

Comment aider les élèves à préparer un contrôle ?

Rémy Coste

Combien de copies corrigées sur l'ensemble d'une carrière ? Combien de corrigés-types rédigés avec soin ? Mieux vaut peut-être ne pas savoir ! Rémy Coste nous donne ici une piste pour mieux préparer les élèves à nos évaluations et en faire un vrai temps d'apprentissage, économisant ainsi des stylos rouges.

Rémy Coste enseigne au lycée Blaise Pascal à Orsay (91).

Le contrat didactique plus ou moins conscient et explicite existant entre le professeur et ses élèves renvoie à de nombreuses questions. Comment l'élève peut-il identifier les compétences qu'il doit acquérir ? Quel est le travail (au sens large) qu'il doit fournir en classe dans une démarche collective dirigée mais aussi de façon autonome en dehors de la classe ? A-t-il les moyens de discerner l'essentiel de l'anecdotique lors des activités qui lui sont proposées, ainsi que les compétences exigibles qui seront évaluées ?

Il y a très longtemps, alors que je venais de ramasser les copies à la suite d'un contrôle et que les élèves sortaient de la salle, l'un d'entre eux, dépité, a dit à son camarade : « Je ne m'attendais pas à ça ! ». Du coup c'est moi qui ne m'attendais pas à ça. Comment se peut-il que des élèves consciencieux puissent être surpris par ce que l'on attend d'eux ? Cette question que l'on peut juger naïve a déclenché chez moi une réflexion qui m'a renvoyé à ma pratique. Cette préoccupation a été renforcée quand, par exemple, relisant les appréciations que mes collègues ou moi-même pouvions écrire sur les bulletins, je me suis demandé quelles indications, compréhensibles par un élève et concrètes pour progresser, donnent ces appréciations. Il faut bien reconnaître que cela n'est pas très satisfaisant...

Parmi les questions épineuses, il y a également celle de la correction des devoirs et contrôles. Là encore, on est souvent déçu par son inefficacité, surtout en regard du temps que l'on y consacre. Le professeur a travaillé, mais qu'en font les élèves ?

Depuis plusieurs années, j'ai donc mis en œuvre un dispositif qui tente d'apporter partiellement une réponse à ces difficultés. Il a pour objectifs de permettre aux élèves d'identifier les connaissances et compétences qu'il doit acquérir et qui seront évaluées, et de rendre les élèves acteurs et responsables de la correction des devoirs maison qu'ils ont à faire. En voici la description.

Étape 1

Dans la période qui précède chaque contrôle, je donne un devoir maison, avec l'engagement suivant, formulé solennellement devant les élèves en début d'année : toutes les connaissances et compétences qui seront nécessaires pour le contrôle sont nécessaires pour faire le devoir. Cela concerne bien sûr les notions et les procédures éprouvées mais aussi, dans une certaine latitude, les variables didactiques en jeu. Par exemple, en seconde, s'il y a une équation-produit à résoudre dans le devoir, je ne demanderai pas de résoudre une équation-quotient dans le contrôle au prétexte qu'elles

mobilisent des compétences communes. De même, si dans le contrôle il est nécessaire de prendre l'initiative de factoriser pour se ramener à un produit nul, cette prise d'initiative a été nécessaire dans un exercice du devoir. Par contre, il ne s'agit pas de redonner certains exercices du devoir tels quels dans le contrôle.

Les élèves ont une semaine pour rédiger le devoir. J'insiste sur l'importance de traiter le devoir en totalité. Pendant la semaine, ils peuvent poser les questions qu'ils veulent en début de séance, avec la contrainte de les formuler de façon précise, ce qui nécessite d'en préparer la formulation. Ils peuvent également le faire en m'adressant un mèl, là encore avec la précision attendue. J'y réponds en étant le plus réactif possible, et en leur donnant des indications suffisantes pour qu'ils ne restent pas bloqués. Malgré l'injonction faite aux élèves qu'ils agissent pour terminer coûte que coûte le devoir, la première fois, il y a toujours des élèves qui n'ont pas traité certaines questions ; je les prends à part et ré-explique le but du dispositif... ce qui suffit bien souvent.

Étape 2

Une semaine après avoir donné le devoir, les élèves viennent en classe avec leur copie rédigée. Je leur distribue un corrigé détaillé. Ce corrigé propose une démarche et une manière de rédiger (donc un exemple de ce que pourrait être la production d'un élève), mais aussi des commentaires et des indications (donc un apport du professeur qui n'est pas un attendu des élèves). Pendant toute la séance, les élèves doivent corriger leur propre copie, c'est-à-dire qu'ils doivent identifier précisément les erreurs de calcul, de raisonnement et de logique, ils doivent pointer les justifications manquantes, rectifier les

mauvaises formulations, les défauts de rédaction. Ils le font dans une couleur différente pour distinguer la production initiale des correctifs apportés. La tendance naturelle à recopier des pans entiers du corrigé est à proscrire. Ils doivent comprendre qu'il s'agit d'expertiser leur copie et non de la remplacer par un modèle. Il s'agit tout autant de comprendre ce qui n'est pas correct dans ce qui est fait, que de prendre acte de ce qu'il fallait faire.

