

LA RÉTROACTION MULTITYPE

CORRIGER DES RÉDACTIONS : QUAND LA COMBINAISON DE DIFFÉRENTS TYPES DE RÉTROACTIONS AIDE NOS ÉTUDIANTS... ET NOUS SIMPLIFIE LA VIE



CATHERINE BÉLEC
Professeure
Cégep Gérard-Grin

CONTEXTE

Hiver 2014. Je corrige les copies de mes étudiants qui tentent de justifier en quoi l'extrait de *Tristan et Iseut* que je leur ai donné à lire appartient bien à la littérature courtoise. Pas terrible. Et c'est un euphémisme. Vaguement découragée, et comme je n'ai qu'un groupe pour ce cours, je décide de faire du zèle. Lors de la remise des copies corrigées (et de l'annonce de la moyenne catastrophique), je tente de faire passer la pilule en annonçant à mes étudiants une bonne nouvelle : je leur donne une deuxième chance. Ils pourront refaire ce même travail en tenant compte des commentaires très détaillés que je leur ai laissés sur leur copie. Regain d'enthousiasme. Une semaine plus tard, je me mets à la correction de cette deuxième version du travail. C'est mieux... mais ça ne vole pas aussi haut que je l'aurais voulu. Pourtant, j'avais commenté systématiquement tous les problèmes sur les copies de la première version... À la fin de ma seconde correction, je remarque, à mon grand désarroi, que certaines évaluations ont même reçu une note inférieure par rapport à la première version ! Je retourne voir quelques-unes de ces copies, pour comprendre ce qui a pu se passer, et je constate que mes commentaires ont été pris en compte, mais ont été souvent mal interprétés...

Nous le savons, la tâche de correction des professeurs, notamment dans des matières exigeant de longues rédactions, est harassante. Nous faisons de notre mieux pour commenter les erreurs des étudiants, pour qu'ils arrivent à s'améliorer. Ensuite, nous leur remettons leur copie... et quoi ? Certains la lisent avec attention et viennent poser des questions – ce sont généralement les meilleurs étudiants. Mais la majeure partie d'entre eux lit les commentaires sans leur donner l'attention qui serait nécessaire pour en faire un exercice réellement formatif, et repousse la copie. Que retient chacun de tous ces commentaires ? Pas forcément autant que nous pourrions l'espérer, si nous nous fions à certaines études (Roberge, 2008 ; Bailey et Garner, 2010). L'expérience que j'ai menée à l'hiver 2014 m'a grandement incitée à conduire une recherche exploratoire de type développement centrée sur une nouvelle méthode de rétroactions que je présenterai dans cet article.

DE NOMBREUSES MÉTHODES DE RÉTROACTIONS

Comme les étudiants ne tiennent pas toujours compte des commentaires formulés par leur professeur lors d'une évaluation, certains pédagogues essaient diverses techniques : correction audio (Roberge, 2008), banques de commentaires, grilles de correction descriptives (Côté et Tardif, 2011) et, dernièrement, correction « filmée » (Cabot et Lévesque, 2014).

D'autres professeurs délaissent l'annotation des copies pour se tourner vers des rétroactions plus directes, facilitées par certaines approches pédagogiques tels la classe inversée et l'enseignement explicite. Chaque méthode a ses avantages... et ses inconvénients comme le montre le [tableau 1](#).

