

Julie ROBERGE

VERS LA CONSTRUCTION D'UN MODÈLE THÉORIQUE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

Résumé : L'article propose d'observer le travail de correcteur de l'enseignant de français à la lueur de sept modèles existants en didactique du français : deux modèles de lecteurs, trois modèles de scripteurs et deux modèles de réviseurs puisque nous postulons que la correction de rédactions par l'enseignant de français passe par ces trois pôles. L'article n'explique pas les différents modèles théoriques mais fait plutôt des observations didactiques à partir des modèles. Ces observations servent à cerner le travail de l'enseignant et à proposer une ébauche de modèle théorique de l'enseignant-correcteur. Éventuellement, d'autres observations serviront à étoffer le modèle dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Mots-clés : correction — modèle — lecture — écriture — révision — français — enseignant.

L'activité de correction¹ est une activité intellectuelle complexe pour l'enseignant² qui a des répercussions importantes sur les apprentissages des élèves (Veslin et Veslin, 1992). L'enseignant de français³, de par la nature même de sa tâche, consacre un temps considérable à la lecture, à l'annotation et à la notation des textes de ses élèves. Cette activité de correction comporte des activités de lecture et d'écriture, puisqu'il s'agit bien de *lire* le texte d'un élève et d'écrire des commentaires sur cette copie⁴.

PROBLÉMATIQUE

L'évaluation de l'écriture est un processus complexe puisque plusieurs objectifs sont poursuivis en même temps : apprentissage de la langue, maîtrise d'une certaine compétence textuelle, construction de la personnalité, développement de

¹ La correction est l'activité faite par l'enseignant sur la copie de l'élève dans le but d'en relever les points forts et faibles en vue de donner une appréciation ou une note. Ici, nous ne voulons pas faire de distinction entre évaluation et correction.

² Le masculin est utilisé sans discrimination dans le seul but d'alléger le texte.

³ Désormais, les termes « enseignant » et « enseignant de français » sont synonymes, tout comme « enseignement » et « enseignement du français ».

⁴ Certaines réflexions sur le sujet ont été faites à partir d'observation sur des enseignants québécois puisque nous habitons et travaillons au Québec. Toutefois, nous pouvons croire qu'il en est de même pour les enseignants français ou francophones, où qu'ils soient.

l'imaginaire, développement du raisonnement logique, articulation de la pensée (Garcia-Debanc, 1984).

Qu'est-ce que corriger ?

Les chercheurs en éducation peuvent se questionner sur la théorie qui soutient les pratiques évaluatives des enseignants : qu'est-ce corriger ? quelles sont les activités intellectuelles qui sont en jeu ? La correction des copies, dans l'état actuel du système d'éducation québécois⁵, se fait encore d'une façon « traditionnelle » : elle consiste à lire la copie et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'élève, qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève. Sommers (1982) écrit pourtant que même si formuler des commentaires écrits sur les copies des élèves est la façon la plus répandue de « répondre » aux rédactions des élèves, elle est la moins comprise. Les élèves sont d'abord intéressés par la note, puis par les commentaires (Veslin et Veslin, 1992) et s'ils comparent leur note, c'est pour s'assurer d'une certaine équité dans la correction (Halté, 1984), la note étant la seule porte-parole de la qualité du texte (Delforce, 1986). Selon Veslin et Veslin (1992), la correction est d'une importance capitale dans l'apprentissage de l'enfant puisque c'est à partir des commentaires formulés par l'enseignant qu'il dirige sa démarche d'apprentissage. Ils tirent donc la conclusion suivante : corriger utilement des copies, c'est aider à apprendre ; c'est aussi faire comprendre à l'élève l'utilité des corrections et des annotations faites par l'enseignant même si certaines recherches montrent pourtant que les élèves ne tiennent pas compte des corrections que les enseignants ont passé des heures à faire puisqu'ils répètent les mêmes erreurs d'une fois à l'autre (Marzano et Arthur, 1977).

Pour l'enseignant, qu'est-ce que corriger un texte d'élève ? C'est un acte privé, voire secret, incontournable et presque banal (Veslin et Veslin, 1992) que Masseron (1981) divise en cinq opérations : la lecture, l'évaluation du texte par rapport à la consigne donnée, la rédaction d'annotations, la notation et la correction en classe. Ces activités ne sont pas linéaires : elles peuvent être vécues simultanément. Deux des observations de Masseron nous intéressent particulièrement : la lecture et la rédaction d'annotations.

Corriger un texte d'élève, c'est aussi contrôler les acquis de l'élève, qu'ils soient partiels ou complets, que l'élève soit en situation d'apprentissage (évaluation formative) ou d'évaluation finale (évaluation sommative) (Garcia-Debanc, 1990).

Mais pour comprendre ce qu'est corriger un texte d'élève, il faut d'abord observer l'évolution des termes qui définissent la correction, qui passent du *jugement*⁶ au *comment faire*⁷ (entre autres, Miller, 1982 ; Hillocks, 1982 ; Lamberg, 1980 ; Sommers, 1982 ; Sullivan, 1986). Cet état de fait montre bien que les conceptions

⁵ On peut supposer qu'il en est ainsi en France.

⁶ Halté (1984) a défini le « jugement » par l'énoncé veridictif.

⁷ Le « comment faire » est défini par des énoncés injonctifs ou explicatifs, selon Halté (1984).

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

de l'évaluation ont changé dans les réflexions didactiques des chercheurs, mais il semble que peu de choses aient réellement changé dans la réalité des enseignants.

Quelles sont les pratiques enseignantes ?

Les pratiques enseignantes quant à la correction et à la rédaction d'annotations sont peu variées (entre autres, Veslin et Veslin, 1992 ; Sommers, 1982 ; Halté, 1984, Delforce, 1986). La rédaction d'annotations est la façon courante de commenter une rédaction scolaire. Cependant, les difficultés sont multiples, tant pour l'enseignant que pour l'élève qui reçoit sa copie. Certains correcteurs sont trop vagues, certains autres retournent les copies aux élèves, les marges surchargées de commentaires détaillés (Veslin et Veslin, 1992 ; Delforce, 1986).

De plus, la correction de rédaction présente, pour chaque enseignant, un métalangage particulier : ce qui est *vague* pour l'un est *confus* pour un autre ; ce qui est *mal dit* pour l'un est *impropre* pour l'autre (Veslin et Veslin, 1992).

Le moment de la production écrite pendant l'année scolaire peut justifier la présence ou l'absence de commentaires. Ainsi, des annotations en cours d'année ou en cours de production peuvent aider l'élève à mettre l'accent sur les différentes parties de son texte (Dobler et Amoriell, 1988), mais un commentaire à la fin du texte ou à la fin de l'année peut simplement justifier la note (Veslin et Veslin, 1992).

Les trois activités faites par l'enseignant pour corriger

Nous croyons que l'activité de correction d'une rédaction passe par un certain nombre de pôles incontournables : d'abord, l'enseignant-correcteur lit la copie qui se trouve devant lui ; pendant ou à la fin de la lecture, il écrit des commentaires sur la copie, qu'ils soient nombreux ou non. Nous postulons donc que le travail effectué par l'enseignant fait appel à la lecture et à l'écriture puisqu'il *lit* la copie de l'élève et qu'il *écrit* des commentaires. Nous croyons également que le travail peut s'apparenter à la révision puisque l'enseignant utilise des stratégies de révision pour effectuer son travail de lecture du texte de l'élève.

La lecture est un processus actif de reconstruction de sens (Pagé et Primeau, 1982). Le lecteur qui reconstruit le sens d'un texte fait appel à ses connaissances langagières, mais aussi à ses connaissances du monde. Dans le cas d'un enseignant-correcteur, ces deux types de connaissances sont aussi en jeu, mais il faut en compter un troisième, de nature scolaire : l'enseignant peut avoir préalablement donné des consignes pour la réalisation de ce texte en particulier et les connaissances reliées à ce type de texte et aux consignes qui l'accompagnent créent des attentes chez l'enseignant face à la copie de l'élève. Ainsi, dans l'enseignement, le contact entre le lecteur, le texte et le scripteur est particulier puisqu'il existe peu d'activités de lecture où les trois éléments sont ainsi en étroite relation.

