

DIFFICULTÉ DE CATÉGORISATION DES COMMENTAIRES VERBAUX : ENTRE MODALITÉS ÉNONCIATIVES ET OBJET DES CORRECTIONS DES ENSEIGNANTS EN CE2 ET EN CM2

Sara Mazziotti
Université Grenoble Alpes – INSPÉ

La production d'un texte à l'école implique la présence d'une multiplicité de contraintes pour l'élève auteur de ce texte, mais aussi pour l'enseignant, destinataire plus ou moins explicite de l'écrit en question. Le contexte scolaire est en effet caractérisé par un système d'attentes qui met inévitablement le focus sur l'apprentissage de l'élève et sur l'acquisition de nouvelles compétences et de savoir-faire. L'analyse de corpus scolaires et des annotations écrites de l'enseignant confirme son rôle de principal évaluateur des compétences et de l'état d'avancement de l'apprentissage de l'élève. Corriger un écrit d'élève signifie identifier et traiter des dysfonctionnements, des erreurs, des écarts par rapport au texte idéal, à la consigne de rédaction proposée, à la norme linguistique, aux « normes de stylistique scolaire » (Elalouf, 2016). Ces *corrections, annotations* (Halté, 1984 ; Delforce, 1986), *interventions, traces, marques, traits, commentaires* selon la terminologie employée, présupposent donc des choix en amont et en cours de lecture et de correction de la copie. Un même aspect textuel peut d'ailleurs être traité avec une seule trace ou de manière hétérogène, par le

même enseignant et par différents enseignants. Cela s'observe dans le très vaste éventail d'annotations employées qui peuvent être classées selon plusieurs critères : c'est cette existence de plusieurs critères et manières de classer les interventions des enseignants qui constituent notre point de départ pour cette étude. Dans un premier temps, nous mettrons en avant un certain nombre de difficultés liées au classement des interventions à partir de l'analyse d'un corpus de 135 copies d'élèves (47 de CE2 et 87 de CM2). Ensuite, nous chercherons des liens entre les trois modalités d'énonciation des annotations, l'assertion, l'interrogation et l'injonction (Meunier, 1974) et les objets des commentaires verbaux des enseignants.

Plusieurs études ont déjà exploré la répartition de ces trois modalités énonciatives (Doquet & Pilorgé, 2020) ainsi que « la forme et les objets des interventions des enseignants sur les copies » (Moysan, Vinel, Delarue-Breton & Bautier, 2022), en essayant de déterminer des tendances communes et des liens éventuels entre le type de trace employée et son objet, sa portée. Malgré une hétérogénéité importante des interventions écrites, ces études mettent en évidence certaines constantes. Nous nous référons par exemple au nombre de corrections portant sur la langue qui est nettement supérieur aux autres types d'intervention, même en présence d'un système linguistique bénéficiant d'une correspondance plus stable entre graphie et phonie, comme l'italien (Mazziotti, 2021). De plus, tous les commentaires de modalité énonciative interrogative semblent porter sur le contenu du texte (Doquet et Pilorgé, 2020) et sont moins nombreux que les assertions et les injonctions. L'évaluation de la production écrite de l'élève et l'étape de correction, qui lui est demandée et qui est travaillée principalement comme une mise au propre, expliquent-elles au moins partiellement cette répartition déséquilibrée des trois modalités énonciatives ?

1. S'INTÉRESSER À UN CORPUS D'ÉCRITS CORRIGÉS : LIMITES

Un aspect important souligné déjà dans les études précédemment citées concerne le fait que « le travail enseignant ne se limite pas [...] [aux] interventions écrites, mais il les reprend, les synthétise à l'oral dans un travail collectif et/ou individuel » (Moysan, Vinel, Delarue-Breton & Bautier, 2022). L'analyse d'un corpus corrigé limitée aux traces écrites ne prend pas en compte en revanche les séances éventuelles de correction collective en classe alors que c'est à travers les échanges oraux, individuels ou collectifs, successifs à la correction de l'enseignant, que plusieurs traces écrites pourraient être explicitées, reprises par l'enseignant et partagées avec toute la classe. Une autre contrainte imposée par le « contexte social et

