

# Correction de copies par le professeur ... et les élèves !

Jean-Luc Gasser(\*)

L'objet de cet article est de décrire les expériences menées dans des classes de collège de la sixième à la troisième en ce qui concerne la correction de copies par le professeur, et le retour des élèves sur la copie corrigée. Un premier paragraphe rend compte des difficultés rencontrées par les professeurs dans ce contexte. Les paragraphes suivants décrivent la démarche suivie. Les derniers paragraphes décrivent les conséquences observées des pratiques mises en place.

## Problématique

L'institution demande explicitement dans les programmes de donner régulièrement aux élèves des travaux écrits à partir de la sixième qui seront évalués et commentés par le professeur. Ceci se traduit en pratique par des devoirs à faire à la maison en temps libre et des devoirs à faire en classe en temps limité qui sont écrits sur des copies que le professeur ramasse et corrige. Les devoirs faits à la maison peuvent être notés ou non suivant les objectifs du professeur. Les travaux faits en classe sont notés et la moyenne des notes obtenues est reportée dans le bulletin trimestriel, et peut éventuellement intervenir en contrôle continu (brevet des collèges), pour l'admission dans des classes à recrutement sur dossier, etc.

Il nous semble intéressant de relever dans les textes officiels du programme<sup>(1)</sup> de chaque classe du collège que la correction individuelle d'un travail aura pour conséquence que les élèves vont progresser grâce aux remarques que les professeurs auront faites sur leurs copies. Mais est-ce vraiment le cas ? Nous pensons que si les élèves ne peuvent pas avoir un retour approfondi sur leur production, l'impact d'une copie corrigée sera (trop) faible. On tombe alors dans un schéma dont la très grande majorité des enseignants se lamente : la copie corrigée n'a que la valeur de la note qui lui est attribuée. Les erreurs commises n'ont aucune importance pour les élèves qui s'empressent de ranger leur devoir dans le sac et de l'oublier aussitôt.

La correction des copies produites par les élèves et leur compte rendu en classe sont donc deux problèmes importants qui se posent à tous les professeurs de lycées et de collège. Nous avons pu constater lors de nombreuses discussions avec des collègues et lors de stages, que les difficultés rencontrées sont toujours les mêmes quelle que soit la discipline et quelle que soit l'expérience du professeur. La remarque principale que nous observons est la lassitude qu'engendre la correction des copies. C'est une tâche qui est longue et répétitive, ingrate, et demande beaucoup de temps. Cette énergie dépensée est souvent perçue comme étant gaspillée pour obtenir finalement peu de résultats auprès des élèves. Ceux-ci ne s'intéressent qu'au

(\*) Lycée Marie Curie, 7 rue de Leicester, 67084-STRASBOURG CEDEX.

(1) Programme mis en œuvre en sixième à partir de la rentrée 1996.

résultat de l'évaluation (la sacro-sainte note), ne lisent pratiquement pas, ou plutôt ne tirent pas bénéfice des remarques écrites par le correcteur et ne s'intéressent généralement pas à la correction qui peut être faite en classe.

La nécessité d'un retour sur une production d'élève est admise par l'ensemble des professeurs. Il est difficile de mesurer l'impact d'un compte rendu de devoir en classe. Nous avons fréquemment demandé aux élèves de corriger leur copie chez eux, et avons parfois ramassé leurs corrigés. Mais nous avons constaté que soit ils copiaient la production d'un élève qui a réussi, soit ils refaisaient une erreur analogue, soit ils ne comprenaient pas leurs erreurs et ne pouvaient donc pas les corriger.

Les articles publiés sur le thème du compte rendu de devoir et sa mise en œuvre en classe sont plutôt rares [CHUZEVILLE 1990] [LAIZE 1990] [PARISELLE 1991]. Nous proposons donc une démarche, dont certains aspects peuvent être facilement adoptés par les professeurs pour diminuer le temps de correction des copies et essayer d'augmenter leur efficacité auprès des élèves. Un objectif majeur poursuivi est d'apprendre aux élèves à revenir sur leurs productions écrites.

### Point de départ de la démarche suivie

La lecture d'une thèse intitulée « dimension affective en mathématiques » [LAFORTUNE 1992] est à l'origine de notre démarche. Les recherches effectuées par l'auteure<sup>(2)</sup> visent à améliorer de façon positive la dimension affective d'étudiants adultes par rapport aux mathématiques. Les idées développées nous semblant très intéressantes, nous donnons ci-dessous à titre d'information et sans entrer dans le détail, quelques pistes proposées :

- Agir sur la mise en forme des activités : proposer des exercices variés, dont certains que tout le monde peut réussir.
- Présenter le contenu du cours : le pourquoi d'un nouveau chapitre, insister sur les rubriques importantes.
- Proposer de temps en temps une implication personnelle du professeur : anecdotes personnelles concernant son propre vécu en mathématiques...
- Faire réfléchir sur le stress avant un examen, au moyen d'une vidéo et d'un questionnaire.
- Demander une autoévaluation aux étudiants, c'est à dire une prévision de la note qu'ils auront.

