

## **QUE CORRIGENT LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES À L'ÉCOLE PRIMAIRE ?**

Kathy Similowski

CY Cergy Paris Université, ÉMA 4507

Valérie Lecomte

Circonscription de Fleury-les-Aubrais, Académie d'Orléans-Tours

De nombreuses études se sont intéressées aux annotations des enseignants. Une approche diachronique montre le lien étroit entre les annotations et les fonctions de la rédaction (Bishop, 2005), et les rapports entre l'évaluation et les modèles didactiques de l'écriture (Chabanne et Bucheton, 2002). Certaines études ont interrogé la nature et les fonctions de ces annotations. Elles rappellent que dans le processus d'apprentissage qu'est l'écriture, l'évaluation permet de situer les acquis partiels et de réguler l'action pédagogique, notamment en termes de différenciation. Ces études montrent également les difficultés de l'enseignant à définir le contenu de ses interventions du fait de l'intrication des objectifs liés aux compétences à maîtriser mais aussi liés à la construction du sujet-scripteur : la langue, la compétence textuelle, le genre textuel, le développement de l'imagination, l'expressivité du sujet, etc. (Garcia-Debanc, 1984). Des typologies d'interventions (Doquet et Pilorgé, 2020), de traces (Boré et Bosredon, 2018) et des postures des enseignants (Pilorgé, 2010) ont ainsi été proposées afin de mieux cerner le discours enseignant, lequel serait lié aux

représentations du métier et au rapport à l'écriture (Barré-de-Miniac, 2000). La question de la prégnance du rapport à la/aux norme.s de références reste vive (Halté, 1984 ; Colin, 2014 ; Elalouf, 2016 ; Garcia-Debanc, 2016 ; Doquet et Pilorgé, 2020 ; Moysan *et al.*, 2022). En effet, le pointage des erreurs orthographiques place souvent en second plan les autres aspects textuels comme le montrent aussi des études comparatives entre la France et l'Italie (Mazziotti, 2021). Les annotations se focalisent sur la norme langagière avec une faible attention à la dimension textuelle et générique, mais qui croît logiquement avec le niveau scolaire (Moysan *et al.*, 2022). Elles se concentrent sur la narration (langue, code, style, syntaxe) et peu sur la fiction (l'histoire, la logique des actions, le contenu) (Halté, 1984). D'une façon générale, elles signalent majoritairement des manques, notamment formels, et fonctionneraient comme des jalons au rôle mnémotechnique justifiant la note attribuée (Jacques et Charles, 2018). Les commentaires explicatifs concernent, eux, des élèves en connivence avec l'école et ayant réussi leur production (Pilorgé, 2010).

Dans ces conditions, que peut-on espérer des effets des annotations sur les textes produits ? Les interventions des enseignants parfois subjectives (Pilorgé, 2010) et variées ont des conséquences sur les écrits et sur les postures des élèves (Jorro, 2011) qu'il n'est pas aisé et fréquent d'explorer. C'est pourquoi elles supposent une formation permettant de guider le regard de l'enseignant, par exemple en l'invitant à repérer un déjà-là culturel (Similowski, 2018) comme point d'appui à la réécriture ou à davantage prendre en compte les critères relatifs à la cohérence et à la cohésion des textes (Garcia-Debanc, 2022). L'évaluation reste majoritairement « une activité apprise sur le tas » (Jorro, 2016 : 53) et toutes les propositions de formation, comme celle offrant la possibilité à l'enseignant d'expérimenter lui-même l'activité d'écriture (Paolacci et Rossi-Gensane, 2012), sont les bienvenues.

Plusieurs didacticiens ont jeté les pistes d'une évaluation positive de nature à orienter efficacement l'élève : dépasser « le stade de la simple description » (Chabanne et Bucheton 2002 : 7) et changer le regard sur l'activité en prenant en compte le sujet apprenant (Bishop, 2005) ; s'appuyer sur des critères explicites (Garcia-Debanc, 2016) et la présence de consignes de réécriture explicites (Garcia-Debanc, 2022) ; accompagner l'élève par un dialogue pédagogique formatif (Halté, 1984 ; Besnard et Elalouf, 2018). À ces réflexions s'ajoutent des ressources institutionnelles (fiche éducol, cycle 3, évaluer autrement les écrits scolaires, 2021). Mais même si les enseignants tiennent compte de ces préconisations, encore faut-il qu'ils puissent acquérir, en formation continuée, cette compétence professionnelle ou ce « geste professionnel » (Pilorgé, 2010) d'étayage (Bucheton, 2019) qui permet de réajuster l'action selon les besoins des scripteurs.

Les travaux sur ces pratiques évaluatives dressent donc un bilan pessimiste assez convergent depuis plusieurs décennies, montrant que les dimensions qui permettraient une amélioration du texte (textuelle, générique, fictionnelle, énonciative, etc.) sont peu traitées (Jacques et Vinel, 2022).

Toutefois, comme le souligne Dolignier, « ces constats s'appuient sur des données recueillies le plus souvent au niveau du collège, plus rarement au niveau du supérieur ou de l'école élémentaire » (2022 : 3).

Notre article s'intéresse aux effets des annotations portées sur différents supports (cahier de brouillon, cahier d'écrivain, feuilles...), en comparant les injonctions des professeurs et les réalisations des élèves. Nous nous interrogeons ainsi sur la nature des interventions et leur rôle dans la correction/révision/réécriture des textes, mais aussi sur la façon dont elles s'inscrivent dans un processus d'apprentissage de l'écriture et peuvent rendre les élèves autonomes dans leur rétroaction. Nous postulons cependant que le travail de réécriture s'appuie majoritairement à l'école primaire sur les échanges langagiers entre enseignant et élèves, comme l'ont d'ailleurs montré de récents travaux (Magniant, 2022), ce qui est de nature à relativiser le rôle des annotations. En visant les « indications du professeur » pour accompagner la réécriture, les programmes de 2020 ne limitent d'ailleurs pas l'intervention des enseignants aux commentaires écrits.

Nous nous attachons aussi préalablement à identifier les modes d'intervention des enseignants pour repérer les conceptions sous-jacentes de l'écriture qui guident leurs annotations. En effet ces dernières révèlent les attendus rédactionnels et le statut que les enseignants prêtent à « l'erreur » entendue au sens large c'est-à-dire dépassant le simple stade orthographique et relevant de la compétence rédactionnelle (Corder, 1980).

Quelles dimensions de l'écriture sont évaluées et par quelles marques graphiques ? Les enseignants du premier degré ont-ils diversifié la nature de leurs interventions écrites ? Que révèlent ces annotations des attentes des professeurs et de leurs représentations de cet enseignement ? Dans quelle mesure ces interventions peuvent-elles servir à l'apprentissage de l'écriture ?

Le corpus est constitué de productions écrites rédigées au cours de 2 années scolaires (2021-2022 ; 2022-2023). Sept enseignants ont ainsi annoté en contexte réel d'exercice 391 textes rédigés par des élèves de 7 classes de CM2 des académies de Versailles et d'Orléans, dont 3 situées en zone d'éducation prioritaires (1 REP, 2 REP+). Les enseignants concernés ont tous plusieurs années d'ancienneté. Les productions portent sur différents genres scolaires et s'inscrivent dans des projets d'écriture de textes courts ou longs. Elles répondent à des consignes variées laissées au choix des enseignants et correspondent à 1 à 4 versions d'écriture : réécriture d'un extrait du *Royaume de Kensuké* de M. Morpurgo avec changement de narrateur ; écriture sur les émotions suscitées par la lecture du chapitre 8

d'*Une incroyable histoire* de William Irish ; compte-rendu de visite d'une exposition ; autoportrait ; résumé d'une œuvre *Le mois de mai de monsieur Dobichon* de Claude Klotz ; écriture de poèmes « à la manière de » ; joggings d'écriture<sup>1</sup> ; création d'un conte de Noël.