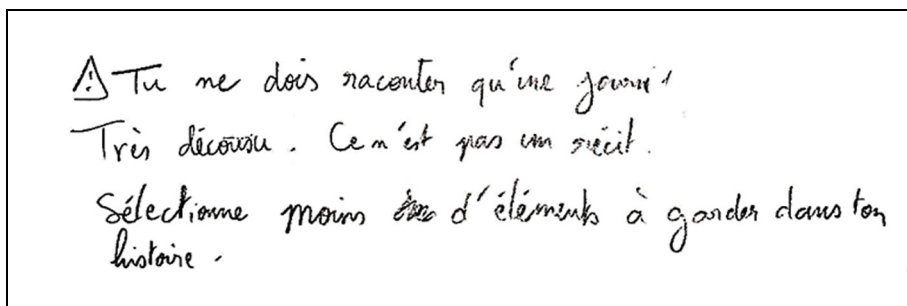
culturel donné » (Elalouf, 2016) au sein duquel les élèves écrivent, concerne l'existence d'une « sanction sociale » (Serianni & Benedetti, 2016 : 135). Le risque d'être jugé négativement par les collègues et par les parents des élèves au moment du rendu d'un texte, censé être corrigé mais présentant encore des dysfonctionnements orthographiques, influence le choix des corrections des enseignants.

De plus, s'intéresser aux interventions des enseignants signifie déterminer, comme nous l'avons dit, des critères de classement qui peuvent porter sur la « spatialité » (Doquet, Revelli & Moysan, 2021), c'est-à-dire la disposition des traces sur la feuille, sur la distinction entre verbal et non verbal, sur la visée commentative ou appréciative du commentaire (Doquet & Pilorgé, 2020). Et des sous-catégories peuvent aussi affiner l'analyse : au sein des commentaires verbaux, quels commentaires pourraient être transversaux à différents genres textuels, à différents niveaux scolaires et donc « transférables à d'autres textes » et quels seraient ceux en revanche « spécifiques au texte », car en lien par exemple avec son contenu (Moysan, Vinel, Delarue-Breton & Bautier, 2022) ? L'objectif de rechercher des liens entre les modalités énonciatives et leur objet nous amène donc à avancer une catégorisation des commentaires verbaux, ce qui implique dans notre cas l'exclusion de toutes les traces non verbales (soulignement, flèches, dessins...). Cependant, elles seront prises en compte lorsqu'elles interagissent avec des commentaires verbaux, afin d'observer si un commentaire verbal pointe à lui seul un certain dysfonctionnement ou s'il est associé à une trace non verbale qui contribue à la construction de son sens.

1.1. Difficultés de classement des commentaires : modalité énonciative

Pour constituer notre corpus de 47 copies de CE2 et 87 de CM2, nous avons sélectionné huit classes provenant en partie de la base de données en ligne EcriScol et en partie d'un corpus de thèse (Mazziotti, 2021). Il s'agit de trois classes de CE2 et de cinq classes de CM2 qui ont rédigé deux ou trois versions d'un même texte, à partir de différents types de consignes. Notre corpus étant assez hétérogène, l'objectif n'est pas d'extraire et d'analyser les commentaires verbaux d'un point de vue quantitatif pour avancer des chiffres précis ou pour décrire des postures de correction. Nous rechercherons en revanche des liens entre la modalité énonciative et l'objet sur lequel porte le commentaire de l'enseignant, dans l'espoir d'alimenter une réflexion déjà entamée dans d'autres études (Doquet & Pilorgé, 2020 ; Moysan *et al.*, 2022) à propos de la possibilité d'expliquer certains choix et tendances de correction des enseignants.

Plusieurs commentaires verbaux apparaissent au sein des productions écrites étudiées : en marge, en haut et en bas de page, combinés avec des soulignements, combinés avec des symboles ou qui apparaissent seuls, donc non associés à des traces non verbales. Nos critères de classement concerneront d'une part les modalités d'énonciation et d'autre part l'objet des commentaires (*langue et expression, contenu, respect de la consigne et présentation du texte*), que nous détaillerons plus loin. Après avoir extrait tous les commentaires verbaux, une première difficulté de classement émerge : comment traiter les commentaires constitués de plusieurs phrases et syntagmes, comme celui en figure 1 ? S'agit-il de plusieurs commentaires séparés qui relèvent donc de plusieurs modalités énonciatives ?



Transcription :

Tu ne dois raconter qu'une journée

Très décousu. Ce n'est pas un récit.

