L'écriture des commentaires dans le processus de correction de la production de l'écrit

Writing comments in the process of correcting the production of writing

Zoubir Smail

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/multilinguales/5043>

DOI : 10.4000/multilinguales.5043

ISSN : 2335-1853

Éditeur

Université Abderrahmane Mira - Bejaia

Référence électronique

Zoubir Smail, « L'écriture des commentaires dans le processus de correction de la production de l'écrit », *Multilinguales* [En ligne], 13 | 2020, mis en ligne le 15 juillet 2020, consulté le 18 mai 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/5043> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.5043>

Ce document a été généré automatiquement le 18 mai 2021.

Multilinguales est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

L'écriture des commentaires dans le processus de correction de la production de l'écrit

Writing comments in the process of correcting the production of writing

Zoubir Smail

- ¹ Corriger une production écrite, c'est, d'abord, lire la copie de l'élève par l'enseignant. Or, comme il s'agit d'une situation scolaire et que l'enseignant commente la production de l'élève, donc il s'agit également d'écriture de la part de l'enseignant. Dans cet article qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit, nous essaierons d'expliquer la place de l'écriture des commentaires dans le processus de correction des productions écrites scolaires. Le modèle d'écriture de Flower et Hayes de 1981 est intéressant pour expliquer le processus de l'écriture globale d'un texte et pourquoi pas l'écriture d'un commentaire. Bien que nous soyons conscients que la production de l'apprenant a d'abord été écrite, nous ne voulons pas aborder les processus d'écriture mis en avant par les élèves lors de l'acte d'écriture de leur production ; nous voulons plutôt nous concentrer sur l'activité d'écriture des commentaires formulés par l'enseignant. Nous allons essayer par la suite, de comprendre le processus de correction d'une production de l'écrit et nous présenterons le seul modèle de correction qui existe en didactique de l'écrit celui de Roberge (1999) et nous l'expliquerons en essayant de l'appliquer aux méthodes de correction observées chez les trois enseignants-correcteurs participants à notre enquête.

1. Processus d'écriture des commentaires

- ² Dans l'élaboration d'un texte, Hayes et Flower (figure1) distinguent trois étapes, qui sont : la planification, la mise en texte et la révision. Ces processus de planification, sont utiles pour expliquer les annotations¹ formulées par les enseignants. L'enseignant planifie ce qu'il veut rédiger sur la copie de l'élève. Cette planification peut tenir compte de plusieurs facteurs, parfois inconscients de l'enseignant-scripteur : par

exemple sa relation affective avec l'élève, la représentation qu'il se fait de l'erreur². Au moment de la planification, l'enseignant a déjà en tête des idées et des termes qu'il utilise à bon escient sur la copie de l'élève.

- 3 Pour que l'enseignant puisse formuler des commentaires et en planifier l'écriture, il doit faire appel à ses connaissances sur certains nombres d'éléments propres à la correction : les conventions linguistiques, les types de textes, le thème de la rédaction, et même ses connaissances sur l'élève qui a produit le texte. Pour l'enseignant, la connaissance du thème du texte ou d'un certain nombre d'aspects grammaticaux, syntaxiques ou structuraux lui permet de trouver les termes judicieux pour expliquer à l'élève ce qu'il veut de lui.

Figure 1 : modèle du processus d'écriture par Hayes et Flower (1981)

Image

1020DFF80000444A0000374F1DC6AB2345B7CB91.emf

- 4 L'enseignant a aussi, probablement, en tête une banque de commentaires toute prête à l'utilisation sans avoir besoin de la construire et qu'il utilise selon le type d'erreur et pour tous les élèves. Ce genre d'annotation est utilisé lorsque l'enseignant en a besoin et, de ce fait, il les cherchera dans sa mémoire à long terme. L'enseignant effectue également une certaine planification de ces commentaires au moment de la mise en texte, il planifie le choix des mots qu'il utilise dans son commentaire, il planifie l'emplacement des annotations sur la copie de l'élève. Par exemple, l'enseignant peut planifier l'écriture d'un commentaire à la fin du texte, ou entre les lignes.
- 5 Nous pensons que la mise en texte change avec le nombre de copies que l'enseignant a à corriger. Si le nombre est élevé (comme en Algérie, le nombre d'élèves dans une classe peut facilement atteindre les quarante-cinq élèves) l'enseignant aura plus tendance à rédiger des commentaires courts et codés pour faire avancer la correction. Dans la mise en texte, il ne s'agira pas de rédiger beaucoup de commentaires, mais de sélectionner

