



Une recherche-action sur les modes de correction des exercices en classe

Audrey Samson, Université de Sherbrooke, Canada

Résumé

Ce projet d'étude porte sur une recherche-action faite dans le cadre d'un stage intensif de 45 jours, dans lequel je me suis penchée sur la problématique des devoirs, plus spécifiquement à la correction de ceux-ci. La recherche-action s'est intéressée à trois types de corrections : la correction des devoirs par l'enseignant (il s'agit du type de correction couramment utilisé dans le milieu scolaire québécois) ; la correction par des groupes d'élèves (dans laquelle les élèves devaient former des équipes de quatre afin de présenter une correction d'un devoir devant la classe) ; la correction libre (où les élèves devaient se présenter, pendant une période d'exercices, au bureau de l'enseignante afin de corriger par eux-mêmes leur devoir).

Nous avons recueilli les données de deux façons différentes : par observation et par la passation d'un questionnaire distribué à la fin des 45 journées du stage. Afin de compiler et d'analyser ces données, nous avons utilisé le logiciel de statistiques SAS System qui permet de faire une analyse de correspondances multiples. Après avoir situé l'intérêt du sujet, la démarche de recherche-action, les données recueillies, je reviendrai dans ce texte sur la perception des élèves par rapport aux devoirs ainsi que sur la correction des devoirs en classe avec des groupes d'élèves âgés de 14 à 17 ans.

1. Problématique

1.1 Présentation du contexte dans lequel se situe cette recherche action

Cette année, pour mon dernier stage, j'ai enseigné à des groupes de troisième secondaire ayant un cheminement régulier. Celui-ci s'est déroulé à l'école du Triolet à Sherbrooke. Cette école fait partie du réseau public et offre des cheminements à vocations particulières telles que sports études et santé globale. Au cours de ce stage, j'ai enseigné à trois groupes de troisième secondaire à raison de six périodes par cycle de neuf jours. Mes groupes étaient des groupes réguliers ; ils ne faisaient donc pas partie des groupes à vocation particulière. Par ailleurs, dans ces groupes on retrouvait beaucoup de doubleurs en raison d'un groupe de troisième secondaire qui, l'année dernière, a connu certains problèmes de comportements et d'apprentissage, ce qui a causé l'échec de plusieurs élèves parmi le groupe. Mes groupes étaient composés de 32 à 34 élèves, de forces comparables en mathématiques.

Au cours de mes expériences antérieures et de l'observation préalable réalisée pendant la session d'automne 2005, j'ai remarqué que la correction des exercices ne suscitait généralement pas la participation des élèves. Ces derniers étaient plutôt passifs : ils répondaient très peu aux questions, on retrouvait rarement des volontaires pour donner les réponses et, lorsqu'il y en avait, c'étaient toujours les mêmes élèves, plusieurs élèves n'avaient pas fait leurs devoirs, et j'ai donc pu consta-

ter un manque d'intérêt généralisé de la part des élèves pour cette activité d'apprentissage. Or l'apprentissage des mathématiques nécessite une certaine pratique de la part des élèves; ils doivent s'exercer régulièrement sur des problèmes, exercices. C'est pour cette raison, en particulier, que les devoirs ont un rôle important à jouer dans les cours de mathématique.

Mes observations au sujet de la correction des devoirs en mathématiques ont également porté sur les pratiques des enseignants. Selon les témoignages recueillis, j'ai constaté que la plupart des enseignants incluent la correction des devoirs dans leur routine d'enseignement; ils le font au début ou à la fin des cours en questionnant leurs élèves ou en donnant oralement les réponses aux problèmes. Certains enseignants tentent toutefois de diversifier leurs méthodes lorsque vient le temps de corriger les exercices. Ainsi, lorsque les élèves sont plus jeunes, j'ai pu remarquer que la correction peut se faire sous forme de jeu, le but étant que les élèves s'amuse tout en apprenant. On se sert alors de dés, de cartes de jeux ou d'autres accessoires permettant de joindre le jeu à une correction efficace des exercices. D'autres enseignants croient que la correction d'exercices est une activité superflue pour plusieurs raisons. La première est que cette activité prend beaucoup de temps dans une période. La seconde est que la correction est souvent ennuyeuse pour les élèves qui ne sont pas suffisamment actifs à ce moment de la période d'enseignement. Finalement, les enseignants ont souvent l'impression que les élèves n'ont pas fait leurs devoirs. Il est donc inutile de prendre du temps pour corriger ce qui n'a pas été fait. L'intérêt de la correction est qu'elle permet une rétroaction sur les essais pratiques des élèves, mais si les exercices n'ont pas été faits sérieusement, la rétroaction perd tout son sens. Ces enseignants qui ne corrigent pas les devoirs ont quelques caractéristiques en commun: ils ont souvent des cours très chargés, ils ne vérifient pas en conséquence si les devoirs ont été complétés ou ne sanctionnent pas les élèves pour des devoirs incomplets, et ils laissent un corrigé des exercices à la disposition des élèves. Ces enseignants croient à l'autonomie des élèves et insistent pour que les élèves prennent leurs responsabilités quant à leur apprentissage.

