



## Annoter l'écrit des étudiants : mise à nu des intentions pédagogiques enseignantes

**Rafika Lebloub**

Laboratoire DECLIC (Didactique, Énonciation,  
Corpus, Linguistique, Interaction Culturelle),  
Université 20 août 1955 Skikda, Algérie

rlebloub@yahoo.fr

<https://orcid.org/0009-0005-4128-7946>

Reçu le 10-10-2024 / Évalué le 20-11-2024 / Accepté le 30-11-2024

### Résumé

Le présent article traite précisément de la manière dont les enseignants évaluent l'expression écrite en contexte universitaire algérien. Il présente une typologie des traces laissées par les enseignants sur un même texte étudiant. L'objectif est d'explicitier la manière à laquelle recourent ceux-ci pour signaler les dysfonctionnements dans un texte et interpréter les pratiques rédactionnelles du scripteur. Les résultats de l'analyse des pratiques évaluatives de cinq enseignants, pour une même copie, montrent que le discours évaluatif des enseignants algériens à l'université met l'accent davantage sur les ratés que sur les réussites. Il semble, également, accorder plus d'attention à la linguistique phrastique qu'à la linguistique textuelle.

**Mots-clés :** annotations, expression écrite, évaluation formative, université, FLE

تدوين الملاحظات على التعابير الكتابية للطلبة : إمطة اللثام عن المقاصد البيداغوجية التعليمية

### المخلص

نتطرق في هذا المقال، على وجه التحديد، إلى طريقة تقييم الأساتذة للتعبير الكتابي في السياق الجامعي الجزائري. حيث نقدم تصنيفاً لمختلف آثار التصحيح التي يتركها الأساتذة على نفس التعبير الكتابي لطالب. ونهدف من خلاله إلى توضيح الطريقة التي يستخدمها أولئك الأساتذة للتنبيه إلى خلل معين في النص وتفسير الممارسات التعبيرية للطالب. وتُبرز نتائج تحليل ممارسات التقييم التي قام بها خمسة أساتذة لنفس التعبير الكتابي أن الخطاب التقييمي لأساتذة الجامعات الجزائرية يُركّز على مواطن الإخفاق عوضاً عن مواطن النجاح. ويبدو أنه يولي اهتماماً بالغاً للسانيات الجملة أكثر من لسانيات النصوص.

**الكلمات الدالة :** الملاحظات ، التعبير الكتابي ، التقويم التكويني ، الجامعة ، الفرنسية لغة أجنبية

**Annotate the students' writing : exposure of teachers' pedagogical intentions**

### Abstract

This article deals precisely with the way in which teachers evaluate written expression in the Algerian university context. It presents a typology of the traces left by teachers on

the same student text. The objective is to clarify how teachers report malfunctions in a text and interpret the writer's writing practices. The results of the analysis of the evaluative practices of five teachers on the same paper show that the evaluative discourse of Algerian university teachers focuses more on failures than on successes. On the other hand, generally, more attention seems to be paid to phrastic linguistics, rather than textual linguistics.

**Keywords:** annotations, written expression, formative evaluation, university, L2 French

## Introduction

Enseigner et évaluer vont de pair : l'acte de corriger est inhérent au travail des enseignants. Il permet non seulement de donner une idée de la qualité des cours enseignés : « Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes » (Garcia-Debanc, 2018 : 15) mais aussi d'aider les apprenants à améliorer leurs performances. Dans le champ des littéracies, si de nombreux travaux soulignent le rôle des annotations des enseignants dans le développement de la compétence scripturale (Halté, 1984 ; Veslin, Veslin, 1992 ; Simard, 1999 ; Roberge, 2006), les recherches proposant des typologies exploitables didactiquement sont, à ce jour encore, peu nombreuses, notamment en contexte universitaire algérien qui constitue le cadre de notre étude.

Or, les enseignants universitaires en Algérie, tout comme les enseignants d'autres niveaux scolaires, sont parfois démunis sur l'exploitation qu'ils peuvent faire des productions écrites de leurs étudiants.

