

La correction et l'évaluation d'un texte écrit en allemand L2 :  
Est-elle forcément soumise à une grande subjectivité ?

L'entretien d'autoconfrontation croisée comme outil de réflexion sur les pratiques  
de correction et d'évaluation.

---

Formation secondaire – Filière B

Travail de recherche de David Leppla

Sous la direction de Sheila Padiglia

Neuchâtel, le 31 mai 2022

## Remerciements

Je remercie mes chères collègues de la branche allemande à l'École supérieure de Commerce de La Neuveville, qui ont participé aux entretiens d'autoconfrontation croisée et m'ont ainsi permis de réaliser cette recherche.

De plus, un énorme merci à ma compagne Ivy. Sans son soutien et sa surveillance des enfants pendant que je travaillais, je n'aurais pas pu réaliser ce travail.

Enfin, mes sincères remerciements à directrice de TER Mme Sheila Padiglia pour son accompagnement pendant cette année et sa disposition pour toutes questions et explications.

## Resumé

Ce travail de recherche vise à analyser la pratique de correction à l'aide d'entretiens d'autoconfrontation croisée. L'objectif de la recherche se trouve dans l'observation, la réflexion et l'analyse du processus de correction, comprenant l'évaluation et la notation. Les réflexions sur l'évaluation sont issues d'un échange entre l'enseignant qui a été filmé en corrigeant et moi-même. La problématique de cette recherche soulève la question suivante : comment l'autoconfrontation croisée peut-elle être un outil pertinent pour l'enseignant afin de le guider dans la réflexion sur sa propre pratique de correction ? Le travail questionnera donc les apports de l'entretien d'autoconfrontation croisée dans la pratique de correction et d'évaluation.

## Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>4</b>
<b>1 Problématique et question de recherche</b>	<b>5</b>
1.1 Point de départ de la réflexion	5
1.2 Présentation et importance du problème	5
1.3 État des connaissances liées au thème	6
1.3.1 L'entretien d'autoconfrontation croisée	6
1.4 Questions de la recherche et hypothèses	7
1.4.1 Questions de la recherche	7
1.4.2 Hypothèses	7
<b>2 Démarche méthodologique</b>	<b>8</b>
2.1 Description de la démarche	8
2.2 Procédure et protocole	9
2.3 Description de l'activité d'apprentissage	10
<b>3 Résultats</b>	<b>11</b>
3.1 Présentation et analyse des résultats	11
3.1.1 La routine de correction	11
3.1.2 La valorisation subjective de certains aspects spécifiques	12
3.1.3 L'importance du premier coup d'œil	12
3.1.4 L'aspect temporel	13
3.1.5 L'évaluation parfaite n'existe pas	14
3.2 Deux approches inhérentes différentes pour aborder une évaluation	14
3.3 Interprétation de l'accomplissement de la tâche	15
<b>4 Discussion : apports et limites de la recherche</b>	<b>16</b>
<b>Conclusion</b>	<b>17</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>18</b>
<b>Annexes</b>	<b>20</b>

## Introduction

L'enseignement est un métier qui demande constamment l'adoption d'une posture réflexive afin répondre aux attentes des élèves, des parents et des établissements scolaires.

Avec cette recherche, j'ai cherché à initier des autoréflexions sur la pratique de l'évaluation. L'objectif était que les enseignants puissent être confrontés à leurs pratiques, s'interpeller sans se sentir obligés de se justifier ou de devoir défendre leur position. Afin de pouvoir réaliser cet objectif, j'ai choisi la méthode de l'entretien d'autoconfrontation croisée (Clot, 2005), qui m'a permis de créer un cadre stimulant où les participants étaient à la fois confrontés à eux-mêmes et pouvaient également bénéficier d'un échange d'idées et de réflexions avec moi dans un cadre de confiance mutuelle.

La problématique de cette recherche a été soulevée suite à mon expérience des évaluations en stage ainsi qu'à un article par rapport aux annotations effectuées lors de la correction d'un texte écrit, sur lequel je suis tombé en première année de ma formation à la HEP-BEJUNE. Comme j'ai pu vivre en stage l'incertitude des enseignants par rapport à une évaluation équilibrée, je me suis intéressé à trouver un outil qui puisse nous permettre de prendre conscience de la subjectivité d'un processus d'évaluation.

Après avoir discuté avec ma formatrice en établissement de mon projet de recherche, elle s'est montrée très enthousiaste et encourageante. Ensuite, un autre collègue qui enseigne l'allemand nous a entendu en parler et m'a également exprimé son intérêt pour mon projet. Au final, tout le corps enseignant de la branche allemande souhaitait participer à la première séance d'autoconfrontation croisée. Pour la deuxième séance d'autoconfrontation croisée, j'ai décidé de ne choisir que deux collègues. Cette décision est issue du fait que l'analyse des données de chaque entretien serait sortie du cadre de ce travail et, comme j'ai pu effectuer le premier entretien avec tout le monde, cela m'a permis d'identifier les aspects intéressants et pertinents pour inciter les participants aux réflexions lors de la deuxième séance d'autoconfrontation croisée.

