

## **LES ANNOTATIONS LUES PAR LES ÉLÈVES : CE QU’ILS EN DISENT ET CE QU’ILS EN FONT**

Marie-Michèle Cauterman  
enseignante retraitée

en collaboration avec  
Fabienne Bureau, Catherine Mercier,  
Stéphanie Michieletto-Vanlancker et Séverine Piot

« L’annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique » :  
c’est le titre d’un article de Jean-François Halté<sup>1</sup>. L’auteur décrit d’abord le  
cadre de ce « dialogue » :

Quand il corrige une rédaction, une dissertation, un commentaire  
composé... à l’occasion d’un examen, l’enseignant correcteur met une  
note. [...]

Quand il corrige dans sa classe, les copies de ses élèves, sa  
situation est tout autre. Il lui faut toujours, comme dans le premier cas,  
noter, ne serait-ce que parce que l’institution le lui demande. Il lui faut  
également diagnostiquer le niveau de chacun, vérifier que chacun

---

1. *Pratiques* n° 44, décembre 1984, p. 61-69. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1984\\_num\\_44\\_1\\_2463](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2463)

maîtrise bien telle ou telle notion. C'est là l'aspect sommatif de son évaluation. Mais comme il a aussi la charge d'enseigner ou de faire apprendre, il lui importe de situer la copie qu'il corrige dans la perspective de l'apprentissage et de positionner son évaluation par rapport à un futur. Il accomplit alors deux fonctions différentes : l'une orientée vers la vérification de l'acquis considère la copie comme un point d'aboutissement, l'autre, orientée vers l'avenir, considère la copie comme un point de départ. [...] On peut dire, d'une façon grossière, que la notation remplit prioritairement la première fonction, et que l'annotation accomplit tendanciellement la deuxième.

Notre démarche, à l'occasion de ce numéro, part du constat que l'enseignant passe beaucoup de temps sur les copies et les annotes, avec la double perspective que définit Halté : les annotations donnent des points de repère pour l'évaluation sommative (la note ou la position de l'élève dans une grille de compétences) et sont en même temps des messages à l'élève à des fins d'apprentissage.

Mais le dialogue s'instaure-t-il ? Comment les messages sont-ils reçus ? Sont-ils lus, au moins ? Et s'ils le sont, sont-ils compris ? Pris en compte ? Oubliés au profit de la seule évaluation sommative ?

Comme nous en avons coutume à *Recherches* lorsque nous voulons confronter nos représentations, intentions, voire aprioris, à ce que perçoivent et disent les élèves, nous les avons interrogés. Aucune visée statistique, aucun choix rigoureux d'un échantillon représentatif. C'était seulement un sondage auprès d'élèves qu'il nous était facile d'approcher. Nous avons mené des entretiens de petits groupes (de quatre à six), ce qui permettait à chacun de rebondir sur les propos des autres. Ces entretiens ont été menés par des personnes extérieures aux classes des élèves et même (à une exception près) à leur établissement. Nous sommes conscientes que les élèves ne nous ont pas toujours nécessairement dit ce qu'ils font, mais ce qu'ils jugent correct de faire ; nous considérons cependant que cela aussi nous informe.

Nous avons rencontré 8 élèves de CM2 répartis en deux groupes, 12 élèves de 6<sup>e</sup> répartis en trois groupes, un groupe de 6 élèves de 3<sup>e</sup>, un groupe de 5 élèves de 2<sup>de</sup> H et un groupe de 4 élèves de 1<sup>re</sup> G<sup>2</sup>. Il avait été demandé

---

2. CM2 : cours moyen 2<sup>e</sup> année, dernière année de l'école élémentaire, 10 ans ; 6<sup>e</sup> : première année de collège, 11 ans ; 3<sup>e</sup> : dernière année de collège, 14 ans ; 2<sup>de</sup> H : première année de lycée, 15 ans ; les élèves interviewés sont dans une section technologique préparant aux métiers de l'hôtellerie restauration (bac STHR) ; 1<sup>re</sup> G : « G » pour générale, la 1<sup>re</sup> étant l'année de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat.

au préalable aux participants d'apporter des travaux de français annotés, de manière à pouvoir s'appuyer sur des exemples précis.

## I. LES ANNOTATIONS SONT ELLES-LUES ?

Ce que lisent les élèves de 6<sup>e</sup>, c'est, en tout premier lieu, l'appréciation globale en tête de copie. Dans cette classe sans notes, ils ont connaissance d'une grille de compétences attendues en fin d'année ; pour évaluer la lecture, trois compétences sont indiquées (comprendre les textes, lire une œuvre complète et la comprendre, comprendre des images) et pour chaque compétence, une gradation de six niveaux ; en tête de copie l'annotation indique le niveau atteint au vu du devoir<sup>3</sup>. C'est de ce « niveau » – l'aspect sommatif de l'évaluation – que les élèves prennent connaissance en premier :