L'APPRENTISSAGE PAR UNE CONSTRUCTION ACTIVE

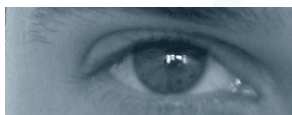
Dans la plupart des cas de figure présentés dans le [tableau 1](#), on remarque que les étudiants, face à leur copie corrigée, demeurent passifs. Or, la vague pédagogique initiée par Piaget dans les années 1950 fait valoir cette idée que l'apprentissage est un processus de construction qui, si l'on veut qu'il ait le maximum de chance de réussir, doit se faire d'une manière active. Le cadre même de l'approche par compétences adoptée par les établissements collégiaux repose sur cette importance du « savoir-faire », d'un lien entre le savoir et l'agir, typique des courants constructiviste et cognitiviste. D'ailleurs, la plupart du temps, les évaluations sont réalisées selon un cadre cognitiviste, qui s'intéresse aux processus mentaux donnant accès à la connaissance et « considèr[e] l'apprenant comme un intervenant actif du processus d'apprentissage » (Kozanitis, 2005, p. 10). La révision d'une correction est une démarche qui fait partie des stratégies cognitives, plus précisément métacognitives, celles-ci « permett[ant] à l'apprenant de réfléchir sur sa manière de penser et de travailler, d'en évaluer l'efficacité, puis d'apporter des ajustements pour l'améliorer » (*ibid.* p. 11). En outre, la correction des rédactions individuelles est sans doute le moment où les professeurs exercent la plus grande différenciation pédagogique. Étant donné la grande portée cognitive de cette action pour l'étudiant et l'importance pédagogique que le professeur lui accorde, il semble donc qu'il faille rendre cet exercice aussi profitable que possible.



TABLEAU 1

SYNTHÈSE DES DIFFÉRENTS TYPES DE RÉTROACTIONS

TYPES DE RÉTROACTIONS	AVANTAGES	DÉSAVANTAGES
RÉTROACTION AU STYLO SUR LA COPIE	<p>Pour le professeur: Simplicité de la méthode; grande souplesse (permet d'écrire un commentaire, d'entourer, de barrer, de souligner, de corriger l'erreur).</p> <p>Pour les étudiants: Rétroaction différenciée.</p>	<p>Pour le professeur: Redondance des commentaires d'une copie à l'autre; contraintes liées à la quantité de commentaires et à leur exhaustivité (temps de correction et espace restreint sur la copie).</p> <p>Pour les étudiants: Difficulté sur le plan de la lisibilité (calligraphie, espace restreint); difficulté de compréhension pour les étudiants dyslexiques ou dysorthographiques; effet visuel parfois lourd diminuant la motivation de l'étudiant.</p>
CODAGE	<p>Pour le professeur: Simplicité de la méthode; rapidité d'exécution.</p>	<p>Pour les étudiants: Nécessité de faire plusieurs allers-retours entre leur copie et un document de référence présentant les codes; difficulté de compréhension (signification des codes pas toujours claire).</p>
GRILLE DE CORRECTION DESCRIPTIVES	<p>Pour le professeur: Simplicité de la méthode; rapidité d'exécution.</p> <p>Pour les étudiants: Attentes claires.</p>	<p>Pour les étudiants: Rétroaction peu différenciée (doit entrer dans un cadre); difficulté de compréhension et de lecture des grilles (rétroaction trop loin de l'erreur); impression d'anonymat (peu motivant).</p>
BANQUE DE COMMENTAIRES (à copier-coller à partir d'une feuille à part)	<p>Pour le professeur: Possibilité de faire des commentaires exhaustifs et lisibles; rapidité d'exécution.</p> <p>Pour les étudiants: Attentes claires.</p>	<p>Pour les étudiants: Rétroaction peu différenciée (doit entrer dans la banque); difficulté de compréhension et de lecture des commentaires (rétroaction trop loin de l'erreur).</p>
RÉTROACTION EN CLASSE (groupe)	<p>Pour le professeur: Possibilité de faire des commentaires ciblés exhaustifs ou globaux; rapidité d'exécution.</p>	<p>Pour les étudiants: Rétroaction peu différenciée (se concentre sur les erreurs les plus fréquentes); difficulté de compréhension et de lecture des commentaires (rétroaction non liée directement à la copie); impression d'anonymat (peu motivant).</p>
CORRECTION AUDIO	<p>Pour le professeur: Possibilité de faire des commentaires exhaustifs; rapidité d'exécution équivalente à la rétroaction au stylo.</p> <p>Pour les étudiants: Rétroaction différenciée; effet affectif positif.</p>	<p>Pour le professeur: Nécessité d'utiliser des technologies à maîtriser; exigence physique (parler pendant plusieurs heures pour lire et commenter les rédactions).</p> <p>Pour les étudiants: Plus exigeant pour les étudiants souffrant de TDA.</p>
CORRECTION « FILMÉE »	<p>Pour le professeur: Possibilité de faire des commentaires exhaustifs.</p> <p>Pour les étudiants: Rétroaction différenciée; combinaison d'éléments visuels et auditifs; effet affectif positif.</p>	<p>Pour le professeur: Nécessité d'utiliser des technologies à maîtriser; exigence physique (parler pendant plusieurs heures pour lire et commenter les rédactions); correction sensiblement plus longue.</p>