C'est ce dernier point que nous avons repris et développé dans nos classes. Les objectifs de cette autoévaluation visés par Louise Lafortune étaient les suivants :

- 1) Éviter les mauvaises surprises.
- 2) Éviter les déprimés.
- 3) Diminuer certaines manifestations d'agressivité lors de la connaissance des résultats d'une évaluation.
- 4) Permettre de mieux identifier les lacunes.

L'auteure constate que la pratique de l'autoévaluation par les étudiants a permis d'atteindre les trois premiers objectifs, mais pas le quatrième. Cette constatation nous

(2) Nous respectons l'usage des Québécois concernant le féminin des mots...

a fortement interpellé dans notre problématique et nous avons tenté de développer cette capacité !

Nous avons alors décidé de mettre en pratique l'autoévaluation des interrogations faites en classe par les élèves. Cette façon de procéder nous a permis petit à petit de dégager des pistes pour exploiter de façon plus efficace les copies des élèves, de raccourcir le temps de correction et d'améliorer sensiblement le regard des élèves sur leur production, en particulier la correction des erreurs par les élèves eux mêmes.

### **Vue synthétique de la démarche mise en œuvre**

Dans ce paragraphe, nous décrivons brièvement la démarche suivie pour que le lecteur dispose d'une vue d'ensemble. Les paragraphes suivants sont consacrés à leur développement.

Pour chaque devoir, nous indiquons un barème détaillé sur l'énoncé. Les élèves estiment le nombre de points qu'ils pensent avoir pour chacun des exercices, l'écrivent sur la feuille de l'énoncé<sup>(3)</sup> et la rendent avec leur copie (travaux à la maison ou en classe). Nous indiquons sur cet énoncé les points obtenus question par question, ainsi que les remarques sur leur production et le rendons en même temps que la copie. Les élèves sont invités à corriger en classe les questions mal traitées, dans un cahier spécifique et en consultant la feuille de l'énoncé.

### **L'écriture des énoncés et l'utilisation du barème**

Nous avons modifié la présentation de la feuille de l'énoncé. Elle contient bien sûr le sujet proprement dit, mais également le barème détaillé question par question. Le statut de ce document a également évolué : il fait office de feuille de liaison entre le professeur et l'élève. Le professeur y trouve l'estimation faite par l'élève sur sa production. Après la correction, ce dernier pourra y trouver le nombre de points évalués pour chacune des questions, ainsi que des commentaires sur son travail.

Le dispositif qui est proposé ci-dessous demande au professeur d'établir un barème complet avant de donner un contrôle, et le force à répartir à l'avance les points dans les différentes questions. Cette démarche est déjà intéressante à ce titre, car chacun s'est déjà retrouvé dans des situations dans lesquelles il était difficile d'établir un barème après avoir posé un contrôle. Bien sûr, il nous est arrivé de nous tromper dans la difficulté de l'exercice ou la longueur du contrôle, voire dans le décompte des points, ce qui nous amène à modifier le barème *a posteriori*. Mais la modification du barème ne pose pas de problème chez les élèves, la seule conséquence est généralement que leur estimation perd son sens et que le bonus éventuel peut disparaître<sup>(4)</sup>.

---

(3) Pour inciter les élèves à pratiquer l'autoévaluation décrite précédemment, nous accordons éventuellement un bonus si l'évaluation est correcte. Après divers essais, notre pratique est devenue la suivante au collègue :

1pt de bonus si la note élève diffère au maximum de 0,5pt de la note professeur.

0,5 pt de bonus si la note élève diffère au maximum de 1pt de la note professeur.

(4) Mais ce n'est qu'un bonus généreusement octroyé par le professeur !