[Je lis] d'abord l'appréciation. Ce qui est écrit en rouge.  
Moi, le plus souvent, je regarde la plus grosse remarque.  
Ça m'aide à comprendre où je suis arrivé. (6<sup>e</sup>)

Les annotations locales, en marge du devoir, sont lues dans un second temps, par des élèves qui veulent comprendre l'évaluation globale, mais aussi envisager la suite, pointant ainsi l'aspect formatif :

Moi, par exemple je regarde [les autres annotations] après la grosse remarque.  
[Je les lis] pour trouver les erreurs et pourquoi on n'a pas eu les points et ce qu'il faut améliorer.  
Ces annotations, moi je trouve qu'elles servent beaucoup, et du coup, c'est pour ça que des fois j'ai augmenté mon niveau.  
C'est plus précis pour les choses à travailler. (6<sup>e</sup>)

L'annotation globale est aussi privilégiée par les 3<sup>e</sup> et pour certains, c'est même la seule qui importe :

Les remarques qui sont en haut ou en bas des textes, j'y fais vraiment attention mais les remarques, les petites remarques qui sont dans le texte, je n'y prête pas attention. (3<sup>e</sup>)

Une autre fait une sélection, retenant « Phrase trop longue » mais faisant l'impasse sur les fautes d'orthographe soulignées. La plupart disent ne pas se

---

3. Par exemple pour la compétence « Comprendre les textes », le niveau 2 est « Je suis capable de comprendre globalement ce que j'ai lu (personnages, lieu, date, action) ». Il faut idéalement avoir atteint le niveau 5 (« Je comprends le sens caché de ce que j'ai lu ») ou 6 (« Je suis capable de présenter un avis intéressant sur ce que j'ai lu ») à la fin de l'année de 6<sup>e</sup>.

souvenir des annotations en marge, surtout si elles portent sur l'orthographe et la grammaire.

Du côté des lycéens, on fait la différence entre le français et les autres disciplines et, pour le français, entre les correcteurs :

Généralement je les lis ; après dans certains cas je les assimile, dans certains cas non, ça dépend des matières, de mon lien avec la matière généralement, et du coup par exemple là pour le français, normalement je les prends en compte.

Après je trouve que les avis des professeurs sont souvent différents. Des fois on va tomber sur des correcteurs qui ont un avis, et la fois prochaine on va retomber sur un autre correcteur et ce sera pas le même avis. (1<sup>re</sup> G)

Mais ils sont catégoriques : l'absence totale de lecture qu'ils observent chez certains élèves de leur classe est le fait de « ceux qui se fichent des cours » (pas seulement du français). L'un d'eux, non seulement les lit, mais en consigne une partie sur une feuille à part, manière de se les approprier, même s'il n'y revient pas par la suite :

C'est pour les avoir sur une autre feuille, comme ça je sais où elle est, et pour pouvoir la ressortir si j'en ai besoin, mais ça m'arrive rarement de l'utiliser généralement. (1<sup>re</sup> G)

Dans l'ensemble, qu'ils fassent ou non, dans le temps de l'entretien, la distinction entre annotation globale et annotations locales, les élèves les lisent et se les approprient à des degrés divers.

## II. LA COMPRÉHENSIBILITÉ

L'une des conditions de cette appropriation est la « compréhensibilité » (mot utilisé par une élève de 1<sup>re</sup> – qui n'était pas sûre que ce terme existe). La compréhensibilité est une condition sine qua non de l'efficacité.

Parce que au moment où c'est clair, on le retient plus facilement ; à partir du moment où c'est moins compréhensible, le cerveau il oublie très vite. Il le voit et il fait : « Ben j'ai pas compris, allez ! » (1<sup>re</sup> G)

Les annotations sont généralement comprises :

La plupart du temps je les comprends et pourquoi j'ai ma note. (2<sup>de</sup> H)

Cependant les élèves relèvent quelques difficultés.

## « On ne comprend pas trop... »

Le premier obstacle vient des abréviations et des écritures peu lisibles. Les élèves de 1<sup>re</sup> ont beaucoup à dire sur le sujet.

– C’est parce qu’ils font des raccourcis de mots pour aller plus vite, sauf qu’ils les écrivent très vite, et des fois très mal, donc nous on comprend un mot qui est pas ça du tout ; par exemple là, il est écrit « maladroït » en raccourci, moi je lis « malad(e) », donc ça a pas de sens sur la copie.

– Moi je l’ai aussi.

– Oui, il l’a écrit beaucoup, de fois. Des fois on comprend pas tout, des fois c’est compliqué de les relire. Faudrait une traduction.

– Ou alors juste l’expliquer.

– Je sais pas, faut faire quelque chose, il y a des mots comme ça on comprend pas trop.

– Je lis « malaq » avec un Q. Je sais pas ce que ça veut dire, mais peut-être il faudrait plus de sens. (1<sup>re</sup> G)

Même si l’abréviation est déchiffrée, que signifie « maladroït » ? Autre exemple d’annotation minimale : en marge on lit « Si+ » et le mot qui suit est peu lisible.