► LA FORMATION D'UNE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE ET LA MISE EN ŒUVRE DE CELLE-CI

Toutes ces techniques comportent des avantages et des désavantages... mais, que se passerait-il si l'on tentait de combiner, sur une même copie, le plus de types de rétroactions possible? Que se passerait-il si l'on choisissait, en constatant une erreur typique ou commune, d'utiliser un commentaire provenant d'une banque préétablie, alors que face à un autre problème particulier à l'étudiant, on pourrait faire un petit commentaire audio? Les annotations au stylo ont aussi leurs avantages: c'est rapide, on peut souligner, entourer, écrire un codage lié à la langue... Et si l'on pouvait garder ce type d'annotation également? Mais, pourquoi ne pas orienter en plus, par un lien hypertexte, l'étudiant vers des exercices qui sont liés à sa difficulté avec telle règle de ponctuation ou de grammaire? Cette correction combinant toutes ces sortes de rétroactions, que j'ai nommée *multitype*, ne serait-elle pas potentiellement avantageuse pour les étudiants, mais aussi pour le professeur?

J'ai donc tenté, lors de la session d'automne 2014, une recherche exploratoire afin d'examiner la possibilité d'utiliser plusieurs méthodes de rétroactions sur une seule et même copie numérique, selon le besoin spécifique lié à une erreur, et d'observer si cela permettait de profiter des avantages de chaque type de rétroactions, tout en neutralisant en grande partie les désavantages de chacune. Voici les trois objectifs de cette recherche:

- Créer un modèle de rétroaction multitype.
- Évaluer si un mode de rétroaction multitype était susceptible d'aider les étudiants à mieux comprendre les commentaires de leur professeur.
- Évaluer la charge de travail que ce modèle pourrait représenter pour un professeur.

LA CRÉATION D'UN MODÈLE

La création du modèle s'est déroulée en deux phases. D'abord, en m'appuyant sur les travaux de Julie Roberge (2008), j'ai étudié les types de commentaires présents dans une rédaction et j'ai analysé leur nature de même que leur niveau de complexité de manière à les regrouper selon trois catégories: connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif, 1992). À ces catégories s'est ajoutée une réflexion sur les intentions poursuivies par la rétroaction sur les copies: loin de se vouloir uniquement informatives, les rétroactions, si on les désire constructives, doivent prendre en compte la