Ce corpus concerne donc des écrits de genre variés, produits dans des milieux socioculturels contrastés, à l'issue d'une ou plusieurs versions d'écriture.

Après avoir catégorisé les annotations (1) nous mesurerons leurs effets sur les élèves au regard des évolutions de leurs énoncés (2).

## 1. UNE ANALYSE SYNTACTICOÉNONCIATIVE

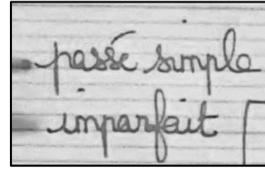
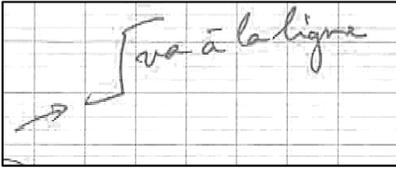
Nous nous appuyons sur les indicateurs discursifs proposés par Doquet et Pilorgé (2020) pour tenter de catégoriser les annotations des enseignants. Nous analysons d'abord la nature des annotations puis leur objet, en nous interrogeant sur les modalités de l'énonciation (assertion, interrogation ou injonction) (Riegel *et al.*, 2007), leur caractérisation syntaxique (syntagme ou phrase), leur localisation et leur portée.

### 1.1. Nature et portée des interventions

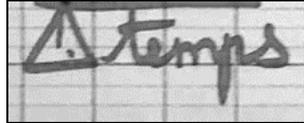
#### Un système sémiotique idiosyncratique

L'enseignant utilise un système sémiotique non verbal qui lui est propre, en partie issu de la tradition scolaire : biffures, soulignements et mise entre crochets (pour identifier des mots, groupes de mots, segments ou phrases commentés ou non) avec un code couleur (pour orienter les choix dans le système des temps verbaux...), encadrements ou encerclement (pour signifier par exemple ce qui est inutile ou doit être corrigé), flèches (notamment pour les déplacements), lettres ou association de lettres et de chiffres (codification orthographique dont le « code champion »<sup>2</sup>), point d'exclamation entouré d'un triangle pour alerter, astérisque pour signaler le lieu d'une insertion à effectuer, etc.

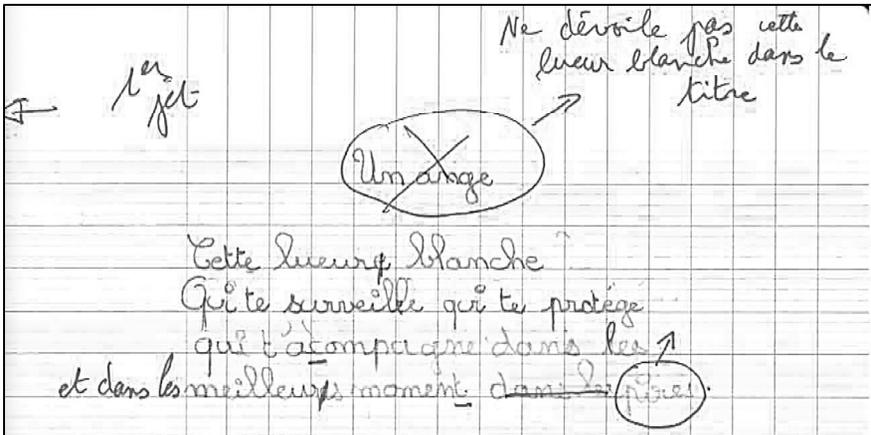
- 
1. Apparu au Québec, le jogging d'écriture est une pratique d'écriture réalisée en un temps limité. Les élèves sont invités à produire des écrits courts à partir de lanceurs comme des mots, des structures grammaticales ou des phrases, des questions, des images, des albums à structures répétitives. (Similowski, Genre, Waszak, à paraître).
  2. Acronymes de plusieurs mots (C : conjugaison, H : homophone, A : accord, M : majuscule, P : ponctuation, I : illisible, O : orthographe, N : non présent, S : son). Ce guide de correction se trouve valorisé par plusieurs sites d'enseignants.



Tes amis me trouvent simplicite  
G.O. V1



Le soulignement, très présent, se présente le plus souvent sous la forme d'une vague ou d'une ondulation pour signaler une incongruité, une maladresse, un questionnement. Il est accompagné ou non d'énoncés interrogatifs ou indique l'emploi d'opérations scripturales : ajouts, remplacements, suppressions. Le déplacement, lui, est matérialisé par un fléchage. Le fléchage peut également signaler un commentaire inséré dans les marges de la page.



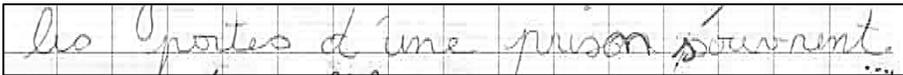
Une croix (ou une forme en V) signale le besoin de segmenter une phrase. L'encoche (forme en V) peut aussi mettre en exergue un manque et correspondre à un ajout à insérer.

C'est donc tout un système sémiotique ingénieux et personnel à l'enseignant qui accompagne les annotations et doit être lui aussi compris par l'élève.

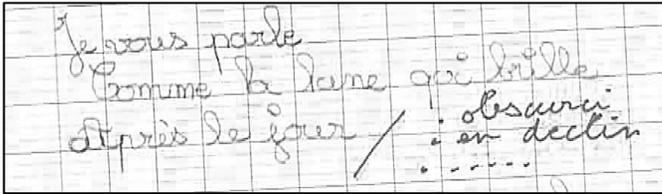
## Des annotations métadiscursives

Des interventions commentatives sont des injonctions explicites ou implicites pour réorganiser le texte, le poursuivre, en supprimer des éléments ou l'épaissir (*Expliquez davantage*). Il s'agit donc « d'énoncés langagiers prétendant opérer certaines transformations de natures diverses sur le destinataire » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 146). Ces énoncés concernent rarement des demandes pointées de reformulation. Ils prennent la forme de segments, de phrases averbales (*Attention de ne pas mélanger portrait physique et portrait moral*) ou de phrases complètes (*Il manque les trains de bois (dernière partie de l'exposition)*). Certaines phrases sont terminées par une ponctuation forte (point d'interrogation, point d'exclamation) parfois redoublée (*Pourquoi ont-ils pu le voir ??*). Cette ponctuation témoigne d'une volonté d'interpeler l'élève, mais aussi d'une connivence avec le scripteur (*attention, utilise un français correct, ne parle pas comme Kensuké !*). L'enseignant emploie également les parenthèses pour « procéder à une rectification lexicale ou syntaxique à l'intérieur d'une phrase du texte » (Boré et Bosredon, 2018 : 102) par exemple pour supprimer une répétition (*Stella leur aboyait dessus (dessus)*) mais aussi pour apporter une précision à son propre discours. Les modalités sont indifféremment l'assertion, l'injonction, l'interrogation pour un même contenu sémantique. Ainsi, un même enseignant utilisera indifféremment des phrases impératives ou exclamatives : « *N'hésite pas à utiliser davantage la ponctuation* » « *Attention à la ponctuation !* ». Des expressions générales nécessitent une interprétation (*Attention relis-toi !*) et un choix (*Pas forcément utile*). Les formulations sont le plus souvent au présent, temps de l'énonciation, parfois de vérité générale (*Le suspense n'est pas une sensation !*), l'impératif ou l'infinitif (*ne pas... ; Bien de parler de...*), enfin le passé composé ou l'imparfait lorsqu'il s'agit de se reporter à l'histoire.