La structure actuelle de l'énoncé de devoir est l'aboutissement de divers essais. Le barème de chaque question est écrit dans une marge à côté des questions. On trouvera (en Annexe) un exemple d'énoncé d'interrogation. Le professeur complète sur l'énoncé le nombre de points obtenu. Le nombre total de points obtenu est complété par le professeur dans le cadre adéquat, et l'élève écrit son total à côté de la mention « élève ». Pour profiter au maximum de cette disposition, nous avons adopté un codage pour relever les résultats : le professeur écrit le nombre de points, ou bien écrit 0 si la réponse est fautive, ou bien écrit un trait si la question n'a pas été traitée. Cette différenciation entre les réponses fautes et les questions non traitées apporte une finesse d'analyse intéressante. L'élève et le professeur voient donc directement l'estimation de la qualité de la production de l'élève évaluée par le professeur, question par question. Chacun peut évaluer d'un coup d'œil les questions correctement traitées et celles qui posent un problème. Notons que malgré cette lecture transparente des résultats à l'aide du barème, les élèves de Sixième et de Cinquième, voire plus âgés, même habitués à ce dispositif, éprouvent des difficultés à savoir si ce qu'ils ont fait est juste ou demande une correction partielle ou totale. Ce fait, qui soulève donc des questions fondamentales sur les affirmations du programme dans le paragraphe « problématique », mérite toute l'attention des correcteurs de copies : quelle est l'efficacité de cette pratique ? Une analyse poussée mérite d'être menée, en liaison notamment avec l'âge des enfants.

### Les commentaires sur les copies ... et sur l'énoncé

Rappelons tout d'abord que nos remarques concernent les élèves de collège, les essais menés en lycée amènent à nuancer nos propos sans les contredire toutefois !

Nous avons constaté que les élèves ne comprennent en général pas correctement les remarques que le professeur passe beaucoup de temps à écrire. Ils ne savent pas si ce qu'ils ont fait est correct, où se situe l'erreur s'il y en a une, etc. La discussion avec les élèves dans le cadre d'heures de soutien<sup>(5)</sup> nous a permis de progresser beaucoup dans ce domaine. Il est devenu évident que les élèves ont du mal à comprendre ce qu'a noté le professeur seul en face de la copie, malgré tous les efforts faits pour améliorer son style. La plupart du temps, c'est en questionnant l'élève et en lui expliquant le problème qu'il peut prendre conscience des erreurs qu'il a faites. Les travaux publiés par l'IREM de Lyon [IREM 2001] apportent une dimension intéressante dans notre pratique de correction en ce qui concerne ces commentaires notés sur une copie d'élève. De façon très simpliste et abrégée, il y est suggéré de poser des questions par écrit aux élèves<sup>(6)</sup>, ce qui ouvre des portes, plutôt que d'écrire un commentaire qui ferme toute discussion. Ceci est bien sûr à nuancer suivant le cas, et le lecteur intéressé lira le document originel susmentionné. Notons que la démarche proposée inclut un entretien avec les élèves. Notre pratique montre en effet qu'une correction n'est pas facile à faire par un élève sans un minimum d'échanges

(5) Soutien, remédiation, aide individualisée, etc.

(6) Par exemple, si un élève utilise le théorème de Pythagore dans un triangle et qu'il a oublié d'indiquer ou de montrer qu'il est rectangle, on écrira « ce triangle est-il rectangle ? » comme commentaire.

verbaux avec lui, pour qu'il comprenne ses erreurs et qu'il puisse les corriger. Les remarques sont brèves, et si possible écrites sous forme d'une question qui renvoie à l'élève le problème. Certaines erreurs fréquentes font l'objet d'une brève remarque, identique pour tous les élèves, qui sera explicitée lors du compte rendu de correction. Il nous semble inutile d'écrire sur chaque copie une longue explication, que l'élève a peu de chance de comprendre, voire qu'il ne lira pas du tout. Lors d'échanges avec des collègues dans un stage, on nous a demandé qu'en était-il de la personnalisation de la correction de chaque copie. Il nous semble que la question de la personnalisation, qui nous est plus ou moins imposée par l'institution, n'est finalement pas pertinente. Le professeur lit chaque copie, relève les erreurs et les points corrects. Le temps consacré en classe permet aux élèves de s'exprimer. Ce n'est pas parce qu'une standardisation des remarques existe que chaque copie n'est pas examinée dans sa particularité !

Aucun point n'est écrit sur la copie, mais l'élève sait pertinemment combien il a obtenu pour chacune des questions grâce à l'énoncé sur lequel figure le barème. Au début de la copie, dans le cadre prévu à cet effet, figure la note globale augmentée éventuellement du bonus, ainsi qu'une courte remarque qui ne concerne pas les exercices bien ou mal réussis. Il est en effet inutile de les rappeler, puisque la lecture des points sur l'énoncé permet très bien à l'élève de se situer. Le professeur peut insister sur un point précis, ou commenter l'évolution de l'élève, etc. On peut s'interroger sur la pertinence et le contenu à donner à cette remarque générale sur laquelle se précipitent les élèves, alors qu'ils ne regarderont peut-être pas du tout le contenu précis de leur copie...

