

# *Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins*

**Cécile D'Amour**

Membre du Groupe de recherche-action  
CPE/C-PERFORMA  
Université de Sherbrooke

*Nombreux sont ceux et celles qui, à un moment ou l'autre du trimestre,  
ploient sous le fardeau de la correction.*

*On peut alléger ce fardeau, notamment en faisant bien la distinction  
entre évaluations formative et sommative et en associant les élèves à la correction.*

*Résultats possibles : une meilleure évaluation,  
un meilleur enseignement et de meilleurs apprentissages.*

La correction de travaux écrits occupe une trop large part du temps de travail pour bon nombre de professeurs et il arrive même que cette tâche empiète sur la vie privée. S'il s'agissait d'une composante passionnante du métier, on pourrait s'en accommoder assez bien mais, en règle générale, ce n'est pas le cas<sup>1</sup>. Comment réduire l'ampleur de cette tâche ainsi que l'ennui et la lassitude qui en résultent bien souvent, tout en s'assurant que sont remplies correctement les fonctions sommative et formative de l'évaluation ?

Ce problème que rencontrent un grand nombre de professeurs a été décrit, avec une bonne dose d'introspection et d'humour, par une enseignante en sciences humaines dans le cadre d'une activité de perfectionnement pour laquelle j'agissais comme personne-ressource. Deux collègues du groupe et moi-même devions lui proposer des pistes de solution. C'est de cet exercice que s'inspirent les lignes qui suivent. Je présente ici quelques éléments de réflexion et quelques pistes de solutions au problème<sup>2</sup>, tout en illustrant comment on peut s'y attaquer : des professeurs de toutes disciplines pourront s'inspirer autant du processus de résolution que des solutions proposées<sup>3</sup>.

## **La situation de départ**

La situation de départ est donc celle d'une enseignante qui donne 2 cours différents.

Dans le cadre d'un cours où elle enseigne à 115 élèves, elle corrige 10 travaux écrits : 2 en évaluation formative (monter des fiches et faire un plan en préparation du travail de session) et 8 en évaluation sommative (4 exercices, 3 examens à développement et un travail de session) ; pour les fiches et le plan, les élèves ont le droit de se reprendre et peuvent demander une seconde correction. Dans le cadre de l'autre cours, qui porte sur les méthodes quantitatives, où elle enseigne à 25 élèves, elle corrige chaque semaine, à partir de la deuxième semaine, quelques exercices faits en classe, les rapports de 9 laboratoires et 3 examens ; pour l'ensemble des exercices et travaux, les étudiants ont droit à 2 notes qui ne comptent pas (travaux non remis ou notes moins bonnes). Selon l'estimation que ses collègues et moi avons faite, elle passe entre 13 et 20 heures par semaine à corriger.

## **Corriger trop**

Une personne pourrait se trouver dans une situation semblable sans considérer pour autant qu'il y a problème. D'ailleurs, jusqu'à tout récemment, cette enseignante prenait pour acquis ce rythme auquel elle est habituée depuis longtemps ; elle voyait comme un moindre mal ces « *rush* » de correction à côté de la grande liberté professionnelle dont elle jouit, tout en admettant que, pendant 30 semaines par année, elle vivait « une liberté très serrée dans

l'horaire ». À l'occasion d'une activité du CPE/C de PERFORMA portant sur l'intégration des acquis pédagogiques dans la vie professionnelle, les commentaires de deux personnes de son entourage, conjugués à des maux de dos, contribuèrent à lui faire prendre conscience de ce problème et à l'exprimer ainsi : « J'en ai assez. J'ai intégré beaucoup de dimensions de mon métier. Celle-ci m'empêche d'avoir une vie intégrée... je corrige trop. »

À première vue, on peut avoir l'impression que ce « trop » est unidimensionnel, qu'il ne concerne que le nombre d'heures consacrées à la correction, mais on a intérêt à creuser un peu la question.

## **D'autres choses importantes**

« Corriger trop » peut vouloir dire consacrer à la correction trop de temps comparativement à celui qu'on accorde à d'autres composantes de la profession : préparation et prestation des cours, concertation entre collègues, retour critique sur sa pratique, ajustements et perfectionnement, par exemple. L'importance accordée à la correction peut même mener à négliger d'autres dimensions de la fonction d'évaluation elle-même qui sont pourtant fondamentales. En effet, sous le poids des corrections, reste-t-il du temps et de la disponibilité mentale pour réfléchir à la planification de l'évaluation, pour soigner la conception des instruments, pour s'interroger

sur les conditions assurant la rigueur du jugement évaluatif ou l'efficacité de la rétroaction<sup>4</sup> ? Reste-t-il du temps pour faire l'analyse des erreurs récurrentes<sup>5</sup> commises par les élèves, semaines après semaines, trimestres après trimestres ? Il y aurait pourtant là d'importants enseignements à tirer sur la façon d'enseigner sa matière et sur les difficultés inhérentes à l'apprentissage de celle-ci.

