

Tenir compte des rétroactions écrites des enseignants pour une meilleure compréhension des annotations à l'université
Taking into account the written feedback of teachers for a better understanding of annotations at the university

LEBLOUB Rafika¹, Dre BENTOUNSI Ikram Aya²

¹Université Batna 2 (Algérie), Email: rlebloub@yahoo.fr;

²Université d'Oum El Bouaghi (Algérie),

Email:bentounsi.ikram@yahoo.fr;

Laboratoire DÉCLIC (Didactique, Énonciation, Corpus, Linguistique, Interaction Culturelle)

Reçu le:21/03/2023

Accepté le:12/06/2023

Publié le:18/06/2023

Résumé:

Cet article se veut explicatif des différentes façons de faire des enseignants du palier universitaire en matière d'évaluation de l'expression écrite. Les annotations constituent concrètement son objet d'étude. Les résultats obtenus, suite à une correction d'un même texte par cinq enseignants, ont débouché sur une nouvelle typologie d'annotations comptant sept types. En revanche, la fréquence de ces annotations montre une centration excessive sur les éléments locaux de bas niveau ce qui techniciserait la réécriture et la réduirait en une simple opération de toilettage syntaxique.

Mots clés: Activité scripturale; Correction ; Typologie ; d'annotations ; Université.

Abstract:

This article aims to explain the different ways in which university teachers assess written expression. Annotations are the concrete object of study.

The results obtained following a correction of the same text by five teachers led to a new typology of annotations comprising seven types. On the other hand, the frequency of these annotations shows an excessive focus on local low-level elements, which would technicize the rewriting and reduce it to a simple syntactic grooming operation.

Keywords:

Writing activity; Correction; Annotation; typology; University.

1. Introduction:

Il est communément admis que l'évaluation est une pratique fondamentale dont l'objectif, notamment pour ce qui est de sa version formative, est d'aider l'apprenant à améliorer son apprentissage.

En matière d'expression écrite, vu le caractère ardu de l'écriture¹, les traces écrites laissées par les enseignants suite à une correction sont, donc, décisives dans la réalisation de cet objectif. Elles encouragent ou inhibent l'apprenant scripteur à reprendre son texte pour l'améliorer et le rendre au moins recevable.

Les enseignants sont censés doter l'étudiant en difficulté scripturale d'informations nécessaires lui permettant de revenir efficacement sur son premier jet pour l'améliorer. Éclairer le retour du scripteur sur son texte est le rôle que devraient, donc, jouer les rétroactions écrites des enseignants du moins dans la version formative de l'évaluation (voir entre autres les travaux de Halté 1984, Veslin&Veslin 1992, Simard 1999, Roberge 2006).

Or le terrain nous dit autre chose. Les quelques constats tirés de notre expérience d'enseignante à l'université, ayant été à l'origine du présent article, nous ont laissée stupéfaite. Les textes produits par les étudiants de première année sont, dans leur majorité, défectueux. L'étudiant a du mal à écrire un texte cohérent et cohésif en français.

De la licence jusqu'au master, nos collègues enseignants ont tendance à déplorer la qualité des textes produits par leurs étudiants et les qualifient souvent de « hors-normes ». Il semblerait ainsi que les étudiants algériens de niveau faible/moyen² inscrits en première année de licence de français éprouvent des difficultés à améliorer leur expression écrite au fil de leurs trois ans à l'université, et ce malgré le volume horaire considérable (4h30 hebdomadaires) dédié à l'enseignement de l'écrit.

Le problème semble d'autant plus crucial que la réussite universitaire des étudiants dépend en grande partie de la maîtrise de la compétence scripturale : les contrôles se font par écrit et une expression écrite déficiente les sanctionne, car elle rend flou le contenu des réponses qu'ils donnent.

Tout ce qui précède rend légitime, à notre sens, un questionnement non seulement sur le comment les enseignants à l'université évaluent-ils une expression écrite, mais également sur l'utilité voire l'efficacité de ces annotations.

2. La correction, un zeste théorique

Les travaux de recherche s'intéressant aux traces écrites des enseignants laissées sur les copies restent peu nombreux par rapport à ceux sur les traces écrites des apprenants. Pourtant, ces traces peuvent nous renseigner non seulement sur la pratique corrective de l'enseignant, mais aussi décrire, ne serait-ce qu'en partie, son rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000).