Donc, le premier postulat que nous énonçons est que la correction de copie passe d'abord par la lecture, bien qu'il s'agisse d'une lecture particulière, influencée par l'activité scolaire.

Dans les habitudes scolaires actuelles, qu'elles soient françaises ou québécoises, l'enseignant procède encore de la façon « habituelle » pour transmettre ses commentaires à l'élève dont il vient de lire la copie : en écrivant des commentaires dans la marge, au début ou à la fin de la copie de l'élève. C'est ainsi dire que l'enseignant exerce lui aussi ses habiletés de scripteur puisqu'il puise dans ses habitudes d'enseignant-scripteur des façons de rédiger qui lui sont propres ou qui sont propres à la profession. Peut-on croire que les processus qu'il met en place pour écrire ses commentaires sont différents de ceux mis de l'avant par l'élève qui rédige ?

Le second postulat que nous avançons est que la rédaction d'annotations qui découle de la lecture d'un texte d'élève est calquée sur les processus d'écriture connus (entre autres, Nold, 1981 ; Hayes et Flower, 1980, Hayes, 1995).

Le troisième postulat que nous faisons est que le travail de correction que l'enseignant fait sur la copie de l'élève s'apparente au travail de révision. La révision implique une lecture du texte dans le but de l'améliorer. Nous croyons que c'est ce que fait l'enseignant lorsqu'il propose des pistes d'amélioration aux élèves, à travers ses commentaires. Ce qui rend ce travail de révision différent pour l'enseignant est de deux ordres : d'abord, comme l'enseignant n'est pas le scripteur du texte, il ne fait probablement pas tout à fait le même travail de révision puisqu'il a déjà un certain recul face au texte ; ensuite, si on le compare avec un travail de révision dans une maison d'édition, par exemple, l'enseignant propose des pistes d'amélioration au scripteur, ce que ne fait pas nécessairement le réviseur professionnel.

Donc, le travail de correction de l'enseignant passe par la lecture, l'écriture et la révision. Ce sont donc les trois pôles théoriques auxquels nous faisons référence ici en expliquant une prospective didactique : comment réinvestir ces connaissances théoriques pour en faire des connaissances didactiques et comment ces dernières expliquent les premiers pas que nous faisons dans l'explication d'un modèle théorique de la correction/évaluation des productions écrites.

ASPECTS THÉORIQUES ET DIDACTIQUES

Les trois aspects théoriques que nous avons soulevés dans la partie précédente (lecture, écriture, révision) sont ici expliqués dans le but de définir ces mêmes aspects, mais dans une perspective didactique, qui mènent à la construction d'un modèle théorique de l'enseignant-correcteur. Ici, la théorie et la didactique se chevauchent.

La lecture

La lecture a longtemps été perçue comme un processus visuel permettant de décoder des mots écrits et la compréhension en lecture, vue comme une activité passive, était un aboutissement logique au décodage des mots et des phrases : la lecture était donc uniquement du décryptage (Giasson, 1995). Aujourd'hui, la lecture est vue comme un processus de construction et de communication actif et interactif de prédiction, de confirmation et d'intégration (Kintsch et van Dijk, 1984 ;

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

Pagé, 1985 ; Deschênes, 1988 ; Giasson, 1995) comme il existe maintenant des explications différentes pour « lire », « comprendre » et « interpréter ». Il s'agit donc d'une activité globale de résolution de problèmes mettant en jeu une série de savoirs et de stratégies de la part du lecteur. Les modèles théoriques, depuis le début des années quatre-vingt, définissent la compréhension comme « un processus complexe de traitement de l'information présentée dans un texte » (Deschênes, 1988, p. 15) et comme « le résultat d'une interaction entre un individu et un texte » (Denhière, 1984, p. 19).

La compréhension en lecture, pour l'enseignant, ne se conçoit pas de la même façon que si un individu doit témoigner de sa compréhension *réelle* du texte. L'enseignant, en situation de correction, ne doit pas réellement faire un exercice de rappel de contenu, mais plutôt comprendre les mécanismes mis de l'avant par le scripteur, la cohérence du texte ou la progression de la pensée de l'élève. Il lit le texte, le « comprend » suffisamment pour annoter et noter, et peut en oublier le contenu afin de passer au texte de l'élève suivant. Ainsi, on peut postuler que ce n'est pas tant la compréhension du texte pour lui-même qui est en jeu (l'enseignant ne se construit pas de nouvelles connaissances) que le contexte particulier dans lequel s'effectue la lecture (lecture scolaire pour vérifier les acquis des élèves).

Différents modèles de lecteurs viennent présenter cet état de fait (entre autres, Deschênes, 1988 ; Giasson, 1990). Alors que le modèle de Goodman et Burke (1980) essaie d'expliquer le processus mis de l'avant par le lecteur pour lire un texte, le modèle de Giasson (1990) présente l'importance des différents pôles dans les stratégies de lecture : le *lecteur*, le *texte* et le *contexte*. C'est pourquoi nous présentons ces deux modèles : d'abord un modèle pour expliquer le processus de compréhension (le travail fait par l'enseignant) et un modèle qui tient davantage compte du contexte environnemental dans le processus de lecture, ce qui nous apparaît incontournable pour définir la tâche de l'enseignant-lecteur.

La présentation plus linéaire du modèle de Goodman et Burke (1980) est peut-être plus représentative du début de la décennie quatre-vingt où, dans plusieurs domaines, on a essayé de « linéariser » certains processus⁸. Ce modèle est intéressant pour nous puisqu'il décrit le cheminement du lecteur dans sa volonté de comprendre ce que le scripteur a voulu dire, à travers une boucle qui commence par la lecture du texte. Cette boucle est constituée d'étapes de *prédiction*, de *confirmation* et d'*intégration* pour le lecteur.

Dans le modèle original utilisé pour décrire l'activité de compréhension d'un lecteur, ce dernier fait des prédictions et des confirmations par rapport au texte qu'il vient de lire. Dans le cas de l'enseignant, comme il ne veut pas nécessairement augmenter son bagage de connaissances sur le sujet, ses prédictions et ses confirmations sont probablement davantage liées aux exigences mêmes de la rédaction : il attend un texte précis en fonction des consignes données aux élèves. Si cette confirmation s'avère inexacte, l'enseignant revient un peu plus en amont dans le

⁸ Nous verrons, un peu plus loin, que ce fut également le cas dans la présentation des modèles de scripteurs.

texte de l'élève et tente de faire de nouvelles prédictions. Si ces prédictions s'avèrent encore erronées, c'est probablement à ce moment qu'il peut rédiger des annotations. Ces anticipations, de la part de l'enseignant, peuvent porter sur tout le texte (avant qu'il commence la lecture) ou sur de courts segments de texte (en cours de lecture), reprenant ici davantage des anticipations telles que vues par Goodman et Burke.

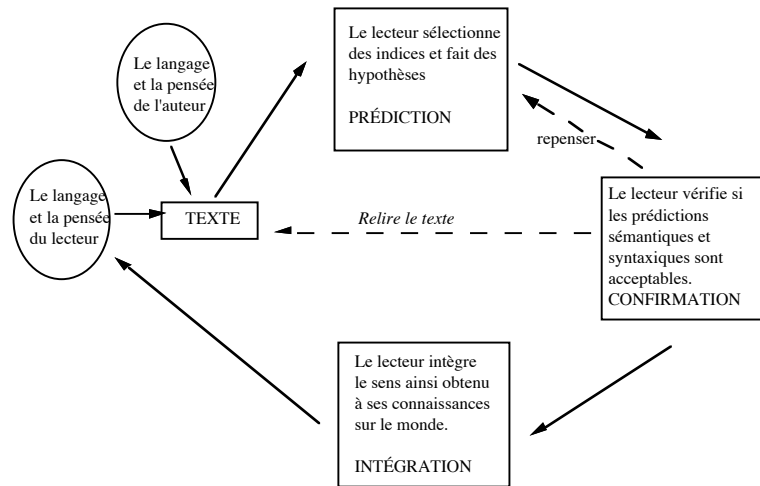


Figure 1. Modèle des processus impliqués dans la lecture, élaboré à partir des données de Goodman et Burke (1980)

Il peut également faire des prédictions-confirmations sur les différents éléments linguistiques ; on peut penser que s'il vient tout juste d'enseigner une règle précise de grammaire, il portera une attention particulière à l'intégration de ladite règle par le jeune scripteur.