les annotations pertinentes pour orienter l'élève dans sa réécriture. Nous avons constaté, lors de notre enquête, que les commentaires formulés par les trois enseignants sont très similaires. De plus, comme le sujet de la production écrite est souvent imposé, les commentaires liés au contenu du texte ont peu de chance de varier (Commentaire verdictif : très bien, hors-sujet, mal dit, etc.). Ainsi, nous avons remarqué que pour chaque copie corrigée, l'enseignant fait appel à peu de connaissances, puisqu'il utilise très souvent les mêmes commentaires. Cela est peut-être dû, à ce que les élèves font souvent les mêmes erreurs, c'est ce qui rend la correction de l'enseignant machinale et les commentaires semblables. Il est possible qu'une fois les annotations rédigées, l'enseignant décide de réviser et de revoir ce qu'il vient d'écrire pour en vérifier l'orthographe, la pertinence ou le contenu. Il s'agit ici à la fois de lecture et de révision puisque l'enseignant lit son commentaire, mais révisé, en même temps, ce qu'il a écrit afin d'y apporter des modifications (suppression ou ajout de mot).

2. Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire

2.1. Description du modèle de correction d'une production écrite scolaire

- 6 Le modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire développé par Roberge (1999), est issu à la fois du cadre théorique et didactique. C'est un modèle heuristique puisqu'il essaye de décrire et d'expliquer le travail intellectuel de l'enseignant, le contexte de la tâche et les types de commentaire que ce dernier laisse sur la copie de son élève. Construit, comme nous le voyons dans la (figure 2), à partir de théories sur la lecture et l'écriture, le modèle est déductif ; il est aussi inductif puisque Roberge (1999) l'a expérimenté³ auprès d'enseignants. Il n'existe pas d'autre modèle de correction d'une production écrite scolaire que celui de Roberge, ce modèle a l'avantage de décrire pour la première fois, l'acte de correction relevant des deux aspects théoriques : la lecture et l'écriture, lesquelles sont chapeautées par l'acte de corriger. Comme dans toute tâche de lecture et d'écriture, ces éléments sont reliés entre eux et orientés vers un but qui est la correction et l'annotation de la copie de l'élève. Ce modèle décrit l'acte de corriger des productions à un moment précis.
- 7 Nous pensons que quel que soit son degré de précision, il n'est qu'une représentation partielle de la réalité, fort complexe, que représente la correction de copies. Nous remarquons dans le modèle que l'aspect oral est bien présent. Or, en Algérie, la correction des productions écrites ne se fait jamais oralement. Toutefois, il est facile de retirer l'élément relié à l'oral pour en faire un modèle présentant la correction dite papier - crayon, c'est à dire comme elle se vit actuellement dans les classes de français algériennes. Le processus de correction est relié et entouré par quatre boîtes (le contexte, les paramètres qui influencent la nature des commentaires, les connaissances et la décision pédagogique) qui représentent des éléments externes au processus, mais qui peuvent influencer la correction.

Figure 2 : Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire.

