ou « Yeah ! Je passe... ». La note et la quantité des annotations leur paraissent comme les seules porteuses d'une appréciation de la part de l'enseignant. Le contenu même des annotations est passé sous silence...

Comment intéresser l'élève aux annotations qu'on a mis tant d'heures à rédiger ? En allant jouer sur un terrain nouveau en cette fin de millénaire, tout en contournant le bogue de l'an 2000 : le moment est venu de proposer la correction sur cassette.

Parler pour corriger

Vous serez d'accord avec moi : le propre de l'enseignant est de parler. Nous parlons à longueur de journée et parfois, on a l'impression que les jeunes ne nous écoutent pas toujours avec l'attention qu'on serait en droit d'espérer. Même au moment des commentaires généraux sur les remises de travaux corrigés, on a l'impression que seule la note compte : « Les remettez-vous, madame, les dissertations ? » Combien de fois ai-je consciencieusement expliqué l'ensemble des fautes commises par la plupart des élèves sans qu'aucun ne prenne une seule note de ce que je racontais ? Comment allaient-ils se souvenir des commentaires que j'avais faits en classe au moment de la rédaction de leur dissertation suivante ? Quand on y pense, ce n'est pourtant pas sorcier : comme le disent Veslin et Veslin (1992), les élèves ont l'impression qu'on ne s'adresse pas à eux parce qu'on parle pour toute la classe : « J'suis pas pour prendre des notes, madame, si moi, j'ai pas fait cette faute-là ! »

Une expérience personnelle : la correction sur cassette

Il y a quelques années, parce que j'en avais assez de parler toute seule dans ma cuisine pendant que je corrigeais, j'ai décidé de m'enregistrer sur une cassette que je remettais le lendemain à l'élève. « Génial ! » ont-ils tous crié en chœur ! J'ai donc continué, bon an mal an, à corriger des copies sur cassette et j'ai poursuivi mes réflexions sur ce sujet.

Façon de procéder : au moment d'une rédaction importante (deux ou trois par année), les élèves apportent une cassette vierge en même temps que leur rédaction. Et je repars chez moi avec des tonnes de papier à corriger et tout autant de cassettes à remplir !

Sur place, je m'installe : petite musique d'ambiance, grand verre d'eau, crayons en quantité, dictionnaires... la correction s'effectuant dans des conditions propres à chaque individu...

Chacune des corrections (peu importe le genre de texte demandé) commence de la même façon : je m'adresse à l'élève, lui souhaite la bienvenue et lui explique le procédé : je lis le texte à haute voix et je fais des commentaires au fur et à mesure de ma lecture.

Je lui rappelle de suivre avec son texte et un crayon, pour prendre des notes en même temps que je lui parle.

Je lis donc le texte à haute voix. Sur la copie, je n'écris que les codes liés à la qualité de la langue. Tous les autres commentaires normalement écrits dans les marges sont expliqués au fur et à mesure de ma lecture. Ces commentaires tiennent compte à la fois de ce qui est écrit dans le texte (bien sûr !) mais aussi de ce qui a été vu en classe et de l'élève lui-même. Ainsi, je peux très bien rappeler à un élève que nous avons donné des exemples de sujets amenés en classe : « Rappelle-toi quand on a parlé des conditions de travail au début du siècle. On s'était servi de ça pour rédiger un sujet amené... ». Je peux aussi lui faire des observations plus personnelles, liées ou non à la matière : « Je ne suis pas certaine que tu aies raison quand tu dis ça, mais j'ai hâte de voir quels sont tes arguments... » ou « Ce que tu développes me fait penser à un reportage que j'avais vu à la télé. L'avais-tu vu ? Ça parlait justement de ça, mais c'était plutôt mauvais... ».