Les typologies d'annotations disponibles portant sur les productions écrites (cf. Halté, 1984 ; Simard, 1999 ; Roberge, 2001) ne concernent pas le post-secondaire. En France par exemple, Halté (1984) propose de classer les commentaires laissés sur les productions écrites d'élèves du collège. En Algérie, c'est également plutôt le collège (Ait Yala-Aouchiche, 2018) et le lycée (Missoum Benziane, 2016) qui retiennent l'intérêt des chercheurs traitant la question des annotations. Il en est presque de même au Québec où Roberge (2001) analyse les annotations portées sur les copies d'apprenants du Cégep<sup>1</sup>. Nous retenons des typologies émanant de ces travaux (Halté, 1984 ; Reuter, 1996 ; Roberge, 2008 ; Elalouf, 2016 ;

---

<sup>1</sup> Les CEGEP sont des établissements préuniversitaires.

Missoum Benziane, 2016) que dans les annotations, les enseignants se soucient moins de la façon d'aider le scripteur à revenir sur son texte pour mieux le réécrire, que de la norme linguistique. La présente étude s'inscrit dans la lignée de ces travaux en axant son questionnement sur le niveau universitaire de la scolarité, dans le contexte algérien.

Nous cherchons, via le présent article, à interroger l'un des facteurs pédagogiques potentiellement explicatifs de la production scripturale déficiente des étudiants, à savoir la manière dont les enseignants annotent les copies et les effets de ces annotations sur la réécriture. Nous émettons l'hypothèse que les rétroactions écrites fournies ont tendance à souligner les faiblesses des étudiants sans pour autant leur offrir d'annotations stratégiques permettant de les aider à s'appropriier l'écrit.

## 1. Pour une définition de la correction

L'évaluation est le parent pauvre de la didactique des langues. Elle était quasi inexistante avant l'avènement de l'ouvrage repère de R. Lado *Language testing : the construction and use of foreign language tests* en 1961 (Springer, Huver, 2011). Pour autant, ce domaine est rapidement devenu prépondérant, voire, pour certains auteurs, une « calamité sociale », expression empruntée à Charles Hadji (2012). Tout est évalué : programmes, apprenants, enseignants, savoirs, savoir-faire, compétences, établissements scolaires, universités, etc., d'une façon constante voire obsessionnelle.

Les enseignants corrigent pour aider l'apprenant à apprendre (Veslin, Veslin, 1992), mais aussi pour informer l'institution sur le niveau d'acquisition des apprentissages. Ce qui nous intéresse ici est le premier volet c'est-à-dire le rôle de la correction dans l'amélioration des apprentissages. Pour Chardenet (2003), la correction est la part visible de l'évaluation. Pilorgé (2008), lui, appelle à distinguer le processus correctif propre au correcteur, invisible, de l'acte de correction proprement dit qui se matérialise par des traces visibles. De son côté, Roberge (2006) propose une définition assez intuitive. Pour elle, la correction est une opération traditionnelle consistant à lire une copie et formuler des commentaires

écrits servant à la fois à noter les points forts et faibles de cette copie et à justifier la note attribuée à l'apprenant.

Parmi ceux ayant aussi défini l'acte de correction de la production écrite, nous nous référons à Chardenet qui, à travers une définition relativement longue (Chardenet, 2003 : 14), observe des écarts entre ce qui est présent dans la production à corriger et ce qui est attendu par l'enseignant correcteur comme la raison d'être de l'intervention corrective. Selon lui, la correction débouche soit sur des annotations à caractère objectif où sont relevés des problèmes d'orthographe et de cohésion, soit sur des annotations subjectives imprécises de type bien dit/mal dit.