2.2. Explication du processus de correction des enseignants à partir du modèle

- 8 Nous expliquerons ce modèle (Figure 2) en essayant de l'appliquer aux méthodes de correction observées chez les trois enseignants-correcteurs participants à notre enquête. Le cœur du modèle est les opérations réalisées pendant le processus de correction (1), la lecture des productions écrites constitue le point de départ de la tâche de correction de l'enseignant. Cette étape dépend des habitudes de l'enseignant : certains enseignants lisent le texte une seule fois, d'autres auront besoin de plusieurs lectures pour pouvoir faire des remarques sur la copie de l'élève. Au cours de sa lecture, l'enseignant peut repérer une ou plusieurs erreurs (1B) dans le texte de l'élève (erreur de fond ou de forme). Mais il pourra, lors de sa lecture, ne pas repérer le segment fautif pour diverses raisons : surcharge cognitive, fatigue, inattention, texte difficile à lire, etc. Dans le cas où l'enseignant ne repère pas l'erreur, il poursuit sa lecture sans l'avoir corrigée. Il est possible que l'enseignant décèle l'erreur après une ou plusieurs lectures. Après le repérage, l'enseignant peut identifier l'erreur (l'objet) et sa cause (1C). Il identifie les erreurs de langue : orthographe, conjugaison, grammaire, etc. ; de structure textuelle : type de texte, structure du texte ou de contenu : thème de la production.
- 9 Après l'identification de l'erreur, l'enseignant peut diagnostiquer sa cause. Cette étape n'est pas obligatoire, mais elle est nécessaire pour comprendre pourquoi l'apprenant a fait cette erreur. Par exemple : une erreur d'orthographe causée par un problème d'interférence lorsqu'un apprenant écrit "Falise" au lieu de "valise". L'enseignant comprend ainsi que son élève arabophone rapproche les phénomènes de sa langue maternelle avec ceux de la langue étrangère de telle manière à remplacer le "v" (lettre qui n'existe pas en arabe) par la lettre "F" qui se rapproche

phonétiquement de la lettre " ف " en arabe. Il faut l'avouer, comprendre la cause de certaines erreurs plus compliquées, exige de l'enseignant une bonne maîtrise de la langue française.

- 10 Au cours de notre enquête et lors de l'analyse des copies des élèves, nous avons remarqué que c'est souvent l'étape de l'identification de l'erreur qui cause problème dans le processus de correction chez les enseignants. Ces derniers signalent l'erreur en la soulignant au stylo rouge, sans plus, certains prennent la décision (pas du tout pédagogique) de corriger l'erreur à la place de leur élève, le privant ainsi de tout un processus de correction nécessaire à son apprentissage. Certains enseignants ne laissent aucune trace écrite sur la rédaction de l'élève (aucune identification), l'élève n'arrive même pas à localiser son erreur ni à comprendre sa note.
- 11 Nous avons également constaté qu'une minorité d'enseignants font le travail de repérage et d'identification pour relever les points positifs de la production de l'élève. Très peu d'enseignants "repèrent" que son élève a bien suivi la consigne d'écriture, ou qu'il a bien conjugué ses verbes, ou encore qu'il a, tout simplement, une belle écriture. Pour eux, le repérage ne se fait que pour les erreurs. Même si l'enseignant décide de laisser quelques remarques en ce qui concerne la production de l'apprenant, il utilisera des commentaires vagues et globaux du genre : continue, très bien. En plus d'être des remarques impersonnelles destinées à tout élève, ce type d'annotation ne détermine pas avec précision ce que l'élève a réussi à faire avec succès. C'est en quelque sorte, tout un savoir-faire nouvellement acquis chez l'élève qui est mis de côté.
- 12 Après toutes ces étapes, et à ce moment-là, l'enseignant pourra prendre une décision pédagogique, celle d'écrire un commentaire sur la copie ou non. S'il décide d'intervenir, il fera appel à sa banque de commentaires qu'il a construite tout au long de sa carrière et aux connaissances qu'il a de l'élève (certains élèves sont plus sérieux que d'autres, d'autres seront plus susceptibles, etc.).
- 13 Une fois le commentaire formulé (2A), rien n'empêche l'enseignant de relire le texte une autre fois, soit pour vérifier qu'il n'y a plus d'erreurs ou pour en repérer d'autres, ou encore pour modifier son commentaire et le rendre plus pertinent ou pour en ajouter un autre afin de donner plus de pistes de réécriture à l'élève. Selon le questionnaire que nous avons distribué aux enseignants, 96 % ne lisent la rédaction de leurs élèves qu'une seule fois. Ils affirment que le nombre élevé d'apprenants par classe, ne leur permet pas de lire le texte plusieurs fois. La question qui nous vient à l'esprit est : Une seule lecture, est-elle suffisante pour que l'enseignant puisse corriger utilement les copies des élèves ? Le sujet de la correction de la production écrite nous intéresse au 1er plan dans l'enseignement du FLE, C'est pourquoi, nous tenterons de répondre à cette question dans un travail ultérieur.
- 14 Selon le modèle de Roberge, la décision pédagogique (le commentaire) peut être écrite. Dans ce cas, elle propose sept types de commentaires : absence de commentaire, correction de l'erreur, trace ou faux code, commentaire codé, commentaire exclamatif ou interrogatif, constat et commentaire mélioratif ou oral. En Algérie, la correction de la production écrite ne se fait que par écrit. La transmission des commentaires à l'élève (2B) lors du compte-rendu peut prendre deux formes : avec échange ou sans échange. Dans la première situation, il s'agit d'un échange verbal (question-réponse) entre l'élève et son enseignant au moment de la remise des copies et de la

