

## L'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS ÉCRITES : RÉDUIRE LA PART DE L'ENSEIGNANT TOUT EN AUGMENTANT L'IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE

**AZRA Jean-Luc**  
Université Seinan Gakuin  
azra@seinan-gu.ac.jp

Avant toute chose, précisons que ce petit article est un simple compte-rendu de mon expérience dans les classes d'écrit, ainsi que des échanges avec les collègues qui ont participé à mes présentations sur ce sujet ces dernières années.

Au cours des Rencontres Pédagogiques du Kansai de mars 2014, j'ai animé un atelier intitulé « Quel contenu et quels outils pour l'enseignement de l'écrit ? », où j'ai présenté principalement deux points :

- les formes écrites qu'il me paraît important de traiter avec des étudiants de deuxième année et plus (correspondances, récits, rédactions, petits articles, etc.)
- une manière possible d'amener les étudiants à maîtriser ces formes (en l'occurrence, en les leur présentant sous forme de modèles).

Bien que j'aie présenté des travaux faits en classe, je n'ai expliqué que succinctement la manière dont je les évalue. Dans ce petit article, après avoir défini ce que j'entends par *productions écrites*, je vais principalement parler de la manière de noter celles-ci. La notion d'évaluation correspondra donc ici à celle de notation.

Je soutiendrai qu'il est possible de réduire le temps de correction pour l'enseignant, et que ceci peut même constituer un avantage pédagogique.

### 1. Qu'est-ce qu'une production écrite ?

Par définition, une production écrite est un travail écrit produit par l'étudiant. Ainsi, un micro-test de vocabulaire sur feuille est déjà une production écrite. Cependant, on considérera plutôt ici celles qui partagent les caractéristiques suivantes :

- elles exigent de construire un *contenu informatif personnel* (c'est-à-dire qu'elles ne consistent pas seulement à recopier ou à traduire),
- elles ont une certaine *ampleur*, de quelques lignes à quelques pages (elles doivent contenir plusieurs phrases voire plusieurs paragraphes, et organiser les relations entre eux),
- en général, elles exigent un apprentissage concomitant de vocabulaire ou de structures (autrement dit, l'étudiant doit faire appel au dictionnaire, à des ressources sur internet, ou encore à des modèles qui lui sont proposés),

## **Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2014**

---

- enfin, elles tendent à mettre en pratique des *formes* préétablies et correspondant aux usages francophones (correspondances, récits, rédactions, articles, documents administratifs...); autrement dit, elles devront s'éloigner des formes en usage dans la langue de l'apprenant, si elles diffèrent.

### **2. Que cherche-t-on à évaluer ?**

Par *évaluation*, on peut comprendre au moins deux choses :

- dans l'acception la plus commune, l'évaluation renvoie à l'adéquation à un cadre pédagogique défini au sein de la classe, et s'accompagne d'une note, c'est-à-dire une sanction positive ou négative (sanction que, par abus de langage, on appelle d'ailleurs souvent « l'évaluation »). Dans ce cadre, l'enseignant établit un barème en fonction du contenu de son cours. Ce barème peut être strict (un point par bonne réponse par exemple) ou plus intuitif (l'enseignant à plusieurs éléments en tête, mais ne les note pas de façon rigide).
- Dans une acception plus moderne et plus didactique, l'évaluation renvoie à l'adéquation à un cadre de référence interne (le cursus universitaire par exemple) ou externe (le *Cadre Européen* par exemple). L'objectif est plutôt d'amener un groupe d'étudiants à un certain niveau préétabli. On peut dire qu'elle est tout autant l'évaluation de la réussite de l'enseignant que celle de l'étudiant (même si celle de l'étudiant va de pair).

Ici, je m'intéresserai à la première acception, c'est-à-dire à la question de l'évaluation au sein de la classe, accompagnée d'une note. Je chercherai en particulier à déterminer comment décider de cette note, et à comprendre son impact sur le temps de travail de l'enseignant d'une part, et sur l'apprentissage par les étudiants d'autre part.