Moi je lis « imparfait » mais je suis pas sûre que ce soit imparfait.

En fait, il s’agissait d’une utilisation incorrecte du conditionnel après la conjonction « si ». Barrer des mots est une autre manière de renvoyer l’élève à une règle qu’il est censé connaître ; ici, la réponse vient de l’échange entre élèves durant l’entretien :

– Il faut pas souligner les noms des titres ?

– Si.

– Pourquoi on me les a barrés ?

– Je sais pas. Parce que moi, dans mon dernier DM en poésie, justement je les ai soulignés, les titres des poèmes, on me les a barrés et on m’a mis des guillemets.

– Parce que je pense qu’un titre de poème ça se met entre guillemets, mais le recueil par contre, faut le souligner. (1<sup>re</sup> G)

Les mots simplement barrés dans un commentaire posent donc problème :

– Ça a l’air d’être faux. C’est que c’est pas ce que j’ai compris, peut-être, je sais pas.

– Je pense que c’est juste mal interprété, je pense, mais du coup c’est vrai, on sait pas vraiment pourquoi il y a ça. (1<sup>re</sup> G)

Les plus jeunes le disent aussi :

Alors, y a un truc embêtant souvent, c'est que les profs ils barrent les erreurs. Mais ils expliquent pas ce que c'est l'erreur. En fait, ils barrent, mais ils font rien. Madame D., elle avait fait une évaluation et elle voulait qu'on la refasse. Qu'on la recommence. Sauf qu'elle m'avait barré un mot. Elle avait barré la fin d'un mot. c'était bon à l'oral, mais à l'écrit, c'était pas bon. Et elle m'avait pas expliqué ce que c'était l'erreur. Du coup, moi, j'ai dû refaire l'évaluation trois fois. (CM2)

Moi, dans l'évaluation des magazines. Si on le faisait pas bien, elle barrait les mots. Mais elle nous expliquait pas pourquoi on n'avait pas bon et ce qu'on devait faire pour avoir bon après. À part qu'elle nous disait après : « Faut lire la leçon, faut lire la leçon, faut lire la leçon. » Mais bon, on la lit la leçon ! (CM2)

Sont pointées les annotations lapidaires et énigmatiques, souvent accompagnées d'un point d'interrogation : « Ah bon ? » ; « Et alors ? » « Vraiment ? », est-il indiqué en marge de ce qu'une élève de 1<sup>re</sup> a écrit à propos d'un personnage : « Nous pouvons penser qu'elle est aussi contente. » N'était-elle donc pas contente, de l'avis du correcteur ? Les élèves en discutent :

– Il me semble qu'elle l'était.

– Moi c'est ce que j'ai cru comprendre dans le texte, du coup je l'ai expliqué.

J'ai un « et alors ? » point d'interrogation.

Moi j'ai un « que » qui est barré avec un point d'interrogation, je sais pas pourquoi. (1<sup>re</sup> G)

Enfin, l'incompréhension peut être liée aux exigences de la tâche, à la nature de la production attendue, dont les élèves ne voient pas encore bien le contour : par exemple, que faut-il développer dans un commentaire ou une dissertation ?

Là sur deux copies il est écrit que j'écris peut-être pas assez. Faut peut-être un peu plus d'explications, mais après des fois j'en donne trop et on me dit « T'en donnes trop », donc je sais pas quoi faire. C'est parce que dans mes disserts, là par exemple il est écrit que j'ai pas assez donné d'exemples et que j'ai pas assez explicité mes exemples. Dans mon bac blanc, j'ai raconté mon exemple pour qu'on comprenne de quoi je parle ; on m'a dit : « Vous racontez trop. » Donc des fois y a un juste milieu, mais des fois il est compliqué à voir. (1<sup>re</sup> G)

Ce décalage entre ce que l'élève croit devoir faire et ce qui lui est renvoyé par l'annotation est sans doute un passage obligé :

– « Travail sérieux même si certains travaux auraient pu être plus développés. » Je l'ai lue, maintenant je sais que pour un autre travail

du même genre il faudra que je développe un petit peu plus. [...] Il y a certains exercices où j'aurais pu dire plus de choses. Maintenant je le saurai pour la prochaine fois.

– *Est-ce que tu ne l'as pas fait parce que tu n'avais pas assez de temps ou tu pensais que ce que tu avais dit ça suffisait<sup>4</sup> ?*

– Je pensais que ça suffisait. (3<sup>e</sup>)

## Il faut expliquer !

Pour que les annotations soient compréhensibles, il faut qu'elles soient assorties d'explications :

– Par exemple là, Mme T., quand elle barre quelque chose, on sait pourquoi, parce que c'est écrit à côté généralement, donc on a vraiment des raisons.

– Oui, elle explique tout.

– Oui, voilà.

– Des fois, ça prend même plein de lignes, mais au moins, c'est tout expliqué.

– En fait c'est constructif.

