

BILAN DE RECHERCHE

Catherine Bélec, M.A.
Professeur de français
(langue et littérature)
Cégep Gerald-Godin
2 mars 2015

Correction multitype : une multiplicité à exploiter en littérature ?



TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	2
Table des figures et tableaux	3
Résumé du projet	4
Mise en contexte	5
Problématique	7
Cadre d'analyse et concepts	9
Revue de la littérature	12
Question de recherche et objectifs	16
Méthodologie	17
Création d'une correction multitype	17
Modèle expérimental	17
Processus de création expérimental	19
Instrument d'évaluation	19
Analyse des données	21
Échantillonnage	22
Groupes de l'échantillon	23
Procédure de collecte des données	25
Considérations matérielles	25
Bilan de la recherche	26
Temps passé en classe	26
Résultats quantitatifs	26
Évolution de la qualité des indicateurs	26
Évolution de la note de contenu et des indicateurs 13-14	31
Évolution de la note finale	34
Résultats qualitatifs - Groupe de discussion	37
Bilan de la gestion des risques éthiques	40
Synthèse des résultats	41
Limites de la recherches	42
Pistes de solution	43

Conclusion	44
Bibliographie	45

Annexes

Annexe I - Grille de correction - instrument d'évaluation	47
Annexe II - Tableau d'équivalence des indicateurs d'évaluation du chercheur VS les critères de performance du cours 601-XAA-GG	49
Annexe III- Grille d'évaluation du groupe de discussion	50
Annexe IV- Certificat d'acceptabilité éthique	52

TABLE DES FIGURES et TABLEAUX

#1 : Répartition de la population des groupes témoin et expérimental	24
#2 : Évolution de la qualité des indicateurs 1 à 12	27
#3 : Évolution individuelle de la qualité de la rédaction des étudiants de la version 1 à la version 2	30
#4 : Tableau comparant les étudiants ayant réussi à améliorer globalement la qualité de leur rédaction	31
#5 : Tableau comparant les étudiants ayant réussi à améliorer la qualité de leur français	32
#6 : Tableau comparant les étudiants ayant réussi à améliorer la qualité de leur méthodologie	32
#7 : Tableau comparant les notes de contenu, de français et de méthodologie	33
#8 : Évolution individuelle de la note de la rédaction des étudiants de la version 1 à la version 2	34
#9 : Tableau comparant les augmentations de la note de la version 1 à la version 2 selon leur passation	35
#10 : Tableau comparant les augmentations de la note de la version 1 à la version 2 selon leur ampleur	36
#11 : Tableau comparant l'évolution de la note moyenne et de la médiane	36

RÉSUMÉ DU PROJET

Cette recherche à visée exploratoire cherchait à établir si une correction combinant divers types de rétroaction serait susceptible d'améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants par rapport à une correction sur papier.

Les étudiants de deux groupes du premier cours de français au Cégep Gérald-Godin ont eu à rédiger un même travail. L'un des groupes a reçu une correction dite « traditionnelle » de ce travail, soit des annotations écrites à la main directement sur la copie, l'autre une correction dite « multitype », soit combinant, à l'aide des TIC, des annotations prenant diverses formes, des capsules audio et des liens hypertextes. Tous les étudiants ont par la suite dû procéder à une réécriture, soit rédiger une deuxième version du même travail, en tentant de l'améliorer au mieux de leur compréhension de leur correction de la première version.

Largement inspirée des travaux de Julie Roberge¹ sur la correction audio, cette étude modifiait son angle d'approche de la correction en s'intéressant non pas aux avantages d'un certain type de rétroaction par rapport à un autre, mais plutôt à l'avantage procuré à l'apprenant par la diversité de ces types.

La mise en perspective de la grille de correction critériée liée à chaque évaluation a permis de mesurer quantitativement l'amélioration des stratégies d'écriture des étudiants entre les deux versions du même travail.

Dans le but de recevoir une évaluation qualitative de ce mode de correction, un groupe de discussion de huit participants volontaires appartenant au groupe expérimental a également été organisé.

Le présent bilan détaille les résultats de cette recherche. Ceux-ci tendent à souligner que la correction multitype permet à l'ensemble des étudiants d'améliorer leurs stratégies de réécriture, et ce, de manière substantielle tant quantitativement que qualitativement.

Signature du chercheur : 

Catherine Bélec, 2 mars 2014

¹ Julie ROBERGE, *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf, (page consultée le 3 septembre 2014)

MISE EN CONTEXTE

En 2002, Michèle Gingras et Ronald Terrill rendaient publique une étude à grande échelle intitulée *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire - dix ans plus tard*. Cette étude, commandée par le Service Régional d'Admission du Montréal métropolitain (SRAM), soulevait les difficultés rencontrées par les étudiants arrivant du secondaire dans le réseau de l'enseignement supérieur des cégeps et établissait certaines réalités liées au taux de diplomation.

Parmi celles-ci, les chercheurs constataient que dix ans après la fin de leurs études secondaires, 74,1% des filles s'étant inscrites au collégial avaient obtenu leur diplôme, alors que le taux de diplomation des garçons n'était que de 59%². Parmi les nombreux facteurs semblant influencer la persistance des étudiants au collégial, les auteurs concluaient que la « réussite en première session est déterminante pour la diplomation [et que l']importance de la première session se fait sentir autant chez les forts que chez les faibles³».

Plus intéressant, les statistiques semblaient indiquer que l'impact de la réussite de la première session pourrait même être un facteur prépondérant : « En comparant entre eux des étudiants qui ont réussi tous leurs cours de première session ou qui ont obtenu un même nombre d'échecs, on constate que les filles et les garçons ont des taux de diplomation quasi-identiques⁴ ».

Suite à ces conclusions, le gouvernement a commencé à investir davantage dans les mesures d'aide à la réussite, surtout celles relevant d'une « pédagogie de première session ». Le réseau des Cégeps a également fait ses devoirs en tentant de discerner quels étaient les cours les plus échoués lors de cette première session si déterminante. Les statistiques ont rapidement, partout dans le réseau, pointé un cours particulièrement : le premier cours de français. Édith Massicotte, dans son étude *La réussite des études collégiales chez les étudiants des cégeps francophones de l'île de Montréal*, établit que le taux de réussite de ce premier cours à la première inscription peut descendre jusqu'à 48% dans certains programmes sur l'Île de Montréal⁵.

Cette situation est pour le moins préoccupante. Stéphanie Carle et Julie Roberge, dans une étude présentée à l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) intitulée *Et si la réussite des étudiants passait par la maîtrise de la langue*, établissaient que, sur un échantillon d'étudiants inscrits pour une première fois au cours 601-101 en 2005 (et n'ayant pas fait le cours de *Renforcement*), seul 52,2% des étudiants ayant échoué ce premier cours avec des notes de 45 à 59% parvenaient à obtenir leur diplôme, alors que ce taux montait à 73,9% pour ceux ayant passé leur cours avec des notes allant de 60 à 69%⁶. Cet écart dépassant le 20% établit clairement l'importance de parvenir à trouver des pistes de solution pour aider les étudiants à réussir leur premier cours de français au collégial, puisque la réussite de celui-ci influencera apparemment

² Michèle GINGRAS et Ronald TERRILL, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire - dix ans plus tard*, [En ligne], <http://www.uquebec.ca/capres/Dossiers/PP-scolaires/Documents/M-Gingras.pdf> (page consultée le 3 septembre 2014), p.12.

³ *Ibid.*, p.44-45.

⁴ *Ibid.*, p.46.

⁵ Édith MASSICOTTE, *La réussite des études collégiales chez les étudiants des cégeps francophones de l'île de Montréal*, 2010, p.76.

⁶ Stéphanie CARLE et Julie ROBERGE, *Et si la réussite des étudiants passait par la maîtrise de langue*, [En ligne], http://www.aqpc.qc.ca/appel/espaceusager/telechargement/document_2012_297.pdf (page consultée le 3 septembre 2014), p.2.

fortement leurs chances de succès dans leurs études collégiales, constat auquel arrive également Édith Massicotte dans les conclusions de sa recherche⁷.

Ces constats imposent au gouvernement, mais également aux enseignants et chercheurs, une réflexion pédagogique. Comment faire pour amener les étudiants à ne pas « couler » ce passage obligé si nécessaire à la réussite de leurs études ? Dans le cadre d'un programme par compétence, l'échec d'un cours implique l'inaptitude des étudiants à assimiler une compétence particulière. Or, la principale compétence du premier cours de français réside dans la capacité de rédiger une analyse littéraire ou une explication de texte, soit un essai commentant un extrait littéraire, le tout dans une langue correcte.

C'est cette compétence, faisant appel à de nombreuses compétences transversales, qui se révèle un défi pour les étudiants arrivant au collégial. Il convient donc de se pencher sur les moyens pédagogiques qui pourraient être utilisés pour aider les étudiants à améliorer leurs stratégies d'écriture et ainsi leur permettre de réussir ce cours.

⁷ Édith MASSICOTTE, *ibid.*, p.60.

PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre des cours de littérature, la compétence rédactionnelle tente d'évaluer un grand nombre de compétences transversales : compréhension, analyse, argumentation, intégration des connaissances, capacité à exprimer ses idées de manière structurée, maîtrise de la langue, etc. La multiplicité de ces compétences implique la nécessité, pour le professeur, d'offrir une rétroaction aussi personnelle et précise que possible, l'exercice exigeant généralement de prendre un temps considérable pour commenter les faiblesses ou lacunes d'un texte par le biais de commentaires directement inscrits dans ce dernier. Or, beaucoup de professeurs remarquent que les étudiants commettent les mêmes erreurs d'une rédaction à l'autre⁸.

Julie Roberge, du Cégep André-Laurendeau, fait remarquer, au terme d'une recherche PAREA, que « les élèves moyens-faibles n'ont aucune stratégie efficace de lecture [ou] d'écriture, [ce qui implique que] les commentaires [des enseignants] se révèlent peu aidants pour les élèves ⁹».

Les professeurs s'en tiennent habituellement aux traditionnels commentaires au crayon directement sur la copie. Or, Odile et Jean Veslin, dans *Corriger des copies. Évaluer pour former* (1992), suggèrent que les rétroactions ayant une visée pédagogique doivent, pour être efficaces, répondre à certains critères qui, pour différentes raisons, ne sont pas forcément remplis dans une correction directe sur papier.

En outre, les cours du collégial tentent d'évaluer des compétences, ce qui sous-tend une conception pratique, active, de l'apprentissage. Dans cette lignée, de nombreuses approches délaissant les traditionnels cours magistraux sont mises en place pour tenter de maximiser l'intégration des compétences par les étudiants, telles que l'approche par projet (APP), la pédagogie inversée et la pédagogie explicite. Toutefois, ces méthodes reposent sur l'importance de l'accompagnement de l'étudiant par le professeur, pas à pas, au fil d'exercices pratiques. Or, ces approches offrent une mise en pratique limitée et dont les conclusions s'avèrent relatives dans le cadre de longues rédactions.

En effet, d'un côté, une explication de texte étant un discours complexe où un très grand nombre de compétences se complètent (l'évaluation terminale du cours 601-XAA fait intervenir plus de vingt critères de performance¹⁰). La compartimentation de ce discours complexe risquerait de biaiser la vision des étudiants quant aux attentes que l'on a face à leur travail, en leur donnant peu l'occasion d'approfondir une analyse qui, par définition, se veut justement « poussée ». D'un autre côté, une explication de texte complète durant six heures, il est difficile de reproduire plusieurs fois un exercice complet en classe dans un cadre se voulant uniquement formatif, puisque cela viendrait miner le nombre d'heures de cours d'une manière potentiellement critique. De plus, ce type de travail exige d'attendre de voir le résultat d'ensemble avant de pouvoir compléter l'évaluation, et il semble impératif que le professeur qui soumet ses étudiants à six heures de rédaction (ou même moins) se donne la peine de corriger celle-ci une fois terminée, sous peine de venir annihiler l'objectif formatif dont émanait l'exercice. Or, une explication de texte complète prend en moyenne 30 à 40 minutes à

⁸ Julie ROBERGE, *ibid.*, p.33.

⁹ *Ibid.*, p.III.

¹⁰ Plan cadre du cours 601-XAA-GG, Cégep Gérald-Godin, Regroupement de français (langue et littérature), adopté au mois d'août 2013.

corriger¹¹. Cela exigerait d'un professeur travaillant à temps plein (environ 120 étudiants) 70 heures de travail hors classe (ce qu'il réalise déjà pour les évaluations sommatives plusieurs fois pas session) uniquement pour la correction d'un exercice. Ce genre d'exercice est difficilement réalisable dans un contexte réel. Or, s'il s'en tient aux évaluations sommatives, le professeur ne peut pas constamment « guider » l'étudiant dans celle-ci, puisqu'il a également l'obligation d'évaluer la compétence de l'étudiant. Les rétroactions que l'enseignant fait lors de la correction des premières évaluations sommatives de la session s'avèrent donc être le principal support formatif que l'étudiant recevra pour améliorer sa compétence rédactionnelle en vue de l'évaluation terminale.

Compte tenu de toutes ces problématiques, **il importe de rendre les rétroactions des professeurs les plus intelligibles possibles pour les étudiants, et même d'en faire un exercice à part entière dépassant la lecture passive.**

¹¹ Cette estimation, basée sur l'expérience, s'avère tout à fait plausible si l'on considère les observations de la recherche de Julie Roberge, qui établissait qu'une rédaction partielle prenait en moyenne 25 minutes à corriger (voir Julie ROBERGE, «Pour transmettre de réels commentaires aux élèves : la correction sur cassette», *Correspondances*, vol.11, no⁴, avril 2006).

CADRE D'ANALYSE ET CONCEPTS

Le **cognitivism** a servi de cadre d'analyse de notre étude. Cette école de pensée s'intéresse aux processus mentaux permettant d'accéder à la connaissance : « L'intérêt pour l'étude des stratégies cognitives fait partie des fondements de la psychologie cognitive. Les théoriciens de la notion de stratégies cognitives considèrent l'apprenant comme un intervenant actif du processus d'apprentissage¹²». Or, la révision d'une correction est une démarche faisant partie des stratégies cognitives, plus particulièrement métacognitives : « la métacognition consiste à porter un jugement sur le travail cognitif puis de réguler l'application des stratégies cognitives. En d'autres mots, les stratégies métacognitives permettent 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'améliorer¹³». C'est, à peu de chose près, la définition même de ce que devrait être l'acte de révision d'une correction, et c'est précisément ces capacités cognitives et métacognitives que nous tenterons d'améliorer par la rétroaction. La métacognition donne une grande importance à l'implication de l'apprenant dans son apprentissage, puisqu'elle « permet à un apprenant qui est confronté à une tâche d'apprentissage d'avoir recours à des stratégies [...] qui lui permettent de réaliser un contrôle actif de la mise en œuvre des opérations nécessaires pour mener à bien la dite tâche¹⁴ ». L'un des piliers de cette ligne de pensée, Jacques Tardif, suggère qu'il existe trois types de connaissances : déclaratives (répondant au QUOI), procédurales (répondant au COMMENT) et conditionnelles (répondant aux questions du QUAND et POURQUOI). Selon Tardif, ce dernier type de connaissances est primordial pour que le transfert de connaissances ait lieu¹⁵.

Concepts

Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons amplement certains termes parfois confondus. Il convient donc, avant d'aller plus loin, de définir chacun de ces concepts.

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec définit une **compétence** comme étant un « pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.¹⁶ ». Une compétence nécessite généralement d'être évaluée à travers l'exécution d'une tâche complexe, soit « une situation contextualisée et signifiante qui contraint les étudiants à traiter l'information nécessaire et à réaliser les opérations que nécessite une production clairement précisée ¹⁷ » (Morissette, 2002). La réalisation de ces tâches complexes, permettant de juger de l'acquisition, ou non, d'une compétence, sera évaluée selon un certain nombre de critères.

Un **critère** se définit comme un « [p]oint de repère auquel on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué » (Legendre, 2005).

¹² Anastassis KOZANITIS, « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique » dans *Bureau d'appui pédagogique*, École Polytechnique, 2005, p.10.

¹³ *Ibid.*, p.11.

¹⁴ *Ibid.*, 10.

¹⁵ Jacques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

¹⁶ Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du QUÉBEC, *Le lexique FPT*, [En ligne], <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/lexiquefpt.htm#note1> (page consultée le 3 septembre 2014)

¹⁷ CÔTÉ et TARDIF, *Élaboration d'une grille d'évaluation - Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires*, ECEM, p.12.

Le terme « **indicateur** », moins familier, est aussi connu sous la dénomination d' « éléments observables ». Cela « désign[e] une manifestation concrète d'une réalité; les éléments observables concrétisent les critères d'évaluation¹⁸ ».

Le *Petit Larousse* (2014) définit la **rétroaction** comme un « processus déclenché automatiquement après une perturbation, visant à provoquer une action correctrice en sens contraire ». Toute rétroaction est donc par définition une réaction visant une amélioration. En éducation, la rétroaction a une importance capitale :

La rétroaction est d'abord un acte de communication. Dès lors, plus l'émetteur (l'évaluateur) sera en mesure d'adapter son message aux caractéristiques du récepteur (l'apprenant), mieux celui-ci sera reçu et utile. [...] La rétroaction, parce qu'elle intervient à un moment particulier du processus d'apprentissage, qu'elle est attendue par l'apprenant, joue un rôle affectif non négligeable¹⁹.

La rétroaction peut être orale ou écrite et permet de préciser ce qui a été bien fait et ce qui doit être amélioré. Bref, elle constitue une forme de reconnaissance du travail de l'étudiant²⁰.