J'ai pu par ailleurs rencontrer des enseignants qui favorisent la participation des élèves à la correction des exercices. Ces enseignants font donner les réponses aux exercices par des élèves. Les élèves doivent se préparer adéquatement en ce sens, et demander l'aide de l'enseignant pour les numéros plus difficiles. De plus, l'enseignant vérifie au préalable que les élèves ont les bonnes réponses et il s'assure de leur compréhension. Il insiste sur quelques numéros pour que les élèves donnent une solution complète au tableau ou sur un transparent. Cette participation à la correction des exercices est généralement évaluée comme une présentation orale et a une place dans la pondération de l'étape.

1.2 Causes possibles du manque de participation des élèves lors de la correction: hypothèses

Les causes du manque de participation lors de la correction des exercices sont multiples. Elles peuvent être liées au rapport des élèves à l'école de manière générale: les jeunes semblent être peu intéressés par leur réussite, les jeunes vont ainsi suivre leurs cours sans trop y mettre d'énergie. Pour eux, il est moins décevant d'échouer sans avoir travaillé que de réussir. Plusieurs élèves ont ainsi la mauvaise habitude d'attendre que l'enseignant fasse tout à leur place. Il s'agit d'un manque flagrant de motivation ou d'autonomie.

Une autre cause qui peut affecter la participation des élèves est le manque de motivation de ses derniers face à une telle activité, en raison du manque de défi que cette activité représente. En effet, les élèves qui ne veulent pas répondre n'ont qu'à affirmer qu'ils n'ont pas réussi le problème. L'enseignant demande généralement la réponse à un autre élève. De cette façon, le fait de ne pas faire un exercice n'a pas de répercussion directe sur l'élève.

Une autre cause possible est à chercher du côté des méthodes utilisées par les enseignants pour corriger les exercices mathématiques, ces dernières sont peut-être mal adaptées en regard des champs d'intérêt des élèves. Les enseignants s'ajustent sur leurs priorités pour cette correction, celle-ci est ainsi déterminée par le temps possible à consacrer à chaque activité, par la pertinence de la correction ou encore par l'efficacité de cette activité d'apprentissage, c'est cette priorité qui conduit à décider du mode de correction qui leur convient.

Finalement, une dernière cause probable est le manque de changement, l'enfermement dans une certaine routine, toujours la même pour aborder la correction. Il est bien d'avoir certaines routines, mais la variation à travers les activités peut également être bénéfique pour les élèves. Même si les mentalités sont sur le point de changer chez le personnel enseignant, il reste que l'on remarque peu de variations dans les méthodes utilisées dans la plupart des classes pendant la correction d'exercices. Les élèves risquent donc d'être peu intéressés par cette activité.

Il existe peu de recherches portant sur la correction des devoirs en classe, la plupart des écrits portent sur l'assignation des devoirs plutôt que sur leur correction.

Dans le contexte actuel de réforme des programmes au secondaire, il apparaît important de se pencher sur cette question, afin d'attirer l'attention des jeunes et de valoriser leur travail, en s'interrogeant sur des méthodes suscitant l'implication des élèves.

La composante qui me semble être primordiale, et sur laquelle j'ai pu agir en tant que stagiaire, est relative aux approches de correction utilisées par les enseignants.

1.3 Formulation de la question de recherche

Comment gérer la correction des devoirs et des exercices en mathématiques de troisième secondaire dans un contexte où les élèves semblent être plus ou moins attentifs à ce type d'activité d'apprentissage?