La nature des commentaires

Les commentaires ne sont pas seulement liés au contenu du texte, ils peuvent aussi porter sur la qualité de la langue, même si des codes apparaissent sur la copie : « Regarde, ici, il y a un participe passé. Avec quel auxiliaire est-il employé ? » Et là, je laisse quelques secondes pour répondre... « Oui, c'est ça. C'est avec l'auxiliaire être. Et comment ça s'accorde avec l'auxiliaire être ? » Quelques autres secondes... « Avec le sujet, tu as raison. Comment fait-on pour trouver le sujet ? Bon, alors on pose ensemble la question... ». Ce type d'interaction avec l'élève rend la correction plus utile : non seulement on signale à l'élève la présence de telle ou telle faute, mais en plus, on peut donner des pistes de résolution du problème. En fait, cette façon de faire est d'autant plus intéressante que le travail intellectuel fait par l'enseignant peut servir de modèle à l'élève, ce qui est très formateur (Préfontaine, 1998) : « Je ne comprends pas pourquoi tu développes cette idée dans ton troisième paragraphe. Ce n'est pas ce que tu avais présenté dans ton introduction et je ne vois pas le lien avec le deuxième paragraphe. » L'élève ainsi interpellé verra non seulement comment son professeur s'y prend pour établir des liens logiques dans son texte mais aussi quel genre de questions il faut se poser pour y arriver et il tentera peut-être de faire de même lors de sa prochaine rédaction.

Comme lire consiste en une « reconstruction » du texte, l'enseignant qui lit à haute voix reconstruit le texte de l'élève à voix haute et ce dernier assiste à cette reconstruction. Il comprend donc comment l'enseignant s'y prend pour tenter de comprendre ce qu'il a écrit, là où ça ne pose pas de problème et là où il y en a. Et comme l'enseignant n'a pas pris de recul puisqu'il fait ce travail en même temps qu'il enregistre la cassette, il y a un effet d'immédiateté puisqu'on sait que le langage oral se construit simultanément avec la pensée (Bellenger, 1988).

La correction sur cassette pendant l'année

Lors de la première expérience de correction sur cassette (peut-être dans les premiers mois de l'année), il est préférable que l'enseignant fasse un enseignement particulier sur cette méthode de correction : comment amener

le travail de l'enseignant est non seulement de lire le texte et de s'en construire une représentation, mais aussi de « connaître » et « reconnaître » ses élèves à travers leurs écrits.

l'élève à réinvestir les propos enregistrés sur sa cassette ? Puisque la copie ne présente pas beaucoup de traces (hormis les codes sur la langue), l'élève doit apprendre comment il peut prendre des notes sur sa propre copie, en fonction de ses points faibles et de ses points forts. Ainsi on peut croire que si l'élève annoté lui-même sa copie, il retiendra plus facilement le contenu des commentaires ; au moins, il sera capable de relire et de comprendre ce qu'il aura écrit.

Le débit dans l'expression orale peut concrétiser ou renforcer la charge émotive de nos paroles (Bellenger, 1988), ce qu'on peut plus difficilement faire avec l'écrit manuscrit (le plus souvent par des soulignements). On peut donc choisir un certain débit ou une certaine intonation qui vont toucher davantage l'élève qui écoute.

S'il est vrai qu'une des particularités du langage oral est le non-verbal, ici il ne peut être développé, même s'il continue d'exister : les gestes, les regards seront perdus dans les recoins de la cuisine ou du bureau... La spontanéité, cette capacité d'improviser et de penser en parlant, demeure toujours une des caractéristiques du prof...

Les avantages de la correction sur cassette

Ce type de correction a de grands avantages tant pour l'enseignant que pour l'élève. Côté temps, corriger sur cassette demande le même nombre de minutes que la correction plus traditionnelle ; cependant, puisque parler prend moins de temps qu'écrire, l'enseignant peut donner beaucoup plus de commentaires à l'élève dans le même laps de temps. Et comme la durée de la correction est réelle, l'élève se rend aussi compte, parce qu'il a pris vingt minutes pour écouter sa cassette, que l'enseignant a aussi passé vingt minutes à corriger sa copie. Les plus perspicaces calculeront même la durée de correction pour la classe : « Aye, ça veut dire que ça t'a pris douze heures pour corriger toute la classe ? Pis t'enseignes à combien de groupes ? Quatre ??? Ayoye... ».

Les types de commentaires

Il est aussi important de parler de la qualité des commentaires émis. Comme l'enseignant s'adresse à un seul élève à la fois, les commentaires sont davantage personnalisés. Il est plus facile de parler des forces et des faiblesses de cet élève-là, parce qu'on a véritablement l'impression de lui parler. Le lien avec l'élève est ainsi renforcé. Dans la relation que l'enseignant développe avec l'élève, l'aspect affectif est très important. Pour l'élève qui « entend » la voix de son prof pendant vingt minutes, cela représente beaucoup plus que quelques paragraphes d'explications dans la marge. L'enseignant s'est véritablement adressé à lui, il lui a parlé, il lui a expliqué les erreurs qu'il avait commises, il l'a félicité des bons coups. Peut-être lui a-t-il même raconté une farce ? Ces moments d'intimité entre l'élève et son prof sont importants dans le développement d'une relation signifiante.