Certaines interventions sont également non commentatives et portent directement sur la graphie ou l'orthographe par une surcharge destinée à rectifier une lettre ou un mot. Ce procédé, plus couramment utilisé par les élèves, peut être analysé comme un moyen économique de réécriture (Similowski *et al.*, 2018).



Comme déjà signalé, l'enseignant utilise également, à l'instar des élèves (Fabre-Cols, 2002 ; Doquet, 2011) des ratures et les opérations scripturales (déplacement, remplacement, ajout, suppression). Sans doute serait-il plus formateur de laisser aux élèves le soin de recourir eux-mêmes à ces procédures mais certaines propositions sont ouvertes comme offrant des choix.



Les travaux sur la génétique textuelle ont montré l'intérêt de ces modifications dans la réécriture, et ont conduit les didacticiens à préconiser l'usage de brouillons (Bucheton 1996 ; Boré, 2000) ou d'écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2002), ainsi que l'exhibition en classe de brouillons d'écrivain. De même serait-il sans doute pertinent que l'enseignant se serve de ses propres annotations pour donner à voir comment l'écriture s'appuie sur ces marques de transformation textuelle, en particulier s'agissant du déplacement que les élèves mobilisent peu (Doquet 2011, Similowski, 2017). Un enseignement explicite de l'écriture repose sur ces opérations et à cet égard les propositions didactiques visant à les valoriser doivent être saluées<sup>3</sup>.

Ainsi, les annotations s'expriment-elles à travers un système pluriel de signes, de mots, et d'opérations cherchant à s'insérer dans l'espace de la feuille et ayant pour finalité de modifier directement le tissu textuel ou/et de dialoguer avec le scripteur. Leurs portées sont le plus souvent locales. En effet, les remarques visent principalement des mots, groupes de mots, phrases et moins fréquemment des extraits de texte. Elles s'insèrent au sein du texte (interligne ou ligne) ou dans la marge de côté ou la marge basse, avec une éventuelle délimitation du segment textuel concerné par l'intervention (Doquet et Pilorgé, 2010).

Plus rares sont les interventions à portée globale. Elles sont situées en bas de la page, si besoin en marge basse et dans une moindre mesure en haut de la page (« chapeau »). Elles peuvent ainsi résumer des interventions locales, sous forme ordonnée à l'aide de numéro, de tirets, ou de retours à la ligne. Elles visent aussi à donner des orientations générales aux élèves (*Tu ne dois pas recopier le texte mais y apporter ton imaginaire ; Développe ce que pense, ressent Kensuké et pourquoi/comment il prend sa décision*). Sous forme de synthèse, elles constituent ainsi un discours « monologique » (Boré et Bosredon, 2018) du scripteur enseignant au scripteur-apprenant afin de l'engager dans la réécriture ou de tenir compte de conseils dans ses écrits ultérieurs.

---

3. *Outils pour produire des écrits, Répertoire Cycles 2 et 3*, Maryse Brumont, Réseau Canopé, 2017.

## 1.2. Objets des annotations

Comme l'indique S. Plane (2022 :114), « l'apprentissage de l'écriture suscite tout au long de la scolarité une réflexion didactique inspirée par les problèmes que pose la complexité de l'acte d'écriture qui exige de combiner des composantes graphiques, linguistiques et textuelles, elles-mêmes complexes ». Si « les deux points les plus problématiques sont l'orthographe pour la composante linguistique et la cohérence pour la composante textuelle, d'où le fait que les annotations des professeurs les pointent systématiquement » (Plane, 2022 : 114), d'autres aspects de la langue et du texte font l'objet de remarques (Doquet et Ponton, 2021).

### Graphie et orthographe

Tant les programmes que les documents institutionnels<sup>4</sup> insistent sur les normes de présentation et de lisibilité des écrits. Cette dernière est dépendante de l'aisance et de la vitesse du geste graphique qui sera nécessaire à l'autonomie qu'exigera le collègue. Des travaux ont montré combien la compétence graphique pesait dans l'activité rédactionnelle et que le geste graphique était perçu par certains scripteurs comme un effort important y compris à l'entrée en 6<sup>e</sup> (Niwese *et al.*, 2022). Cette maîtrise du geste fait l'objet d'attention dans les programmes de 2020 en fin de cycle 2 (p. 43) et en fin de cycle 3 (p. 110) lors des activités de (re)copie. Pour autant, nous avons constaté que le critère de lisibilité pouvait être convoqué dès la première version des écrits, alors que le scripteur se situe en phase de conception et non de (re)copie, et qu'il n'était pas assorti de commentaires rappelant la présence d'un destinataire de l'écrit pouvant rencontrer des difficultés de lecture.

Les annotations concernent également majoritairement l'orthographe, avec le paradoxe qu'elles sont prépondérantes lorsqu'il s'agit d'une seule version (par exemple pour les joggings d'écriture). Ces interventions renvoient à la posture du gardien du code (Pilorgé, 2010) avec l'emploi d'un système codé ou un rappel possible de la norme : « *tu sais maintenant comment utiliser la négation ! Alors ne mets pas de "n" n'importe où !* ». Dans le cas présent, les « n' » en question sont barrés et l'élève n'a donc pas à les débusquer en faisant appel à la règle invoquée.

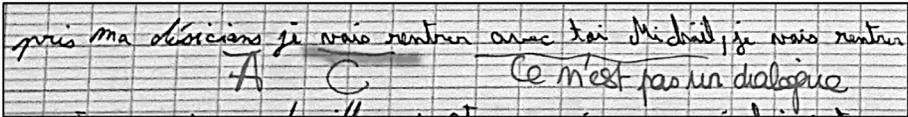
---

4. *Documents d'accompagnements pour l'évaluation des acquis du socle commun des connaissances, de compétences et de culture, cycles 2 et 3, 2016.*

## Lexique et système verbal

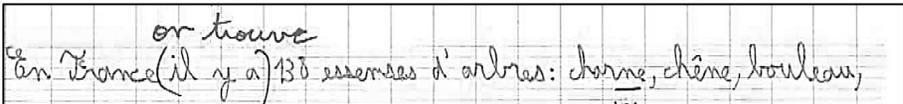
Les interventions visent également des remplacements pour convoquer un registre de langue jugé adapté à l'exercice scolaire (remplacer : « les potes »), remédier à des erreurs lexicales ou proposer un vocabulaire spécifique (substitution de « cernes » d'arbres au lieu de « ronds »). À noter que ces remplacements sont effectués par le maître et non l'élève et ne sont pas expliqués (par exemple le terme « essences » est biffé au profit de « sortes d'arbres » et non confronté aux typologies existantes comme : espèce, variété, etc.). D'autres sont des injonctions implicites au remplacement pour éviter des répétitions (*Attention. Répétitions !*), avec la plupart du temps un terme de substitution présélectionné par l'enseignant.