2. Objectif de la recherche-action

La recherche-action doit permettre de tester des modes de correction d'exercices permettant d'attirer l'attention des élèves et de faire en sorte que les élèves puissent apprendre de façon efficace. Sans prétendre être en mesure de trouver « le » meilleur moyen, la recherche-action a pour objectif d'apporter des pistes de réflexions sur ce qui fait en sorte qu'un type de correction soit plus efficace qu'un autre au niveau de l'apprentissage et de la motivation des élèves suivant le cours de mathématiques en troisième secondaire.

3. Méthodologie

3.1 Principales étapes du déroulement de l'intervention qui a fait l'objet de la recherche et moyens utilisés à chacune des étapes

La recherche-action a comporté trois étapes. La première a consisté à observer une correction «classique», afin de pouvoir comparer ultérieurement les deux autres phases à cette correction. Cette première étape consistait donc à faire la correction de la façon la plus commune au sein des établissements scolaires québécois; c'est-à-dire en assumant, comme enseignante, la correction des exercices et des devoirs au début et à la fin des cours. Cette première étape, plutôt usuelle, s'est échelonnée sur cinq cours, elle portait sur le contenu suivant «complément d'algèbre». En amorçant mon stage avec cette approche à la correction de devoirs, je permettais aux élèves de s'habituer à ma présence sans trop chambouler leurs habitudes.

La deuxième phase de la recherche-action marque le début de mon intervention. Je veux vérifier ce qui se passe lorsque les élèves sont appelés à être actifs pendant la correction. J'ai formé huit sous-groupes de quatre élèves. Pendant huit périodes portant sur les aires et les volumes, les élèves devaient présenter la correction des exercices. Pour ce faire, j'ai rencontré les quatre élèves qui devaient faire une telle présentation, deux séances avant la correction, pour m'assurer que les élèves étaient bien préparés pour faire leur présentation et pour garantir la validité de leurs réponses. De plus, j'étais à leur disposition avant chaque période pour répondre à leurs questions. Je leur indiquais également quels problèmes seraient susceptibles de leur causer plus de difficultés. Mon action en est donc davantage une d'accompagnement: à travers l'accompagnement des sous-groupes et la supervision de la correction. Cette partie de la recherche-action (présentation de la correction par les élèves) a été évaluée au même titre qu'une présentation orale. Les élèves avaient des exigences à remplir et je me suis assuré que tout était bien fait. Lors des présentations, je posais une question portant sur la démarche utilisée à chaque élève. Un point était attribué à la participation, deux points pour noter la justesse des réponses données et deux autres points étaient accordés à la compréhension des problèmes. De cette façon, je m'assurais que les quatre élèves qui présentaient maîtrisaient bien la matière. Lorsque les élèves n'étaient pas en mesure d'expliquer leur démarche, je demandais l'aide des autres élèves de la classe. Je complétais chaque séance par des explications supplémentaires de façon à être certaine que tous les élèves aient l'opportunité de bien comprendre.

Finalement, la dernière étape se déroulait sur la base d'un accès libre aux corrections par les élèves. Ces derniers avaient accès à la correction des exercices. Ces banques de données étaient placées à l'avant de la classe pendant les périodes d'exercices. Je n'ai toutefois pas complètement délaissé la correction durant cette phase. À la fin de chaque période, je faisais en effet quelques exercices au tableau afin de m'assurer de la compréhension générale du groupe pour les problèmes plus difficiles. Cette conclusion aux cours me permettait également d'être certaine que chaque élève avait eu un retour sur les exercices et d'attirer l'attention des élèves sur la matière une dernière fois avant la fin de la période. Cette étape de la recherche-action s'est déroulée sur six périodes, et portait sur les relations linéaires.

3.2 Collecte de données

Afin d'évaluer la participation des élèves lors de la correction des exercices, j'ai utilisé des grilles d'observations, afin de noter le nombre d'élèves qui ont participé à chacune des phases de la recherche-action. Pour la phase un, il s'agissait de compter le nombre d'élèves levant leur main (pour poser une question ou pour donner une réponse). Pour évaluer la phase deux, j'ai observé la participation et l'implication des élèves. L'évaluation est plutôt subjective, mais j'ai conservé des écrits pour chaque présentation. Finalement, pour la troisième phase de la recherche-action, j'ai évalué le nombre d'élèves qui sont venus corriger leurs devoirs.