L'acte de **correction** implique de « réviser pour rendre correct, pour améliorer » (*Petit Larousse 2014*) et est, en ce sens, très proche du concept de rétroaction. Cependant, dans cette étude, le terme « correction » sera surtout employé pour faire référence au **document produit suite à l'acte de correction** et résultant de celui-ci. Elle comprendra à la fois l'évaluation et tous les types de rétroaction ayant été utilisés.

L'**évaluation** résulte de l'acte de correction. Elle sert « à vérifier, entre autres, le niveau de compétence, d'acquisition de connaissances et de compréhension de l'étudiant face aux objectifs du cours [; elle] peut prendre différentes formes [...] [et] doit être choisie en lien avec les objectifs d'apprentissage visés ²¹». Elle est parfois prise au sens « d'une évaluation finale pour laquelle l'enseignant fournit une note sur laquelle il n'existe aucun retour possible en situation de classe²² ». Toutefois, l'évaluation n'est pas unilatérale; au contraire, elle comporte une visée pédagogique. À ce titre, Legendre souligne : « Le but premier de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Ainsi, elle se situe au début, en cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage²³ ». Ainsi, l'évaluation d'un texte vise, en théorie, à permettre aux étudiants d'améliorer leur prochaine évaluation du même ordre. En ce sens, la simple attribution d'une note devient une rétroaction à part entière, un indicateur des faiblesses et forces de l'étudiant. L'évaluation peut s'avérer être une rétroaction très formative, notamment si elle est soutenue par une grille critériée lisible (comportant un nombre de critères raisonnable) et explicite²⁴.

¹⁸ CÔTÉ et TARDIF, *ibid.*, p.15.

¹⁹ Jean RODET, *La rétroaction support d'apprentissage ?*, [En ligne], http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf (page consultée le 3 septembre 2014), p.51.

²⁰ Nancy BRASSARD, « Évaluation et rétroaction : comment en tirer profit ? » dans *Le tableau*, [En ligne], http://www.cds-auwb.be/www.cds-auwb.be/uploads/file_/Brassard_2012_Evaluation_R%C3%A9troaction_Tableau-v1-n4.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

²¹ *Ibid.*

²² Julie ROBERGE, *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, *ibid.*, p.5.

²³ Rénaud LEGENDRE, *ibid.*, p.630.

²⁴ Julie ROBERGE, *ibid.*, p.9.

Un **commentaire** est une remarque qui explique, interprète et apprécie un texte. Il peut être oral ou écrit, bref ou explicite. Il prend la forme d'un dialogue différé avec l'étudiant, d'une prise de parole du professeur.

Parmi les commentaires évoqués dans cette étude, on parlera de « **commentaire mélioratif** », soit un commentaire qui « doit cibler une partie précise du texte de l'élève et, idéalement, donner au scripteur une piste pour retravailler son texte²⁵ ».

²⁵ Julie ROBERGE, *ibid.*, p.17.

REVUE DE LITTÉRATURE

Cette revue de littérature recense les différents types de rétroaction de manière à en établir une typologie de base établissant les forces et faiblesses respectives de chacune.

La correction « traditionnelle » des copies

Celle-ci consiste à lire le travail de l'étudiant et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'élève qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève²⁶.

Certaines études, notamment, en France, celle d'Odile et Jean Veslin, se sont penchées sur l'analyse des paramètres affectant l'efficacité de ce type de rétroactions. Notamment, les chercheurs ont identifié différents critères influençant l'intelligibilité des commentaires écrits: lisibilité, codage des abréviations, indications dans la marge vis-à-vis le texte, etc²⁷. À ces critères s'ajoute la nécessité que les rétroactions permettent à l'étudiant de localiser clairement l'erreur en en précisant la nature et en en orientant l'ajustement²⁸. Cependant, ces critères sont difficiles à respecter dans le cadre d'annotations traditionnelles. D'un côté, le professeur voulant être précis et suggérer des pistes visant l'amélioration de l'étudiant se butera au fait que l'espace pour inscrire ses commentaires est très limité, ce qui peut affaiblir la lisibilité de ceux-ci (phrases trop longues²⁹, calligraphie, etc.). D'un autre côté, le professeur qui utilisera un système de codage mise sur la compréhension de l'étudiant d'un métalangage que ce dernier, malgré la simplicité apparente du codage du point de vue du professeur, ne saisira pas forcément (surtout les élèves moyens-faibles) : «L'effort fourni par l'enseignant lors de la correction minutieuse d'une copie d'élève [sera] annihilé parce que ce dernier ne comprend pas les termes de correction³⁰ ».

Au Québec, Julie Roberge a mené une recherche PAREA qui est certainement la plus complète à ce jour concernant les rétroactions écrites. Cette dernière fait un recensement des pratiques des professeurs québécois de littérature au collégial en ce qui a trait à ce type de rétroactions. Elle identifie, dans les commentaires dits « traditionnels », différents types : la correction de l'erreur, la trace, le commentaire codé, le commentaire exclamatif ou interrogatif, le constat et le commentaire mélioratif³¹. Le chercheur a observé les corrections d'étudiants d'un même travail (version 1, correction, version 2). En observant les résultats obtenus lors de cette réécriture, elle fait certaines conclusions : premièrement, que la trace et le constat ne permettent pas à l'étudiant d'améliorer son texte de manière significative; deuxièmement, les codes ou les commentaires exclamatifs/interrogatifs pouvaient être relativement utiles, dans le cadre où ils respectent certains critères (codage lié à la langue, commentaire ciblant un aspect circonscrit); troisièmement, la correction de l'erreur et les commentaires mélioratifs sont ceux qui ont permis de constater les plus grandes améliorations³². Ces conclusions sont éclairantes, mais restent discutables dans le cadre réel d'un cours. Par exemple, le fait que l'étudiant ait simplement recopié la correction du professeur de la

²⁶ Définition de Legendre dans Julie ROBERGE, *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, *ibid.*, p.5.

²⁷ Odile VESLIN et Jean VESLIN, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette éducation, 1992.

²⁸ Danielle-Claude BÉLANGER, « Instrumenter la correction : pistes pour soutenir le jugement dans la sanction des apprentissages » dans *Évaluation des apprentissages - Formation Collège de Maisonneuve*, [En ligne], http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/soutien_enseignement/Instrumenter%20la%20correction%20CAHIER_.pdf (page consultée le 3 septembre 2014), p.4.

²⁹ Julie Roberge, *ibid.*, p.13.

³⁰ Réjane Gélinas, *Des conceptions métalinguistiques des élèves du collégial*, UQAM: mémoire de maîtrise, 1996, p.6.

³¹ Julie Roberge, *ibid.*, p.14, tableau 1.2.

³² *Ibid.*, p.213-214.

version 1 à la version 2 témoigne-t-elle vraiment de l'amélioration effective de ses capacités rédactionnelles ? Permettons-nous de supposer qu'il est probable que l'étudiant ayant recopié la faute corrigée sans procéder à aucun effort de réflexion risque fort de répéter l'erreur dans une rédaction ultérieure, ce qui n'est donc nullement aidant, à moyen terme, pour la réussite de l'étudiant. Quant au commentaire mélioratif, bien que nous convenions qu'il soit le plus utile, il est aussi sujet à divers problèmes, dont la lisibilité (déjà évoquée) et les contraintes temporelles du professeur, qui doit remettre les copies dans un temps restreint. Or, les professeurs de français du collégial ont généralement plus d'une centaine d'étudiants et ce genre de commentaires, par la précision et les pistes qu'ils doivent suggérer, sont assez longs à rédiger. Dans un cadre plus proche de la réalité, le commentaire codé centré sur la langue et le commentaire mélioratif ou exclamatif, lorsque circonscrit, restent donc les meilleures pistes. Ces pistes, toutefois, sont limitées dans leur efficacité.

La banque de commentaires

Certains professeurs utilisent, pour assurer la lisibilité de leurs commentaires tout en gagnant du temps, une banque de commentaires pré-établie. Le professeur inscrira sur une feuille séparée, à l'ordinateur, les différents commentaires relatifs à la copie. Cette feuille donne l'espace nécessaire pour expliquer les erreurs et assure évidemment la lisibilité des rétroactions. De plus, la fonction « copier/coller » pour les erreurs qui reviennent d'une rédaction à l'autre permet de gagner un temps précieux et de faire des commentaires mélioratifs plus fréquents. Cette méthode, toutefois, comporte d'autres faiblesses : d'une part, les étudiants doivent faire le va-et-vient entre leur copie et une autre feuille, ce qui peut causer de la confusion et décourager certains de simplement lire les commentaires³³; d'autre part, le temps que le professeur croit gagner par cette banque sera généralement annulé par d'autres critères. Par exemple, il est souvent nécessaire de rappeler le texte concerné par le commentaire, alors que, directement sur la copie, le professeur soulignera ou entourera simplement le texte concerné. De plus, si certaines erreurs sont récurrentes, les rédactions demeurent des productions humaines originales. Ainsi, plusieurs commentaires nécessitent une approche personnalisée. Dans ces cas, le fait que l'espace pour inscrire les commentaires ne soit pas limité peut amener à détailler longuement, rendant la durée des corrections ingérable³⁴.

La correction audio

Julie Roberge (2008) souligne une alternative à la correction sur papier : la correction audio, où le professeur lit à haute voix une rédaction du début à la fin, commentant celle-ci en même temps qu'il prend connaissance du texte. Les commentaires mélioratifs émis lors de ce type de correction sont plus nombreux et beaucoup plus explicites. Ce rapport suggère donc que ce type de correction tend à améliorer la compréhension des étudiants quant à leurs erreurs, ainsi que leurs résultats lors d'une réécriture³⁵. Cependant, si la rétroaction audio comporte des avantages, elle comporte également des désavantages qui n'incitent pas les professeurs à utiliser cette méthode : d'une part, le fait de parler à haute voix durant une longue période nécessite un contexte de correction particulier, à savoir un lieu isolé et tranquille, ce qui n'est pas toujours la réalité des professeurs, qui doivent

³³ Terence CROOKS, dans *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*, spécifie l'importance que les commentaires, s'ils se veulent efficaces, soient rédigés aux endroits pertinents (Julie Roberge, *ibid.*, p.18).

³⁴ Cette affirmation provient d'une observation partagée par trois professeurs du Cégep Gérald-Godin ayant tenté cette technique, à savoir Éline Rochefort, François de Chantal et le chercheur lui-même.

³⁵ Julie ROBERGE, *Article de vulgarisation tiré du Rapport PAREA*, [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/parea/786967_roberge_correction_andre_laurendeau_article_PAREA_2008.pdf (page consultée le 3 septembre 2014) tableau 5 et 6, p.12.

parfois partager un bureau à plusieurs, par exemple; d'autre part, le fait de prendre environ 25 minutes pour corriger une copie (ce temps étant nécessaire pour corriger une rédaction partielle, en l'occurrence³⁶) demande un effort physique qui peut devenir problématique quand l'enseignant a beaucoup d'étudiants (par exemple, au Cégep Gérard-Godin, un professeur de littérature peut avoir à l'automne plus de 120 étudiants, ce qui donnerait plus de 50 heures d'enregistrement à haute voix en moins de trois semaines pour un seul travail - partiel, qui plus est).

Le rapport de Julie Roberge soulignait également une observation révélatrice, à savoir « la difficulté qu'ont les élèves à tenir compte des commentaires de leurs enseignants, mais également leur absence quasi-totale de stratégies de lecture et d'écriture³⁷ ».

Les rétroactions, écrites ou audio, sont donc toutes sujettes à un double problème : d'un côté, les étudiants semblent éprouver une difficulté au niveau de la « réceptivité » des rétroactions; de l'autre, ils semblent incapables de transférer en travail « actif » la réception de ces commentaires qu'ils ont reçus, par la force des choses, de manière « passive ». Ces conclusions ne sont pas surprenantes : Piaget, dès 1950, soulignait que « [t]oute la psychologie contemporaine nous apprend que l'intelligence procède de l'action³⁸ », liant intimement la compréhension de l'étudiant à son niveau d'implication dans son apprentissage. Or, l'étudiant, lorsqu'il reçoit les rétroactions de son enseignant, demeure essentiellement dans un état passif.

La rétroaction directe - en classe

C'est dans cet esprit que des professeurs américains, notamment Jonathan Bergmann et Aaron Sams, ainsi que Salman Khan, ont développé le concept de la classe inversée (*Flipped Classroom*) qui est présentement en vogue aux États-Unis, et où l'étudiant apprend à la maison la partie théorique de sa matière grâce à des capsules vidéo, puis vient en classe pour recevoir le support du professeur lors de ses exercices pratiques, permettant une rétroaction directe de la part de ce dernier. Barak Rosenshine s'inscrit dans cette ligne lorsqu'il développe sa théorie de la pédagogie explicite³⁹, suggérant que l'enseignement doit être fractionné en petites séquences, elles-mêmes séparées en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Toutes ces théories sont basées sur un principe commun : l'importance d'accompagner l'étudiant dans sa pratique et de lui offrir une rétroaction directe et rapide lorsqu'il éprouve des problèmes. Toutefois, ces méthodes s'appliquent mal à certaines matières nécessitant de longues rédactions qui exigent d'attendre de voir le résultat d'ensemble avant de pouvoir compléter l'évaluation - et impliquent donc un temps de correction considérablement supérieur au temps que l'on peut passer en classe.

Les TIC et leurs avantages pédagogiques

Isabelle Cabot, du Cégep de St-Jean-sur-Richelieu, et Marie-Claude Lévesque, du Cégep de Sorel-Tracy, ont exposé lors d'une conférence ayant eu lieu lors 34^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) les résultats de leur recherche PAREA intitulée *Intégration des TIC et*

³⁶ Julie ROBERGE, « Pour transmettre de réels commentaires aux élèves : la correction sur cassette », *Correspondances*, vol.11, ^{no}4, avril 2006.

³⁷ Julie ROBERGE, Article de vulgarisation, *ibid.*, p.14.

³⁸ Intervention de Jean PIAGET, consigné dans les « Discours du directeur du Bureau international d'éducation », *Treizième Conférence internationale de l'instruction publique: procès-verbaux et recommandations*, [En ligne], http://agora.qc.ca/documents/piaget--jean_piaget_et_leducation_par_alberto_munari (page consultée le 3 septembre 2014), p. 35-36.

³⁹ Barak ROSENSHINE, *Synthesis of Research on Explicit Teaching*, [En ligne], http://www2.cforp.ca/fichiers/esquisses-de-cours/francais/CCL40/Outils/Textes_reference/PDF/Ref_enseig_explicit.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

*motivation en français*⁴⁰. L'une de leurs conclusions était que les TIC permettaient aux étudiants une latitude pédagogique qui s'avérait salubre, particulièrement pour les élèves moyens-faibles, tant au niveau de la motivation qu'au niveau des résultats scolaires obtenus. La possibilité des étudiants de faire des exercices pratiques avant de lire la théorie nécessaire à la réalisation de ces exercices, par exemple, ou de recourir à des médias audio plutôt que visuels, semblait affecter positivement la performance scolaire des garçons, notamment.

⁴⁰ Isabelle CABOT et Marie-Claude LÉVESQUE, *Intégration des TIC et motivation en français*, Rapport PAREA, 2014, 157 pages.

QUESTION DE RECHERCHE / OBJECTIFS

Nous voulions vérifier, dans cette recherche, si **une correction combinant, à l'aide des TIC, divers types d'annotation, des capsules audio et des liens hypertextes** (vers des exercices et ressources présentes sur Internet) était susceptible de fournir une rétroaction dont l'efficacité et la dimension formative seraient supérieures à une rétroaction dite « traditionnelle », soit une correction où les commentaires du professeur sont notés directement sur la copie. Dans le cadre de cette recherche, nous nommerons ce type de correction : « **correction multitype** ».

Nous sommes parti de l'idée que les propriétés de divers types de rétroaction permettraient potentiellement de combiner les différents types de connaissances identifiés par Tardif, soit les connaissances déclaratives (définitions), procédurales (exercices) et conditionnelles (commentaires mélioratifs audio), toutes nécessaires à l'assimilation des apprentissages. De plus, la multitude de ces types de rétroaction donnerait à l'étudiant l'occasion d'avoir un rôle plus actif dans cette révision, puisqu'il aurait le choix de prendre en compte de la manière qu'il préférerait les commentaires ou exercices, lui donnant un certain contrôle de son apprentissage.

Notre hypothèse était donc qu'**une combinaison de rétroactions neutraliserait les désavantages que chacune, prise individuellement, comporte**. De plus, l'usage des TIC dans le processus de révision pourrait permettre de rendre la révision de l'étudiant plus active et, donc, possiblement plus formatrice, dans la mesure où la latitude qu'elle offrirait au professeur comme à l'étudiant en ferait un outil didactique qui permettant une différenciation pédagogique⁴¹.

Nous avons donc axé notre recherche de manière à établir si une correction combinant divers types de rétroaction serait susceptible d'améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants, de façon quantitative et qualitative, par rapport à une correction traditionnelle sur papier dans le cadre d'un travail de réécriture.

Nous croyons que l'étudiant pourrait alors bénéficier des avantages de chaque méthode selon la nature de ses difficultés spécifiques.

⁴¹ « La différenciation pédagogique est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs » - Définition donnée par Gilles AUZELOUX tirée *La différenciation*, [En ligne], http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf_differenciation.pdf (page consultée le 5 septembre 2014)

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche était de type **exploratoire**. Elle visait donc essentiellement un premier défrichage de la question, tout en cherchant à fournir des données pouvant s'avérer intéressantes pour des études ultérieures.