De nombreuses interventions concernent encore l'emploi ou l'alternance des temps du récit jugés non canoniques ou inacceptables. Des études ont montré la difficulté à instaurer et maintenir ce système verbal à l'école primaire, notamment après un dialogue (Similowski, 2017 ; Gagnon *et al.*, 2023), après l'usage de certains connecteurs, ou lorsqu'il s'agit d'exprimer une antériorité après l'emploi du plus que parfait, enfin au sein d'une phrase complexe (Gagnon *et al.*, 2023). Ces scripteurs ne parviennent pas ici à transposer du discours direct en discours indirect et l'enseignant souligne alors un emploi inapproprié des temps verbaux (« C » de conjugaison).

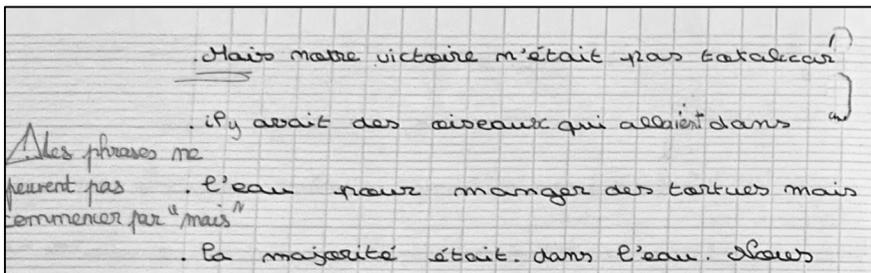


## Du style

De façon moins fréquente, quelques commentaires portent sur les procédés d'expression employés dans le discours. Ainsi, un enseignant remplace-t-il directement la locution verbale impersonnelle « il y a ».



Cette intervention s'inscrit dans les préconisations, qui circulent ici et là et notamment sur les sites numériques, d'éviter les marques de l'oralité. De même, nous trouvons des remarques sur l'usage de la conjonction de coordination « mais » en début de phrase.



Les interventions semblent ici relever de considérations esthétiques.

## Syntaxe

Quelques remarques sont portées sur la ponctuation, majoritairement liées à la segmentation phrastique (majuscule, point). La ponctuation est évoquée pour opérer une réduction : « *N'hésite pas à utiliser davantage la ponctuation en faisant des phrases courtes* ». Cette injonction à l'écriture de phrases courtes se trouve dans plusieurs copies. Elle pose la question des critères définitoires de la phrase qui sont multiples et font appel à des niveaux d'analyses variés : syntaxique, sémantique, prosodique, typographique, illocutoire (Paolacci et Rossi-Gensane, 2012). L'entité phrastique répond donc à des critères hétérogènes qui, comme le souligne Paolacci, « exige du scripteur qu'il devienne son propre lecteur (ce qui apparaît particulièrement problématique dans le cas d'un apprenti scripteur, tel un élève d'école primaire) » (2012 : 341). De fait, des annotations concernent non seulement les bornes de la phrase mais aussi l'absence de verbe (*Il n'y a pas de verbe dans ta phrase*) ou des phrases jugées asyntaxiques. Là encore, l'enseignant modifie parfois directement le texte, sans entrer dans une explication grammaticale, jugée sans doute complexe à déplier à l'écrit.

## Respect de la consigne, diégèse et dimension textuelle

L'écriture s'inscrit dans des genres scolaires et est déterminée par des contraintes de production définies par la consigne de passation. Les annotations se réfèrent à la consigne comme respect du « sujet à traiter » et des codes linguistiques compris dans les injonctions afférentes. La posture « stimulus-réponse » (Pilorgé, 2010 : 95) est présente et renvoie à la commande du maître (*Attention, tu dois enlever les dialogues et les remplacer par du discours indirect. Tu ne dois pas recopier le texte, mais y apporter ton imaginaire*) mais aussi au canevas poétique du texte source pour une écriture « à la manière de » : « *Dans le 3<sup>e</sup> vers, il faut faire référence à TU* ».

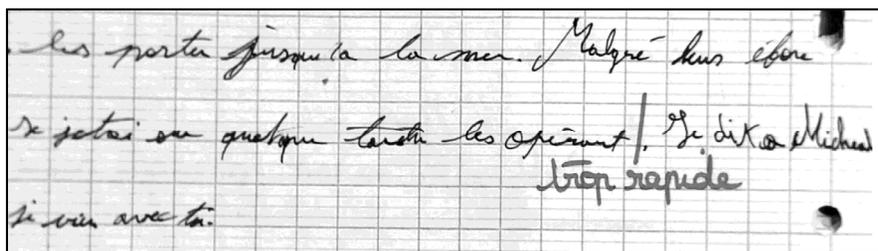
D'autres annotations portent sur l'univers de référence ou la diégèse. L'enseignant adopte la posture du lecteur naïf (Pilorgé, 2010) et condamne certaines assertions liées à l'histoire (*Attention. Stella aboyait sur les*

oiseaux !), la sélection d'informations jugées non pertinentes (*inutile*) ou demande au contraire des précisions jugées importantes sous forme d'injonctions (*Précise où. Explique pourquoi*).

Certains commentaires témoignent d'un dialogue engagé avec l'élève auteur : « *On ne sait pas vraiment...c'est plutôt son spectacle qui l'a rendu riche* ».

Les interventions liées à la textualité sont moins nombreuses que celles sur la langue et concernent essentiellement la cohérence et la progression thématique. S'agissant de la cohérence, elle est déterminée notamment « par les propriétés du contenu référentiel et par les procédés qui permettent de faire transiter l'information entre les segments linguistiques et d'assurer la cohésion du texte » et la capacité de l'élève à maintenir tout au long de la scription « les liens qui unissent les segments déjà écrits et ceux qui ne sont qu'en projet » (Plane, 2022 : 10). L'apprenant ne relit pas avec la même acuité ce qu'il a déjà écrit car il a dans sa tête une représentation de son texte, de ce qu'il veut dire, qui n'est pas le texte écrit. Cet écart entre le « dit » et le « vouloir dire » provoque des dysfonctionnements qu'il ne parvient pas seul à lever. L'enseignant interroge ou commente pour marquer son incompréhension : il manque un élément de la diégèse (*Pourquoi ont-ils pu le voir ?*) ; les pensées du personnage n'auraient pas dû apparaître au lecteur car la consigne invite à un changement de point de vue, un autre narrateur parle (*Attention. Kensuké ne sait pas ce que pense Michaël*) ; une reprise anaphorique en « il » n'est pas claire (*Qui ?*). L'enseignant ajoute des connecteurs logiques ou temporels (*Un autre jour ; à cause de cela*).

Certaines remarques (plus rares) visent la progression du récit, comme dans l'exemple ci-dessous où l'enseignant annote « *Trop rapide* ».