Sélectionne moins d'éléments à garder dans ton histoire.

Figure 1 : EC-CM2-2019-COL-D1-E20-V1. Commentaire apporté par un enseignant de CM2 en bas de page. La consigne de rédaction était « Que feras-tu quand tu seras adulte ? Raconte une de tes journées ».

La spatialité, l'association de ce commentaire au triangle de présignalisation, qui introduit l'élément auquel l'élève doit faire attention, et les liens sémantiques entre les trois premières assertions et la dernière injonction laissent privilégier plutôt l'hypothèse d'un seul et unique commentaire. Toutes ces annotations portent en effet sur le même objet, mais alors quelle modalité énonciative privilégier lors du classement ? Sur la base des implications possibles au moment de la réécriture de l'élève, l'intervention « commentative » (Doquet & Pilorgé, 2020) réside sans doute dans le commentaire injonctif, puisque c'est lui qui sollicite de manière plus directe le jeune scripteur et puisqu'il se base sur les appréciations précédentes pour indiquer à l'élève une stratégie à mettre en place lors de la production de la deuxième version.

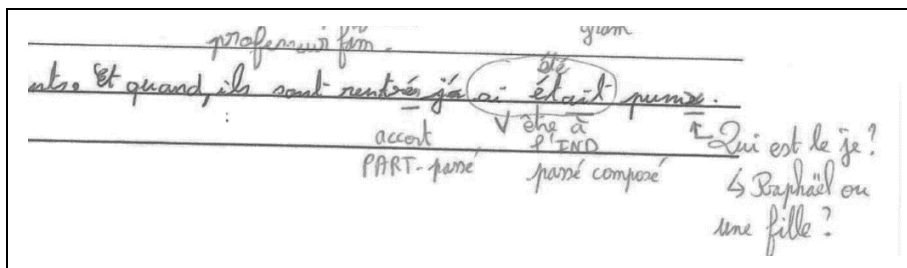
Dans le commentaire en figure 1, l'exemple du syntagme « Très décousu » nous interroge d'ailleurs sur la possibilité d'ajouter une quatrième

catégorie, celle des syntagmes, en plus des trois modalités énonciatives. Les commentaires de type « inutile », « mal dit », « bon récit », « phrase incompréhensible » sont en effet des « assertions limitées à un syntagme » (Doquet & Pilorgé, 2020). En raison de la particularité de ces commentaires courts, souvent sans verbe, nous faisons le choix de les classer dans une catégorie à part. Ce type de commentaires vise à corriger principalement la langue, pointe des dysfonctionnements locaux et d'un point de vue de l'implication demandée à l'élève pour s'autocorriger, il s'agit de commentaires sans le verbe et donc potentiellement moins explicites. C'est le cas aussi des abréviations et des codes arbitraires proposés dans les grilles de correction adoptées dans les classes qui ont l'objectif d'indiquer le type d'erreur à l'élève (« orth », « gram », « R4 »...). Nous ne prendrons pas en compte dans notre analyse ni les abréviations ni les codes de ce type (même s'il s'agit de commentaires verbaux), car leur portée est encore plus réduite que dans le cas des assertions limitées au syntagme. Il est difficile de leur attribuer une modalité énonciative, mais nous confirmons qu'également dans notre corpus leur objet demeure la langue.

2.2. Difficultés de classement des commentaires : objet

Plusieurs propositions ont été avancées d'un point de vue terminologique pour définir les objets sur lesquels portent les interventions des enseignants : forme ou fond (Halté, 1984), langue ou contenu, langue, expression ou contenu (Doquet & Pilorgé, 2020), en lien avec la consigne ou avec le genre textuel attendu (Moysan, Vinel, Delarue-Breton & Bautier, 2022). Cependant, l'identification de la portée des commentaires n'est pas toujours univoque, ce qui détermine des variations et des ajustements au moment du choix des catégories. Par exemple, quel est l'objet du commentaire local « Tu ne seras pas encore adulte “la semaine prochaine” » (EC-CM2-2016-PNT-D3-E12-V1), apporté en marge par l'enseignant dans le cadre d'une production écrite à partir de la consigne « Que feras-tu quand tu seras adulte ? Raconte une de tes journées » ? Il est associé à une trace non verbale, plus précisément à un soulignement du syntagme « la semaine prochaine » proposé par l'élève dans son texte. Dans ce cas, le renvoi à la consigne est incontestable, mais c'est au niveau du texte, du contenu, de l'effort de projection dans l'avenir que l'on veut intervenir. L'une des difficultés liées à la consigne « Que feras-tu quand tu seras adulte ? » est en effet l'adaptation du moment énonciatif qui ne peut pas rester celui de l'élève-scripteur. La modalité énonciative du commentaire étudié est assertive, mais quel est donc son objet si nous nous basons sur les catégories précédemment mentionnées ? Contenu ou consigne ? C'est ce genre de questions qui met bien en évidence la difficulté de catégoriser de manière univoque les commentaires des enseignants.