Un deuxième aspect que j'ai vérifié est le fait d'avoir complété les devoirs. J'ai remarqué, comme je l'ai déjà mentionné, que les élèves ne participent pas, car ils n'ont pas complété leurs devoirs ni les exercices demandés. Ils sont donc dans l'impossibilité de contribuer à la correction en classe. J'ai donc compté le nombre d'élèves ayant complété plus du 3/4 du travail demandé, afin de voir l'impact qu'une approche ou l'autre avait sur leur participation.

Finalement, afin de mener le projet de recherche-action à terme, un questionnaire a été élaboré selon les recommandations mentionnées dans le livre *L'enquête et ses méthodes* : Le questionnaire¹ (Singly, 1992) et distribué aux élèves. Le questionnaire comportait trois sections : identification du répondant, le répondant et l'école, le répondant et les devoirs. Dans ces trois sections, il est question de la perception de l'élève par rapport aux différents aspects (l'école, les cours de mathématiques, l'utilité des devoirs et de la correction de ces derniers). Les autres questions portent plutôt sur la participation et l'implication du répondant dans les diverses activités d'apprentissage reliées aux devoirs ainsi qu'à leur correction (voir annexe A : le questionnaire). Le questionnaire a été distribué aux élèves à la fin de la recherche-action afin de cerner leur appréciation des approches utilisées et leur perception quant à l'effet de ces approches sur leur participation lors de la correction des exercices.

4. Analyse et interprétation des résultats

4.1 Présentation et analyse des résultats obtenus

4.1.1 Analyse du questionnaire

Pour cette première partie de l'analyse, il sera question de l'analyse réalisée à partir du questionnaire sur les devoirs à l'aide du logiciel The SAS System. Nous avons utilisé une analyse des correspondances multiples, méthode statistique permettant de tisser des liens entre les différentes modalités de réponses du questionnaire (voir annexe). Il est intéressant de constater que les élèves ayant de faibles taux de réussite en mathématiques ($\leq 60\%$) ne sont généralement pas intéressés (peu importe le mode de correction utilisé) à la correction des devoirs. Ces derniers ne font pas leurs devoirs et ne croient pas que de les faire et de les corriger peut améliorer leur performance. C'est aussi ces mêmes élèves qui, lors de la correction en équipe (deuxième phase de la recherche-action), n'ont pas fait le devoir demandé même s'ils présentaient la correction. Ils ont tout simplement pris les réponses d'un collègue ou les réponses sur le corrigé mis à leur disposition.

1 Singly, François de. *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, 1992, Nathan Université.

Il est également possible de remarquer que ce sont généralement des garçons qui font partie de ce groupe. Les doubleurs ont également ces mêmes comportements face à leurs devoirs.

Un autre groupe se démarque de l'analyse, celui des élèves ayant une « attitude nonchalante ». Ces élèves, qui ne font pas leurs devoirs de façon assidue, ne corrigent pas ou très peu (peu importe la méthode de correction) et ne prennent pas les corrections en note lorsque leur devoir est incomplet. Ils ne pensent pas que les devoirs peuvent favoriser leur réussite et ne croient pas que la correction des devoirs soit une activité d'apprentissage importante. Ces élèves sont peu actifs en classe, mais maintiennent des résultats se situant en mathématiques dans la moyenne (autour de 70 %).

En ce qui concerne le dernier groupe, il est principalement composé d'élèves de sexe féminin qui ont à cœur leur réussite (comme le montrent leurs résultats). Ces élèves font leurs devoirs et considèrent qu'il est important de corriger les devoirs en classe tout en sachant que les devoirs ont un impact positif sur leur réussite. Lorsque ces élèves ont présenté les devoirs à l'avant, elles se sont appliquées à faire tous les numéros (pas seulement la partie du devoir pour laquelle elles devaient présenter le résultat). En fait, il s'agit d'un groupe d'élèves prenant tous les moyens mis à leur disposition pour réussir leur cours de mathématique de troisième secondaire.