La structure que le présent travail adopte est la suivante. Initialement, ce sont le sujet de l'autoconfrontation, ainsi que la problématique et les questions de recherche retenues qui seront étayées, soutenues par des apports théoriques. Par la suite, la méthodologie adoptée et la justification de sa pertinence seront abordées. L'observation et l'analyse des résultats viendront poursuivre les réflexions. Enfin, un paragraphe concernant les apports et les limites de la recherche, ainsi qu'une conclusion synthétisant ses points principaux viendront terminer le travail.

# 1 Problématique et question de recherche

## 1.1 Point de départ de la réflexion

Durant mon stage en tant qu'enseignant d'anglais dans une école du Secondaire I, la question d'évaluation équitable a suscité mon intérêt. Les échanges avec des enseignant-es sur leurs manière de corriger les tests écrits ont laissé quelques points d'interrogations en ce qui concerne l'égalité de traitement et la pertinence d'une évaluation en général. Ces échanges ont stimulé une réflexivité sur mes propres habitudes et les différentes attitudes qui sont liées à la pratique de correction. J'ai pu poursuivre ces réflexions dans le cadre du cours « Recherche en éducation » lors d'une présentation d'un article scientifique qui s'est basé sur les pratiques de corrections.

Ma problématique dérive de cet article (« Pratiques de correction sur copies d'examen et nouveaux usages instrumentés », Capelle, 2010), analysé et présenté dans le cadre de ce cours. Il s'agit d'une recherche sur les pratiques de correction qui avait comme objectif d'analyser les corrections réalisées par dix enseignants correcteurs sur une même copie de Philosophie pour la préparation du Baccalauréat de série Littéraire (L). Ce qui m'a particulièrement marqué dans cette recherche, c'est l'assertion selon laquelle « la copie d'examen papier est un support d'inscriptions qui se co-construit consécutivement au cours des différentes phases qui structurent la réalisation d'un examen pédagogique » (Capelle, 2010, p. 2). En outre, l'idée selon laquelle « la multi-correction permet d'observer la manière dont chacun examine la copie par des annotations et traces variées » est un point important. De plus, « ces annotations et traces laissées constituent de riches informations » (Capelle, 2010, p. 2). Pour ma recherche, j'ai donc choisi de reprendre ce concept de « traces correctives ».

## 1.2 Présentation et importance du problème

Les problèmes principaux dans la correction — ainsi que dans l'évaluation des tests écrits — résident dans l'ambiguïté des annotations ainsi que la multitude des résultats finals. Ma recherche s'axe sur la réflexion de l'enseignant-e durant la correction d'un test écrit afin de pouvoir l'aider à concevoir ses démarches conscientes ainsi que inconscientes durant le processus de la correction. L'outil pour animer ces réflexions sera l'entretien afin de mettre l'enseignant-e dans une situation « d'autoconfrontation », qui vise (selon Theureau, 2002, p. 2) à « renseigner l'expérience ou conscience préreflexive ou compréhension immédiate de son vécu de l'acteur à chaque instant de son activité ». L'objectif de l'entretien sera donc d'exploiter comment l'autoconfrontation peut être un outil pour l'enseignant-e afin de le/la guider dans la

réflexion sur sa propre pratique de correction pour pouvoir veiller aux biais et inexactitudes liés à l'évaluation.

La volonté de « réduire la subjectivité lors d'une évaluation » (Berthiaume, 2011) et trouver des « précisions et stratégies » (Roberge, 2006) ainsi que mettre en avant les « problèmes liés à la correction des évaluations » (Hemes, 2006) ont été examinés dans multiples recherches de ce domaine de la pédagogie. De mon côté, j'aimerais renouer avec les recherches déjà effectués autour de l'évaluation et plus spécifiquement me pencher sur l'effet d'autoconfrontation croisée dans la pratique de correction.

### 1.3 État des connaissances liées au thème

#### 1.3.1 L'entretien d'autoconfrontation croisée

L'entretien d'autoconfrontation s'effectuera d'une manière croisée (Clot, 2005) ce qui veut dire que théoriquement « deux professionnels observent l'enregistrement vidéo de l'un d'entre eux au travail, le chercheur les relance, cherchant la controverse professionnelle sur des moments particuliers de l'enregistrement » (Braidà, 2011, p. 2). L'idée est que l'enseignant est dans un premier temps filmé pendant qu'il fait des corrections d'un test. La vidéo devrait montrer la copie d'examen papier qui est consécutivement annotée et corrigée par l'examineur. Dans un deuxième temps, peut-être quelques jours après, l'entretien d'autoconfrontation aura lieu. Les deux professionnels visionnent la vidéo et l'examineur essaie d'expliquer les réflexions faites durant sa correction. Cette pratique se distingue de l'autoconfrontation simple (Theureau, 2002), qui « permet de renseigner l'activité d'un acteur lorsqu'il est en entretien avec un chercheur devant les traces audio ou vidéo de son travail » (Braidà, 2011, p. 2). Pour mon analyse il est important d'avoir la réflexion du correcteur·trice au moment de la vision de sa propre correction afin d'être capable de suivre leur raisonnement, trouver d'éventuelles particularités ainsi que pouvoir tirer une conclusion personnelle et valide.

## Questions de la recherche et hypothèses

### 1.3.2 Questions de la recherche

a) Quelles sont les répercussions qui émergent d'une analyse d'autoconfrontation de sa façon d'évaluer ?

- C'est un questionnement très général qui est basé sur l'intérêt que je porte personnellement en vue de cet entretien particulier. Certes, je ne suis pas un expert dans ce domaine, mais la curiosité par rapport à l'effet sur le/la participant-e ainsi que moi-même devra primer dans cette recherche.

b) Quelle position réflexive adopte le correcteur ?

- Cette question est liée au fait que le/la correcteur.trice en tant qu'enseignant peuvent se positionner opposé à l'élève. Son point de vue n'inclut pas celui d'élève. Dans ce cas, la correction présente un processus complètement détaché du remplissage lors de l'examen.

c) Comment l'analyse de l'entretien d'autoconfrontations croisée peut, d'une part, informer sur la manière dont les correcteurs examinent une copie d'examen ainsi que ses réflexions en la corrigeant, d'autre part, proposer des pistes pour expliquer en quoi la notation d'une même copie peut changer ?

- Ces trois approches présentent le noyau de ma problématique et formulent ainsi spécifiquement les objectifs visés dans ma recherche.

### 1.3.3 Hypothèses

- Il y a un lien entre l'irrégularité des notes et la diversité des approches de correction.
- Les règles de correction ne sont pas toujours appliquées de la même façon.
- Les entretiens d'autoconfrontation permettent au correcteur d'être conscient de certains biais de correction



## 2 Démarche méthodologique

### 2.1 Description de la démarche

Refléter, se mettre en question, faire un pas de recul pour changer de point de vue et aborder une problématique sous un autre angle ou commencer avec un travail sur soi-même avant de chercher le problème ailleurs : la réflexion personnelle est un outil essentiel du métier d'enseignant. De plus, l'autoréflexion est non seulement demandée dans la vie professionnelle, mais également au quotidien dans de nombreuses situations, et elle peut être bien utile voire nécessaire afin de pouvoir changer en mieux. Ce concept d'autoréflexion défini par la « réflexion d'un sujet par lui-même » (Dictionnaire Cordial) peut, par contre, apporter également des problèmes. Quand le sujet d'autoréflexion se concentre sur son propre soi ou son propre comportement dans une situation donnée, la réflexion peut se limiter autour de sa propre conscience. Cependant, afin de pouvoir ouvrir son propre monde ou niveau de conscience, il faudrait inclure quelqu'un qui soit extérieur à nous-même, avec qui on peut échanger à propos d'un sujet donné.

C'est pour cette raison que j'ai choisi d'effectuer l'entretien d'autoconfrontation croisée dans le cadre de cette recherche. D'un côté, je vise à observer les différentes façons de corriger et dans un deuxième temps de comprendre pourquoi les évaluations diffèrent souvent selon la personne qui corrige l'épreuve. D'un autre côté, et peut-être ce point a davantage d'importance, j'aimerais initier, à travers des entretiens, un apprentissage mutuel sur la réflexion personnelle dans le cadre de la correction et de l'évaluation.

L'outil pour animer ces réflexions sera l'entretien d'autoconfrontation croisée afin de mettre l'enseignant/e dans une situation « d'autoconfrontation », qui vise selon Theureau à « renseigner l'expérience ou conscience préreflexive ou compréhension immédiate de son vécu de l'acteur à chaque instant de son activité ». Sous l'effet de la « motricité du dialogue » (Clot et Faïta, 2000), les sujets soumis à l'autoconfrontation sont placés dans une posture les conduisant à chercher quoi dire de ce qu'ils font, mais aussi quoi faire de ce qu'ils disent » (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000). L'objectif de cet entretien sera donc d'exploiter comment l'autoconfrontation peut être un outil pour l'enseignant/e afin de le/la guider dans la réflexion sur sa propre pratique de correction pour pouvoir rester attentifs aux biais et inexactitudes liés à l'évaluation.

## 2.2 Procédure et protocole

L'entretien d'autoconfrontation s'est réparti en deux séances, dont la première a déjà été réalisée. Dans un premier temps, j'ai filmé l'enseignant/e lorsqu'il/elle corrige et évalue une copie d'examen. Avant de commencer, je leur ai demandé d'exprimer le cheminement de pensée oralement. En faisant cela, la façon dont la personne corrige l'évaluation est précisée par les commentaires oralement produits. Les expressions faciales jouent également un rôle important. Cette première séance m'a permis de connaître les différentes manières de corrections qui sont propre à chaque enseignant/e. Durant cette première phase je suis resté en arrière-plan et je ne suis intervenu que pour rappeler à l'enseignant/e de bien réfléchir et expliciter ses pensées à voix haute. J'ai pu filmer séparément quatre collègues lors de la correction et de l'évaluation des mêmes deux copies d'examen (vidéos en annexe). Il s'agissait des copies de deux de mes élèves de première année dans une classe de maturité professionnelle. L'exercice de cette épreuve était d'écrire un mail informel de 180-200 mots. Chaque enseignant/e utilisait la même fiche d'évaluation (ces deux documents se trouvent en annexe). Les quatre collègues enseignent, comme moi, l'allemand aux élèves francophones à l'école supérieure de commerce de la Neuveville.

La deuxième phase de l'entretien d'autoconfrontation croisée est prévue pour la semaine prochaine. L'idée principale dans cette deuxième phase est d'approfondir la réflexion sur sa façon de corriger et d'évaluer, qui a été déjà incitée lors du premier entretien. Tout d'abord, l'enseignant regarde des extraits de la vidéo réalisée durant la première séance. Ces extraits, je les ai sélectionnés car je les ai trouvés particulièrement intéressants. Cette séance sera également filmée, cette fois à travers un enregistrement de l'écran où les extraits de la première vidéo seront montrés. L'idée derrière est de pouvoir observer par rapport à quel moment de la vidéo l'enseignant/e prend position et en même temps de pouvoir entendre la discussion qui suit ce visionnage. Ce cadre permet que les « deux interlocuteurs s'engagent dans un échange verbal où ils produisent des énoncés référant à la fois à des situations concrètes et aux énoncés produits par chacun d'eux au sujet de celles-ci (Faïta et Viera, 2003). L'objectif est de créer un « espace-temps » (Clot et Faïta, 2000) spécifique, « au sens où les rapports dialogiques à épaisseurs multiples (mise en relation de situations distinctes et successives, d'activités surajoutées, de participants à l'autoconfrontation) dessinent des espaces propres, en dehors des contraintes et déterminations habituellement liées aux situations sociales et professionnelles » (Faïta, 2007). Durant cette deuxième séance, le centre d'intérêt se situe sur la discussion réflexive de certains points évoqués lors de la correction et l'évaluation.

### 2.3 Description de l'activité d'apprentissage

Après avoir conclu les premières séances de correction et d'évaluation avec mes quatre collègues, la responsable de la filière allemand L2 (qui a également participé) s'est montrée très intéressée par les résultats de la recherche. Son intérêt portait surtout sur le souhait de trouver un dénominateur commun afin de pouvoir évaluer tous les élèves dans une manière la plus équitable. L'inquiétude d'avoir une grande variance dans l'évaluation s'appuie sur le fait que les élèves devraient connaître les mêmes exigences pour les épreuves finales au terme des trois années à l'école de commerce.

C'est pour cette raison que la responsable a proposé de se réunir avec les enseignants de cette branche afin de pouvoir discuter les résultats de ma recherche. Bien que je sois ouvert à une discussion à propos de sujet, je ne me sens pas très à l'aise de révéler les productions qui ont été effectués dans un espace sécurisé et privé. Après avoir réfléchi à cette question, j'ai opté pour une présentation globale et anonyme des principaux points que la recherche met en évidence, en mettant également en avant les biais qui pourraient expliquer les différences dans les évaluations. Ainsi, je pourrais souligner le fait que le but de ma recherche était de pousser les enseignants à la réflexion sur leur propre pratique et qu'il n'est pas possible de dire qu'il y a une façon « bonne » ou « mauvaise » de corriger.

## 3 Résultats

### 3.1 Présentation et analyse des résultats

Les entretiens d'autoconfrontation croisée se sont déroulés sur deux séances. Dans un premier temps, quatre enseignants ont participé de façon individuelle à l'évaluation des mêmes deux textes afin de pouvoir constater les différentes manières de corrections et notations. Cette première séance a démontré que l'évaluation est un processus continu qui contient des aspects divers lié aux routines de chaque enseignant. Ces routines peuvent mener à des différences significatives dans les résultats de la notation. Mais il s'agit également de certaines techniques qui ont un impact non-négligeable sur l'évaluation dans sa globalité. Dans l'ensemble, les quatre évaluations effectuées ont montré quatre manières différentes d'arriver à un résultat. Après cette première phase, j'ai décidé d'effectuer le deuxième entretien, celui où les enseignants s'observent et s'écoutent eux-mêmes en train de corriger les copies, avec seulement les deux enseignants dont la façon d'évaluer et le résultat de la notation étaient le plus opposées. Ainsi, en ce qui concerne l'observation et l'analyse des résultats, je vais seulement faire référence aux deux collègues qui ont été retenus pour la deuxième séance afin de pouvoir montrer une image plus hétérogène. Afin de pouvoir reprendre des thématiques déjà observées lors du premier entretien et de pouvoir tisser un fil rouge entre les deux séances, j'ai orienté les discussions autour de cinq aspects du processus d'évaluation. Pour chaque point, je vais étayer le fonctionnement des deux enseignants. Les observations proviennent tant de la première que de la deuxième séance. Il aurait été bien de faire une petite transition qui présente ce qui va suivre et comment s'est effectué le choix des points

#### 3.1.1 La routine de correction

L'ordre, le déroulement et la routine du processus de l'évaluation ont un impact sur le résultat, c'est-à-dire sur la notation finale.

L'enseignant 1 commence sa correction en lisant une fois en texte entier avant de se mettre à corriger avec un stylo rouge. Il le fait pour avoir une idée globale avant de l'examiner en détail. Une fois fini avec les annotations, il pose la grille d'évaluation à côté de la copie d'examen et attribue les points aux différentes catégories en vérifiant avec ses annotations autour du texte.

L'enseignant 2 utilise deux étapes pour ses annotations. Une pour faire des remarques concernant le contenu (p.ex. « répondu aux questions initiales – accomplissement de la tâche ») et une pour l'orthographe et la grammaire. Il regarde globalement le texte sans le lire et se met

à corriger instantanément. La grille d'évaluation est remplie une fois que la correction est faite. A la fin, il écrit quelques lignes de feedback en dessus du texte.

### 3.1.2 La valorisation subjective de certains aspects spécifiques

Chaque enseignant donne un poids différent aux choix opérés par les élèves. Par exemple, l'élève qui prend des risques mais fait plus de fautes contre celui qui adopte un style plus simple mais qui fait peu de fautes. Le choix de valoriser l'un ou l'autre a une influence certaine sur le traitement de l'ensemble des critères d'évaluation.

Les données montrent que l'enseignant 1 dit en lisant le texte de S. qu'« on voit rarement quelque chose pareil parmi les textes des élèves en première année ». Il est positivement surpris par la richesse linguistique et syntactique qui est présente dans ce texte. Par la suite, il met en évidence le fait que même si le texte de S. comporte pas mal des fautes d'orthographe ainsi que des erreurs de grammaire, il est « impressionné par la variété du vocabulaire et des phrases syntaxiquement plutôt complexes ». Il souligne le fait que S. a « pris des risques » afin de pouvoir s'exprimer de façon plus détaillée, ce qui donne une profondeur à ses propos. Lors de la première correction, l'enseignant 1 ne mentionne pas le fait que le texte n'est pas structuré par des paragraphes bien repartis. Ceci n'a pas l'air à le déranger.

L'enseignant 2 s'exprime durant l'évaluation du même texte qu'« il n'est pas suffisant ou juste suffisant », car il manque de structure et de savoir-faire. De plus, le manque de répartition en paragraphes ainsi que des fautes d'orthographe font que l'enseignant 2 trouve que S. n'a pas réussi à transmettre ses idées et ainsi a échoué à répondre clairement aux quatre questions initiales qui sont posées dans la description des tâches.

### 3.1.3 L'importance du premier coup d'œil

L'image globale du texte, comme sa structure et l'ordre des paragraphes, donne une première impression importante et peut dissimuler le fait qu'il y ait des imperfections de contenu.

L'enseignant 1 considère le texte écrit par M. « peu élaboré en utilisant seulement un vocabulaire basique ». Il conteste l'absence de profondeur aux lignes de M alors qu'elle a su produire un texte avec peu de fautes et visuellement très réussi. De façon intéressante, il ne donne pas tous les points pour l'accomplissement des tâches car si elle a répondu à toutes les questions initiales, selon lui, ces questions ont été traitées « seulement superficiellement ».

Parmi les deux textes évalués, l'enseignant 2 préfère en revanche celui de M.. Elle a produit un texte parfaitement repartit et visuellement très agréable à lire. Au niveau formel il n'a rien à lui rapprocher. Il a de la facilité à trouver les réponses aux questions initiales qui sont

listées dans la description de la tâche et comme il n'y a que très peu de fautes d'orthographe et syntaxiques, il se montre vite enthousiaste. Le fait que le texte ne fournisse pas d'effort majeur concernant la complexité et la créativité langagières ne semble pas le gêner. Il conclut son évaluation en disant que « pour une élève de première année, c'est un travail excellent ». Cette assertion est similaire à ce qu'on a entendu par rapport au texte de S. de la part de l'enseignant 1.

Il faut mentionner ici que comme l'enseignant 1 a évalué les deux textes l'un après l'autre (d'abord celui de S. et après celui de M.) il dit ouvertement lors de la deuxième séance qu'il « n'était pas très attentif à l'aspect de l'image du texte en corrigeant celui de S. mais s'est rendu compte en évaluant celui de M. qu'il y avait un écart entre les deux par rapport à ce critère, ce qui est important pour l'évaluation globale d'un texte écrit. Ce qui est remarquable est qu'à la fin de la première séance et de façon encore plus appuyée lors du deuxième entretien, l'enseignant 1 relativise ses assertions faites par rapport au grand écart entre les deux textes et rapproche finalement les deux notes en rajoutant 0,25 chez M. et en enlevant 0,25 chez S.. Ceci donne au final un 4,5 pour M. et un 5 pour S. (en annexes). D'un côté, cette conclusion est issue de l'ordre de correction des deux copies. D'un autre côté, ça peut être lié au fait d'avoir choisi de donner plus de valeur à un aspect spécifique du travail au détriment d'un autre.

Dans cet exemple précis, on voit très bien la différence des deux manières d'aborder une correction et comment l'importance donnée à certains aspects d'un même texte peut différer entre deux enseignants de la même branche.

#### 3.1.4 L'aspect temporel

Les évaluations effectuées par les enseignants sont situées dans un contexte plus large prenant en compte le degré de formation de l'élève et le niveau qui est attendu pour l'examen final.

Alors que l'enseignant 2 est convaincu que le texte de M. est bien réussi, il montre au fil du deuxième entretien avoir une bonne conscience des points flous de sa correction. Cependant, il met en évidence qu'il est essentiel d'évaluer le travail fait un élève de première année dans son contexte. C'est surtout pour cette raison qu'il est satisfait de la qualité du travail de M. , qui répond entièrement aux attentes à un élève de première année. C'est également pour cette raison que lors de la deuxième séance, il insiste particulièrement sur le fait que à son avis le texte de S. ne mérite pas une note plus que suffisante car, malgré son potentiel linguistique et syntaxique, « il est important d'évaluer par rapport à ce qui est écrit sur la copie et ne pas chercher entre les lignes et surtout par rapport à ce qui attendu à la fin des trois ans dans cet établissement lors des examens finaux ». Selon l'enseignant 2, les aspects formels comme la

bonne répartition dans des paragraphes distincts, qui montrent que l'élève sait structurer ses idées dans un texte écrit, devraient être la base d'une production écrite réussie dans n'importe quelle langue. C'est pour cette raison qu'il tient formellement à son évaluation effectuée lors de la première séance. La grille d'évaluation montre que S. a obtenu 14/23 points et M. 21,5/23.

Concernant cet aspect temporel, l'enseignant 1 suit globalement le même raisonnement que l'enseignant 2. Cependant, il met en évidence le fait que le texte de S. donne beaucoup plus de possibilités pour travailler avec le langage par la suite. « S. montre, même s'il manque de structure qu'en tant qu'élève de première année en secondaire 2, elle essaie de se libérer de sa zone de confort et est prête à faire des progrès ». L'enseignant 1 attribue donc à cet aspect plus d'importance qu'à la structuration et à l'absence d'erreurs.

### 3.1.5 L'évaluation parfaite n'existe pas

Les enseignants corrigent en étant conscients qu'une évaluation juste et égale n'est qu'une illusion et que chacun suit une manière de faire qui lui est propre à ses expériences et à ses attentes personnelles.

Les deux enseignants sont d'accord sur le fait qu'une évaluation cent pourcent « juste » est impossible à atteindre. De plus, ils mentionnent les deux le fait que chaque évaluation d'un texte écrit est liée au moment où l'on effectue, c'est-à-dire qu'il est possible que le même texte évalué par le même enseignant dans deux moments différents puisse donner deux résultats divergents. Ce qui important selon eux est le fait que la grille d'évaluation soit adaptée à la manière de faire de chaque enseignant et des objectifs recherchés par l'enseignant et par l'établissement. En effet, pour une évaluation le plus équitable et sensée possible, il faut viser une cohérence entre les objectifs didactiques de l'enseignant et les objectifs liée à la certification dans l'établissement. Un dernier point qui a été soulevé de la même façon par les deux enseignants est la pertinence générale de la notation des élèves. Les deux enseignants montraient clairement un esprit critique par rapport à l'évaluation et de son utilité à l'école.

## 3.2 Deux approches inhérentes différentes pour aborder une évaluation

Les résultats montrent deux approches globalement opposées en ce qui concerne le traitement et l'analyse d'un même texte écrit. Cela commence déjà dans la première étape, au début de la correction. Alors que l'enseignant 1 lit d'abord le texte en entier sans faire des annotations pour se faire une première idée du contenu, l'enseignant 2 se plonge directement dans la correction en évaluant les aspects formels comme la répartition du texte et l'aspect général du travail. Cette différence dans le processus est liée à une routine propre à chaque enseignant mais nous montre

également une autre dimension présente : l'importance que chaque enseignant donne à différents savoir-faire. Il y a des critères qui sont plus importants pour un enseignant et moins importants pour l'autre et vice versa. En l'occurrence, les deux enseignants corrigent et évaluent les mêmes textes et partagent l'avis sur les points forts et les défauts de chaque texte. En effet, les deux soulignent l'aspect formel de la production de M. et la complexité de l'écrit de S. Cependant, malgré que les deux enseignants voient ces mêmes éléments dans les deux productions, la reconnaissance et la valorisation de ces aspects diffèrent d'un enseignant à l'autre. Cela se montre au final par la notation qu'ils attribuent chacun aux deux élèves.

### 3.3 Interprétation de l'accomplissement de la tâche

L'idée de base derrière l'évaluation dans l'approche didactique actuelle est d'évaluer la production de l'élève par rapport à la réussite de l'accomplissement de la tâche finale. En l'occurrence, il s'agissait de produire un mail (côté formel) et de répondre aux quatre questions initiales formulées dans la description de la tâche (côté contenu). Il serait maintenant trop facile de tirer la conclusion qu'un enseignant a plus valorisé le côté formel et a attribué moins d'importance à l'autre aspect et vice versa. L'idée est d'évaluer la production de l'élève avec le but d'utiliser la correction en tant qu'outil didactique. Lorsque l'élève produit quelque chose, il nous montre ce qu'il/elle est capable de faire et cela nous permet de le prendre comme point de départ pour la suite. C'est pour cette raison que les fautes faites dans la production écrite sont des chances pour l'enseignant et sont ainsi nécessaires pour un apprentissage progressif et efficace. Il est souhaitable que l'élève ne nous montre pas seulement ce qu'il/elle sait déjà faire mais surtout ce qu'il/elle ne maîtrise pas encore. Et pour y arriver, il faut qu'il y ait une tâche finale qui est complexe, qui invite l'élève à aller plus loin et en dehors du cadre où il/elle se sent déjà tout à fait à l'aise. C'est la valorisation de ce potentiel qui se cache derrière la manière d'évaluer effectuée par l'enseignant 1. L'enseignant 2 n'évacue pas cette dimension, car il adhère au fait que le texte de S. a aussi du potentiel, mais n'inclut pas ce facteur dans une approche qui utilise ce potentiel comme point de départ de l'apprentissage qui suit.

En même temps, l'enseignant 1 ne valorise pas la bonne structuration ni le savoir-faire formel dans le texte de M. Il reproche à sa production le manque de complexité et de profondeur, alors que ce texte donne également des pistes d'amélioration et de progression grâce au fait que l'enseignant a pris conscience des aspects qui y sont absents.



#### 4 Discussion : apports et limites de la recherche

Cette recherche m'a tout d'abord permis de connaître mieux mes collègues de la branche allemande. Ils ont délibérément partagé leur manière de corriger avec moi et j'ai pu comparer différentes façons de faire et m'en inspirer. Je suis très reconnaissant d'avoir pu échanger nos idées et animer des réflexions mutuellement.

Pour les enseignants, cet exercice d'autoconfrontation n'était pas très agréable initialement. Cependant, le fait qu'il s'agissait uniquement d'un entretien entre nous deux, et qu'il y avait une certaine confiance mutuelle, a aidé à mettre en place des séances d'évaluation peu biaisées par le cadre théorique et artificiel. Les deux séances d'autoconfrontation croisée ont suffi pour montrer les différentes manières d'aborder une correction et ont pu mettre en évidence quelques enjeux essentiels liés à une évaluation dans le contexte d'une approche didactique actuelle.

Cependant, il faut souligner le fait que l'exercice s'est déroulé dans un cadre inhabituel, car les copies à évaluer étaient des textes de mes élèves que les enseignants ne connaissaient pas et, comme il y avait seulement deux textes à corriger, ils n'avaient pas de comparaison possible avec d'autres textes, ce qui aurait aidé à mieux positionner leurs évaluations dans un cadre plus complet.

Au-delà de ces éléments, l'entretien d'autoconfrontation croisée ne devrait pas être aperçu comme outil critique qui met l'enseignant dans une position défensive dans laquelle il lui est demandé de se justifier sur sa pratique de correction. Cela n'intervient pas comme un jugement, mais il est difficile de transmettre cet élément aux participants, qui se sentent tout de même observés dans leur pratique professionnelle.

## Conclusion

Les apports d'un entretien d'autoconfrontation croisée dans le contexte d'une recherche à propos de l'évaluation d'un texte écrit sont bien ressortis lors des deux séances. Le fait de pouvoir filmer à la fois le déroulement de la correction ainsi que le remplissage de la grille d'évaluation jusqu'au moment où l'enseignant met la note, et de pouvoir confronter l'enseignant dans une deuxième séance avec la vidéo de lui-même, donne à l'enseignant une énorme plus-value. Cette technique permet aux enseignants de pouvoir éveiller une réflexion sur leur propre pratique de correction et d'évaluation, d'en prendre conscience, et, le cas échéant, de pouvoir la modifier. Dans le cas que nous avons observé, les éléments de corrections soulevés étaient inhérents aux productions en elles-mêmes. Cependant, la technique de l'autoconfrontation peut également rendre conscients les enseignants d'autres biais de correction majeurs liés à d'autres facteurs, comme l'effet Pygmalion, l'effet de persistance, etc. (Durand & Chouinard, 2012).

La manifestation des réflexions durant les entretiens d'autoconfrontation ont été très riches et pertinents. Il était très intéressant de voir comment leurs points de vue se sont adaptés grâce à la réflexion stimulée durant la deuxième séance, comme on a pu observer chez l'enseignant 1 qui a effectivement rajusté les notes après avoir revalorisé d'autres aspects du texte. Mais il est également important de mettre en évidence qu'ils ont confirmé leur position par rapport à leur approche initiale d'évaluation et ont ainsi persisté dans leur opinion et leurs convictions.