Et si toutes les recherches ont montré que les commentaires interrogatifs portent tous sur le contenu (« Quel est le lien avec le début de ton histoire ? », « Qu'a fait le chat qui est le suspect ? »), des questionnements peuvent encore émerger en observant le commentaire en figure 2.



Commentaire : « Qui est le je ? Raphaël ou une fille ? » apporté en marge et en rouge par un enseignant de CM2. D'autres commentaires apparaissent dans la même ligne, verbaux et non verbaux, en correspondance des verbes « rentré » et « ai était ».

Figure 2 : EC-CM2-2016-EGL-D1-E1-V2.

La flèche en bas à droite qui pointe la lettre « e » à la fin de « punie » et le soulignement de cette marque grammaticale du féminin au sein du participe passé accompagnent le commentaire interrogatif apporté en marge, questionnant l'élève sur un aspect local du texte. Plus précisément, la question posée porte sur le contenu et fait référence au personnage du récit (Raphaël, de sexe masculin), mais elle a comme objectif d'aider l'élève à mobiliser ses connaissances grammaticales et de corriger en supprimant le « e » dans « punie ». Ce qui est observé en effet dans l'étape de correction en temps 3 de la part de l'élève, car le « e » de « punie » est ensuite barré à l'aide d'une croix (apposée en vert sur la copie). En tenant compte de la portée de cette correction, limitée au morphogramme grammatical, ce commentaire interrogatif ne relèverait-il pas alors plutôt de la catégorie « langue » ? Les deux questions « Qui est le je ? Raphaël ou une fille ? » ont l'objectif d'établir un lien entre le pronom « je » et le personnage Raphaël, qui apparaît dans le texte, qui relève du contenu, mais qui n'est évoqué ici que pour signaler une erreur d'accord du participe.

3. CRITÈRES DE CLASSEMENT ADOPTÉS

Le classement des commentaires verbaux, présents au sein des 47 copies de CE2 et des 87 de CM2 corrigées par l'enseignant, ne prend pas en compte, comme je l'ai dit plus haut, les abréviations de type « orth » ou « tps », mais distingue en revanche les assertions phrastiques (« Il manque une épreuve ou une énigme ») et les assertions limitées à un syntagme

(« répétition », « inutile »). Le classement par objet et par portée de ces commentaires a été successivement effectué à partir des catégories suivantes : langue ou expression, contenu, respect de la consigne et présentation du texte. Pour la première catégorie, le choix de ne pas séparer langue et expression est motivé par une fréquence très réduite de commentaires sur l'expression. La plupart portent sur la langue : sur la base des spécificités de notre corpus, il est donc inutile de constituer une catégorie à part. Il s'agit de commentaires de type « illisible », « tu changes de personne » ou « phrase incompréhensible », qui sollicitent principalement des modifications locales (au niveau orthographique, par exemple au sein d'un seul mot ou au niveau syntaxique dans le cas de reformulations), mais qui peuvent toucher également à des aspects liés à la textualité, comme la cohésion verbale. Dans le cas de « phrase incompréhensible » d'ailleurs, le dysfonctionnement peut faire référence à la construction syntaxique, mais aussi à des choix lexicaux peu appropriés (une autre raison qui motive le choix de classer langue et expression au sein d'une même catégorie).