### **Le nombre d'épreuves**

« Corriger trop » peut aussi signifier corriger plus d'épreuves d'évaluation que nécessaire. Ce type de problème apparaît généralement dans le cadre de l'évaluation sommative. Dans ce type d'évaluation on cherche à traduire avec rigueur les résultats de l'apprentissage à la fin d'un cours ou d'une étape importante de l'apprentissage. C'est, dans la plupart des cas, trop corriger que de mettre une note à des exercices hebdomadaires effectués en classe, à une dizaine de rapports de laboratoire, à de nombreux résumés : il est difficile en effet d'imaginer que chacun de ces travaux marque la fin d'une étape importante de l'apprentissage. Il faudrait, avant de se lancer dans de nombreuses tâches de correction, cerner les objectifs d'apprentissage à atteindre et préciser lesquels devraient faire l'objet d'une évaluation sommative.

L'évaluation formative peut également occasionner une tâche de correction abusive lorsqu'on croit que la rétroaction doit obligatoirement passer par la correction des copies de tous les élèves, plusieurs fois par trimestre.

### **L'efficacité**

« Corriger trop » peut également signifier consacrer à la correction trop de temps et d'énergie pour le profit qui en résulte. L'ensemble du travail d'évaluation effectué par un professeur doit non seulement permettre de juger de l'atteinte des objectifs, au terme de l'apprentissage, mais également, en cours de route, éclairer le professeur et les élèves sur l'état des apprentissages, aider ceux-ci à améliorer leurs stratégies d'étude et permettre au professeur d'apporter des ajustements à son enseignement. Si le profit obtenu, en regard de ces différentes fonctions de l'évaluation, est insuffisant compte tenu de l'énergie consacrée à la tâche, on a corrigé trop.

Les informations communiquées sous forme de rétroaction sur les travaux et examens font partie des éléments qui contribuent à l'apprentissage et qui doivent être compris, ancrés, assimilés. Ces informations et commentaires complètent les éléments de contenu disciplinaire (concepts, principes, méthodes) ; il faut que les élèves fassent des liens, que les apports de la rétroaction soient intégrés et non simplement juxtaposés aux éléments de contenu. Il faudrait aussi que les élèves réussissent à utiliser la rétroaction pour améliorer leur façon d'apprendre, de résoudre un problème, d'élaborer une synthèse, bref, pour développer leurs habiletés intellectuelles. Est-il réaliste de penser que la plupart puissent tirer profit d'une dizaine d'occasions d'évaluation formelle, autant sommative que formative, dans chaque cours (d'une trentaine à une soixantaine d'occasions dans l'ensemble de leurs cours), en 15 semaines ? En ont-ils le temps ? Et, il y a en plus une question d'atmosphère de travail et de message : à subir autant d'épreuves d'évaluation en 75 jours de classe, certains se demandent peut-être s'ils sont venus au cégep pour étudier ou pour passer des tests.

Et, outre le nombre d'épreuves d'évaluation, la quantité de commentaires peut également être excessive. En effet, le profit que les élèves tirent de la rétroaction qui leur est fournie peut être considérablement réduit lorsque les commentaires sont trop nombreux<sup>6</sup>.

### **La lassitude**

Même si l'on évite les trois symptômes de correction excessive que je viens d'évoquer, on corrige tout de même trop si la tâche de correction devient un fardeau au point d'engendrer une lassitude qui risque fort d'affaiblir le jugement évaluatif, d'en réduire la rigueur. Si un professeur qui offre une rétroaction hebdomadaire à chaque élève est, dès le tiers du trimestre, tellement « gazé » que la seule vue de sa pile de copies lui donne la nausée (c'était mon cas comme professeure de mathématiques, il n'y a pas si longtemps) on peut douter de la valeur des commentaires ou des jugements qu'il sera en mesure de formuler. Et si, dans de telles conditions, il arrive tout de même à faire un travail de qualité, cela risque d'entraîner des problèmes de santé ou... une réduction excessive des corrections. L'excès de correction peut aussi jouer à l'échelle d'une semaine

ou d'une journée ; on peut s'interroger en effet sur la validité des notes attribuées et sur la qualité de la rétroaction fournie quand le professeur a corrigé de nombreuses heures d'affilée, et parfois de nuit.

### **Des croyances**

Certaines croyances concourent à maintenir le problème de la quantité excessive de correction (problème qu'on pourrait appeler « surcharge correctionnelle », ce qui évoque le caractère de sentence à purger que va jusqu'à prendre cette tâche). Sans prétendre rendre compte de toutes ces croyances, retenons celles qui paraissent les plus répandues :

- l'évaluation finale doit être le résultat combiné de plusieurs évaluations partielles ;
- il est important de fournir régulièrement et fréquemment une rétroaction aux élèves, notamment dans le cadre du développement d'habiletés ;
- la rétroaction doit être fournie par le professeur ;
- chaque élève doit pouvoir bénéficier d'une rétroaction sur son travail ;
- un professeur qui corrige beaucoup est un bon professeur ;
- les élèves ne travaillent pas si les travaux ne sont pas notés (et il est important que les étudiants travaillent pour apprendre).