dimension affective liée à la motivation de l'étudiant. Selon l'objectif ainsi que le type de connaissance, j'ai donc conçu une banque de commentaires (portant sur les connaissances déclaratives et procédurales) regroupant les erreurs les plus fréquentes des étudiants. J'ai également élaboré une banque de liens hypertextes, certains menant à des exercices du site du Centre collégial de développement de matériel pédagogique (CCDMD)¹, d'autres à des définitions qui, à mon avis, étaient susceptibles d'aider les étudiants à procéder à une réécriture. Je réservais aux capsules audios les connaissances conditionnelles ainsi que les encouragements, et me gardais la souplesse de corriger au «stylet», sur un iPad, les fautes de français que l'on peut associer surtout aux connaissances déclaratives. Finalement, l'utilisation «d'étampes» me semblait pertinente pour certains commentaires brefs et récurrents («Bravo», «Bien mené», «Tu te répètes», etc.). Puis, je me suis penchée sur la conception technique du modèle. Après avoir repoussé différentes applications (certaines trop couteuses, d'autres trop complexes), j'ai décidé de travailler en deux temps: d'abord en corrigeant les copies directement sur un iPad grâce à l'application iAnnotate, qui permet de créer des étampes, d'écrire sur un PDF, d'insérer des notes, de souligner et d'inclure de courtes capsules audios; ensuite, en ajoutant les quelques liens hypertextes avec Adobe Acrobat Pro. J'ai choisi de travailler en deux étapes parce qu'il me semblait important de garder la souplesse de la correction au «stylo» pour les fautes – ce qu'offrait la correction sur iAnnotate, mais pas sur Adobe Acrobat Pro (au moment de ma recherche).

[...] ne pas avoir à écrire, encore et encore, les mêmes commentaires sur les copies a un petit côté «jouissif» à ne pas négliger et rend la correction moins abrutissante.

LA MISE À L'ÉPREUVE DU MODÈLE

Pour vérifier si ce mode de correction aidait les étudiants à mieux comprendre mes commentaires, il fallait éprouver le modèle. Ainsi, deux groupes-classes du cours *Introduction à la littérature* (le premier cours de la séquence des cours de français au Cégep Gérald-Godin) ont eu à me remettre une rédaction partielle. Les étudiants des deux groupes avaient le même extrait, étaient soumis au même contexte de rédaction (à la maison) et devaient respecter les mêmes consignes. L'un des groupes a reçu une correction traditionnelle au stylo à même la copie de chacun, alors que l'autre groupe a reçu une correction multitype. De manière à juger de l'amélioration de

¹ Centre collégial de développement de matériel didactique.



leur travail, j'avais conçu une grille à échelle uniforme très détaillée qui permettait d'évaluer tant quantitativement que qualitativement l'évolution des apprentissages.

Puis, les étudiants recevaient leur copie corrigée en classe (groupe témoin) ou en laboratoire (groupe expérimental) et étaient contraints de rester au minimum 20 minutes sur place afin de prendre connaissance des divers commentaires. Bien qu'ils pouvaient conserver leur copie corrigée par la suite, je ne répondais à leurs questions que lors de cette séance de révision. Les étudiants du groupe témoin (correction au stylo) ont quitté la salle en moyenne 22 minutes après la remise de la correction, tandis que ceux du groupe expérimental (correction multitype) y sont restés pour réviser leur copie en moyenne 40 minutes. Tous avaient ensuite une semaine pour améliorer de leur mieux leur rédaction et me soumettre une réécriture. Chacune des versions devait compter pour 5 % de la note finale. Mais, en me retrouvant face aux moyennes extrêmement faibles des deux groupes, j'ai décidé de leur offrir la chance de ne compter que la meilleure des deux versions pour 10 % – mon objectif étant alors d'augmenter leur motivation à effectuer l'exercice de réécriture avec sérieux. Les étudiants des deux groupes m'ont remis leur second travail en format papier, identifié uniquement par leur numéro de demande d'admission. Lors de la correction de la seconde version, j'ai donc mélangé les copies des deux groupes en vue de corriger à l'aveugle chaque rédaction.