### **3. Quels sont les types de corrections et quels sont leurs avantages ?**

Les types de productions et les types de corrections peuvent être plus ou moins liés. Ainsi, un test consistant en des questions successives auxquelles on répond par un mot (de vocabulaire, par exemple) peut permettre un barème univoque. Cependant, une production consistant en une lettre ou une rédaction n'autorise guère un tel barème. On peut choisir de corriger dans le détail l'orthographe, l'expression, la composition, et alors appliquer un barème complexe de notation. On peut cependant choisir de ne retenir que des critères d'évaluation généraux (clarté, longueur, qualité du français...) qui permettent une correction rapide.

À ces points s'ajoute la dimension supplémentaire d'une correction qui ne soit pas faite par l'enseignant : auto-correction, ou encore correction croisée, un étudiant corrigeant le travail d'un autre.

Considérons d'abord les corrections qui impliquent un certain degré de détail (orthographe, grammaire, expression, adéquation du vocabulaire, contenu général dans le cas d'une rédaction, organisation du texte...).

## **Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2014**

---

De telles corrections présentent sans aucun doute l'avantage de donner à l'étudiant des indices précis sur ce qu'il peut corriger pour améliorer son français ou son expression. Cependant, elles présentent au moins trois désavantages qui me semblent non négligeables :

- tout d'abord, le temps de correction exponentiel que ces corrections représentent pour l'enseignant. En effet, une correction dans le détail d'une copie d'une page peut prendre jusqu'à une demi-heure, ce qui représente jusqu'à quinze heures de travail pour une classe ordinaire. Il va sans dire que si l'avantage pédagogique d'une telle correction n'est pas avéré, il est préférable de s'en passer.
- La quantité de rectifications proposées à l'étudiant (autrement dit la quantité de notes en rouge sur la page) peut dérouter celui-ci ou lui donner un sentiment d'échec, voire l'impression qu'il ne parviendra pas à réaliser des productions qui répondent aux attentes de l'enseignant.
- Et même si l'étudiant ne ressent pas de sentiment d'échec, il n'est pas certain que ces corrections, vu leur quantité, auront un impact positif sur les futures productions écrites de l'étudiant.

En conclusion, il me semble que tout bien pesé, la correction de détail n'apporte pas d'avantages pédagogiques décisifs, tout en augmentant de façon drastique le temps de travail de l'enseignant.

Considérons maintenant une façon de corriger qui implique un degré de détail moindre mais qui présente sans doute un meilleur rapport temps de travail / efficacité.

Il s'agit simplement de donner des appréciations générales sur l'orthographe, la correction du français, le contenu, l'expression, l'originalité, etc.

Ce type de correction n'exclut pas, bien au contraire, de donner une note. Prenons le cas d'une petite dissertation d'une cinquantaine de lignes. L'enseignant peut décider, par exemple, de donner un à deux points pour la qualité du français (orthographe, syntaxe, expression), autant pour la longueur (nos étudiants ont souvent tendance à rendre des devoirs courts), pour le respect des consignes (contenu, présentation), et un à trois points pour la clarté, l'originalité, le raisonnement ou la langue, ce qui donne une note totale comprise entre quatre et dix points.

Les corrections de ce type présentent les avantages suivants :

- elles permettent de noter rapidement (par exemple, un paquet de trente copies en moins d'une heure), ce qui peut représenter un gain de travail hebdomadaire considérable.
- Elles mettent l'accent sur les éléments fondamentaux qui concernent spécifiquement le travail de rédaction. A savoir l'originalité, la longueur, une certaine correction d'ensemble, l'adéquation à l'énoncé, la succession des idées, un soin apporté à la présentation, ou encore une correction générale du français, plutôt que le détail de tel ou tel point de vocabulaire ou de grammaire.