Dans le but d'établir si une correction multitype était pertinente et pouvait affecter favorablement la performance scolaire des étudiants, nous avons fait rédiger à des étudiants une explication de texte partielle (soit un paragraphe de développement). La copie corrigée de ce travail a par la suite été remise aux étudiants, qui ont dû effectuer une deuxième version du même travail (donc, une **réécriture**). En ce sens, nous avons suivi la démarche de Julie Roberge dans sa recherche PAREA, car nous estimions que c'était la meilleure méthode pour évaluer l'efficacité des rétroactions du professeur, le processus de réécriture étant celui qui fait intervenir le moins de facteurs extérieurs (chaque texte amenant son propre lot de difficultés) à la révision elle-même.

Pour évaluer l'impact d'une correction multitype, il convenait de mettre celle-ci en parallèle avec celui d'une correction traditionnelle. Pour cette raison, un groupe témoin et un groupe expérimental ont été constitués.

La création d'une correction multitype

Modèle expérimental

Pour vérifier l'efficacité d'une correction multitype, il fallait en créer une. Ce type de correction existait déjà partiellement grâce à certains programmes permettant de combiner les rétroactions écrites et audio sur un fichier PDF. Toutefois, nous n'avions trouvé nulle étude organisée permettant d'en évaluer l'efficacité. Doug Ward⁴², professeur en journalisme à l'Université du Kansas, grâce à une application iPad nommée *iAnnotate*, a publié un article où il expose la méthode pour procéder à ce type de correction. Toutefois, nous souhaitions créer une correction qui irait un peu plus loin. Pour ce faire, il nous a fallu utiliser une méthode expérimentale qui palliait l'absence d'application permettant de combiner toutes les rétroactions ciblées.

Dans le cadre de cette expérimentation, nous avons tenté, en nous basant sur notre revue de littérature, d'établir quels types de connaissances (déclaratives, procédurales ou/et conditionnelles) chaque type de rétroaction serait le plus apte à remplir de manière efficace selon leurs avantages ou désavantages respectifs. Cette analyse nous a amenée à proposer le modèle qui suit.

Le choix des **annotations dites « traditionnelles »**, c'est-à-dire « écrites » à la main sur le PDF de la copie de l'étudiant, était basé sur la nécessité de respecter le critère de lisibilité, principale faiblesse de cette technique. Ces annotations se sont donc limités dans notre modèle au codage des erreurs de langue, ce dernier relevant des connaissances déclaratives (en soulignant la nature de l'erreur, le « quoi »).

Des commentaires exclamatifs et interrogatifs courts portant sur des aspects précis du texte ont été insérés par **zone texte ou « étampe »** lorsque nécessaire. Ces deux types de commentaire écrit

⁴² Prof.Hacker, « Grading with Voice on an iPad », dans *The Chronicle of Higher Education*, [En ligne], <http://chronicle.com/blogs/profhacker/grading-with-voice-on-an-ipad/40907> (page consultée le 3 septembre 2014)

seraient, selon les conclusions de l'étude de Julie Roberge, des rétroactions relativement efficaces à l'écrit.

Le commentaire **exclamatif** sert essentiellement l'aspect affectif de la rétroaction (qui demeure un dialogue différé avec l'étudiant) et se limitait donc à relever les points forts de la rédaction, élément qui n'est, ceci dit, pas à négliger si l'on garde en tête la définition de la rétroaction de Rodet citée plus tôt et spécifiant que celle-ci « joue un rôle affectif non négligeable ».

Les commentaires **interrogatifs** ciblés, selon la nature de la question, intervenaient surtout dans la sphère des connaissances conditionnelles, puisqu'elles devraient amener l'étudiant à se questionner sur les raisons de ces affirmations (quand, pourquoi).

Le choix des **commentaires** provenant d'une **banque** créée par le professeur se limitait aux faiblesses et erreurs récurrentes (souvent techniques). La lisibilité n'étant pas un problème dans ce type de rétroactions écrites à l'ordinateur, les commentaires de cette banque ont donc pu être plus explicites. Ces commentaires étaient surtout de nature définitionnels et mélioratifs, soit relevant respectivement des connaissances déclaratives et procédurales (comment).

Les commentaires **définitionnels** ont surtout porté sur des éléments de structure propre à ce type d'essai (qu'est-ce qu'un marqueur de relation, une métaphore, un mécanisme). Quelques commentaires étaient également liés à l'extrait spécifique à l'étude (mots ou concepts mal appréhendés par les étudiants).

Les commentaires **mélioratifs** expliquaient plutôt la méthode à suivre pour réaliser l'analyse d'un procédé précis, ou encore la manière d'intégrer une citation.

Les commentaires provenant de cette banque étaient liés au texte à l'endroit où intervenait l'erreur. Le logiciel *iAnnotate*, avec lequel s'est effectué cette étude, permettait de glisser un petit icône à un endroit précis du texte. Lorsque l'utilisateur pointe sa souris ou clique sur cet icône, une bulle contenant le commentaire apparaît - puis disparaît quand l'utilisateur éloigne la souris.

Le choix des **commentaires audio** a été réservé essentiellement aux commentaires mélioratifs, donc dépositaires de connaissances procédurales, mais a également beaucoup servi aux connaissances conditionnelles, les commentaires audio amenant souvent le professeur à poser des questions à l'étudiant avant de suggérer des pistes de résolution. Ces capsules amenaient aussi, tout naturellement, leur lot de commentaires exclamatifs: « Beau travail, cet aspect est vraiment bien traité... c'est après que ça se gâte... Comment en arrives-tu à cette conclusion ? ...». La rétroaction orale permet en un temps restreint de donner des indications très explicites et différenciées. Pour cette raison, elle se prêtait bien au commentaire mélioratif, comme le démontraient les conclusions de l'étude de Julie Roberge. Cependant, en raison des contraintes physiques et temporelles impliquées par ce type de rétroaction, nous avons tenté de réduire celles-ci aux cas où toutes les autres rétroactions (voir précédemment) s'avéraient insatisfaisantes.

Les commentaires audio ont pu être insérés directement dans le document PDF. Encore ici, des icônes signalant un commentaire audio ont été jointes à un PDF grâce à *iAnnotate* à l'endroit précis où survenait le problème. L'étudiant n'avait qu'à cliquer sur l'icône pour entendre le commentaire audio.

À ces commentaires mélioratifs survenant au fil du texte, un commentaire oral, faisant la **synthèse** des principales forces et faiblesses de la copie dans son ensemble, a été formulé à la fin de chaque copie de manière à aider l'étudiant à bien comprendre les principaux problèmes auxquels il devait s'attaquer.

Enfin, le choix du type de **liens hypertextes** découle essentiellement des limitations concrètes découlant de ce qui existe déjà comme ressources sur Internet. Les liens hypertextes étaient donc de deux natures :

- a) des liens amenant vers des **ressources** à visée théorique, essentiellement déclaratives, soit ici des définitions d'un dictionnaire spécialisé en ligne.
- b) des liens amenant vers des **exercices** axés sur les difficultés spécifiques de l'étudiant, soit découlant des connaissances procédurales.

Ces exercices constituent le principal type de rétroaction visant à faire passer l'acte de révision d'un état passif à un état actif. Ces exercices provenaient du site du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) et concernaient surtout la langue; toutefois, un exercice basé sur l'appréhension des nuances des mots et visant à travailler l'analyse des procédés stylistiques a aussi été utilisé.

Ces liens hypertextes ont été glissés à certains endroits de la copie ou ont été insérés à la conclusion de celle-ci, faisant écho au commentaire audio final, en ce sens que les exercices pointaient les principaux éléments que l'étudiant devait tenter d'améliorer.

Processus de création expérimental

Pour produire ce modèle de correction multitype, le chercheur a travaillé en deux temps. Dans un premier temps, les copies ont été corrigées sur une tablette avec un «crayon iPad». Grâce à *iAnnotate* les commentaires écrits et audio pertinents ont été insérés dans le texte. Dans un deuxième temps, les rétroactions liées à la banque de commentaires et les liens hypertextes ont été insérés à l'aide de *Adobe Acrobat Pro*.

Les corrections ont été distribuées grâce à un lien hypertexte provenant du logiciel Dropbox, lien individuel qu'ils avaient reçu par courriel. Les étudiants pouvaient, une fois chez eux, télécharger le PDF et, grâce à Acrobat Reader, continuer à travailler sur leur copie, de la maison comme de l'école.

Instrument d'évaluation

Le principal instrument de mesure de l'impact des différents modes de correction était la **grille de correction** utilisée pour évaluer les deux versions de la rédaction, chaque version devant compter pour 5% de la note globale du cours. Les étudiants des deux groupes, témoin et expérimental, ont reçu les mêmes consignes de rédaction et la même grille de correction lors de la séance précédant la remise de la première explication de texte.

Cette grille de correction avait été conçue dans l'optique d'évaluer l'évolution de la compétence rédactionnelle des étudiants. L'expérience nous avait menée à constater que les étudiants sont plus à même de comprendre une grille de correction basée sur des indicateurs que des critères, plus abstraits. Pour cette raison, la grille de correction évaluait 14 éléments observables, aussi appelés indicateurs. Ces derniers retraçaient la structure d'un paragraphe d'explication de texte et donnaient des balises claires et concrètes.

Ces indicateurs permettaient un recoupement de la majeure partie des critères de performance que l'étudiant devait acquérir en vue de l'évaluation terminale selon le plan de cours 601-XAA-GG. La grille, mise en annexe I, montre ces indicateurs qui sont numérotés de 1 à 14. L'équivalence entre ces indicateurs et les critères de l'évaluation terminale prévue au cours 601-XAA-GG sont mis en annexe II.

Nous avons choisi, pour l'évaluation des indicateurs, l'**échelle uniforme qualitative**, c'est-à-dire attribuant « une qualité ou une appréciation aux comportements observés ou aux caractéristiques recherchées. Les échelons sont formulés selon un registre d'intensité⁴³ ». L'échelle uniforme comporte certains désavantages par rapport à l'échelle descriptive⁴⁴, qui « encadre la tâche de la personne qui évalue et [qui] précise la description du critère⁴⁵ ». Toutefois, deux aspects nous ont amenée à porter malgré tout notre choix sur l'échelle uniforme. Premièrement, les échelles uniformes étaient les plus utilisées par les enseignants en 2006⁴⁶, constat qui semble se maintenir encore à ce jour. Il nous semblait donc plus probant de partir du modèle auquel les étudiants risquaient d'être le plus souvent confrontés. Deuxièmement, la complexité de la tâche de la rédaction d'une explication de texte exigeant un nombre considérable d'indicateurs, la constitution d'une grille descriptive aurait exigé un document de plusieurs pages. Or, plusieurs recherches et ouvrages (Roberge, 2008; Tardif et Côté, 2011) soulignent qu'une grille, pour être comprise par les étudiants, doit être explicite, sans toutefois verser dans une complexité qui amènerait l'étudiant à ne « pas à s'y retrouver⁴⁷ ».

Cette grille évaluait selon une échelle d'appréciation à **cinq échelons**⁴⁸, permettant de nuancer suffisamment la qualité d'un élément observable (un discours se résumant rarement entre une dichotomie d'échec/réussite). Cette échelle est d'ailleurs celle qui semble la plus sûre selon Côté et Tardif, qui précise : « L'échelle à cinq échelons est sûre et elle permet l'utilisation d'une cote moyenne. [...] Les recherches ont démontré que les échelles à quatre et à six échelons se différencient peu du point de vue de la fidélité et de la sensibilité ⁴⁹».

Malgré l'échelle de type qualitatif, il nous semblait important de donner une certaine mesure quantitative aux étudiants reflétant l'importance des différents indicateurs. Dans cette perspective, nous avons associé à nos appréciations qualitatives une mesure **quantitative**. La réalité est que l'oubli d'une mini-conclusion, par exemple, a beaucoup moins d'impact sur la réussite de la compétence rédactionnelle que l'analyse d'un procédé.

⁴³ CÔTÉ et TARDIF, *ibid.*, p.23.

⁴⁴ Série de portraits décrivant différents niveaux de qualité d'une tâche suivant un continuum de trois à six échelons (Durand et Chouinard, 2006) dans CÔTÉ et TARDIF, *ibid.*, p.18.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Julie ROBERGE, *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, *ibid.*, p.9.

⁴⁸ La notion d'échelle renvoie à l'idée d'une suite de jugements exprimés la plupart du temps par les premières lettres de l'alphabet ou par des valeurs numériques prises pour symboles (Scallon, 2000) dans CÔTÉ et TARDIF, *ibid.*, p.18.

⁴⁹ CÔTÉ et TARDIF, *ibid.*, p.17.

Analyses des données

Grâce à cette équivalence quantitative, l'échelle uniforme qualitative nous a permis d'évaluer l'évolution des stratégies d'écriture de l'étudiant (par exemple, capacité à intégrer des citations, qualité de la langue, capacité à justifier des procédés, etc.), tant en se rapportant aux indicateurs (qualitatif) qu'au résultat global (quantitatif).

L'évolution des différents éléments de la grille de la version 1 à la version 2 ont été comptabilisés de manière à établir si une correction multitype permettait une amélioration égale, moindre ou supérieure à une correction traditionnelle.

Une première donnée a été recueillie lors de la première mise en contact avec la correction (multitype en laboratoire informatique, traditionnelle en classe). **Le temps resté en classe** par chaque étudiant de chaque groupe a été noté. Ce temps, que les étudiants ont décidé de consacrer à la révision de leur correction en classe, constituait les premières observations de cette recherche.

L'analyse des résultats eux-mêmes est basée sur trois dimensions.

Premièrement, l'analyse quantitative de **l'évolution de la qualité des indicateurs**, mesurée grâce aux échelons de la grille, a dû être prise en compte. Bien qu'une mini-conclusion ait un plus petit impact quantitatif sur la note que l'analyse d'un procédé, l'étudiant qui passerait de l'échelon 2 (faible) à l'échelon 5 (excellent) aurait opéré une progression de trois échelons. Sa note finale aurait donc augmenté de 3 points (voir grille, annexe I). Au contraire, l'étudiant qui évoluerait de l'échelon 2 à 4 pour l'analyse des procédés ne monterait que de 2 échelons, mais gagnerait 6 points en terme de note. Toutefois, la progression de trois échelons de la mini-conclusion souligne une rétroaction qui a été extrêmement bien comprise, potentiellement davantage que celle concernant l'analyse. C'est pourquoi nous avons évalué cette évolution en terme du nombre d'échelons, de manière à évaluer l'impact des rétroactions sur les différents indicateurs. Cela nous a permis également d'observer les forces et faiblesses de la correction multitype dans l'intention, ultérieurement, d'améliorer celle-ci.

Deuxièmement, **l'évolution quantitative des notes** devait également être prise en compte selon deux angles : d'une part, par l'évolution des différents indicateurs quantitatifs (indicateurs #13 et #14, soit le nombre de fautes de français et de méthodologie) et de la note de contenu (total des indicateurs #1 à #12); d'autre part, par celle, non négligeable, de la note finale de la rédaction. La note quantitative exprime le niveau de difficulté d'un critère. Il est très complexe pour des étudiants d'analyser des procédés, beaucoup plus que de rédiger une mini-conclusion, ce qui explique le fait que le premier indicateur puisse rapporter un maximum de douze points, alors que la mini-conclusion se limite à quatre. Pour reprendre l'exemple donné plus tôt, l'étudiant qui aurait gagné six points aurait moins « évolué » au niveau des échelons que dans sa mini-conclusion, mais cela n'impliquerait pas forcément que la rétroaction n'aurait pas été comprise; la complexité du travail étant plus grande, une amélioration de deux échelons n'est pas minime et mérite d'être soulignée.

Troisièmement, dans le but de recevoir des commentaires quant à l'appréciation des étudiants de ce mode de correction, un groupe de discussion comptant huit participants volontaires appartenant au groupe expérimental a également été organisé. Le compte rendu de ce groupe nous a permis d'obtenir des données **qualitatives** quant à ce mode de correction.

Échantillonnage

Participants (population)

Les étudiants suivaient tous le premier cours du cursus général de français (langue et littérature) au Cégep Gérald-Godin, soit le cours 601-XAA-GG, *Introduction à la littérature*. Cette population est celle qui est la plus disparate de tous les cours de français, puisqu'elle regroupe des étudiants arrivant de différentes écoles secondaires, mais aussi des étudiants venant de d'autres cégeps, des étudiants venant du cours *Renforcement en français* et des étudiants ayant déjà échoué le cours XAA.

Procédure/critère d'échantillonnage⁵⁰

Groupe-classe :

Le chercheur enseignait à deux groupes de XAA durant la session d'automne 2014 (groupe 001 et 002).

Les étudiants de l'un de ces groupes-classe ont reçu une correction multitype. Les étudiants de ce groupe ayant accepté de participer à l'étude et ayant été sélectionnés selon les critères nommés ci-après ont servi à constituer un **groupe expérimental**.

Les étudiants de l'autre groupe-classe ont reçu une correction traditionnelle. Les étudiants de ce groupe ayant accepté de participer à l'étude ont été sélectionnés selon les critères nommés ci-après de manière à constituer un **groupe témoin** dont la population serait la plus proche possible de celle du groupe expérimental.

Comme les groupes témoin et expérimental sont répartis selon leur groupe-classe, tous les étudiants signant le formulaire de consentement seront répartis d'abord selon leur groupe-classe.

Programme : Parmi les étudiants de chaque-groupe classe ayant signé le formulaire, un tri a été opéré selon le programme. Le nombre d'étudiants sélectionné par programme correspond au plus petit nombre des deux groupes-classe ayant signé le formulaire.

Ce critère est le seul qui se veut **d'exclusion**. Tous les autres critères (voir la suite) n'ont servi qu'à tenter d'homogénéiser le plus possible les deux groupes de l'étude.