Ces croyances comportent des connotations affectives ; les deux dernières sont particulièrement chargées à cet égard. Ainsi, l'enseignante dont j'ai parlé précédemment écrivait : « Je considère que si je corrigeais moins, j'enseignerais moins bien. Je suis très « renforcée » par les élèves qui disent travailler très fort en psychologie, ce qui me confirme dans mon système de valeurs. »

### **À la recherche de solutions**

Pour trouver des pistes de solutions, j'ai choisi de procéder à un remue-méninges systématique. Cette façon de faire s'apparente à l'une des procédures utilisées pour résoudre des problèmes de dénombrement. Dans ce genre de problèmes, on veut trouver de combien de façons on peut faire quelque chose ; ici on veut trouver de quelles façons on peut procéder. Dans les deux cas, la construction systématique d'un diagramme en arbre peut aider à identifier toutes les possibilités. J'ai procédé ainsi pour trouver comment on peut

corriger moins avec, en tête, une sous-question : « Peut-on, en même temps, rendre la tâche plus légère, plus agréable, plus intéressante ? »

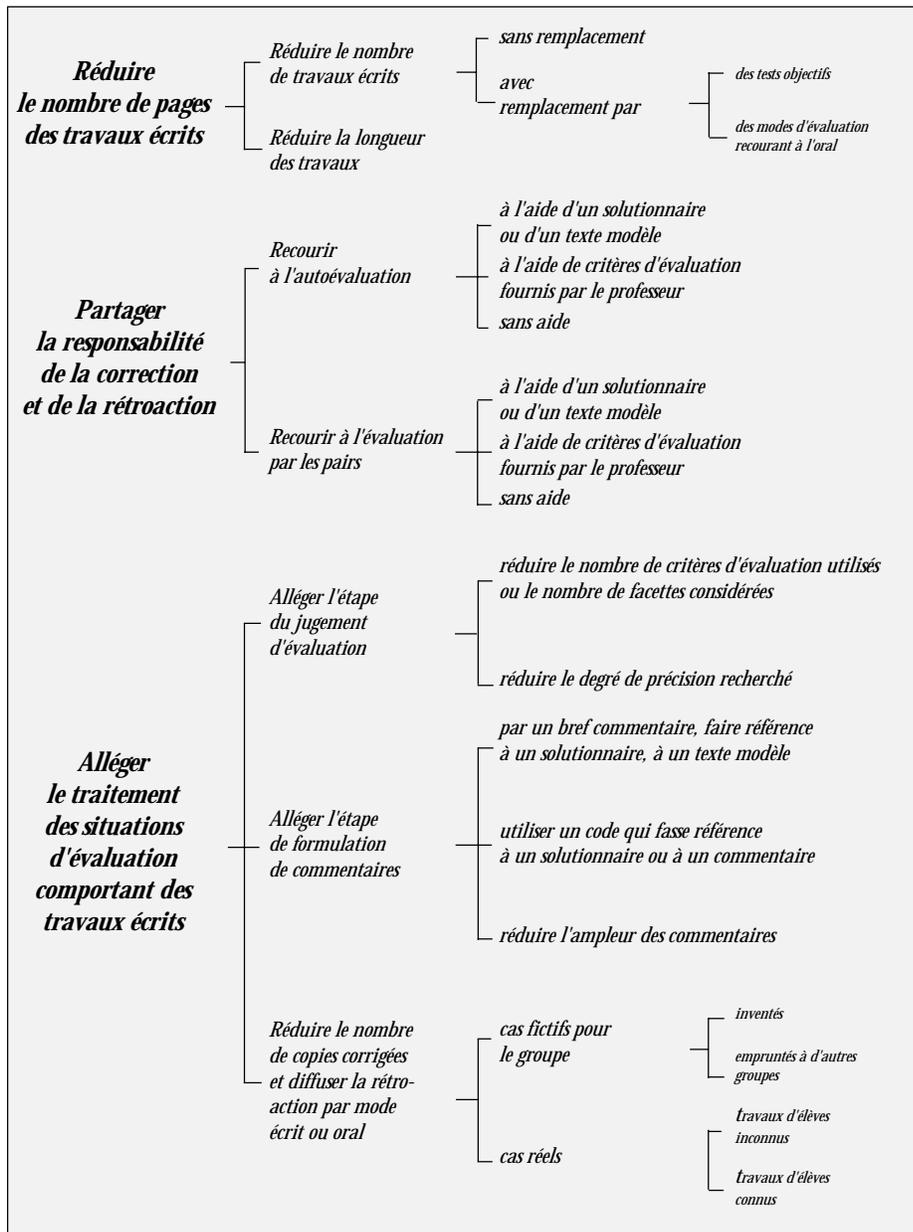
Cette démarche de résolution qui, à première vue peut sembler mécanique, était marquée par une perspective plus globale replaçant la correction dans le contexte de l'évaluation des apprentissages qui constitue une des dimensions de l'enseignement. En effet, sous des apparences techniques, le problème de la quantité excessive de correction est un problème de fond. Ce qui est en cause c'est le sens des interventions d'évaluation et l'arrimage entre ces interventions et les autres facettes de l'enseignement. Pour trouver des solutions valables et durables au problème, il faut donc consentir à analyser nos conceptions et nos pratiques, oser les remettre en question, chercher une meilleure intégration de l'évaluation à l'enseignement. Toute solution retenue ici, aussi mécanique puisse-t-elle sembler de prime abord, sera considérée dans cette perspective globale.

Mon remue-méninges m'a d'abord et avant tout permis de trouver trois pistes principales :

- ◆ réduire le nombre de pages des travaux écrits ;
- ◆ partager la responsabilité de la correction et de la rétroaction ;
- ◆ alléger le traitement des situations d'évaluation comportant des travaux écrits.