Pendant la séance, les élèves peuvent m'appeler pour les aider, lever leur doute, confirmer ou infirmer ce qu'ils pensent comprendre, valider ou non une alternative à la méthode proposée dans le corrigé, etc. Cette séance est très intense. Les élèves, comprenant que se joue là une façon motivante de préparer l'évaluation qui va suivre, s'investissent vraiment dans leur tâche. De mon côté, très sollicité de tous les côtés, je réponds individuellement à toutes les demandes. Mais les élèves étant deux par table, ils échangent aussi entre eux en attendant que je sois disponible pour les aider.

À la fin de la séance, je ramasse les copies annotées par les élèves.

Étape 3

Mon travail de supervision consiste alors à regarder d'une part la production initiale, d'autre part les éléments apportés en séance par l'élève pour identifier les insuffisances éventuelles. Si l'élève a bien fait son travail de correction, je n'ai pratiquement rien à rajouter. Dans le cas contraire, je peux savoir précisément, pour chaque élève, les points qui restent problématiques. Sur la copie, je mets une appréciation sur les deux aspects : la production initiale, et le travail de correction effectué.

Je rends les copies lors de la séance suivante, qui précède la séance consacrée au contrôle, pour que les élèves puissent à nouveau revenir sur leur travail.

Étape 4

Les élèves font le contrôle.

En résumé

- 1- Sujet du devoir distribué
- 2- Une semaine plus tard, séance d'auto-correction par les élèves
- 3- Séance d'après, retour des copies supervisées par le professeur
- 4- Séance d'après, contrôle.

Deux points importants

- Le devoir n'est pas noté. Je considère que ce serait un non-sens de le noter. Le devoir est un outil de formation qui ne doit pas être confondu avec un outil d'évaluation sommative. L'élève doit s'en emparer pour travailler et s'investir dans le projet de devenir compétent. Le noter alors qu'il ne l'est pas encore, brouille le message de clarté sur ce qui est attendu de lui. Il est souvent argué qu'en notant le devoir, on motive les élèves pour le faire. C'est tout le contraire. Dans le dispositif que je mets en œuvre, la motivation est évidente : elle découle de l'engagement que je prends sur ce qui sera nécessaire de mobiliser au contrôle. Je ne manque pas de rappeler que de recopier bêtement le travail d'un autre serait évidemment sanctionné par un échec probable au contrôle qui va suivre. Si le devoir est noté, à l'inverse, copier le devoir d'un camarade est rentable.

- Un tel dispositif demande une certaine organisation (voire une organisation certaine) si je ne veux pas me retrouver avec des paquets de copies en souffrance... Dès la première semaine de cours, j'établis un planning des devoirs et des contrôles pour toutes mes classes et pour toute l'année

(trois par trimestre) que je diffuse aux élèves. Sauf imprévu de dernière minute (sortie organisée par le lycée, exercice d'évacuation,...), ce planning n'est pas modifiable. Notons que les élèves ont corrigé leur devoir donc le travail de correction qui me revient est celui d'une supervision, il ne me prend pas trop de temps (heureusement car toutes mes classes ont un effectif de 36 élèves). De plus, la planification annuelle me permet de mieux répartir ma charge de travail, même si elle n'empêche pas quelques points d'accumulation incontournables. À noter également que ce planning est très bien reçu par les élèves, et plus encore par les parents.

Comme tout dispositif, celui-ci a des points forts et des faiblesses.

Points forts

Même si cela demande qu'il y ait une première session pour que les élèves expérimentent et comprennent vraiment comment s'articule le devoir et le contrôle qui suit, j'ai pu observer, depuis des années, que l'objectif de motiver les élèves à faire ce travail, et celui de les aider à comprendre ce qui est attendu d'eux, sont très largement atteints. La plupart se prennent mieux et plus facilement en charge, et en manifestent régulièrement une satisfaction. Avec un bémol que l'on retrouve systématiquement dans tout dispositif d'aide pédagogique : ce sont les meilleurs élèves qui l'exploitent le mieux, alors qu'ils n'étaient pas la cible visée prioritairement.

Un autre point fort est le travail que doit faire l'élève pour demander de l'aide (pendant la semaine, ou pendant la séance de correction). Les questions viennent des élèves, et leurs formulations même sont d'une part un acte de formation en soit,

d'autre part des indicateurs précieux pour le professeur pour identifier les confusions et les erreurs, et donc mieux cibler l'aide à apporter. En particulier, pendant la séance de correction, ce qui ressort de toutes les sollicitations des élèves fourmille d'indications sur les éléments d'aide que je peux leur apporter. C'est bien sûr ce que quotidiennement on tente d'obtenir lors des activités en classe, mais je réussis rarement à ce que cela soit aussi fructueux que lors de ces séances.