– Oui, voilà, c'est bien expliqué alors que juste un point d'interrogation, on comprend pas trop.

– C'est vraiment des phrases, des bonnes explications.

– C'est préférable des annotations comme ça.

– Même s'il y en a plein de partout et dans tous les sens avec des petits 1, des petites étoiles et tout mais au moins on sait de quoi elle parle. (1<sup>re</sup> G)

Même demande d'explication à d'autres niveaux :

[Pour que les remarques servent, il faut] qu'elles expliquent nos erreurs, déjà. (2<sup>de</sup> H)

Une autre manière d'expliquer est de montrer :

Par exemple, ils ont fait un truc maintenant que moi j'aime bien. Donc par exemple, sur le tableau ils mettent lundi 23. Et ils mettent des croix ou des petits points. Trois petits points pour savoir qu'il faut laisser trois carreaux. Alors moi ça m'aide plus. (CM2)

[Ce qui aide à comprendre, c'est] quand on montre, montrer ce qui est bien, ce qui est pas bien, ce qu'il faut continuer à faire, ce qu'il faut arrêter de faire. (2<sup>de</sup> H)

Les annotations développées et les outils qui facilitent le décodage des symboles et abréviations sont bienvenus.

---

4. En italique, les paroles de l'intervieweur.

Moi y a une appréciation que j'aime bien, c'est qu'elle a fait un genre de liste avec ce qui allait pas, elle m'a même mis un repère pour que je trouve où était mon erreur ; elle m'a mis un petit repère avec un 1 : « Phrase trop longue », ça je sais, elle m'a dit « Présentation du devoir à revoir », donc elle m'a dit que c'était mal présenté, et elle m'a fait une petite phrase en disant : « De nombreuses amorces d'arguments mais qu'il aurait fallu développer un à un. » J'aime bien comme ça parce que c'est clair, et on sait où sont mes erreurs et ce que je dois changer. (2<sup>de</sup> H)

Et puis même aussi elle met des symboles mais elle nous avait donné la petite feuille avec les explications des symboles pour les paragraphes et tout. [...] C'est cette feuille-là avec les abréviations. Comme ça au moins dans nos copies, elle met que des symboles et des tout petits mots et grâce à cette feuille là on sait de quoi elle parle. (1<sup>re</sup> G)

En dessous, ils mettent des points de couleur ou alors ils corrigent eux-mêmes le mot. On a un code champion au fond de la classe. C'est souvent les accords, les orange ; jaune pour les majuscules...

Monsieur R. il met des aides en haut du cahier. Là, par exemple, c'était sur les adjectifs, il met « adjectif masculin ». Il écrit sur le cahier, comme ça on fait pas des allers et retours jusqu'à son bureau. (CM2)

### **III. LES ANNOTATIONS QUI PASSENT MAL**

Une fois comprises, les annotations sont bien accueillies et les élèves adhèrent généralement à ce qu'elles contiennent. Toutefois, ils signalent trois sortes d'annotations qui passent mal : les annotations répétitives (« soulantes ») qui agacent, celles, vexantes, qui découragent et celles qui sont vécues comme des injustices.

#### **Répétitives**

Les normes en matière de présentation des devoirs et surtout leur répétition dans les annotations agacent les élèves de CM2, particulièrement sensibles à celles qui envahissent leur production et la salissent.

J'étais en train d'écrire un texte que j'avais pas fini. Je pensais qu'il fallait pas mettre la date. Elle l'a écrite à ma place. Et j'étais pas trop d'accord, parce qu'elle a écrit la date et ça a coupé mon texte.

Ils disent tout le temps la même chose, ça soule un peu. Il y a tout le temps du rouge sur les cahiers. Et du coup, c'est pas beau. (CM2)

La répétition est aussi irritante qu'inefficace ; les élèves ont bien conscience de ne pas toujours faire ce qui a déjà été dit mais le rappel



néglige leur investissement dans la tâche elle-même et la difficulté d'en gérer simultanément toutes les composantes :

On répète toujours la même chose, par exemple dans les cahiers d'écrivain ou dans un cahier normal : passe des lignes, les trois carreaux, le soin. Une fois ça va, mais après on le sait, c'est juste qu'il y a des oublis des fois.

Quand je fais un texte, on écrit de passer des lignes, et en fait, moi, j'oublie parce que je suis à fond dessus. (CM2)

De plus, les suggestions ne leur paraissent pas judicieuses, dans la mesure où les normes imposées en matière de présentation ne font pas l'unanimité : il y a de la résistance dans l'air en CM2...

Moi, des fois je passe quelques lignes pour bien séparer des exercices. Et elle me dit que c'est gâcher des lignes. Mais je vais pas coller l'exercice suivant à l'exercice d'avant.