Nous retenons également la description du processus d'évaluation proposé par Dessus et Lemaire (2004) selon lequel l'enseignant, devant une copie, effectue simultanément une évaluation à plusieurs niveaux. D'abord, il évalue la nature possible des démarches suivies par l'apprenant producteur de la copie. Ensuite, il l'évalue doublement par rapport à une norme préétablie, mais également par rapport à la qualité de la pile des copies déjà corrigées. Outre l'évaluation de la copie, une dernière évaluation s'opère sur ses propres performances d'évaluateur pour juger de sa sévérité ou de son indulgence. Cette triple tâche à laquelle s'ajoute la proposition d'éventuelles alternatives et/ou corrections au texte, place l'enseignant en importante surcharge cognitive, d'après des chercheurs (voir entre autres Roberge, 2006). Ainsi, il commence généralement la correction par une réflexion préalable dans laquelle il élabore une liste de critères d'évaluation à l'aune desquels, il évalue les productions écrites. Les éléments à retenir dans cette liste s'affinent, se multiplient et se technicisent au fil de la correction pour juger le plus justement possible les travaux des apprenants. Cependant, dans la plupart des cas, la diversité des copies successives et le caractère multi-interventionniste de la correction suscitent chez l'enseignant des réflexes correctifs automatisant certaines traces correctives (Pilorgé, 2010), ce qui remet en cause l'enjeu communicatif de l'écriture évaluative.

## 2. La correction de l'écrit : une communication tirillée par des contraintes

La correction est une composante essentielle du travail d'écriture. En corrigeant, l'enseignant ne lit pas seulement pour comprendre le texte, mais pour l'évaluer. Cette évaluation se concrétise par des traces laissées sur et dans le texte qu'on appelle « les annotations » donnant lieu à une communication s'établissant entre lui et l'apprenant scripteur. L'objectif est de transmettre ce qu'il y aurait<sup>2</sup> à faire pour améliorer le texte évalué.

Destinée souvent à un seul récepteur<sup>3</sup>, la correction est une communication différée et monologale se faisant en solo. L'émetteur et le récepteur ne coexistent pas dans la même situation de communication. Dit autrement, l'apprenant rédige un texte pour qu'il soit évalué en son absence par un correcteur qui le lit aussi en l'absence de son auteur. Face aux copies d'apprenants, l'enseignant est un lecteur extra « ordinaire », il lit moins le texte pour le comprendre que pour le corriger. À ce propos, Pilorgé (2008) précise qu'à la différence des autres lecteurs, le lecteur quasiment exclusif des productions d'apprenants, c'est-à-dire l'enseignant, se trouve en tension entre posture de lecteur et posture de correcteur. Cette tension est caractéristique de l'activité corrective de l'enseignant de français où sa quête de « micro repérages » perturbe souvent sa lecture « ordinaire ».

De ce fait, la correction de copies ne peut être considérée en tant que simple opération technique, vu le caractère ardu de la production écrite auquel s'ajoute le caractère multi-interventionniste de l'activité évaluative. De fait, il s'agit d'une réelle et « particulière » situation de communication. « Particulière » parce que le correcteur est appelé à inférer les façons de faire rédactionnelles de l'apprenant moins à partir de ce qui est clairement intelligible (les réussites), qu'à partir des ratés de sa production. En d'autres termes, il doit donner du sens à ce qui est écrit et à ce qui devrait l'être dans le texte produit.

---

<sup>2</sup> Nous avons conjugué le verbe au conditionnel parce qu'il peut arriver que le texte soit idéalement produit et l'enseignant n'y porte que des commentaires appréciatifs de ses points forts.

<sup>3</sup> En cas d'évaluation sommative, et dans d'autres contextes scolaires, il peut s'agir d'autres récepteurs : les parents, l'institution, etc. Dans notre cas, nous nous intéressons seulement à l'évaluation formative où la correction est adressée à l'apprenant et éventuellement à un groupe d'apprenants, lorsque la production est réalisée à plusieurs.

### 3. ... mais aussi une « communication » double

Une « première communication » s'opère entre le texte et l'enseignant. Une « communication » souvent malaisée pour ce dernier. L'enseignant est amené en premier lieu à interpréter « positivement » l'erreur révélatrice de la démarche entreprise par l'apprenant dans sa production. Il se doit, en deuxième lieu, de communiquer avec le texte sous contraintes du respect d'une grille critériée, explicite ou non, canalisant la communication en rejetant quelques choix de l'apprenant scripteur qui n'y correspondent pas (investissement personnel, désir d'originalité et d'expressivité, ...). Cette deuxième communication est sans doute tout aussi complexe que la précédente.