Nous écrivons éventuellement quelques remarques sur l'énoncé (et non pas sur la copie), à côté de la question ou de l'exercice concerné : exercice à savoir faire, à reprendre avec les valeurs correctes, juste avec votre erreur mais à refaire, ...<sup>(7)</sup>

## Le cahier de contrôle

Il nous a semblé important de modifier une pratique courante qu'ont les élèves, souvent encouragés en cela par leurs professeurs : écrire la correction éventuelle des erreurs soit à la fin de la copie, soit d'une autre couleur à côté du texte initial. Pour donner de l'importance à cette correction de copie par les élèves, nous avons demandé que les élèves disposent d'un cahier spécifique, appelé cahier de contrôle. Il a deux utilités principales : l'archivage des copies et la correction des questions erronées ou non traitées. Les élèves n'emmenent ce cahier en classe que si le professeur le demande explicitement pour ne pas surcharger inutilement le cartable. Il est vivement conseillé aux élèves d'en regarder le contenu périodiquement, et spécifiquement avant une interrogation.

La gestion de l'archivage des copies et des énoncés est simple : les élèves doivent coller l'énoncé sur une page du cahier. Dans un premier temps, nous demandions aux

(7) L'auteur vient de changer de cycle, et corrige actuellement des copies de lycée. Il est maintenant prévu un cadre de dimension conséquente en face des questions de l'énoncé, dans lequel le professeur écrit ses remarques, ce qui semble être une piste très intéressante. Les élèves plus âgés ont un comportement différent...

élèves de scotcher une pochette en plastique dans le cahier et d'y glisser la copie. Mais il s'avère plus intéressant et moins coûteux de scotcher les copies par leur tranche dans le cahier. On ajoute en quelque sorte des pages au cahier. On ne peut en général pas coller une copie dans le cahier sans en masquer une partie. Il faut cependant demander aux élèves de ne coller copie et énoncé qu'après avoir corrigé les exercices car, sinon, ils ne peuvent plus regarder ce qui a été fait.

Les élèves écrivent la correction proprement dite dans le cahier avec leur stylo habituel et avec soin. Ils corrigent uniquement les questions qui n'ont pas été réussies.

La gestion en classe de la correction n'est pas facile, et demande un apprentissage tant de la part des élèves que du professeur. Dans les « petites » classes de collège, il est préférable de travailler avec des groupes restreints d'élèves de nombreuses fois avant de lancer une correction en classe complète. Nous avons acquis une grande expérience dans ce domaine, car nous avons pu mettre en place de nombreuses heures de « soutien/remédiation » dans ces classes. L'idéal est de travailler avec des groupes de six, maximum huit élèves. Au delà, l'efficacité du dispositif diminue grandement pour les élèves en difficulté. Les autres élèves gèrent rapidement leur autonomie, après avoir également disposé d'heures en petits groupes. Les élèves observent d'abord leurs erreurs, puis essayent de les corriger. L'aide du professeur est indispensable pour qu'ils puissent mener à bien cette tâche. Si un exercice a particulièrement posé des problèmes aux élèves, le professeur corrige l'exercice avec tous les élèves, et ceux-ci sont invités à prendre des notes dans leur cahier. Si les élèves sont habitués à corriger dans le détail leurs copies, ce genre de correction prend tout son sens et les élèves sont alors plus attentifs. On peut également faire commencer la correction aux élèves en classe complète, et les faire venir en petits groupes pour la continuer. L'expérience nous montre que les élèves finissent rarement une correction en l'espace d'une heure, même s'ils n'ont qu'une moitié de devoir à corriger. Le temps de découverte et d'appropriation de l'erreur peut être très long. Il n'est pas rare qu'un élève se trompe plusieurs fois dans son cahier avant de produire la réponse juste. Il est fondamental que les élèves aient leur copie sous les yeux, afin qu'ils ne refassent pas la même erreur.

C'est lors de ces nombreuses séances avec des élèves que nous avons pu observer des éléments cruciaux d'une correction de devoir qui ne sont pas facilement décelables en classe complète :

- Les élèves ont des difficultés pour savoir si ce qu'ils ont fait est juste ou faux. La confrontation du nombre de points obtenus au barème pour chaque question, qu'ils trouvent sur la feuille de l'énoncé, est un élément de référence qui leur permet de se situer. Si les élèves ont commis une erreur qui aura des répercussions dans la suite du devoir (résultat qui est réinvesti), et si le professeur a accordé les points en tenant compte de l'erreur, il peut écrire sur l'énoncé que c'est à refaire en corrigeant l'erreur.
- Chacun a déjà pu observer le phénomène suivant : on demande aux élèves de corriger leur copie en classe. Ils refont l'exercice sans regarder leur copie, et

refont exactement la même erreur. Il est donc indispensable qu'ils aient la copie sous les yeux pour ne pas refaire la même erreur.