Dès le début de cette exploration j'ai constaté qu'il faut bien faire la distinction entre les situations qui relèvent de l'évaluation sommative et celles qui relèvent de l'évaluation formative et examiner si le traitement accordé à ces deux types d'évaluation est conforme à leurs fonctions respectives, de façon à identifier les pratiques qui pourront être maintenues et celles qui devront être modifiées.

Toutes les avenues identifiées dans le diagramme sont possibles et riches de variantes. Examinons-les plus en détail.



## Pistes de solutions

### Réduire le nombre de pages des travaux écrits

Cette piste de solution peut mener à exiger un moins grand nombre de travaux ou à demander des travaux plus courts. À première vue, il peut sembler difficile de réduire le nombre de travaux demandés ; par souci d'équité envers l'élève, on ne veut pas que le résultat final soit basé seulement sur une ou deux évaluations ; on veut évaluer l'atteinte d'un grand nombre d'objectifs, ce qui requiert de « l'espace d'évaluation » ; on veut offrir des occasions nombreuses de rétroaction avant l'étape d'évaluation sommative. Dans bien des cas, la longueur des travaux n'est pas facile à

réduire elle non plus, encore une fois pour une question d'« espace d'évaluation ».

Pour exploiter la piste de solution retenue ici, il est nécessaire de bien cerner les objectifs qui feront l'objet d'une évaluation sommative et il faut accepter de réserver ce type d'évaluation (et donc l'attribution de notes) au jugement sur l'état des apprentissages *au terme d'une étape importante*. Certains objectifs poursuivis occupent une position intermédiaire dans l'apprentissage et il n'y a pas lieu de vérifier leur atteinte, de façon isolée, dans un contexte d'évaluation sommative. Il est bien entendu important d'assurer qu'ils seront atteints mais ceci doit se faire en cours d'apprentissage en recourant notamment à des modalités d'évaluation for-

mative. Lors de l'évaluation sommative, les objectifs intermédiaires seront évalués indirectement dans le contexte de l'évaluation de l'atteinte d'un objectif global, d'une production plus complexe.

Si l'on a fait ainsi clairement la distinction entre ce qui relève de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative, on devrait pouvoir réduire cette dernière à trois ou quatre opérations d'ampleur raisonnable durant le trimestre, ce qui est compatible avec l'idée que le résultat total doit reposer sur plus d'une ou deux épreuves.

Pour ce qui est de la rétroaction, s'il est indéniable qu'elle constitue un facteur extrêmement favorable à l'apprentissage, il ne faut pas penser qu'elle doive passer à tout coup par la correction de travaux écrits produits par chacun des élèves. En effet, c'est principalement en évaluation formative que la rétroaction joue son rôle et il s'agit là d'un contexte où il est possible et pertinent d'utiliser des modalités recourant à l'expression orale. Et même dans les cas où l'écrit semble la forme de travail la plus appropriée, il n'est pas dit que le professeur soit le seul correcteur possible ni que, quand il assume la correction, il doive corriger les travaux de tous les élèves. J'y reviendrai.

De plus, dans le cas de l'évaluation formative comme dans celui de l'évaluation sommative, l'atteinte de certains objectifs peut être évaluée par des tests objectifs, ce qui concourt à réduire le nombre de pages de textes à corriger.

Par ailleurs, dans les cas où les travaux conservent une certaine ampleur, des exigences de présentation peuvent contribuer à faciliter la tâche de correction : on peut, lorsque c'est possible, exiger que les travaux soient dactylographiés ou encore demander de répondre aux examens sur des feuilles où une certaine mise en page est prévue (on repère alors plus rapidement les différents éléments de réponse). La facilité de la tâche de correction ne doit toutefois pas être obtenue au détriment de la validité de l'évaluation : dans tous les cas, les modalités d'évaluation retenues doivent être adaptées aux objectifs dont on veut mesurer l'atteinte. De la même façon que les tests objectifs ne se prêtent pas à l'évaluation de n'importe quel type d'objectifs, les feuilles réponses à mise en page préétablie doivent être réservées à certaines situations. Par exemple, si l'on veut évaluer dans quelle mesure les élèves

sont capables d'identifier les étapes à parcourir pour résoudre un problème complexe, il n'est pas approprié de proposer une feuille réponses où un espace a été réservé à la réalisation de chacune des étapes.

### **Partager la responsabilité de la correction et de la rétroaction**

Dans le cadre de l'évaluation formative, le recours à l'évaluation par les pairs et à l'auto-évaluation<sup>7</sup> permet d'assurer l'efficacité et d'augmenter la fréquence des interventions de rétroaction. En effet, l'évaluation par les pairs, sous forme de rétroaction intervenant assez tôt en cours d'apprentissage, peut être aussi efficace que l'évaluation effectuée par le professeur pour la maîtrise des contenus et des méthodes ainsi que pour le développement d'attitudes. Il y a donc là un complément utile aux interventions évaluatives du professeur.