J'ai écrit un texte et je l'ai barré bien. Il y a plusieurs lignes, mais c'était propre. Elle m'a dit, fais attention, c'est pas propre, tu dois juste faire une barre. Mais une barre, c'est pas assez. C'était un long texte. Là, du coup, j'étais pas d'accord. (CM2)

S'ajoute à cela l'existence de normes de présentation différentes d'une école à l'autre, différence à laquelle le métier d'élève contraint de se plier même si ce n'est pas toujours simple surtout quand l'attention se relâche :

Dans mon ancienne école, il fallait pas passer de ligne. Ou quelquefois, je peux être fatigué. Alors j'ai eu deux fois dans l'année « Passe une ligne ». (CM2)

En 2<sup>de</sup>, c'est la forme matérielle du devoir (un questionnaire avec des blancs à compléter) qui entre en conflit avec une demande de développement :

Là, sur cette question-là, j'y ai répondu, j'ai utilisé tout l'espace disponible, j'ai même débordé, et on me demande de développer et de rajouter encore une raison, mais en fait j'ai pas la place, donc je me suis dit, je réponds ça, ça doit être ça et c'est tout. Je pensais que ça devait être une réponse courte, et on me demande de développer. Et du coup développer, ça veut dire un exemple, une citation.

*Donc toi t'aurais pu développer mais tu t'es restreint...*

Oui, c'est ça. Je suis passé à la suivante. (2<sup>de</sup> H)

## Décourageantes

Un élève de 1<sup>re</sup> n'a toujours pas digéré cette annotation dans sa copie de bac blanc. Il en parle encore avec une pointe d'ironie et d'amertume :

– C'est écrit « Décourageant » en grand.

- Et là, c'est lisible<sup>5</sup> !
- Et en plus c'est bien lisible, c'est le seul mot lisible, « décourageant ».
- T'as fait sept pages, j'ai fait sept pages ; à aucun moment j'ai eu que c'était décourageant.
- Ah bon ? C'est peut-être moi, j'en sais rien, peut-être que je suis vraiment décourageant !
- T'es un cas désespéré.
- Mais on le prend un peu mal.
- *Oui, là tu l'as pris mal.*
- Pas non plus super mal, mais on le prend pas bien non plus.
- C'est un peu vexant.
- Un peu. (1<sup>re</sup> G)

Ils ont d'ailleurs des anecdotes édifiantes au sujet des remarques incisives.

- Moi par exemple, j'ai une amie, pour le bac de français elle a eu comme commentaire : « Il est difficile d'autant se tromper dans un texte. » C'est décourageant, ça.
- C'est violent.
- Le prof il a écrit ça, il a dit c'est compliqué. Ou alors il y en a une autre, en fait elle s'était trompée, elle avait dit qu'il y avait un quiproquo alors que c'était pas vrai et le prof il a fait « Le seul quiproquo que je peux voir c'est dans votre copie : vous avez inversé deux personnages. »
- Ça donne pas forcément envie de les relire non plus. (1<sup>re</sup> G)

Cela les amène à ce résumé :

- Il y a deux types de commentaires : il y a des commentaires qui sont instructifs, qui vont nous aider, il y en a, ils sont plus méchants que...
- Oui, c'est décourageant. Bien décourageant.
- C'est comme il a dit sur ma copie, c'est décourageant. Dire décourageant, c'est décourageant. (1<sup>re</sup> G)

Les annotations décourageantes renvoient à l'élève une piètre image de lui-même :

- Je trouve que ça sert un peu à rien parce que à part de blesser l'élève, il va se sentir...
- De toute façon je suis nul, quoi, je sais pas le faire.
- Il va se dire : « Ah le prof il croit que je suis nul. » (1<sup>re</sup> G)

---

5. Allusion au problème d'absence de lisibilité de certaines annotations, voir plus haut.

## Injustes

L'annotation est parfois vécue comme injuste, eu égard aux efforts fournis qui ne semblent pas avoir été perçus par l'enseignant·e.

Des fois, elle dit que je peux faire mieux alors que j'ai... Et des fois, je détaille de plus en plus. Il y a une évaluation où j'ai vraiment bien détaillé. Elle a dit que c'était pas encore assez précis. (6<sup>e</sup>)

– J'essaie de faire de mon mieux sauf que, ce que je vois, j'ai l'impression qu'elle me comprend pas.

– *Tu peux me donner un exemple par rapport à ce qui est écrit ?*

– « Je t'ai conseillé durant l'évaluation de développer le travail. Pourquoi tu ne l'as pas fait ? » Parce que j'ai essayé de faire de mon mieux mais j'y arrivais pas. (6<sup>e</sup>)

Cette élève concède toutefois, mais comme du bout des lèvres (voir le modalisateur en italique), que son texte posait problème et que les annotations (qu'elle précise lire entièrement) lui sont utiles :

Bah, c'est intéressant parce que je peux *un peu* comprendre ce que j'aurais dû faire. (6<sup>e</sup>)

L'élève qui a eu l'annotation « Décourageant » accepte mal le décalage entre les efforts fournis et l'appréciation, tout en concédant lui aussi que le problème pointé est réel :