- Les élèves sont invités à consulter leur cours et les exercices faits en classe.
- Les élèves ne comprennent pas les remarques du professeur la plupart du temps. Ce n'est pourtant pas faute d'avoir essayé d'écrire des remarques constructives ! L'expérience nous montre qu'il est presque toujours inutile d'écrire un long texte, car les élèves ne le comprennent pas, et le survolent. Ils finissent par demander au professeur la signification de la remarque... Que de temps passé par le professeur pour une efficacité quasiment nulle ! Il y a un véritable apprentissage à faire par les élèves pour qu'ils entrent dans une attitude constructive dans la lecture et l'interprétation des remarques du professeur.
- Pour qu'une correction puisse être réalisée par des élèves, il faut qu'ils puissent partir de leur erreur, demander souvent l'aide du professeur pour la comprendre, et arriver à la corriger quitte à s'y reprendre plusieurs fois. Cette démarche est souvent difficile à accepter, car les élèves aiment bien trouver tout de suite la bonne réponse. Mais lorsqu'ils acceptent la démarche, on peut enfin commencer à construire en rebondissant et en exploitant les diverses erreurs commises successivement. Nous avons ainsi vu des élèves corriger un seul exercice en l'espace d'une heure, mais il est sûr qu'ils avaient vraiment appris quelque chose !

### Conséquences observées de cette démarche

Nous décrivons ci-dessous en vrac quelques observations qui découlent de cette démarche :

- Les élèves jouent le jeu de l'estimation et le bonus les motive. Ils sortent d'un contrôle en ayant généralement une idée de leur réussite, mais les surprises, agréables ou désagréables existent toujours !
- La relecture ultérieure d'une copie ou d'une série de copies par le professeur est grandement facilitée, par exemple lors d'une synthèse avec l'élève ou ses parents. Toutes les copies sont (en principe...) disponibles, et la lecture du décompte des points sur l'énoncé, en face des questions, facilite grandement son interprétation.
- Les parents peuvent avoir un regard plus facile sur le travail de leurs enfants, même si ce n'était pas un des objectifs poursuivis.
- Le temps de correction est raccourci : Écrire tous les points au même endroit abrège la manipulation des copies et le décompte des points.
- Les élèves ont leur énoncé quand le professeur leur rend les copies !
- Il est facile de redonner le même sujet à des élèves qui auraient été absents le jour du contrôle, puisque tous les énoncés sont rendus avec les copies.
- Si le professeur donne le même contrôle à des classes différentes du même niveau, même si une récréation a lieu entre les deux séquences, les élèves ne disposent pas de l'énoncé. Le fait de pouvoir bénéficier d'un bonus incite bien sûr les élèves à ne pas oublier de rendre leur énoncé. Avec l'habitude, ceci ne pose aucun problème et nous avons même vu des élèves arriver essouffés dix minutes après un contrôle pour rendre leur énoncé !

- Le professeur peut écrire des remarques plus courtes et mieux ciblées, et espérer pouvoir ainsi atteindre son objectif qui consiste à être compris par l'élève à qui il s'adresse. Le temps passé à écrire des remarques inutiles et qui ne sont pas lues, ou, si elles sont lues, ne sont pas comprises, est un temps précieux gagné par le professeur.
- Le temps consacré à la correction des copies est significativement réduit. Le décompte total des points se fait plus rapidement avec cette méthode. Le fait d'écrire des commentaires sur l'énoncé participe à cette réduction<sup>(8)</sup>. Nous estimons en moyenne le gain de temps à deux ou trois minutes par copie. Il suffit de multiplier par le nombre d'élèves pour constater le bénéfice.
- La lecture d'un corrigé effectué par l'élève et rendu au professeur est grandement facilitée, puisqu'il peut d'un coup d'œil embrasser les différents points qui étaient à corriger.
- Les élèves regardent leur copie et peuvent détecter une éventuelle erreur de correction : oubli de certains passages d'une copie, ...
- Une modification de barème suite à une estimation erronée de la difficulté ou de la longueur d'une interrogation est très facile et rapide !

Une autre conséquence importante pour le professeur qui pratique cette démarche est le nombre et la qualité des informations qu'il peut recueillir sur les erreurs et les représentations des élèves. Nous avons découvert beaucoup de difficultés que nous n'imaginions pas en dialoguant avec les élèves, pour essayer de comprendre leurs difficultés. Nous avons aussi découvert des variables didactiques pertinentes au hasard des exercices donnés [Gasser 2003].