4.1.2 Analyse des observations

Comme la recherche-action s'est étalée sur plusieurs semaines, les observations sur le terrain peuvent fournir des informations non négligeables. La première observation tangible est celle à l'effet qu'en variant les méthodes de correction des devoirs, les élèves ne semblent pas modifier leur participation, sauf s'ils sont obligés. Par ailleurs, lors de la correction en équipe (deuxième phase), la majorité des élèves qui devaient présenter la correction ont complété leur devoir (au moins la partie qu'ils devaient présenter) et ont été en mesure d'expliquer la démarche qu'ils ont suivie. Cette approche faisait participer les élèves tout en assurant la compréhension des exercices. L'inconvénient majeur de cette approche réside toutefois dans le temps qu'elle exige. Environ dix minutes étaient nécessaires au début de chaque période, ce qui est long, étant donné que la durée d'une période est de soixante-cinq minutes dans cette école. Finalement, lors de la correction libre (troisième phase), les élèves qui prenaient le temps de corriger leurs devoirs étaient aussi des élèves très participatifs et motivés à réussir. Cette approche de correction des devoirs permet de sauver du temps, mais peut nuire aux élèves manquant d'autonomie. Par ailleurs, d'autres élèves préféraient faire plus d'exercices en classe plutôt que d'aller vérifier leurs réponses, conduisant dans ce cas à une absence de rétroaction. Ces élèves avaient d'excellents résultats. Ils avaient confiance en leurs moyens et ne voyaient pas l'utilité d'aller chercher une rétroaction.

L'analyse précédente semble montrer que les approches de correction des devoirs n'ont pas eu d'impact immédiat sur le nombre d'élèves complétant leurs devoirs.

4.2 Interprétation et discussion des résultats

L'approche utilisée pour corriger les devoirs peut probablement motiver certains élèves à réussir, mais il ne faut surtout pas croire que le changement sera majeur. Une constatation qu'il est possible de faire est qu'ici la conception des élèves face aux devoirs joue un rôle important sur la motivation des élèves à s'impliquer dans cette activité d'apprentissage. En effet, l'analyse statistique nous

montre que les élèves qui croient qu'il est important de faire les devoirs et d'avoir un feed-back dans la correction sont ceux qui ont les meilleurs résultats. Les élèves ayant une conception positive, voyant les bénéfices de cette activité, sont plus favorables à recevoir et à aller chercher les rétroactions. Ils semblent être conscients que cela peut les aider à comprendre le contenu mathématique qui leur est enseigné.

La problématique des devoirs est très préoccupante dans les écoles secondaires du Québec. Ce thème mérite qu'on lui accorde une attention particulière. Faut-il obliger les élèves à faire leurs devoirs? Est-ce que cette activité d'apprentissage est devenue trop difficile à réaliser dans les écoles aujourd'hui? Le nombre grandissant de familles monoparentales, les horaires de travail des deux parents qui ne sont pas nécessairement compatibles avec ceux de leurs enfants, le niveau de difficulté des différentes matières par rapport à la capacité des parents à aider leurs enfants sont tous des facteurs qui peuvent faire en sorte que les devoirs ont moins d'importance aux yeux des parents et par conséquent des élèves.

L'analyse des résultats de cette recherche-action a montré qu'il existait, dans les trois groupes, une forte corrélation entre les performances scolaires des élèves et leur perception des devoirs. Comment pouvons-nous modifier ou améliorer la conception des élèves par rapport aux devoirs afin que ces derniers voient l'importance de cette activité d'apprentissage. Il est fortement possible que les élèves prennent les exercices à faire en classe à la légère. Qu'est-ce qui fait en sorte que les élèves sont plus ou moins motivés à s'exercer sur des problèmes donnés par l'enseignant? Si l'enseignant demande aux élèves de faire des exercices à la maison et qu'il prend le temps de les corriger en classe, qu'est-ce qui peut faire en sorte que les élèves ne voient pas l'intérêt de s'investir dans cette activité d'apprentissage? J'ai pu, au cours de cette recherche-action, tester l'hypothèse à l'effet que si la méthode de correction des devoirs était mieux adaptée aux besoins des élèves, cette activité d'apprentissage pourrait être plus bénéfique pour ces derniers, hypothèse qui s'est avérée non fondée. Même si les élèves ont majoritairement apprécié faire la correction en équipe, il reste que la conception des élèves en difficulté demeure négative face aux devoirs et à l'utilité de la rétroaction en classe.