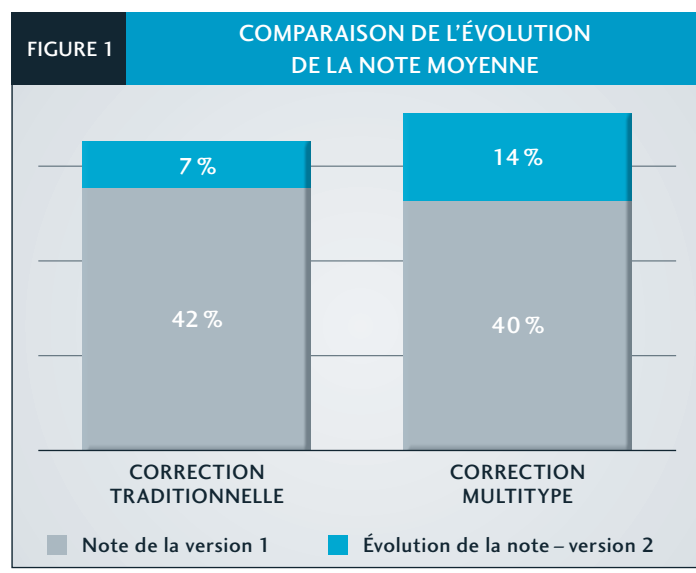
LES RÉSULTATS

Le caractère exploratoire de cette recherche ne permet pas d'extrapoler statistiquement les résultats, cependant, ceux-ci se sont montrés extrêmement prometteurs, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Notamment, en relevant les progrès qualitatifs en rédaction perceptibles grâce à la grille de correction, j'ai pu constater l'évolution de la majorité des indicateurs. Ceci m'a permis de conclure que les étudiants du groupe expérimental ont mieux compris les rétroactions, ce qui les a aidés à s'améliorer davantage en ce qui concerne la compréhension de la structure, la richesse du vocabulaire et l'approfondissement de l'analyse.

En outre, les résultats quantitatifs ont été très encourageants : les étudiants ayant bénéficié de la correction multitype ont, en moyenne, augmenté deux fois plus leur note lors de la réécriture que le groupe témoin (14 % contre 7 %), comme le montre la [figure 1](#).

Les améliorations individuelles ont été également d'une plus grande ampleur. Nous pouvons l'observer grâce aux données

du [tableau 2](#), selon lesquelles la majorité des étudiants du groupe témoin ont profité d'une amélioration de leur note se situant entre 5 % et 15 %, alors que pour une grande partie du groupe expérimental, la note s'est améliorée de 15 % à 30 %, deux étudiants ayant même augmenté leur note de 30 % – ce qu'aucun étudiant du groupe témoin n'est parvenu à faire. Ces résultats semblent indiquer que la correction multitype favorise une compréhension plus approfondie des commentaires du professeur et permet une rétroaction plus constructive que les rétroactions au stylo.



TABEAU 2 RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LEUR PROGRESSION ENTRE LES DEUX VERSIONS DU TRAVAIL

Écart entre les notes	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	
	Groupe témoin	Groupe expérimental
Diminution de la note	2	3 ²
Augmentation de 0 % à 5 %	5	2
Augmentation de 5 % à 15 %	9	5
Augmentation de 15 % à 30 %	2	6
Augmentation > 30 %	0	2

² Quatre des cinq étudiants du groupe témoin ainsi que du groupe expérimental ayant obtenu une moins bonne note à la deuxième évaluation ont révélé à la chercheuse, à la suite de l'expérimentation, qu'ils avaient négligé de prendre en compte les rétroactions commentant leur première version.



LES COMMENTAIRES DES ÉTUDIANTS

Bien que l'efficacité de la nouvelle méthode de correction ait été, chiffres à l'appui, plutôt concluante, il me semblait essentiel de connaître les impressions de mes étudiants eu égard à cette façon de faire. Qu'avaient-ils pensé de cette nouvelle méthode de rétroaction ? Qu'avaient-ils apprécié ? Quels éléments leur avaient-ils déplu ? Lors d'une discussion tenue avec le groupe expérimental, les commentaires des étudiants ont révélé une grande appréciation de cette méthode. Parmi les avantages soulevés, les étudiants ont mentionné le caractère personnel et particulièrement motivant des capsules audios :

J'ai aimé l'audio. En général, on donne seulement le côté négatif pour améliorer. J'adore que l'on commence à parler du côté positif. Comme ça, même quand tu vas changer des éléments, tu sais ceux qu'il ne faut pas que tu changes parce que c'est tes bons côtés.