## **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014**

---

- Enfin, elles donnent à l'étudiant un jugement général sur sa réalisation plutôt qu'une constellation de petites corrections éparses.

Ceci n'exclut pas de corriger ponctuellement certaines erreurs récurrentes, soit au niveau individuel (par exemple dans le cas d'un étudiant qui confondrait systématiquement l'infinitif et le participe passé), soit au niveau de la classe (par exemple si l'organisation générale du texte n'a pas été comprise).

Ces corrections peuvent même se faire directement pendant le cours plutôt que sur la copie afin d'en maximiser l'impact. Ainsi, on consacrerait un moment de classe à circuler parmi les étudiants pour leur signaler les problèmes rencontrés dans leurs copies.

Pour finir, considérons aussi la question des tests impliquant des réponses courtes, tels que les tests de vocabulaire. Là aussi, l'enseignant peut choisir de corriger lui-même chaque copie dans le détail, mais il peut aussi faire appel à l'auto-correction ou à la correction croisée. Dans ce cas, il peut donner aux étudiants un corrigé photocopié ou encore leur demander de se référer à leur matériel de cours ou dans certains cas au dictionnaire.

Les avantages de cette méthode sont les suivants :

- pas de temps de correction pour l'enseignant (il faudra cependant utiliser du temps de classe) ;
- les étudiants peuvent constater eux-mêmes quelles sont leurs difficultés (ou celles de leurs camarades dans le cas de la correction croisée), ce qui, on peut le supposer, exercera un impact plus positif sur l'apprentissage qu'une simple réception passive de la correction faite par l'enseignant.

### **4. Conclusion et perspective**

D'une façon générale, l'idée de faire participer l'étudiant à son évaluation ou à lui proposer une réflexion sur la notation faite par l'enseignant rejoint dans leur intention pédagogique les pratiques d'auto-évaluation qui ont aujourd'hui la faveur de beaucoup d'enseignants. Je pense par exemple aux portfolios, qui, bien qu'ils ne s'accompagnent pas de note, ont pour objectif de faire réfléchir l'apprenant sur sa progression.

En ce qui concerne les productions écrites, on trouve de nombreuses études sur l'évaluation (par exemple, en ligne, Garcia-Debanco 1993, Germain & Netten 2004, Huver 2008, Munteanu 2008, Nguyen 2010 parmi beaucoup d'autres). Cependant, la question de l'impact des différentes formes de correction sur la production et sur la psychologie de l'étudiant mériterait sans doute plus d'attention (voir cependant Demirtaş & Gümüş 2009).

Dans ce petit article, je me suis contenté de défendre le point de vue selon lequel les corrections de détail des productions écrites par l'enseignant représentent pour celui-ci une charge de travail qui n'est peut-être pas justifiée par leur impact pédagogique. En effet, j'ai supposé que celles-ci pourraient donner à l'étudiant un sentiment d'échec sans pour autant améliorer sensiblement sa compétence linguistique.

## **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014**

---

En revanche, j'ai supposé qu'une part d'auto-évaluation ou d'interaction directe au moment de la correction permettait d'améliorer cet impact, tout en libérant l'enseignant d'une grande part de la charge de travail hors classe.

Demirtaş, Lokman & Gümüş, Hüseyin (2009) « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE » Synergies Turquie n° 2, 125-138

Garcia-Debanc, Claudine (1993) « Enseignement de la langue et production écrite », Pratiques No77, 3-23

Germain, Claude & Netten, Joan (2004) « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques », Université du Québec à Montréal

Huver, Emmanuelle (2008) « Vers une évaluation intégrée en FLS : l'exemple de la production écrite », Université François Rabelais, conférence au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz

Nguyen, Ngoc Luu Ly (2010) « À propos de l'évaluation de l'expression modale en classe de FLE » VNU Journal of Science, Foreign Languages 26, 215-225

Munteanu, Emilia (2008) « L'évaluation formative en classe de FLE », Studii și Cercetări Științifice, Vol. 12, 231-240