Le plus important, dans l'exploitation de cette piste de solution, est de procéder de façon progressive mais systématique : les élèves doivent apprendre à évaluer et à s'auto-évaluer. Si on leur offre trop peu d'occasions de s'y exercer, si on ne les guide pas, si on les encadre de façon trop

rigide, si « l'autorité » (professeur, solutionnaire, etc.) présente un jugement avant qu'ils n'aient pu procéder à leur propre évaluation, ils n'apprendront pas. Par contre, lorsque l'opération est réussie, les élèves assument de façon plus marquée la responsabilité de leur apprentissage et le professeur se libère de la conception selon laquelle la responsabilité de la rétroaction lui revient entièrement. Il se convainc progressivement que son rôle essentiel n'est pas tant d'être l'agent de rétroaction que d'assurer la validité de la rétroaction ; de par sa compétence disciplinaire et didactique, le professeur doit s'assurer que ce qui se dit et se fait dans la classe, tant à propos de la matière que des façons de l'apprendre, soit propice à l'apprentissage. Comme on le verra, il peut assumer ce rôle par le dialogue avec les élèves, individuellement ou en équipes, et par la discussion collective de rétroactions inspirées de cas types. Cette dernière forme d'intervention a également l'avantage de soutenir le développement des habiletés d'évaluation des élèves.

L'initiation des élèves à la fonction d'évaluation ne doit pas être perçue comme une tâche supplémentaire ; il s'agit plutôt, dans un premier temps, de remplacer certains exercices par d'autres ; il en résulte, avec

J'ai expérimenté une formule d'évaluation par les pairs dans un cours de mathématiques. Après avoir explicité les critères qui serviraient, durant tout le trimestre, à évaluer la formulation de la solution d'un problème (critères qui étaient utilisés durant le même trimestre par un autre professeur de mathématiques enseignant aux mêmes élèves ainsi que par leur professeur de philosophie) et avoir rendu publics les commentaires que j'avais formulés à propos d'une dizaine de solutions (sur une période de quelques semaines), j'ai mis les élèves en situation d'évaluer sur la base de ces critères les solutions qui avaient été élaborées par des camarades de leur groupe. La classe était divisée en deux, chaque moitié s'attaquant à un problème, chaque élève travaillant individuellement. Quand les solutions étaient prêtes, les élèves de chacune des moitiés de la classe se regroupaient en équipes de trois et analysaient, collectivement, trois des solutions provenant de l'autre moitié de la classe. Ils n'avaient pas résolu le problème dont ils devaient évaluer la solution et je ne leur avais pas fourni de solutionnaire. Ils devaient évaluer la valeur des solutions et leur formulation.

L'exercice a occasionné un engagement marqué de l'ensemble des élèves et ils en ont tiré de nombreux enseignements notamment quant à la signification du critère de clarté ; face à une solution rédigée par quelqu'un d'autre, il leur sautait aux yeux que la clarté doit se manifester dans les formulations utilisées et qu'elle ne peut se cacher derrière un « t'sé veux dire ». J'ai été frappée par le fait que, mis en situation d'évaluer, ils se montraient tout aussi exigeants que je pouvais l'être moi-même. Par la suite, ils voyaient d'un œil plus critique leurs tentatives de résolution de problèmes et de formulation de solution... et d'un œil plus compréhensif les critères d'évaluation ainsi que les commentaires et les notes qui en découlaient.

le temps, une pratique d'évaluation formative qui est efficace sans exiger de correction. Il faut, bien entendu, planifier cet apprentissage, concevoir les conditions et les exercices qui le faciliteront mais, là encore, il s'agit d'une substitution plutôt que d'un ajout : le temps qu'on occupait à corriger, on l'utilise maintenant à la conception, à la planification ; c'est nettement moins répétitif, plus créateur.

Cette initiation peut se faire dans un premier temps par des exercices d'évaluation entre pairs (effectués en équipes puis individuellement), puis par des exercices d'auto-évaluation suivis d'un « dialogue de validation » mené avec un pair ou le professeur, puis par des exercices d'auto-évaluation autonomes. Dans ces différents types d'exercices, il vaudra mieux encadrer assez fortement la démarche durant les premières semaines (par exemple : fournir les critères d'évaluation, un solutionnaire, des travaux modèles ; circuler parmi les élèves, les interroger, les rassurer, les soutenir, répondre à leurs questions) mais il faudra prendre soin de relâcher progressivement l'encadrement et le soutien pour que les élèves deviennent autonomes dans cette démarche : l'étalement et le désétalement dont parle Meirieu<sup>9</sup>.

**Alléger le traitement  
des situations d'évaluation  
comportant des travaux écrits**

On trouve trois voies différentes d'exploration de cette piste de solution qui est très ouverte et qui invite à la créativité. Les deux premières voies concernent respectivement le jugement d'évaluation et la formulation des commentaires alors que la troisième présente des façons de diffuser la rétroaction.

*Le jugement d'évaluation*

Au chapitre du jugement d'évaluation, la réduction du nombre de critères d'évaluation, lorsqu'elle est possible, peut contribuer à alléger la tâche de correction. En effet, comme chacun des critères entraîne un jugement et que le jugement global résulte d'une pondération des différents jugements portés, plus le nombre de critères est élevé, plus la tâche est complexe et coûteuse en temps. Comme le temps disponible pour la correction est limité, l'ajout de critères, au delà d'un certain seuil, risque de réduire la qualité de l'évaluation plutôt que de l'accroître, l'évaluateur étant

obligé de poser un grand nombre de jugements complexes dans un temps très limité. Tant pour la qualité du jugement que pour la légèreté de la tâche de correction, il y a intérêt à utiliser un nombre réduit de critères d'évaluation tout en s'assurant de retenir ceux qui ont la plus grande pertinence, compte tenu de ce qu'on cherche à évaluer. Si les critères utilisés sont assez peu nombreux, il sera aussi plus facile pour les élèves de se les approprier.