Les résultats à la première évaluation : Le résultat de la première version de l'explication de texte est un bon indicatif de base quant aux forces et faiblesses des étudiants, notamment parce qu'il pointe à tout le moins la force de l'étudiant en terme de contenu, mais aussi au niveau de la qualité de la langue et de la méthodologie. Ainsi, les étudiants se situant dans des sphères « semblables » au niveau des résultats ont été sélectionnés dans la mesure du possible.

Le cheminement de l'étudiant : Le parcours scolaire de l'étudiant a une grande influence sur ses chances de réussite future. Un étudiant ayant déjà réussi des cours de français au niveau collégial est plus susceptible de réussir d'autres cours, alors que des étudiants ayant déjà échoué un cours de français sont davantage sujets à d'autres échecs. Ainsi, le chercheur a tenté, dans la mesure du possible, de sélectionner, parmi les mêmes programmes, des étudiants ayant un parcours semblable.

⁵⁰ Les critères d'échantillonnage sélectionnés sont ceux qui semblent avoir le plus d'impact selon deux études, à savoir *La logique sociale et la réussite scolaire des cégépiens* de Jacques ROY et « Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial » de Denise BARBEAU.

Par langue maternelle : Dans le contexte d'un cours de français, ce critère ne saurait être négligé. Aussi, parmi l'échantillonnage des étudiants retenus selon leur programme, un autre tri a été opéré en fonction de la langue maternelle, dans la mesure de ce que permettait l'échantillon disponible.

Taille de l'échantillon

Compte tenu que les deux groupes-classe du chercheur étaient composés d'une clientèle allant de 30 à 28 étudiants, et compte tenu du critère d'exclusion par programme, nous sommes parvenus à constituer un échantillon de 18 étudiants dans chacun des groupes. Le chercheur est conscient que ce nombre est au-dessous du chiffre statistique minimal (30), mais croit malgré tout que les résultats constituent un premier déchiffrement éclairant sur la question à l'étude. Cette recherche était exploratoire et les données fournies, même lorsque quantitatives, visaient à porter une première observation **qualitative** sur les différentes avenues de ce type de correction. Comme le souligne Julie Roberge, « analyser les commentaires rédigés par les enseignants et les confronter avec ce qu'en comprennent les élèves ne relève pas de la statistique, mais plutôt de la description, de l'analyse, de l'observation⁵¹ ». Ainsi, l'étude a permis de porter un regard global quant à la qualité de la réécriture de la seconde version chez les deux groupes, qualité dont l'évolution s'est trouvée à être évaluée à travers différents indicateurs quantitatifs. Roberge, dans sa recherche PAREA, utilisait ce même principe, soit « le concept d'extrapolation proposé par Patton (2002), lequel signifie que des réponses semblables fournies dans un contexte semblable permettent de tirer des conclusions intéressantes et valides⁵². Comme nos deux groupes comportent une population «semblable» et ont réalisé leur réécriture dans au même contexte, nous croyons que les données résultant de notre étude seront valables et profitables.

Groupes de l'échantillon

Les deux groupes de l'échantillon ont été constitués à partir des deux groupes classe du chercheur à la session d'automne 2014. La composition de ces groupes n'est pas parfaite, les deux groupes classe ayant été composés de populations très disparates. Toutefois, le critère principal, lié au programme, est respecté : les deux groupes de l'échantillon comptent un nombre égal d'étudiants en Tremplin DEC (1), d'étudiants en Sciences de la nature (4), d'étudiants en Sciences humaines (11), d'étudiants en Techniques de comptabilité et gestion (1) et en Arts, lettres et communication (1). D'ailleurs, les notes moyennes sont similaires : le groupe témoin obtient une moyenne de contenu de 60,5%, contre 62,5% pour le groupe expérimental; les étudiants du groupe témoin perdent en moyenne 18,5% de points pour la qualité du français et la méthodologie, contre 22,5% chez les étudiants du groupe expérimental; au final, les moyennes obtenues sont de 42% dans le groupe témoin et 40% dans le groupe expérimental, résultats somme toute assez semblables. À la page suivante se trouve un aperçu, sous forme de tableau, des assortiments de l'échantillonnage.

Il est à noter que les deux groupes ne forment pas une population parfaitement homogène, malgré les résultats quantitatifs. Au niveau du cheminement, le groupe expérimental contenait plus d'étudiants ayant échoué un cours de français dans le passé (cinq contre deux seulement dans le groupe témoin) ou fait le cours de Renforcement (quatre contre trois). Par contre, le groupe témoin comportait un étudiant allophone de plus que le groupe expérimental, soit respectivement quatre et trois. Treize étudiants du groupe témoin venaient d'arriver du secondaire, alors que le groupe expérimental contenait dix étudiants dans ce cas. Le profil des étudiants provenant du secondaire étaient plus difficiles à cerner, puisqu'on ignorait leur niveau en français et relation à cette matière.

⁵¹ Julie ROBERGE, *ibid.*, p.114.

⁵² *Ibid.*

**Tableau #1 : Répartition de la population
des groupes témoin et expérimental**

Groupe expérimental					Groupe témoin				
Étudiant	Pro-gramme	Résultat version 1	Chemine-ment	Langue maternelle	Étudiant	Pro-gramme	Résultat version 1	Chemine-ment	Langue maternelle
1	81	65-3	S	F	1	81	38-32	S	F
2	200	76-7	S	F	2	200	67-1	D	F
3	200	89-3	S	F	3	200	86-1	S	F
4	200	72-15	S	F	4	200	65-19	S	A
5	200	78-18	S	F	5	200	73-21	S	F
6	300	65-15	S	F	6	300	77-1	S	F
7	300	62-31	S	F	7	300	61-30	S	F
8	300	41-32	S	F	8	300	35-24	S	F
9	300	45-34	S	A	9	300	63-21	E	F
10	300	51-21	E	F	10	300	58-11	S	F
11	300	60-30	R	F	11	300	67-11	S	F
12	300	54-35	E	A	12	300	52-30	R	F
13	300	61-30	E	F	13	300	63-23	S	F
14	300	47-32	R+E	F	14	300	41-25	S	F
15	300	57-32	R+E	A	15	300	73-17	R+E	A
16	300	75-21	D	F	16	300	85-5	S	F
17	410	50-33	R	F	17	410	36-30	R	A
18	500	80-14	S	F	18	500	49-32	S	A

Explication du tableau :

a) Dans la colonne « Programme », le numéro du programme auquel appartient l'étudiant est indiqué.

b) Dans la colonne « Résultat version 1 », le premier résultat est le pourcentage obtenu au niveau du contenu, le second représentant le nombre de points perdu pour les fautes ou la méthodologie.

c) Dans la colonne « Cheminement », le «S» signifie que l'étudiant arrive du **secondaire**, le «E» que l'étudiant a déjà expérimenté un **échec** au collégial, le «R» que l'étudiant a suivi le cours de **Renforcement en français** et le «D» que l'étudiant avait **déjà** réussi un cours de français au collégial.

d) Dans la dernière colonne, la langue parlée par l'étudiant est indiquée, «F» signifiant que le français est sa langue maternelle et «A» que l'étudiant est **allophone**.

Procédure de collecte des données

Toute la procédure de collecte de données s'est orienté sur la nécessité de préserver l'**anonymat des copies**. Dans cette optique, les étudiants ont dû mettre leur **numéro de dossier d'admission (DA)** sur leur copie au lieu de leur nom lors de la remise des **deux versions** de leur explication de texte partielle.

Lors de la remise de la **première version**, un des deux groupe-classe a reçu une correction multitype (groupe expérimental) alors que l'autre a été corrigé de manière traditionnelle (groupe témoin). Les copies ont été corrigées à partir de la même grille de correction. L'anonymat a permis de corriger à l'aveugle tant les étudiants participant à la recherche que ceux en étant exclus.

Suite à la remise de leur correction (en laboratoire pour le groupe expérimental, en classe pour le groupe témoin), les étudiants ont eu une semaine pour rédiger une deuxième version du même travail, améliorée au mieux de leur compréhension de la correction qui leur avait été remise. À l'origine, la première version devait compter pour 5%, et la seconde pour 5% également. Cependant, devant les résultats extrêmement faibles de la première version, et pour motiver les étudiants dont le premier résultat avait eu un impact émotionnel très négatif, l'enseignant a donné aux étudiants la chance de se « rattraper » en ne comptant que la meilleure des deux versions pour 10%.

La **seconde version** a été remise en format papier dans les deux groupes. Ces copies ont été corrigées de manière traditionnelle à l'aide de la même grille. Dans un souci d'être le plus objectif possible, le chercheur **a mélangé les copies des deux groupes-classe**, de manière à ignorer si les étudiants qu'il corrigeait avaient bénéficié ou non de la correction multitype.

Une **copie** de toutes les corrections (version 1 et 2) des deux groupes-classe a été conservée pour permettre l'analyse des données après la remise des notes. La grille de correction a été le principal document permettant l'analyse des données.

CONSIDÉRATION MATÉRIELLES

Le chercheur s'est vu octroyé une libération de 0.15 ETC par le Cégep Gérard-Godin pour la session d'automne 2014 en vue de la conduite de cette recherche.

Ce projet a demandé un investissement restreint, à savoir 50\$ pour l'achat de l'application *iAnnotate* et d'un stylet pour iPad. Le chercheur fournissait lui-même le iPad et les écouteurs-micro; de plus, l'application *Adobe Acrobat Pro* était fournie gratuitement pour un essai de 30 jours, ce qui a permis au chercheur de ne pas acheter le logiciel.

Une conseillère pédagogique a dû collaborer au projet dans le cadre du groupe de discussion.

BILAN DE LA RECHERCHE

Temps passé en classe

Lors de la remise de la correction de la première version, les étudiants étaient forcés de rester 20 minutes en classe. Par la suite, ils pouvaient quitter s'ils le désiraient.

Les étudiants recevant la correction traditionnelle ont passé en moyenne 25 minutes en classe, soit cinq minutes de plus que le temps obligatoire. Des questions ont été posées durant ce laps de temps sur la correction, concernant surtout les codes de langue et le calcul des points (contenu et français). Dans un groupe de 30 étudiants, six d'entre eux ont posé des questions relatives à leur copie spécifique.

Le chercheur a remarqué que l'ambiance, lors de la remise, était assez lourde. Beaucoup de soupirs, quelques questions un peu agressives (remettant en question la difficulté du cours ou remettant en question les assertions de l'enseignant). Ceci dit, le groupe avait déjà exprimé sa déception, deux semaines plus tôt, en apprenant qu'il constitueraient le groupe témoin.

Les étudiants recevant la correction multitype ont passé en moyenne 40 minutes en classe, soit 20 minutes de plus que le temps obligatoire - et donc beaucoup plus longtemps que le groupe témoin. Il faut noter qu'il y a une certaine cohérence à ce temps supplémentaire : dans la correction multitype, il faut plus de temps pour prendre connaissance des commentaires, que ce soit ceux de la banque, très détaillés, ou les commentaires audio, qui nécessitent une écoute en temps réelle de plusieurs minutes.

Aucune question n'a été posée sur les codes de correction ou le calcul des points, mais quelques étudiants ont eu besoin d'une aide technique pour parvenir à télécharger leur fichier PDF. Dix étudiants ont posé des questions, généralement visant à confirmer leur compréhension d'un commentaire de leur copie.

Le chercheur a noté que l'ambiance dans ce groupe était nettement différente. Beaucoup d'étudiants prenaient des notes (en écoutant les commentaires audio). Aucune remarque n'a porté sur les exigences du cours. Par contre, beaucoup ont demandé s'ils pouvaient envoyer, ultérieurement, leur copie au professeur pour confirmer si leur travail était sur la bonne voie (demande qui a été repoussée, mais qui souligne un certain engagement et un état d'esprit clairement constructif).

Les étudiants du groupe expérimental sont donc restés près de deux fois plus longtemps en classe, la majorité bien au-delà du temps obligatoire. Pourtant, les deux groupes conservaient leur copie après le cours et pouvaient donc la regarder à loisir chez eux par la suite.

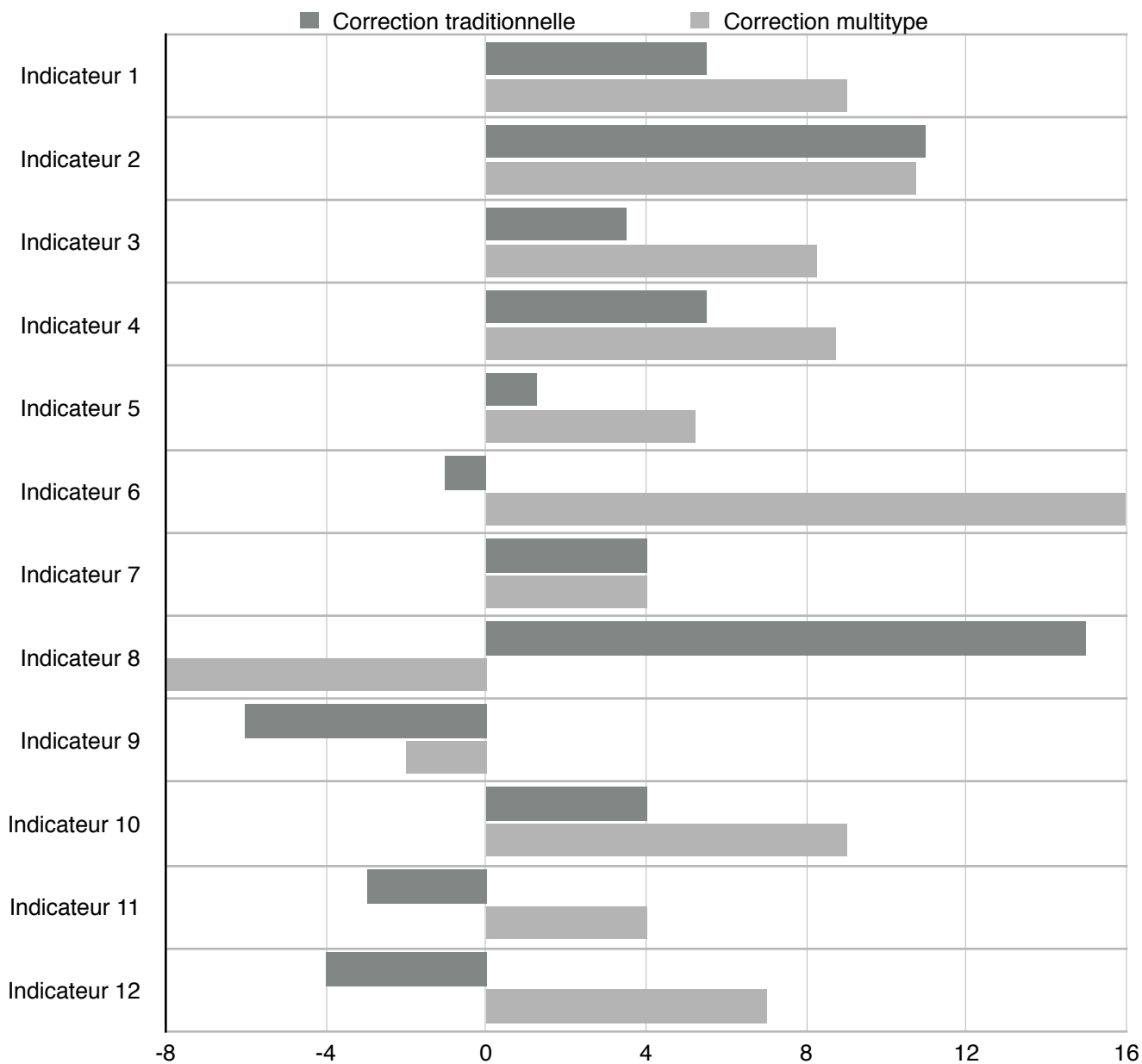
Résultats quantitatifs

Évolution de la qualité des indicateurs

La grille de correction (voir annexe I) selon laquelle s'est opérée l'évaluation des étudiants de l'échantillon était basée sur une échelle uniforme qualitative (*Pas du tout, Faible, Bien, Très bien et Excellent*). Il y avait quatorze indicateurs à cette grille, mais douze seulement basés sur cette échelle qualitative, les deux derniers indicateurs étant quantitatifs (nombre de faute de français et de méthodologie). Sur les douze restant, les indicateurs #2 à #5 se répétaient à quatre reprises, puisque quatre procédés littéraires devaient être analysés. Ainsi, 24 occurrences qualitatives étaient évaluées, le tout permettant de cumuler jusqu'à 96 échelons de qualité (*Pas du tout* étant équivalent à zéro en terme de qualité, les étudiants pouvaient acquérir jusqu'à quatre niveaux sur un

indicateur). À la page suivante, un aperçu de l'évolution de la qualité par indicateur peut être observé. Dans le but de juger les indicateurs de manière équivalente, nous avons divisé par quatre la somme des indicateurs #2 à #5, puisque ceux-ci revenaient chacun à quatre reprises dans la grille. Bien que l'ampleur de notre échantillon ne permettent pas de tirer des conclusions statistiques, il permet cependant certaines observations.

Tableau #2 : Amélioration de la qualité des indicateurs



Dans la majorité des cas (neuf sur douze), la qualité des différents indicateurs a connu une amélioration supérieure dans la correction multitype, cette différence allant d'un peu plus de trois échelons de qualité moyenne (indicateur #4 - lié à la justification des procédés) à dix-sept échelons (indicateur #6).

La différence la plus marquante se situe d'ailleurs au niveau de l'indicateur #6 (concernant la mini-conclusion), qui a légèrement baissé en qualité dans le groupe témoin, mais a augmenté dans le groupe expérimental de seize niveaux. L'analyse des différentes copies est assez éclairante à ce propos.