lecture des commentaires par l'apprenant. Ce dernier peut demander à son enseignant des éclaircissements sur des commentaires qu'il n'a pas compris, ou qu'il n'arrive pas à lire à cause de la mauvaise graphie de l'enseignant.

- 15 Lors d'une séance de compte-rendu de production écrite (dans une classe de quatrième année moyenne), nous avons remarqué qu'il n'y avait aucune observation ou appréciation écrite sur les copies d'élèves et ce sont ces derniers qui ont eu le plus d'échanges verbaux avec leur enseignant. Apparemment, l'annotation chiffrée à elle seule ne suffisait pas, ils avaient besoin de comprendre le pourquoi de leurs notes. Surtout quand on sait que la qualité de leur production ne reflète en aucun cas l'effort qu'ils ont fourni. Dans le deuxième cas, il se peut qu'il n'y ait pas d'échange entre le maître et son élève. C'est le cas lorsqu'il s'agit d'une évaluation sommative. Dans ce type d'évaluation, la note est irréversible. Il est tout à fait possible de parler à son enseignant. Cependant, sans la présence de la copie, il est difficile d'échanger de façon constructive.

- 16 En Algérie, la production écrite est censée être une activité formative, ce qui n'est pas le cas sur le terrain : il n'y a pas une réelle formation à la réécriture au vrai sens du terme. Le compte -rendu de la production écrite est soit une batterie d'exercices où l'élève devra corriger les erreurs communes, soit c'est une séance consacrée à la correction d'un paragraphe « fabriqué » par le professeur à partir de plusieurs productions d'élèves comportant des erreurs collectives. Ce sera aux élèves, dans un 1er temps de déceler les erreurs puis de les corriger collectivement. Ce sont des étapes importantes en relation avec les objectifs de la séquence et de la séance de compte-rendu de production écrite : visée, structure du texte et correction de 2 ou 3 faits de langue (fautes récurrentes sur les copies des élèves observées tout au long de la correction des copies de tout le groupe-classe).

Lors de la séance de compte-rendu de la production écrite, l'élève apprend à déceler les erreurs, à les corriger, d'abord individuellement sur le brouillon, puis collectivement au tableau. Ainsi, il apprend à améliorer un devoir (pleins d'erreurs) proposé par son enseignant pour pouvoir s'approprier les outils pour l'autocorrection. Cependant, il n'apprend pas à utiliser les commentaires qui lui serviront à réécrire son propre texte. Nous pensons, dans ce cas, que l'élève ne voit pas l'intérêt d'un échange entre lui et son enseignant s'il n'essaye pas de comprendre des commentaires qui lui sont adressés.

- 17 Dans le meilleur des mondes, nous pourrions croire que l'élève peut ne pas avoir besoin d'échanges avec son enseignant après la remise des copies commentées, surtout si les annotations sont précises, explicatives, limpides et orientées.

Roberge (2001) parle dans son modèle de correction de la relation affective entre l'enseignant et l'élève (4). Nous pensons que cet élément peut influencer la correction de l'enseignant par excellence. Au fur et à mesure que l'enseignant connaît son élève, les commentaires deviennent plus personnalisés. Par exemple : l'un des enseignant-correcteur de notre enquête a laissé le commentaire suivant sur la copie de son élève : "tu fais des progrès, je suis fière de toi !". Dans cette annotation, on sent que l'enseignant connaît de plus en plus son élève.