Dans sa communication avec l'erreur, un bon enseignant est appelé, selon nous, à mettre de côté toutes les connotations négatives de cette dernière : *Tache indélébile, tabou, péché, marque infamante, délit, ennemi, maladie, terreur, sœur de l'échec, désordre, imposture*<sup>4</sup>, ... afin d'en tirer des informations utiles. L'objectif est d'accompagner le scripteur vers la maîtrise de différents savoirs et diverses compétences inhérents à l'écriture.

Des recherches, dans leur majorité contemporaines, convergent pour dire que l'erreur est et restera un objet d'étude particulièrement éclairant pour étudier les conditions d'apprentissage de la langue. Ainsi, la traditionnelle conception qui fait d'elle un simple écart par rapport à une norme sans autre forme d'explication permettant à son auteur de la dépasser, devrait relever du passé.

Dans cette optique, Milgrom voit en l'erreur une fenêtre dont dispose l'enseignant pour mieux découvrir les acquis de ses apprenants : « On apprend beaucoup plus au sujet de nos étudiants à partir des erreurs qu'ils commettent qu'à partir de leurs bonnes réponses » (Milgrom, 2013 : 298). L'évaluation se définit autrement dans cette nouvelle optique. Elle consiste à « estimer des différences significatives [...] par rapport à une situation comparable antérieure (ou bien établissant un diagnostic en vue d'une situation comparable postérieure) [...] Elle vise à recueillir des réussites autant qu'à recenser des erreurs à fin d'analyse » (Fiard, Auriac, 2005 : 226).

---

<sup>4</sup> Termes glanés au fil de nos lectures d'ouvrages de didactique du français langue étrangère.

Ces différents apports théoriques convergent, à nos yeux, vers la conclusion suivante : avant d'inscrire la moindre trace évaluative sur le texte de l'apprenant, l'enseignant est invité à communiquer « positivement » avec les erreurs qui y sont présentes. Dit autrement, l'erreur n'est pas à voir comme prétexte pour sanctionner l'apprenant-scripteur mais doit être plutôt perçue comme une source d'informations sur ce qui fait défaut à sa production écrite. Bien exploiter ces erreurs, souvent riches de sens, peut aider à formuler des annotations favorisant une réécriture aboutie.

Une « deuxième communication » s'opère ensuite entre l'enseignant et l'apprenant par l'entremise d'annotations. L'annotation est classiquement définie comme toute trace laissée par l'enseignant sur le texte et dans laquelle il communique au scripteur ses réussites et / ou échecs. Elle peut être d'ordre précis marquée exactement là où une erreur est détectée (lettre, mot, syntagme, phrase ou paragraphe) ou d'ordre général (axiologiques marquée en bas de page, en marge ou en en-tête du texte servant à le juger dans son ensemble).

#### **4. Intentions pédagogiques de la correction : bilan**

Il est à rappeler que la présente étude est analytique. Elle a été conduite en vue de scruter les pratiques évaluatives des enseignants universitaires dans la correction d'une expression écrite. Dès les années 90, la recherche INRP « Évaluer les écrits à l'école primaire<sup>5</sup> », s'adressant aux enseignants du primaire, partait du principe que « les critères à l'aune desquels toute production d'élève est évaluée dépendent évidemment des représentations qu'a le maître de ce que l'élève doit savoir faire dans une situation donnée à un moment donné de son parcours d'apprentissage. » (EVA, 1991 : 51). Cette réflexion nous semble valable pour tout public enseignant, universitaire y compris. Il ressort qu'une compréhension, ne serait-ce que partielle de ces représentations, se trouve dans les pratiques évaluatives des enseignants en l'occurrence les annotations. Si écrire, c'est réécrire, et si l'expression écrite des étudiants piétine et leurs problèmes rédactionnels

---

<sup>5</sup> Connue sous le nom du groupe EVA.

subsistent, c'est parce que le guidage que propose l'enseignant n'est peut-être pas optimum.