Dans le groupe témoin, lorsque la mini-conclusion était totalement absente, les rétroactions étaient sous forme d'une courte annotation (« où est la mini-conclusion? »), alors que dans le groupe expérimental, la mention de l'absence provenait de la banque de commentaires. En outre, lorsque la mini-conclusion était présente, mais présentait des faiblesses, la procédure différait : dans le groupe témoin, le chercheur ne faisait aucune marque sur la copie, se contentant d'entourer dans la grille de correction les éléments problématiques (une mini-conclusion étant somme toute assez simple et ses éléments constituant étant formulés clairement dans la grille); dans le groupe expérimental, par contre, un commentaire sur la mini-conclusion se faisait parfois par la voie de capsule audio, soit individuelle, soit lié aux capsules audio qui faisaient la synthèse du travail. Deux hypothèses semble donc expliquer cette différence : d'une part, il est raisonnable de croire qu'une annotation courte a pu visuellement se perdre dans le foisonnement des autres annotations des copies traditionnelles, alors que la nature de l'annotation de la correction multitype, soit une « note » sur laquelle il fallait cliquer pour découvrir son contenu, a possiblement permis aux étudiants de remarquer davantage celle-ci; d'une autre part, les commentaires audio, très appréciés par les étudiants (voir résultats qualitatifs), on apparemment été soigneusement écoutés. Cela pointe aussi une autre réalité : alors que pour l'enseignant, la grille de correction constitue une forme de rétroaction en soi, les étudiants débutant leurs études collégiales pourraient être moins enclins à se référer celle-ci.

Les indicateurs #11 (vocabulaire et style) et #12 (discours cohérent) ont, quant à eux, également baissé de qualité dans le groupe témoin, mais augmenté dans le groupe expérimental.

L'indicateur #11 était, en fait, rarement abordé directement dans les deux groupes. Dans les copies corrigées de manière traditionnelles, ce critère passait généralement dans une appréciation quant à l'analyse des procédés, mais s'en tenaient à une mention « tu te répètes », « déjà dit », « varie ton vocabulaire ». Certaines copies, lors de la première version, avaient sélectionné des procédés qui prouvaient mal l'idée directrice. Les commentaires de synthèse soulignaient donc cette nécessité de recentrer le tout, ce qui a amené certains étudiant à sélectionner d'autres procédés, plus pertinents, mais touchant à des aspects cette fois trop semblables, amenant des répétitions indues. Dans le groupe expérimental, ce critère passait également à travers l'analyse des procédés. Toutefois, les rétroactions concernant ces éléments étaient presque toujours audio, et l'enseignant suggéraient des commentaires nettement plus explicites sous bien des angles. Dans les commentaires de synthèse, également audio, l'enseignant avait également tendance à suggérer des pistes, mais mentionnait aussi les écueils à éviter. Encore, une fois, la supériorité des commentaires audio semble être démontrée ici.

L'indicateur #12, quant à lui, passait plutôt par des annotations faites par la banque de commentaires. Ces notes contenaient des exemples de marqueurs qui pouvaient/devaient s'enchaîner; au contraire, les annotations sur les copies traditionnelles, par nécessité (manque d'espace), se contentaient de mention telle que « Marqueur fautif ».

L'indicateur #9 (richesse et équilibre des procédés choisis) a baissé dans le groupe témoin, mais également dans le groupe expérimental, bien que de manière moins marquante. Les remarques relatives à cet indicateur étaient, encore une fois, liée à des changements de procédés, ceci étant

amené par des annotations courtes dans les copies traditionnelles («pas pertinent», «procédé répétitif») et par des commentaires audio dans les copies multitypes. Ceci dit, les copies multitypes ne semblent pas avoir forcément été très aidantes. Il faudrait repenser à la possible nécessité de faire un commentaire à part entière pour cet indicateur de qualité, ou du moins en mentionner l'importance dans le commentaire de synthèse.

Deux indicateurs ont connu une amélioration équivalente dans les deux modes de correction, soit l'indicateur #2, lié à la mise en contexte et à la manière d'amener une citation, et l'indicateur #7, lié à l'ouverture.

Le seul indicateur dont la qualité se soit détériorée dans le groupe expérimental davantage que dans la correction traditionnelle est l'indicateur #8 lié à la variété et à la qualité des types de citations. En fait, cet indicateur s'est, au contraire, significativement amélioré dans le groupe témoin. Cet écart est pour le moins étrange dans la mesure où l'indicateur 2, lié la présentation des citations, s'est sensiblement autant amélioré dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin, tous deux ayant évolué de plus de 10 échelons.

L'analyse de quelques copies du groupe expérimental ayant perdu des échelons de qualité à ce niveau est révélatrice. Dans les premières versions, des annotations provenant de la banque de commentaires étaient glissées à chaque fois qu'un extrait était mal cité, avec explication du problème et piste pour le résoudre. En fait, il s'avère que ces notes aient été efficaces : les étudiants ont corrigé le problème indiqué, mais généralement en prenant la mauvaise option. Dans le but d'éclaircir ces propos, voici un exemple de commentaire venant de la banque :

Tu ne peux mettre un « : » et continuer ta phrase après la citation. La forme de ta phrase devient fautive. De plus, ce genre d'erreur cache en fait un autre type de citation, car pour corriger ton erreur de syntaxe, il faut transformer ta citation avec un deux-points en citation en apposition. Garder en tête qu'une citation précédée d'un deux-points doit terminer la phrase ET que ce qui précède le deux-point doit être une phrase complète.

Les étudiants qui recevaient ce commentaire ont fort bien compris le problème. Ils ont corrigé leur erreur de syntaxe (et diminué leurs fautes de français). Cependant, certains ont décidé de transformer leur citation avec un « : » en citation en apposition, ce qui est un problème dans la mesure où l'enseignant avait spécifié que ce type de citation ne convenait qu'en certaines occasions. D'autres ont transformé leur phrase de manière à mettre le « : » de manière syntaxiquement correcte; cependant, se faisant, ils ont cité de la même manière tous les procédés, alors que le critère 8 est celui qui évalue la variété des types de citations. Le commentaire de la banque n'était donc peut-être pas suffisamment explicite, dans la mesure où il n'indiquait pas les écueils des autres techniques.

Dans le groupe témoin, les annotations étaient moins précises et soulignaient plutôt qu'une citation était problématique et pourquoi, mais sans forcément expliquer comment la corriger. En revanche, le commentaire synthèse mentionnait les difficultés liées aux citations en général et recommandait d'aller vérifier dans le document de référence du cours. Dans le groupe expérimental, la capsule audio faisant la synthèse commentait peu les citations, celles-ci ayant été ciblées individuellement et en détails de manière systématique.

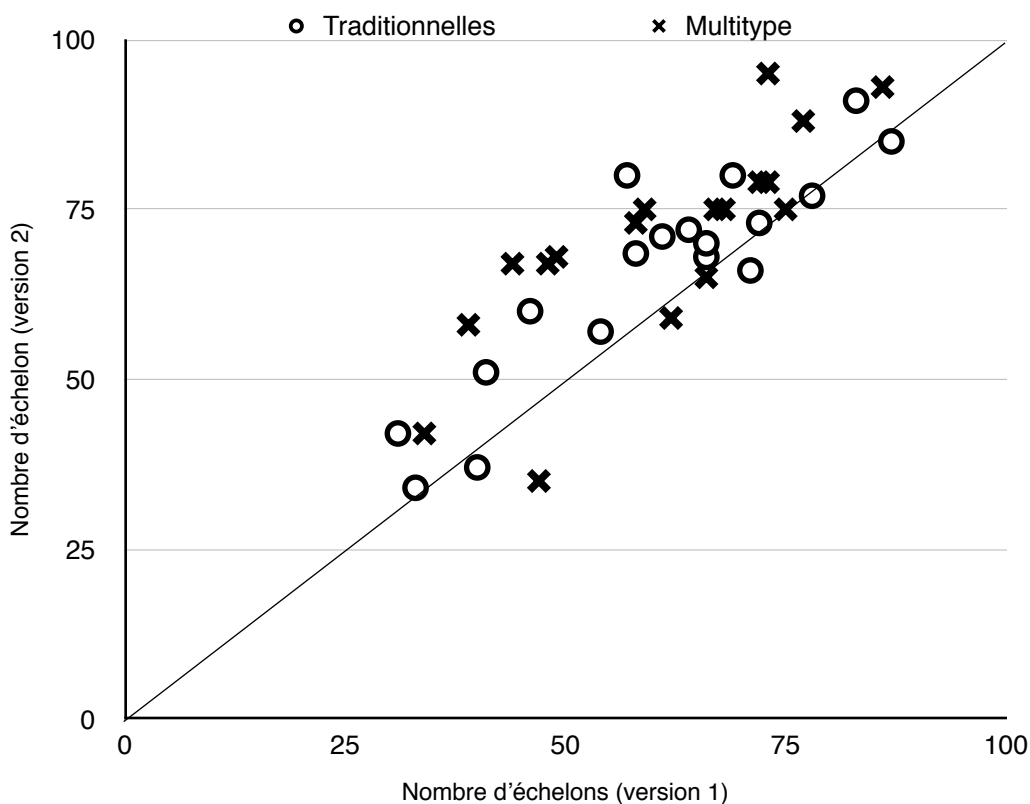
Ajoutons que les deux indicateurs ayant le plus de poids quantitativement, à savoir le #1 et le #5, connaissent une amélioration supérieure respective de plus de trois et quatre échelons par rapport à

la correction traditionnelle, ce qui dénote que les tâches d'analyse complexes sont un peu mieux intégrées grâce à la correction multitype, ces deux indicateurs étant soutenus généralement pas des notes provenant de la banque de commentaires ou des capsules audio.

De manière générale, l'amélioration des indicateurs qualitatifs est nettement supérieure dans le groupe expérimental. Les étudiants du groupe témoin ont en moyenne amélioré la qualité de leur rédaction de 5,9 échelons, alors que les étudiants du groupe expérimental l'ont améliorée de 9,5, soit une amélioration qualitative moyenne supérieure de 3,6 échelons.

Après la rédaction de la première version, le groupe témoin avait la possibilité d'augmenter la qualité des indicateurs de 651 échelons, tandis que le groupe expérimental ne pouvait augmenter que de 631 (indiquant que la qualité, si l'on se fie aux indicateurs, des rédactions du groupe expérimental, était légèrement supérieure dans l'ensemble à celle du groupe témoin, malgré que ce dernier ait reçu une moyenne notifiée supérieure). Or, le groupe témoin a gagné, au total, 105,5 échelons lors de la seconde version, alors que le groupe expérimental a acquis 171 échelons.

Tableau #3 : Évolution individuelle de la qualité de la rédaction des étudiants de la version un à la version deux



Si l'on ramène ces résultats sur une base égale, cela indique que le groupe témoin a amélioré la qualité de sa rédaction de 16% par rapport l'augmentation maximale possible, alors que le groupe expérimental s'est amélioré de 27%, soit une amélioration qualitative nettement supérieure avec la correction multitype.

**Évolution de la note de contenu
et des indicateurs #13 et #14 (quantitatifs)**

Les résultats notifiés de cette seconde version, corrigée à l’aveugle, ont révélé une amélioration supérieure chez les étudiants du groupe expérimental, tant au niveau des indicateurs 13 et 14 (nombre de fautes de français et de méthodologie) qu’au niveau de la note du contenu.

Avant d’examiner les résultats en tant que tel, nous avons tenté de voir comment ces résultats s’étaient répartis. En premier lieu, nous avons examiné la proportion d’étudiants ayant amélioré leur note de contenu, celle-ci constituant le total quantitatif des indicateurs #1 à #12. La grande majorité des étudiants est parvenue à améliorer leur seconde version dans les deux groupes. Toutefois, un étudiant du groupe témoin de plus que ceux du groupe expérimental a connu une détérioration de la note.

Tableau #4 : Synthèse comparant les étudiants ayant réussi à améliorer globalement la qualité de leur rédaction

	ÉTUDIANTS DONT LA NOTE DE CONTENU S'EST AMÉLIORÉE	ÉTUDIANTS DONT LA NOTE DE CONTENU EST ÉQUIVALENTE	ÉTUDIANTS DONT LA NOTE DE CONTENU S'EST DÉTÉRIORÉE
Groupe témoin	15	0	3
Groupe expérimental	16	0	2

Il est à noter qu’un des étudiants du groupe témoin n’a pas réellement effectué de réécriture; de son propre aveu, il a considéré l’ensemble des commentaires de sa copie et décidé de refaire entièrement son travail. Après considération de l’ensemble des copies, il semble être le seul étudiant à avoir fait une telle chose. Cependant, cette réaction est révélatrice : l’étudiant ayant reçu une rétroaction traditionnelle a apparemment reçu le message que son travail ne « valait rien », ce qui n’était pas le cas, bien que la note initiale ait été très basse (36%). Pourtant, sa copie comportait des commentaires précisant les points forts, tout comme sa grille de correction indiquait ceux-ci. L’étudiant n’a pourtant pas considéré ces quelques points forts - pas plus qu’il n’a considéré les raisons de ses points faibles. Il n’y a donc pas eu de réécriture, mais, plus important, pas d’apprentissage résultant dans la révision de la première version. L’échantillon est trop restreint pour porter un jugement définitif, mais ce constat semble malgré tout amener à croire que les rétroactions sur papier peuvent avoir un effet démotivant lorsque écrites en trop grand nombre. La correction multitype, par son caractère visuellement plus « léger », pourrait avoir un impact psychologique plus positif - point qui sera discuté plus amplement dans la section des résultats qualitatifs.

En outre, il faut également noter qu’un des étudiants ayant reçu un résultat de contenu inférieur dans le groupe expérimental a procédé à une réécriture partielle : l’étudiant a réécrit deux de ses quatre procédés, mais a totalement retiré les deux autres, plus faibles (mais qui lui avait néanmoins valu des points), de sa rédaction, sans toutefois les remplacer. Ainsi, l’étudiant a rendu, plus ou moins, la moitié de son premier travail. Ceci considéré, la note de l’étudiant, qui est passée de 50 à 42%, est parfaitement explicable. En fait, les deux procédés réécrits ont connu une amélioration, et ce n’est que l’absence des deux autres procédés qui a entraîné une perte de points. Les raisons de la décision de l’étudiant de retirer ces procédés n’est pas claire. Dans les commentaires audio, l’enseignant explique, par rapport aux deux procédés ayant été retirés, la nécessité de trouver de

nouveaux procédés, plus pertinents, ou de travailler ceux-ci d'une manière permettant de mieux relier ceux-ci à l'idée directrice du paragraphe. On peut présumer que la nécessité de ce travail, beaucoup plus large que la simple « correction », a peut-être déstabilisé l'étudiant, qui n'a pas su comment réorienter sa pensée. Le fait qu'il ait carrément retiré les procédés au lieu de les laisser sans les modifier montre, en revanche, qu'il a bien écouté les commentaires audio précisant que ceux-ci n'étaient pas pertinents; par contre, cela pointe aussi qu'il n'a pas regardé sa grille de correction, qui lui montrait clairement que ces procédés, bien que faibles, lui valaient quand même 15% de sa note.

La répartition de l'évolution des indicateurs #13 et #14 peut également être observée dans les tableaux qui suivent.

Tableau #5 : Synthèse comparant les étudiants ayant réussi à améliorer globalement la qualité de leur langue

On peut constater que dans les deux groupes, onze étudiants ont amélioré la qualité de leur français. Par contre, deux étudiants du groupe expérimental ont connu une détérioration de la qualité de leur français par rapport au groupe témoin. Deux faits peuvent expliquer ce constat : premièrement, le groupe expérimental était plus faible

	ÉTUDIANTS DONT LE FRANÇAIS S'EST AMÉLIORÉ	ÉTUDIANTS DONT LE FRANÇAIS EST ÉQUIVALENT	ÉTUDIANTS DONT LE FRANÇAIS S'EST DÉTÉRIORÉ
Groupe témoin	11	3	4
Groupe expérimental	11	1	6

au regard de la langue que le groupe témoin dès la première version (perte de 20,8% points de français dans le groupe expérimental pour 17% dans le groupe témoin); deuxièmement, les étudiants ayant perdu des points de français ont généralement corrigé leurs fautes originelles, mais ayant écrit davantage dans leur réécriture, ils ont également créé de nouvelles fautes. Or, les étudiants groupe expérimental ont davantage modifié leur copie que les étudiants du groupe témoin (comme le montre les résultats de la note de contenu et des indicateurs de qualité). Il est donc cohérent que le nombre de « nouvelles » fautes soit supérieur chez certains étudiant du groupe expérimental, ceux-ci ayant davantage « réécrit » que le groupe témoin.

En ce qui a trait à l'indicateur #14, concernant les fautes de méthodologie, on peut constater que les deux groupes n'ont pas connu une amélioration très satisfaisante. En fait, moins de la moitié des deux groupes est parvenue à améliorer sa méthodologie - ceci montrant qu'il faudrait réviser les rétroactions indiquant ces erreurs. Ceci dit, l'amélioration est néanmoins supérieure dans le groupe expérimental, ou plus d'étudiants ont amélioré ou maintenu le niveau de leur méthodologie.