On peut aussi alléger l'étape du jugement d'évaluation en choisissant de réduire le nombre de facettes d'une tâche complexe sur lesquelles portera l'évaluation. Par exemple, dans l'évaluation de la démarche de résolution d'un problème, on peut s'attarder une fois à une étape donnée et une autre fois à une autre étape plutôt que d'évaluer l'ensemble à chaque fois.

Le jugement d'évaluation peut également être facilité par une réduction du degré de précision recherchée. La recherche d'une grande précision « de mesure » est coûteuse en temps et propice aux cas de conscience. Il y a pourtant de nombreux professeurs (dont moi-même à mes heures) qui s'interrogent longuement avant de mettre 16 ou 17 (ou peut-être 16,5 ?), pour un travail noté sur 20, qui sera ramené sur 3 puisqu'il s'agit d'un des 5 exercices faits en classe qui compteront pour 15 au total

dans la note globale de l'élève ! Et, bien souvent, après s'être payé de tels cas de conscience un grand nombre de fois, on finit par « faire passer » tous les élèves qui se retrouvent avec une note comprise entre 54 et 59 pour cent ! Et il y a ces autres professeurs qui revoient trois fois leur évaluation pour être bien certains que la note de 82 pour cent qu'ils ont accordée il y a trois jours à telle copie vaut effectivement plus que la note de 78 pour cent qu'ils ont mise ce matin à telle autre. Plusieurs de ces cas de conscience seraient éliminés si l'on se rappelait que les notes servent à l'évaluation sommative et que la fonction de celle-ci est de rendre compte du degré de maîtrise de quelques grands apprentissages, au terme du cours ou d'une étape importante de celui-ci. Il y a lieu de se demander si le degré de précision recherché a vraiment du sens dans ce contexte.

*La formulation des commentaires*

On peut également réduire la tâche de correction en allégeant l'étape de formulation de commentaires. Ceci peut se faire en utilisant un code qui fasse référence aux critères d'évaluation ou à une liste de commentaires fournie aux élèves ; ou encore en faisant référence à un solutionnaire qui sera mis à la disposition des élèves d'une façon ou d'une autre. Mac Allister

J'ai utilisé avec succès un code référant à un critère d'évaluation. Je voulais mettre l'accent sur la rigueur, notamment dans l'utilisation du vocabulaire spécialisé et de la notation, l'écriture symbolique occupant une place importante en mathématiques. Les erreurs de rigueur entraînent de la confusion non seulement chez le lecteur mais généralement, aussi, chez la personne qui effectue le raisonnement (en l'occurrence l'élève qui doit résoudre un problème). J'ai donc, systématiquement, dans tous les travaux que j'ai corrigés (examens, mais aussi exercices... je corrigeais beaucoup à l'époque) mis le symbole RI, entouré d'un cercle, à côté de chacune des erreurs de rigueur. C'était très rapide. Puis, je notais en bas de la première page le nombre d'erreurs commises. Quand je donnais la distribution statistique des résultats obtenus dans la classe pour un examen, je donnais aussi la répartition statistique du nombre de ces erreurs (combien d'élèves avaient commis moins de 5 erreurs, entre 6 et 10 erreurs, entre 11 et 15 erreurs, plus de 16 erreurs). Au premier test, les élèves n'étaient pas pénalisés pour ce genre d'erreurs ; par la suite, une partie de l'évaluation sommative portait sur la rigueur. L'amélioration a été fulgurante. Certains regardaient le nombre de RI avant de regarder leur note ! Moi qui par le passé m'épuisais à insister sur l'importance de la rigueur, j'ai pu reposer ma voix. Avouons toutefois que j'avais accompagné l'« opération RI », d'une nouvelle façon de s'interroger sur la rigueur : je suggérais aux élèves, devant une difficulté d'écriture ou de manipulation de symboles, de remplacer l'interrogation qui les hante habituellement : « Est-ce qu'on a « le droit » de faire ça ? », par celle-ci : « Est-ce cohérent avec les conventions d'écriture adoptées, avec les postulats et les règles qui en découlent<sup>12</sup> ? »

rapporte une suggestion intéressante d'Elbow (1981), dans le même genre : souligner d'un trait rectiligne les éléments particulièrement valables et d'un trait ondulé ce qui fait défaut ou porte à confusion<sup>10</sup>. Ces modalités peuvent être intéressantes pour certains professeurs, notamment ceux qui ont l'impression de « refaire le solutionnaire » ou d'écrire un roman sur plusieurs copies.

Il peut aussi s'avérer utile et pertinent de réduire carrément l'ampleur des commentaires. C'est clairement le cas lors de la correction d'un examen final dont l'élève ne verra pas la copie ; on peut alors se contenter du minimum d'indications utiles en cas de contestation. De façon plus générale, il est pertinent de se contenter de commentaires assez brefs et portant sur un nombre limité de critères d'évaluation puisque l'ampleur des commentaires peut avoir des effets pernicieux<sup>11</sup>.