Quoi qu'il en soit, comme le croient Pagé et Primeau (1982), l'orientation que se donne le lecteur change la façon d'aborder ou de comprendre un texte. Le type de relation qui unit le lecteur et l'auteur du texte, les motivations qui ont poussé l'émetteur à écrire ce texte et les attentes du lecteur face au texte sont autant d'éléments qui expliquent les sens différents donnés à un texte (Charmeux, 1975) et les façons de le lire.

Les relations entre le lecteur et le texte sont reprises dans le modèle de Giasson (1990). Ce modèle, contrairement à celui de Goodman et Burke (1980), présente la lecture comme un amalgame de trois pôles qui interagissent et qui sont d'égale importance dans le développement des stratégies de compréhension en lecture : le *lecteur*, le *texte* et le *contexte*.

Le *lecteur*, avec ses connaissances du monde et ses habiletés de lecteur, vient donner de la vie au processus. Le *texte* est le pôle central de chacun des modèles puisqu'il est le matériau premier de l'activité de lecture. L'intention du scripteur, la

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

structure du texte et le contenu du texte sont des variables importantes dans la compréhension que peut en avoir un lecteur. Le *contexte* influence le lecteur : les interactions avec d'autres personnes, le lieu de lecture, le moment de lecture ou l'intention de lecture.

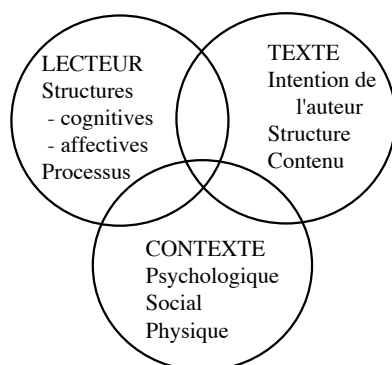


Figure 2. Modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 1990)

Bien que les pôles *lecteur* et *texte* soient intéressants, c'est surtout le pôle *contexte* qui attire notre attention à ce stade-ci pour expliquer le travail de l'enseignant. Bien sûr, nous croyons que les structures cognitives et affectives du lecteur (en l'occurrence, l'enseignant) sont importantes dans sa relation avec le texte de l'élève. Ce texte a été écrit dans des circonstances particulières : par exemple, consignes dictées par l'enseignant, réalisation dans une salle de classe et dans un temps restreint. L'intention de l'auteur — l'élève — ne varie probablement pas d'un élève à l'autre : il fallait écrire ce texte ! Toutefois, ce qui peut arriver, c'est le contexte dans lequel l'enseignant effectue la lecture. Ainsi, s'il a une centaine de copies à lire, il y a fort à parier que la lecture ne se fera pas toujours dans les mêmes conditions : fatigue, lieu et heure de lecture, longueur du texte, graphie de l'élève. L'intention de lecture du lecteur — l'enseignant — entre également en jeu dans ce troisième pôle : pourquoi faire *cette* lecture à *ce* moment ? Dans le cas d'une lecture non scolaire, toutes les raisons sont bonnes pour lire ; en situation scolaire, les motivations sont tout autres. Il faut lire ce texte ! Il faut lire parce qu'il faut corriger afin de donner une appréciation sur le travail de l'élève.

Il existe plusieurs modèles de lecteurs, tous aussi intéressants les uns que les autres. Faire un choix est difficile et souvent arbitraire. Ici, nous avons choisi de ne montrer que deux modèles plutôt différents l'un de l'autre afin de cerner deux aspects de la correction : le processus mis en place pour lire le texte de l'élève en nous basant sur le modèle de Goodman et Burke (1980) et l'importance du contexte dans lequel s'effectue la lecture (Giasson, 1990). Toutefois, il ne s'agit que de quelques pas vers la compréhension de la lecture dans l'acte de corriger des enseignants de

français. Ces quelques pas nous permettent donc d'expliquer une partie de notre modèle, présenté plus loin.

L'écriture

Les modèles de scripteurs ont été d'abord présentés par les différents chercheurs pour expliquer le processus de l'écriture globale d'un texte, ce qui n'est pas nécessairement le cas des annotations faites par les enseignants sur les copies d'élèves bien qu'on puisse se demander si, comme nous le croyons, chaque annotation est un texte ou, plus généralement, si l'ensemble des annotations constitue un texte.

Si la plupart des enseignants peuvent plus facilement donner une définition de l'écriture, c'est qu'on peut associer ce terme à un emploi plus général : la représentation de la pensée. Pourtant, sur le plan descriptif, les recherches réalisées principalement depuis une vingtaine d'années ont démontré qu'écrire est un processus complexe dans lequel sont mobilisées plusieurs opérations intellectuelles simultanées et interactives et qui mettent à profit une série de connaissances de la part du scripteur. Quant à son enseignement, il ne s'agit pas d'un aboutissement d'apprentissages déconnectés (grammaire, syntaxe, orthographe, etc.) desquels doit surgir une synthèse plus ou moins évidente (Reuter, 1989 et 1996), comme on l'a longtemps cru. Les recherches actuelles démontrent bien que l'écriture s'explique davantage par un processus que par un produit : « Le texte n'est pas une accumulation de phrases, mais une unité complexe [...] dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structures et micro-structures) » (Garcia-Debanco *et al.*, 1984, p. 8) ou, comme le dit Deschênes (1988) : « Écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur. » (p. 98).

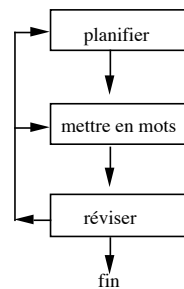


Figure 3. Processus d'écriture (Nold, 1981)

Les recherches sur le processus d'écriture ont permis d'établir que la base du processus d'écriture tient en trois étapes : la planification, la mise en mots et la

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

révision. Ces trois étapes ne sont pas déconnectées les unes des autres, si on observe le modèle du processus d'écriture de Nold (1981).

Ces trois pôles — *planifier, mettre en mots, réviser* — sont-ils vécus par les enseignants au moment de la rédaction des annotations ? S'il est plus facile de concevoir une certaine planification des commentaires ainsi que leur rédaction, on peut penser que l'enseignant-scripteur peut également réviser le commentaire une fois rédigé puisque la révision ne laisse pas nécessairement de traces sur le papier.

Le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980) donne d'autres indications qu'il est possible de rattacher à l'activité de correction de l'enseignant de français.

La boîte en bas à droite reprend les mêmes informations de base que le modèle de Nold : la *planification*, la *mise en mots* et la *révision*. Dans ce cas-ci, chacun des aspects est précisé : la *planification* contient la *génération* d'idées, l'*organisation* de la matière en fonction du *cadrage* des buts ; la *révision* présente la *lecture* et la *mise au point*. Même si le modèle de Hayes et Flower (1980) est construit autour d'un scripteur expert et en fonction de l'écriture d'un texte informatif complet, on peut postuler que ce travail est également fait lors de la rédaction d'annotations par l'enseignant.