Certains éléments de la vie privée de l'élève peuvent rendre la relation pédagogique entre lui et son enseignant plus significative. D'ailleurs, à ce sujet, nous avons été touchés par le commentaire d'un enseignant qui disait : "Tu dois réussir dans tes études". L'enseignant nous a expliqué que cet apprenant avait perdu son père et qu'il

vivait dans une situation précaire. Cette annotation n'est en réalité qu'une représentation que l'enseignant a de son élève.

- 18 Plus l'enseignant connaît ses élèves, plus cela aura des conséquences évidentes sur les annotations qu'il formulera. Les enseignants Correcteurs de notre enquête nous ont affirmé que leurs élèves n'arrivaient même pas à comprendre les commentaires laissés sur leurs copies. Pour remédier à cela, ils prenaient le soin de choisir avec minutie des mots très simples pour être certains d'être compris.

À cause de son caractère répétitif et rigoureux, la correction peut devenir une véritable épreuve intellectuelle, émotive et physique. Le contexte (l'environnement) dans lequel s'effectue cette tâche en elle-même ardue, influence le processus de correction de l'enseignant, surtout la décision pédagogique (le commentaire). L'auteure, cite dans son modèle sept contextes de correction : la fatigue, la surcharge cognitive, la position de la copie, la graphie de l'élève, le moment de la session, le lieu de la correction et les habitudes de correction.

- 19 L'état physique (la fatigue) et morale (la surcharge cognitive) peuvent être un des facteurs décisifs sur les types de commentaires que l'enseignant choisira d'écrire sur la copie de son élève. Un enseignant fatigué (1) repérera moins vite les erreurs de son apprenant et aura plus tendance à écrire des annotations courtes et codées.

Les enseignants algériens se retrouvent, souvent, en état de surcharge cognitive (2) parce qu'il y a plusieurs élèves à gérer par classe (en moyenne 40 élèves par classe), trop de textes à lire, trop d'erreurs à corriger, trop de commentaires à rédiger. Les contextes (1) et (2) peuvent même retarder le rythme de la correction et de la remise des copies.

- 20 Certains éléments que nous pourrions considérer comme "banals", peuvent pourtant avoir un poids lors de la correction des copies, tels que la position de la copie dans la pile (3) et la graphie de l'élève (4). Une rédaction faible, pourra sembler plus faible si elle est suivie par un texte bien écrit. Le contraire est aussi vrai, une rédaction "moyenne" semblera bien meilleure si elle est suivie d'un hors-sujet par exemple. On remarque également, que les dernières copies de la pile sont corrigées moins sévèrement que les premières car après un certain nombre, la fatigue commence à prendre le dessus.

L'écriture de l'élève est très importante. Lors de nos observations de classe dans une séance de compte-rendu d'expression écrite, un enseignant avait écrit sur la copie de l'élève "hors-sujet", car après plusieurs essais, il n'arrivait pas à lire la production de l'apprenant. Lorsqu'il demanda à l'élève de lire sa production à voix haute, il constata que c'est un paragraphe "moyen" mais loin d'être un "hors-sujet".

- 21 Le moment de la session (5) a, lui aussi, un impact sur la correction. Au début de l'année, l'enseignant ne connaît pas ses élèves, sa correction et ses commentaires seront plus objectifs. Par la suite, une relation pédagogique significative se construit entre l'enseignant et ses élèves. Ainsi, son enseignement sera plus subjectif et ses commentaires plus personnalisés. Le moment de la session, est très important dans la correction. Au début de tout apprentissage, l'évaluation est plus formative, car il y a un nombre considérable de commentaires, à la fin de l'année scolaire, c'est une évaluation sommative (pour passer un niveau supérieur) avec moins de commentaires. Certains enseignants préfèrent corriger dans un silence religieux, d'autres à la maison. Chaque enseignant a un lieu de correction (6) qui lui convient. La

correction des productions écrites exige un temps considérable pour la lecture du devoir de l'élève et la rédaction des commentaires. C'est pour cela que l'enseignant devrait toujours choisir des lieux où il se sente à l'aise pour écrire des commentaires de qualités qui orientent et forment l'apprenant.