Afin d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants universitaires en matière d'expression écrite, nous avons soumis un texte argumentatif à un protocole de correction multiple. C'est un texte de production libre qui traite un thème d'actualité ayant suscité un grand retentissement médiatique dans les dernières années : « l'émigration clandestine ». L'étudiante auteure du texte est algérienne de langue maternelle arabe. Elle est âgée de 19 ans, de niveau faible/moyen en français. Les corrections de ce texte sont réalisées par cinq enseignants. Il s'agit de trois enseignants permanents (deux hommes et une femme), d'une vacataire et d'une associée exerçant dans trois universités différentes. Leur ancienneté à l'université s'échelonne de 4 à 10 ans.

L'analyse des annotations des enseignants a débouché sur la création de notre propre typologie. Dans notre analyse, nous nous sommes inspirée des travaux existants, notamment ceux de Halté (1984), Simard (1999), Roberge (2001) et Pilorgé (2010). La typologie en question se base à la fois sur des critères formels et fonctionnels et se compose de sept types d'annotations définies comme suit :

- **La proposition d'une correction** : l'enseignant corrige l'erreur à la place de l'apprenant sans lui donner des explications sur sa nature. C'est le fait par exemple de supprimer la marque du pluriel ajoutée par erreur à un nom singulier ou d'ajouter la marque du féminin à un adjectif qualificatif ou à un participe passé pour rétablir l'accord.
- **L'annotation sémiographique** : tout signalement faisant appel à des signes non alphabétiques à l'image de cercles, parenthèses, soulignements, trait ondulé, surlignement, ... Tout comme la proposition d'une correction, cette annotation n'est accompagnée d'aucune explication.
- **L'annotation explicative** : contrairement aux deux précédentes, cette annotation explique la source et l'origine du problème pour aider le scripteur à le résoudre. C'est le cas où l'enseignant correcteur rappelle une règle grammaticale ou autre.

- **L'annotation codée** : consiste en l'emploi de différents codes pour catégoriser les maladroites. Souvent lettré comme tps, acc, conj, p.p, ... mais il peut aussi s'agir d'un code chiffré O1, G2, T3, ...
- **L'annotation dialogique** : dans ce type, l'enseignant s'adresse directement au scripteur en le désignant ou non par son nom. Elle se manifeste soit par une question (*Qu'est-ce que tu veux dire ici ? Où tu as trouvé cette citation ?*) soit par un ordre direct (*Ajoute un autre argument pour enrichir ton texte*) ou indirect (*Il vaut mieux que tu remplaces ce verbe par un autre plus approprié*).
- **Le constat** : il peut s'agir d'un constat positif où le correcteur exprime une satisfaction vis-à-vis du texte (*Très bonne rédaction !*) comme il peut être critique en cas d'insatisfaction (*Les idées sont peu développées*). Dans les deux cas, il revêt une forme déclarative sans injonction de réécriture.
- **L'annotation processuelle** : consiste à activer la réflexivité du scripteur sur les stratégies à déployer et les processus à mettre en œuvre en réécriture de n'importe quel texte. Outre l'amélioration du texte annoté, l'objectif est d'initier à un apprentissage autorégulé de l'écriture. C'est comme dans le cas où l'enseignant attire l'attention de l'étudiant à l'utilité de l'emploi d'un brouillon : (*« Pense à utiliser le brouillon pour planifier tes idées et obtenir un texte cohérent. »*).

L'analyse des annotations, selon notre typologie, nous a permis de dresser un bilan des intentions pédagogiques de la correction en six points.