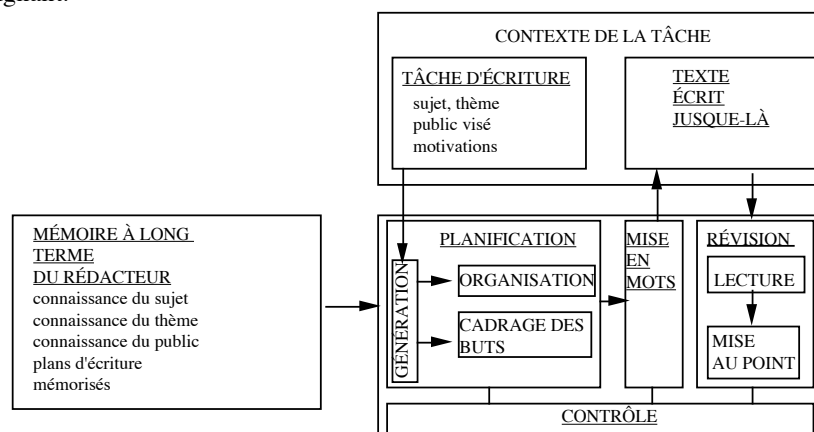


Figure 4. Modèle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980)

Deux ajouts aux observations de base sont intéressants pour nos réflexions : la *mémoire à long terme* du rédacteur et le *contexte de la tâche*.

Les différentes connaissances qui sont situées dans la mémoire du rédacteur influencent sûrement le travail de correction de l'enseignant. Ainsi, le *sujet* est assez restreint : il s'agit d'écrire des commentaires sur la copie de l'élève. Chaque enseignant se crée un métalangage pour transmettre les informations (TB, mal dit, incomplet, etc.). De plus, comme le sujet de la rédaction est souvent imposé, les commentaires liés au contenu du texte ont peu de chance de varier d'un texte à l'autre (par exemple, « confusion dans le temps » ou « personnage mal caractérisé » pour l'écriture d'une nouvelle ; « faiblesse de l'argument » ou « confusion dans la

position défendue » dans le cas d'un texte argumentatif). Ainsi, pour chaque copie corrigée, l'enseignant fait appel à peu de connaissances puisqu'il utilise très souvent les mêmes connaissances, les élèves faisant probablement des erreurs semblables. La *génération d'idées* est peut-être davantage intégrée dans les habitudes de correction de l'enseignant qui utilise probablement un métalangage semblable d'une activité de correction à l'autre, indépendamment des types de textes demandés aux élèves.

Le *contexte de la tâche* est divisé en deux aspects : la *tâche d'écriture* et le *texte écrit jusque-là*. Ce contexte est tout à fait particulier dans le cas des enseignants : le sujet est limité (commentaires sur le contenu du texte), le public l'est tout autant (l'enseignant ne s'adresse qu'à un seul élève à la fois, celui dont il corrige la copie). Quant aux motivations, elles sont internes à la profession (Veslin et Veslin, 1992) : l'enseignant a probablement comme motivation intrinsèque la progression de l'élève ; sinon, à quoi servent les commentaires ?

On peut penser que l'enseignant révise ses commentaires en cours de route : parfois il écrit un commentaire à la toute fin, parfois il revient voir ce qu'il a déjà écrit avant de poursuivre les annotations. Il semble donc évident qu'un certain travail de planification est effectué au fur et à mesure de la lecture même s'il ne les écrit qu'à la fin de la rédaction⁹.

Des changements ont été effectués par Hayes, en 1995, alors qu'il présentait une troisième version du modèle de scripteur. Ces changements ont été dictés notamment par l'apport relativement récent mais très marqué de la psychologie cognitive dans la compréhension du développement des habiletés langagières des individus.

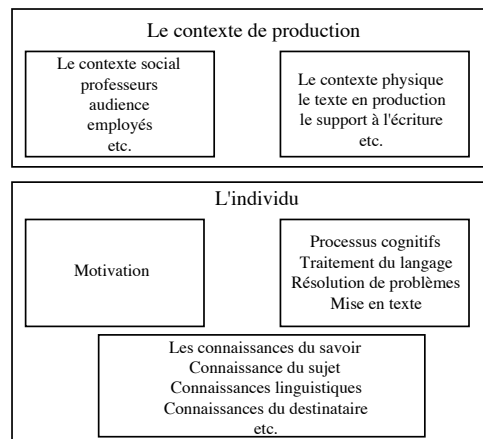


Figure 5. Modèle de scripteur (Hayes, 1995)

⁹ Ces premières observations sur le travail des enseignants sont le début de l'analyse des données qui seront présentées ultérieurement dans notre thèse de doctorat.

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

Ce modèle de Hayes est séparé en deux parties : le *contexte de production* et *l'individu*. Le *contexte de production* comprend le *contexte social*, c'est-à-dire les récepteurs potentiels du texte, et le *contexte physique*, c'est-à-dire tout le support physique nécessaire à la tâche. Cette première distinction est importante pour expliquer le travail de rédaction fait par l'enseignant sur la copie de l'élève. Le récepteur potentiel des annotations faites par l'enseignant demeure le scripteur du texte lui-même. Ainsi, l'enseignant sait à qui s'adressent ses commentaires et qu'il s'agit d'un seul récepteur à la fois. Le concept d'audience est donc très défini, comme l'était le « public visé » dans la *tâche d'écriture* du modèle précédent (Hayes et Flower, 1980). Le *contexte physique* prend une certaine importance dans la tâche de l'enseignant. Évidemment, le *texte en production* peut être vu de deux façons : la première est l'annotation que l'enseignant est effectivement occupé à rédiger à l'instant même ; la seconde peut regrouper l'ensemble des annotations rédigées jusque-là. Ainsi, pour savoir comment poursuivre son travail d'annotations, l'enseignant peut réviser celle qu'il vient tout juste de faire comme il peut lire d'autres annotations déjà écrites afin d'y faire référence ou de décider de ne pas en répéter le contenu. Le *contexte physique* est aussi important dans l'écriture qu'il l'était dans la lecture. Il faut se rappeler que l'environnement (bruit, musique, mouvements, etc.) a un impact certain sur la lecture ; il est facile de croire qu'il peut en être de même avec l'écriture.

Le pôle *individu* est une « nouvelle » catégorie du schéma de Hayes (1995). Il est constitué de trois composantes : la *motivation*, les *processus cognitifs* et les *connaissances*. Cette dernière composante est relativement facile à gérer pour un enseignant en situation de correction : il connaît le sujet de rédaction (il l'a souvent imposé), il maîtrise les rouages de la langue et il sait à qui son texte (ses annotations) s'adresse. La motivation de l'enseignant réside, comme dans le modèle de 1980, dans l'aide à apporter aux apprentis scripteurs et demeure une des raisons majeures qui poussent l'enseignant à effectuer son travail d'annotation. Quant aux processus cognitifs mis de l'avant pour rédiger, le scripteur expert sait manier le traitement du langage, la résolution de problèmes et la mise en texte. De plus, on pourrait être porté à croire que les courtes annotations demandent moins de travail sur le plan cognitif que la rédaction d'un texte plus long. La résolution de problèmes présentée ici peut être d'un autre ordre : l'enseignant est placé devant un problème à résoudre (l'écriture d'une annotation) et il doit trouver une solution pour y parvenir en sachant fort bien que son récepteur (l'élève) se verra lui aussi placé dans une situation de résolution de problèmes en faisant face à la fois aux commentaires de son enseignants et aux erreurs commises dans son texte qui ont effectivement été relevées.

En fait, le dernier modèle de Hayes (1995) ne présente plus l'écriture comme une succession de phases avec possibilité d'aller-retour ; le modèle, en présentant deux boîtes distinctes, sans flèches, permet de croire que le processus d'écriture est défini par un certain nombre d'éléments s'enchevêtrant les uns aux autres. Ainsi, la motivation d'un individu, tout comme ses connaissances déclaratives, ont une influence sur ses processus cognitifs. Le processus d'écriture est maintenant vu com-

me une résolution de problèmes que le scripteur doit résoudre par le traitement du langage.

Ainsi, si les premiers modèles présentaient l'écriture comme un processus linéaire de planification, de mise en texte et de révision, il en est tout autrement aujourd'hui puisque, nous l'avons dit, l'écriture est maintenant vue comme une activité de résolution de problèmes qui sollicite l'activation des processus cognitifs des scripteurs. Ces modèles, bien qu'ils aient été utilisés pour définir le processus d'écriture pour un texte complet, peuvent très bien servir à construire un modèle de scripteur de l'enseignant-correcteur.

