

Le codage de la rétroaction écrite : quelques réflexions

Daniel Daigle et Ahlem Ammar

Numéro 168, hiver 2013

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/68668ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Daigle, D. & Ammar, A. (2013). Le codage de la rétroaction écrite : quelques réflexions. *Québec français*, (168), 64–65.

Le codage de la rétroaction écrite : quelques réflexions

PAR DANIEL DAIGLE et AHLEM AMMAR*

Depuis toujours, les enseignants se questionnent sur la rétroaction à fournir aux élèves à la suite d'un exercice de production écrite. Si, pendant longtemps, la copie rouge de corrections a constitué une pratique courante, aujourd'hui la rétroaction est très souvent beaucoup plus nuancée. L'objectif de cet article est de partager quelques réflexions avec les enseignants qui doivent faire des choix pertinents liés au codage de la rétroaction écrite, c'est-à-dire la façon d'indiquer aux élèves leurs erreurs, en particulier si ceux-ci sont en difficulté d'apprentissage du français.

Avant de poursuivre, il faut rappeler que les erreurs des élèves ne doivent pas être considérées négativement. Ces erreurs constituent une source d'information essentielle pour les enseignants, qui y puiseront des éléments de contenu à enseigner, et pour les élèves, si la rétroaction qu'ils reçoivent leur permet de comprendre leurs erreurs et de les éviter dans leurs productions futures. La plupart des enseignants sont sensibles à ces considérations, et c'est pourquoi ils se questionnent sur la meilleure façon de réagir aux textes de leurs élèves.

Une correction complète ou partielle (ciblée) des textes des élèves ?

Généralement, ceux en faveur d'une correction complète soutiennent qu'on doit relever toutes les erreurs afin que l'élève ait une idée précise de son habileté à écrire. De plus, selon plusieurs, ce type d'évaluation correspond aux attentes des parents. En revanche, les tenants de la correction partielle croient que l'élève ne peut souvent pas traiter toutes les marques de rétroaction en même temps. La correction complète est parfois nécessaire lorsque l'enseignant doit faire un bilan complet ou encore s'il veut décrire avec précision tous les problèmes de ses élèves afin d'organiser son enseignement. Pour l'élève, cependant, ce type de correction est peu générateur de transformation de

la connaissance. Pour ce faire, l'élève doit être en mesure de prendre conscience de la rétroaction. Lorsqu'il y a trop d'objets de rétroaction, comme c'est le cas avec la correction complète, l'élève peut plus difficilement tirer profit du retour de l'enseignant. En bref, la correction complète peut être utile pour l'enseignant, mais l'est vraisemblablement peu pour l'élève. La correction partielle serait plus susceptible de mener à des apprentissages si les élèves comprennent les marques de rétroaction, si les éléments identifiés correspondent bien aux objectifs à atteindre par l'activité d'écriture et si les élèves fournissent une version corrigée de leurs textes. Par ailleurs, la correction partielle requiert moins de temps de correction et permet la multiplication des écrits produits par les élèves. Or, la pratique de l'écriture est certainement un facteur clé dans le développement de la compétence écrite.

Une correction directe ou indirecte des erreurs ?

Lors de la correction directe, l'enseignant indique au-dessus ou en-dessous de l'erreur la forme attendue. L'enseignant qui a recours à la correction indirecte fournit non pas la forme attendue, mais une marque (abréviation, couleur, signe logographique) dont la référence renvoie à une catégorie d'erreurs (par exemple, les erreurs d'orthographe lexicale sont indiquées en jaune ou par l'abréviation « OL »). La correction directe est certainement plus saillante que la correction indirecte. L'élève voit immédiatement ce qui était attendu. Cependant, la correction directe n'amène pas nécessairement l'élève à revoir son raisonnement ou à remettre en question l'état de ses connaissances. La correction indirecte facilite ce questionnement puisque l'élève doit utiliser l'information fournie par l'enseignant, revoir la forme erronée et trouver, par un travail de réflexion, la forme attendue la plus plausible. Évidemment, pour ce faire, l'enseignant doit permettre à l'élève de corriger

son texte à partir de la rétroaction reçue et vérifier les corrections apportées par les élèves. La correction indirecte est vraisemblablement plus génératrice du renouvellement des connaissances que la correction directe, car elle demande à l'élève de remarquer l'erreur et elle fournit une indication qui lui permettra, idéalement, de la corriger. Les avantages de cette prise de conscience des erreurs, qu'on associe généralement à la compétence métalinguistique, sont fortement documentés dans les écrits scientifiques.

Quel type de codage pour corriger les textes des élèves ?