#### 4.1. Opter pour des annotations de différents types

En général, bien qu'il s'agisse d'un même texte, les choix d'intervention opérés par les cinq enseignants sont fort divers. À un même dysfonctionnement peuvent correspondre différents types d'annotations. Prenons l'exemple du participe passé « entendu » écrit « enttendu » dans la phrase « L'expression L'émigration clandestine est plus enttendu on ces jours et becoup plus discutée entre les gens de l'age entre 17 à 30 ans. »

- Annotation sémiographique : regroupant deux erreurs ensemble comme par exemple l'encerclement du participe passé « entendu » et du pronom indéfini « on » (cf. note 6, image 1)<sup>6</sup>.
- Annotation explicative codée : l'enseignant explique le pourquoi du soulignement du participe passé « entendu » en écrivant en marge du texte : (2) problème d'accord du p. passé (cf. note 6, image 2).
- Annotation sémiographique avec un soulignement précis de l'emplacement de l'erreur d'orthographe lexicale (double consonne « t ») et d'orthographe grammaticale (l'absence à la fin de ce participe passé de la marque du féminin « e » vu qu'il se rapporte à un nom féminin) (cf. note 6, image 3).
- Annotation sémiographique négligeant l'erreur du double « t » au profit de l'insistance sur l'accord du participe passé en traçant un double trait à la fin du participe passé « entendu » (cf. note 6, image 4).
- Proposition d'une correction : jugé comme étant inapproprié, le participe passé « entendu » a été carrément remplacé par « répandu » sans pour autant, à notre grande surprise, ajouter le « e » marque du féminin au nouveau participe passé proposé (cf. note 6, image 5).

#### 4.2. La norme linguistique au centre des annotations

Les dysfonctionnements unanimement repérés par les cinq enseignants sont ceux s'attachant à la norme linguistique. Ce type de dysfonctionnement est signalé généralement par des annotations sémiographiques au moyen desquelles les enseignants se contentent de signaler des erreurs égales, inférieures et supérieures au mot en employant cercles (comme dans le cas de l'encerclement du « e » dans l'article indéfini « une » déterminant le nom masculin « pays »), soulignements (comme l'exemple de l'adverbe beaucoup mal orthographié) ou des parenthèses (pour également mettre l'accent sur l'orthographe erronée de l'adverbe « malheureusement »), sans

---

<sup>6</sup> <https://docs.google.com/document/d/1EuVpbO9i-RwY5qBbK7SwZIMXVE-3BWDE/edit?usp=sharing&oid=112522167617726316933&rtpof=true&sd=true>

ajout de mot (s) ou de phrase (s) explicitant ce que ces traces signifient (cf. note 6, image 6).

L'absence de clarifications peut générer des ambiguïtés chez le scripteur qui se trouvera dans une situation cognitivement coûteuse pour déchiffrer la cible et le sens de ce type d'annotations. Seuls les échecs sont-ils soulignés ? S'agit-il aussi des réussites ? Et dans ce cas, comment fait-il pour distinguer les uns des autres ? Autant de questions auxquelles ferait face l'étudiant réviseur.

Ce type de dysfonctionnements, portant sur la norme, s'accompagne parfois d'une proposition de correction. Il s'agit dans tous les cas de petites rectifications locales (ajout de l'adverbe de négation « ne » devant l'auxiliaire avoir, remplacement d'un nom par un autre plus approprié « part » remplacé par endroit » et substitution de la conjonction de coordination « et » par la préposition « pour »). (cf. note 6, image 7).

Il est à noter que tous les enseignants ont passé sous silence certaines erreurs. Ce choix pourrait s'expliquer par l'envie de ne pas décourager l'étudiant ou par le fait de ne pas suffisamment croire aux effets pédagogiques de la correction pour y consacrer assez de temps ou pour la simple raison que l'erreur n'a pas été perçue.

L'abondance des annotations de type morphosyntaxique peut s'expliquer par le fait que l'enseignant y retrouve l'« objectivité » tant recherchée et souhaitée autant par lui que par ses apprenants. La qualité de la langue est un objet mesurable voire « mathématique » où chaque apprenant est évalué avec justesse et justice, ce qui fait que l'enseignant a bonne conscience lors du retour des copies corrigées.

À notre sens, ne signaler que des erreurs portant sur une seule composante de l'activité scripturale, en l'occurrence linguistique, renforce la conception de l'étudiant consistant à assimiler la réécriture à une simple régulation de problèmes de langue, alors que « *la réécriture n'est pas une correction. Réécrire c'est penser à nouveau* » (Bucheton, 2014 : 24).