L'élève se rend aussi compte que l'enseignant « existe » en dehors de l'école. Voici une anecdote : il y a quelques années, j'habitais avec mon père et mon frère. Un soir, j'étais enfermée dans ma chambre et je corrigeais à voix haute. À la télé, le Canadien de Montréal essayait de gagner une partie d'une quelconque série éliminatoire. Tout à coup, mes deux colocataires crient : le Canadien avait marqué. J'excuse ces cris de joie à l'élève... Le len-

demain, après avoir remis les cassettes du jour, l'élève vient me trouver, troublé : « T'écoutais pas le hockey, toi, hier ? — Eh non. Tu t'en es rendu compte : je corrigeais. — Pourquoi tu corrigeais alors que tout le monde écoutait le hockey ? ». Brave garçon... Deux raisons : d'abord mon manque d'intérêt pour le sport en question, ensuite la correction. Quand on a quelques piles de copies sur le bureau, c'est comme si on cessait de vivre... Enfin, la correction sur cassette lui a permis de réaliser ce qu'exigeait ce travail pour son prof. D'autres réalisent ce que représente ce travail quand ils entendent sonner le téléphone ou le chien aboyer. C'est que la vie continue pendant les périodes de correction. Certes, on ne corrige pas sur cassette pour que les élèves se rendent compte que les profs ont un « vécu », mais si ça peut « humaniser » un peu ce travail, tant mieux !

Pour que cette méthode de correction soit efficace, il y a sûrement lieu de lui garder une certaine solennité. Ainsi, les « grandes rédactions » pourraient être corrigées sur cassette (quatre dans l'année, par exemple) et les autres travaux de moindre envergure pourraient être corrigés de façon traditionnelle. L'efficacité de la cassette réside en partie dans l'effet de la nouveauté : l'élève apprécie entendre la voix de son enseignant sur « sa » cassette en sachant que ce dernier s'adresse uniquement à lui. Il y a peut-être lieu de croire que si toutes les corrections s'effectuaient de cette façon, l'élève perdrait de l'intérêt pour la correction sur cassette. C'est la relative rareté de l'activité qui la rend intéressante. Et une fois de retour en classe, rien n'empêche de « regrouper » les commentaires qu'on a dits plus souvent et d'en faire un commentaire global pour tous les élèves.

Quelques inconvénients

Même dans le meilleur des mondes, tout ne peut être parfait ! Ainsi, un des inconvénients majeurs de ce type de correction réside dans la technique. Il faut investir un peu d'argent dans le matériel et réussir à manipuler micro-cravate et enregistreuse sans trop de difficultés. Il faut aussi penser que ce type de correction ne peut pas se faire n'importe où. Contrairement à la correction plus traditionnelle qui peut se faire partout, la correction sur cassette peut difficilement se faire chez la coiffeuse ou au garage en attendant sa voiture. Comme il faut aussi prendre le temps de s'installer (même si une ou deux minutes suffisent), on ne peut pas corriger dans le bureau des profs à l'école entre deux cours, quand il reste quelques minutes avant d'aller en classe.

L'immédiateté dans la correction peut aussi être un désavantage : l'enseignant émet ses premiers commentaires, parfois sans le recul nécessaire pour corriger une copie plus difficile. Dans certains cas, c'est un recul face à l'élève dont l'enseignant a besoin : « Éric a été particulièrement désagréable ces derniers temps et il ne faudrait pas que mes commentaires témoignent de mon exaspération. »

Pour l'élève qui « entend » la voix de son prof pendant vingt minutes, cela représente beaucoup plus que quelques paragraphes d'explications dans la marge. L'enseignant s'est véritablement adressé à lui, il lui a parlé, il lui a expliqué les erreurs qu'il avait commises, il l'a félicité des bons coups.