- 22 Pour finir, chaque enseignant a des habitudes de correction (7) propres à lui : certains corrigent au stylo rouge, d'autres au noir. Les enseignants prennent ces petites habitudes inconsciemment, tout au long de leur carrière. Certains écrivent des commentaires entre les lignes du paragraphe à corriger, d'autres dans la marge. Nous pensons qu'aucune stratégie n'est meilleure par rapport à une autre. Il s'agit, pour l'enseignant, de trouver ce qui lui convient pour mener à bien sa tâche de correction.
- 23 Dans cet article, nous avons essayé d'expliquer le seul modèle du processus de correction d'une production écrite proposée par Roberge (1999). Nous avons également tenté de l'appliquer aux méthodes de correction observées chez les trois enseignants-correcteurs participants à notre enquête pour pouvoir mieux comprendre cette activité si complexe. Ce modèle étale le travail cognitif du correcteur et tous les paramètres externes (Lieu de la correction, moment de la session, etc.) et internes (surcharge cognitive, fatigue, relation affective enseignant/élève) qui expliquent ce qui poussent l'enseignant à corriger d'une certaine manière. Nous avons vu que pour corriger une production écrite, l'enseignant commençait d'abord par la lire afin d'y repérer le segment fautif et c'est à partir de cette lecture que l'enseignant prend la décision pédagogique de formuler des commentaires. À ce sujet, Roberge (2001) présente dans son modèle sept types d'annotations : absence de commentaire, correction de l'erreur, trace ou faux code, commentaire codé, commentaire exclamatif ou interrogatif et commentaire mélioratif. Néanmoins, nous reprochons à ce modèle de ne pas impliquer l'élève dans le processus de correction. C'est l'enseignant qui fait tout le travail de révision du paragraphe à la place de l'élève : repérage des erreurs et identification. La seule fois où Roberge implique l'élève, c'est dans les paramètres "extérieurs" qui influencent la nature des commentaires et elle cite : la relation affective enseignant-élève. Ainsi, nous pensons qu'elle ne place pas l'élève au centre de son apprentissage d'où la nécessité d'impliquer d'avantage l'apprenant à sa propre formation.

BIBLIOGRAPHIE

- HAYES et FLOWER, H. et F. (1981, February 5). modèle du processus d'écriture. Retrieved January 1, 2010, from https://perso.unifr.ch/pierre-francois.coen/DocCoen/theorie/ecriture/modele_Hayes_Flower/modeles_Hayes_Flower.html
- ROBERGE, Julie. (1999, January 1). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites. Retrieved November 12, 2010, from spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Roberge_V2F.pdf

ROBERGE, J. (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). Université Charles-de-Gaulle Lille III, France.

NOTES

1. Dans cet article, nous utilisons les termes « annotations » et « commentaires » comme des synonymes. Ces termes réfèrent au « feedback pédagogique » employé par certains chercheurs. Toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire, nous le verrons plus loin.
 2. Pour certains enseignants, l'erreur permet de cibler les difficultés des élèves, pour d'autres, l'erreur garde toujours un aspect de fautes impardonnables.
 3. Expérience subventionnée par PAREA, dans le cadre de cette recherche, Roberge (1999) a décrit les processus de correction de plusieurs enseignants de français.
-

RÉSUMÉS

Le commentaire qu'écrit l'enseignant sur les copies des productions écrites des élèves est un dialogue unique. Dans cet article nous allons tenter de comprendre le processus d'écriture des commentaires par l'enseignant. Nous allons également décrire et expliquer le seul modèle de correction qui existe en didactique de l'écrit, cela servira à cerner et à comprendre le travail de correction de l'enseignant.

The teacher's commentary on the students copies of the written productions is a unique dialogue. In this article we will try to understand the process of how the teacher writes comments. We will also describe and explain the only model of correction that exists in the didactics of the written word, this will serve to identify and understand the teacher's correction work.

INDEX

Mots-clés : commentaire, production écrite, modèle de correction

Keywords : comment, written production, correction model

AUTEUR

ZOUBIR SMAIL

Université de Saida Dr Moulay Tahar