#### **4.3. L'annotation pour signaler essentiellement les ratés du texte**

L'analyse des annotations de notre corpus donne à voir des annotations qui semblent être essentiellement destinées à signaler les ratés du texte. Or, nous savons que fait d'une façon abusive, un tel signalement peut

bloquer un retour efficace sur le texte. Le scripteur peut se sentir découragé et croire que son texte est déficient.

Pour ce qui est des ratés longs, ce sont les annotations imprécises qui sont privilégiées. Est-ce parce que les correcteurs sont incapables d'identifier la nature exacte de la maladresse ? Ou ont-ils simplement préféré laisser l'apprenant réfléchir d'une façon autonome à une structure plus adéquate ? Ce sont deux hypothèses possibles qui en admettent, évidemment, d'autres. Ainsi, l'annotation sémiographique présente sous forme de soulignement de « *de l'age entre* » dans le complément du nom « *de l'age entre 17 à 30 ans.* » pourrait laisser l'étudiant perplexe. Combien d'erreurs existe-t-il dans ce qui est souligné ? Est-ce que tous les éléments sont porteurs d'erreurs ? S'agit-il du même type d'erreur ou d'erreurs de natures différentes ? Est-ce que ce qui est demandé est de remplacer tout ce qui est souligné ou le remplacement, par exemple, de la préposition « entre » suffirait ? Autant de questions que pourrait se poser l'étudiant lors de la réécriture de son texte. (cf. note 6, image 8).

#### **4.4. La ponctuation : parent pauvre des corrections**

La ponctuation n'est globalement pas traitée dans les annotations (seule trace : un enseignant ajoute une virgule après un adverbe). (cf. note 6, image 9).

#### **4.5. Le contenu de l'argumentation : un critère de correction de second plan**

L'efficacité argumentative n'a été soulignée que par deux enseignants. L'un a ciblé le noyau du contenu et l'autre s'est contenté de demander d'enrichir les arguments avec des exemples. Ainsi, la pertinence des arguments est majoritairement mise à l'écart par les correcteurs. Cette contestation limitée à deux enseignants confirme le fait que les enseignants dans leur évaluation, pratiquent une correction techniciste peu soucieuse du contenu du propos. « *Je crois que c'est plutôt l'une des causes de l'émigration clandestine : ça ne donne pas de pertinence à ton argument* » telle est l'annotation dialogique employée par le premier enseignant pour remettre en question la pertinence du premier argument (« *Je suis contre l'émigration clandestine. D'abord, les gens ont pas les*

*moyens pour se transporter d'une pays à l'autre et c'est un travail illégale. »*). Cette annotation est un appel en filigrane pour le remplacer par un argument plus pertinent (cf. note 6, image 10).

Il en est de même pour les exemples et leur rôle central dans l'argumentation. Un seul enseignant a conseillé à l'étudiant d'étayer les arguments par des exemples en formulant une annotation de type dialogique : « *Donnez des exemples pour vos arguments* » (cf. note 6, image 11).

#### 4.6. Signalement quasi-exclusif des échecs

Repérer les potentialités semble être peu envisagé par les enseignants correcteurs. Seulement deux enseignants sur cinq ont valorisé quelques réussites dans le texte. Le premier enseignant n'a pas hésité de dessiner des émoticônes pour laisser paraître sa satisfaction pour ce qui est des forces de l'expression écrite. Un smiley avec un large sourire pour apprécier la forme du texte, un smiley avec un sourire moins large pour dire à l'étudiant que la conjugaison des verbes est moins bien réussie et un tout petit sourire, presque discret, pour le vocabulaire trouvé moyennement varié et approprié (cf. note 6, image 12).

Le deuxième enseignant, lui aussi, a bien apprécié la charpente textuelle (« *Texte bien structuré* ») et a trouvé riches et variées les idées du texte (cf. note 6, image 13).