En guise de conclusion

J'ai vécu ma première expérience de correction sur cassette il y a plusieurs années, au moment où j'enseignais au secondaire (Roberge, 1993). Depuis, je professe sous d'autres cieux et les élèves du niveau collégial apprécient beaucoup cette façon de faire. J'ai même tenté l'expérience à l'université, pour des travaux qui se prêtaient à ce type de correction, et l'intérêt est toujours le même. Pourquoi ? Pour le contact entre l'élève et son enseignant. Pour les deux, la correction sur cassette présente des avantages quant au contenu même des annotations puisque, malgré ce que Halté faisait observer, il est plus facile de faire des commentaires oraux que des annotations écrites sur le contenu des textes, probablement parce que l'enseignant a l'habitude d'expliquer (en classe) ce qu'il attend du contenu des textes, ce qu'il fait plus rarement en écrivant.

La correction sur cassette est donc un outil didactique fort intéressant puisqu'il permet ce contact entre l'élève et son enseignant. Si la correction est une activité incontournable de notre tâche, il faut tenter d'en maximiser les retombées...

* Cégep André-Laurendeau

Références

BELLENGER, Lionel, *L'Expression orale*, Paris, Presses universitaires de France, 1988. (collection « Que sais-je », 1785)

HALTÉ, Jean-François, « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, 44 (1984), p. 61-69.

HAYES, John R. et FLOWER, Linda S., « Identifying the organization of writing processes », dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30.

LUSIGNAN, Guy et GOUPIL, Georgette, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1993.

NOLD, E.W., « Revising », dans C.H. Frederiksen et J.F. Dominic (dir.), « Writing : the nature, development and teaching of written communication, vol. II : Process, development and communication », Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass., 1981, p. 67-79.

PRÉFONTAINE, Clémence, *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal, Logiques, 1998.

ROBERGE, Julie, « La correction sur cassette », *Québec français*, 89 (1993), p. 50-51.

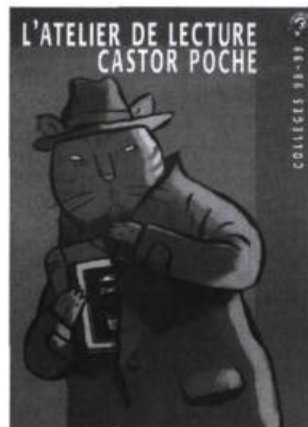
VESLIN, Odile et VESLIN Jean, *Corriger des copies. Évaluer pour former*, Paris, Hachette Éducation, 1992.

Pour vous aider à communiquer le plaisir de la lecture,

nous nous joignons à cette mission collective et nous vous offrons ces outils pédagogiques :

Librio

36 titres de la collection Librio sont présentés sous forme de fiches pédagogiques comportant une présentation générale de l'œuvre, une courte étude littéraire, une analyse des personnages et des thèmes principaux et des pistes variées de travaux et de prolongements



Castor Poche

Sept séquences et pistes de lecture sur la littérature jeunesse

- le conte
 - le fantastique
 - la science-fiction
 - le policier
 - le roman d'aventure
 - le témoignage
 - l'autofiction
- et de nombreuses suggestions de lecture complémentaires dans Castor Poche



Fiches de lecture J'ai lu

42 fiches de lecture qui permettent aux enseignants de :

- Choisir un roman en fonction du goût de vos étudiants, des impératifs du programme, des thèmes étudiés et de l'actualité.
- Découvrir une œuvre par une analyse des personnages et de la construction du roman et par une documentation qui peut porter aussi bien sur le thème que sur l'auteur, l'époque ou le lieu.
- Exploiter l'œuvre par des travaux proposés que vous pouvez facilement adapter au niveau de vos élèves.

Étonnants Classiques GF Flammarion

Douze études portant sur des œuvres de toutes époques et de genres différents. Le conte, qu'il soit merveilleux ou philosophique, le roman de chevalerie, le théâtre, le genre satirique, le policier trouveront ici des analyses aussi précises que fournies.

Si vous souhaitez recevoir gratuitement un ou plusieurs de ces guides pédagogiques, faites parvenir votre demande par la poste à :

Flammarion / Guide pédagogique

375, av. Laurier Ouest, Montréal, Québec H2V 2K3,

par télécopieur au (514) 278-2085 ou par courriel à : info@flammarion.qc.ca

Visitez notre site WEB au : www.flammarion.qc.ca