Les commentaires classés dans la catégorie *contenu* portent en revanche sur le récit, sur les idées, les événements racontés par l'élève (« Pourquoi le fromage est tombé ? »), ce qui entraîne des modifications plus importantes, qui dépassent le seuil du mot ou du syntagme. Dans la troisième catégorie, *respect de la consigne*, nous avons réuni tous les commentaires en lien avec la consigne de départ et en lien avec les spécificités du genre textuel (Moysan, Vinel, Delarue-Breton & Bautier, 2022) : par exemple « il manque une épreuve pour Gabriel » ou « très bien, mais ce n'est pas le sujet ». La dernière catégorie des commentaires sur la présentation du texte regroupe tous les commentaires qui concernent la mise en page, les sauts de ligne ou qui adressent des consignes supplémentaires à l'élève en vue de la révision (par exemple, « corrige les erreurs, puis montre-moi »). Ces commentaires sont destinés à l'élève-apprenant (« montre-moi », sous-entendu à l'enseignant), mais visent également à l'amélioration de son texte d'un point de vue de la mise en page. C'est le cas de « reviens à la ligne lorsque tu précises le moment », de « si tu fais parler les personnages c'est un dialogue que tu dois présenter correctement : tiret, guillemets... » ou de « où est le complément de l'astérisque ? ». L'élève sera amené à modifier son texte d'un point de vue structurel, alors que le contenu pourrait rester le même.

4. RÉSULTATS

En moyenne, le nombre de commentaires verbaux présents dans les trois classes de CE2 est beaucoup moins important en pourcentage que dans les cinq classes de CM2. Comme cela a déjà été observé dans d'autres

recherches, la modalité interrogative est la moins récurrente et les assertions limitées aux syntagmes portent principalement sur la langue ou l'expression. Nous confirmons également la « faible présence [...] d'interventions sur la textualité à fortiori sur le genre » (Moysan, Vinel, Delarue-Breton & Bautier, 2022). Cependant les seuls trois commentaires verbaux apportés par l'enseignante d'une classe de CE2 (2014-JOD) relèvent du respect de la consigne de rédaction, mais plus précisément des spécificités du genre textuel :

- Il manque une épreuve à penser pour Gabriel...
- Il manque une épreuve ou une énigme...
- Où est l'énigme ? L'épreuve pour Gabriel ?

Observons que l'objet de ces commentaires destinés à trois élèves différents est le même, alors que la modalité énonciative change (deux assertions et deux interrogations dans le dernier exemple). Pouvons-nous expliquer cette alternance des trois modalités d'énonciation et en quoi différent-elles ? Les deux assertions se ressemblent beaucoup d'un point de vue syntaxique et sont suivies par les points de suspension. Cependant, le prénom du personnage est mentionné dans le premier cas seulement, alors qu'au terme « épreuve » est associé également le terme « énigme » dans le deuxième cas. Ce qui est observé aussi dans les deux interrogations : « L'épreuve pour Gabriel ? » semble en effet compléter la première interrogation et spécifier le terme « énigme », probablement jugé moins explicite par l'enseignant. N'ayant pas mené d'entretiens semi-dirigés, nous ne pouvons pas dire avec certitude si cette alternance des trois modalités énonciatives est volontaire ou pas. Cependant, en se basant juste sur la trace écrite, il est intéressant de voir que pour un même objet et dans le cadre du même exercice, les interventions de l'enseignant-correcteur peuvent changer.

Un autre exemple de choix du même objet à pointer mais d'une modalité énonciative différente est observé dans une classe de CE2. L'enseignante souligne dans le texte plusieurs mots et en bas de page propose une légende de la trace non verbale. En figure 3, deux commentaires apportés dans deux copies différentes sont comparés : dans le premier cas une injonction indique de manière explicite la démarche à mettre en place, alors que le deuxième commentaire, toujours en bas de page, n'est constitué que d'un syntagme « dictionnaire », après le rappel de la trace non verbale (un soulignement sous forme de vague).

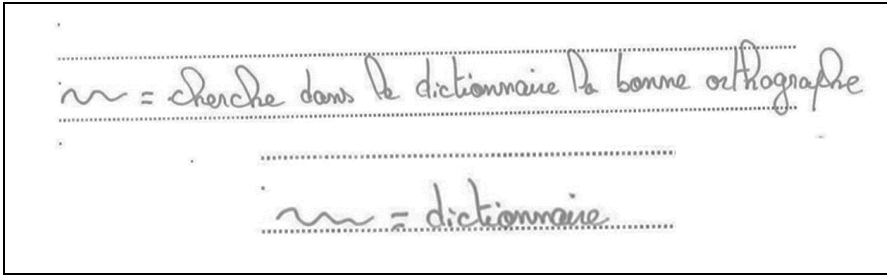


Figure 3 : EC-CE2-2017-JLF1-D1-E11-V1 et EC-CE2-2017-JLF1-D1-E6-V1. Deux commentaires en bas de page apportés par la même enseignante sur deux copies d'élèves différents.