La correction d'une expression écrite a pour but d'amener l'apprenant à entrer efficacement dans le processus de réécriture d'où son importance. Le terme « correction » se définit différemment par les chercheurs. Cuq, dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), définit la correction comme étant une activité aidant un apprenant de langue étrangère à rectifier une ou des productions erronées. Selon lui, la correction c'est « *l'acte de rectifier une (des) production(s) lors de certaines activités, ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses, etc. d'un apprenant de langue étrangère ou d'un locuteur non natif* », (Cuq, 2003, p50). Pour Chardenet, la correction donne à voir la part visible de l'évaluation où l'enseignant lecteur-évaluateur est amené à « *corriger les éléments qui n'entrent pas immédiatement en conformité avec son système d'inférence, ses champs lexicaux habituels, voire avec l'articulation argumentative du thème* », (Chardenet, 2003, p9). Roberge (2006), entend par la correction d'une rédaction une lecture profonde d'un texte où l'enseignant le compare à ses attentes pour formuler des annotations amenant l'apprenant à comprendre les forces et les faiblesses de son expression écrite. Il s'agit donc d'une mise en place d'un dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant (Halté, 1984). Ce dialogue est assuré par l'entremise des commentaires. Fabre-Cols et Maurel (1999), associent la pratique du commentaire correctif à l'ensemble d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant. Des interactions qui se basent particulièrement, selon elles, sur l'aspect personnalisé de chaque écrit, le principe de dialogisme où l'apprenant est amené à s'interroger

efficacement sur son texte et la diversité d'interventions pédagogiques. Leur objectif est d'accompagner l'apprenant en le considérant comme une « *personne en développement, auteur et sujet dans le langage* ». », (Fabre-Cols et Maurel, 1999, p43).

De ce qui précède, la correction est associée au processus de révision du texte. L'enseignant, en corrigeant, veille à instaurer un vrai dialogue autour du texte à évaluer en évitant tout type d'ambiguïté qui pourrait perturber la compréhension de ses annotations. Il est alors nécessaire que l'enseignant donne plus d'importance à mettre en place des lectures plurielles des textes qu'il a à corriger, Pilorgé (2010). Deux postures décrivent les conduites correctives de l'enseignant du français selon Pilorgé : la posture de lecteur et celle de correcteur. D'après lui, ces deux postures créent de la tension chez l'enseignant correcteur en ce sens qu'à sa lecture « ordinaire » vient se superposer une lecture soucieuse d'identifier les dysfonctionnements du texte.

3. Vers une typologie inédite

Après avoir analysé les critères selon lesquels les enseignants ont fait leur correction et après s'être inspiré des travaux de chercheurs cités en haut, nous avons élaboré une typologie d'annotations comptant sept types : la proposition d'une correction, l'annotation sémiographique, l'annotation explicative, l'annotation codée, l'annotation dialogique, le constat et l'annotation stratégique ou processuelle.

3.1. Typologie des annotations

Dans l'élaboration de notre typologie, nous nous sommes basées, à la fois, sur des critères formels et fonctionnels. Les sept types sont définis et exemplifiés dans le tableau ci-après.

Tableau N°1. Typologie des annotations

Type d'annotation	Définition	Exemples
La proposition d'une correction	L'enseignant corrige l'erreur à la place de l'apprenant.	L'enseignant correcteur remplace « <i>ils travailles</i> » par « <i>ils travaillent</i> ».
L'annotation sémiographique	Il s'agit de tout signalement faisant	Surlignement, accolades,

***Tenir compte des rétroactions écrites des enseignants
pour une meilleure compréhension des annotations à l'université***