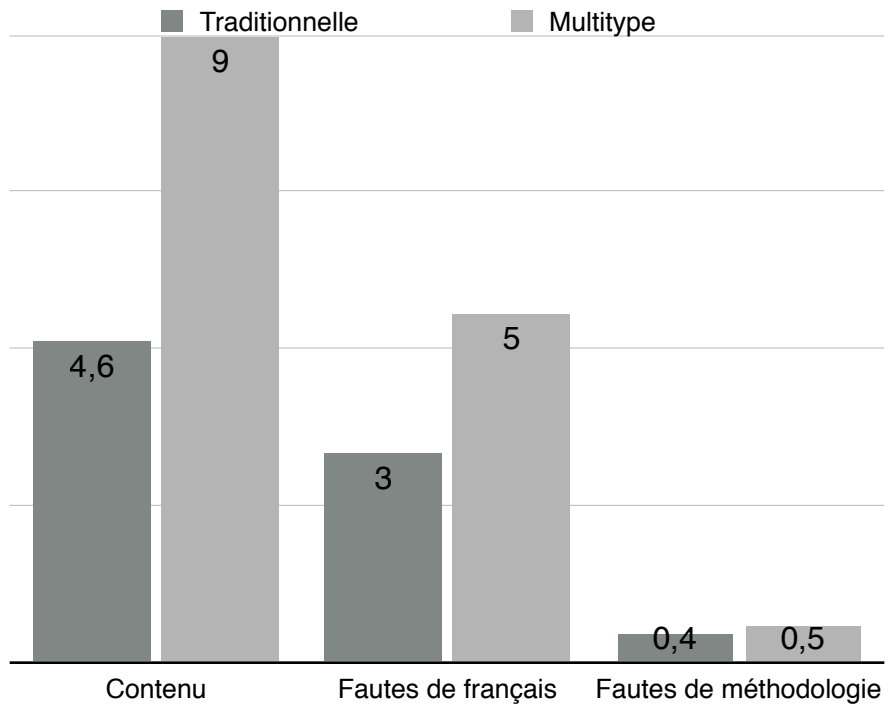
Tableau #6 : synthèse comparant les étudiants ayant réussi à améliorer globalement la qualité de leur méthodologie

	ÉTUDIANTS DONT LA MÉTHODOLOGIE S'EST AMÉLIORÉE	ÉTUDIANTS DONT LA MÉTHODOLOGIE EST ÉQUIVALENTE	ÉTUDIANTS DONT LA MÉTHODOLOGIE S'EST DÉTÉRIORÉE
Groupe témoin	4	3	11
Groupe expérimental	7	4	7

En terme de résultats, l'évolution quantifiable de la note de contenu et de ces deux indicateurs est indiquée dans le graphique ci-bas.

On peut constater que la note de contenu est deux fois supérieure dans le groupe ayant reçu la correction traditionnelle. L'évolution de la qualité moyenne de la langue est également supérieure dans le groupe expérimental, même si plus d'étudiants ont perdu davantage de points de français. Par contre, l'amélioration de la méthodologie est équivalente et négligeable dans les deux groupes, soulignant la nécessité de modifier l'approche des rétroactions liées à cet indicateur.

Tableau #7 : Comparaison des notes de contenu, de français et de méthodologie



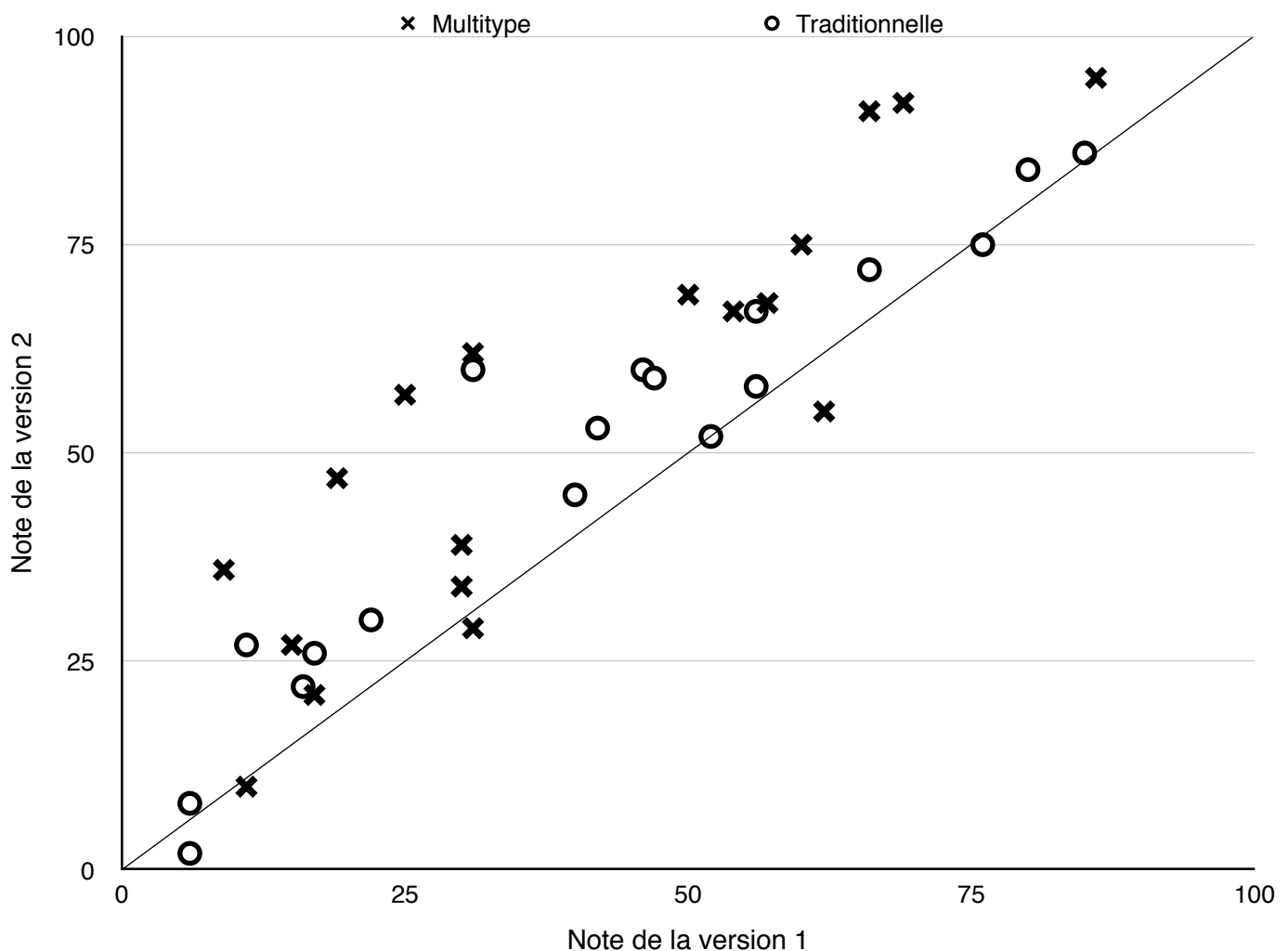
Globalement, les indicateurs quantitatifs nous indiquent donc généralement une amélioration supérieure avec la correction multitype. La note de contenu et le nombre de fautes de français connaît une nette amélioration avec ce type de correction. En outre, le nombre d'étudiants parvenant à améliorer leur note de contenu ou de méthodologie est supérieur avec la correction multitype, et équivalente en ce qui a trait à la langue.

Évolution de la note finale⁵³

Le tableau qui suit présente l'évolution de la note finale individuelle des étudiants de la première version à la seconde version. Dans les deux groupes, une minorité d'étudiants n'ont pas réussi à améliorer leur note, ou de manière négligeable (moins de 5%).

Dans le groupe ayant reçu une correction traditionnelle, deux étudiants (le plus faible du groupe, ayant obtenu 6% à la première version, et un ayant obtenu 76%) ont obtenu un résultat inférieur à la seconde version, alors que trois étudiants ont reçu une note inférieure dans le groupe bénéficiant d'une correction multitype. Dans ce dernier groupe, un des trois étudiants avait obtenu la note de passage (62%) lors de la première version. Les deux autres étudiants se situaient sous la médiane de leur groupe (11% et 31% à la première version).

Tableau #8 : Évolution individuelle de la note de la rédaction des étudiants de la première à la deuxième version



⁵³ La note finale est calculée selon la différence entre la note de contenu et la somme des pénalités amenées par les indicateurs #13 (fautes de français) et #14 (fautes de méthodologie). C'est la note qui souligne la réussite ou l'échec de l'étudiant, et dans quelle mesure.

Certains étudiants n'ont pas réussi à améliorer leur note, ou de manière négligeable. Dans le groupe témoin, cinq étudiants, dont quatre se situant au-dessus de la médiane⁵⁴, n'ont pas réussi à améliorer leur note de manière significative (5% et plus).

Dans le groupe expérimental, seulement deux étudiants se situant sous la médiane n'ont pas réussi à augmenter leur note au-delà de 4%.

Globalement, sept étudiants du groupe témoin ont donc reçu une note améliorative inférieure à 5%, contre cinq dans le groupe expérimental. **Il semble que la correction multitype ait été très profitable pour les étudiants se situant au-dessus de la médiane**, puisqu'un seul étudiant sur les cinq n'ayant pas obtenu une amélioration substantielle se situait au-dessus de celle-ci. Au contraire, la correction traditionnelle semble moins efficace pour les étudiants se situant au-dessus de la médiane, puisque cinq étudiants sur les sept n'ayant pas obtenu une amélioration substantielle se situaient en haut de celle-ci.

Parmi les 18 étudiants du groupe témoin, quatorze étudiants n'ont pas atteint la note de passage lors de la première rédaction. L'amélioration moyenne de ces étudiants, de la version un à la version deux, est de 8,6%. Trois de ces quatorze étudiants ont obtenu la note de passage lors de la seconde rédaction.

Tableau #9 : Synthèse comparant les augmentations de la version 1 à la version 2 selon leur passation

	GRUPE TÉMOIN	GRUPE EXPÉRIMENTAL	SUPÉRIORITÉ D'AUGMENTATION DU GROUPE EXPÉRIMENTAL
Étudiants <60%	8,6 %	14,2 %	5,6 %
Étudiants 60% et +	2,5 %	13 %	10,5 %

Parmi les dix-huit étudiants du groupe expérimental, treize étudiants n'ont pas atteint la note de passage lors de la première rédaction. L'amélioration moyenne de ces étudiants, de la version un à la version deux, est de 14,2%, ce qui a permis à quatre étudiants d'obtenir la note de passage.

Les quatre étudiants du groupe témoin ayant obtenu la note de passage à la première version ont obtenu une amélioration moyenne de 2,5%, ce qui est assez négligeable. Par contre, les cinq étudiants du groupe expérimental, qui avaient passé la première rédaction, ont obtenu une amélioration moyenne de 13%, soit une amélioration quatre fois plus grande que le groupe témoin. *Cela pourrait indiquer que la correction traditionnelle n'est pas suffisamment formatrice et ne permet pas aux étudiants ayant déjà compris les concepts de base d'une explication de texte d'approfondir leur compréhension de celle-ci.*

Ceci dit, ce type de correction semble permettre à plus d'étudiants, tous niveaux confondus, d'atteindre des améliorations quantifiables nettement supérieures.

Cela s'observe par le fait que dans le groupe témoin, un étudiant ayant eu 11% et un autre 31% à la première version ont réussi à améliorer leur note respective de 16%, 29%. Tous les autres étudiants ont connu une amélioration inférieure à 15%.

⁵⁴ Nous avons choisi, lorsque nous parlons de « médiane », celle de la première version.

Par contre, dans le groupe expérimental, deux étudiants ayant eu 60 et 50% à la première version ont connu une amélioration respective de 15% et 19%, alors que six étudiants ayant obtenu lors de la première version des notes allant de 9% à 69% (donc très diversifiées) ont amélioré leur note de plus de 20%, deux de ceux-ci notamment de plus de 30%. Ainsi, huit étudiants du groupe expérimental ont amélioré de plus de 15% leur note, alors que seulement deux étudiants du groupe témoin ont atteint ce type d'amélioration, pouvant être qualifié de notable.

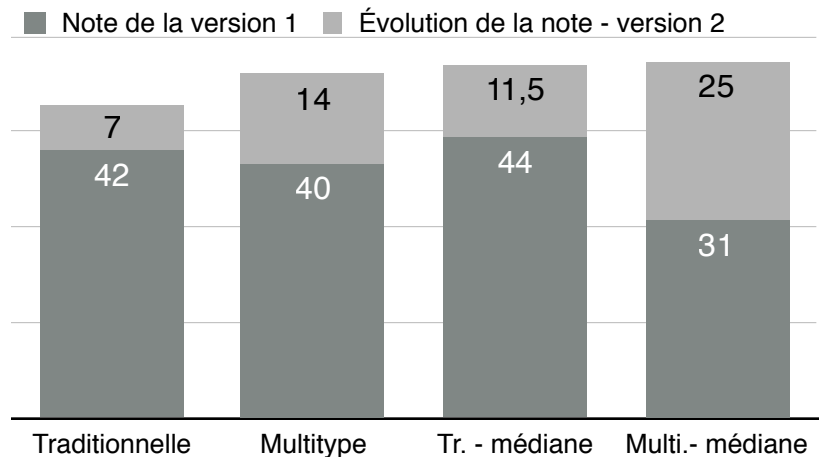
C'est donc quatre fois plus d'étudiants qui sont parvenus à améliorer nettement (plus de 15%) leur travail et, donc, qui ont amélioré leur compréhension du texte et de l'explication de texte grâce à la correction multitype.

Tableau #10 : Synthèse comparant les augmentations selon leur ampleur

	GRUPE TÉMOIN	GRUPE EXPÉRIMENTAL
DIMINUTION DE LA NOTE	2	3
AUGMENTATION DE 0% À 5%	5	2
AUGMENTATION DE 5% À 15%	9	5
AUGMENTATION DE 15%-30%	2	6
AUGMENTATION >30%	0	2

Globalement, il semble donc que la correction multitype permettent à l'ensemble des étudiants de mieux comprendre les rétroactions du professeur, puisque la moyenne des réécritures du groupe bénéficiant de ce type de correction a obtenu une amélioration de la note considérablement supérieure à celle du groupe témoin dans la seconde version (14% versus 7% dans le groupe témoin). Cette augmentation est perceptible tant chez les étudiants en situation d'échec que chez les étudiants qui avaient déjà obtenu la note de passage. Ceci dit, si ce mode de correction semble substantiellement avantageux pour la vaste majorité des étudiants, il semble particulièrement favorable aux étudiants plus forts.

Tableau #11 : Comparaison de l'évolution de la note moyenne et de la médiane



Résultats qualitatifs - Groupe de discussion⁵⁵

Bien que les résultats quantitatifs nous aient fourni des renseignements fort intéressants, nous ne pouvons oublier que ces données, dans le cadre d'une recherche exploratoire ne comportant pas un échantillon suffisant pour arriver à des conclusions statistiques, demeurent d'une fiabilité toute relative. C'est en partie pour cette raison, et également pour avoir le point de vue des étudiants, que nous avons organisé un groupe de discussion en vue de nous fournir des résultats qualitatifs. Huit étudiants du groupe expérimental ont donc été invités sur une base volontaire à participer à ce groupe de discussion afin d'obtenir leurs commentaires et leur appréciation d'une correction multitype. La grille d'entrevue reproduite en annexe III a permis de structurer la rencontre.

La compréhension du codage de la correction manuscrite

Les étudiants ont souligné que certains codes liés aux erreurs de langue leur étaient inconnus. Certains ont mentionné qu'il aurait été intéressant d'avoir un guide et de placer celui-ci sur des plateformes informatiques comme LÉA ou par messagerie électronique (MIO) afin d'en faciliter l'accès à tout moment. Ils ont aussi suggéré de placer une légende à même les documents corrigés pour éviter de passer d'un onglet à un autre.

Ces commentaires soulignent à quel point les étudiants oublient vite les outils qui leur sont fournis. En effet, l'enseignant avait mis sur LÉA au début de la session le code de correction de la langue. Qui plus est, les étudiants avaient eu un devoir obligatoire à remettre à la semaine deux qui se basait, justement, sur ce code de correction (une correction de leur dictée diagnostique du début de la session dans laquelle ils devaient associer leurs fautes aux codes de correction fournis). Ainsi, non seulement le code de correction était-il sur LÉA, mais ils avaient eu à faire un devoir avec ce même code de correction. Il est surprenant de voir que cinq semaines plus tard, non seulement les étudiants considèrent ces mêmes codes de correction comme « inconnus », mais qu'ils en ont même oublié l'existence dans leurs ressources. Cela renforce la nécessité de joindre, ainsi qu'eux-mêmes le suggèrent, la légende de ce code à même le document.

La compréhension du codage de la correction numérique

Mis à part les difficultés initiales liées au format de fichier des commentaires audio, les étudiants ont dit très bien comprendre le codage numérique. Ils reconnaissent les icônes indiquant les commentaires écrits ou audio, et le repérage en est d'autant facilité.

Cependant, l'impossibilité d'interrompre la capture audio ou reculer lors de l'écoute de celle-ci est pointée comme un élément technique à améliorer. En effet, l'application *iAnnotate* ne permet que des capsules audio d'une minute qui, une fois transférées en *Acrobat Reader*, n'ont plus cette fonction.

⁵⁵ Analyse élaborée à partir du compte rendu du groupe de discussion rédigé par Annie-Claude Dalcourt, conseillère pédagogique agissant à titre d'assistante de recherche pour l'occasion.

L'appréciation de la correction multitype

Dans l'ensemble, **les commentaires audio demeurent les plus appréciés et sont perçus comme les plus susceptibles d'améliorer les résultats** : « *lors de la correction de ma rédaction, j'ai vraiment pu améliorer ma note de beaucoup grâce [aux commentaires audio]* ». Ils permettent de fournir des conseils, de donner plusieurs exemples provenant du texte de l'étudiant. Les commentaires audio compensent le fait que le manque de temps en classe empêche l'enseignante de donner une rétroaction verbale individualisée et précise. Ainsi, les capsules reproduisent, en partie, un type de différenciation tenant au tutorat. Comme les commentaires audio peuvent être écoutés et réécoutés, les étudiants y voient un avantage, puisqu'ils peuvent s'y référer plutôt qu'à leur souvenir d'une conversation.