### **Le contenu des devoirs**

Il est également important de noter qu'une condition pour que les élèves s'investissent dans cette démarche, est qu'ils puissent profiter de façon évidente de l'investissement réalisé dans ces corrections. Nous avons donc pour principe de donner la plupart du temps des interrogations qui portent sur le chapitre en cours (moitié du sujet en général) et sur les chapitres précédents, en particulier les exercices qui ont posé des difficultés. Un élève qui s'investit pour comprendre ses erreurs peut bénéficier de son travail de nombreuses fois par la suite. Bien sûr, des contrôles ponctuels ciblés sur un chapitre précis sont également donnés, et leur correction pourra être réinvestie de la même façon.

Nous prenons également soin à proposer des exercices qui permettent aux élèves de se situer dans des devoirs faits à la maison à rendre au professeur. Ces devoirs ne

(8) Des collègues nous ont fait remarquer que le temps de conception du sujet était rallongé. Cette remarque est pertinente ! Mais nous y opposerons deux points. Le premier est qu'il est plus constructif et plus agréable de concevoir un peu plus longtemps un sujet que de corriger des copies. L'augmentation du temps de conception du sujet n'est finalement pas significative une fois que l'habitude est prise. Il est par contre indispensable de se créer un modèle de document qui intègre cette présentation afin d'en disposer de façon standard dans son traitement de texte... Le second point est que le sujet est généralement mieux construit en prévoyant tout de suite un barème cohérent, et il se corrige d'autant plus facilement, et donc plus rapidement.

sont pas notés et sont proposés en alternance avec les interrogations écrites, soit au maximum trois par trimestre au collège. Ceux-ci ne contiennent que rarement des exercices de recherche, mais plutôt des exercices qui permettent aux élèves de mettre en œuvre les méthodes étudiées en classe. Nous pouvons également proposer un exercice qui est un retour en arrière sur des notions qui n'ont pas bien été comprises par les élèves (observation faite après une interrogation). Vu le temps passé dans les corrections, il n'est pas possible de multiplier les productions de copies réalisées par les élèves, mais il nous semble que leur correction y gagne largement en qualité !

### **Inscrire cette démarche dans le temps scolaire en collège et au lycée**

La démarche exposée dans cet article a été mise au point sur une durée de plusieurs années scolaires. Elle a pu aboutir grâce aux expériences rendues possibles par la présence de nombreuses heures de « remédiation » disponibles dans notre collège. Ces heures nous ont permis de mettre en évidence les comportements d'élève décrits ci-dessus, et qui seraient passés inaperçus dans d'autres conditions.

La pratique nous montre qu'une correction de copie par les élèves en classe complète est difficile à gérer, même si les élèves sont habitués à la démarche : le professeur ne peut pas répondre à toutes les demandes des élèves tant elles sont nombreuses ! Il est donc quasiment indispensable qu'elle puisse se faire en effectifs réduits, en particulier pour pouvoir aider les élèves les plus faibles ou les élèves moins sûrs d'eux. Les élèves « moyens » à « forts » manifestent une autonomie suffisante pour ne pas solliciter trop intensivement le professeur.

Nous enseignons à présent dans le lycée qui recrute sur le même secteur que le collège et avons ainsi quelques anciens élèves en cours. Les premières expériences de correction de copie par les élèves de seconde pendant l'heure de module (en groupe de 16 élèves) nous ont permis d'observer des comportements connus<sup>(9)</sup>... Un nombre important d'élèves considère la démarche de correction comme une récréation et ne s'investissent pas dans leur travail. Ils en profitent pour ne rien faire, et répondent à nos remarques en disant qu'ils feront ce travail à la maison. D'autres jouent le jeu, mais ne sont pas efficaces. Par contre, nous constatons avec plaisir que nos anciens élèves (qui ne sont pas très forts) s'investissent bien dans une démarche qui leur est familière ! Devant le peu d'efficacité de ces séances, nous avons demandé à des élèves choisis de venir corriger leurs copies pendant l'heure d'aide individualisée<sup>(10)</sup>. Les volontaires sont toujours les bienvenus. Nous avons alors été confrontés aux mêmes difficultés de gestion du groupe qu'avec les élèves du collège<sup>(11)</sup>. Trop d'élèves (une dizaine) étaient présents simultanément. Un certain nombre avaient une attitude passive et attendaient tout du professeur,

(9) Comme nous avons en charge deux classes de seconde, nous avons déjà pu observer plusieurs séances.

(10) À destination des professeurs de collège : une heure par semaine en seconde qui pourrait s'appeler soutien, remédiation, ... même si l'esprit n'est pas censé être le même.