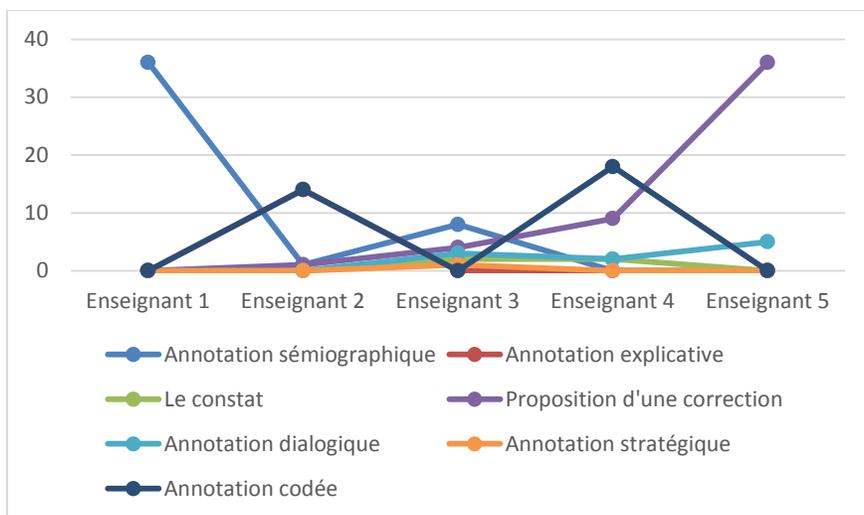
	appel à des signes non alphabétiques.	Surlignement, accolade, encerclement, trait ondulé, le recours à une ponctuation énonciative (??? ou !!!).
L'annotation explicative	Explique la source et l'origine du problème pour aider à le résoudre.	Jamais de « des » devant « plusieurs ».
L'annotation codée	Emploi de différents codes pour catégoriser les maladroites.	-lettré : tps, acc, conj, p -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 soit par un ordre direct ou indirect.	<i>-Qu'est-ce que tu veux dire par cela ?</i> <i>-Clarifie !</i> <i>-Il est préférable d'insérer des exemples.</i>
Le constat	Il peut s'agir d'un constat positif où le correcteur exprime une satisfaction vis-à-vis du texte comme il peut être critique en cas d'insatisfaction. Dans les deux cas, il revêt une forme déclarative sans injonction de réécriture.	<i>-Constat positif : un très bon niveau de langue.</i> <i>-Constat négatif : mot inapproprié.</i>
L'annotation stratégique	Consiste à activer la réflexivité du	<i>-Pense à utiliser le brouillon pour</i>

	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.	<i>organiser tes idées et obtenir un texte cohérent.</i> <i>-Faire un plan t'évite de se répéter.</i>
--	---	--

3.2. Fréquence des types d'annotations

À voir la figure 1, ce qui paraît clairement est l'inégalité dans le recours aux différents types d'annotations. En effet certains enseignants n'ont fait recours qu'à un seul type. C'est le cas de l'enseignant 1 ayant fait le choix de signaler les maladroites du texte via des soulignements, encerclement et des points d'interrogation qui laisseraient le scripteur perplexe devant son texte complètement « dénaturé ». C'est aussi le cas du deuxième enseignant, mais contrairement au premier, ce dernier a veillé à expliquer les erreurs après les avoir codifiées. Au carrefour de l'annotation codée et l'annotation explicative, une annotation explicative codée a été largement employée pour un relevé quasi exhaustif des erreurs grammaticales. Cette façon de faire aide, sans doute, l'étudiant à comprendre là où il s'est trompé grammaticalement, mais elle a complètement ignoré le contenu ce qui nous amène à nous interroger sur la qualité du texte à obtenir après ce toilettage orthographique et morphosyntaxique. Dans sa correction, le cinquième enseignant a fait appel à l'annotation dialogique pour inscrire ce qui fait défaut au savoir-faire textuel et la proposition d'une correction pour corriger à la place de l'étudiant ses fautes de langue. Les enseignants 3 et 4 ont plus ou moins pratiqué une évaluation multi-interventionniste en optant pour différents types d'annotations.

Figure N° 1. Fréquence des types d'annotations



4. Annotations et réécriture sont-elles compatibles ?

En polarisant l'attention sur la fréquence de chaque type d'annotations, force nous est de constater que l'apprenant serait rétif à la réécriture. À notre sens, les résultats obtenus nous informe ne serait-ce que partiellement sur la nature des réécritures correspondantes à ces pratiques correctives. Cette approche, disons-nous, « actionnelle » nous permet de distinguer cinq types de réécritures possibles à la lumière de chaque annotation :

- **Annotation offrant une réécriture toute faite** : là où l'enseignant propose une correction de l'erreur sans explication fournie à l'étudiant.
- **Annotation demandant vaguement une réécriture** : c'est quand il s'agit des différents signalements imprécis (soulignement, trait ondulé, encerclement, encadrement, point d'exclamation et d'interrogation, des mots vagues à l'exemple de « bof ! », « mauvais texte » ...). L'enseignant correcteur exprime une réaction très critique par rapport au texte ou à l'une de ses parties sans pour autant donner d'informations supplémentaires sur ce qui ne va pas.

- **Annotation réclamant une réécriture locale** : elle correspond aux différents repérages d'erreurs ponctuelles liées à la norme (empan : mot(s) ou phrase).
- **Annotation réclamant une réécriture plus large du texte** : c'est quand le correcteur demande de produire un autre texte (le cas du hors sujet) ou de reformuler un ou plusieurs de ses paragraphes (empan : paragraphe(s) ou texte entiers).
- **Annotation figeant le texte ou une partie du texte dans son état** : il s'agit d'annotations dans lesquelles l'enseignant correcteur exprime une satisfaction vis-à-vis du texte ou une partie du texte produit³. Dans ce type d'annotation, l'enseignant salue des réussites sans pour autant repérer des échecs. Ces réussites peuvent être de différents ordres : présentation matérielle, niveau linguistique, organisation textuelle, pertinence des idées et leur enchaînement, respect du genre textuel, etc.