Si nous essayons d'explicitier le syntagme « dictionnaire » en construisant un commentaire avec un verbe, l'injonction « cherche dans le dictionnaire » sera la plus évidente. Cependant, il pourrait être explicité éventuellement aussi à travers une assertion (« Il faut chercher dans le dictionnaire »), ce qui nous montrerait un autre exemple d'alternance de modalités énonciatives. Indépendamment de l'interprétation de ce syntagme, plus vers l'injonction ou plus vers l'assertion, c'est la dernière partie du premier commentaire « la bonne orthographe » que nous ne retrouvons plus dans le deuxième. L'élève bénéficiant du commentaire-syntagme « dictionnaire » devra mobiliser un nombre plus important de connaissances liées aux modalités de correction du texte et à l'utilisation des outils disponibles en classe.

D'un point de vue de la répartition en modalités énonciatives et de la portée du commentaire, nous remarquons une hétérogénéité importante qui nous empêche d'entrevoir d'autres tendances communes. Dans les deux niveaux CE2 et CM2 la plupart des occurrences de commentaire sur le contenu sont de type injonctif (« Explique-toi : qui parle, qui fait la chantilly », « Précise ton idée ») ou interrogatif (« Que se passe-t-il au sujet de ta note ? »). Seulement dans une classe de CM2, l'enseignant apporte des commentaires de type « Bonne histoire » ou « Bon récit » qui sont des assertions limitées à un syntagme, alors qu'ils évaluent le contenu. Cependant, ce qui motive ce type de commentaires est aussi généralement le respect de la consigne et le respect du genre textuel attendu. D'où la difficulté de caser les interventions des enseignants dans une seule catégorie et avec une seule et unique étiquette.

En ce qui concerne les commentaires concernant la présentation du texte, une seule occurrence est observée en CE2 (« Cherche dans le dictionnaire la bonne orthographe »), avec modalité injonctive, alors qu'en CM2 plusieurs commentaires apparaissent, et également de type injonctif (« Continue de recopier sans erreur. Puis corrige en vert » ou « Reviens à la

ligne lorsque tu précises le moment »). Une seule occurrence de type interrogatif (« Où est le complément de l’astérisque ? ») questionne l’élève sur une trace non verbale qui annonce l’ajout d’une partie du texte que l’enseignant n’arrive pas à trouver sur la feuille. En dernier lieu, une seule occurrence de type assertif (« Attention, si tu fais parler les personnages, c’est un dialogue que tu dois présenter correctement : tiret, guillemets... ») rappelle la manière d’insérer les dialogues dans le récit. Le fait de classer dans une catégorie à part les commentaires qui mettent en avant des consignes sur la mise en page, sur la structure formelle et sur les étapes suivantes de travail sur le texte, nous a permis de relever donc une association récurrente entre ces objets et la modalité injonctive.

5. PEUT-ON VRAIMENT EXPLIQUER L’HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PRATIQUES ?

La production écrite à l’école s’insère dans une démarche d’apprentissage et dans un système d’attentes spécifiques qui amènent l’enseignant vers une posture de correcteur et d’évaluateur. À côté de la définition de catégories et de sous-catégories d’objets pointés par les commentaires verbaux, l’observation des modalités énonciatives employées avait déjà suggéré dans de précédents travaux des indices d’observation de pratiques récurrentes chez les enseignants. Le type de modalité énonciative la moins récurrente est l’interrogation, ce qui est sans doute motivé par une difficulté d’adoption d’une posture de « lecteur » (Pilorgé, 2008) du texte de l’élève. Des commentaires qui « ouvre[nt] des pistes permettant de réécrire le texte, de le considérer comme un écrit “en devenir” » (Besnard & Elalouf, 2018) peuvent toutefois être formulés avec d’autres types de modalités d’énonciation : par exemple avec l’injonction (« Du coup dis que tu fais la même chose dans ta classe », CE2) ou l’assertion (« Il n’y a pas de lien entre tes idées, ou les horaires », CM2) qui comptent un nombre plus important d’occurrences, malgré l’hétérogénéité des consignes d’écriture et des pratiques des enseignants observées. Tout particulièrement la modalité injonctive permet de guider de manière explicite vers l’autocorrection, vers l’amélioration du texte, en identifiant le dysfonctionnement à travers un pointage clair. Les assertions sont investies en revanche souvent d’une valeur perlocutoire : « Il manque une épreuve à penser pour Gabriel... » signifie « Imagine une épreuve pour Gabriel et insère-la dans ton histoire lors de la production de la deuxième version du texte ».