Points faibles

Le corrigé que je distribue est évidemment un modèle. Mais il y a souvent une certaine diversité d'expressions, même rigoureuses, et aussi bien sûr, de démarches de résolution. Certains élèves, manquant de confiance en eux, ont tendance à rejeter en bloc ce qu'ils ont produit, souvent à tort, lorsque cela ne leur apparaît pas exactement conforme au corrigé, sans chercher à analyser leur propre production, ni demander de l'aide pour le faire. De plus, au lieu de penser par eux-mêmes, certains élèves ont alors tendance à se lancer dans une course effrénée pour mémoriser à la lettre la production du professeur, s'interdisant d'en modifier une quelconque virgule. Évidemment, cet effort immense entraîne de grandes déconvenues et renforce encore le sentiment d'impuissance. Il faut veiller à profiter de la séance de correction pour rectifier ce comportement. Cela nécessite de ne pas simplement répondre aux sollicitations des élèves qui se manifestent, mais jeter un œil aussi sur les quelques-uns qui restent silencieux et les guider pour se livrer à ce travail d'expertise. Je veille aussi, dans mon corrigé, à anticiper sur cette dérive par des commentaires ou en proposant et détaillant plusieurs méthodes

s'il y a lieu. Mais cela a évidemment des limites.

Pour tempérer un peu le jugement sur l'effet possiblement néfaste des modèles de rédaction, j'ajoute que ces modèles sont à l'inverse utiles pour beaucoup d'élèves ayant souvent une expression laborieuse, très maladroite, voire incompréhensible, alors que leur pensée est correcte. Ils n'ont pas les mots pour le dire. Passer dans un premier temps par des formulations prêtes à l'emploi peut constituer une étape. Mais bien sûr, à condition de pouvoir à terme s'approprier un langage rigoureux et ainsi se libérer de ces blocages d'expression.

Ce dispositif pédagogique vise donc à donner aux élèves les clés pour identifier ce qui est attendu, et les motiver pour fournir un travail personnel en conséquence. Il a donc toute sa place dans les classes où il est nécessaire d'apprendre aux élèves à travailler, à savoir s'organiser et être de plus en plus autonomes. C'est tout particulièrement le cas pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème} (où je l'ai pratiqué pendant des années) et celle de 2^{de}. Mais je l'applique également dans toutes les classes de 1^{ère}, technologiques comme générales. Il n'y a qu'en terminale où la charge de travail globale rend le dispositif plus difficile à mettre en place. Mais on peut espérer que les élèves formés en 2^{de} et en 1^{ère} garderont la bonne habitude de travailler les corrigés et d'en tirer profit.

Page suivante, quelques extraits de copies d'élèves.

Partageons nos expériences

2.

Ne pas oublier
 que quand $\vec{AB} = 4\vec{AE}$,
 A, B et C sont alignés
 \Rightarrow essentiel pour réciproque
 de Thalès.

$\vec{AB} = 4\vec{AE}$ (1) ?

9)

C. Troisième méthode

les points A, D et F sont alignés
 $\vec{DF} = 3\vec{AD} \Rightarrow \vec{AF} = 4\vec{AD} \Rightarrow \frac{AD}{AF} = \frac{AD}{4AD} = \frac{1}{4}$

les points A, B et E sont alignés
 $\vec{AB} = 4\vec{AE} \Rightarrow \vec{AB} = 4\vec{AE} \Rightarrow \frac{AE}{AB} = \frac{1}{4}$

On a donc $\frac{AD}{AF} = \frac{AE}{AB}$ ✓

De plus les points FDA sont alignés dans le même ordre

On a $\vec{CR} = \frac{3}{4}\vec{CA}$ et $\vec{CS} = \frac{3}{4}\vec{CE}$. Donc $\frac{CR}{CA} = \frac{3}{4}$ et $\frac{CS}{CE} = \frac{3}{4}$

Alors $\frac{CR}{CA} = \frac{CS}{CE}$ ✗ LONGUEURS!! pas des vecteurs

D'après la réciproque du théorème de Thalès, les droites (RS) et (AC) sont parallèles ✓

3ème façon

A(0; 0) } \rightarrow par définition du repère (A; \vec{AE} , \vec{AC})
 E(1; 0)
 C(0; 1)
 R(0; $\frac{1}{4}$) car $\vec{AR} = \frac{1}{4}\vec{AC}$ ✓

Pour déterminer les coordonnées de S, il suffit d'exprimer le vecteur \vec{AS} en fonction de \vec{AE} et \vec{AC}

$\vec{AS} = \vec{AR} + \vec{RS}$
 $\vec{AS} = \frac{1}{4}\vec{AC} + \frac{3}{4}\vec{AE}$ car $\vec{AR} = \frac{1}{4}\vec{AC}$ et, dans la première façon, on a démontré que $\vec{RS} = \frac{3}{4}\vec{AE}$ ✓

Donc S($\frac{3}{4}$; $\frac{1}{4}$) ✓

1, B et C sont alignés
 \Rightarrow essentiel pour réciproque
 de Thalès.

$\vec{AB} = 4\vec{AE}$ (1) ?

9)

les points A, B et E sont alignés
 $\vec{AB} = 4\vec{AE} \Rightarrow \vec{AB} = 4\vec{AE} \Rightarrow \frac{AE}{AB} = \frac{1}{4}$

On a donc $\frac{AD}{AF} = \frac{AE}{AB}$ ✓

De plus les points FDA sont alignés