Conclusion

En résumé, cette recherche-action a permis de démystifier un peu la problématique des devoirs non faits ou incomplets. Une approche dans laquelle la correction implique la participation des élèves et où ces derniers voient un sens à leurs efforts peut faire en sorte que les élèves perçoivent mieux le résultat de leur travail. La correction en équipe permet en ce sens une certaine valorisation de la part des élèves, car ils doivent expliquer leur démarche. Ils doivent donc faire leurs devoirs et comprendre le travail effectué afin d'être en mesure de l'expliquer au reste du groupe. La correction libre présentait également ses points forts. Cette approche permettait aux élèves intéressés d'avoir une rétroaction sur leurs réalisations. Le développement de l'autonomie passant par la responsabilisation des élèves est une autre composante sur laquelle s'appuie cette approche. Plus les élèves sont âgés et responsables, plus cette méthode risque d'acquiescer toute son importance. Elle comporte toutefois certains risques. Certains élèves risquent de manquer de rétroaction, et pour des élèves manquant d'autonomie, il faut insister davantage de manière à ce qu'ils voient l'importance de cet exercice. Lorsque la correction est dirigée, même si les élèves ne prennent pas les

corrections en note, ils entendent les explications de certains numéros et peuvent retenir un certain nombre d'informations. La première étape de cette recherche-action servait plutôt de référence afin de comparer les comportements des élèves par la suite pendant les autres types de corrections. Cette approche, consistant à donner verbalement les réponses au devoir et à faire participer les élèves par des questions, est rapide et efficace. C'est un type de correction couramment utilisé en enseignement des mathématiques au secondaire. La préparation de la part de l'enseignant est raisonnable et la charge de travail en classe l'est tout autant. Par contre, la participation des élèves est souvent difficile à avoir et cela ne motive pas les élèves en difficulté. Les élèves qui sont démotivés ou qui ont déjà fait le cours auparavant ne voient pas l'utilité de faire les devoirs et encore moins de les corriger. Ils perçoivent cette activité comme étant une perte de temps.

Chaque méthode semble présenter ses qualités et ses défauts. L'important pour les enseignants est de reconnaître ces avantages en lien avec leurs élèves et la dynamique et la composition des différents groupes.

Ce projet de recherche-action a suscité bien des discussions autour de sa faisabilité dans un temps aussi court. Plusieurs autres méthodes de correction auraient pu par exemple, si le temps avait été plus long, être utilisées, une préparation aurait pu être faite avec les élèves afin qu'ils soient conscients de l'importance du travail de correction. Une difficulté rencontrée pendant cette recherche-action a en effet été d'impliquer les élèves dans la tâche. Ils semblaient manquer de motivation à faire la correction de leurs devoirs d'une nouvelle façon, car cela sortait du cadre normal du cours.

Pour conclure, je crois que l'expérience qu'apporte cette recherche action est formatrice pour la personne qui l'a menée, ainsi que pour les autres enseignants qui auront accès à ses résultats. Une telle recherche présente bien sûr des limites. Elle reflète le travail fait avec trois groupes d'élèves en troisième secondaire pendant une courte période d'environ deux mois. Le même travail pourrait être repris sur un laps de temps plus important et à différents niveaux. Toutefois la première chose à faire pourrait bien être de travailler d'abord et avant tout sur la conception des élèves par rapport à l'utilité des devoirs. Ce regard réflexif sur les devoirs et leur rôle serait important à approfondir avec les élèves.

Références

- Bempechat, Janine. (2004). The motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practice*. Volume 43, Numéro 3, Été 2004, p. 189-196.
- Chu, Stephanie T.L. et al. (2000). *The Role of Feedback on Studying, Achievement and Calibration*. Rapport de recherche, American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Coulter, F. (1987). *The International Encyclopédia of Teaching and Teacher : Homework*. Australie : Michael J. Dunking. p. 416-423.
- Coutts, Pamela M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory Into Practice*. Volume 43, Numéro 3, Été 2004. p. 182-188.
- Miller, Tracy L. et al. (1993). Improving the Accuracy of Self-Corrected Mathematics Homework. *Journal of Educational Research*. Volume 86, Numéro 3, janvier-février 1993, p. 184-189.