En même temps, je me dis qu'il faut que j'écrive moins et peut-être plus condensé, mais en même temps je me dis que je l'ai bien travaillé, le truc. (1<sup>re</sup> G)

Un autre lycéen vit comme une injustice le fait d'avoir dû refaire un travail, mais l'enseignante y voit encore un travail trop peu personnel, ce qu'il conteste :

– Y a encore quelque chose que je comprends pas, sur une copie à moi, j'avais fait un essai<sup>6</sup>, sans doute il y avait quelques problèmes parce qu'elle pensait que c'était pas moi qui l'avais fait, mais je comprends pas, je l'ai rendu et tout ça, et déjà dans l'appréciation globale elle dit : « Il reste encore des traces d'une écriture qui n'est pas la vôtre, mais le propos est organisé. » Mais ça après j'ai compris parce que elle pense que c'est pas moi.

– *Et c'est toi ?*

– Oui, honnêtement.

– *Et tu t'en es expliqué ?*

---

6. L'essai, associé à la contraction de texte, est un des exercices de l'épreuve écrite de français en série technologique.

– Oui, je lui ai expliqué mais elle pense... Y a juste, j'ai eu un peu d'aide sur des idées mais vraiment la plupart des choses c'est moi.

– *Donc tu as pris ça comme une remarque injuste ?*

– Un peu quand même. Après j'ai compris, si elle pense que c'est pas moi. Après elle a pas changé la note par rapport à ça. Y a juste, là sur le côté, elle a écrit « plagiat », je sais pas pourquoi, et là, sans explication. Plagiat de quoi ? Je sais même pas sur quoi je suis censé avoir plagié. (2<sup>de</sup> H)

Lorsqu'on leur demande s'ils vont demander des explications aux enseignants quand ils ne comprennent pas une appréciation, la réponse est négative.

Je n'ai pas envie [...] parce qu'après elle va me répéter la même chose. [...] Je lui demande pas ce qui manque parce que j'y pense pas. Je pense que j'irai lui demander plus tard. Et puis après, plus tard j'oublie. (6<sup>e</sup>)

J'ai rien dit. Je vais pas embêter le monde. (2<sup>de</sup> H)

#### **IV. LES « REMARQUES QUI AIDENT »**

##### **Les remarques positives et constructives**

Elles sont mentionnées à tous les niveaux. En CM2, elles contrebalancent les annotations négatives sur le soin et la présentation.

– Moi, il y a souvent « Attention à la propreté » et sinon, c'est souvent bien ou très bien.

– Oui, moi aussi c'est souvent bien ou très bien.

– Oui, moi aussi.

En fait, ça nous aide, ça nous encourage. (CM2)

Les 6<sup>e</sup> y sont également très sensibles, parce qu'elles sont rassurantes, gratifiantes...

« Tu as très bien compris le texte, bravo. »

Elle nous félicite pour le travail qu'on a fait. Elle m'a dit que j'ai très bien compris le texte et que j'avais fait un travail très clair.

Quand elle dit « C'est bien », c'est aussi pour nous féliciter. Du coup, quand on regarde ça, on se dit qu'on est content de notre boulot.

« Bravo pour ce bon travail »

C'est une fierté.

C'est pour me faire plaisir. (6<sup>e</sup>)

... et stimulantes :

– C'est pour pas que je baisse les bras, quoi.

– Oui, pour continuer.

Par exemple, quand y a quelqu'un qui n'a pas confiance en lui, on peut écrire : « Continue comme ça. » Moi, c'est ça qui me donne un peu plus confiance en moi. (6<sup>e</sup>)

C'est d'ailleurs ce qui manque à une élève qui aimerait en avoir « pour être un peu fière [d'elle] ».

Deux élèves, plus préoccupés par le besoin d'avoir des pistes concrètes pour progresser, nuancent un peu le propos des autres :

– Il y a certaines remarques qui aident et il en a certaines qui aident pas.

– *Alors, qu'est-ce qui n'aide pas, par exemple ?*

– La remarque où elle dit que c'est bien.

– C'est plutôt le négatif qui nous aide le plus.

– Quand elle nous dit qu'on peut faire mieux. (6<sup>e</sup>)

Et l'un des deux donne un argument supplémentaire :

Je pense qu'elle pourrait juste marquer « C'est bien » et puis voilà, parce que sinon ça fait du travail supplémentaire pour Madame, déjà qu'elle en a beaucoup alors. (6<sup>e</sup>)

En lycée, les remarques positives aident à mieux comprendre les attendus de la tâche :

Et puis elle met aussi quand c'est bien, quand c'est bien écrit elle le met. Je trouve que c'est bien parce que comme ça, ça peut nous aider pour le prochain commentaire. (1<sup>re</sup> G)

## **Dans quel but les enseignants annotent-ils ?**

Les plus jeunes voient dans les annotations une version scolaire d'exhortations familiales en vue de développer l'intelligence des enfants et de leur faire acquérir des automatismes :

C'est pour pas qu'on recommence après. [...] Pour nous apprendre ce qu'il faut faire. C'est comme pour nos parents, ils nous disent : « Faut ranger le lave-vaisselle. » C'est pour notre bien plus tard. Tout seul dans notre maison, ou bien accompagné, et qu'on devra débarrasser le lave-vaisselle et le remplir et plein d'autres petites remarques comme ça.