Si d’un côté nous confirmons l’adoption d’assertions limitées au syntagme pour commenter la langue ou l’expression, l’identification d’autres tendances communes en matière de correspondance entre les modalités énonciatives et l’objet du commentaire demeure moins tangible. Ce n’est pas

toujours la même modalité énonciative qui est adoptée pour corriger le même aspect linguistique ou textuel. L'alternance de deux assertions et d'une interrogation (classe CE2, 2014-JOD) pour commenter le respect de la consigne nous en fournit un exemple. Comme nous l'avons observé également en figure 3, un enseignant peut apporter une même trace au sein de plusieurs copies d'élèves et l'associer cependant à des commentaires ayant un niveau d'explicitation différent. La simple analyse de la production écrite corrigée ne permet pas d'accéder à la situation d'écriture ni aux caractéristiques des élèves-auteurs : l'élève ayant bénéficié de la légende plus explicite formulée à partir d'une injonction a-t-il été jugé plus en difficulté par son enseignant ? Ou son texte a-t-il été tout simplement corrigé en premier, avant que l'enseignant décide hypothétiquement d'adopter ce code de correction pour toute la classe et de l'annoncer à l'oral aux élèves ?

L'absence de métadonnées liées aux échanges oraux entre l'enseignant et ses élèves, individuels ou collectifs, limite l'analyse des commentaires verbaux qui est menée à partir uniquement des traces écrites. Cependant, l'intérêt de ce type de recherche réside dans le fait qu'il n'est pas rare de demander à l'élève de revenir sur son texte de manière autonome, à l'écrit, sans l'intervention de l'enseignant à l'oral. La correcte interprétation des traces écrites des enseignants devient alors indispensable pour aboutir à une production de meilleure qualité. Et comme nous l'avons vu, l'analyse qualitative des commentaires verbaux met en avant une hétérogénéité très marquée chez le même enseignant également et soulève ainsi des questionnements auxquels nous ne pouvons pas répondre de manière exhaustive juste à partir des manuscrits. L'étude de la place de l'oral doit être associée de toute manière à la prise en compte de maintes difficultés liées à la catégorisation des commentaires des enseignants et tout particulièrement à l'identification des objets sur lesquels ils portent.

BIBLIOGRAPHIE

- Doquet, C, Pilorgé, J.-L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntacticoénonciative. *Repères*, 62, 191-213. <https://doi.org/10.4000/reperes.3274>
- Doquet, C., Revelli, L., Moysan, A. (2021). *Écriture et forme scolaire : spécificités de transcription et de traitement*. *Langue française*, 211, 21-36. <https://doi.org/10.3917/lf.211.0021>
- Elalouf, M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3150>
- Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies. *Pratiques*, 44, 61-69. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2463>

- Mazziotti, S. (2021). *L'incidence du système linguistique : étude des postures de correction des enseignants et des modalités de réécriture à l'école primaire en France et en Italie*. Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III ; Università di Bologna. HAL Id tel-03737461f
- Meunier, A., (1974). Modalités et communication. *Langue française*, 21, 8-25. <https://doi.org/10.3406/lfr.1974.5662>
- Moysan, A, Vinel, É., Delarue-Breton, C., Bautier, É. (2022). Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites. *Pratiques*, 195-196. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>
- 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*, 145-146, 85-103. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>
- Serianni, L., Benedetti, G. (2016). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Carocci.
- Vinel, É., Bautier, É. (2018). La production d'écrits narratifs en classe : produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ? Un exemple de consigne : raconter une journée de votre vie d'adulte. *Repères*, 57, 163-184. <https://doi.org/10.4000/reperes.1552>