5. Conclusion:

Dans le cadre de cet article, l'analyse des différentes traces écrites mises par les enseignants nous a permis d'élaborer une nouvelle typologie d'annotations s'ajoutant à celles existantes. Introduire les apports des recherches réalisées en didactique de l'écrit dans la réforme des programmes sans se pencher sur la façon dont les enseignants évaluent les écrits d'étudiants comporte, selon nous, des limites. En effet, enseignement et évaluation coexistent dans toute situation d'apprentissage.

À l'interrogation « Pourquoi tant d'étudiants répugnent-ils à reprendre leurs textes annotés pour les réécrire ? », nous pensons qu'une grande partie de la réponse à cette question réside dans le changement de la focale des annotations des enseignants. Nous sommes d'accord avec les travaux des groupes EVA et DIEPE considérant l'écriture comme une compétence résultant de plusieurs composantes à savoir : pragmatique, morphosyntaxique, référentielle, sémantique, matérielle ... Il en ressort qu'une correction, rejetant dans l'ombre une de ces composantes serait peu aidante dans la mesure où elle pourrait fausser la conception de l'écriture chez l'étudiant scripteur qui dénierait le texte comme discours.

***Tenir compte des rétroactions écrites des enseignants
pour une meilleure compréhension des annotations à l'université***

Il y a pertinence à préciser que de même que l'enseignant exige de ses étudiants de mettre en œuvre dans la réalisation scripturale toutes les compétences requises et acquises, de même que lui aussi en tant que correcteur doit fournir des annotations sur toutes ces compétences qu'elles soient réussies ou ratées.

De tout ce qui précède, nous pensons que la formation gagnerait à puiser dans les travaux des sciences cognitives (Hayes et Flower 1980, Hayes 1995 & 2012) souvent absents dans les pratiques évaluatives des enseignants. Ces travaux permettent de mettre en place des stratégies transférables à déployer par le scripteur dans des situations ultérieures. L'idée est de fournir aux enseignants les moyens de développer une analyse réflexive concernant les savoirs et savoir-faire rédactionnels nécessaires pour acquérir une compétence scripturale.

6. Liste Bibliographique:

- *Barré-De Miniac, Christine. (2000). Rle rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Lille, Presses universitaires du Septentrion.*
- *Chardenet, Patrick. (2003). La correction, notion et pratiques. Le français aujourd'hui, 141, 7-17.*
- *Cislaru, Georgeta & Olive, Thierry. (2018). Le processus de textualisation. Analyse des unités linguistiques de performance écrite. Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur.*
- *Cuq, Jean-Pierre. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, Clé International.*
- *Dessus Philippe & Lemaire Benoît. (2004). Assistance informatique à la correction de copies. In E. Gentaz & P. Dessus (dir.), Comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation p.205 -220. Paris, Édition Dunod).*
- *Fabre-Cols, Claudine. & Maurel, Michèle. (1999). Premières pratiques accompagnées dans la production et la réception des écrits : interactions et commentaires. Québec français, 115, 43-47.*
- *Garcia-Debanc, Claudine. (2018). Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance. Diptyque, 36, 15-38.*

- *Groupe EVA. (1991). Évaluer les écrits à l'école primaire. Paris, Hachette & INRP.*
- *Groupe DIEPE. (1995). Savoir écrire au secondaire. Québec, De Boeck.*
- *Halté, Jean-François. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. Pratiques, 44, 61-69.*
- *Hayes, John R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture in Boyer Jean-Yves et al. La production de textes : Vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Québec, Éditions Logiques 49-72.*
- *Pilorgé, Jean-Luc. (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, 145/146, 85-103.*
- *Roberge, Julie. (2006). Corriger les textes de vos élèves : précisions et stratégies. Montréal, Chenelière Éducation.*
- *Simard, Claude. (1999). L'annotation des textes d'élèves. Québec français, 115, 32-38.*
- *Veslin, Odile & Veslin, Jean. (1992). Corriger des copies. Évaluer pour former. Paris, Hachette Livre.*

7. Annexes :

¹ *L'expression écrite est l'une des activités coûteuses cognitivement surtout pour le scripteur en langue étrangère.*

² *Nous nous intéressons à la catégorie d'étudiants faibles / moyens dans notre travail de recherche.*

³ *Ce type est relativement rare dans notre corpus.*