(11) Notre expérience de mise en place de la démarche au collège a été oubliée, et nous avons commis les mêmes erreurs qu'au début !

les références dans le cours ou le cahier d'exercices. Ils décrochaient rapidement, parlaient d'autres choses, jusqu'à ce que le professeur soit à nouveau disponible, pour débloquer une situation qu'ils étaient capables de gérer eux mêmes. Lors de la deuxième interrogation, nous avons choisi de répartir la correction individuelle sur deux semaines, avec des groupes restreints à huit élèves par heure. Après avoir désigné les élèves qui devaient venir, certains se sont manifestés car ils auraient aimé venir, ce qui est un signal positif !

En terminale scientifique, nous avons également consacré une heure en groupe pour la correction des copies par les élèves. Ils sont motivés, et par conséquent les problèmes de discipline ne se posent pas. Les élèves manifestent évidemment plus d'autonomie pour lire et interpréter le barème, mais ne comprennent pas forcément les erreurs qu'ils font ou les éléments manquants dans leur raisonnement bien qu'ils aient tous les éléments en main pour le faire : seule une discussion avec le professeur permet de lever le voile. Nous faisons alors un constat qui nous interpelle fortement : les élèves regardent rapidement leur erreur, et continuent de lire leur copie, pour regarder les autres points. Ils passent d'une question à l'autre, regardent éventuellement les réponses des camarades, mais à aucun moment ils n'ont le souci d'essayer de reprendre soigneusement les points mal traités. Sans une intervention de notre part, ils se seraient contentés de survoler leur copie, et voir oralement ce qu'ils auraient dû faire. Le passage à la réelle correction, qui consiste en une rédaction personnelle de la réponse, n'est pas envisagé, et ils n'ont que peu d'envie de s'y consacrer. Il leur faut un certain temps pour se mettre à la tâche réellement, et bien sûr l'heure de cours n'y suffit pas.

Une évolution des élèves semble se profiler sur le trimestre ; nous manquons encore de recul et d'expérience pour en tirer des conclusions significatives. Mais l'obstacle majeur à ces pratiques est le temps insuffisant alloué sur l'année pour traiter le programme...

## Conclusion

Les démarches mises en œuvre dans le cadre de la correction de copie ont permis de modifier significativement l'approche des corrections de travaux écrits, tant par les élèves que par le professeur. Chacun pourra certainement en dégager des idées pour améliorer sa propre pratique.

L'investissement d'un certain nombre d'élèves dans la tâche de correction est augmenté, et ils profitent de façon réelle du temps et de l'investissement ainsi réalisé. La difficulté du retour par les élèves sur une de leurs productions est un obstacle majeur à la correction par leurs soins, et demande en conséquence un travail régulier, approfondi et systématique. Il nous semble évident que si cette démarche était entreprise dans les autres disciplines en l'adaptant aux spécificités de chacune, tout le monde gagnerait beaucoup en efficacité.

Le temps de correction des copies par le professeur est réellement diminué, ce qui permet de dégager du temps et de diminuer la lassitude de cette tâche. Il faudra qu'il organise dans sa classe des séquences consacrées aux corrections, avec des groupes

réduits pour que la gestion des élèves soit possible dans des conditions décentes. Cette démarche demande aussi un apprentissage de sa part, et plusieurs séances « ratées » seront peut-être utiles pour arriver à un fonctionnement satisfaisant. Les élèves doivent aussi s'adapter, et comprendre que « jouer le jeu » leur est profitable.

Notre dernière remarque concerne le fonctionnement de l'institution. Les concepteurs des programmes devraient tenir compte du temps passé pendant les heures de classe aux devoirs et à leur correction. Si on compte les interrogations écrites, les devoirs à la maison et leur correction, ce sont au moins 24 heures de cours<sup>(12)</sup>, soit l'équivalent de six semaines (!) qui sont employées à ces activités. De plus, une correction efficace passe par la possibilité de prendre les élèves par petits groupes, la demi-classe étant un pis-aller qui ne suffit pas, surtout en début d'année. Les programmes de lycée insistent sur le travail personnel corrigé par le professeur, mais l'institution ne nous donne pas les moyens horaires d'en faire profiter les élèves. Ce n'est pas la multiplication des travaux écrits qui va augmenter significativement la compréhension des élèves si, parallèlement, on ne dégage pas de temps pour qu'ils puissent avoir un retour significatif sur leur production en présence du professeur en groupe réduit. On risque de plus d'aboutir à une usure prématurée du professeur pour un piètre résultat ! Il nous semble que moins de travaux personnels, mais mieux corrigés, seraient bien plus efficaces. Une piste consiste peut-être à intégrer, dans l'emploi du temps des élèves, des moments pendant lesquels les professeurs peuvent les prendre en petits groupes, suivant les besoins des différentes disciplines, pour la correction de leurs travaux écrits. Chaque enseignant n'a pas besoin d'une heure par semaine avec chaque classe. Une familiarisation précoce de telles pratiques pédagogiques permettrait également d'impliquer les élèves dans leur travaux écrits, de développer un autre regard sur les évaluations et de réellement progresser. Toute la communauté éducative y gagnerait !