La révision

Si la rédaction est la planification et la mise en mots, la révision, quant à elle, est l'activité que fait le scripteur lorsqu'il relit son texte dans le but d'y apporter des corrections. Ici, nous croyons que l'activité faite par l'enseignant sur la copie de l'élève s'apparente à la révision puisqu'il lit le texte dans le but non pas d'y apporter lui-même des corrections, mais d'en proposer quelques-unes à l'élève tout en lui permettant de cerner davantage certaines notions. Elle s'en différencie toutefois parce que l'enseignant n'est pas le scripteur du texte, donc, il ne fait pas un véritable travail de révision ; il fait de « l'hétérorévision ».

Les différentes études portant sur la révision ont mis à jour l'importance et la place de la révision dans le processus d'écriture. Réviser un texte implique, la plupart du temps, une lecture du texte (en tout ou en partie) dans le but de l'améliorer à différents niveaux. Contrairement à une conception très répandue, la révision n'est pas nécessairement l'étape finale du processus et elle ne s'effectue pas seulement à la fin de la rédaction, au moment où le scripteur relit son texte en entier pour y apporter des corrections de surface. Comme une partie du modèle de Hayes et Flower (1980) s'intéresse à la révision et que plusieurs autres modèles en ont fait état par la suite (par exemple, Hayes et Flower, 1994 ; Hayes 1995), c'est dire que cette étape fait partie intégrante du processus d'écriture.

Pour réviser, plusieurs stratégies peuvent être utilisées (Bisaillon, 1991), mais réviser un texte ne veut pas nécessairement dire produire un texte de meilleure qualité (Bartlett, 1982).

Selon Bartlett (1982), la révision passe par deux composantes, *l'évaluation* et la *correction*, pour lesquelles des stratégies différentes peuvent être développées. Dans la première étape, le scripteur détecte que quelque chose ne va pas et l'identification des erreurs permet de catégoriser ces lacunes. L'étape suivante, celle de la correction, permet d'effectuer un changement, dans la mesure où le scripteur a été capable de diagnostiquer correctement l'erreur et de trouver la bonne solution au problème.

Ce modèle peut expliquer une partie du travail de réviseur de la part de l'enseignant-correcteur. Ce dernier détecte effectivement une erreur et en identifie les causes. La différence se situe, on l'aura deviné, à l'étape de correction. L'enseignant peut choisir plusieurs stratégies didactiques : la correction de l'erreur, le commentaire afin de permettre à l'élève d'effectuer la correction ou la décision de

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

ne rien relever. Le modèle de Bartlett (1982) a l'avantage de pouvoir expliquer la correction tant d'une erreur de surface (microstructure) que d'une erreur de profondeur (macrostructure)¹⁰.

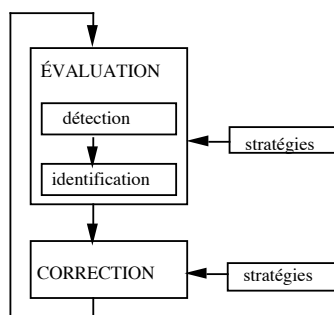


Figure 6. Schéma du processus de révision (Bartlett, 1982)

Le modèle de la structure de révision CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) de Scardamalia et Bereiter (1983) présente aussi des observations intéressantes pour comprendre le travail du réviseur, qu'il soit ou non le scripteur du texte.

Ce modèle de Scardamalia et Bereiter (1983) tient en trois étapes récurrentes, en ce sens qu'elles peuvent s'effectuer à tout moment dans l'activité scripturale, aussi bien en cours de rédaction qu'à la toute fin de l'activité. Évidemment, si on s'attarde au travail de l'enseignant occupé à corriger, une adaptation du modèle peut expliquer que le lecteur peut faire son travail en une lecture complète sans arrêt (et écrire les commentaires à la toute fin) ou s'arrêter en cours de lecture pour rédiger des annotations.

La première opération de ce modèle est de *comparer* le texte écrit avec celui attendu. Si le réviseur se rend compte qu'il y a une distorsion entre le texte écrit et le texte attendu, la seconde étape entre en jeu : il faut *diagnostiquer* les causes de l'erreur de façon à *opérer* le changement (3^e étape du processus).

Quoi qu'il en soit, la révision passe par un certain nombre d'étapes qui semblent davantage immuables que les étapes proposées dans les modèles de scripteurs. Aux trois étapes de Bartlett (1982), *détection*, *identification* et *correction*, s'associent celles de Scardamalia et Bereiter (1983), *comparer*, *diagnostiquer*, *opérer*. Ces trois composantes de la révision semblent incontournables.

¹⁰ Nous entendons par « microstructure », des phénomènes grammaticaux et lexicaux : orthographe d'usage, orthographe grammaticale, choix du vocabulaire, problèmes légers de syntaxe, etc. alors que le terme « macrostructure » reprend un concept plus « global » de l'activité scripturale : la cohérence dans le texte, la structure même du texte (introduction, conclusion, développement, présence des paragraphes), le choix des idées, leur développement, etc.

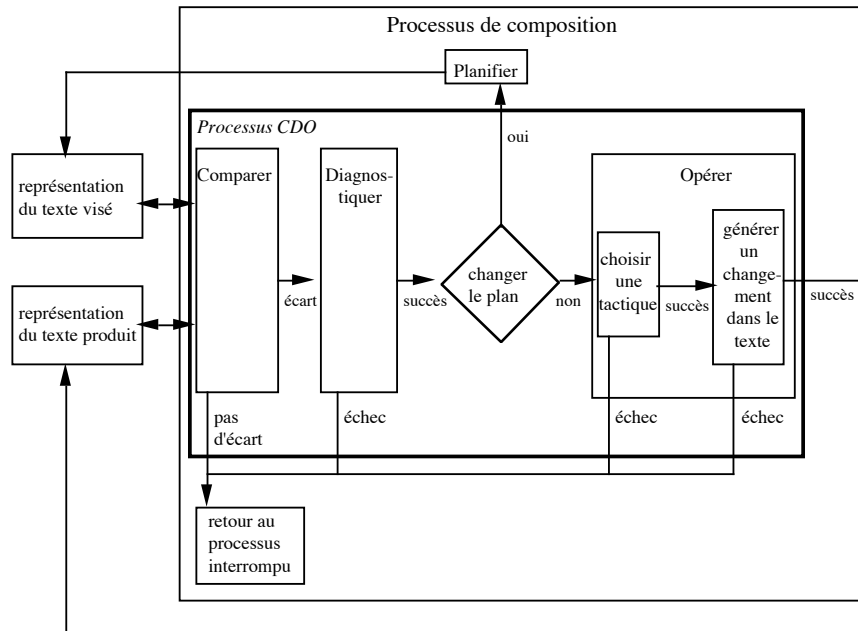


Figure 7. Modèle du processus CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) dans la composition (Scardamalia et Bereiter,

Qu'on la nomme *détection* (Bartlett, 1982) ou *comparer* (Scardamalia et Bereiter, 1983), tous s'entendent pour dire que c'est la clé de la révision : le scripteur novice a du mal à détecter un écart entre ce qu'il a écrit et ce qu'il aurait dû écrire ; le scripteur expert détecte souvent inconsciemment cet écart et effectue la correction souvent sans en prendre conscience, surtout lorsqu'il s'agit d'une erreur de surface (Flower *et al.*, 1986), ce qui est le cas pour l'enseignant qui « révisé » la copie de l'élève.