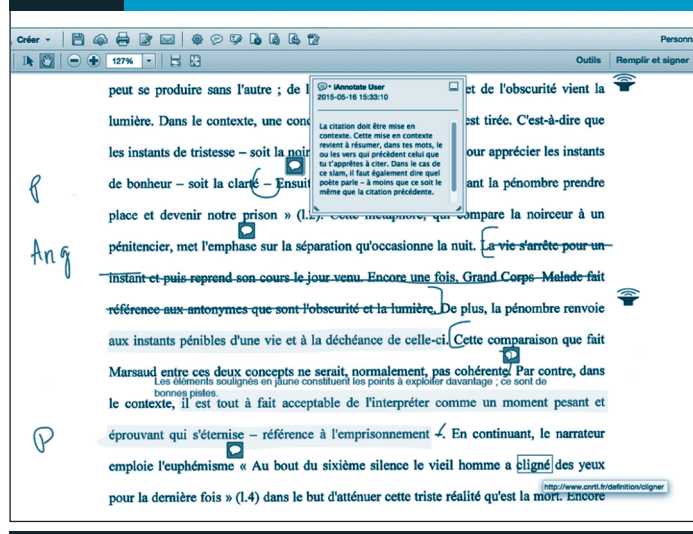
De plus, les étudiants ont souligné le caractère formateur des liens hypertextes :

Moi, ça [les liens hypertextes] m'a beaucoup aidé, surtout pour [...] la signification des mots. Elle [la professeure] nous avait référés à un site particulier [...] c'est comme un dictionnaire, mais en beaucoup plus précis. Ça m'a beaucoup aidé à comprendre, puis à améliorer la justification.

Personnellement, j'ai noté une réaction très différente dans les deux groupes lors de la remise de la première correction. Les étudiants du groupe expérimental étaient beaucoup plus réceptifs : ils prenaient en note les commentaires audios, me demandaient des précisions. Ceux du groupe témoin, pour leur part, semblaient plutôt pressés de partir avec leur copie et, malgré la possibilité de se reprendre lors de la réécriture, semblaient très démotivés : peu de questions, quelques critiques quant à mes exigences. Un des étudiants m'a carrément avoué, par la suite, avoir jeté sa copie sans la regarder, puisque, selon lui, elle ne valait rien. N'ayant pas consulté les commentaires ni pris en compte les aspects positifs de son travail initial, il a remis une seconde version beaucoup plus faible. Les étudiants qui ont reçu la correction multitype, par la nature même de la correction, ne pouvaient pas vraiment faire cela : le coup d'œil d'une telle copie révèle surtout des icônes (notes, capsules audios), mais pas leur contenu. Ne serait-ce que par curiosité, ils doivent donc « cliquer » sur ces icônes pour voir ce qu'elles contiennent. Les copies multitypes, d'ailleurs, sont beaucoup plus aérées que celles des corrections traditionnelles (voir l'exemple à la figure 2), dont le foisonnement des commentaires (que j'avais voulu les plus constructifs possible) donne un coup d'œil pour le moins

imposant – ou décourageant, malgré ma tentative de mettre des commentaires positifs sur chaque rédaction, allant même à les souligner au marqueur. De cette manière, la correction multitype semble aider les étudiants à mieux comprendre les commentaires laissés par le professeur, tout en les plaçant dans une position plus active et motivante.

FIGURE 2 EXEMPLE D'UNE CORRECTION MULTITYPE



QU'EN EST-IL DE LA CHARGE DE TRAVAIL POUR LE PROFESSEUR ?