- Morissette, Rosée. (1997) Vers une pratique cohérente de l'évaluation ou une goutte d'eau de plus dans l'océan des écrits sur l'évaluation. *Vie pédagogique*. Numéro 103, avril-mai 1997, p. 23-27.
- Melia, Mary Curley et Rosenberg, Michael S. (1994) Effects of Cooperative Homework Teams on the Acquisition of Mathematics Skills by Secondary Students with mild Disabilities. *Exceptional Children*. Volume 60, n°. 6, mai 1994, p. 538-548.
- Perrenoud, Philippe. (1988). Évaluation formative : cinquième roue du char ou cheval de Troie? *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE-CANADA)*. Volume 5, numéro 4, p. 21-28.
- Pridemore, Doris R et Klein, James D. (1993). *Learner control of Feedback in a Computer Lesson*. Rapport de recherche, Research and Theory Division, New Orleans, Louisiana.
- Provencher, Gérard. (1985) Les fonctions informatives et les principaux facteurs des feed-back correctifs dans l'apprentissage scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume XI, no. 1, 1985, p. 67-79.
- Scallon, Gérard. (1996). L'évaluation formative et le temps d'enseigner. *Vie pédagogique*. Numéro 99, mai-juin 1996, p. 4-8.
- Singly, François de. (1992) *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. Paris : Nathan Université.
- Zahorik, J.A. (1987). *The International Encyclopédia of Teaching and Teacher: Reacting*. Australie : Michael J. Dunking. P. 416-423.

Pour joindre l'autrice

Audrey Samson
341, 3^e avenue est
Amos (Québec)
Canada, J9T 1E8
Audrey.samson@usherbrooke.ca

Annexe
Le questionnaire sur les devoirs

Réponds à toutes les questions suivantes en cochant la case correspondant à ta réponse

Partie 1 : Identification

1. Ton nom : _____
2. Ton sexe : Féminin Masculin
3. Ton âge : 13 ans 14 ans 15 ans
16 ans 17 ans
4. Activités professionnelles des parents :
Mes deux parents travaillent
Seulement un de mes parents travaille
Aucun de mes parents ne travaille

Partie 2 : L'école et moi

5. Depuis combien d'années es-tu à l'école du Triolet (pavillon 2 et 3)?
C'est ma première année
C'est ma deuxième année
Ça fait trois ans ou plus que je suis ici
6. En général, aimes-tu aller à l'école ?
Oui
Non
Ça dépend des jours
7. En général, comprends-tu les notions mathématiques ?
Oui
Non
Ça dépend des jours

Partie 3 : Les devoirs et moi

8. Devoirs à la maison :
Ma mère ou mon père m'aide
Ma sœur ou mon frère m'aide
J'ai un professeur privé qui m'aide
Je les fais seul(e)
Je ne fais pas mes devoirs

9. Trouves-tu que les devoirs ont un impact sur ta réussite ?
 Oui Non Je ne le sais pas

Partie 4 : La correction des devoirs à l'école

10. Trouves-tu qu'il est important de prendre du temps en classe pour corriger les devoirs ?
 Oui Non Je ne le sais pas

11. Étape 1 : Lorsque l'enseignante fait la correction en classe, j'ai l'habitude de :

| | oui | non |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Participer à la correction en donnant mes réponses | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Simplement corriger mon devoir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prendre les corrections en note lorsque mon devoir est incomplet ou non fait | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ne rien faire et attendre le début du cours | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Étape 2 : Correction en collaboration. Lorsque tu as dû faire la correction des devoirs devant la classe, est-ce que :

| | |
|--|--------------------------|
| Tu t'es appliqué à faire tous les numéros du devoir et à bien les comprendre | <input type="checkbox"/> |
| Tu as fait ta partie en t'assurant de bien la comprendre | <input type="checkbox"/> |
| Tu as fait ta partie sans trop comprendre les réponses | <input type="checkbox"/> |
| Tu n'as rien fait et tu as pris les réponses ailleurs | <input type="checkbox"/> |

13. Étape 2 : Correction en collaboration. Lorsque c'était une autre équipe qui présentait les devoirs, as-tu fait tes devoirs ?

| | |
|---------------------|--------------------------|
| La plupart du temps | <input type="checkbox"/> |
| Quelques fois | <input type="checkbox"/> |
| Jamais | <input type="checkbox"/> |

14. Étape 3 : Correction libre. Lorsque l'enseignante ne faisait pas la correction des devoirs, es-tu venu(e) corriger tes devoirs par toi-même ?

| | |
|-------------------|--------------------------|
| Presque toujours | <input type="checkbox"/> |
| Au moins une fois | <input type="checkbox"/> |
| Presque jamais | <input type="checkbox"/> |
| Jamais | <input type="checkbox"/> |

15. Commentaires généraux sur la correction des devoirs