Les étapes *identification* (Bartlett, 1982) ou *diagnostiquer* (Scardamalia et Bereiter, 1983) contribuent à donner une définition à ce qui ne va pas. Cette étape est difficile pour le scripteur qui fonctionne par intuition : il a « senti » (inconsciemment...) que quelque chose n'allait pas sans être capable de l'identifier précisément. Cette seconde étape apparaît difficile à réaliser si la première n'a pas donné les résultats escomptés : le scripteur peut ne pas avoir détecté une erreur ou il peut avoir détecté ce qu'il croit être une erreur mais qui n'en est pas une. Il est alors impossible d'effectuer justement cette deuxième étape puisque, dans le premier cas de figure, il n'y a pas d'erreur détectée, donc le processus d'écriture se poursuit sans autre questionnement pour le scripteur ; dans le second cas, il est difficile pour le scripteur de trouver une explication à son erreur puisque ce n'en est pas une. Le scripteur peut alors interpréter ce qu'il a écrit, ce qu'il croit avoir écrit et l'explica-

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

tion qui lui permet de modifier ce qu'il croit fautif. Dans ce dernier cas, le scripteur malhabile, puisqu'il ne « trouve » pas la solution, peut fonctionner par essai-erreur, c'est-à-dire qu'il écrira son mot ou sa phrase différemment sans vraiment pouvoir expliquer le changement effectué, en espérant que ce soit de la bonne façon.

La dernière phase du processus de révision, la *correction* (Bartlett, 1982) et *opérer* (Scardamalia et Bereiter, 1983), consiste à effectuer la correction, la modification dans le texte afin que celui-ci réponde aux objectifs précisés au départ. Il peut être facile ou difficile d'effectuer ces modifications selon qu'elles exigent peu ou beaucoup de travail cognitif de la part du scripteur. Il n'est sûrement pas facile d'avoir à réécrire un paragraphe lorsqu'on est scripteur novice et qu'on se rend compte que ce serait la stratégie à adopter. Dans certains cas, certains scripteurs vont préférer laisser leur texte intact, sans effectuer la correction, parce qu'elle demande trop de travail et qu'ils ne savent pas comment s'y prendre.

Pour l'enseignant, le processus est le même. L'enseignant s'est mentalement construit une représentation du texte qu'il attend de ses élèves en fonction des consignes qu'il a données, de ses exigences et des exigences du type de texte. Il lui est donc plus facile d'observer le texte écrit par l'élève en fonction de ses attentes même s'il essaie peut-être de reconstruire l'intention de l'élève, ou du moins, son projet d'écriture. Ainsi, il *compare* le texte de l'élève avec le texte attendu. Si tout va bien, il n'interrompt pas son processus de lecture-révision. Toutefois, s'il décèle un écart, il en *diagnostique* la raison. La troisième étape, celle qui consiste en *opérer* le changement afin de rendre le texte conforme au résultat attendu, lui permet de choisir une tactique pour amener l'élève à prendre conscience de ses erreurs : l'écriture des annotations reste encore la façon la plus répandue de le faire. Cette troisième étape, dans le modèle de Scardamalia et Bereiter (1983), indique que le scripteur peut *générer un changement dans le texte* dans la mesure où il a choisi une tactique pour le faire. Pour l'enseignant, cette troisième étape prend donc trois formes : la correction pure et simple de l'erreur, la rédaction d'une annotation qui permet à l'élève de retravailler son texte (ou du moins comprendre l'erreur commise) ou la décision de ne pas formuler de commentaires. L'enseignant peut donc choisir de générer ce changement puisque certaines pratiques enseignantes, concernant l'orthographe et la grammaire, entre autres, consistent justement à corriger les fautes, sans proposer de stratégies de correction à l'élève. Peut-être est-ce habituel que l'enseignant ne suggère pas de stratégies pour corriger une erreur d'orthographe d'usage, ce qui expliquerait pourquoi il préfère écrire la bonne réponse directement sur la copie de l'élève. On pense aussi que pour les scripteurs experts qui révisent leurs propres textes (en situation habituelle d'écriture), cette troisième étape est souvent faite inconsciemment (automatiquement ?) alors qu'elle est plus difficile à réaliser pour les scripteurs novices. C'est peut-être entre autres pour cette raison que l'enseignant, considéré comme un scripteur expert, éprouve moins de difficultés à repérer les erreurs dans le texte de l'élève, d'autant plus qu'il est plus facile de faire ce travail sur le texte d'un autre plutôt que sur le sien (Flower *et al.*, 1986 ; Bisailon, 1991) et que c'est une partie importante de son travail d'enseignant pour laquelle il a développé des stratégies. La deuxième façon de générer un changement

dans le texte consiste à rédiger une annotation qui fera en sorte que l'élève saura ce qui ne va pas dans son texte afin d'effectuer des changements qui amélioreront sa rédaction. Il existe une troisième possibilité de « sortie » à ce processus « d'hétéro-révision » pour l'enseignant, c'est de décider de ne rien écrire (aucun commentaire, aucune correction) après avoir diagnostiqué une erreur. Évidemment, il n'y aura aucune opération de changement dans le texte dans ce troisième cas de figure.

Une chose est maintenant certaine dans les modèles de révision, c'est que cette étape n'est plus vue comme une activité déconnectée du processus d'écriture qui devait s'opérer à sa toute fin et sur le texte complet (Brassart, 1989). Ce qu'on constate donc, c'est que le travail de correction fait par l'enseignant sur la copie de l'élève reprend ces mêmes étapes. La différence majeure se trouve forcément au niveau de la troisième étape, compte tenu que l'enseignant n'a pas à réécrire le texte de l'élève, mais plutôt rédiger des annotations qui feront en sorte que l'apprenti scripteur pourra faire mieux la prochaine fois.

À la lumière de ce qui vient d'être dit sur certains modèles de lecteurs, de scripteurs et de réviseurs, il est tout à fait évident que le travail de correction de l'enseignant sur la copie de l'élève reprend des parties importantes de ces différents modèles. Ainsi, l'enseignant *lit* le texte de l'élève pour en comprendre le contenu, certes, mais surtout les mécanismes de production. Ensuite, il *écrit* des commentaires qui vont permettre à l'élève de comprendre les erreurs qu'il a commises et d'améliorer les productions écrites subséquentes. Nous l'avons vu, ce travail de lecture-écriture s'apparente à la révision puisque la lecture du texte permet à l'enseignant de proposer des pistes à l'élève pour améliorer sa performance scripturale.

Un premier pas est franchi dans la compréhension du travail de correction de l'enseignant. Cette première partie avait pour but de mettre en lumière certains processus vécus, souvent inconsciemment, par les enseignants au moment de l'activité de correction.

UN PREMIER PAS VERS LE MODÈLE...

Le modèle qui suit représente le processus de correction de l'enseignant à la lueur des explications que nous avons données sur la lecture, l'écriture et la révision.

Le « processus de correction » mis en place par l'enseignant pour corriger est donc le centre d'un modèle de correction plus développé. D'autres variables entrent en jeu dans cette activité ; notons, au passage, les connaissances déclaratives de l'enseignant, sa connaissance de l'élève, les habiletés pédagogiques de l'enseignant, la décision pédagogique de l'enseignant ou le contexte de lecture dans lequel il se trouve. Ce sont des ressources utilisées par l'enseignant afin de gérer son propre processus et d'organiser son activité intellectuelle et qui ne font pas partie intrinsèque du processus de correction.

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

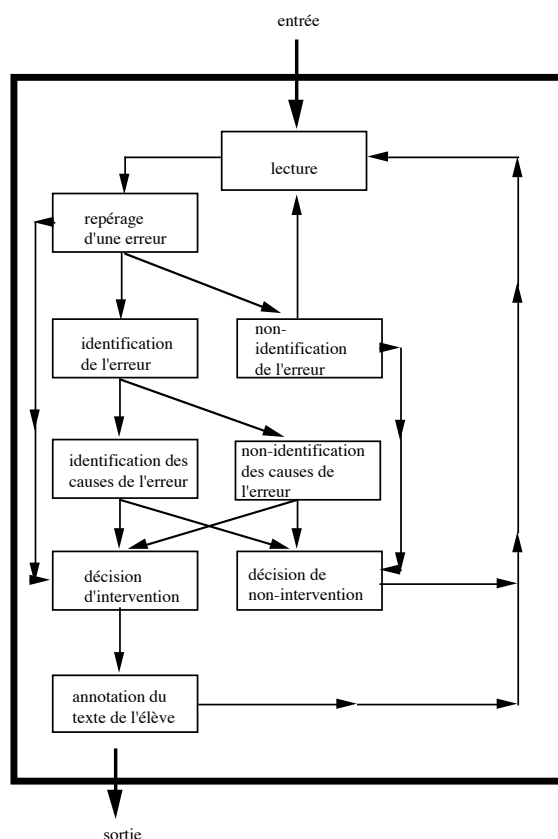


Figure 8. Le processus de correction dans le modèle de l'enseignant-correcteur

Le modèle commence avec la lecture du texte (entrée), faisant ici appel aux théories sur la lecture. Bien sûr, l'enseignant peut lire une première fois le texte, sans en faire une « correction », simplement pour avoir une idée d'ensemble du travail de l'élève, pour en reconstruire le sens premier, comme l'explique le modèle de Goodman et Burke.