Pour le professeur, la correction multitype semble une avenue potentiellement viable. Lors de la correction des premières versions, j'ai chronométré le temps moyen que je mettais à commenter les rédactions selon les différentes méthodes. Au terme de 30 copies dans chaque groupe, et malgré la difficulté liée à la nécessité de passer par deux étapes (iAnnotate et Adobe Acrobat Pro) pour la correction multitype, le temps de correction s'est révélé équivalent. En fait, les corrections multitypes me prenaient en moyenne cinq minutes de plus que celles traditionnelles, faisant passer le temps de correction de 30 minutes à 35 minutes par rédaction. Ceci dit, il faut tenir compte que les toutes premières copies multitypes ont pris un temps considérable à corriger (près de deux fois plus longtemps que les corrections traditionnelles), pour la simple raison que je devais apprendre à utiliser iAnnotate. Comme tout outil technologique, il faut compter un investissement temporel pour maîtriser l'application. Toutefois, plus la pile de travaux diminuait, plus la correction multitype se déroulait rapidement – au point que les dernières copies prenaient un temps équivalent, voire parfois inférieur, à celui requis pour corriger au stylo, et ce, après moins de 30 textes.



LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche exploratoire s'est révélée concluante à maints égards, mais de nombreux points demeurent à approfondir. Entre autres, les données de cette recherche ne permettent pas de tirer des conclusions quantitatives fiables statistiquement en raison de l'échantillon limité (seulement 18 étudiants par groupe) et trop disparate. En effet, je ne disposais que de deux bassins très restreints, soit deux groupes-classes, pour constituer mon échantillon. Ainsi, bien que presque tous les étudiants aient accepté de participer à la recherche, la formation d'un échantillon se basant sur une équivalence programme (même nombre d'étudiants appartenant aux mêmes programmes dans les deux groupes) m'a amenée à réduire le nombre d'étudiants formant l'échantillon par groupe. Dans le peu de latitude que j'avais, j'ai tenté de créer des échantillons aussi homogènes que possible en me basant sur les notes de la première version, la langue maternelle, le sexe et le parcours scolaire (le fait que l'étudiant ait ou non éprouvé des difficultés en français par le passé). De plus, les données accumulées étaient basées sur les évaluations d'un seul professeur. Cela fait entrer en ligne de compte les forces et faiblesses de cette personne, qui sont nécessairement transmises à travers les divers modes de correction et influencent donc les résultats. Enfin, la recherche était basée sur l'évaluation de l'efficacité des rétroactions à travers une démarche de réécriture, ce qui, bien que permettant en effet de réduire les données extérieures, demeure une situation pédagogique artificielle. Ainsi, si les données de cette recherche (qui reposent sur une réécriture) suggèrent que les étudiants comprennent mieux les rétroactions multitypes qui leur sont adressées, elles ne prouvent pas si la correction multitype permet davantage à l'étudiant de transférer ses connaissances que la correction traditionnelle. Dans la même optique, les données, basées sur une seule correction multitype, ne permettent pas d'observer la progression de la compétence rédactionnelle.

[...] je percevais chez mes étudiants une tendance à utiliser mes rétroactions comme un outil constructif.

LES AVENUES À EXPLORER

En fait, les problèmes évoqués seraient résolus en reportant cette recherche de manière plus large et en contexte réel, soit sur une session complète, avec la collaboration de plusieurs professeurs enseignant différents cours qui nécessitent des rédactions complexes. D'une part, cela permettrait l'atteinte d'un échantillon statistique valide (du moins, plus fiable);

d'autre part, le fait de se rapporter aux résultats des étudiants de plusieurs professeurs amoindrirait l'impact d'un correcteur particulier par rapport aux résultats de l'étude.

En outre, pour tenter de corriger certaines faiblesses identifiées dans cette recherche, on pourrait notamment revoir certains types de commentaires qui proviennent de la banque préétablie. De plus, il serait préférable de réaliser la correction en une seule étape et à l'aide d'une seule application. Les technologies évoluant constamment, il faudrait réévaluer les outils disponibles et les possibilités que ces derniers offrent présentement afin de trouver l'option la plus efficace.