Les captures audio sont perçues comme plus complètes qu'un commentaire manuscrit qui se contenterait d'indiquer l'erreur. Le caractère constructif de ces commentaires est avantageux. Aux yeux des étudiants, **les commentaires audio ont l'avantage d'être plus personnels** et d'aller plus en profondeur qu'une correction manuscrite :

C'est les capsules audio que j'ai préférées. Elle [l'enseignante] nous corrigeait, nous faisait des commentaires par rapport à ce que l'on avait écrit [...], pas seulement : « tu as mal fait ça ». C'était de bons commentaires aussi : « J'ai aimé la façon dont tu as amené tel point, mais il aurait fallu que tu développes plus... » Si elle avait écrit à la main, je ne pense pas qu'elle aurait pris le temps de marquer les dix mille commentaires personnels. Ce sont de petites améliorations, mais des fois, c'est ce qui fait la différence.

Les étudiants croient que **la correction numérique met davantage en lumière les aspects positifs du texte qu'une correction manuscrite**, ce qui évite de corriger ce qui est bon : « 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 ».

Il est également évoqué que les commentaires numériques (audio et écrits) sont plus compréhensibles que certains commentaires manuscrits, puisque la qualité de la calligraphie n'entre pas ligne de compte. De plus, les commentaires numériques permettent de donner plus d'information, puisqu'ils ne sont pas ou peu limités dans l'espace.

En proposant une double correction, écrite et audio, un étudiant y voit une manière d'atteindre tous les types d'apprenant, les visuels comme les auditifs.

De l'avis d'un étudiant, la répétition d'un commentaire numérique écrit permet de souligner davantage un type d'erreur que ne le ferait un commentaire manuscrit. À l'opposé, la redondance crée une certaine confusion chez un autre étudiant, qui n'arrive pas à comprendre la similitude entre les erreurs.

Les étudiants mentionnent qu'il **n'y a pas un de ces types de rétroaction qui soit meilleur qu'un autre, mais qu'ils sont plutôt complémentaires; parfois plus personnelles, plus techniques ou plus précis.**

Deux étudiants indiquent toutefois que **les liens hypertextes** avec leur renvoi à des exercices, à des outils ou des sites de référence **aident à la compréhension des erreurs et participent à l'amélioration de la justification** :

Dans les liens hypertextes, quand elle [l'enseignante] nous envoyait sur des sites Internet pour améliorer, soit la ponctuation, soit la façon dont tu introduis un paragraphe. Juste des trucs pour améliorer précisément ce que tu as à faire. Moi, ça m'a beaucoup aidé, surtout pour [...] la signification des mots. Elle [l'enseignante] nous avait référé 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.

Sur les huit participants, six affirment avoir pris connaissance des toutes les corrections, y compris les liens hypertextes.

Les conditions lors de la correction de la première version

Les étudiants ont majoritairement effectué leur correction à la maison, dans un endroit calme, et y ont consacré plusieurs heures, notamment en raison de l'abondance de la correction. Toutefois, quelques étudiants mentionnent avoir apprécié d'avoir pu effectuer une partie des modifications à l'école puisque **la correction numérique permet la mobilité et le travail par courtes périodes**, notamment parce que l'on peut facilement reprendre à un point précis.

La correction multitype et la réussite aux cours de littérature

Sept étudiants sur huit indiquent que la correction multitype a permis d'améliorer leur résultat lors de la deuxième version. La possibilité de consulter les commentaires à l'écran, de réécouter et d'avoir facilement accès à des outils numériques est identifiée comme des facteurs favorisant l'amélioration. D'ailleurs, six des huit participants croient être en voie de réussir le présent cours de français.

La trop grande quantité de commentaires est quant à elle évoquée comme une difficulté par un étudiant ayant obtenu un résultat inférieur lors de la deuxième rédaction. L'abondance de commentaires semble créer de la confusion, du moins chez cet étudiant faible, qui est particulièrement faible en français.

Bilan de la gestion des risques éthiques

Cette recherche a été accomplie dans le plus grand respect des individus. La teneur et les implications de la recherche ont été clairement expliquées aux étudiants au début de la session et le chercheur a bien insisté sur le fait que les étudiants ne désirant pas y participer ne seraient nullement pénalisés. Pour assurer le respect du choix des étudiants, les copies ne comportaient que le numéro de demande d'admission; ainsi, l'enseignant ignorait l'identité de l'étudiant qu'il corrigeait et, donc, si l'étudiant participait à l'étude ou non. La participation au groupe de discussion se faisait également sur une base volontaire. Pour préserver l'anonymat des commentaires, une conseillère pédagogique a animé ce dernier, alors que l'enseignante était absente. Un formulaire de consentement jugé conforme par le Comité d'éthique de la recherche du Cégep Gérald-Godin (voir le certificat d'acceptabilité éthique, annexe IV) et résumant la recherche et ses implications a été remis aux étudiants. Seuls les étudiants ayant signifié qu'ils acceptaient de participer à l'étude et ayant remis un document signé (les étudiants mineurs devaient faire signer le formulaire par un parent) ont été retenus pour la constitution de l'échantillon. Le chercheur a pris soin de vérifier que les participants ayant signé eux-mêmes les formulaires étaient bien majeurs.

Le chercheur a aussi pris soin de protéger les renseignements personnels des participants de l'étude. Les formulaires de consentement et les copies des travaux des étudiants ont été préservés au bureau du chercheur ou à son domicile dans des classeurs fermés à clé. Les documents numériques ont été conservés dans l'ordinateur personnel du chercheur, celui-ci se verrouillant par un mot de passe.

Les risques de la participation à la recherche ont été réduits au minimum. En fait, la seule implication qui différenciait un étudiant participant à l'étude de ceux n'y participant pas était la possibilité que leurs données, qui demeurerait anonymes, soient diffusées dans le cadre d'articles ou de conférences présentant les résultats de cette recherche. Le chercheur a pris soin d'établir clairement ce fait auprès des étudiants.

De plus, le chercheur a tenté d'établir des conditions équitables pour tous les participants de la recherche. Tous les étudiants devaient exécuter les mêmes travaux, dans les mêmes conditions de réalisation. Dans un souci de ne pas pénaliser la côte R des étudiants, la calcul de cette dernière se basant notamment sur la moyenne du groupe, tous les étudiants d'un même groupe-classe, qu'ils participent ou non à l'étude, recevaient le même type de correction.

Enfin, l'enseignant s'est efforcé de mettre autant de commentaires mélioratifs que possible lors de la correction de la première version du groupe témoin. Le résultat a été que le temps de correction de ces copies a été supérieur au temps qu'aurait normalement pris l'enseignant pour corriger de telles copies à la main. Ceci dit, la vue d'autant d'annotations pouvant être un facteur nuisant à la motivation, le chercheur a pris la peine de souligner au marqueur de couleur au moins un commentaire positif par copie (chose que l'enseignant ne fait pas normalement).

En outre, il faut garder en tête que les deux groupes-classe du chercheur étaient privilégiés pédagogiquement, puisque le processus de réécriture offrait une opportunité d'exercice formatif (et d'amélioration sommative) que les enseignants n'offrent pas généralement dans le cadre de leurs cours. Ainsi, ce projet se plaçait sous seuil du risque minimal tout en offrant aux étudiants l'opportunité de contribuer au développement d'un nouvel outil pédagogique, cela en leur octroyant un avantage pédagogique par rapport aux étudiants ne faisant pas partie des groupes du chercheur.

Synthèse des résultats

Dans l'ensemble, on voit donc que la correction multitype semble être une méthode de rétroaction plus efficace que la correction traditionnelle.

Les étudiants ayant bénéficié de cette correction ont davantage amélioré la qualité de leur rédaction, tant dans la qualité de la majorité des indicateurs pris individuellement que dans leur ensemble.

Les notes des étudiants du groupe expérimental s'en sont trouvées substantiellement plus élevées lors de leur réécriture, tant au niveau du contenu que dans l'amélioration de leur fautes. Les résultats finaux présentaient une amélioration notifiée deux fois supérieure au groupe témoin et permettait à plus d'étudiants d'atteindre la note de passage.

Qui plus est, près de la moitié des étudiants du groupe expérimental est parvenue à améliorer sa compétence rédactionnelle de manière notable en améliorant de plus de 15% leur note, contre seulement deux étudiants du groupe témoin. Tous les étudiants semblent avantagés par cette méthode, qu'ils soient forts ou faibles, mais il a été noté que cette technique semble permettre une plus grande amélioration, notamment chez les étudiants ayant déjà acquis les bases de l'explication de texte, ce qui tend à souligner que la correction multitype serait un outil pédagogique plus complet et permettant un apprentissage plus complexe.

Enfin, les étudiants ont souligné eux-mêmes leur appréciation de cette technique, qui leur semblait plus complète, mais également plus motivante et dynamique.

Limites de la recherche

Cette recherche exploratoire s'est révélée concluante à bien des niveaux, mais de nombreux points demeurent à approfondir.

Notamment, **les données de cette recherche ne permettent pas de tirer des conclusions quantitatives fiables statistiquement en raison de l'échantillon trop restreint** (dix-huit étudiants, alors que le nombre minimal pour tirer des conclusions statistiques est de 30) **et trop disparate**. En effet, bien que le chercheur ait cherché à établir le plus possible des populations semblables, le fait de ne disposer que de deux groupes rendait impossible la constitution de groupes réellement homogènes. De plus, le fait que l'échantillon soit basé sur des étudiants arrivant au Cégep rendait encore plus difficile l'établissement de la force d'un étudiant en français, puisque les écoles secondaire n'offrent pas forcément la même formation en français.

En outre, les données accumulées étaient basées sur **les évaluations d'un seul professeur**. Cela fait entrer en ligne de compte les forces et faiblesses de l'enseignant, qui sont forcément transmises à travers les divers modes de correction et influencent donc les résultats.

D'ailleurs, c'était la première fois que ce mode de correction était tenté. L'analyse des résultats a pointé certaines faiblesses (techniques et pédagogiques) qui demanderaient à être corrigées.

De plus, le fait que les étudiants du groupe témoin aient été au courant de la nouvelles méthode de correction que souhaitait expérimenter cette étude peut également avoir joué un rôle dans la réception de la première version du travail, la classe ayant été très déçue de ne pas avoir été retenue pour constituer le groupe expérimental.

Enfin, la recherche était basée sur l'évaluation de l'efficacité des rétroactions à travers une réécriture, ce qui, bien que permettant en effet de réduire les données extérieures, demeure **une situation pédagogique artificielle**. Les professeurs demandent rarement à leurs étudiants de procéder à ce genre d'exercice. En revanche, les copies sont annotées dans l'optique de permettre aux étudiants de comprendre leurs erreurs en vue de ne pas les répéter dans des rédactions ultérieures. L'enseignant espère donc, en annotant une copie, que l'étudiant sera capable de transférer des connaissances d'une rédaction à l'autre. Or, les données de cette recherche, étant basées sur une réécriture, **ne permettent pas de voir si la correction multitype permet davantage à l'étudiant de transférer ses connaissances que la correction traditionnelle**. Dans le même ordre d'idées, les données, basées sur une seule correction multitype, **ne permettent pas d'observer la progression de la compétence rédactionnelle**. Si l'étudiant a eu un problème avec le texte précis ciblé par l'évaluation, cela le pénalisait d'emblée. De plus, la réécriture était uniquement basée sur la correction d'un paragraphe de développement, donc liés à des aspects très fortement liés et spécifiques **ne permettant pas forcément un regard global sur la capacité rédactionnelle** des étudiants. Ni l'introduction ni la conclusion n'étaient concernées, et la rédaction d'un seul paragraphe ne donnait pas une grande marge de manoeuvre aux étudiants dans le cadre d'une réflexion globale.

Pistes de solution

En fait, les problèmes évoqués seraient résolus en reportant cette recherche de manière plus large et en contexte réel. Il faudrait tout d'abord que cette recherche puisse être effectuée avec la collaboration de plusieurs professeurs enseignant différents cours de littérature. D'une part, cela permettrait l'atteinte d'un échantillon statistique valide (du moins, plus fiable); idéalement, des professeurs enseignant le même cours à trois groupes seraient à privilégier, car nous pourrions choisir les étudiants du groupe témoin en choisissant parmi deux groupes, ce qui donnerait plus de latitude pour sélectionner une population équivalente à celle du groupe expérimental. D'autre part, le fait de varier les enseignants amoindrirait l'impact d'un correcteur particulier par rapport aux résultats de l'étude.

Ensuite, il conviendrait d'utiliser la correction multitype dans un contexte réel, soit durant toute une session. L'idéal serait d'offrir trois corrections multitype, deux de travaux partiels (plan ou introduction et rédaction partielle) et une d'une rédaction complète. Cela permettrait ainsi d'analyser l'évolution de la compétence rédactionnelle d'un travail à l'autre, à travers différents textes et différentes exigences, plus ou moins poussées, et ce, jusqu'à la rédaction finale.

De plus, il ne serait pas superflu d'évaluer la charge de travail qu'une telle méthode de correction implique pour les professeurs. En effet, aussi profitable soit cette méthode pour les étudiants, si elle implique une charge de travail trop lourde pour être viable pour les enseignants, cette technique demeurera inutilisée et, donc, non profitable aux étudiants.

En outre, il serait préférable de laisser les étudiants dans l'ignorance des types de correction qui seront offerts dans le cadre de l'étude (ceux-ci étant, de toute manière, offerts à toute la classe, indépendamment de leur participation à l'étude ou non), de manière à ne pas créer des sentiments « négatifs » pouvant influencer d'emblée leur réussite.

Enfin, il faudra tenter de corriger certaines faiblesses identifiées dans cette étude. Par exemple, il s'avérerait pertinent d'insérer des commentaires un peu moins explicites en terme d'explication quant à la manière de corriger une faute liée aux citations (seul indicateur ayant baissé dans la correction multitype), mais précisant qu'il y a erreur et mettant en garde contre les écueils éventuels. L'ajout d'un lien hypertexte au document sur les citations, qui pourrait aisément être mis en ligne, permettrait possiblement une meilleure appréciation de la complexité du problème de la part de l'étudiant, tout en lui offrant un outil qui lui permettrait par la suite une plus grande autonomie. De la même manière, il serait pertinent d'ajouter la légende concernant le code de correction de la langue, celui-ci semblant difficile à retenir pour les étudiants. Concluons en mentionnant qu'il faudrait voir si d'autres applications permettraient de mettre une pause ou de reculer les enregistrements audio une fois transférées dans *Acrobat Reader*.

Conclusion

Cette recherche avait comme objectif d'examiner si la possibilité d'utiliser différents types de rétroaction pourraient aider les étudiants à mieux comprendre les commentaires de leur enseignant dans le cadre d'une rédaction évaluant plusieurs compétence transversales. Toutefois, implicitement, cette recherche exigeait aussi une innovation technique : créer ce type de correction.

Les nouvelles technologies offrent de nombreuses opportunités, mais comme tous les outils, il faut apprendre à s'en servir au bon moment et de façon efficace. Ces technologies ont aussi leurs désavantages. Le modèle de correction multitype créé est une première ébauche. Certains éléments s'avèrent probants, alors que d'autres pointent des faiblesses qu'il faudra tenter d'améliorer.

Ceci dit, le fait que cette recherche exploratoire ait donné des résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, aussi positifs alors même que le modèle de correction multitype en est à sa première ébauche semble indiquer que la question soulevée dans cette recherche vaut la peine qu'on l'approfondisse. En effet, la différenciation pédagogique offerte aux étudiants par cette méthode s'apparente en plusieurs points à un tutorat individualisé. La révision d'une copie multitype pourrait tout à fait prendre la forme d'une activité pédagogique à part entière, permettant à l'étudiant de prendre un rôle plus actif dans son apprentissage à travers une analyse critique (guidée en temps différé par l'enseignant) de ses propres écrits, ce qui ne peut que contribuer à légitimer et approfondir son apprentissage. De même, la correction multitype aborde les nombreuses compétences transversales par différents moyens se complétant tant au niveau des connaissances déclaratives que procédurales ou conditionnelles, ce qui ne peut, en théorie, que favoriser le transfert de ces connaissances. La correction multitype recèle donc des possibilités qu'il faut mettre à l'épreuve à plus grande échelle et en suivant une approche plus systémique - l'éducation ne reposant pas uniquement sur l'étudiant, mais également sur un grand nombre de facteurs extérieurs à ce dernier, notamment l'enseignant.

En effet, le chercheur n'a pas, dans cette recherche, pu explorer les avantages de cette multitudes de possibilités de rétroaction pour les enseignants. Or, l'hypothèse de la recherche sous-entendait que ce type de correction pourrait avantager autant la réussite de l'étudiant que la correction du professeur, car si chaque type de rétroaction comporte des forces et des faiblesses, celles-ci sont parfois divisées en terme de points de vue. Par exemple, les commentaires audio sont clairement un type de rétroaction très prisé par les étudiants, tant en raison de la précision et de la complexité que ce type de commentaire peut comporter que pour leur aspect relationnel. Toutefois, la faiblesse de ce type de rétroaction concerne plutôt celui qui l'émet : l'enseignant. La nécessité de lire à haute voix toute une rédaction est souvent problématique physiquement et en terme de logistique, ce qui fait que peu de professeurs envisagent ce mode de correction. Or, la correction multitype offre une avenue à l'enseignant : utiliser ce type de rétroaction avec parcimonie, au moment où il est opportun de l'utiliser parce que, justement, l'étudiant a besoin de commentaires précis et complexes.

C'est grâce à l'avantage procuré par ces possibilités de choix pour l'étudiant, mais aussi pour l'enseignant, que la correction multitype pourrait s'avérer un outil non seulement profitable, mais également viable pédagogiquement.