Le modèle indique, tout d'abord, que l'enseignant soit capable de repérer une erreur dans le texte de l'élève au moment de sa lecture. Tant que l'enseignant ne « repère » rien, aucune correction n'est évidemment possible et l'enseignant poursuit sa lecture, sans se rendre compte qu'il a laissé filer une erreur.

En poursuivant sa lecture, l'enseignant repère une première erreur. Ici, il n'est pas nécessaire de faire la différence entre une erreur de microstructure et une erreur de macrostructure bien que, selon les connaissances déclaratives que l'enseignant a de ces deux types de manifestation langagière, il puisse faire une distinction.

Quelquefois, l'enseignant peut repérer une erreur grâce à son intuition, sans vraiment se questionner profondément sur la nature même de cette erreur. Parfois aussi, l'enseignant peut avoir recours à des aides extérieures pour confirmer ou

infirmier son intuition : l'utilisation d'un dictionnaire ou d'un livre de référence peut, par exemple, permettre à l'enseignant de confirmer un doute sur l'orthographe d'un mot.

Quoi qu'il en soit, la séquence proposée par Goodman et Burke (1980), *prédiction, confirmation, intégration*, est importante ici puisque l'enseignant tente de « prédire » le texte (en fonction des consignes qu'il a données, par exemple) ; ensuite, il « confirme » que l'élève a bien ou moins bien compris telle ou telle partie de la consigne (ou de tout autre partie se rattachant à l'écriture du texte, l'orthographe par exemple) ; finalement, il « intègre » une « connaissance » qui peut être de différentes natures, mais elle est souvent liée au contenu de la rédaction et à ses exigences : l'enseignant se rend compte que telle règle de grammaire n'est pas maîtrisée par cet élève ou il apprend quelque chose de nouveau (si l'élève a écrit un texte informatif sur un sujet inconnu de l'enseignant, par exemple). Rappelons que cette dernière étape n'est pas le but du travail de correction de l'enseignant : il ne lit pas pour augmenter son bagage de connaissances, mais pour évaluer si la copie de l'élève répond aux exigences. C'est ce qui rend le travail de lecture scolaire si particulier.

Dans le processus, après avoir repéré une première erreur, deux possibilités peuvent être « offertes » à l'enseignant : tout d'abord, l'enseignant tente d'identifier cette erreur. Identifier, c'est dire en mots de quoi il s'agit, reprenant ici les concepts d'*identification* (Bartlett, 1982) ou de *diagnostiquer* (Scardamalia et Bereiter, 1983) des modèles de révision. Est-ce une erreur d'accord d'un participe passé ? un mot mal orthographié ? un problème syntaxique ? une incohérence dans un paragraphe ? S'il ne peut l'identifier, il retournera à la lecture du texte. Cette non-identification peut aussi être liée au contexte de lecture : si l'enseignant est très fatigué, par exemple, il aura peut-être davantage de mal à mobiliser ses connaissances déclaratives pour analyser l'erreur de l'élève. S'il ne peut donc pas identifier l'erreur, il peut prendre la décision de ne pas intervenir sur la copie de l'élève et cette décision le ramène automatiquement à la poursuite de sa lecture. Il y a quelque chose qui cloche, mais il ne parvient pas à détecter quoi. Le *contexte de lecture* du modèle de Giasson (1980) peut expliquer l'attitude de l'enseignant.

La seconde possibilité, c'est que, sans identifier clairement en mots l'erreur qu'il a détectée, l'enseignant décide d'intervenir immédiatement sur la copie de l'élève. Cette façon de faire permettrait peut-être à l'enseignant de laisser une trace plus ou moins explicite sur la copie de l'élève ; par exemple, l'enseignant repère bien qu'une phrase est incorrectement construite et sans s'attarder à identifier ce qui ne va pas, il laisse une trace (par exemple, un soulignement sous la phrase ou un trait par-dessus). Bien que rien ne nous permette de confirmer ici cette observation, un jugement rapide de la part de l'enseignant laisserait peut-être apparaître des commentaires davantage exclamationnels.

Dans notre modèle, une fois l'erreur identifiée, l'enseignant cherchera les causes possibles de cette erreur. S'il peut faire cette observation, il pourra ensuite choisir entre intervenir et ne pas intervenir sur le texte de l'apprenant. Cette décision est motivée — et activée — par des éléments extérieurs à l'enseignant : il fera appel

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

aux connaissances qu'il a de l'élève et de ses compétences afin de poser un jugement diagnostique qui lui permettra de prendre la bonne décision. Par exemple, si l'enseignant sait que l'élève a la compétence parce qu'il l'a déjà mobilisée lors d'une précédente rédaction, le choix pédagogique de l'annotation ne sera pas le même que si l'enseignant sait que l'élève n'a pas une telle compétence. C'est aussi à cette étape que l'enseignant peut se demander pourquoi l'élève n'a pas réussi à mobiliser ses connaissances. Le contexte de lecture lui permettra, entre autres, d'identifier les causes. Quelquefois, même si l'enseignant possède les connaissances déclaratives et la meilleure volonté du monde, il arrive que des facteurs extérieurs jouent contre lui, tel que le mentionne Veslin et Veslin (1992) : la fatigue, l'heure à laquelle il corrige, le nombre de copies déjà corrigées, sa propre surcharge cognitive devant un texte particulièrement difficile à corriger, la position de la copie dans la pile de textes et la graphie même de l'élève peuvent être des éléments à considérer dans le contexte de lecture, tel que défini par Giasson (1990). Toutefois, s'il décide de ne pas intervenir, il retourne à la lecture du texte, reprenant ainsi la « boucle » de Goodman et Burke (1980) qui ramène le lecteur à la case départ du processus de lecture, la prédiction.

Toutes ces activités, le repérage et l'identification de l'erreur, l'identification de ses causes et la décision d'intervention, sont plus ou moins faites consciemment par l'enseignant et elles relèvent de la révision. Comme expliqué précédemment, le modèle de Bartlett (1982) et le modèle CDO de Scardamalia et Bereiter (1983) reprennent ce même processus ; c'est donc dire que toute la partie centrale du processus est liée davantage à la révision puisque l'enseignant compare un segment de texte (repérage d'une erreur), diagnostique une erreur (identification de l'erreur et des causes) et opère non pas un changement, bien qu'il soit possible que l'enseignant corrige lui-même l'erreur, mais plutôt en écrivant un commentaire qui permettra à l'élève, éventuellement, d'opérer le véritable changement, que ce soit dans le même texte ou dans un texte éventuel. Ce sont souvent les étapes d'identifications qui sont escamotées dans le travail « d'hétérorévision » de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant qui lit « Les chiens jappes » ne se questionnera probablement pas sur la nature de l'erreur et sur ses causes ; il souligne la faute sans plus. Toutefois, on peut penser que si l'élève commet plusieurs fois des erreurs d'accords de verbe, l'enseignant se questionnera alors sur les causes des erreurs répétées.