CONCLUSION

Malgré ces bémols, il m'apparaît que cette combinaison de rétroactions pourrait s'avérer une voie intéressante pour rendre le travail de correction des professeurs plus pertinent – tout en nous évitant d'alourdir la charge de travail. Pour ma part, j'ai adoré corriger de cette manière. J'ai répété l'exercice à la session d'hiver 2015 avec 90 étudiants du cours *Écriture et littérature* (601-101), pour deux rédactions partielles, dont l'une réalisée en classe. Ceci a entraîné la nécessité d'ajouter une heure pour numériser les copies, petit irritant que j'ai rattrapé en corrigeant d'une manière qui me semblait plus agréable. Le fait de ne pas avoir à écrire, encore et encore, les mêmes commentaires sur les copies a un petit côté «jouissif» à ne pas négliger et rend la correction moins abrutissante. On «parle» en différé avec l'étudiant, on fait une petite blague quand il nous sort une perle. Personnellement, je n'ai jamais vu un tel niveau de motivation chez mes étudiants lorsqu'ils révisent leur copie. Certains, même, m'ont dit être retournés consulter leurs copies multitypes pour se préparer à la rédaction finale. Ainsi, je perçois chez mes étudiants une tendance à utiliser mes rétroactions comme un outil constructif. Leur motivation, concernant ce type de correction qui leur semble si personnel, est clairement stimulée et bon nombre d'entre eux montrent des signes d'une amélioration de leur capacité d'autorégulation. Pour ces diverses raisons, les rétroactions multitypes me semblent une piste nouvelle qui mérite d'être explorée davantage. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAILEY, R. et M. GARNER. «Is the Feedback in Higher Education Assessment Worth the Paper it is Written on? Teachers' Reflections on Their Practices», *Teaching in Higher Education*, vol. 15, n° 2, 2010, p. 187-198.

CABOT, I. et M.-C. LÉVESQUE. «Intégration des TIC et motivation en français», Rapport de recherche PAREA, Montréal, 2014 [cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf].



CABOT, I. et M.-C. LÉVESQUE. «La correction audiovidéo: une pratique profitable», *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 3, printemps 2015, p. 10-15 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/CabotLevesque-Vol_28-3.pdf].

CÔTÉ, R. et J. TARDIF. *Élaboration d'une grille d'évaluation. Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires*, ECEM, 2011.

KOZANITIS, A. «Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: un point de vue historique», Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique, 2005.

ROBERGE, J. «Corriger des productions écrites: qu'est-ce qui profite le plus aux élèves?», *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n° 1, automne 2009, p. 27-34 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/roberge-23-1.pdf].

ROBERGE, J. «Rendre plus efficace la correction des rédactions», Rapport de recherche PAREA, Montréal, 2008 [cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf].

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

Professeure de français au Cégep Gérald-Godin depuis près de 10 ans, Catherine BÉLEC est responsable du Centre d'aide en français de son établissement. À la suite de la réalisation d'une recherche exploratoire sur la correction des rédactions à l'automne 2014, elle s'inscrit au doctorat professionnel offert par l'Université de Sherbrooke. Elle prépare présentement la suite de sa recherche exploratoire tout en s'intéressant à l'apprentissage autorégulé et à l'apprentissage actif dans le cours de littérature au collégial.

c.belec@cgodin.qc.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL : revue@aqpc.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Web de l'AQPC.

[aqpc.qc.ca]

Vous avez des projets, nous lançons l'appel.

Aide au développement de matériel didactique
imprimé et informatisé pour le collégial

Appel de projets
DATE LIMITE : 4 MARS 2016

Fichiers téléchargeables : www.ccdmd.qc.ca/projet



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Téléphone : 514 873-2200
info@ccdmd.qc.ca