#### *La diffusion de la rétroaction*

La dernière piste de solution, mais non la moindre, est de diffuser la rétroaction à partir de quelques copies seulement. L'exploitation de cette piste permet au professeur de fournir régulièrement et fréquemment de la rétroaction aux élèves, qui tous peuvent en profiter, sans qu'il soit nécessaire de corriger et d'annoter tous les travaux. Ce type d'intervention tire une partie de sa pertinence du fait que les difficultés rencontrées par un élève sont, dans bien des cas, partagées par plusieurs de ses camarades.

Il s'agit donc de faire bénéficier l'ensemble des élèves des commentaires et suggestions formulés au sujet de quelques travaux. Il peut s'agir de travaux fictifs ou réels, le nom des auteurs de ceux-ci pouvant être mentionné ou non. La diffusion peut se faire sous le mode écrit ou sous le mode oral.

On peut, par exemple, afficher quelques copies de travaux représentatifs, corrigés et commentés ; cet affichage peut être complété d'une feuille de commentaires généraux. Lorsque les aspects à traiter sont plus complexes ou qu'on veut s'attarder au processus autant ou plus qu'au résultat, le mode de diffusion oral est plus approprié. On choisit alors un ou deux cas qui se prêtent bien aux aspects qu'on veut aborder et on procède à une discussion collective de ces cas avec la classe. On

peut présenter ces cas au groupe à l'aide d'un document photocopie, d'un transparent, d'une transcription au tableau, etc. La discussion collective de l'évaluation d'un travail peut aussi être utilisée pour des productions autres qu'écrites, comme cela se fait couramment dans des disciplines artistiques ou sportives.

Si l'on peut prévoir quelques difficultés à l'implantation de ce genre de pratiques dans un contexte scolaire, celles-ci devraient être surmontées assez facilement en prenant quelques précautions, notamment en faisant bien voir les avantages de la formule et en précisant des modalités de fonctionnement.

Chose certaine, de telles modalités de partage de la responsabilité de correction et de rétroaction comportent des avantages nombreux : une réduction considérable de la tâche de correction, des occasions pour les élèves de s'exercer au transfert, un soutien au développement des habiletés d'évaluation, la prise de conscience par un élève des difficultés de ses camarades, une vision plus large que celle que l'élève aurait pu obtenir à partir de son propre travail. À ces avantages communs aux modes de diffusion oral et écrit, s'en ajoutent deux autres, propres aux interventions de type discussion collective : une rétroaction plus détaillée et plus interactive que celle qui peut être offerte dans le cadre de la correction des travaux de chacun des élèves et une occasion de réflexion métacognitive.

La diffusion de la rétroaction comporte de nombreux avantages, soit, objecteront certains, mais cela doit gruger passablement de temps de classe. Effectivement, il faut du temps et le temps n'est pas extensible. Pour intégrer de telles interventions à son enseignement, il faudra donc effectuer certains choix touchant la planification générale de l'enseignement. Cela nous ramène au postulat de départ : ce qui est en cause dans le problème de la quantité excessive de correction, c'est le sens des interventions d'évaluation ainsi que l'intégration de celles-ci à l'enseignement.

## **Conclusion**

La réduction du fardeau de la correction, problème technique en apparence, amène à repenser l'ensemble de notre enseignement, ce qui met en cause non seulement nos pratiques mais également les concep-

tions et les croyances qui les sous-tendent.

Ainsi, tout en convenant qu'il est utile que l'évaluation sommative se fasse en plusieurs étapes, on a pu voir que la fonction de ce type d'évaluation est très correctement remplie par trois ou quatre épreuves portant sur des étapes importantes ; tout en réaffirmant l'importance d'une rétroaction régulière et fréquente, on a souligné qu'en contexte d'évaluation formative, il y avait intérêt à ce que la rétroaction soit progressivement assumée par les élèves eux-mêmes et par leurs pairs, sous la supervision du professeur ; tout en ne contestant aucunement la valeur de la rétroaction individuelle dans le cadre de l'évaluation sommative, on a vu comment, dans le cadre de l'évaluation formative, il pouvait être aussi avantageux, pour les élèves comme pour le professeur, de corriger seulement quelques travaux et de diffuser la rétroaction à l'ensemble des élèves, préférablement sous forme interactive.

D'autre part, on a pu se rendre compte que, pour oser s'aventurer sur certaines des voies de solutions suggérées, il faut accepter de croire – ne serait-ce que le temps d'expérimenter quelques interventions – que les élèves, pour la plupart, peuvent travailler sans l'intervention de la carotte et du bâton que constitue l'attribution d'une note au moindre travail. Si l'on en juge par le succès remporté par des interventions ne faisant pas appel à la notation des travaux, l'élément déterminant pourrait bien être l'existence d'une forme de suivi plutôt que l'attribution d'une note ; si, de plus, la forme de suivi offerte accroît progressivement la responsabilité des élèves dans leur apprentissage, leur motivation intrinsèque s'en trouve augmentée.

On a pu constater enfin qu'un professeur qui corrige beaucoup n'est pas nécessairement un bon professeur. En effet, corriger beaucoup devient souvent corriger trop ; le professeur risque alors de s'épuiser, de se lasser, de négliger d'autres tâches et de ne pas contribuer autant qu'il le pourrait au développement des habiletés d'évaluation des élèves, à la prise en charge de leur apprentissage. Est-ce qu'un professeur qui corrige beaucoup est un bon professeur ? Pas nécessairement. Et si un professeur réduit ses corrections, sera-t-il un moins bon professeur ? Là aussi, pas nécessairement. Tout dépend de la façon dont sera effectuée la réduction.