Si la décision pédagogique qu'il a prise est d'annoter le texte de l'élève, l'enseignant rédigera des commentaires. C'est ici qu'entre en jeu le pôle de l'écriture : l'enseignant laissera des traces sur le papier en fonction d'un certain nombre d'éléments que lui seul sait gérer. Toutefois, les trois pôles incontournables des modèles d'écriture (planifier, mettre en mots, réviser) sont ici exploités à différents niveaux par l'enseignant : il planifie ses commentaires (il pense à ce qu'il va écrire, même si cette « pensée » ne dure qu'une fraction de seconde), il les écrit sur la copie de l'élève et il est possible de penser qu'il réviser son commentaire, une fois celui-ci rédigé ou en cours de rédaction. Si ces deux types de révision peuvent coexister dans la rédaction d'annotations, c'est parce qu'il s'agit souvent de courtes phrases,

voire même un seul mot, et que l'enseignant réussit tant bien que mal à réfléchir à ce qu'il va écrire pendant qu'il lit ce qu'il est en train d'écrire. La nature même de la trace laissée par l'enseignant exige une observation différente de l'utilisation des processus d'écriture connus. Ainsi, si l'enseignant ne fait qu'encercler une faute d'orthographe, il est facile de constater que la planification, la mise en mots et la révision étaient pratiquement absentes du processus d'écriture mis de l'avant par l'enseignant lors de la « rédaction » de cette annotation. Toutefois, face à un paragraphe mal développé, l'enseignant choisira ses mots et ses phrases de façon à écrire un commentaire qu'il espère compréhensible pour l'élève ; la planification, la mise en mots et la révision jouent donc un rôle plus grand dans ce deuxième cas de figure. De plus, comme nous l'avons dit, la rédaction de l'annotation peut faire appel au « texte écrit jusque-là » dans le modèle de Hayes et Flower (1980) ou le « texte en production » (Hayes, 1995), puisqu'on peut penser que l'enseignant relit certains de ses commentaires avant d'en écrire d'autres sur la même copie. Le choix de l'annotation repose sur des facteurs internes à l'enseignant et à la profession, reprenant ici le *contexte de production* de Hayes (1995).

Lorsque l'enseignant a terminé la rédaction du commentaire (pôle écriture), il retourne à la lecture du texte (pôle lecture) qu'il poursuit jusqu'au moment où il repérera une autre erreur (pôle révision). À ce moment, le processus se remettra en marche.

QUELQUES PAS DE PLUS... EN GUISE DE CONCLUSION

Comme nous l'avons déjà dit, le processus est la partie centrale d'un modèle plus complet. C'est pourquoi nous reprendrons dans la thèse d'autres éléments qui expliquent autrement le déroulement du processus. En quoi les connaissances déclaratives de l'enseignant, sa connaissance des compétences de l'élève, ses habiletés pédagogiques, le contexte de lecture dans lequel il se trouve influencent-ils les décisions pédagogiques qu'il doit prendre concernant la rédaction d'annotations sur la copie de l'élève ? Ces premiers pas vers la construction d'un modèle de l'enseignant-correcteur avaient pour but d'éclairer, un tant soit peu, l'activité incontournable de correction de l'enseignant de français. Plusieurs questions demeurent toutefois en suspens. La présentation du modèle complet sera le pas final, celui de la thèse. Bientôt.

Julie ROBERGE

Cégep A. Laurendeau, Montréal
UQAM

Abstract : This study describes how French teachers respond to students' written texts. The teachers' task is separated into three parts : reading, writing and revising because we think that the teachers *read* the copy and *write* the comments while they are doing a *revision* job. The theoretical models of reading, writing and revising are proposed to explain how

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

teachers accomplish this task. A draft of a new correcting model is proposed. Eventually, more observations will be used at a later date to complete a doctoral thesis which will explain this correcting model.

Key words : evaluating — models — reading — writing — revising — French — teacher.

Bibliographie

- BARTLETT E.J. (1982) « Learning to revise : some component processes » — in : M. Nystrand (dir.) *What writers know. The language, process and structure of written discourse* (345-364). New York : Academic Press.
- BISAILLON J. (1991) « Les stratégies de révision comme objet d'enseignement », — *Enjeux* 22 (39-54).
- BRASSART D. G. (1989) « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite » — *Recherches* 11 (79-114).
- CHARMEUX E. (1975) *La Lecture à l'école*. Paris : Cedic.
- DELFORCE B. (1986) « Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur ? » — *Bulletin du Certeic* 7 (91-116).
- DENHIÈRE G. (1984) « Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte » — in : G. Denhière (dir.) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits* (15-44). Lille : PUL.
- DESCHÊNES A. J (1988). *La Compréhension et la Production de textes*, Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- DOBLER J. M. & AMORIELL W. J. (1988). « Comments on writing : Features that affect student performance » — *Journal of Reading* (214-223).
- FLOWER L., HAYES J. R., CAREY L., SCHRIVER K., & STRATMAN J. (1986) « Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision » — *College Composition and Communication* 37, 1 (16-55).
- GARCIA-DEBANC C. (1990) *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de Metz.
- GARCIA-DEBANC C. (1984) « Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture » — *Pratiques* 44 (21-52).
- GARCIA-DEBANC C, LEBRUN B. et MAS M. (1984) « Une autre évaluation des écrits pour une autre pédagogie de l'écriture » — *Repères* 63 (5-12).
- GIASSON J. (1995) *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- GIASSON J. (1990) *La Compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- GOODMAN Y. & BURKE C. (1980) *Reading strategies : Focus on comprehension*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- HALTÉ J.-F. (1984) « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique » — *Pratiques* 44 (61-69).

- HAYES J. R. (1995) (trd. G. Fortier) « Un nouveau modèle du processus d'écriture » — in : J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.) *La production de textes, vers un enseignement de l'écriture* (49-72). Montréal : Logiques.
- HAYES J. R. et FLOWER L. S. (1980) « Identifying the Organisation of Writing Processes » — in : L. Gregg et E. Steinberg (dir.) *Cognitive Processes in Writing : An Interdisciplinarity Approach* (3-36). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- HILLOCKS G. Jr. (1982) « Getting the Most Out of Time Spent Marking Compositions » — *English Journal* 71 (80-83).
- KINTSCH W. & VAN DIJK T. A. (1984) « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes » — in : G. Denhière (dir.) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits* (85-142). Lille : PUL.
- LAMBERG W. (1980) « Self-provided and Peer-provided Feedback » — *College Composition and Communication* 31 (63-69).
- MARZANO R. J. & ARTHUR S. (1977) *Teacher comments on student essays : It doesn't matter what you say*. Denver : University of Colorado.
- MASSERON, C. (1981). « La correction de rédaction », *Pratiques* 29, 47-68.
- MILLER R. K. (1982) « The Selective Use of Criticism » — *College Composition and Communication* 33 (330-331).
- NOLD E. W. (1981) « Revising » — in : C. H. Fredericksen et J. F. Dominics (dir.) *Writing : the nature, development and teaching of written communication, vol. II : Process, development and communication*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Ass, 67-79.
- PAGÉ M. (1985) « Lecture et interaction lecteur/texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture » — in : M. Thérien et G. Fortier (dir.) *Didactique de la lecture au secondaire* (31-74). Montréal : Ville-Marie.
- PAGÉ M. et PRIMEAU G. (1982) « Critères généraux pour évaluer l'habileté à lire » — *Québec français* 46 (60-64).
- REUTER Y. (1989) « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. » — *Pratiques* 61 (68-90).
- REUTER Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- ROBERGE J. (1993) *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, non publié, UFR des Sciences de l'Éducation et des pratiques de formation, Université Charles-de-Gaulle Lille III.
- ROBERGE, J. (en préparation) *Étude de l'activité de correction chez des enseignants québécois du deuxième cycle du secondaire selon deux modalités : écrit et oral*. Thèse de doctorat en préparation, UFR des Sciences de l'Éducation et des pratiques de formation, Université Charles-de-Gaulle Lille III, sous la direction de D. G. Brassart.

VERS UN MODÈLE DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1983) « The Development of Evaluation, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing » — in : M. Martlew (dir.) *The psychology of written language, Development and educational perspectives* (67-96). Chichester : John Wiley and Sons.
- SOMMERS N. (1982) « Responding to Student Writing » — *College Composition and Communication* 33 (148-156).
- SULLIVAN P. (1986) « Respond to Student Writing : The Consequences of Some Common Remarks » — *English Journal* 75 (51-53).
- VESLIN O. & VESLIN J. (1992) *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette.