

La *faute* à qui ? D'une enquête sur les idées et les pratiques de correction à la formation en service

Whose fault it is? From a survey of ideas and practices of correcting written text to the on-the-job teacher training

Veronica UJCICH - Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin

Résumé : Cet article est issu des réflexions sur le rôle de la recherche dans la formation des enseignants pour ce qui concerne la pratique didactique de la correction du texte écrit. Nous avons voulu nous positionner « du côté des enseignants », en recueillant des informations sur leurs perceptions et leurs pratiques déclarées. Les informations ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire de 48 questions distribué en ligne (Google form), qui a été rempli par 200 enseignants du primaire (en France, niveau CM2) de différentes régions d'Italie. Lors de la compilation des réponses, il était demandé aux enseignants de garder la même posture adoptée à l'égard des textes produits par des enfants à la fin de l'école primaire. L'analyse des réponses a été le point de départ pour la conception de cours de formation organisés par la suite dans trois contextes différents. Les expériences de formation ont permis de discuter les données collectées et de les interpréter à la lumière des activités de groupe, sous forme de recherche-action.

Mots-Clés : correction ; écriture ; formation des enseignants

Abstract: This article stems from reflections on the role of research in teacher training with regard to the didactic practice of correcting written text. We wanted to position ourselves "on the teachers' side", gathering information on their perceptions and declared practices. Information was gathered using a 48-question questionnaire distributed online (Google form), which was completed by 200 primary school teachers (in France, CM2 level) from different regions of Italy. When compiling the responses, teachers were asked to maintain the same posture towards texts produced by children at the end of elementary school. Analysis of the responses was the starting point for the design of training courses subsequently organized in three different contexts. The training experiences enabled the data collected to be discussed and interpreted in the light of group activities, in the form of action research.

Keywords: correction; writing; teacher training

1. La question initiale et le contexte italien¹

Lors d'une conférence du Giscel², Tullio de Mauro, spécialiste italien de linguistique générale³, demandait : « Est-ce que quelqu'un a expliqué aux enseignants comment corriger ? » («Ma qualcuno ha mai detto agli insegnanti come fare una correzione?» GISCEL 2010 : 200).

La question rhétorique posée par De Mauro souligne que la pratique didactique de la correction a été considérée comme allant de soi et a rarement fait l'objet d'une réflexion scientifique en Italie. Dans cette approche, on dénonce le manque d'attention des experts dans la formation des enseignants. Le postulat est que quelqu'un « sait comment faire une correction » et qu'il doit se charger de transmettre cette technique. Selon cette perspective, certaines études ont été orientées vers l'observation des corrections des enseignants en tant que marques écrites⁴ sur les textes rédigés par les élèves⁵, à analyser en fonction de différents paramètres, tels que la justesse linguistique (corrections justes/ fausses/ manquantes/ inadéquates)⁶ ou le respect de l'élève (corrections qui modifient le sens/ inutiles/ liées au goût

¹ Le projet de recherche, dont le titre est « *La correction du texte écrit : une étude du côté de l'enseignant de l'école primaire* », est mené au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Bologne, sous la direction de la professeure Cristiana De Santis. Je tiens à remercier en particulier Cristiana De Santis, Christian Sorcouf, Françoise Boch, Ester Tenin, Gabriel Maizan pour les discussions concernant le contenu et la forme de ce texte.

² Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, association fondée en 1973 grâce à l'initiative de Tullio De Mauro ; l'association, qui réunit des universitaires et des enseignants, en 1975 a produit le « *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* » (Dix thèses pour une éducation linguistique démocratique, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).

³ Tullio De Mauro (1932-2007) a travaillé dans le domaine de la linguistique générale, en étudiant particulièrement la relation entre langue et société (De Mauro 1963 est fondamental à cet égard) ; il a longtemps défendu l'éducation linguistique démocratique et a été ministre de l'éducation nationale (2000-2001).

⁴ La correction peut aussi avoir un aspect oral : l'enseignant intervient souvent oralement pour prévenir ou signaler des erreurs lors de la rédaction, sur une première version, ou sur des textes lus à voix haute par l'élève.

⁵ Pour ce qui concerne les études de textes scolaires en langue italienne, il n'existe pas de collections nationales de textes informatisés comparable à E-calm en France, mais des expériences régionales (Revelli, 2013 pour la Vallée d'Aoste) ou bien internationales (Scolinter, où, cependant, les corrections des enseignants ne sont pas montrées). En dehors de l'Italie, il existe dans le Canton du Tessin, en Suisse, un corpus de textes scolaires informatisés en langue italienne. Le corpus E-Calm est disponible à l'adresse : <https://e-calm.huma-num.fr/corpus/>. Dans le cadre de ce projet, il existe également une section de formation en ligne à l'adresse suivante : <http://e-calm.huma-num.fr/formation/>

Le corpus Scolinter est disponible à l'adresse <http://scoledit.org/scolinter/corpus.php> Le corpus DFA-TIscrivo est disponible à l'adresse <https://dfa-blog.supsi.ch/tiscrivo/corpus/> ; certaines analyses et considérations sur les corrections peuvent être trouvées dans Cignetti, Demartini, Fornara, 2016.

⁶ Ce type d'analyse se retrouve par exemple dans Serianni, Benedetti 2009, où l'on trouve des analyses de corrections de textes produites par des enseignants du secondaire.

personnel⁷) ou en tant que révélateurs du modèle linguistique sous-jacent (corrections innovatrices/conservatrices⁸).

Dans la présente recherche, nous avons voulu commencer par faire un pas en arrière : si nous voulons concevoir une formation efficace pour les enseignants, il faudrait commencer par savoir quelles sont leurs conceptions et considérations concernant les nombreux problèmes liés à la correction du texte, quelles sont les pratiques qu'ils considèrent comme les plus efficaces et quelles sont les carences et les besoins qu'ils perçoivent dans leur formation professionnelle. Dans l'idée que ces informations permettraient, d'une part, de calibrer les interventions de formation sur les concepts et les idées fausses réellement présents chez les enseignants, et d'autre part, de valoriser certaines bonnes pratiques individuelles en les mettant en relation avec d'autres et en les reliant à des références théoriques. La question de De Mauro s'est alors transformée en une autre : « Quelqu'un a-t-il déjà demandé aux enseignants comment ils procèdent à une correction ? »

En ce qui concerne cette approche, consistant à engager les enseignants dans la recherche sur la correction des textes, deux études s'avèrent incontournables : les enquêtes sur différents niveaux scolaires réalisées par Gisela Veneto (1991) et Gisela Emilia Romagna (2010). La première étude, réalisée à l'aide d'un questionnaire, a été fondamentale pour la conception du questionnaire qui sera discuté plus loin. La seconde étude évalue les corrections de 59 enseignants de différents niveaux scolaires et porte sur l'aspect communicatif des corrections (utilité et compréhensibilité par les élèves) et leur qualité (excessive ou insuffisante, invasive ou superficielle). Cette étude a permis d'élaborer ensuite ce qui est actuellement le texte fondamental en Italie tant pour l'analyse des corrections que pour la formation des enseignants en matière de correction : Colombo (2011).

Bref et d'une manière générale, les caractéristiques de la correction étudiées en Italie ont souvent mis en évidence son lien étroit avec ce qu'on appelle « l'italien scolaire » (« italiano scolastico », Cortelazzo, 2000) : une variété de langue rigide et statique utilisée à l'école et éloignée de la langue vivante parlée par les enfants en dehors de l'école. En général, pour ce qui concerne la correction à l'école primaire, il est possible d'observer, au niveau qualitatif (Ujcich, 2010 ; Ujcich sous presse) une difficulté à gérer la dimension textuelle (la correction est menée mot par mot), une difficulté à comprendre le niveau de correction « accessible » pour les enfants

⁷ Ce type de considérations a commencé par l'étude de Benincà et alii en 1975 et a été développé par la suite par exemple par Cortelazzo (2000).

⁸ C'est dans ce cadre que s'inscrivent les études portant sur la possibilité d'accepter ou pas certains usages de l'italien contemporain, analysés directement dans des phrases isolées ou extrapolées des textes. À ce sujet, voir Marroni 2022, avec des données sur les enseignants.

(on risque de superposer son propre langage d'adulte à celui de l'enfant), la méconnaissance des traits de la langue italienne contemporaine en tant que « *italiano in movimento* » (italien en mutation)⁹. En syntaxe, les caractéristiques communes des corrections des enseignants italiens, selon les études sur l'italien scolaire, semblent être les suivantes : l'aversion pour la répétition, la recherche d'un vocabulaire distingué qui ne convient pas toujours au contexte (par exemple, *effettuare* - *effectuer* au lieu de *fare* - *faire*) ; l'interprétation restrictive des utilisations possibles des temps verbaux (exemples : demande d'utiliser « un seul temps par texte », la censure du temps présent pour la narration, l'extension excessive du passé simple).

2. Le questionnaire

Afin d'étudier les pratiques de correction et de recueillir les déclarations des enseignants, nous avons préparé un questionnaire, inspiré par l'enquête précédente (Giscler Veneto, 1991), avec l'intention de collecter des données dans toute l'Italie.

Le questionnaire se compose de 48 questions, dont le remplissage a pris environ 20 à 30 minutes ; il a été construit sur un formulaire Google et distribué en ligne, par e-mail et dans les groupes Facebook des enseignants et on a reçu 200 réponses.

La majorité des enseignants¹⁰ qui ont répondu au questionnaire travaille dans les régions du Nord (63 %) et a un diplôme universitaire (maîtrise 58 %). Il s'agit d'enseignants expérimentés (56,5 % avec plus de 20 ans de service ; 82 % sont âgés de 45 à 54 ans) de langue maternelle italienne (97 % ; les 3 % restants ont pour langue maternelle un dialecte). La perception du niveau socioculturel de l'environnement de travail est presque également répartie entre un niveau moyen-faible (48 %) et un niveau moyen-élevé (45,5 %).

⁹ Depuis les années 1980, les études en linguistique italienne ont commencé à identifier une variété en mutation de la langue qui présente certains traits caractéristiques et s'écarte de la langue standard. Cette variété a été appelée « italien d'usage moyen » (Sabatini, 1985), « italien néo-standard » (Berruto, 1987), « italien en mouvement » (Crusca 1984, Renzi 2012), « italien contemporain » (Tavoni 2002 ; Cardinaletti, Frasnedi 2004 ; D'Achille 2021), « post-italien » (Sobrero, 2003), « italien adulte » (Coletti 2021). Le phénomène est généralement décrit comme la pénétration d'usages parlés ou plus informels même dans des textes écrits ayant un niveau de formalité plus élevé. Pour une vue d'ensemble des études sur l'italien néo-standard, voir Ballarè (2020).

¹⁰ Dans le contexte italien, les écoles primaires ont une organisation nationale, mais il existe de grandes différences de ressources et de résultats entre le Nord et le Sud du pays. Les enseignants sont des fonctionnaires et leur âge moyen est plus élevé que dans le reste de l'Europe ; pour accéder à l'enseignement, actuellement ils doivent être titulaires d'un diplôme universitaire. La formation continue est obligatoire depuis 2007, mais chaque école s'organise comme elle l'entend avec des fonds dédiés ; il existe de nombreuses initiatives de formation proposées par des particuliers ou des associations.

D'un point de vue qualitatif, on a collecté des informations relatives aux éléments suivants : pratiques pédagogiques déclarées, concepts d'erreur, jugements d'acceptabilité sur 16 phrases et reformulations de deux périodes embrouillées.

2.1. Quelques résultats

Les réponses aux questions portant sur les pratiques pédagogiques ont révélé qu'en moyenne on demande aux élèves de rédiger trois textes par mois et que les enseignants consacrent beaucoup de temps extra-scolaire par mois à la correction (huit heures ou plus). La correction s'avère donc être une activité chronophage en Italie comme en France (Doquet, Pilorgé, 2020). Plus de la moitié des enseignants (55,5 %) déclarent qu'ils corrigent les différentes versions du texte (brouillon/ version définitive), les 28,5 % ne corrigent que la version finale, le 2 % ne corrige que le brouillon, tandis que le 14 % donnent une réponse personnalisée en remplissant la case « autre ».

L'analyse de réponses données à d'autres questions montre que la majorité des enseignants considèrent qu'il est nécessaire d'adapter les corrections en fonction du type de texte requis et des difficultés de chaque élève (difficultés d'apprentissage, langue maternelle autre que l'italien, etc.).

Pour ce qui concerne les pratiques de correction, une variété considérable se dégage. Les enseignants semblent être conscients qu'ils ont la possibilité d'utiliser différents outils en fonction des moments et des besoins : interaction orale avec l'enfant pendant la rédaction, correction de l'enseignant, correction de pair à pair, correction collective à travers la lecture à haute voix par l'enfant ou l'enseignant, conseils individuels. Les moyens matériels d'intervention sur le texte (type de marque : soulignement, soulignement avec correction, soulignement accompagné de questions ou de suggestions supplémentaires) sont également considérés comme modifiables en fonction des objectifs et des contextes. L'utilisation de la rature avec réécriture ainsi que l'utilisation de grilles pour catégoriser les erreurs sont moins déclarées.

Les réponses aux questions « Y a-t-il des cas dans lesquels vous avez délibérément choisi de ne pas corriger ? » et « Dans quels cas avez-vous choisi de ne pas corriger ? » ont été particulièrement significatives. Les réponses ont montré que plus de la moitié des enseignants de l'échantillon (60,5 %) considèrent qu'il est approprié de ne pas corriger les erreurs à certains moments. Une réponse particulièrement intéressante était : [je ne corrige pas] « Quand le texte prend vie grâce à l'erreur ».

La décision de ne pas corriger a été justifiée comme étant liée la plu part des fois à des questions de respect envers l'enfant, compte tenu de difficultés spécifiques qu'il peut avoir au niveau linguistique ; ou bien en faisant appel à l'utilité de ne pas exagérer avec la quantité de corrections pour ne pas dénaturer l'aspect communicatif du texte original ; ou encore en soulignant la nécessité d'aider l'apprentissage à travers l'autocorrection. Enfin, des enseignants déclarent ne pas corriger parce que la thématique en question n'a pas encore été abordée ou bien que ce texte particulier n'exige pas forcément une correction formelle (par exemple, pour les notes de travail, les journaux intimes, etc.).

Une question ouverte concernant la définition de l'erreur a été incluse dans le questionnaire : « Nous vous demandons de rédiger votre propre DÉFINITION personnelle de l'erreur faisant référence à l'erreur dans les textes écrits dans un contexte scolaire. L'erreur est... ». Les réponses obtenues étaient si diverses que nous pourrions affirmer d'avoir recueilli deux cents définitions de l'erreur. L'étiquetage des réponses a révélé qu'il est possible d'y retrouver au moins dix concepts d'erreur. Un concept purement normatif de l'erreur, du type « l'erreur se produit lorsqu'une règle grammaticale est transgressée », correspond à 23 % des réponses. Dans d'autres cas (9,5 % des réponses), le concept normatif est combiné avec d'autres concepts, mais il est quand même présent dans moins de la moitié des réponses de l'échantillon (64 sur 200). Le concept de l'erreur comme opportunité d'apprentissage représente 21 % des réponses¹¹. Plus d'un concept est exprimé dans 13 % des réponses.

Examinons maintenant deux questions connexes : nous avons demandé aux enseignants quel type d'erreur se trouvait le plus souvent dans les textes des élèves et quelles erreurs étaient les plus difficiles à corriger. Il s'agissait de deux questions à choix multiple qui présentaient la même liste de problèmes et pour lesquelles il était possible de marquer plus d'une réponse.

Nous ne mettons en évidence à cette occasion que les données qui peuvent être pertinentes pour orienter les initiatives de formation (Fig. 1). Nous pouvons souligner que les enseignants, tout en trouvant de nombreuses erreurs au niveau des mots (orthographe), ne déclarent pas beaucoup de difficultés à les corriger, voire aucune difficulté à corriger les erreurs morphologiques (seul item avec des réponses nulles). À l'inverse, les difficultés de correction augmentent lorsqu'on passe au niveau de la textualité et des relations entre les phrases. La plus

¹¹ Lors du regroupement des réponses, une distinction supplémentaire a été introduite entre un concept évolutif et un concept formatif. Les réponses rappelant un concept évolutif reprennent l'idée que l'erreur est une étape nécessaire à l'apprentissage ; tandis que les réponses liées à un concept formatif évoquent l'erreur comme un moment utile et un guide possible pour l'enseignement.

grande correspondance entre les erreurs trouvées et les erreurs difficiles à corriger se trouve au niveau de la structure et de l'organisation du texte et de la cohérence des temps et des modes verbaux (au niveau de la phrase et du texte).

Figure 1 : Erreurs les plus fréquentes et les plus difficiles à corriger

Type d'erreur	Les plus fréquentes	Les plus difficiles à corriger
<i>Orthographe</i>	162	11
<i>Formation des phrases, ordre des mots</i>	61	34
<i>Relations entre les phrases (coordination et subordination)</i>	81	62
<i>Lexical (vocabulaire inadéquat ou erreurs de sens)</i>	52	12
<i>Morphologique (forme incorrecte des mots ou des terminaisons)</i>	24	-
<i>Concordances grammaticales (masculin/féminin, singulier/pluriel, référence à la personne)</i>	37	6
<i>Cohérence des temps et des modes verbaux</i>	148	68
<i>Rection des verbes</i>	17	9
<i>Utilisation des conjonctions et des connecteurs textuels</i>	62	21
<i>Organisation structurelle, textuelle</i>	93	111
<i>Ponctuation</i>	127	25
<i>Respect de la consigne d'écriture</i>	32	32

Dans l'avant-dernière section du questionnaire, seize phrases, extraites pour la plupart de textes authentiques, étaient présentées et les enseignants étaient invités à porter un jugement d'acceptabilité et à proposer d'éventuelles corrections. C'est ce que Steuckart et

Colette (2019) appellent des phénomènes de « zones frontalières », pour lesquels il existe des incertitudes quant à la nécessité d'une correction.

Du point de vue linguistique, les données fournies par les corrections effectives de phrases authentiques ont permis d'observer le degré de pénétration de certains phénomènes novateurs voire conservateurs dans le contexte scolaire, spécialement au niveau de l'usage des pronoms personnels (utilisation extensive de *gli* au lieu de *le* ou *loro*), des temps et modes verbaux (double imparfait dans les propositions hypothétiques) et de la ponctuation (les signes de ponctuation avant un connecteur textuel), ainsi que de l'orthographe (Ujcich, 2022a). Des attitudes très variables ont été détectés, allant d'une plus grande intransigeance à une plus grande conscience des différents usages, mais aussi des demandes de formalité excessive.

À la fin du questionnaire, les enseignants ont été invités à corriger deux segments de texte embrouillés qui avaient accumulé des erreurs à différents niveaux. Cela a donné lieu à une grande variété de réponses, avec un petit nombre de corrections identiques. Il y a des propositions de correction qui changent le sens et des utilisations dans les phrases qui ne constituent pas des erreurs sont corrigées (Ujcich, 2022b).

On a aussi demandé aux enseignants quels outils ils consultent habituellement en cas de doute. Dans les réponses l'accent est mis sur les sources en ligne (141 réponses), ainsi que, comme on peut s'y attendre, sur les dictionnaires (140), les grammaires (106), les manuels et guides pédagogiques (63), mais aussi les collègues ou experts (8) et la confrontation directe avec l'enfant (1).

Enfin, quel peut être le rôle de la réflexion métacognitive sur ses propres pratiques de correction ? À la question « Le fait de remplir le questionnaire vous a-t-il aidé à réfléchir à vos pratiques de correction ? », la quasi-totalité de l'échantillon (98 %) a répondu par l'affirmative.

3. De la recherche à la formation

Certaines questions explicites concernant les besoins des enseignants ont été incluses dans le questionnaire. À la question « De quoi pensez-vous avoir besoin pour améliorer vos pratiques de correction et les rendre plus efficaces ? », les enseignants ont répondu en soulignant certains problèmes systémiques et organisationnels, comme la nécessité de disposer de plus de temps pour la correction, mais ils ont également demandé des initiatives de formation, des possibilités de discussion entre collègues, la mise à disposition d'outils utiles pour accompagner la correction, et des possibilités d'auto-formation par rapport à des objectifs individuels spécifiques (Fig. 2).

Figure 2 – Besoins des enseignants

Concepts exprimés	Nombre de réponses
<i>Plus de temps</i>	47
<i>Formation</i>	44
<i>Outils (y compris les grilles de correction)</i>	31
<i>Comparaison</i>	30
<i>Autoformation (réflexions métacognitives sur son propre travail et objectifs d'amélioration personnelle)</i>	21
<i>Moins d'élèves</i>	4
<i>Ne sait pas / ne répond pas</i>	46

À partir de l'analyse de ces réponses, nous avons pu comprendre le besoin des enseignants d'une formation qui inclurait la confrontation avec des collègues, avec la possibilité de partager des bonnes pratiques expérimentées et des outils applicables. Le questionnaire, qui a été créé à fin de recherche, s'est donc révélé être même un outil en soi pour concevoir des cours de formation en réponse à des besoins réels.

3.1. Organisation de la recherche-action

L'analyse des réponses des enseignants au questionnaire a servi de guide dans la planification des initiatives de formation proposées dans trois contextes du Nord-Ouest d'Italie : une formation de 10 heures en Trentin pour des enseignants d'école primaire ; une formation de 10 heures en Vénétie, adressée aux enseignants du primaire avec une heure finale en commun avec les enseignants du secondaire du même institut ; une formation en Frioul-Vénétie Julienne, avec des enseignants du primaire et du secondaire dans un groupe mixte (12 heures).

La formation a été conçue dans les trois contextes de manière similaire, à l'exception des différences de temps, de scansion et de mode en ligne/présence. Tout d'abord, on a décidé de proposer le parcours métacognitif stimulé par le questionnaire avant les rencontres, afin de pouvoir disposer dans les formations des préconceptions, des pratiques pédagogiques et des

besoins de chaque groupe. Cela a permis de distribuer les sujets en fonction des différentes sections du questionnaire et de l'analyse des réponses anonymes.

La première rencontre a donc été dédiée aux pratiques pédagogiques de correction. Après avoir présenté les résultats agrégés du questionnaire compilé par les enseignants du groupe en formation, les principales systématisations théoriques ont été présentées.¹² Nous avons voulu souligner, en nous basant également sur les résultats exposés ci-dessus, qu'il est important de considérer la correction comme un *processus* et de réfléchir aux possibilités des *feedback pendant* le processus d'écriture et non exclusivement à sa conclusion. Les enseignants ont été accompagnés à réfléchir sur la question de la variété des outils à leur disposition pour corriger, à raisonner sur les similitudes et les différences entre correction et évaluation, et à connecter chaque pratique de correction aux objectifs de l'enseignement. Il était également nécessaire de réfléchir à la progression des corrections en fonction des compétences des élèves et des sujets abordés en classe.

Lors de la deuxième partie de la rencontre, nous avons analysé les corrections au niveau de la phrase en menant une discussion sur certains phénomènes de mutation de la langue italienne, comme nous l'avons vu plus haut à propos du questionnaire général. On a remarqué que de nombreux enseignants n'ont pris en compte qu'une seule correction possible, alors que des réponses différentes aux mêmes phénomènes ont émergé du groupe. Cette perception a stimulé une discussion sur le concept d'erreur, différente pour chaque enseignant, et le rôle de l'italien contemporain dans la didactique scolaire, favorisant un chemin allant de la pratique à la théorie linguistique.

Ensuite, nous sommes passés à l'examen des corrections de périodes embrouillées, construites par l'accumulation de prédications et de contenus par des élèves inexpérimentés, qui comportent de nombreux types d'erreurs (syntaxiques, de ponctuation, de temps ou de modes verbaux, etc.). Là encore, de nombreuses corrections différentes de la même période ont été collectées, ce qui a permis au groupe d'enseignants de remarquer certaines caractéristiques importantes de la correction, notamment le respect du contenu original et la nécessité de ne

¹² Par exemple, le tableau récapitulatif résumant les différents modes de correction (substitution, classification, exhortation, détection) et leurs avantages et désavantages a été discuté (Cignetti, Fornara, Demartini, Viale, 2022, p. 162). La correction substitutive implique que l'enseignant écrive la forme correcte, laissant ainsi l'élève complètement passif face à la résolution de l'erreur ; la correction classificatoire et la correction exhortative impliquent l'élève en lui fournissant des indices sur le chemin le plus approprié à suivre pour trouver la solution, dans un cas en le ramenant à la catégorie linguistique pertinente, dans l'autre en le stimulant par des questions ou des réflexions ; enfin, la correction par détection indique seulement la localisation de l'erreur, laissant à l'élève le devoir de trouver une solution possible.

pas superposer des interprétations personnelles à un contenu peu clair. Chaque groupe a ensuite travaillé sur une éventuelle correction commune et partageable pour la même période.

Les données du questionnaire général avaient mis en évidence la conscience que les enseignants avaient de la difficulté à traiter les corrections au niveau du texte. Dans ce cas également, on a décidé de commencer par soumettre deux textes authentiques aux enseignants, afin de pouvoir comparer de différentes corrections des mêmes phénomènes et ensuite en discuter au cours de la formation.

Après un protocole a été proposé pour réaliser une activité d'écriture narrative dans chaque classe. À ce stade, certains des textes corrigés par les enseignants du groupe et produits par leurs mêmes élèves ont été collectés et discutés. Dans cette phase de travail sur les textes, il était essentiel de réfléchir avec les enseignants à ce qu'est une correction textuelle (peu pratiquée) et en quoi elle diffère d'une correction « mot à mot » (très pratiquée et portant presque exclusivement sur des questions de correction formelle). Les enseignants ont pu constater que la correction habituelle « mot à mot » néglige les lacunes et les incohérences du contenu, les éléments de cohésion textuelle, et qu'elle est moins efficace pour traiter les questions de ponctuation et de cohérence des temps verbaux.

3.2. Résultats du questionnaire final sur l'efficacité de la formation

Au-delà de l'impression personnelle du climat du groupe de travail, intéressé et collaboratif, nous avons voulu vérifier la perception de l'efficacité de la formation proposée au moyen d'un questionnaire final anonyme, pour mieux comprendre l'importance accordée par les enseignants à chacun des sujets et méthodes présentés ; seuls les enseignants présents à la dernière réunion ont rempli le questionnaire, soit un nombre inférieur au nombre total d'enseignants ayant suivi le cours, pour un total de 37 enseignants.

Dans les trois groupes, la perception de l'efficacité transformatrice de l'expérience de formation est évidente. En effet, la question « Pensez-vous que le fait d'avoir suivi ce cours rendra vos corrections plus efficaces et améliorera votre enseignement de l'écriture ? » a reçu 100 % de réponses affirmatives. Lorsqu'on leur a demandé dans quelle mesure ils ont l'intention de transformer leurs pratiques d'enseignement sur la base de ce qu'ils ont appris pendant la formation, 16 enseignants ont répondu qu'ils changeraient de nombreux aspects de leurs pratiques de correction, 18 qu'ils changeraient certains aspects et 3 qu'ils avaient l'intention de revoir complètement leurs pratiques de correction en prenant le temps nécessaire.

Dans les questions ouvertes, parmi les aspects les plus appréciés du cours, on trouve la clarté de la présentation du contenu, et parmi les difficultés et suggestions, la nécessité d'un plus grand nombre d'heures de formation.

En ce qui concerne les sujets et les méthodes de formation proposés, les enseignants ont été invités à évaluer leur pertinence en leur attribuant une note de 1 à 5. Aucune proposition n'a obtenu une note inférieure à 3¹³, et pour chaque sujet la fréquence la plus élevée correspondait toujours à 5, à l'exception de la question sur l'importance des références théoriques et bibliographiques présentées (16 réponses avec un score de 4 et 13 avec un score de 5) et de la question sur le remplissage du questionnaire avant le début du cours (parité entre le score 4 et le score 5, avec 14 réponses pour chacun d'entre eux). Dans les tableaux suivants, nous présentons le total obtenu par chaque item.