Bibliographie

AUZELOUX, Gilles, déclaration tirée de *La différenciation*, [En ligne], http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf_differenciation.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

BARBEAU, Denise, *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, [En ligne], http://cegepshebrooke.qc.ca/piea/images/SRD/Encadrement/NouveauC/2./12.motivation_1995_ajout.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

BÉLANGER, Danielle-Claude, *Instrumenter la correction : pistes pour soutenir le jugement dans la sanction des apprentissages*, [En ligne], http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/soutien_enseignement/Instrumenter%20la%20correction%20 CAHIER .pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

BRASSARD, Nancy, « Évaluation et rétroaction : comment en tirer profit ? », dans *Le tableau*, [En ligne], http://www.cds-auwb.be/www.cds-auwb.be/uploads/file_/Brassard_2012_Evaluation_R%C3%A9troaction_Tableau-v1-n4.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

CABOT, Isabelle et LÉVESQUE, Marie-Claude, *Intégration des TIC et motivation en français*, Rapport PAREA, 2014, 157 pages.

CARLE, Stéphanie et ROBERGE, Julie, *Et si la réussite des étudiants passait par la maîtrise de langue*, [En ligne], http://www.aqpc.qc.ca/appel/espaceusager/telechargement/document_2012_297.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

CÔTÉ, Réjeanne et TARDIF, Jacinthe, *Élaboration d'une grille d'évaluation - Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires*, ECEM, 2011, 55 pages.

GÉLINAS, Réjane, *Des conceptions métalinguistiques des élèves du collégial*, UQAM: mémoire de maîtrise, 1996.

GINGRAS, Michèle et TERRILL, Ronald, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire - dix ans plus tard*, [En ligne], <http://www.quebec.ca/capres/Dossiers/PP-scolaires/Documents/M-Gingras.pdf> (page consultée le 3 septembre 2014)

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

LEGENDRE, Rénaud, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition. Montréal : Guérin, 2005.

MASSICOTTE, Édith, *La réussite des études collégiales chez les étudiants des cégeps francophones de l'île de Montréal*, [En ligne], http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/reussite/Recherche%20r%C3%A9ussite%20finale%20_2_.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, [En ligne], <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/lexiquefpt.htm#note1> (page consultée le 3 septembre 2014)

PIAGET, Jean (intervention), tiré des « Discours du directeur du Bureau international d'éducation » dans *Treizième Conférence internationale de l'instruction publique: procès-verbaux et recommandations*, [En ligne], http://agora.qc.ca/documents/piaget-jean_piaget_et_leducation_par_alberto_munari (page consultée le 3 septembre 2014)

POYET, Françoise, *Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ?*, [En ligne], http://avds.ac-dijon.fr/IMG/pdf/TIC_et_individualisation.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

PROF.HACKER, « Grading with Voice on an iPad », dans *The Chronicle of Higher Education* [En ligne], <http://chronicle.com/blogs/profhacker/grading-with-voice-on-an-ipad/40907> (page consultée le 3 septembre 2014)

ROBERGE, Julie, « Pour transmettre de réels commentaires aux élèves : la correction sur cassette », *Correspondances*, vol.11, ^{no4}, avril 2006, [En ligne], <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr11-4/Cassette.html> (page consultée le 3 septembre 2014)

ROBERGE, Julie, *Article de vulgarisation tiré du Rapport PAREA*, [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/parea/786967_roberge_correction_andre_laurendeau_article_PAREA_2008.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

ROBERGE, Julie, *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

RODET, Jean, *La rétroaction support d'apprentissage ?*, [En ligne], http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

ROSENSHINE, B. V. , *Synthesis of Research on Explicit Teaching*, [En ligne], http://www2.cforp.ca/fichiers/esquisses-de-cours/francais/CCL40/Outils/Textes_reference/PDF/Ref_enseig_explicit.pdf (page consultée le 3 septembre 2014)

ROY, Jacques, *La logique sociale et la réussite scolaire des cégépiens*, Éditions de l'IQRC, 2006.

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

VESLIN, Jean et VESLIN, Odile, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette éducation, 1992.

ANNEXE I - Grille de correction

Éléments de l'explication de texte (structure)	Pas du tout	Faible	Bien	Très bien	Excellent	
Idee directrice						
1.L'idée directrice est claire, précise et reflète bien la réalité de la première partie de l'extrait.	0	5	10	15	20	
Élément d'analyse 1						
2. La citation est amenée de manière à permettre au lecteur fictif de bien situer le contexte de celle-ci dans le texte et est citée de manière adéquate .	0	1	2	3	4	
3. L'élément d'analyse contenu dans la citation est correctement identifié par son nom et s'avère un choix pertinent pour prouver l'idée directrice.	0	2	4	6	8	
4. L'étudiant justifie en quoi il est parvenu à identifier le procédé nommé dans la citation en utilisant le mécanisme concordant.	0	1	2	3	4	
5. L'étudiant analyse les effets de la formulation repérée et explique les raisons justifiant celle-ci dans le contexte texte; lorsque pertinent, il établit des liens dépassant l'extrait et montrant sa compréhension de l'oeuvre.	0	3	6	9	12	
Élément d'analyse 2						
2. La citation est amenée de manière à permettre au lecteur fictif de bien situer le contexte de celle-ci dans le texte et est citée de manière adéquate .	0	1	2	3	4	
3. L'élément d'analyse contenu dans la citation est correctement identifié par son nom et s'avère un choix pertinent pour prouver l'idée directrice.	0	2	4	6	8	
4. L'étudiant justifie en quoi il est parvenu à identifier le procédé nommé dans la citation en utilisant le mécanisme concordant.	0	1	2	3	4	
5. L'étudiant analyse les effets de la formulation repérée et explique les raisons justifiant celle-ci dans le contexte texte; lorsque pertinent, il établit des liens dépassant l'extrait et montrant sa compréhension de l'oeuvre.	0	3	6	9	12	
Élément d'analyse 3						
2. La citation est amenée de manière à permettre au lecteur fictif de bien situer le contexte de celle-ci dans le texte et est citée de manière adéquate .	0	1	2	3	4	
3. L'élément d'analyse contenu dans la citation est correctement identifié par son nom et s'avère un choix pertinent pour prouver l'idée directrice.	0	2	4	6	8	
4. L'étudiant justifie en quoi il est parvenu à identifier le procédé nommé dans la citation en utilisant le mécanisme concordant.	0	1	2	3	4	
5. L'étudiant analyse les effets de la formulation repérée et explique les raisons justifiant celle-ci dans le contexte texte; lorsque pertinent, il établit des liens dépassant l'extrait et montrant sa compréhension de l'oeuvre.	0	3	6	9	12	

Élément d'analyse 4						
2. La citation est amenée de manière à permettre au lecteur fictif de bien situer le contexte de celle-ci dans le texte et est citée de manière adéquate .	0	1	2	3	4	
3. L'élément d'analyse contenu dans la citation est correctement identifié par son nom et s'avère un choix pertinent pour prouver l'idée directrice.	0	2	4	6	8	
4. L'étudiant justifie en quoi il est parvenu à identifier le procédé nommé dans la citation en utilisant le mécanisme concordant.	0	1	2	3	4	
5. L'étudiant analyse les effets de la formulation repérée et explique les raisons justifiant celle-ci dans le contexte texte; lorsque pertinent, il établit des liens dépassant l'extrait et montrant sa compréhension de l'oeuvre.	0	3	6	9	12	
Mini-conclusion						
6. La mini-conclusion ferme l'analyse de l'idée directrice en rappelant celle-ci et établit les éléments intéressants soulevés par celle-ci.	0	1	2	3	4	
Ouverture						
7. L'ouverture permet un passage fluide et logique vers la seconde idée directrice, sans toutefois nommer celle-ci.	0	1	2	3	4	
Qualité générale de la rédaction						
8. Le texte est cité de manière variée et l'étudiant démontre à plusieurs reprises sa capacité à intégrer les citations de manière fluide au texte.	0	1	2	3	4	
9. Au moins la moitié des procédés choisis sont riches et l'ensemble permet un bon équilibre d'analyse en soulevant différents aspects du texte.	0	2	4	6	8	
10. L'étudiant démontre la richesse de sa pensée en établissant des liens judicieux entre l'extrait et l'auteur, l'ensemble de l'oeuvre, son contexte de production et/ou la culture générale.	0	2	4	6	8	
11. Le style de l'étudiant est d'un niveau adéquat pour rédaction de niveau collégiale. Le vocabulaire utilisé est varié et riche.	0	1	2	3	4	
12. Le discours, ponctué de marqueurs de relation adéquats, s'enchaîne de manière cohérente et fluide.	0	1	2	3	4	
TOTAL (paragraphe 1 de l'explication de texte)						<u>TOTAL</u> <u>168</u>

TOTAL (voir tableau) X 100 / 168 = Note de contenu sur 100 = _____

_____ fautes X 700 (nb de mots cible) / _____ (nb de mots réel) = _____ (F) + _____ (M) = _____ (pénalités)

13. (F) - fautes de français

14. (M) - fautes de méthodologie

NOTE FINALE = _____

**ANNEXE II - Tableau d'équivalence des indicateurs d'évaluation du chercheur VS
les critères de performance du cours 601-XAA-GG**

1. L'idée directrice est claire, précise et reflète bien la réalité de la première partie de l'extrait.	<ul style="list-style-type: none"> Mise en évidence précise des composantes de la situation de communication
2. La citation est amenée de manière à permettre au lecteur fictif de bien situer le contexte de celle-ci dans le texte et est citée de manière adéquate .	<ul style="list-style-type: none"> Relevé des facteurs contextuels de la situation de communication. Respect des règles définissant les différents types de textes.
3. L'élément d'analyse contenu dans la citation est correctement identifié par son nom et s'avère un choix pertinent pour prouver l'idée directrice.	<ul style="list-style-type: none"> Respect de la situation et de l'objectif de communication dans le texte écrit. Reconnaissance de la contribution de procédés d'écriture à la conception de son texte. Choix judicieux des procédés à utiliser dans la situation de communication.
4. L'étudiant justifie en quoi il est parvenu à identifier le procédé nommé dans la citation en utilisant le mécanisme concordant.	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance de la contribution de procédés d'écriture à la conception de son texte.
5. L'étudiant analyse les effets de la formulation repérée et explique les raisons justifiant celle-ci dans le contexte texte; lorsque pertinent, il établit des liens dépassant l'extrait et montrant sa compréhension de l'oeuvre.	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance de la contribution de procédés d'écriture à la conception de son texte. Établissement de liens entre les composantes et les facteurs de la situation de communication. Choix pertinent des éléments d'information.
6. La mini-conclusion ferme l'analyse de l'idée directrice en rappelant celle-ci et établit les éléments intéressants soulevés par celle-ci.	<ul style="list-style-type: none"> Mise en évidence précise des composantes de la situation de communication
7. L'ouverture permet un passage fluide et logique vers la seconde idée directrice, sans toutefois nommer celle-ci.	<ul style="list-style-type: none"> Mise en évidence précise des composantes de la situation de communication
8. Le texte est cité de manière variée et l'étudiant démontre à plusieurs reprises sa capacité à intégrer les citations de manière fluide au texte.	<ul style="list-style-type: none"> Respect des règles définissant les différents types de textes.
9. Au moins la moitié des procédés choisis sont riches et l'ensemble permet un bon équilibre d'analyse en soulevant différents aspects du texte.	<ul style="list-style-type: none"> Choix judicieux des procédés à utiliser dans la situation de communication.
10. L'étudiant démontre la richesse de sa pensée en établissant des liens judicieux entre l'extrait et l'auteur, l'ensemble de l'oeuvre, son contexte de production et/ou la culture générale.	<ul style="list-style-type: none"> Relevé des facteurs contextuels de la situation de communication Établissement de liens entre les composantes et les facteurs de la situation de communication.
11. Le style de l'étudiant est d'un niveau adéquat pour rédaction de niveau collégiale. Le vocabulaire utilisé est varié et riche.	<ul style="list-style-type: none"> Précision et richesse du vocabulaire. Respect de la situation et de l'objectif de communication dans le texte écrit.
12. Le discours, ponctué de marqueurs de relation adéquats, s'enchaîne de manière cohérente et fluide.	<ul style="list-style-type: none"> Respect de la situation et de l'objectif de communication dans le texte écrit.
13. Français	<ul style="list-style-type: none"> Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation. Correction appropriée du texte.
14. Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> Respect des règles de présentation d'un texte écrit

Projet de recherche Correction multitype : une multiplicité à exploiter en littérature?

Chercheur principal : Catherine Bélec M.A.

GROUPE DE DISCUSSION – ÉCHANTILLON

Questions/thèmes à aborder	Objectif
<p>Avez-vous eu de la facilité ou de la difficulté à comprendre le codage manuscrit des erreurs de langue? Ex. P pour la ponctuation.</p> <p><i>Avez-vous dû demander de l'aide ou vous référer à un document?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmer que les codes sont compris • Tenter de comprendre les difficultés
<p>Avez-vous eu de la facilité ou de la difficulté à comprendre la correction numérique, les symboles?</p> <p><i>Y a-t-il eu des difficultés techniques? Avez-vous dû demander de l'aide? Avez-vous remarqué les liens hypertextes?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmer que les symboles sont compris • Tenter de comprendre les difficultés

Contexte :

Dans le cadre d'une recherche à visée exploratoire, nous cherchons à qualifier l'expérience des étudiants ayant reçu une correction combinant divers types de rétroaction.

- Je, Annie-Claude Dalcourt, vous guiderai à travers des thèmes choisis
- Afin de conserver l'anonymat, il est important de faire référence au numéro qui vous a été assigné
- L'enregistrement sera conservé uniquement pour la validation de la recherche et ne pourra être utilisé à d'autres fins

Il est primordial pour nous que vous vous sentiez libre de dire ce que vous pensez.

Pas de censure!

Ce qui sera dit ici reste confidentiel. Vous devez donc vous engager à respecter la confidentialité des propos qui seront tenus ici.

Projet de recherche

Correction multitype : une multiplicité à exploiter en littérature?

Chercheur principal : Catherine Bélec M.A.

<p>Selon vous, quel est le meilleur type de correction? Celle qui permet d'identifier l'erreur et de la corriger facilement. Quels sont les avantages et les inconvénients de chacun?</p> <p><i>Pourquoi cette méthode vous a-t-elle aidé? REVENIR AU POURQUOI, les commentaires étaient-ils clairs, faciles à comprendre?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Traces • Bulles • Commentaire audio • Commentaire écrit • Lien hypertexte 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonder les participants sur leur appréciation des différents types de correction • Tenter de comprendre pourquoi un type de correction est préféré à un autre.
<p>A main levée, qui a regardé les corrections à la maison ?</p> <p><i>Faire le décompte à voix haute pour l'enregistrement.</i></p> <p>À quel moment, en combien de temps, à quel endroit et avec méthode et combien d'effort avez-vous réalisé votre deuxième rédaction?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tenter de comprendre le contexte de réalisation de la deuxième rédaction.
<p>Selon vous, est-ce la correction reçue vous aidera à mieux réussir les prochaines évaluations du cours et des cours de littérature à venir?</p> <p>Avez-vous réalisé les exercices proposés, lu ou écouté tous les commentaires? Y en avait-il trop?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tenter d'évaluer la perception des étudiants quant à la possibilité de réinvestir la correction à l'avenir. • Sonder les étudiants sur leur utilisation des corrections données.
<p>Commentaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remettre une liste des types de correction ou les écrire au tableau. <p>Questions complémentaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous déjà expérimenté l'un des types de correction utilisés par votre enseignante? • Avez-vous déjà vécu un échec en français au Cégep? • Pensez-vous réussir le cours de français que vous suivez présentement? 	

Certificat d'acceptabilité d'éthique

No. 3

Le Comité d'éthique de la recherche du Cégep Gerald-Godin a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : **Catherine Belec**

Département programme ou regroupement : **Français (langue et littérature)**

Titre du projet : **Correction multitype : une multiplicité à exploiter en littérature?**

No. projet CÉR-GG : **3-A14**

Ce protocole de recherche jugé conforme aux exigences formulées dans la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* du Cégep Gerald-Godin et l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (2010)* conditionnellement aux modifications suivantes :

- Répartir les étudiants du groupe de contrôle et ceux du groupe expérimental dans des groupes-cours distincts, puis offrir une correction multitype à tous les étudiants du groupe-cours dans lequel le groupe expérimental se trouve, nonobstant le consentement de ceux-ci à participer ou non au projet de recherche;
- Protéger l'anonymat des copies des étudiants dès la première remise des explications de texte;
- Présenter au CÉR une version complète et à jour du protocole de recherche au plus tard le 4 septembre 2014 pour fin de suivi.

Le présent certificat est valide jusqu'au 19 août 2015.

- Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou fin du projet) attendu au plus tard le : 19 août 2015.

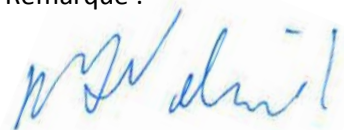
Membres du Comité d'éthique de la recherche

Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Jérémy Cornut	Ph.D. (Science politique)	Membre externe : Université McGill
Debby Ann Philie	M.A. (Pédagogie)	Service des activités d'enseignement
Jocelyn Pilon	M.Sc. (Biologie)	Sciences de la nature
Geneviève Simard	Ph.D. (Psychologie)	Sciences humaines
Marc-André Vaudreuil	Ph.D. (Philosophie)	Philosophie
José Luiz De Assis Couto	Ph.D (Philosophie)	Philosophie
Isabelle Legault	Ph.D (Psychologie)	Formation continue

Date de la réunion : 20 août 2014

Date d'émission initiale du certificat : 20 août 2014

Remarque :



Marc-André Vaudreuil, Ph.D., Président