Cette recherche a montré que l'évaluation des textes écrits est un processus très complexe et étroitement lié à une certaine représentation didactique et scolaire. L'ordre du déroulement et la valorisation de critères spécifiques peuvent avoir un impact considérable sur la notation finale. Au-delà de ces éléments, notre perception d'une réussite de l'accomplissement d'une tâche varie souvent selon des facteurs importants à un moment donné. Il est donc possible que le même texte obtienne deux résultats différents du même enseignant à deux moments donnés. Afin d'éviter une divergence frappante, il serait nécessaire de trouver un compromis entre les attentes de l'école (l'obtention du diplôme) et les objectifs qui sont en accord avec l'approche didactique et la façon d'enseigner la matière.

Chaque enseignant corrige de façon différente et l'apport de la méthode de l'entretien d'autoconfrontation est avant tout de pouvoir leur faire prendre conscience de leur façon de corriger, à la fois pour se mettre en posture réflexive et également pour pouvoir expliciter aux élèves les éléments-clés qu'ils valorisent.

## Bibliographie

Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, Nr. 469, 41 – 44.

Beckers, J. & Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève*, 1-10.

Berthiaume, D., David, J. & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, Nr. 27.

Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes*, Nr. 35, 47 – 60.

Braida, L (2011) : Les entretiens d'autoconfrontation, Fiches description d'outils - methods/ description of tools-methods. *Institut d'éducation à l'agroenvironnement, Montpellier SupAgro*, 1 – 3.

Camille, C. (2010). Pratiques de correction sur copies d'examen et nouveaux usages instrumentés. *EducPros*, 1 – 16.

Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation-croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. L'analyse des actions et des discours en situation de travail. *Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*. Nr. 15, 37 – 55.

Clot, Y. & Faïta, D. & Fernandez, G. & Scheller, L. (2000) : Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, Nr. 2, 1 – 9.

Durand, M-J & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages*. Montréal : Editions MD.

Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: combining core approaches*. Open University Press/McGraw Hill.

Gérard, F-M. (2009). *Évaluer des compétences*. Bruxelles : De Boeck, p. 69 – 94.

Plazaola Giger, Perret-Clermont, A.-N., Schürch, D., Stroumza, K., & Bausch, L. (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité: problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. De Boeck & Larcier.

Roberge, J. (2006). *Corriger les textes de vos élèves, précisions et stratégies*. Montréal : Chenelière éducation.

SPP d'Hemes (2006). L'évaluation, problèmes liés à la correction des évaluations. *La Revue Pédagogique Interne d'HEMES*, Nr. 3, 1 – 49.

Theureau, J. (2002). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique & technologique. Conférence in II<sup>o</sup> Journées Internationales des Sciences du Sport, 12-15 Nov 2002, 1 – 3.

Theureau, J. (2010). L'entretien de remise en situation par les traces matérielles, leur introduction et leurs sources d'inspiration. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Nr. 2, 287 – 322.





Annexe n°3

Enseignant 1 – Évaluation de M.

**BEWERTUNGSMATRIX SCHREIBPRODUKTION**  
EINEN FREIZEITBRIEF SCHREIBEN

Name: Miguel Punkte: \_\_\_\_\_

KRITERIEN	BEWERTUNG	BEZUGSFAHRT	TOTAL
INHALT	1	1	1
FORM	1	1	1
STIL	1	1	1
GRAMMATIK	1	1	1
LEXIKON	1	1	1
RECHTUNG	1	1	1
NUMERIERUNG	1	1	1
<b>GESAMT</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>

41/45 (91%)

Titel: \_\_\_\_\_ Nr.: \_\_\_\_\_

1) Eine E-Mail schreiben

Da hier ein Text über Maria problematische Lösung in die Schweiz gehen. Schreibe einen Freund oder einer Freundin in Deutschland eine Mail, in der du von einem (FREIZEIT) aus (DANK) LIEBE erzählst, das dich entweder (BLAU) oder (TRAU) gemacht hat.

Beachte dabei die folgenden Punkte:

- Inhalt, um was für ein Ereignis es handelt
- Inhalt, warum du (BLAU) oder (TRAU) warst
- Inhalt, was du von dem Ereignis für dich persönlich gelernt hast

Schreibe das die Punkte eines (20-25 Punkte) Aufsatz auf die Freizeitlese, Arbeit, Erklärung, Hauptteil der Inhalt (Hauptteil 2 - 3 Sätze), Schlussatz, Grußwort, Unterschrift

La. Veranlassung, Inhalt d. Textes

Hilfen: Der / Ich

Wie geht es dir? Mir geht es gut.  
Ich habe schon nichts mehr von dir gehört. A

Heute haben wir eine kleine Arbeit.  
Wir sind nach dem gegangenen Jahr haben wir eine schwierige Woche gemacht. Es hat viel Spaß gemacht. Es ist das Beste. A, B, C

Ich war sehr glücklich, weil ich ein Jahr in der Schule war. Es ist so schön und ich habe so viel gelernt.

Diese kleine Karte hat mir gelernt, dass kleine Dinge mich glücklich gemacht haben. Es ist ein kleiner Schritt.

Herzliche Grüße.  
Eib brüder, deine Margita.