Figure 3 : Tableau d'évaluation du contenu du cours

Contenu	Total obtenu
<i>Concept d'erreur/choix/appropriation</i>	176
<i>Différences entre corriger pour évaluer et corriger pour enseigner l'écriture</i>	175
<i>Causes des erreurs les plus courantes</i>	174
<i>Le système des temps des verbes dans les textes narratifs</i>	171
<i>La didactique de l'écriture en général</i>	171
<i>La dimension textuelle de la correction</i>	165
<i>Types de correction (détecter, substituer, exhorter, classer)</i>	165
<i>Caractéristiques de l'italien contemporain</i>	164

¹³ À l'exception de l'évaluation de la pertinence du thème de la correction dans la dimension textuelle, qui a reçu une réponse de 2 points.

Figure 4 : Tableau d'évaluation de la méthodologie du cours

Méthodologies proposées dans le cours	Total obtenu
<i>Soutien pendant la formation : pouvoir exprimer ses doutes pendant les réunions</i>	181
<i>Partage de pratiques : pouvoir observer comment d'autres collègues ont travaillé avec les mêmes documents</i>	179
<i>Approche en atelier : essayer de corriger des phrases, des paragraphes, des textes qui seront discutés pendant la formation</i>	175
<i>Partage de pratiques : pouvoir se comparer en classe avec des collègues</i>	175
<i>Rédaction finale de documents communs : pouvoir travailler ensemble sur des documents qui peuvent être utiles pour faciliter le travail de correction</i>	170
<i>Données de la recherche : prendre connaissance des résultats de la recherche menée par le formateur</i>	160
<i>Recherche-action : participer à une recherche en cours</i>	157
<i>Références théoriques et bibliographiques : connaître les études sur la correction</i>	152
<i>Approche métacognitive : remplir le questionnaire sur ses propres pratiques de correction avant le début de la formation.</i>	152

L'observation des résultats montre que les enseignants se sont engagés dans un changement de perspective par rapport à une idée initiale de langue et de l'erreur plus rigide et sont devenus plus conscients des nuances entre l'erreur, le choix et l'adéquation au contexte, ainsi que des différentes causes qui peuvent être à l'origine d'une réalisation linguistique non conforme aux attentes. Leur concept de l'erreur est devenu plus profond et plus complexe, par conséquent, comme l'a écrit un enseignant, « Il est maintenant plus difficile de corriger. Le doute a été semé ». La première étape a donc été d'arrêter l'automatisme de la correction, cette machine qui « exécute ponctuellement » (Bing, 1976 : 88-89) car nous avons pu constater ensemble son lien étroit avec ce que nous avons expérimenté dans notre histoire d'élèves, plutôt que la prise de conscience d'un outil professionnel. Les corrections devenant moins automatiques et plus réfléchies, le travail de correction est devenu plus compliqué au début. Mais nous avons également réfléchi ensemble à certaines stratégies pour le simplifier et le rendre durable tout en atteignant les nouveaux objectifs. Si la correction est une forme de communication, comme convenu pendant les rencontres, il est alors nécessaire de mettre en place un code commun avec les élèves afin de ne pas avoir à réécrire ou réexpliquer des erreurs du même type. À cet égard, des pratiques intéressantes ont émergé, que les enseignants n'avaient pas encore explicitées, comme le marquage d'un point là où se trouve une faute d'orthographe, ou, pour les élèves plus âgés, la préparation d'une véritable feuille de symboles utilisés dans la correction, similaires à ceux utilisés dans un contexte éditorial.

Le déroulement des réunions, où une large place était accordée à la discussion, a été efficace car le processus de changement était rendu possible précisément par le partage. Les propositions ne venaient pas d'en haut mais étaient le résultat de la comparaison de différentes pratiques et de la réflexion sur leur efficacité.

Conclusions

Le travail mené avec les groupes d'enseignants a permis de clarifier et d'approfondir les résultats du questionnaire de recherche : il a en effet été possible de poursuivre le cours en travaillant également sur la dimension textuelle, qui s'est confirmée soit dans le questionnaire soit dans la pratique de la formation comme la partie la plus complexe. La mise en place d'une formation adaptée aux besoins des enseignantes tels qu'ils ressortaient du questionnaire initial a permis d'aboutir à une formation-action par rapport à laquelle les enseignants ont perçu un haut niveau d'efficacité, soulignant à nouveau dans les questionnaires finaux leur besoin de

partager les problèmes rencontrés dans l'enseignement, tant avec un formateur expert qu'au sein d'une communauté professionnelle.