### Conclusion

Pourquoi, malgré plusieurs années d'« annotation », continue-t-on à déplorer la qualité des textes produits ? Cette question nous a poussée à analyser les annotations portées sur un même texte. Une analyse ayant révélé que ces annotations ne semblent pas remplir le rôle de guidage qu'on attend d'elles dans la mesure où elles réclament une réécriture locale d'erreurs ponctuelles liées à la norme (empan : mot(s) ou phrase) ce qui dénie le texte comme discours.

Outil d'aide incontestable, les annotations auraient normalement pour effet de désacraliser l'acte d'écrire en rendant à la fois nécessaire et possible la réécriture. Nous plaçons donc pour que la correction ait une attention

spécifique dans la formation des enseignants. Force nous est de constater que si nous sommes arrivée, ne serait-ce que partiellement, à déplacer le regard du texte vers les processus inhérents à son élaboration en matière d'écriture, en correction c'est toujours le texte qui est évalué avec une centration sur la composante orthographique. Il est impératif, selon nous, que la formation professionnelle tienne compte au premier plan de ce nécessaire changement de focale.

Dans cette nouvelle perspective, la définition même de l'annotation est à revisiter. Il s'agit d'une trace nécessairement « parlante », communiquant réussites, échecs et stratégies ; accompagnant le scripteur non seulement dans l'amélioration du texte en question, mais aussi et surtout dans la conscientisation du sens à donner à des productions pareilles. En bref, l'annotation est à appréhender comme levier d'individuation et d'autorégulation, objectif ultime de tout apprentissage efficace.

## Bibliographie

- Aït Yala-Aouchiche, O. 2018. « Comment les enseignants de français annotent-ils les productions écrites des élèves ? » *LAROS*, n°1, p. 44-63.
- Besnard, M., Elalouf, M-L. 2018. « (Ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 203, p. 75-86.
- Bucheton, D. 2014. *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Chardenet, P. 2003. « La correction, notion et pratiques ». *Le français aujourd'hui*, n° 141, p. 7-17.
- Dessus, P., Lemaire, B. 2004. Assistance informatique à la correction de copies. In : Gentaz, E. & Dessus, P. (dir.), *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*, p. 205-220. Paris : Édition Dunod.
- Fiar, J., Auriac-Peyronnet, E. 2005. *Petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris : l'Harmattan.
- Garcia-Debanc, C. 2018. « Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance ». *Diptyque*, n° 36, p. 15-38.
- Groupe DIEPE. 1995. *Savoir écrire au secondaire*. Québec : De Boeck.
- Groupe EVA. 1991. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette & INRP.
- Hadji, Ch. 2012. *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Paris : De Boeck Supérieur.
- Halté, J-F. 1984. « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ». *Pratiques*, n°44, p. 61-69.
- Lebloub, R., Bentounsi, I. A. 2023. « Tenir compte des rétroactions écrites des enseignants pour une meilleure compréhension des annotations à l'université ». *Revue*

*des Sciences Humaines*, Volume 23, N°1, p 1259-1268. [En ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/226805> [consulté le 15 février 2024].

Milgrom, E. 2013. Réussite et échec du droit de l'erreur au devoir de l'erreur. In : Raucourt, B., Verzat, C., Villeneuve, L. (dir.) : *Accompagner des étudiants*. Paris : De Boeck Supérieur.

Missoum Benziane, H. 2016. « Les annotations : entre le formatif et le sommatif ». *El-Hakika*, n°38, p. 51-70.

Pilorgé, J-L. 2008. *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves : Traces de lectures/Traces de corrections sur des écrits fictionnels de collégiens*. Thèse de doctorat : Université Rennes 2. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-02986159/> [consulté le 15 février 2024].

Pilorgé, J-L. 2010. « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves ». *Pratiques*, n°145/146, p. 85-103.

Roberge, J. 2001. *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (oral/écrit)*. Thèse de doctorat : Université Charles-De-Gaulle Lille III. <https://theses.fr/2001LIL3A004>

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

Simard, C. 1999. « L'annotation des textes d'élèves ». *Québec français*, n° 115, p. 32-38.

Springer, C., Huver, E. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Les Éditions Didier.

Veslin, O., Veslin, J. 1992. *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette Livre.



© Synergies Algérie, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>