Si la correction partielle indirecte semble être un choix pertinent pour aider les élèves à développer leurs habiletés à réviser leurs textes, cette décision doit aussi prendre en compte les spécificités du marquage. Doit-on utiliser un code d'abréviations, de couleurs, de signes logographiques ? Où doit-on coder les erreurs : sur le mot erroné, dans la marge, à la fin du texte ? Combien de catégories d'erreurs ce code peut-il contenir ? Pour répondre aux deux premières questions, il importe de considérer les caractéristiques des élèves qui ont à réagir à la rétroaction. Pour les jeunes élèves du début du primaire et pour les élèves en difficulté, les codes de correction peuvent constituer une source de difficulté supplémentaire. Plus le code est abstrait, moins l'élève est susceptible d'en tirer profit. Plus spécifiquement, les codes de couleurs ou ceux qui recourent à des signes logographiques sont plus abstraits que les codes formés d'abréviations. En effet, les couleurs ou les signes logographiques renvoient à des catégories d'erreurs, rendant le codage plus abstrait. Par exemple, dans le cas présenté plus tôt, l'élève doit établir le lien entre la marque jaune et la présence d'une erreur d'orthographe lexicale. Il doit ensuite utiliser cette information pour corriger le texte. En revanche, l'abréviation « OL » est vraisemblablement plus explicite, ce qui favorise

l'activation de la référence du codage de la rétroaction si, bien sûr, l'enseignant utilise un codage clair que l'élève comprend. En d'autres mots, les abréviations favorisent probablement mieux la mise en relation directe entre la marque rétroactive et sa référence, alors que les couleurs ou les signes logographiques, qui constituent des marques plus abstraites, permettent ce lien de façon indirecte. Pour les jeunes élèves ou les élèves en difficulté, un codage abstrait peut créer une ambiguïté rendant difficile la prise en compte de la rétroaction à des fins d'apprentissage. En ce qui concerne le nombre de catégories d'erreurs, le même raisonnement s'applique. Il faut déterminer ce que les élèves peuvent traiter de manière concomitante. Vraisemblablement, le jeune élève et l'élève en difficulté ne peuvent traiter différents objets d'apprentissage en même temps. Pour eux, il faut réduire l'effort cognitif exigé par la tâche de révision, notamment en diminuant le nombre de catégories d'erreurs à considérer et en rendant le codage le plus transparent possible. On peut imaginer que la prise en compte d'environ cinq catégories d'erreurs constitue une tâche raisonnable pour un jeune élève ou un élève en difficulté.

Quelques considérations générales en guise de conclusion

Il importe, enfin, de rappeler certaines considérations générales qui doivent guider les pratiques pédagogiques liées à la rétroaction écrite. Tout d'abord, le codage utilisé doit être enseigné explicitement. Les élèves doivent maîtriser le code et pouvoir l'utiliser à des fins d'apprentissage. Par exemple, il est possible de demander aux élèves de corriger, à l'aide du code utilisé par leur enseignant, de courts textes. Cela aiderait les élèves à se familiariser avec le système de codage et permettrait à l'enseignant de s'assurer que les élèves le maîtrisent bien. De plus, le système de codage devrait idéalement être partagé dans une même institution. Ainsi, d'une année à l'autre, l'élève n'aura pas à s'approprié un tout nouveau système de codage. Cela ne veut pas dire que le système soit exactement le même. Au contraire, il doit être évolutif. Les objets d'enseignement variant d'un cycle à l'autre, il est normal

que l'enseignant des cycles plus avancés tienne compte de catégories d'erreurs non prises en compte antérieurement. Lorsque le système de codage est créé par l'équipe-école, la cohérence d'un cycle à l'autre est susceptible d'être plus grande. Par exemple, on pourrait imaginer au départ deux codes différents pour l'orthographe (orthographe lexicale et orthographe grammaticale) qui seraient réduits ensuite à un seul code (orthographe). C'est l'enseignement explicite du code qui permettra à l'élève plus avancé de se poser, dans ce cas-ci, deux questions : « Est-ce que la base lexicale est bien écrite ? » et « Est-ce que le mot respecte les règles d'accord ? »

Rappelons que nos propos ne visent qu'à susciter la réflexion. Des travaux de recherche sont nécessaires pour pouvoir obtenir un portrait complet de la situation de la rétroaction corrective à l'écrit. Le manque d'études scientifiques flagrant dans ce domaine constitue une limite à la définition des pratiques pédagogiques idéales. Nous espérons la mise en place de telles études dans un avenir prochain. □

* Professeurs au Département de didactique de l'Université de Montréal

daniel.daigle@umontreal.ca
ahlem.ammar@umontreal.ca

S'ouvrir sur le
monde

Se faire
respecter

Combattre les
préjugés

Défendre nos
idées

Partager notre
passion

Agir pour la
société

ENSEIGNER · MILITER · PROGRESSER

fneeq
Fédération nationale
des enseignants
de l'école
québécoise

www.fneeq.qc.ca
f FneeqCSN
t FneeqCSN