Trop souvent, les corrections des enseignants ont été étudiées avec un regard critique, à la recherche de lacunes et de traces d'ignorance ; mais sur la base de cette expérience, nous pouvons dire que de nombreux enseignants sont conscients de leurs propres difficultés et désireux de s'impliquer dans des discussions avec des collègues et des formateurs, afin de rendre leurs pratiques plus efficaces.

La réflexion sur les erreurs dans les textes des enfants pourrait nous mener à réfléchir aux erreurs des enseignants, repérées par les chercheurs dans les corrections, en utilisant un regard moins critique envers les traces laissées sur les textes, afin d'adopter une perspective évolutive. Si les enseignants ont du mal à faire face à la lourde tâche de corriger des textes écrits, la faute en revient probablement au fait qu'en tant qu'élèves, ils ont été corrigés de façon mécanique et conservatrice et qu'en tant qu'enseignants, ils n'ont pas été suffisamment formés pour faire autrement.

Bibliographie

- Accademia della Crusca (1982). *La lingua italiana in movimento*. Firenze, Palazzo Strozzi. 26 febbraio - 4 giugno 1982. Accademia della Crusca.
- Ballarè S. (2020). L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte. *Italiano LinguaDue*, n. 2. 2020, pp. 469-492.
- Benincà, P. Ferraboschi, G. Gaspari, G. Vanelli, L. (1974). Italiano standard o italiano scolastico? Dans *Dal dialetto alla lingua, Atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani*. Pacini. Réimprimé dans Colombo A. (1979). *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci, 1987.
- Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*, 2011. Éditions Des femmes.
- Cardinaletti, A. Frasnèdi, F. (2004). *Intorno all'italiano contemporaneo: tra linguistica e didattica*. F. Angeli.
- Coletti, V. (2021). *Nuova grammatica dell'italiano adulto*. Il Mulino.
- Cignetti, L. Demartini, S. & Fornara, S. (2016). *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*. Aracne.
- Cignetti, L. Demartini, S. Fornara, S. & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Il Mulino.
- Colombo, A. (2013). «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Franco Angeli.

- Cortelazzo, M. A. (2000). *Per la storia dell'italiano scolastico*. Dans Id, *Italiano d'Oggi*. Esedra.
- D'Achille, P. (2019). *L'italiano contemporaneo*. Il Mulino.
- Giscel, V. (1991). Correggere nella scuola elementare. Dans Cortelazzo M. A. (édité par). *Scrivere nella scuola dell'obbligo*. La Nuova Italia.
- Giscel, E. R. (2010). La correzione dei testi scritti. Dans Lugarini E. (édité par), *Valutare le competenze linguistiche*. Franco Angeli.
- Marroni, S. (2022). *La forza della norma*. Franco Cesati Editore.
- Renzi, L. (2012). *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*. Il Mulino.
- Revelli, L. (2013). *Diacronia dell'italiano scolastico*. Aracne.
- Sabatini, F. (1985). L' «italiano dell'uso medio»: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In Holtus G. - Radtke, E. (Hrsg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Narr.
- Serianni, L. Benedetti, G. (2009). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Carocci.
- Sobrero, A. A. (2003). Nell'era del post-italiano. In *Italiano & Oltre*, XVIII, 5, pp. 272-277: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2003-n.-5.pdf>.
- Tavoni, M. (2002). Caratteristiche dell'italiano contemporaneo e insegnamento della scrittura. Dans Bruni, F. Raso, T. (par). *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica*. Zanichelli.
- Steuckart, A. Collette, K. (2019). Introduction : Écrits hors-normes. Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Ujcich, V. (2010). Gli insegnanti e la correzione del testo. Dans Id, *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*. Cleup.
- (2022a). La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria. *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*, 2, pp. 69-97:
 - (2022b). Correggere uno «gliommerò». Le correzioni di 200 docenti a una sequenza di testo. *Italiano LinguaDue*, 14, 2., pp. 524-546.
 - (Sous presse). Correggere un testo. Aspetti comunicativi, testuali e linguistici delle correzioni di 45 docenti a uno stesso testo. *Italiano a scuola*.

Sitographie

Corpus DFA-TIscrivo: [//dfa-blog.supsi.ch/tiscrivo/corpus/](http://dfa-blog.supsi.ch/tiscrivo/corpus/)

Corpus E-Calm : <https://e-calm.huma-num.fr/corpus/>.

Corpus Scolinter : <http://scoledit.org/scolinter/corpus.php>

Dix thèses pour une éducation linguistique démocratique : [https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/](https://giscel.it/dieci-tesi-per-<u>leducazione-linguistica-democratica/</u>)

Formation en ligne E-Calm : <http://e-calm.huma-num.fr/formation/>