À chacun et chacune donc de trouver des solutions pertinentes, d'expérimenter, d'intégrer de nouvelles pratiques. Je parierais bien que, la période d'ajustement passée, élèves et professeur s'accorderont à dire qu'ils en tirent profit.

En effet, selon les solutions adoptées, les professeurs gagneront temps, équilibre, légèreté, intérêt ou une combinaison de ces avantages. Et ces gains, pourtant non négligeables, seront probablement moins grands que ceux des élèves. Le recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs ainsi que la discussion collective de l'évaluation de cas types sont des modalités de rétroaction susceptibles d'aider les élèves à développer leur jugement critique, leurs habiletés d'auto-évaluation et, conséquemment, leurs habiletés métacognitives ainsi qu'une confiance en eux-mêmes basée sur une juste perception de leurs forces et de leurs lacunes (quant aux savoirs, aux habiletés, aux méthodes de travail et aux attitudes). En regard de tels objectifs, ces modalités de rétroaction sont plus puissantes que ne l'est la rétroaction fournie par le professeur.

Outre le développement d'habiletés générales de l'ordre de l'évaluation et de la métacognition, les élèves gagneront aussi, à court terme, une familiarité avec les critères d'évaluation : ils ont en effet plus de chances de s'approprier ces critères, de saisir leur sens et leur portée, en s'exerçant à les utiliser pour évaluer le travail d'un camarade ou leur propre travail qu'en lisant les commentaires du professeur. Cette appropriation des critères d'évaluation contribuera à une plus grande réussite lors des épreuves d'évaluation sommative. Et, là encore, les professeurs seront gagnants : corriger de meilleures copies n'est-ce pas, en définitive, la plus belle façon de réduire le fardeau de la correction ? 

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. « Au collégial, l'évaluation, et en particulier la correction des travaux et examens, ressort nettement comme la tâche la plus désagréable [pour 60,5 % des 377 professeurs interrogés]. Vient ensuite, mais loin derrière, la participation à des réunions mentionnée par environ un enseignant sur dix. » *Enseigner : qu'en disent les profs ?*, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, novembre 1991, p. 38.
2. J'ai expérimenté la plupart des solutions décrites, soit dans le cadre de cours de mathématiques que j'ai donnés, soit dans le cadre de cours de musique (interprétation et théorie) que j'ai suivis. Certaines solutions et réflexions sont inspirées de conversations que j'ai eues avec des collègues professeurs ou conseillers pédagogiques, notamment avec Jean-Pierre Goulet qui a animé, à quelques reprises, une activité du CPE/C portant sur ce thème.
3. Pour d'autres réflexions et suggestions qui ont trait à ce problème, voir : AYLWIN, U., « Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 12-18, notamment les pages 14, 16 et 17 ; D'AMOUR, C., *Évaluation formative. Dossier d'instrumentation pour le personnel enseignant*, Collège Ahuntsic, 1992, pagination multiple ; FORCIER, P., « Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 25-28 ; GOULET, J.-P., « Lucie, Claude et les autres... Sur la vague de l'évaluation continue » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 1, septembre 1989, p. 26 ; HOWE, R., « Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 8-12 ; Mac ALLISTER, J., « Responding to Student Writing » dans GRIFFIN, C. W. (Ed.), *New Directions for Teaching and Learning : Teaching Writing in All Disciplines*, n° 12, San Francisco, Jossey-Bass, December 1982, p. 59-65.
4. Pour alimenter la réflexion sur ces différents aspects de l'évaluation, on lira avec intérêt NOIZET, G. et J.-P. CAVERNI, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978 (notamment les chapitres I, IV, V et VI qui sont passionnants).
5. Pour alimenter une réflexion sur l'erreur, dans toute discipline, on peut s'inspirer de propos sur ce thème dans AUBÉ, M., J.-G. DUFORT et A. RAYMOND, *Évaluation et apprentissage de la mathématique*, Université du Québec, Télé-Université, pmm 5021, 1980, notamment p. 83-84, p. 141-142, p. 182-191 (« L'erreur : un moyen d'entrer en relation de connaissance avec l'élève »).
6. Mac Allister mentionne des résultats de recherche qui vont dans ce sens (p. 61).
7. Sauf de rarissimes exceptions, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation ne peuvent être utilisées dans le cadre de l'évaluation sommative puisque celle-ci engage officiellement la responsabilité du professeur face à l'institution scolaire.
8. Mac Allister (p. 63) donne trois références de chercheurs dont les résultats soutiennent cette hypothèse. Il s'agit de recherches qui portent sur l'écriture, domaine de productions complexes.
9. MEIRIEU, P., « Éduquer : un métier impossible ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 36.
10. Mac Allister (p. 61).
11. Mac Allister (p. 61) fait référence à des recherches sur cette question et rapporte une suggestion intéressante de Shulman (1979) à ce sujet.
12. Pour plus de détail et une mise en contexte, voir : « En quoi ma discipline contribue-t-elle à la formation fondamentale ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 1, septembre 1989, p. 32-36, particulièrement p. 34 (distinguer ce qui relève de la convention de ce qui relève de la déduction) et p. 35 (réfléchir sur le langage).