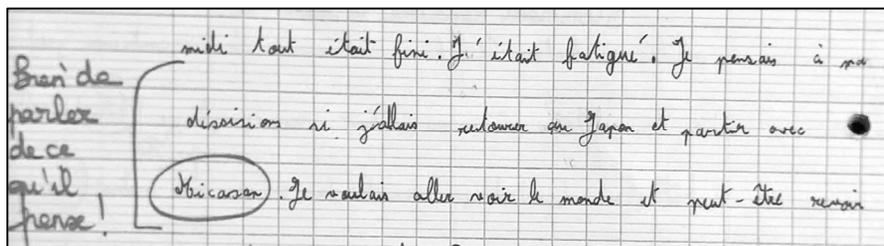
Nous pouvons supposer que cette dernière annotation, comme d'autres d'ailleurs, ont donné lieu à des commentaires oraux pour guider l'élève dans sa réécriture.

Ces annotations indiquent que l'enseignant ne s'est pas contenté ici de corriger, mais qu'il s'est positionné en lecteur attentif, qu'il a pris le temps pour lire les textes, les apprécier, évaluer leur pertinence par rapport à un texte source, ou anticiper ses effets sur un lecteur modèle qui chercherait à

comprendre les ressorts du personnage (*Développe ce que ressent, pense Kensuké*).

### Motivation et rapport à l'écriture

Pour passer d'une évaluation en termes d'écart à la norme à une évaluation positive, les recommandations institutionnelles préconisent de « pointer ce qui est réussi plutôt que ce qui pose problèmes dans les textes produits ». Ce type d'annotations est de nature à développer un rapport positif à l'écriture (Barré-de-Miniac, 2000) parce qu'elles indiquent au scripteur ce qu'il sait déjà faire et non pas ce qu'il n'a pas fait ou ne sait pas encore faire. Il faut reconnaître que de très rares traces de ces annotations motivantes se trouvent dans notre corpus.



Les annotations des enseignants ayant participé à l'étude couvrent ainsi des objectifs multiples qui tiennent à la langue et à ses représentations (la question du style) jusqu'aux dimensions textuelles. Elles ont trait aussi à d'autres enjeux : celui de la relation pédagogique à travers le dialogue de proximité instauré avec l'élève (le tutoiement mais aussi l'évocation d'un vécu de classe – *il manque les trains de bois (dernière partie de l'exposition)*) et le rappel du contrat didactique sous-jacent (respect de la consigne). Elles visent parfois à développer un rapport positif à l'écriture avec la valorisation de ce qui est produit. Le discours n'est pas qu'évaluatif. Il est aussi subjectif et affectif (Boré et Bosredon, 2018).

### 1.3. Éléments de synthèse

En somme, dans le prolongement de travaux antérieurs, cette étude montre que les interventions locales, les plus nombreuses, signalent majoritairement des écarts à la norme linguistique, puis concernent la dimension textuelle (cohérence, contenu référentiel, diégèse). Les remarques sur l'expression ou le style sont rares, alors qu'au collège les enseignants y prêtent une attention particulière (Doquet et Pilorgé, 2020). Il faut noter l'abondance de soulignements en particulier dans les textes longs qui, même accompagnés d'interrogations, nécessitent souvent une interprétation de l'élève. Des aides sont apportées par l'enseignant pour la réécriture : propositions d'ajouts en particulier, ou renvoi à un système de codification

pour la mise en page et l'orthographe. Les interventions globales sont moins présentes. Elles sont situées la plupart du temps en dessous du texte de l'élève, ce qui les rend spatialement visibles. Elles visent à synthétiser plusieurs annotations locales mais aussi à formuler une appréciation générale d'ordre évaluatif (*Excellent travail ; écriture pour lisibilité !*) ou prescriptif incitant à la réécriture (*insuffisant, incomplet, à finir*) et peuvent alors se trouver en « chapeau ». Comme l'avaient souligné Doquet et Pilorgé (*ibid.*) pour le collège, les interventions locales peuvent renvoyer à des phénomènes locaux mais aussi à des règles générales sur l'écriture (le système verbal des temps du récit), tandis que les interventions globales peuvent, elles, rappeler des éléments très locaux ou particulier à la consigne de l'exercice (passage du discours direct au discours indirect).

Que font finalement les enseignants de notre étude ? Ils corrigent majoritairement en utilisant ce qu'ont mis au jour les travaux de la génétique textuelle : rature, opérations scripturales, mais aussi surcharge. Si nous notons un maintien de l'emploi du stylo rouge, les couleurs bleue et noire sont également utilisées. Les modalités de l'énonciation sont variées et interchangeable. Les modes d'adresse sont essentiellement l'assertion ou l'injonction (explicite ou implicite), mais l'interrogation qui renvoie l'élève à la réflexion est aussi présente (le plus souvent sur des problèmes locaux). Des choix énonciatifs sont récurrents comme le tutoiement, et l'utilisation d'une ponctuation forte (usage de l'exclamation, double point d'interrogation). Des annotations s'inscrivent clairement dans un dialogue avec l'élève et dans un contrat didactique sous-jacent (*je n'ai pas voulu corriger ce brouillon-là, car je t'avais déjà corrigé une fois. Si je te corrige ce brouillon, tu auras droit à 2 corrections ce qui serait injuste vis-à-vis de tes camarades*). Les postures du gardien du code (rappel à la norme) et du « stimulus-réponse » (rappel de la consigne) sont présentes, mais aussi celle de l'éditeur visant à améliorer, expliquer, développer une partie, poursuivre un texte.

## **2. EFFETS DES ANNOTATIONS SUR LES ÉCRITS SCOLAIRES**

Face à cette grande hétérogénéité des interventions, on peut se demander quels effets elles peuvent produire. À partir de l'analyse des productions de deux classes de CM2 d'Orléans « ordinaires » (ni REP ni REP+), nous pouvons présenter quelques résultats.

## 2.1. L'exemple d'un corpus restreint sur l'écriture d'un récit fictif

Les commentaires sur les copies que nous allons analyser proviennent de deux enseignantes ayant une ancienneté significative d'exercice (PE1 : 9 ans ; PE2 : 13 ans) y compris dans leur niveau d'enseignement (PE1 : 9 ans ; PE2 : 5 ans). Répondant à un questionnaire, ces professionnelles déclarent qu'elles n'abordent pas la production d'écrit avec plaisir en raison de l'hétérogénéité des élèves et de la question orthographique qui les submerge (*C'est tellement chronophage*), et parce qu'elles ne savent pas comment faire évoluer les écrits longs. Malgré leur expérience, le questionnement reste général et montre la persistance des interrogations quand il s'agit d'accompagner les élèves pour écrire et réécrire : « *Comment aider ceux qui n'ont aucune idée ? Combien de versions ? Quoi corriger ? Comment les aider à améliorer leur texte ? Comment les faire progresser de manière autonome ?* ». Ces deux enseignantes mettent à disposition des élèves des aides qui portent sur des composantes diverses de l'écriture : l'orthographe (« Le code champion » circulant sur internet), la syntaxe avec des notions sur la phrase (« *une phrase simple = 1 idée/information* ») et enfin la réécriture avec l'utilisation des opérations scripturales. Deux documents (« Mémento comment améliorer mes écrits ? » « Production d'écrit pas à pas ») s'inspirent de l'ouvrage *Outils pour produire des écrits* de M. Brumont (2017). La même consigne d'écriture pour les deux classes est tirée d'un manuel : « *Imagine ce qui pourrait tourner mal la nuit de Noël* ». Elle est accompagnée de quatre questions qui cadrent la narration : « *Qui sont les personnages de ton histoire ? Décris où et quand se passe l'histoire. Quel est le problème ? Comme le régler ? Quelles aventures vont vivre tes héros pour résoudre cela et que l'histoire se termine bien ?* ». Les scripteurs disposent pour leur deuxième version (désormais V2) en plus des documents déjà cités, d'une grille de relecture issue du manuel portant sur le schéma narratif, d'un guide d'autoévaluation de 13 items (schéma narratif, structure du récit, syntaxe, orthographe, lisibilité, ajout de compléments), et enfin des annotations du professeur.