Ça nous sert parce que si on n'avait pas ça pour nous reprendre, on serait pas aussi intelligents qu'aujourd'hui.

Ils nous mettent des remarques à chacune de nos erreurs, comme ça, pour nous, ça devient un réflexe de bien écrire. (CM2)

Pour les 6<sup>e</sup>, les annotations permettent de comprendre l'appréciation globale et préparent les travaux à venir :

On peut comprendre les fautes qu'on a faites.  
Je peux un peu comprendre ce que j'aurais dû faire.  
Elle met des trucs pour qu'on progresse.  
Pour nous améliorer.  
Elle a marqué : « La prochaine fois, fais bien attention aux temps ». (6<sup>e</sup>)

Eux qui disaient se préoccuper essentiellement, et pour certains, uniquement, de la « grosse remarque » et du niveau, voient l'intérêt des autres annotations :

C'est plus précis pour des choses à travailler. (6<sup>e</sup>)

Les élèves de 3<sup>e</sup> disent la même chose en insistant sur la personnalisation des annotations :

- Comme ça on sait ce qu'ils pensent de notre travail et au moins on sait si on doit améliorer certaines choses.
- Madame, elle fait souvent par rapport à l'élève, elle met des, elle fait attention aux élèves, et elle fait en fonction de l'élève elle donne des...
- Des conseils.
- Oui, des conseils, c'est pas tous les mêmes conseils. (3<sup>e</sup>)

Les 3<sup>e</sup> mettent aussi en avant le dialogue qui s'instaure avec l'enseignante. Plusieurs expliquent qu'ils mettent « des mots à Madame » et que c'est plutôt plaisant :

Il fallait lire un livre et j'avais pas bien compris le livre et du coup, je ne savais pas si mes réponses étaient bonnes et j'avais écrit : « Je n'ai pas bien compris le livre, excusez-moi, Madame. » Et à chaque fois, elle répond : « Mais si, tu as compris bien des choses. » Des fois sur les copies, elle nous met des émojis, des bonhommes avec des sourires pour voir si elle est contente ou pas du travail. (3<sup>e</sup>)

Les lycéens de 1<sup>re</sup> sont d'abord désarçonnés lorsque que l'intervieweur leur demande pourquoi, selon eux, l'enseignant annote : « Ah, c'est une bonne question ! », finit par dire l'une après un silence. Ils émettent alors une première hypothèse :

- C'est pour son notage (sic), je pense. Je pense que Mme T., elle fait ça et ensuite elle reregarde ses annotations.
- Oui, ça évite de tout relire.
- Elle se dit là il perd des points là, là, là, là... (1<sup>re</sup> G)

Mais très vite, l'objectif d'aide apparaît comme essentiel. En relisant ses annotations, l'enseignant peut sélectionner les points sur lesquels il reviendra en cours :

- C’est pour savoir c’est quoi les problèmes de l’élève, qu’est-ce qu’il arrive pas...
- Oui, et peut-être pour nous expliquer...
- Oui, c’est ça. Parce qu’elle fait ça, Mme T.
- Oui elle reprend des...
- ... ce qui a pas été réussi par plusieurs personnes.
- Elle prend le global de tout le monde et elle fait des fois des séances spécifiques. Avant quand on avait le temps, on avait de l’AP<sup>7</sup>.
- Quand on fait la correction elle insiste un peu plus sur certaines choses. Elle dit : « Vraiment ça, beaucoup de gens l’ont fait, donc évitez ». (1<sup>re</sup> G)

Et de conclure, comme en écho au propos d’un élève de 6<sup>e</sup> cité plus haut à propos de la somme de travail que cela suppose de la part de l’enseignante...

En fait, Madame elle prend le temps, quoi ! (1<sup>re</sup> G)

... tellement de temps qu’ils se demandent si elle ne pourrait pas réserver tout ce travail aux élèves que cela intéresserait vraiment !

Les annotations contribuent à la clarification des tâches, et c’est sans doute pour cette raison que les élèves de 2<sup>de</sup> évoquent spontanément un autre outil utilisé par l’enseignante, en amont du devoir :

- Elle fait des fiches d’évaluation précises, puis on sait ce qu’on a à faire pour les évals.
- En fait la fiche est donnée avant l’évaluation et on a un peu un plan de travail, quoi. On sait que pour avoir une bonne note, il faut tout ça. Si on le fait pas, forcément la note elle baisse, c’est pas une surprise. (2<sup>de</sup> H)

## Les progrès

Bien que de l’avis de tous, les remarques sur la copie aident à comprendre les erreurs et à savoir sur quoi progresser, rares sont ceux qui affirment revenir, pour cela, sur les anciens écrits corrigés.