## BIBLIOGRAPHIE

[LAFORTUNE 1992] Louise Lafortune. *Dimension affective en mathématiques*. Thèse, Mont Royal, Modulo éditeur (DeBoeck Université) 1992.

[CROZIER 2001] Joëlle Crozier, Monique Jaffard, Christine Puls & Dominique Vuarlot. *Les Copies en questions. Une Pratique de correction de copies intégrant l'Entretien d'Explicitation*. IREM de Lyon, Villeurbanne, 2001.

[GASSER 2003] Jean-Luc Gasser. *Évolution de la notion de nombre au collège*. Repère n° 51, avril 2003, p. 59-103.

[CHUZEVILLE 1990] Raymond Chuzeville. *Correction des devoirs de mathématiques*. Bulletin de l'APMEP n° 375, septembre 1990, p. 461-466.

[LAIZE 1990] Geneviève Laize. *Le devoir en classe : un moyen de former les élèves*. Bulletin de l'APMEP n° 375, septembre 1990, p. 467-477.

[PARISELLE 1991] Claude Pariselle. *Diminuer le temps consacré aux corrections et le réinvestir autrement*. Bulletin de l'APMEP n° 379, juin 1991, p. 315-324.

(12) Si on compte un minimum de neuf interrogations écrites soit 9h, neuf heures de correction en classe, 6h de correction pour 6 devoirs à la maison, le total est bien de 24 heures, donc six semaines complètes !

## ANNEXE : un modèle d'énoncé d'interrogation

On notera la colonne de gauche, dans laquelle le professeur écrit le nombre de points obtenus à chaque question, ainsi que le total des points de chaque exercice complété en face du numéro de l'exercice. De la place est réservée à droite pour l'écriture de commentaires par le professeur. Cette disposition permet même d'écrire sur une seule page des énoncés donnés en terminale scientifique ! Le lecteur ne cherchera aucune cohérence dans les exercices proposés : il s'agit simplement de proposer des situations variées. Il ne s'attardera pas non plus sur la formulation et le contenu des exercices.

**NOM :** ← **IE n° 2 3ème le 21/10/2002 2002 IE 02 trigo identités**

**PRENOM :** Les élèves rendent obligatoirement l'énoncé avec leur copie

Nom du fichier pour un archivage facile

La taille de la police peut diminuer pour que cette colonne n'occupe pas trop de place. Le professeur complète cette colonne.

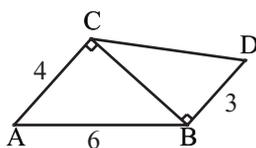
La colonne commentaire n'a pas besoin d'être large, et n'augmente pas beaucoup la longueur du sujet.

Barème

Commentaires

**EXERCICE I (.../6,5 points) total élève :**

- 1)..../1  
2)..../2  
3)..../2  
4)..../1,5



Sur la figure ci-contre, les longueurs sont exprimées en centimètres.

- 1) Tracer une figure à l'échelle.  
2) Calculer la valeur exacte de la longueur BC.  
3) Calculer la valeur exacte de la longueur CD.

4) Donner un encadrement à 0,1 près de la longueur CD.

Écrire les calculs sur la copie.

Le professeur complète le total

L'élève complète le total

**EXERCICE II (.../6 points) total élève :**

- 1) /1 On donne l'expression  $A = (4x + 5)^2 - (3x - 2)^2$ .  
2) 1) Calculer A pour  $x = 3$  en respectant les priorités des opérations.  
a) /2 2)  
b) /0,5 a) Développer et réduire au maximum A.  
b) Puis calculer A pour  $x = 3$  en utilisant l'expression obtenue.  
3) 3)  
a) /2 a) Factoriser l'expression A.  
b) /0,5 b) Puis calculer A pour  $x = 3$  en utilisant l'expression obtenue.

**EXERCICE III (.../6 points) total élève :**

- 1) équa Résoudre les équations suivantes, en détaillant les calculs.  
.../2 Vérifier que la réponse obtenue est correcte dans chacun des cas.  
vérif : 1)  $5x + 3 = 2x - 3$ .  
.../1  
2) équa 2)  $-3x + 12 = 6x - 33$ .  
.../2

vérif :  
.../1

Conventions de codage dans la colonne barème :  
1/2 indique le nombre de points obtenus, à savoir 1/2 ;  
0/2 indique que la question a été traitée, mais ne comporte pas de réponse correcte ;  
-/2 indique que la question n'a pas été abordée.