En première version (désormais V1), l'une des enseignantes (PE2) se concentre sur un objectif de réécriture : le respect du schéma narratif et la structuration du texte en paragraphes. Un quart des annotations demande le retrait de dialogues, ce qui ne relève pas de la consigne écrite. Un autre quart concerne l'injonction d'embellir le texte : « *étoffer* ». Cette enseignante se focalise donc sur la structuration du récit et dans une moindre mesure sur l'épaississement du texte. Nous constatons qu'il n'y a plus aucune annotation en V2.

Les commentaires du PE1 en V1 visent à l'opposé une pluralité d'objectifs : la présence d'un titre (10/19), le schéma narratif et sa structuration en paragraphes (10/19), des répétitions (6/19), la longueur des

textes (5/19), le retrait des dialogues (5/19), le système des temps du récit (5/19), et dans une moindre mesure la cohérence (4/19) et l'embellissement du texte (3/19). Ces annotations portent donc majoritairement sur des aspects à la fois structurels (titre, paragraphe) textuels (schéma narratif) et de langue. En V2, les remarques se centrent sur le système des temps et les répétitions.

Pour ces deux enseignantes, les commentaires diffèrent en V1 et en V2, tandis que les troisièmes versions ne sont volontairement plus annotées. L'ensemble de ces observations est écrit en dehors de la présence des scripteurs.

### **Annotations efficaces ou habitudes rédactionnelles ?**

#### ***Le titre***

Le titre donne une identité propre au texte et dialogue avec son lecteur, en l'informant sur le contenu ou en le désinformant, en suscitant toujours sa curiosité et c'est pourquoi il est important pour attirer son attention, le séduire (Duchet, 1973 ; Genette, 1987). Dans l'univers scolaire, il fait souvent l'objet d'une attention particulière en lecture, comme balise participant à l'horizon d'attente puis comme indice de compréhension textuelle. En revanche, il est probablement moins travaillé en production (Similowski, 2017) et d'ailleurs les ressources institutionnelles (*Éduscol : Prendre en compte les normes de l'écrit au cours du processus d'écriture*<sup>5</sup> ou *réécrire : principes et tactiques*<sup>6</sup>) n'attirent pas l'attention des professionnels sur cette question. Une enseignante interrogée nous indique qu'elle préconise son usage et l'injonction portée en marge est quasi-systématiquement suivie d'effet. Nous faisons l'hypothèse que le titre fait partie des habitudes rédactionnelles développées par l'enseignante qui sont aisément réactivées, sans doute aussi parce que la demande est simple à traiter en l'absence d'évaluation de cet élément textuel particulier.

#### ***Le schéma narratif***

La référence au schéma narratif et à une présentation textuelle en paragraphes qui s'en suit fait manifestement partie des objectifs principaux poursuivis par ces deux enseignantes. En témoignent le guide d'écriture qui prévoit des encadrés dans lesquels les élèves définissent les étapes narratives, et les documents annexes. Les remarques sont ici aussi particulièrement suivies et sans doute cette efficacité peut-elle s'expliquer

---

5. <https://eduscol.education.fr/document/16420/download>

6. <https://eduscol.education.fr/document/16417/download>

par une connaissance préalable du genre investi (le conte) et du guide qui contraint l'écriture comme un canevas.

### **Annotations et longueur du texte : quand réduire paraît facile...**

Les demandes de réduction sont généralement prises en compte. Celles-ci impliquent pour le scripteur d'être capable de réorganiser son texte, ce qui constitue une compétence complexe puisqu'il doit le refaçonner en veillant à sélectionner des informations pour en supprimer certaines, tout en gardant la cohérence d'ensemble. L'injonction lorsqu'elle n'est pas induite par le raturage du maître peut conduire à un appauvrissement du récit : suppressions de péripéties ou de passages suscitant des émotions.

### **Annotations, accompagnement et étayage**

D'autres injonctions sont contournées, n'entraînent pas de modifications textuelles, ou enclenchent des transformations peu satisfaisantes. Elles mériteraient sans doute un accompagnement spécifique pour la plupart des scripteurs.

### ***Cohérence***

Les remarques qui ont trait au contenu informationnel et à la cohérence, peu nombreuses, sont difficilement traitées. Les élèves ne s'emparent pas vraiment d'annotations un peu générales comme « *étouffe* » ou « *développe* ». Lorsqu'une annotation les questionne, ils peuvent s'en tenir à une réponse ponctuelle. Ainsi quand PE1 signale une incohérence (*Il n'était pas mort ?*), l'élève écrit « *il est vivant* », ce qui ne règle pas le problème de cohérence.

### ***Retrait ou limitation du discours direct***

La demande concernant le retrait de discours direct pourrait surprendre compte-tenu des injonctions ministérielles visant l'apprentissage de dialogues<sup>7</sup>. Cependant, lorsque les enseignantes émettent des observations pour les limiter ou les supprimer, elles mentionnent la présence de répétitions (Ex : le verbe « dire ») ou invitent à déployer le récit des événements : « *Quelles sont les aventures/péripéties ?* ». C. Boré a constaté le recours spontané aux dialogues par les apprenants dans les récits de fiction. Ils permettent en effet de mieux se représenter les personnages et de leur donner une voix avant de « parvenir à l'existence narrative et présenter une forme d'intériorité » (2004 : 145). La recommandation des enseignantes

---

7. Programmes de 2020 du Cycle 2 : « Ils apprennent à écrire des textes de genres divers : récits brefs, dialogues [...] »

n'est pas toujours suivie d'effets sans doute aussi parce que le passage du discours rapporté au discours indirect pose de réelles difficultés de reformulation.

### ***La question des « phrases courtes »***

Le conseil de rédiger des « phrases courtes » renvoie à la fois aux dimensions syntaxiques et textuelles que nombre de scripteurs ne parviennent pas encore à maîtriser simultanément. En effet, élaborer des phrases, les amplifier, les réduire (exercice peut-être moins investi dans les classes) fait partie des compétences encore en cours d'acquisition en cycle 3 et il en est de même de la mise en texte. Ainsi la formule « *Écris des phrases courtes* » si elle n'est pas accompagnée d'une demande précise (segmenter à tel endroit...) génère d'autres difficultés à la réécriture. Pour exemple, cet élève qui écrit en V1 : « Quand tout a commencé, le jour de Noël, il y avait de la neige, beaucoup de personnes, plein de guirlandes, un petit garçon qui s'appelait David. ». Le scripteur plante le décor, la phrase est syntaxiquement correcte et l'insertion d'une conjonction « et » après « guirlandes » aurait suffi à la rendre acceptable. En V2, la segmentation opérée s'accompagne d'une reformulation et génère des problèmes : « Quand tout a commencé, le jour de Noël, il y avait de la neige. C'était en hiver, plein de guirlandes, la nuit où c'était le soir de Noël, un petit garçon qui s'appelait David lisait un livre et s'endormit. ». La réécriture engendre souvent d'autres problèmes que ceux qui sont visés par le lecteur, ce qui n'invalide certes pas l'annotation de départ. En l'espèce, il ne s'agit pas tant de la longueur de la phrase que de la sélection des informations et de leur organisation syntaxique qui posent question.