Avant d’écrire, quand c’est un exercice que je veux bien réussir, je retourne les pages d’avant et je regarde les remarques. (CM2)

---

7. L’accompagnement personnalisé est une heure (hebdomadaire dans cet établissement, libre d’en choisir l’attribution disciplinaire et la fréquence) qui permet de prendre un groupe d’élèves en fonction de leurs besoins. Mais, au fil de l’année, en raison de la charge de travail imposée par le programme de 1<sup>re</sup>, cette heure permet surtout de rattraper les heures perdues (par les ponts, les examens blancs, les sorties scolaires...).

[Moi, je relis] pour me remettre en mémoire ce que je dois faire au prochain devoir surveillé. Avant le devoir surveillé, je vais relire les remarques. (6<sup>e</sup>)

Pour d'autres, la première lecture suffit ; ils sélectionnent et gardent en mémoire ce dont ils tiendront compte en priorité – surtout si l'annotation est récurrente – et qu'ils perçoivent comme à leur portée :

Moi je pense que « Phrase trop longue », je vais essayer de les raccourcir, sinon ça va me faire perdre des points. (3<sup>e</sup>)

Si on le voit plusieurs fois écrit, au moins on se dit : « Là il y a peut-être vraiment quelque chose à faire. » (2<sup>de</sup> G)

Qu'améliorent-ils d'un écrit à l'autre ? En 3<sup>e</sup>, une élève sait désormais qu'elle doit « développer un petit peu plus », une autre qu'elle doit « penser à faire des paragraphes » et une troisième s'est attelée avec succès à une difficulté orthographique :

« C'est un bon travail que tu peux encore améliorer ; la prochaine fois, fais attention à bien répondre au sujet. Attention aussi au S au pruriel et au [e] en fin de verbe. » Maintenant, je ne fais plus de faute au [e] en fin de verbe, je fais attention. (3<sup>e</sup>)

Certains trouvent qu'ils ont progressé en orthographe :

Moi, j'oublie moins mes S.

Moi, je ne fais plus de fautes d'orthographe. J'en fais pas, enfin j'en fais pas souvent, quoi ! (6<sup>e</sup>)

Pour un autre, c'est la ponctuation :

Là, je fais plus attention. J'ai eu la même remarque en sciences. J'ai rédigé beaucoup, j'ai fait un long texte et j'ai oublié les points et quand on relit, on s'étouffe ! (2<sup>de</sup> H)

Un autre angle de progrès évoqué concerne la manière de travailler, la structuration du texte, l'étalement et le développement des idées.

Il manque des éléments et la prochaine fois, je devrai faire un brouillon pour organiser mes idées. (6<sup>e</sup>)

L'appréciation qu'elle m'a mise, c'est : « Des erreurs, des imprécisions, tu es capable de mieux. » On a fait une autre évaluation où il fallait écrire un texte. Et cette fois-là, j'ai eu vert plus. J'ai plus précisé. (6<sup>e</sup>)

Même faire des paragraphes, maintenant je sais que grâce à ça, j'en fais. Et organiser mon travail un minimum. (3<sup>e</sup>)

– Moi ça m'arrive de sortir du contexte. Moi-même après je me rends compte, une fois ma copie rendue, que je suis sortie du sujet.



- *Et ça t'a aidée pour les fois suivantes ?*
- Oui. J'arrive mieux à me concentrer sur le sujet. (2<sup>de</sup> H)

Je vois une amélioration. Là, je vois que mon plan est vraiment nul mais que plus ça avance, plus mes plans s'améliorent un peu, malgré celui-là où j'ai un peu galéré, mais plus le temps avance, mieux mes plans sont... Du coup, je me dis peut-être qu'il y a une certaine assimilation qui se fait quand même. (1<sup>re</sup> G)

## CONCLUSION

Le dispositif choisi (petits groupes, copies sous les yeux) a eu pour conséquence d'amener les élèves à réfléchir sur les annotations, à en débattre, même, et à se forger collectivement une opinion sur les conditions de leur efficacité : lisibilité, compréhensibilité et reconnaissance de la part de l'enseignant du travail fourni. Les « annotations qui passent mal », en dépit de la place qu'elles occupent dans l'article, ne sont pas dominantes.

Que ce soit, au contraire, le terme « aider » qui détienne la palme des occurrences dans ce corpus montre que ces élèves-là sont conscient·e·s que les remarques de leurs enseignant·e·s ont une visée globalement formative. Prémices du dialogue pédagogique évoqué par J.-F. Halté ? Peut-être bien. Les gestes pédagogiques courants comme « expliquer » ou « annoter » ne sont pas transparents aux yeux des élèves. L'échange autour des annotations a amené les élèves à verbaliser leurs représentations et à les questionner. Ce n'était pas le but initial mais ces entretiens montrent qu'en matière d'apprentissage, les dispositifs permettant une posture réflexive de l'élève sont des pistes à explorer pour favoriser ce dialogue pédagogique.