### ***Supprimer les répétitions : entre lexicale et processus rédactionnel***

Quant aux répétitions, elles peuvent ne pas être traitées, générer des remplacements non attendus (changement du temps du verbe répété) ou entraîner une stratégie de contournement par la suppression de segments textuels. L'une des difficultés tient à l'emploi du « et » typique du récit oral et écrit des enfants (Doquet, 2010) qui perdure parfois au-delà de l'école primaire et les quelques propositions de substitutions des enseignants (ensuite, après...) ne parviennent pas à la résoudre. Ce constat ne remet pas en cause le bien-fondé des annotations, mais en souligne les limites dans l'accompagnement à la réécriture.

### ***Le système verbal***

Enfin s'agissant de l'emploi des temps du récit, les mentions sont peu suivies d'effets. Hormis quelques scripteurs, les élèves n'en tiennent pas

compte, ou les changements s'avèrent infructueux. Les temps verbaux ne fonctionnent pas de façon isolée mais sont organisés en système. De plus, les valeurs des temps sont portées non seulement par les formes verbales mais encore par le cotexte/contexte, par les connecteurs temporels, l'aspect lexical, etc. Lorsqu'il ancre son texte dans le passé, le scripteur a le choix entre deux sous-systèmes, celui du passé simple et celui du passé composé appartenant à des univers discursifs différents. Il faut encore qu'ils puissent maintenir le système verbal choisi. Certains facteurs (*supra*) provoquent des décrochages (Similowski, 2017 ; Gagnon *et al.*, 2023). Il s'agit d'une compétence qui gagnerait peut-être à être travaillée dans le cadre d'un atelier dédié et décroché.

## **2.2. Focus sur des annotations qui guident la réécriture**

Des annotations engagent une réflexion de l'élève à partir d'un questionnement et de pistes de réécriture. Celui-ci est ainsi conduit à procéder à une suppression, un ajout, un remplacement, ou un déplacement bénéfiques. Nous en donnerons un exemple par opération scripturale<sup>8</sup>. Notons également que ces interventions se traduisent le plus souvent par des reformulations.

### **Suppression d'un passage posant un problème de cohérence avec les informations fournies**

En V1, Tyrone raconte qu'une panne d'électricité est survenue la nuit de Noël et Rudolf est inquiet : le père Noël va-t-il pouvoir livrer ses cadeaux ? Il écrit : « La ville était assombrie et le problème est que Rudolf voulait ouvrir son calendrier de l'avent mais maintenant il n'a pas su le trouver. ». Le détail paraît peu pertinent dans la mesure où l'enfant sachant que c'est la nuit de Noël n'a plus besoin de consulter le document. L'enseignant commente : « Quel rapport avec le reste de l'histoire ? ». Le passage est supprimé et le héros mis en action : « Rudolf prit sa lampe torche et alla à la centrale électrique de la ville et alla aider le père Noël ».

### **Ajout répondant à une invitation à péripétie**

Dans le récit d'Émilie, Arthur entend la nuit de Noël du bruit dans la cheminée. Il aperçoit des pieds verts tout poilus, se demande s'il s'agit du Grinch<sup>9</sup> ou si l'inconnu s'est déguisé. Quand il voit un visage, il constate que

---

8. Nous citons les extraits avec une orthographe correcte pour en faciliter la lecture sans modifier la ponctuation et les temps des verbes.

9. Le Grinch est un croque-mitaine de poils verts qui vole les cadeaux de Noël issu d'un récit de Ron Howard porté à l'écran en 2000.

c'est son papa. L'annotation invite à poursuivre : « Tu peux développer une aventure → il s'est caché ? il s'est battu ? ». En V2, le personnage aperçoit un inconnu coincé dans la cheminée : un nain ? L'élève crée un suspense : « Le nain s'approche, prêt à utiliser ses poings. L'individu est proche. Pour le faire fuir, il lui chatouille les pieds. L'individu tombe de la cheminée et l'enfant voit que l'inconnu est finalement son papa ! ». Le texte gagne en épaisseur.

### **Remplacement ou la recherche du mot juste**

Le père Noël de Marwa est malchanceux. Son traîneau est percé et des cadeaux ont disparu. En V1, l'élève écrit : « Il demande à des gens de l'aider à retrouver les cadeaux ». Le commentaire l'incite à plus de précisions : « Qui ? Explique un peu. Raconte ». Le substantif « gens » est entouré. En V2, Marwa ne développera pas l'action mais procédera à un judicieux remplacement lexical : « il demande aux passants... ». La scène se passe effectivement dans la rue car le traîneau vient de descendre du ciel.

### **Déplacement pour répondre au genre**

Pour Nina, la nuit de Noël est un calvaire pour le père Noël qui vient de se faire agresser. À la fin de son récit, elle complète comme dans une lettre par un post-scriptum : « PS : le père Noël est allé à l'hôpital pendant la bagarre ». L'annotation incite au déplacement à la fois par le texte (Remplace dans l'histoire) et par un fléchage signalant l'endroit propice à l'insertion. Nina suit l'instruction et va plus loin dans le récit. Le père Noël sollicite un téléphone auprès des enfants à qui il a apporté des cadeaux : « Vous pourriez me prêter un téléphone pour appeler l'hôpital, je crois que je viens de me casser les côtes ? – Oui tenez et merci ! (Le père Noël va à l'hôpital) ». Le scripteur reformule à bon escient en supprimant « pendant la bagarre ». La mise en parenthèses signale que l'élève maintient une volonté d'adresse au lecteur.

## **2.3. Éléments de synthèse**

Nous formulons ici avec prudence des éléments de synthèse qui mériteraient d'être confortés par des études de plus grande ampleur. Ces conclusions ne sauraient par ailleurs correspondre à la grande diversité des scripteurs.

Dans l'ensemble du corpus, nous soulignons le peu d'effets en termes de réécriture des soulignements (ondulations), qui sont souvent des messages à décrypter, des commentaires généraux (*tu peux trouver mieux, incomplet, incorrect, développe*, etc.), ainsi que des annotations suscitant le recours à des compétences en cours d'acquisition à l'école primaire (système verbal, réorganisation d'ampleur du texte).

À l'inverse, certaines mentions ne semblent pas poser de difficulté de compréhension voire d'exécution lorsqu'elles rappellent des habitudes et des compétences rédactionnelles déjà ancrées (titre, schéma narratif). De même, les annotations laissant peu de choix au scripteur (raturage, ajouts, choix multiples de substitution, etc.) sont suivies d'effet, même si elles peuvent parfois interroger sur les habiletés scripturales développées.

D'autres annotations ne suffisent pas à entraîner des transformations satisfaisantes, et auraient sans doute besoin d'être accompagnées d'un étayage didactique : les questions qui renvoient les scripteurs à la réflexion requièrent que s'ouvre un dialogue pédagogique pour être réellement efficaces. Cependant, certaines s'avèrent l'être lorsqu'elles sont accompagnées d'indications précises (2.2). Enfin, des annotations renvoient à plusieurs dimensions de l'écriture (syntaxiques et textuelles : « phrases courtes ») ou à des composantes particulières (répétitions et lexique) qui nécessiteraient sans doute également un dispositif d'accompagnement spécifique.

## EN GUISE DE CONCLUSION

Notre analyse confirme des études antérieures sur la variété des objectifs visés par les annotations en milieu scolaire et le poids encore considérable accordé aux compétences linguistiques locales. Toutefois, les annotations ne sont que des traces écrites d'une des formes d'intervention de l'enseignant : elles ne sont certainement pas à l'école primaire le cœur de l'accompagnement à l'écriture et à la réécriture. Par ailleurs, il faut dissocier les effets produits ou non sur le texte réalisé, des habiletés scripturales réellement développées. Les interventions directes des enseignants (raturage, surcharge, ajouts, etc.) opèrent inéluctablement sur le texte produit, mais sont-elles pour autant efficaces dans le processus d'apprentissage ? À l'inverse, des interventions sous forme d'interrogations ou de recommandations qui dialoguent avec les scripteurs et les renvoient à la réflexion sont plus pertinentes. Mais elles sont surtout utiles pour les plus experts d'entre eux, et on peut se demander dans quelle mesure elles peuvent permettre aux plus fragiles, en l'absence d'étayage adapté, de développer des compétences scripturales. Sans doute la difficulté pour l'enseignant est-elle de limiter ses objectifs de correction, ce qui implique de redoutables décisions face à l'hétérogénéité des scripteurs.

## BIBLIOGRAPHIE

- Barré-de-Miniac, C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Besnard, M. et Elalouf, M.-L. (2018/4), « (Ré) apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ? », *Le français aujourd'hui* n° 203, p. 73-86.
- Bishop, M.-F. (2005), « Les annotations, indications des fonctions de la rédaction : parcours historique », *Repères* n° 31, p. 9-27.
- Brumont, M. (2017), *Outils pour produire des écrits. Répertoire cycles 2 et 3*, Réseau Canopé, Collection Agir.
- Bucheton, D. (1996), « L'épaississement du texte par la réécriture », dans J. David & S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*, Paris, PUF, p. 159-184.
- Bucheton, D. (2019), *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, Paris, ESF.
- Boré, C. (2000), « Le brouillon, introuvable objet d'étude », *Pratiques* n° 105-106, p. 23-50.
- Boré, C. (2004), « Discours rapportés dans les brouillons d'élèves : vrai dialogisme pour une polyphonie à construire », *Pratiques* n° 123-124, p. 143-169.
- Boré, C. et Bosredon, C. (2018/4), « Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : Enquête sur le rôle des annotations », *Le français aujourd'hui* n° 203, p. 99-112.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002), *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Versailles, Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles.
- Colin, D. (2014), *Analyses des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6<sup>e</sup>*, Thèse de doctorat de l'Université d'Orléans.
- Corder, S. P. (1980), « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages* n° 57, p. 9-15.
- Dolignier, C. (2022), « Annoter des écrits subjectifs en formation d'enseignants : prolégomènes à une pratique d'évaluation formative de l'écriture littéraire », *Pratiques* n° 195-196. [En ligne]
- Doquet-Lacoste, C. (2010), « La parataxe dans l'écriture à l'école, entre énonciation première et reformulations », Dans M.-J. Beguelin, M. Avanzi et G. Corminboeuf *La parataxe : Structures, marquages et exploitation discursive* (Tome 2), Berne, Peter Lang, p. 367-386.
- Doquet, C. (2011), *L'écriture débutante. Analyse linguistique des pratiques scripturales des élèves à l'école élémentaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Doquet, C. et Pilorgé, J.-L. (2020), « La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntacticoénonciative », *Repères* n° 62, p. 191-213.
- Doquet C. et Ponton C. (2021), « Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées. Présentation », *Langue française* n° 211, p. 11-20.
- Duchet, C. (1973), « *La Fille abandonnée* et *La Bête humaine*, éléments de titrologie romanesque », *Littérature* n° 12, p. 49-73.
- Elalouf, M.-L. (2016), « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014 », *Pratiques* n° 169-170. [En ligne]
- Fabre-Cols, C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Garcia-Debanc, C. (1984), « Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture », *Pratiques* n° 44, p. 21-52.
- Garcia-Debanc, C. (2016), « Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement et la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles », *Pratiques* n° 169-170. [En ligne]
- Garcia-Debanc, C. (2022), « Écriture scolaire et universitaire : quelle évaluation pour l'accompagner, quelle formation pour les enseignants ? », *Pratiques* n° 195-196. [En ligne]
- Gagnon R., Darne-Xu A. et Panchout-Dubois, M. (2023), « Are They Entering the Enunciative Mode? Teaching the Use of Past Vert Tenses in Short Stories », *Writing Reasearch across Borders*, Trondheim (Norway), 18-22 February.
- Genette, G. (1987), *Seuils*, Paris, Seuil.
- Halté, J.-F. (1984), « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques* n° 44, p. 61-69.
- Jacques, M.-P. et Charles, É. (2018), « Guider la réécriture dans l'enseignement supérieur : analyse des pratiques enseignantes », *Le français aujourd'hui* n° 203, p. 135-146.
- Jacques, M.-P. et Vinel, É. (2022), « Évaluer l'écrit, du primaire à l'université : quelles catégories, quelles pratiques, quelle formation pour les enseignants ? » *Pratiques* n° 195-196. [En ligne]
- Jorro, A. et Mercier-Brunel, Y. (2011/3), « Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective », *Mesure et évaluation en éducation*, n° 34, p. 27-50.
- Jorro, A. (2016/3), « Se former à l'activité évaluative », *Éducation permanente* n° 208, p. 53-64.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001), *Les Actes de langage dans le discours, théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan.

- Magniant, V. (2022), « Enseigner l'écriture par le biais de séances d'évaluation orale des écrits d'élèves ? », *Pratiques* n° 195-196. [En ligne]
- 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*, Thèse de doctorat, Université de Paris 3.
- Moysan A, Vinel É, Delarue-Breton C. et Bautier E. (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* n° 195-196. [En ligne]
- Niwese, M., Lecomte, V. & Similowski, K. (2022), « Pratiques d'écriture et de lecture des élèves de sixième », dans M. Niwese (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire, du déjà-là aux possibles. Résultats du projet ÉCRICOL*, Bruxelles, Peter Lang, p. 147-160.
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane N. (2012), « Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, SHS Web of Conferences, p. 341-359.
- Pilorgé, J.-L. (2010), « Un lien 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. [En ligne]
- Plane, S. (2022), « Continuités et discontinuités dans l'enseignement de l'écriture », *Recherches* n° 77, p. 107-129.
- Riegel M., Pellat J.-C. et Rioul R. (2007), *Grammaire méthodique du français*, PUF.
- Similowski, K. (2017), *L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire. Écriture des épisodes de robinsonnades au cycle 3*, Thèse de doctorat, Université de Paris-Sorbonne.
- Similowski, K. (2018/4), « Du lire dans l'écrire : ce que les maîtres repèrent et évaluent dans les écrits des élèves », *Le français aujourd'hui* n° 203, p. 87-98.
- Similowski K. Genre S. et Waszak C., (à paraître 2023). « Le jogging d'écriture chez les enseignants débutants : quel (s) modèle (s) pour quels usages ? ». *La circulation des modèles théoriques en didactique du français dans les pratiques enseignantes*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.